



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS**

**Departamento de Educação**

Vamos Escrever...

Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces  
acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita  
no pré-escolar.

Carla Sofia Cravo Gonçalves

Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora

Professora Doutora Rita Brito, ISCE

Co-orientadora

Professora Mestre Joana Ortigão Fernandes, ISCE

Junho de 2014



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS**

**Departamento de Educação**

Vamos Escrever...

Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces  
acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita  
no pré-escolar.

Carla Sofia Cravo Gonçalves

Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora

Professora Doutora Rita Brito, ISCE

Co-orientadora

Professora Mestre Joana Ortigão Fernandes, ISCE

Junho de 2014

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

### **Agradecimentos**

Agradeço à professora Rita Brito e à professora Joana Fernandes, orientadoras deste trabalho, por todos os incentivos e orientações prestados durante a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os docentes e não docentes do Instituto Superior de Ciências Educativas que me influenciaram positivamente durante este percurso.

À Ana Simões, educadora cooperante, pela partilha de conhecimento e por toda a motivação.

Às colegas que me apoiaram e acompanharam em todos os momentos de trabalho e de convívio.

A toda a minha família que manifestou o seu apoio, particularmente aos meus pais, aos meus sogros, ao meu marido que me apoiou incondicionalmente, sempre com uma paciência e um carinho inestimáveis. À minha querida avó que me ajudou de uma forma muito especial. Aos meus filhos, Bárbara e ao João, pela compreensão de todas as ausências e por todo o carinho. A decisão de trilhar este caminho também foi motiva por vocês. O vosso apoio foi crucial para conseguir chegar até aqui. Por tudo, um grande obrigada!

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Resumo**

O trabalho que aqui se apresenta consubstancia-se num plano de ação e visa contribuir para a promoção dos conhecimentos precoces das crianças sobre a linguagem escrita, nomeadamente ao nível dos aspetos conceptuais e figurativos da mesma. Com a premissa de atingir esses objetivos implementou-se uma área de escrita na sala e desenvolveram-se atividades em que as crianças tiveram oportunidade de escrever e ver escrever, promovendo, desde modo, o contacto com a escrita em situações funcionais.

O estudo norteou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, para a qual se utilizaram diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, recolhidos de diferentes participantes em momentos distintos. Assim, com o objetivo de avaliar os resultados da implementação do plano de ação, recolheram-se dados através da observação participante, dos registos reflexivos, dos registos fotográficos, da realização das entrevistas a um grupo de crianças e um inquérito por questionário à educadora cooperante.

As crianças vão adquirindo conhecimentos sobre a escrita, através dos estímulos que recebem do meio onde se encontram inseridas, que são relevantes para o sucesso posterior na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Dada a pertinência desses conhecimentos, o educador de infância deve promover o contacto das crianças com situações em que a escrita seja utilizada em contextos funcionais, claramente compreendidos pelas crianças.

Tendo em consideração os objetivos propostos, as atividades desenvolvidas contribuíram para a realização de aprendizagens significativas sobre a escrita, quer a nível instrumental, quer funcional.

Assim, a implementação deste plano contribuiu positivamente para o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças no âmbito da emergência da escrita. As crianças evoluíram na forma como representam a escrita, quer ao nível da relação da mesma com a oralidade, quer ao nível das características convencionais, como o desenho das letras, a orientação e a linearidade da escrita. A par desses aspetos as crianças demonstram compreender que a linguagem escrita tem uma mensagem associada e manifestam um interesse crescente nas atividades desenvolvidas em torno da mesma.

**Palavras-chave:** a linguagem escrita; as crianças; a educação pré-escolar.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

### **Abstract**

The work presented here is embodied in an action plan and aims to contribute to the promotion of children's early knowledge about writing, especially in terms of conceptual and figurative aspects of the same language. With the premise of achieving these goals we implemented a writing area in the room and have developed activities in which children had the opportunity to write and see writing, promoting, so from the contact written in functional situations.

The study was guided by a qualitative research methodology, which is used for several techniques and tools for data collection, collected from different participants at different times. Thus, in order to evaluate the results of the implementation of the action plan, data were collected through participant observation, reflective of the records, the photographic records, the interviews to a group of children and a questionnaire survey to cooperating teacher .

Children will acquire knowledge about writing, through the stimuli they receive from the environment where they are embedded, that are relevant to later success in formal learning of reading and writing. Given the relevance of this knowledge, the kindergarten teacher should promote contact of children with situations in which writing is used in functional contexts, clearly understood by children.

Taking into account the proposed objectives, the activities contributed to the achievement of significant learning about writing, whether the instrumental level, or functional.

Thus, the implementation of this plan contributed positively to the development of knowledge of children under the emergence of writing. The children have evolved in how to represent writing, both in terms of similar relationship with orality, both in terms of conventional features, such as the design of the letters, the orientation and the linearity of writing. Alongside these aspects show children understand that written language has an associated message and are showing growing interest in the activities developed around the same.

**Keywords:** written language; children; preschool education.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
<b>Índice</b> .....	v
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Anexos.....	x
Índice de Apêndices.....	xi
1. Introdução.....	1
2. Caracterização do Contexto Institucional.....	3
2.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	3
2.2. Caracterização da Instituição.....	3
2.3. Caracterização do Grupo de Crianças.....	6
2.3.1. Ao Nível da Estrutura.....	6
2.3.2. Ao nível da Dinâmica.....	7
2.4. Caracterização e Organização do Ambiente Educativo.....	9
2.4.1. Organização do Espaço.....	9
2.4.2. Organização do Tempo.....	13
2.4.3. Interações Sociais.....	5
2.5. Análise do Ambiente Educativo segundo a Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition.....	17
3. Enquadramento da Área Temática.....	28
3.1. A Linguagem Escrita e as Perspetivas Atuais.....	28
3.2. Conceções Precoces sobre a Linguagem Escrita.....	29
3.2.1. Funcionalidade da Escrita.....	30
3.2.2. Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita.....	31
3.2.3. Aspetos Conceptuais da Linguagem Escrita.....	32
3.3. A Consciência Fonológica e a Linguagem Escrita.....	34
3.4. A Linguagem Escrita no Jardim de Infância.....	35

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

4. Descrição e Avaliação do Plano de Ação.....	39
4.1. Apresentação e Justificação do plano de Ação.....	39
4.1.1. Planificação Global.....	40
4.1.2. Recursos Humanos e Materiais.....	42
4.1.4. Avaliação.....	43
4.1.5. Participantes do Estudo.....	45
4.1.6. Calendarização/Cronograma.....	46
4.1.7. Questões Éticas.....	47
4.2. Implementação do Plano de Ação.....	47
4.2.1. Atividades Desenvolvidas/Planificação.....	47
4.3. Avaliação do Plano de Ação.....	70
5. Reflexões Finais.....	76
5.1. Implicações do Plano de Ação para a Prática Profissional Futura.....	76
5.2.Potencialidades e Limites do Estágio na Promoção do Desenvolvimento Profissional do Formando.....	77
6. Referências Bibliográficas.....	79

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Distribuição dos Alunos.....	5
Quadro 2 – Profissões dos Pais.....	6
Quadro 3 – Planificação Semanal de Atividades.....	14
Quadro 4 – Rotina Diária.....	14
Quadro 5 – Cronograma do Plano de Ação.....	46
Quadro 6 – Síntese das Respostas das Entrevistas no 1º e no 2º Momento.....	72

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Planta da Sala.....	11
Figura 2 – Espaço e Mobiliário.....	19
Figura 3 – Rotinas e Cuidados Especiais.....	20
Figura 4 – Linguagem – Raciocínio.....	21
Figura 5 – Atividades.....	23
Figura 6 – Interação.....	25
Figura 7 – Estrutura do Programa.....	26
Figura 8 – Média da ECERS – R.....	27
Figura 9 – Planificação Global em Teia.....	41
Figura 10 – Letras versus Números.....	52
Figura 11 – Escrita/Leitura das Poesias.....	57
Figura 12 – Finalização do Livro.....	57
Figura 13 – “Leitura” da Dedicatória.....	64
Figura 14 – Dedicatória à Mãe.....	64
Figura 15 – Confeção do Pão.....	70
Figura 16 – Leitura da Receita.....	70
Figura 17 – A Escrita do Nome.....	Ap 52
Figura 18 – Os Nomes Próprios.....	Ap 52
Figura 19 – O Postal para o Pai.....	Ap 52
Figura 20 – A Escrita do Postal.....	Ap 52
Figura 21 – Uma Mensagem para o Pai.....	Ap 52
Figura 22 – As Tentativas de Escrita.....	Ap 52
Figura 23 – O Nome dos Dedos.....	Ap 53
Figura 24 – Poesia “Os cinco dedos”.....	Ap 53
Figura 25 – Jogo “Letras versus Números.....	Ap 53
Figura 26 – Quantos “bocadinhos” Tem o Meu Nome.....	Ap 53
Figura 27 – Comparação dos Nomes.....	Ap 53
Figura 28 – O Nosso Livro de Poesias.....	Ap 53

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Figura 29 – O Índice do Livro.....	Ap 54
Figura 30 – A Ilustração das Poesias.....	Ap 54
Figura 31 – Uma Mensagem para a Mãe.....	Ap 54
Figura 32 – A Escrita da Receita.....	Ap 54
Figura 33 – A Receita de Pão.....	Ap 54
Figura 34 – A Área da Escrita.....	Ap 54
Figura 35 – As Escritas Espontâneas.....	Ap 55

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Guião de Entrevista às Crianças.....	An 2
Anexo B – Escala de Avaliação de ECERS – R.....	An 3

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A – Autorização para a Recolha de Dados.....	Ap 2
Apêndice B – Guião de Questionário à Educadora.....	Ap 3
Apêndice C – Questionário à Educadora.....	Ap 4
Apêndice D – Entrevistas das Crianças no 1º Momento.....	Ap 6
Apêndice E – Entrevistas das Crianças no 2º Momento.....	Ap 19
Apêndice F – Categorização das Entrevistas do 1º Momento.....	Ap 24
Apêndice G – Categorização das Entrevistas do 2º Momento.....	Ap 26
Apêndice H – Pedido de Colaboração dos Pais para a Construção do Livro.....	Ap 28
Apêndice I – Planificações do Plano de Ação.....	Ap 29
Apêndice J – Registos Fotográficos das Atividades do Plano de ação.....	Ap 52

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **1. Introdução**

O presente Relatório Final insere-se no âmbito do estágio desenvolvido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Ciências Educativas, e visa a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

O trabalho foi desenvolvido numa instituição de cariz particular e envolveu um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, bem como os pais das mesmas, a educadora cooperante e a educadora estagiária.

O estudo incide na operacionalização do currículo na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Contudo, as atividades desenvolvidas articulam-se, de forma transversal, com outras áreas e domínios de conteúdo contemplados no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (p.69).

O presente estudo surgiu a partir de uma problemática identificada na fase inicial do estágio, através de conversas informais com a educadora cooperante, da observação do grupo, em geral, e de cada criança em particular. Esses momentos, de observação participada, foram cruciais para conhecer as crianças, nomeadamente as dificuldades e os interesses das mesmas. Neste contexto, verifiquei que, ao nível das atividades e do ambiente educativo, as crianças recebiam pouco estímulo ao desenvolvimento das conceções precoces acerca da linguagem escrita. Deste modo, pretendeu-se fomentar o gosto e o interesse pela descoberta da escrita, através da implementação de estratégias que implicam a integração da escrita no ambiente educativo, a criação de oportunidades para as crianças realizarem as suas tentativas de escrita, bem como de observarem os adultos em tarefas de escrita.

Tal como refere Mata (2008) o jardim-de-infância deve proporcionar experiências que integrem a escrita, de modo a que as crianças escrevam e vejam escrever. Este tipo de experiências está na base da emergência da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Neste âmbito, apresenta-se o plano do Projeto de Investigação denominado *Vamos Escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar*, tendo como objetivo principal contribuir para a emergência da escrita, envolvendo, também, os aspetos funcionais da linguagem escrita. Neste contexto, o estudo norteia-se pelos seguintes objetivos específicos, a referir: desenvolver o conhecimento da relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita; contribuir para a apreensão do sentido da linguagem escrita; contribuir para o conhecimento de algumas características e convenções da linguagem escrita, como a distinção entre letra e número e a direcionalidade; fomentar o envolvimento dos pais na promoção do interesse dos filhos pela descoberta da escrita.

Com esta premissa, o presente trabalho parte da seguinte questão: “Que atividades poderão contribuir para a emergência da linguagem escrita, nas crianças em idade pré-escolar?”

O presente relatório encontra-se organizado em vários em seis pontos distintos. Primeiramente, procede-se à apresentação do estudo, ao enquadramento teórico do mesmo, assim como a identificação e contextualização da problemática. No segundo ponto, apresenta-se a caracterização do contexto institucional, onde foi identificada a problemática, quanto à instituição, ao grupo de crianças e à organização do ambiente educativo. O terceiro ponto consiste no Enquadramento da Área Temática, onde se encontram explanadas as ideias de vários autores, relativamente à emergência da escrita. No quarto ponto apresenta-se a Descrição e Avaliação do Plano de Ação, no que concerne à apresentação e justificação do plano de ação, à apresentação e análise crítica das atividades desenvolvidas e à avaliação do trabalho. No quinto ponto explanam-se as Refleções Finais, indicando as implicações do plano de ação para a prática profissional futura e as potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional do formando. Por último, o sexto ponto consiste na apresentação das Referências Bibliográficas, seguindo-se os anexos e os apêndices que se consideraram pertinentes durante a realização deste trabalho.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **2. Caracterização do Contexto Institucional**

Neste ponto, proceder-se-á, primeiramente, à caracterização do meio envolvente onde se encontra situada a instituição, assim como uma breve contextualização histórica do local, seguindo-se a caracterização da instituição, do grupo de crianças (ao nível da estrutura e da dinâmica), do ambiente educativo (ao nível da organização espacial, temporal e social) e, por último, a análise da qualidade do ambiente educativo segundo a *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R).

### **2.1. Caracterização do Meio Envolvente**

O estágio desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada (I e II) decorreu numa instituição localizada na freguesia da Póvoa de Santa Iria, Concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa.

Trata-se de uma comunidade rica em recursos físicos, culturais e humanos, com potencial para estabelecer parcerias, das quais todos os intervenientes educativos poderão beneficiar. Seguidamente, apresentam-se alguns exemplos de coletividades e associações que integram os recursos acima mencionados: biblioteca do Palácio; grupo dramático; bombeiros voluntários; associação popular de apoio à criança; cooperativa de educação e reabilitação de cidadãos inadaptados (CERCI); entre outros.

### **2.2. Caracterização da Instituição**

O jardim-de-infância, onde decorreu a prática supervisionada, está integrado numa instituição de cariz particular, situado numa urbanização relativamente recente, evidenciando uma boa qualidade e aparência estética. O estabelecimento foi inaugurado no dia 2 de outubro de 2006, com as valências de creche e jardim-de-infância. Atualmente, dispõe, também, da valência de 1º ciclo. A instituição visa a prestação de um serviço educativo diferenciado pela sua qualidade pedagógica e pelo apoio às famílias, com um horário de funcionamento alargado, das 6h 30m às 20h.

A equipa pedagógica da creche é constituída por uma educadora e duas auxiliares na sala de um ano e uma auxiliar no berçário. Do jardim-de-infância fazem parte três educadoras (duas integram a equipa de coordenação) e duas auxiliares. A valência de 1º ciclo do ensino básico é assegurada por uma professora. A instituição conta, ainda, com uma funcionária de limpeza e uma cozinheira. A administração e gestão pedagógica é da

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

responsabilidade da direção, constituída por três membros, em articulação com os membros de coordenação pedagógica. O estabelecimento possui um regulamento interno que viabiliza o conhecimento e o cumprimento dos direitos e deveres de todos os intervenientes, contemplados na legislação em vigor.

A instituição defende uma metodologia de ensino baseada nas pedagogias participativas inerentes às correntes socio construtivistas. Utiliza-se uma metodologia de trabalho mista, tanto ao nível do 1º ciclo, como do jardim-de-infância, embora sejam preconizadas algumas orientações do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), como alguns dos instrumentos de trabalho que constituem a organização da sala (mapa de presenças, tempo, entre outros). Sempre que possível, são implementadas técnicas de organização cooperativa na realização de trabalhos. No entanto, a pedagogia de projeto, que tanto caracteriza o referido modelo, apenas se concretiza ao nível do 1º ciclo. No jardim-de-infância, as atividades são planificadas segundo as comemorações representadas no calendário anual e segundo o tema geral do projeto educativo da sala e da instituição. Ao longo do ano letivo são realizadas várias atividades articuladas entre as salas do jardim-de-infância, bem como entre os diferentes níveis de ensino (pré-escolar e 1º ciclo).

O edifício é constituído por quatro pisos. O piso -1 é composto pelos seguintes espaços: lavandaria; vestiários; cozinha; refeitório; duas salas de eventos; uma sala de espetáculos que reúne condições para a realização de recreio; duas casas de banho para crianças; uma casa de banho para adultos e um *atelier* de expressão plástica. O espaço exterior contempla um recreio, uma horta biológica e uma piscina. O piso 0 apresenta a seguinte organização: uma sala de 1º ciclo (com capacidade para 15 crianças); três salas de jardim-de-infância (cada uma possui capacidade para 25 crianças); o gabinete da direção; duas casas de banho para adultos e uma para crianças; uma casa de banho para portadores de deficiência motora; uma biblioteca que visa dar resposta às necessidades e interesses das crianças do pré-escolar e do 1º ciclo; uma sala polivalente onde se realizam diversas atividades, como, por exemplo, de expressão motora, festas de aniversário, reuniões de pais, entre outras. Neste piso, existe um corredor com os cabides onde as crianças guardam os seus pertences. Este espaço possui placards que são utilizados para expor alguns dos trabalhos das crianças. O espaço exterior deste piso é composto por dois recreios, sendo que um deles possui uma zona coberta. No piso 1 encontra-se instalada a creche, com os seguintes espaços: três salas de berçário (cada sala tem capacidade para 8

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

crianças); uma copa; duas salas de 1 ano (cada sala tem capacidade para 10 crianças); três salas de 2 anos (cada sala tem capacidade para 15 crianças); uma sala de motricidade; uma sala de apoio às educadoras; uma casa de banho para adultos e uma para crianças; duas despensas; uma sala de reuniões e uma sala de isolamento. À semelhança do piso zero existe um corredor com os cabides onde se guardam os pertences das crianças e placards para a exposição de trabalhos. O piso 2 contempla uma dispensa e um espaço exterior amplo, com uma parte coberta, que dá resposta às atividades de recreio da creche.

O espaço interior da instituição encontra-se equipado com sistema de ar condicionado que permite manter um ambiente confortável para crianças e adultos nas alturas do ano com temperaturas demasiado altas/baixas.

No total, a instituição tem quatro espaços exteriores, com uma área considerável, destinados ao exercício de atividades livres. Os recreios encontram-se vedados por um muro com grades, de modo a tornar o espaço mais seguro para as crianças. Os pisos 0 e 2 encontram-se equipados com estruturas adequadas para as crianças poderem brincar, como, por exemplo, uma baliza, escorregas, “cavalinhos”, e outras com funções diversas. Os corredores e os espaços exteriores encontram-se equipados com um sistema de vigilância que permite visualizar todas as pessoas que entram ou saem da instituição.

Atualmente existem setenta e sete alunos a frequentarem a instituição, como podemos verificar no Quadro 1. Os grupos são constituídos de acordo com a faixa etária, em grupos homogéneos, com exceção do 1º ciclo que é constituído por um grupo heterogéneo (1º, 2º e 4º anos, seis, sete e nove anos respetivamente).

*Quadro 1- Distribuição dos alunos*

Berçário	Cinco Crianças		
Sala de 1 Ano	Dezoito Crianças		
Sala de 3 Anos	Vinte Crianças		
Sala de 4 Anos	Vinte Crianças		
Sala de 5 Anos	Oito Crianças		
Sala de 1º Ciclo	1 Criança 1º Ano	3 Crianças 2º Ano	2 Crianças 4º Ano

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **2.3. Caracterização do Grupo de Crianças**

### **2.3.1. Ao nível da estrutura.**

Os dados que aqui se apresentam resultam da recolha de informação proveniente das fichas de matrícula, da observação e do diálogo com as crianças e com a educadora.

Trata-se de um grupo relativamente homogéneo, constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os trinta e um meses e os quarenta e três meses, sendo nove do género masculino e onze do género feminino. Duas das crianças, do género masculino, são irmãos gémeos. Uma das crianças do género masculino apresenta necessidades educativas especiais, com um diagnóstico de Síndrome de Down. Dezanove das crianças são de nacionalidade portuguesa, apenas uma é de nacionalidade Angolana.

A maioria das crianças do grupo (cerca de dezasseis) está integrada na instituição desde o berçário. Quatro das crianças deram entrada na instituição no decorrer do presente ano letivo (três em setembro e uma em fevereiro), três das quais ingressaram no jardim-de-infância pela primeira vez e outra foi transferida de uma instituição.

O agregado familiar das crianças do grupo é constituído pelo pai e pela mãe, sendo que apenas três têm irmãos. Uma das crianças tem um irmão com dois meses de idade, outra criança tem uma irmã com dezoito anos e um terceiro elemento tem uma irmã com oito anos. Todas as crianças do grupo vivem ao cuidado dos pais. No que se refere à caracterização do nível socioeconómico da família das crianças o Quadro 2 contempla a situação profissional das mesmas.

*Quadro2 - Profissões dos pais*

<b>Profissão do Pai</b>	<b>Profissão da Mãe</b>
Técnico de Telecomunicações	Técnica de Recursos Humanos
Empresário	Cabeleireira
...	Desempregada
Enfermeiro	Auxiliar de Ação Médica
Engenheiro Informático	Técnica de Saúde Ambiental
Marketeer	Gestora
Diretor de Serviços	Escriturária

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Técnico Comercial	Delegada Médica
Motorista	Administrativa
Técnico de Turismo	Técnica de Turismo
Profissional de Seguros	Acordos Internacionais
Administrativo	Administrativa
Técnico de Aeronaves	Operadora de Loja
Distribuidor	Operadora de caixa
...	Responsável de Recursos Humanos
Eletricista	Empregada de Escritório
Técnico de Electromedicina	Delegada Comercial
Engenheiro Informático	Assistente Administração
...	...
Polícia de Segurança Pública	Polícia de Segurança Pública

De acordo com os dados presentes nos processos das crianças, como podemos observar no Quadro 2, a maioria dos pais encontram-se em situação profissional ativa. Em três dos casos, não se obteve informação da situação profissional, verificando-se, apenas, uma situação de desemprego da mãe de uma criança. Relativamente à idade dos pais e ao nível de habilitações literárias não foi possível obter informação.

### **2.3.2. Ao nível da dinâmica.**

Tal como foi referido, quatro das crianças integraram o grupo no decorrer do presente ano letivo. O período de adaptação decorreu com normalidade, embora tenha sido possível constatar que uma das crianças, inseridas este ano pela primeira vez em contexto escolar, demonstrou mais dificuldade na adaptação em relação às outras três. Essas dificuldades prendiam-se, essencialmente, com questões de segurança emocional e confiança entre a criança e os colegas e entre a criança e os adultos da sala. Paulatinamente, esses aspetos foram colmatados através de interações afetuosas dos adultos da sala. É de salientar que, de um modo geral, o grupo é muito divertido e afetivo, o que favoreceu a integração do novo colega no contexto educativo.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Atualmente, todos os elementos do grupo construíram laços afetivos com os adultos da sala (educadora e auxiliar/estagiária). As relações de proximidade que se estabelecem entre todos, baseadas no respeito, na afetividade e na confiança, constituem um trabalho diário realizado intencionalmente, em cooperação com a equipa de sala e com os pais das crianças, os nossos parceiros na educação das mesmas. No entanto, como se sabe, esta idade é caracterizada pelo egocentrismo, o que resulta em alguns conflitos gerados pela dificuldade em partilhar os brinquedos. Relativamente a estas questões, existe uma criança no grupo que se destaca por demonstrar dificuldades ao nível do comportamento. A criança evidencia, constantemente, uma atitude impositiva e de desrespeito pelos colegas e pelos adultos da sala, assim como uma enorme dificuldade em cumprir as regras vigentes na organização do ambiente educativo. A mesma criança destaca-se pela positiva em relação à autonomia e ao grande envolvimento que demonstra, nomeadamente por atividades que permitem a exploração e a manipulação de materiais diversos.

Uma das crianças, do género masculino com 43 meses de idade, diagnosticada com Síndrome de Down, está inserida num programa de NEE, abrangido pelo Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, e conta com o apoio de uma educadora de ensino especial que se desloca à instituição uma vez por semana. A criança é integrada em todas as atividades, embora as mesmas sejam adaptadas às suas capacidades coordenativas/cognitivas.

O grupo demonstra conhecer as rotinas da sala, como, por exemplo, sentar no tapete na hora de acolhimento, a realização de tarefas diárias nomeadamente o mapa das presenças, o mapa do responsável, o mapa do tempo, as histórias, as canções, a higiene antes das refeições, a organização em fila para nos dirigirmos a outro espaço físico, entre outras.

A grande maioria das crianças demonstra autonomia nas rotinas diárias, como, por exemplo, nos momentos de higiene (lavar as mãos, vestir/despir), de alimentação, de arrumar a sala e da execução de algumas atividades orientadas. As crianças manifestam muita curiosidade na exploração dos materiais que estão ao seu alcance, assim como na realização de atividades de expressão plástica (o desenho, a colagem, a pintura) e de cariz experimental. As crianças também demonstram bastante envolvimento em atividades de expressão motora e informática. Na área da expressão oral, existe alguma discrepância entre as crianças do grupo. As dificuldades prendem-se com várias questões, como, por exemplo, ao nível do vocabulário e da iniciativa para se expressar, o que se traduz em

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

dificuldades de comunicação e interação com o grupo. Em situações opostas, encontram-se outras crianças, cujas produções orais revelam uma capacidade articulatória bem desenvolvida. Em relação à linguagem escrita, as crianças começam a demonstrar alguns conhecimentos acerca dos aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da mesma. Importa referir que, no âmbito do estágio realizado no decorrer do primeiro semestre, foram desenvolvidas diversas atividades, com o objetivo de promover a construção de conhecimentos relacionados com a referida área.

No que concerne à área da matemática, as crianças demonstram interesse pela realização de contagens de objetos, jogos de localização e de construções diversas. Verifica-se que, no geral, as crianças realizam com facilidade tarefas que implicam o raciocínio lógico e a noção espacial.

## **2.4. Caracterização e Organização do Ambiente Educativo**

Neste ponto iremos proceder à descrição da caracterização e organização do ambiente educativo relativamente aos seguintes aspetos: espaço, tempo e interações sociais.

### **2.4.1. Organização do espaço.**

A sala de atividades apresenta uma forma retangular e possui duas fachadas com janelas amplas (até ao chão) que permitem uma boa luminosidade natural. As janelas estão posicionadas para o lado posterior da instituição, permitindo a visualização da horta da escola. Este espaço encontra-se equipado por um sistema de ar condicionado. O pavimento da sala possui um tom azul claro, é constituído por um material resistente, antiderrapante e confortável, cumprindo os critérios de segurança e higiene.

Relativamente à organização da sala, o espaço encontra-se dividido por áreas de trabalho com delimitação fraca, uma vez que os limites entre os espaços estão definidos por tapetes e por mobiliário leve, que facilmente pode ser deslocado. Este tipo de delimitação permite realizar, facilmente, transformações na organização da sala.

Forneiro (1998) refere vários modelos de acordo com a distribuição do mobiliário. Neste âmbito, a organização da sala enquadra-se no modelo misto de sala única, onde são considerados territórios pessoais e cantos de atividade. Este modelo consubstancia-se num tipo de organização mista, isto é, existe um espaço para todo o grupo com mesas e cadeiras, dedicado à realização de fichas, assim como as atividades

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

de expressão plástica, e outros espaços com uma certa delimitação que constituem as áreas de atividade da sala. Segundo a autora, o educador deve reconhecer o espaço como um meio de promover aprendizagens, constituindo, deste modo, uma parte substantiva do projeto formativo.

Segundo Gairín (1995, citado em Forneiro, 1998) a conceção e organização do espaço relacionam-se, em grande medida, pelo modelo pedagógico que lhe está subjacente. Deste modo, o espaço escolar deve ser organizado de acordo com a ideia de educação que se pretende preconizar.

A sala de atividades (Figura 1) é constituída por sete áreas, designadamente: construções; casa; jogos; garagem; biblioteca; informática; mesas e tapete. A área do tapete é polivalente, na medida em que permite realizar atividades de natureza diversa (acolhimento, canções, comunicações em grupo). O mesmo sucede com a área das mesas que serve de apoio à biblioteca, aos jogos e às atividades acima referidas. Esta área reúne condições para uma gestão flexível das dinâmicas de trabalho (individual, pequeno/grande grupo). A utilização dos espaços encontra-se limitada a um número restrito de crianças que varia consoante a área de trabalho, de modo a evitar a sobrelotação do espaço definido para as mesmas. Estes limites foram estabelecidos pela educadora em conjunto com as crianças e encontram-se identificados em cartões expostos nas áreas.

Para Zabalza (1998), a organização dos espaços é um dos dez aspetos chave no que concerne à qualidade na educação infantil. Um contexto escolar em que o espaço interior (sala) não se encontra diferenciado impossibilita a apreensão por parte das crianças do funcionamento do mesmo, assim como compromete a autonomia das crianças na dinâmica de trabalho. O autor defende que os espaços devem ser “(...) amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (p. 50).

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

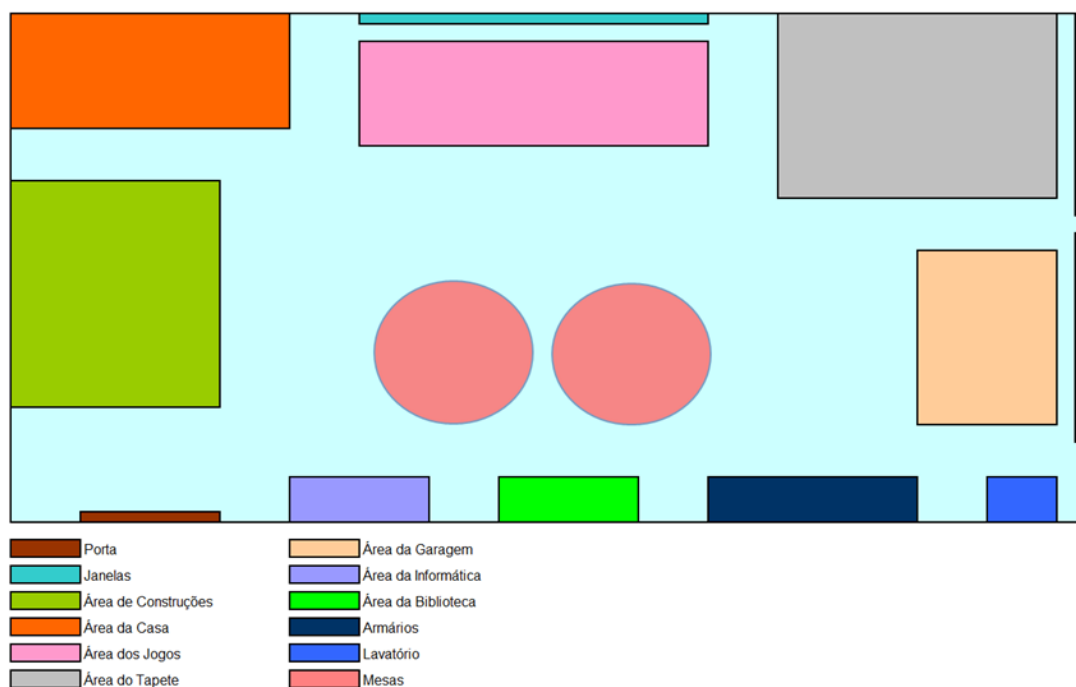


Figura 1 – Planta da Sala

Seguidamente, iremos descrever a forma como cada área está organizada:

- **Área das construções** – no início do presente ano letivo, esta área encontrava-se equipada com duas caixas com peças de encaixe. Posteriormente, a educadora decidiu retirar uma das caixas porque as crianças misturavam as peças todas. Atualmente, a área dispõe apenas de uma caixa com peças de lego (todas do mesmo tamanho). No entanto, por vezes são disponibilizadas as peças que foram retiradas. As atividades desenvolvidas nesta área permitem desenvolver determinadas construções mentais essenciais no desenvolvimento do pensamento matemático.
- **Área da casa** – esta área está equipada com uma mesa redonda e quatro cadeiras, quatro cestos para arrumar os materiais (alimentos, pratos, talheres, entre outros) uma estrutura de plástico em forma de móvel de cozinha (fogão e lava loiça), uma cama com vários bonecos e uma caixa de disfarces, com várias peças de vestuário, perucas, óculos, entre outros. A área da casa proporciona imensas possibilidades de jogo simbólico. É uma das áreas mais escolhidas pelas crianças.
- **Área dos jogos** – este espaço possui um móvel no qual se encontram arrumados alguns tipos de jogos, como puzzles, dominós, entre outros. As experiências

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

vivenciadas nesta área promovem o desenvolvimento noções matemáticas, assim como o trabalho cooperativo entre as crianças.

- **Área da garagem** – neste espaço, os materiais encontram-se organizados em cestos, como os carros, os animais, as pistas de carros e algumas ferramentas.
- **Área da biblioteca** – a área da biblioteca tem um móvel com três prateleiras onde os livros se encontram arrumados. Esta área ajuda a desenvolver as conceções que as crianças possuem da escrita. Na minha opinião, existe carência de vários elementos, como: variedade nos suportes de escrita e um sofá.
- **Área informática** – este espaço contempla um móvel de suporte para o computador, um computador e duas cadeiras. Nesta área, as crianças costumam utilizar o *Microsoft Paint*®, sempre com o apoio do adulto. Esporadicamente, as crianças visualizam histórias no computador em formato de *Microsoft Paint*®, e ouvem canções infantis. Penso que esta área pode ser mais explorada com as crianças, nomeadamente, através de jogos didáticos, de tentativas de escrita, de pesquisas, entre outros.

O mobiliário da sala encontra-se em bom estado de conservação e é constituído pelos seguintes elementos: um móvel de apoio aos jogos didáticos; uma mesa pequena na área da casa; um móvel que suporta o lavatório e que serve para arrumar alguns materiais de desperdício; dois móveis para arrumar os materiais de apoio à realização das atividades de expressão plástica e os dossiês com os trabalhos das crianças; um móvel para os livros; um móvel de suporte para o computador; duas mesas grandes; cadeiras para todos os elementos da sala; camas para o momento da sesta. Os móveis distribuídos pelas áreas de atividade possuem uma dimensão adequada à altura das crianças.

Alguns dos materiais utilizados na área da expressão plástica encontram-se visíveis (em caixas abertas) em prateleiras acessíveis às crianças, como, por exemplo, as folhas de papel, os lápis de cera, de cor e as canetas de filtro, para que as mesmas os possam utilizar autonomamente.

As paredes da sala encontram-se equipadas com placares que são utilizados para expor os trabalhos das crianças de acordo com a seguinte organização: trabalhos de inglês, informática, matemática, abordagem à escrita, expressão plástica. Existe um outro placar que serve de apoio à organização do grupo na dinâmica da sala, com os nomes das crianças de um lado e com as fotografias das mesmas do outro. Quando as crianças

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

decidem ir para uma área, dirigem-se a este placar, retiram a sua fotografia e colocam-na no cartão da área onde querem trabalhar. Os nomes das crianças servem de apoio às tentativas de escrita das mesmas.

Da organização da sala fazem parte outros instrumentos de trabalho utilizados diariamente, como o mapa de presenças, do tempo e das tarefas. O mapa de presenças é constituído pelos dias da semana, que se encontram identificados com figuras geométricas, e pelo nome das crianças. Considerando a idade das crianças, julgo que seria importante, para a utilização autónoma deste instrumento, a presença das fotografias junto do nome. Este instrumento possui grandes potencialidades pedagógicas, nomeadamente ao nível da construção de conceitos matemáticos, como, por exemplo, a realização de contagens e de operações, a noção de tempo, entre outros.

#### **2.4.2. Organização do tempo.**

A estruturação do tempo no jardim-de-infância é fundamental para as crianças se situarem ao longo do dia. A existência de uma rotina definida transmite segurança às crianças, na medida em que as mesmas conseguem prever o momento seguinte na sequência diária. No entanto, esta rotina não tem de ser rígida. A este respeito Cardona (1992) refere que “O existir de uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez. Ao longo do ano, consoante os projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, esta vai sendo modificada” (p. 10).

Relativamente às atividades orientadas, Cardona (1992) salienta a importância de adequar o tempo no desenvolvimento das mesmas. Por exemplo, se as crianças realizarem muitas atividades num curto período tempo ou se, pelo contrário, estiverem demasiado tempo com uma atividade, acabam por ficar cansadas e aborrecidas, o que, por vezes se traduz em alguns comportamentos conflituosos. De acordo com esta linha de pensamento, Forneiro (1998) salienta que o tempo ou o ritmo em que decorrem as atividades influencia o ambiente escolar, podendo este tornar-se “*stressante*” ou relaxante.

Por estes motivos, o educador deve incluir a organização do tempo no seu projeto de trabalho e refletir sobre qual a melhor forma de organizar o tempo, de modo a dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Por outro lado, esta organização tem de ser articulada com as normas institucionais.

Na sala onde decorreu o estágio, a educadora utiliza dois instrumentos para organizar o tempo, a referir: o quadro semanal de atividades (Quadro 3), onde se

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

encontram distribuídas, pelos dias da semana, as diferentes áreas do currículo e o quadro da rotina diária (Quadro 4), onde se encontram definidos os horários de todos os momentos do dia.

*Quadro 3- Planificação semanal de atividades*

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conta	Hora do Conto
Registo das atividades do fim de semana	Iniciação ao Inglês	Expressão Dramática	Iniciação à Leitura e à Escrita	Iniciação à Matemática
Expressão Motora	Expressão Plástica	Expressão Musical	Iniciação à Informática	Conhecimento do Mundo
Atividades Orientadas	Atividades Orientadas	Atividades Orientadas	Atividades Orientadas	Atividades Orientadas

O quadro semanal de atividades de cada sala foi definido pela instituição e visa orientar o educador na planificação das atividades. Apesar desta orientação, a educadora da sala desenvolve as atividades envolvendo várias áreas de conteúdo e não apenas a que está contemplada no dia da semana em que se realiza.

*Quadro 4 - Rotina Diária*

<b>Tempos</b>	<b>Descrição</b>
6:30/9:00	- Acolhimento
9:00/10:00	- Início das atividades na respetiva sala (canção do bom dia, mapa de presenças, mapa do tempo, mapa de tarefas).
10:00/11:15	- Atividades orientadas de grupo e individuais (de acordo com o quadro semanal de atividades e no âmbito da planificação diária). - Atividades livres nas áreas de atividade.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

11:15/11:30	- Recreio
11:30/11:45	- Higiene
11:45/12:30	- Almoço
12:30/12:45	- Higiene
12:45/15:30	- Sesta
15:30/16:00	- Higiene
16:00/16:30	- Lanche/Higiene
16:30/17:30	- Atividades orientadas de grupo e individuais (de acordo com o quadro semanal de atividades e no âmbito da planificação diária). - Atividades livres nas áreas de atividade da sala.
17:30/18:15	- Recreio
18:15/18:30	- Higiene
18:30/20:00	- Reforço/Prolongamento de horário na sala polivalente (jogos, canções, histórias, televisão).

A sequência de momentos apresentada no Quadro 4 ocorre diariamente, com exceção de acontecimentos extraordinários, como visitas de estudo ou outros. A educadora utiliza uma canção para fazer a passagem de uns momentos para outros (está na hora, está na hora de arrumar...). Os tempos de apoio à família são definidos de acordo com a disponibilidade dos pais, dentro do horário institucional.

#### **2.4.3. Interações sociais.**

O jardim-de-infância constitui um meio de interação social, no qual as crianças constroem aprendizagens com os outros e através dos outros. Essas aprendizagens decorrem num espaço e num tempo próprios e mobilizam diversos recursos humanos e materiais. É desejável que o educador crie um ambiente securizante e promova momentos de interação individualizada com as crianças, de modo a facilitar a adaptação e o bem-estar das mesmas no contexto escolar. O funcionamento dos grupos depende de vários fatores, como, “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (DEB, 1997, p. 35).

As interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo consubstanciam-se na partilha de informações e saberes que permitem enriquecer o valor democrático da educação, as intenções pedagógicas do educador e a construção de conhecimento de todos no geral.

“Enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática” (DEB, 1997, p. 36).

Diariamente, procura-se fomentar interações positivas entre o grupo de crianças e entre as crianças e os adultos da sala, através de técnicas de organização cooperativa, na realização de alguns trabalhos, do apoio no momento de resolver conflitos, no estímulo do diálogo e de atitudes afetuosas, entre outras.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o trabalho cooperativo implica a aprendizagem de vida democrática, isto é, o desenvolvimento de atitudes que se relacionam com a formação pessoal e social, como, por exemplo, o respeito pelo outro com opiniões, saberes e gostos diferentes. A aprendizagem da vida democrática relaciona-se, também, com o conhecimento e o respeito por regras de funcionamento em grupo. Estas regras devem ser elaboradas em conjunto com o grupo, de modo a que as mesmas possam fazer sentido para as crianças. Nesta medida, o educador deve promover a participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo. “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (DEB, 1997, p. 37).

Neste âmbito, no início do ano letivo elabora-se, em conjunto com as crianças, um mapa que diz respeito às regras da sala, contendo alguns indicadores sobre o que podemos/não podemos fazer. Este mapa encontra-se situado numa parede, perto da zona do teto. Penso que este instrumento deveria estar acessível ao campo visual das crianças, para melhor responder aos objetivos pedagógicos que lhe estão subjacentes.

Quanto ao trabalho de equipa entre os adultos da sala (educadora e auxiliar/estagiária), este constitui um modelo de interações positivas para as crianças, assim, como as interações entre outros elementos da instituição, através da realização de atividades articuladas com outras salas.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

A participação dos pais no processo educativo passa por sugestões de melhoria que são bem aceites pela educadora e pelos membros da direção. No plano de trabalho da educadora estão incluídas algumas atividades que envolvem a presença e a participação dos pais na sala (peças de teatro, contar histórias, entre outros exemplos).

## **2.5. Análise do Ambiente Educativo segundo a *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition***

A Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS – R) é uma escala de observação concebida por Thelma Harms, Richard Clifford e Debby Cryer (2008), tendo sido realizadas diversas traduções. O documento utilizado na realização do trabalho que aqui se apresenta foi traduzido por Isabel Abreu Lima, Cecília Aguiar, Ana Madalena Gamelas, Teresa Leal e Ana Isabel Mota Pinto. Este instrumento visa a avaliação do ambiente em educação de infância e é composto por 43 itens, organizados em 7 subescalas, designadamente: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal. Cada subescala é constituída por 4 a 10 itens. O presente trabalho não será aplicada a subescala a Pais e Pessoal. Cada item é avaliado numa escala de 7 pontos. A cotação 1 refere uma situação inadequada, a 3 refere a existência das condições mínimas, a 5 corresponde a boas condições e a 7 confere a existência de excelentes condições. As cotações de 2, 4 e 6 são atribuídas quando se verifica pelo menos metade dos indicadores da cotação superior. A escala encontra-se preenchida no Anexo B. As questões que surgem ao longo da escala encontram-se devidamente comentadas a seguir de cada gráfico (o espaço disponível na escala não é suficiente para responder à maioria das questões).

De acordo com um estudo realizado por Ruivo, Lima e Leal (2006), no âmbito do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, a ECERS – R apresenta uma conceção abrangente de meio ambiente, operacionalizada nas variáveis – da estrutura e do processo. Essa conceção consubstancia-se em três princípios básicos:

- A autonomia das crianças no funcionamento da sala depende da organização adequada do espaço e dos materiais;
- A aprendizagem ativa depende das experiências que as crianças vivenciam (fazem, ouvem, manipulam, pensam)

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

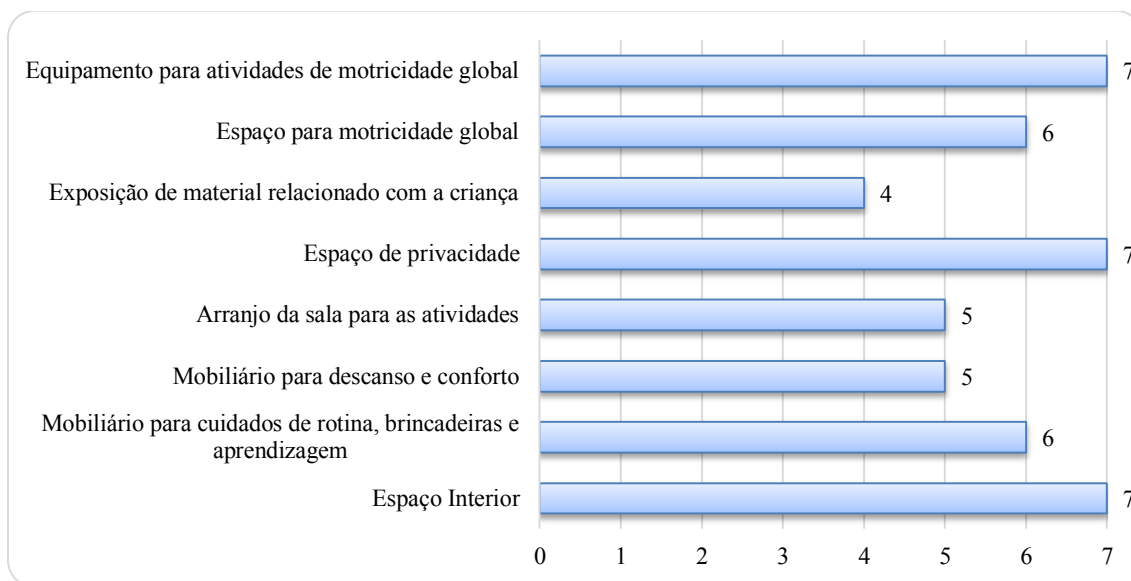
- A aprendizagem é um processo social. As crianças aprendem através de interações verbais e não-verbais com os outros (crianças, pais, educadores).

A partir da escala ECERS-R, apresento, de seguida, os gráficos com os resultados da avaliação da qualidade do ambiente educativo, no âmbito do estágio da prática supervisionada. Cada subescala corresponde a um gráfico que será analisado. A análise de cada gráfico inclui os comentários que são solicitados na subescala correspondente.

A Figura 2 corresponde à subescala Espaço e Mobiliário. A avaliação demonstra a existência de condições excelentes relativamente ao espaço interior da sala, ao espaço para a criança poder estar sozinha e ao equipamento de recreio interior e exterior. A sala possui um espaço amplo, permitindo vários locais onde a criança pode estar sozinha, se assim o desejar. Esporadicamente, a educadora organiza atividades individuais ou a pares, na área da informática e da expressão plástica. Em relação ao mobiliário para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem verifica-se a existência de boas condições. No entanto, a sala não dispõe dos equipamentos indicados (banco de carpinteiro, mesa de areia ou água e cavalete).

No item relativo ao mobiliário e conforto, não se verificou a existência de mobiliário macio em várias áreas, apenas na área do tapete (almofadas). As áreas de interesse da sala encontram-se claramente definidas, organizadas para que as atividades de maior movimento não interfiram com outras mais calmas. Por exemplo, a área da biblioteca encontra-se afastada das restantes áreas. A sala não dispõe de material suplementar para modificar os centros de interesse. O item relativo à exposição de trabalhos demonstra que os trabalhos expostos relacionam-se com as atividades das crianças e é realizado pelas mesmas. No entanto, foi cotado com 4 porque a maioria dos trabalhos expostos não se encontram ao nível do olhar das crianças. O espaço (interior e exterior) possui muito boas condições. Atribui-se a cotação 6 porque não se verificou a existência de diferentes tipos de pisos. A instituição possui um espaço bastante amplo com condições para a realização de recreio interior, nos dias em que as condições atmosféricas não permitem o recreio no exterior.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*



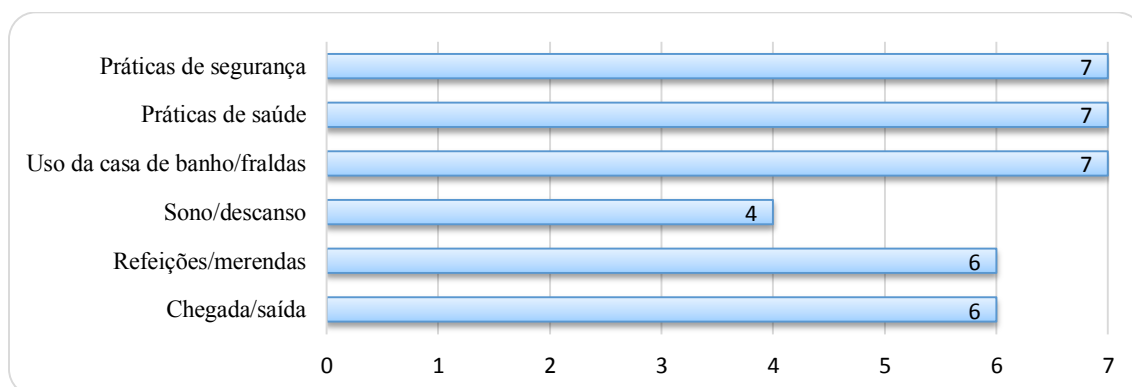
*Figura 2 – Espaço e Mobiliário*

A Figura 3 apresenta o gráfico relativo à avaliação de qualidade em relação às rotinas e cuidados pessoais prestados às crianças. Verificam-se condições excelentes nos itens de condições e cuidados de higiene, cuidados de saúde e de segurança. As crianças são incentivadas a fazer a higiene autonomamente (colocar sabonete, passar por água e limpar). No entanto, o adulto está sempre presente a supervisionar a situação. Relativamente aos cuidados de saúde, o regulamento da instituição não permite que as crianças com febre, sem declaração médica, frequentem o estabelecimento. A imunização das crianças é assegurada através da exigência da fotocópia do boletim de vacinas e de uma declaração médica que prova a ausência de doença contagiosa, nos momentos de inscrição ou renovação da matrícula. Relativamente aos funcionários, estes são assistidos pela medicina do trabalho que se desloca à instituição de dois em dois anos. A educadora desenvolve várias situações de diálogo em que são abordadas questões de higiene, como a importância de lavar as mãos com sabonete antes das refeições e puxar o autoclismo a cada utilização. De igual modo, são abordadas as consequências resultantes da falta de higiene (constipações). Em relação às questões de segurança, são desenvolvidos diálogos sobre: a segurança rodoviária; objetos e substâncias perigosas (facas, detergentes); a temperatura dos alimentos quando estão a ser cozinhados, entre outros.

Os momentos de chegada e partida das crianças à instituição ocorrem em momentos, por vezes, muito distintos, uma vez que o estabelecimento possui um horário bastante alargado. No entanto, existe alguma rotina neste processo, que é a seguinte: quando a criança chega à instituição, o adulto cumprimenta-a calorosamente e de forma

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

individualizada; no momento da partida, a criança é incentivada a despedir-se dos adultos e dos colegas. Em ambos os momentos, escola e família partilham informação relevante sobre a criança. Os pertences das crianças encontram-se organizados em cabides individuais, de fácil acesso aos pais. Este item foi cotado com 6 porque a criança passa por um longo período (mais de uma hora) de espera sem estar em atividade, se chegar muito cedo ou sair muito tarde da instituição. O item das refeições e merendas recebeu a cotação 6 porque nestes momentos as crianças não são estimuladas a conversar umas com as outras, por questões relacionadas com o tempo dedicado às refeições. Nas situações de restrição alimentar, a instituição providencia alimentos de substituição. No item relativo ao sono/descanso, foi dada a cotação 4 porque as camas não se encontram afastadas 50cm umas das outras (o espaço disponível não o permite). Verifica-se alguma flexibilidade no tempo de duração da sesta. Ou seja, se as crianças acordarem muito tempo antes da hora da sesta terminar, podem levantar-se e ir para a mesa fazer uma atividade (ex: ver um livro). Geralmente, as crianças não demonstram resistência no momento de dormir, mas quando tal acontece (situações de adaptação) o adulto acarinha a criança e fica perto da cama até a mesma se acalmar. A hora da sesta é sempre supervisionada por um adulto.



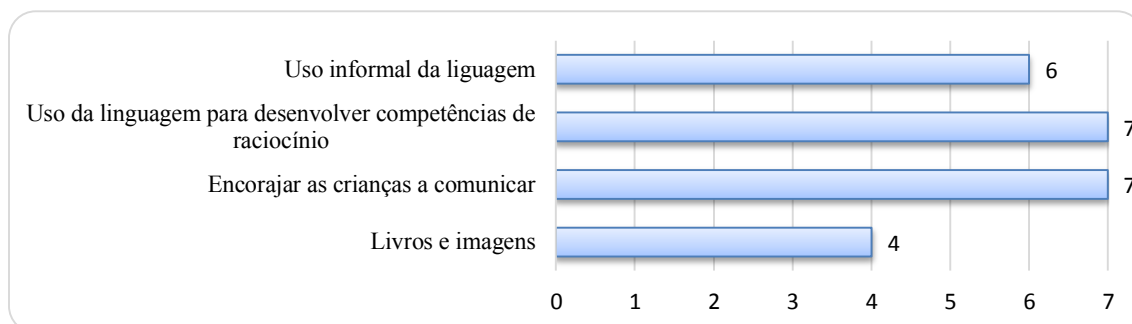
*Figura 3 – Rotinas/Cuidados Pessoais*

A Figura 4 representa o gráfico relativo à subescala da linguagem e raciocínio e revela uma avaliação positiva em todos os itens. Nos itens relativos à estimulação da comunicação das crianças e ao uso da linguagem para desenvolver o raciocínio foram verificadas condições excelentes. As crianças são motivadas a comunicar umas com as outras e com os adultos da sala, através de momentos em que se partilham ideias e acontecimentos vivenciados pelas crianças dentro e fora da escola, de comentários sobre as histórias, entre outros. São desenvolvidas, frequentemente, atividades que promovem o desenvolvimento da compreensão relativamente à relação existente entre o código oral

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

e escrito. Seguem-se alguns exemplos: nas novidades do fim-de-semana, o adulto escreve o que a criança verbaliza e depois lê em voz alta; construção partilhada de textos com a família, que depois são lidos em grupo, entre outros. O ambiente de comunicação é muito rico, quer pela existência de interações verbais de qualidade entre adultos e crianças, quer pela existência dos materiais disponíveis nas diferentes áreas da sala, que estimulam o raciocínio e a linguagem. Quando as crianças demonstram dúvida ou curiosidade em relação a uma situação, os adultos não fornecem de imediato a resposta. Em vez disso, colocam outras questões/pistas que levam as crianças a pensar sobre o que querem saber.

Em relação ao item de livros e imagens, foi atribuída a cotação 4 porque não se verifica a utilização diária de materiais adicionais de linguagem, como fotografias, gravações de histórias e músicas, embora os mesmos sejam utilizados esporadicamente, para promover o desenvolvimento da linguagem. A sala não possui um quadro de flanela para contar histórias. No item relativo ao uso informal da linguagem atribuiu-se a cotação 6 porque, apesar dos adultos desenvolverem conversas individuais com a maioria as crianças, nem sempre se encorajam as mesmas a desenvolver respostas mais complexas.



*Figura 4 – Linguagem – Raciocínio*

Contrariamente às subescalas anteriores, a escala representada na Figura 5 apresenta alguns itens classificados com inadequado e nenhum com cotação máxima.

Relativamente à motricidade fina, atribuiu-se a cotação de 4, uma vez que não se verifica a existência de muitos materiais de cada tipo apropriados ao desenvolvimento da motricidade fina. Os materiais existentes encontram-se bem organizados, arrumados em locais próprios, acessíveis às crianças e possuem diferentes níveis de dificuldade. A área das construções contempla materiais de encaixe adequados ao desenvolvimento da motricidade fina, embora os mesmos não se encontrem sempre disponíveis às crianças.

No que concerne à expressão plástica, atribuiu-se a cotação 4 porque a maioria dos trabalhos realizados pelas crianças (colagem, pintura), no âmbito desta área, seguem

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

um modelo dado pela educadora. As crianças deveriam ter mais oportunidades para se expressarem individualmente. Essa situação só foi verificável na realização de desenhos e nas atividades com a plasticina. Quanto à música e movimento, foi dada a cotação 2, uma vez que não se verificaram as condições mínimas de qualidade, pela inexistência de instrumentos musicais na sala. A instituição dispõe desses recursos em quantidade claramente insuficiente. Por esta razão, os recursos não podem ser disponibilizados a todas as salas em simultâneo. A área de expressão musical é agilizada através de atividades de movimento ao som da música, da produção de sons com o corpo e das canções. As músicas utilizadas são de cariz infantil, não se verificando a utilização de outro tipo.

Em relação ao item blocos de construção, foram verificadas boas condições. A área das construções possui espaço e materiais suficientes para três crianças realizarem construções em simultâneo. Na área, está disponível apenas um tipo de blocos, existindo outros materiais que o educador fornece em determinados momentos, como outro tipo de peças de encaixe e as caixas de cartão. Estes materiais não se encontram sempre acessíveis às crianças porque a sua utilização não estava a ser a mais adequada (misturavam tudo). As crianças brincam com os blocos sempre que decidem ir para a área das construções.

No item referente aos jogos com areia/água foi dada a cotação 1 porque não são desenvolvidos jogos com areia ou água. A instituição não possui o equipamento adequado ao exercício dessas atividades.

Relativamente ao jogo dramático, a cotação é de 4 porque esta área não se encontra claramente definida e verifica-se que necessita de quantidade e variedade de materiais para desenvolver este tipo de atividade.

No item relacionado com natureza/ciência foi dada a cotação 2, uma vez que são desenvolvidas algumas atividades nesta área, assim como são disponibilizados alguns materiais adequados para trabalhar dois temas diferentes, relacionados com as ciências. Os materiais existentes, neste âmbito, são livros, sementes e folhas secas que a educadora cooperante trouxe para a sala quando introduziu o tema do outono. Quando alguma criança traz elementos da natureza (pedras, folhas), esta atitude é bastante valorizada e as restantes crianças são motivadas a fazer o mesmo. No entanto, estes materiais não se encontram acessíveis diariamente.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

No item relativo à matemática/numeracia, atribuiu-se a cotação 4. Durante as atividades diárias não se promovem, habitualmente, aprendizagens relacionadas com a matemática. Por outro lado, a matemática é bastante trabalhada através do mapa de presenças, na contagem das crianças presentes, das que faltam, dos meninos, das meninas, entre outras.

Quanto ao item referente ao uso de TV, vídeo e/ou computador, a cotação atribuída foi 3, na medida em que foram verificadas as condições mínimas de qualidade na utilização destes recursos. As crianças vêem televisão (programas infantis) nos momentos que antecedem a entrada para a sala de atividades e ao fim do dia, quando regressam à sala polivalente. Nestes momentos não são autorizadas outras atividades. Quanto ao computador, apenas é utilizado durante uma hora nos dias dedicados à informática. As crianças utilizam o *Microsoft Paint*® para desenhar, com muito apoio do adulto. Por vezes, o computador é utilizado para a visualização de histórias em formato *Microsoft Powerpoint*®.

O item relativo à promoção da aceitação da diversidade foi cotado com 3. Na sala existem alguns materiais que mostram a diversidade. Por exemplo, na área da casa, existe um boneco com um tom de pele escuro e outros que representam ambos os géneros. Na área da biblioteca também se verificou a existência de livros de histórias que abordam a questão da diversidade de vários modos (idade, culturas diferentes). A diversidade não é abordada através da música, uma vez que são utilizadas apenas músicas infantis.

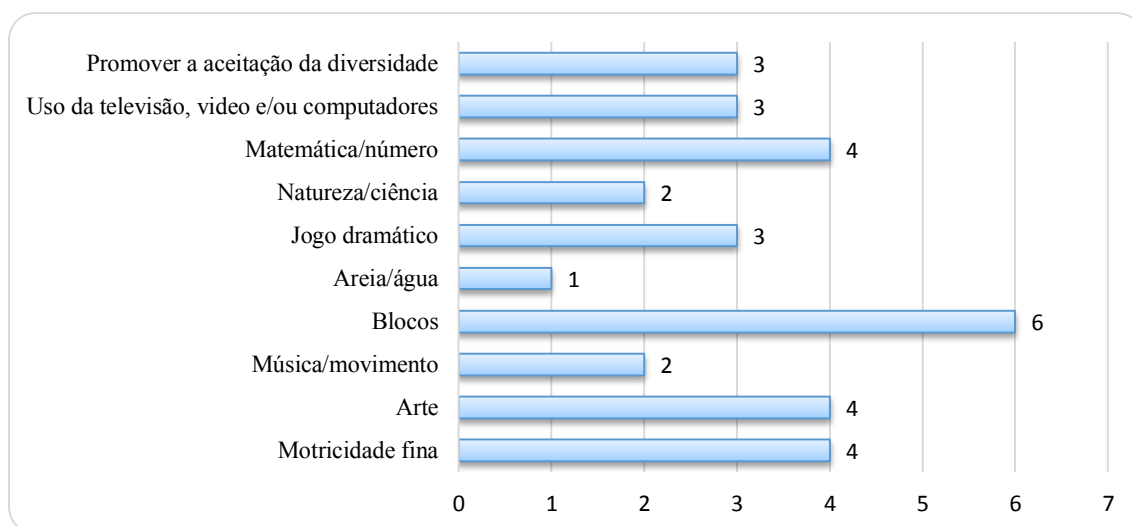


Figura 5 – Atividades

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Como podemos verificar, a Figura 6 representa a subescala referente às interações e apresenta uma avaliação bastante positiva na generalidade dos itens.

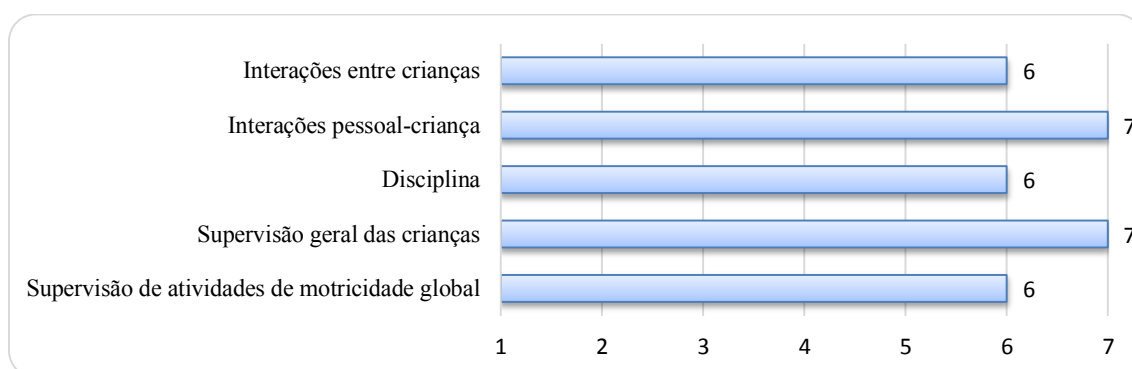
Nos momentos de recreio exterior, as crianças são supervisionadas por dois ou mais adultos. Estes momentos de atividade livre são propícios a interações positivas entre os adultos e as crianças, através de conversas que visam a partilha de ideias. A supervisão dos adultos consubstancia-se na prevenção de possíveis quedas ou situações de conflito entre as crianças. Os adultos apoiam as brincadeiras das crianças, na utilização dos equipamentos e nas brincadeiras entre crianças, através da realização de jogos, como as escondidas, a macaca, entre outros. O apoio dos adultos estende-se ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, através do estímulo de interações sociais positivas, como a cooperação, o respeito pela vez de utilização dos equipamentos, entre outros. A supervisão geral das crianças é suficiente e adequada, obtendo a cotação máxima. Crianças mais pequenas ou mais conflituosas são vigiadas de perto pelo adulto. O grupo está constantemente sob vigia do adulto, mesmo quando este está a dar apoio individual a uma criança. Neste âmbito, verifica-se a existência de interações positivas entre as crianças e os adultos, ao longo dos vários momentos do dia.

Relativamente à disciplina, foi criado na sala um instrumento (quadro das regras da sala) que visa a compreensão, por parte das crianças, de determinadas regras que é preciso cumprir. O comportamento do grupo é controlado através do diálogo sobre essas mesmas regras e de alguns exercícios ou canções, de modo a captar a atenção das crianças. Os adultos chamam a atenção para comportamentos positivos, e utilizam de forma consistente os mesmos métodos para redirecionar uma criança de uma atitude inaceitável para uma atitude aceitável. São utilizados livros de histórias e fábulas para promover o desenvolvimento de atitudes sociais positivas, como o respeito pelo outro. O regulamento interno não permite a utilização de métodos severos ou castigos corporais, assim como situações de humilhação. Quando uma criança manifesta um comportamento constante de conflito com o adulto ou com os colegas, esta é afastada do grupo e impedida de brincar (fica sentada no tapete ou na mesa), por um período de tempo que não deve ultrapassar os cinco minutos. Geralmente, o comportamento das crianças adequa-se à idade das mesmas.

No item relativo à interação pessoal/criança foram verificadas condições excelentes de qualidade. Os adultos demonstram uma postura responsiva perante as necessidades das crianças e manifestam facilmente atitudes de carinho para com as

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

mesmas. As crianças são respeitadas pelos adultos, que as tratam com sentido de justiça, igualdade e atenção individualizada (a criança é ouvida e olhada nos olhos quando o adulto fala com ela). O desenvolvimento do respeito mútuo é estimulado entre todos, nomeadamente nas situações de comunicação em grupo (respeitar os momentos de falar e ouvir, aceitar ideias diferentes). As interações entre crianças são geralmente positivas, embora, por vezes, se verifiquem alguns conflitos. Por esta razão foi atribuída a cotação 6. Os adultos têm um comportamento modelar em relação a determinadas práticas sociais, como saber ouvir, cooperar, entre outros. Os conflitos das crianças são mediados pelos adultos que apoiam a sua resolução, através do diálogo. As atividades conjuntas são estimuladas com muita frequência, como, por exemplo, nos momentos de arrumar a sala e na realização de jogos (mesa e coletivos).



*Figura 6 – Interação*

A Figura 7 representa a avaliação referente à estrutura do programa. Relativamente ao horário, este foi avaliado com uma cotação 4 porque se verifica a existência de períodos longos de espera em alguns momentos do dia, nomeadamente no primeiro período da manhã e no período da tarde. Tal acontece, especialmente com as crianças que chegam cedo ou saem tarde da instituição, uma vez que esta possui um horário bastante alargado (6:30/20:00). A rotina diária não é rígida, verificando-se a existência de alguma flexibilidade quando tal se justifica. A sequência de atividades diárias contempla situações propostas pelo educador e outras propostas pelas crianças.

Quanto à brincadeira de livre escolha, foi atribuída a cotação 6. Este tipo de atividade verifica-se durante uma parte substancial do dia, nas várias áreas da sala. Os momentos de atividade dirigida (individual ou pequeno grupo), em que as crianças não estão todas a trabalhar ao mesmo tempo, também contemplam brincadeiras de livre escolha, de modo a evitar que as crianças fiquem muito tempo à espera. Os adultos

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

supervisionam e apoiam as atividades de brincadeira livre, como a pintura ou a modelagem. A sala possui uma quantidade suficiente de brinquedos que permitem este tipo de atividade, como jogos, bonecos, entre outros. Não se verificou a rotação periódica de materiais. Relativamente ao item tempo de grupo, este foi cotado com 6. O grupo está todo junto nos momentos do acolhimento (canção do bom dia, ...) e das refeições. As crianças de três anos têm pouco tempo de concentração e se estiverem todas juntas torna-se mais difícil mantê-las envolvidas nas atividades. Alguns momentos da rotina são realizados em pequenos grupos, como, por exemplo, a higiene, de modo a evitar que estejam muitas crianças num espaço inapropriado para tal. A maioria das atividades são desenvolvidas em pequenos grupos, favorecendo a disponibilidade dos adultos na orientação/apoio das crianças. Os adultos estabelecem interações com pequenos grupos e grandes grupos, através da hora do conto, na brincadeira livre nas áreas da sala (participa no jogo simbólico ou na construção de algo).

No item de adequação para crianças com necessidades específicas foi atribuída a cotação 2, com avaliação negativa. Este facto deve-se à falta de partilha de informação, relativamente às avaliações disponíveis, com a auxiliar da sala. O mesmo acontece no que respeita a estabelecer objetivos para o desenvolvimento dessas crianças. Uma das crianças do grupo foi diagnosticada com Síndrome de Down. Penso que é importante a partilha de informação existente com todos os elementos que apoiam a criança, no sentido de contribuirmos da melhor forma possível para o desenvolvimento global da mesma. Esta criança necessita de apoio individualizado em todos os momentos do dia (à exceção da sesta), desde a realização de atividades aos momentos de alimentação e higiene. Existe um longo caminho a percorrer no desenvolvimento da autonomia da referida criança. Por vezes, verifica-se que a criança não integra as atividades que estão a ser realizadas pelo grupo. Seria desejável que isso acontecesse, assim como o envolvimento de todos no plano de intervenção.

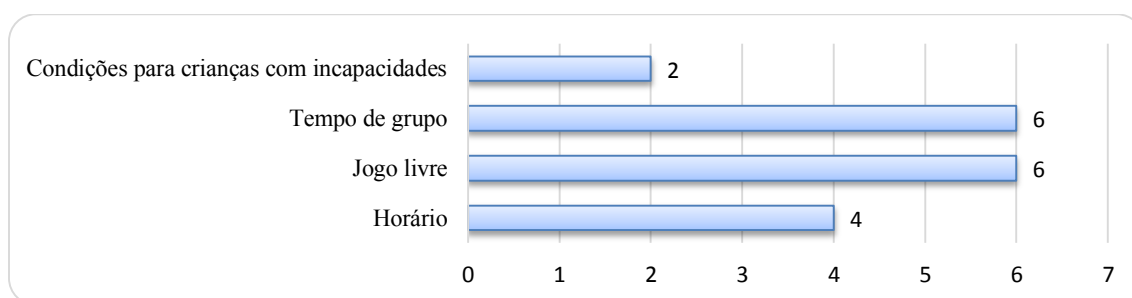


Figura 7 – Estrutura do Programa

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

A Figura 8 apresenta a média dos valores das cotações atribuídas aos itens de cada subescala. Os dados mostram que a avaliação do ambiente educativo da instituição, onde se realiza o estágio, foi positiva, uma vez que se encontram reunidas as condições mínimas em todas as áreas. A cotação média mais alta é 6.4 e foi atribuída à subescala relativa à Interação. De facto, o ambiente que se vivencia na instituição ao nível das relações que se estabelecem entre as pessoas (crianças e adultos) é bastante positivo. Os adultos demonstram prazer no desenvolvimento do trabalho e vontade de encontrar melhorias no sentido de dar resposta às necessidades biológicas, afetivas e sociais das crianças no geral e de cada uma em particular.

As subescalas referentes ao espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais e linguagem e raciocínio obtiveram uma cotação média que se situa entre o 5.9 e o 6.2. A avaliação é, de igual modo, bastante positiva, na medida em que se verificam boas condições na operacionalização dessas áreas. Assim, verifica-se a existência de uma boa organização do espaço e do tempo. Ao nível das interações verbais entre adultos, entre adultos e crianças e entre crianças, verifica-se que os adultos demonstram uma atitude responsiva para com as crianças, assim como apoiam as mesmas nas situações de comunicação com os outros. Deste modo, procura-se promover o desenvolvimento do raciocínio que está subjacente na estruturação da linguagem.

Nas subescalas relativas às atividades e à estrutura do programa os valores médios são mais baixos, tendo sido atribuídas as cotações de 3.2 e 4.5, respetivamente. De acordo com os dados recolhidos, as áreas mais carenciadas são as ciências e a informática.

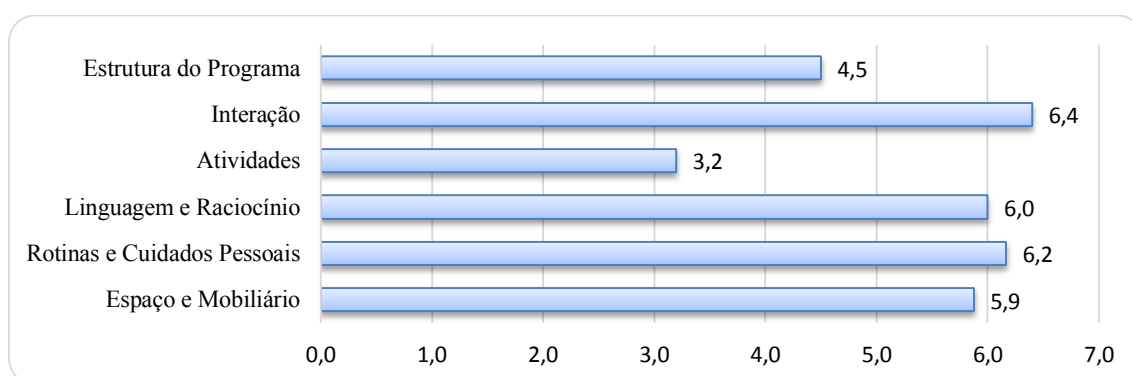


Figura 8 – Média da ECERS-R

### **3 – Enquadramento da Área Temática**

#### **3.1. A Linguagem Escrita e as Perspetivas Atuais**

Antigamente, considerava-se que a aprendizagem da escrita consistia numa operação essencialmente percetiva, o que levava os educadores/professores a desenvolverem atividades propedêuticas da leitura, com o intuito de desenvolver determinadas aptidões psicológicas consideradas como pré-requisitos para essa aprendizagem. (Neves e Martins, 2000) Estes pressupostos foram criticados e questionados no decurso de várias investigações influenciadas pelas teorias de Vigotsky e Piaget. Apesar das divergências teóricas, ambos postulam que o desenvolvimento é influenciado pela interação do indivíduo pelo meio.

Seguidamente, salientam-se algumas perspetivas influenciadas por estes dois autores, que influenciaram modificações relativas ao conhecimento acerca do desenvolvimento da apreensão da linguagem escrita.

As perspetivas cognitivistas defendem que a aprendizagem da linguagem escrita passa por três fases: a fase cognitiva, incide na construção de hipóteses sobre as funções e a natureza da escrita; a fase de domínio, consiste no treino da correspondência grafo-fonológica e a fase da automatização, quando a criança consegue ler fluentemente (Downing, 1987; Downing et al. 1982; Downing & Fijalkow, 1984; Fijalkow, 1983, citado em Martins e Niza, 1998).

Relativamente às perspetivas psicogenéticas, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a aprendizagem da linguagem escrita foram muito importantes para a inovação das práticas do educador. Os estudos desenvolvidos nortearam-se por alguns conceitos inerentes à teoria de Piaget, como o erro construtivo e o conflito cognitivo (acomodação de um objeto inicialmente não assimilável) (Ferreiro e Teberosky, 1999).

As perspetivas culturais (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, citado por Martins e Niza, 1998) consubstanciam-se nos pressupostos de que a aprendizagem da linguagem escrita é fortemente influenciada pelas práticas culturais do meio envolvente em que o sujeito se encontra inserido. As crianças constroem o seu projeto pessoal de leitor/escritor através da interação com os utilizadores de escrita em contexto funcional.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Quanto às perspetivas discursivas, a linguagem escrita radica em duas linhas que se complementam entre si – a instrumental e a funcionalista. A alfabetização consiste numa “atividade interdiscursiva radicada na interação social”, através do conflito sociocognitivo (p.11). A criança aprende a linguagem escrita, num contexto de comunicação, através do diálogo. Deste modo, a criança apropria-se da escrita e da sua funcionalidade (Smolka, 1988; Neves e Martins, 1994, citado em Niza, 1998).

Estas perspetivas contribuíram para que, atualmente, os conhecimentos precoces das crianças sobre a linguagem escrita sejam reconhecidos e valorizados na educação pré-escolar.

### **3.2. Conceções Precoces sobre a Linguagem Escrita**

Desde cedo, as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita. Essas representações são influenciadas pelas situações de escrita com que a criança se depara dentro ou fora do contexto escolar (rótulos, placas de trânsito) e pelas interações com as pessoas do seu meio envolvente que a utilizam no quotidiano.

Tal como referem Martins e Niza (1998) os conhecimentos que as crianças possuem antes de aprender a ler e a escrever, ou seja, as conceções precoces sobre a linguagem escrita, em idade pré-escolar, são determinantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, mais tarde no ensino formal.

Também Vygotsky (1931, citado em Fernandes, 2003) defende que a primeira infância corresponde ao período da “pré-história” do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como do desenvolvimento cultural, através do qual se apropria de um dos instrumentos mais poderosos no processo de transformação das funções mentais – a linguagem, enquanto instrumento de comunicação.

Para o autor, “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotsky, 1977, citado em Martins e Niza, 1998, p. 47). De acordo com esta linha de pensamento, a criança quando entra para o ensino formal já construiu um conjunto de conhecimentos decorrentes das interações com os outros, nos quais se incluem os conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Os educadores de infância/professores devem ser conhecedores dos modos como as crianças pensam sobre a escrita (o que é?; como se faz?; para que serve?) e, a partir

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

daí, propor situações pedagógicas desafiantes que promovam a evolução das concepções precoces acerca da linguagem escrita. Pois, tal como refere Niza (1998) “(...) aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado” (p. 40). Estes conhecimentos envolvem os aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita. Embora estes aspetos se encontrem interligados, apresentam-se divididos, nos pontos seguintes, de modo a poder-se especificar o que caracteriza cada um deles.

### **3.2.1. Funcionalidade da linguagem escrita.**

Neste ponto abordar-se-á a relação entre os contextos de vida das crianças e as concepções que as mesmas constroem sobre a funcionalidade da linguagem escrita, isto é – “para que serve”.

Segundo Carter, Chard & Pool (2009, citado por Pinto, 2012) os sentidos e as razões que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita influem na construção do seu projeto pessoal de leitor/escritor, isto é, a motivação intrínseca da criança para aprender a ler e a escrever, apresentando-se a descoberta das funcionalidades da linguagem escrita crucial no processo de alfabetização. Esta ideia é reforçada por Martins e Niza (1998) quando afirmam que “Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor” (48).

A escrita está associada a práticas sociais e culturais, em que a mesma é utilizada para comunicar (informações, sentimentos, entre outros). Para a criança aprender a ler e a escrever tem de se apropriar do sentido dessas práticas, através da interação com outras pessoas, utilizadores da linguagem escrita (Chaveau & Rogovas, 1989; Chaveau, 1994, citado em Martins e Niza, 1998). Esta situação pode aplicar-se tanto ao contexto escolar, como ao familiar, isto é, quando a criança interage com adultos que valorizam e utilizam a linguagem escrita, em diferentes suportes, em contextos funcionais que a mesma compreende, e que despertam o seu interesse, tende a envolver-se nessas atividades, impulsionada pela vontade de aprender a ler e a escrever. (Martins e Niza, 1998)

Em suma, a motivação da criança pela descoberta da linguagem escrita depende da forma como os adultos que a rodeiam valorizam estas práticas. Por outro lado, quanto mais diversificado for o contacto da criança com os suportes de escrita, mais facilidade

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

terá em compreender o tipo de mensagem associado a cada um deles e a função a que se destinam.

### **3.2.2. Aspetos figurativos da linguagem escrita.**

Neste ponto abordar-se-ão os conhecimentos precoces das crianças relativamente aos aspetos figurativos da linguagem escrita, ou seja - “como se faz”. Estes conhecimentos podem ser identificados através da observação das características gráficas dos escritos das crianças (sem o apoio de modelos).

Estes conhecimentos influem, posteriormente, na aprendizagem formal da leitura e da escrita, encontrando-se relacionados com os aspetos formais inerentes ao processo, designadamente: as características formais de um ato e do material de leitura; as características e convenções a nível gráfico e os termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita. (Martins e Niza, 1998; Ferreiro e Teberosky, 1999)

Neste âmbito, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram um estudo em que um dos objetivos consistia em compreender a apreensão das crianças acerca do ato de leitura, através do qual chegaram às seguintes conclusões: para algumas crianças a leitura não é possível sem voz; outras crianças compreendem que a leitura pode ser um ato silencioso e algumas crianças conseguem diferenciar o ato de ler do ato de olhar.

Quanto às características formais do material de leitura, a mesma só é possível quando estão presentes mais de duas letras e as mesmas não se encontram repetidas (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Para Martins e Niza (1998) estes critérios evidenciam a representação mental que a criança tem da escrita no que se refere aos aspetos de caráter gráfico e justificam a existência desses critérios, defendendo a ideia da “(...) existência de um modelo cognitivo abstrato sobre o que é a palavra escrita, modelo esse construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente” (p. 60).

Relativamente aos conhecimentos das crianças sobre as características e convenções do universo gráfico, os resultados do estudo revelaram que a maioria das crianças faz a distinção entre imagem e texto. Em relação à diferenciação entre letras e números, as crianças demonstram mais dificuldade porque encontram, por vezes, formas gráficas semelhantes (exemplo: “L” e “1”). Verificou-se, ainda, que a maioria das crianças tende a confundir as letras com os sinais de pontuação. Relativamente à

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

orientação espacial da leitura, o estudo revelou que umas crianças não conhecem nenhuma das direções convencionais da leitura, enquanto outras conhecem as duas orientações (da esquerda para a direita e de cima para baixo) (Martins e Niza, 1998; Ferreira e Teberosky, 1999).

No que envolve a utilização de termos técnicos utilizados na apropriação da linguagem escrita, Fijalkow (1989, 1993, citado em Martins e Niza, 1998) realizou um estudo no sentido de perceber os conhecimentos das crianças tinham de linha, frase, palavra, número, título e autor de uma história, e direcionalidade. A partir dos resultados, verificou-se que a maioria das crianças diferencia a escrita convencional da garatuja, mas confundem letra com palavra e frase com linha. À semelhança do estudo de Ferreira e Teberosky (1999) também aqui se verificou alguma dificuldade na distinção entre letra e número. Quanto ao nome do autor e título da história, a maioria das crianças conseguiu proceder à identificação dos mesmos no texto.

### **3.2.3. Aspetos conceptuais da linguagem escrita.**

Este ponto desenvolve-se em torno das hipóteses que as crianças colocam sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja – “o que é a escrita/leitura”, e o que as mesmas representam.

No que concerne à leitura, antes do ensino formal, Ferreira et al. e Martins e Mendes (1980, 1986, citado em Martins e Niza, 1998) realizaram estudos com o objetivo de compreender o modo como as crianças apreendem as relações entre texto e imagem. Os estudos evidenciaram a existência de três conceções distintas acerca da leitura, a saber: a leitura icónica, quando a criança se refere, do mesmo modo, ao texto e à imagem; a hipótese do nome, as crianças consideram o texto como uma etiqueta da imagem e, habitualmente, eliminam o artigo quando se referem ao texto; o tratamento linguístico da mensagem escrita, as crianças tentam realizar uma correspondência termo a termo entre “fragmentos gráficos e segmentações sonoras” (p. 76).

De seguida, procede-se à análise dos conhecimentos das crianças sobre a escrita, em idade pré-escolar.

Esses conhecimentos são evidenciados quando se pede à criança que escreva, como souber, determinadas palavras ou frases e se interage com ela sobre os seus escritos (Martins e Niza, 1998). Neste âmbito, Ferreira e Teberosky (1999) foram pioneiras no

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

estudo e na caracterização das produções escritas das crianças, no qual foram considerados os seguintes níveis de conhecimento:

Nível 1 – A escrita é a reprodução dos “traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (p. 193). Esta escrita pode ser de dois tipos: cursiva, quando consiste em traços ondulados contínuos; de imprensa, representada com grafismos separados entre si, compostos por círculos e traços verticais. Outro dos aspetos que caracteriza este nível inicial refere-se “às tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido” (p. 194). Ou seja, a quantidade de sinais gráficos que a criança utiliza depende das características quantificáveis do referente. Importa referir, ainda, que “a leitura do escrito é sempre global” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 202).

Nível 2 – A ideia central deste nível consiste no facto de para se poderem escrever coisas diferentes a escrita também deve ser objetivamente diferente. A evolução gráfica mais saliente incide na forma dos grafismos que, nesta fase, possuem uma definição mais próxima das letras. Neste momento, as hipóteses que a criança coloca sobre a escrita consideram dois aspetos: o critério de quantidade, e o critério da variedade, que significa utilizar-se um determinado conjunto de sinais gráficos em posições diferentes, na ordem linear, para representar palavras diferentes.

Nível 3 – Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) este período representa uma enorme mudança qualitativa em termos evolutivos e consiste na passagem de uma correspondência global entre a forma escrita e a forma oral para uma correspondência entre partes da escrita (letra) e partes da expressão oral (sílabas). Assim, esta fase caracteriza-se pela tentativa da criança “dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (p. 209). Trata-se do início da hipótese silábica, isto é, cada letra que a criança escreve tem o valor de uma sílaba. A escrita passa a ser orientada por critérios linguísticos e a escolha dos sinais gráficos pode ser arbitrária, podendo estes assumir formas mais ou menos próximas da forma das letras.

Nível 4 – Este nível caracteriza-se pela “passagem da hipótese silábica para a alfabética” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 214). Esta mudança é impulsionada pela necessidade de resolver o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de grafemas (exigências internas resultantes das construções mentais da criança), e a necessidade de resolver o conflito entre esta hipótese e as formas fixas que a criança apreende do meio envolvente (conflito externo), das quais se destaca – o nome próprio.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Nível 5 – O último nível que caracteriza esta evolução consiste na escrita alfabética. Neste momento, a criança atribui um grafema a valores sonoros menores do que a sílaba. Assim, a escrita resulta da análise sonora que a criança efetua dos fonemas que constituem as palavras que a mesma pretende escrever. (Ferreiro e Teberosky, 1999)

Posteriormente, foram realizados outros estudos, neste âmbito, nos quais as conceptualizações infantis foram agrupados do seguinte modo: pré- silábico; silábico; silábico-alfabético ou de fonetização; alfabético. (Ferreiro e Palacio, 1982, citado em Martins, 2010; Martins e Niza, 1998)

Estes níveis representam o processo evolutivo dos conhecimentos das crianças relativamente aos aspetos conceptuais da escrita. Este processo é, aqui, assumido como o resultado da descoberta e das sucessivas construções psicológicas que a criança (em idade pré-escolar) vai realizando com o objetivo de resolver os conflitos cognitivos provocados pelas diferenças existentes entre as suas ideias sobre a escrita e os modelos com que se depara no meio natural e sociocultural. Esta perspetiva não se coaduna com os modelos transmissivos, baseados no treino grafo-fonológico através da cópia de modelos fornecidos pelo adulto.

### **3.3. A Consciência Fonológica e a Linguagem Escrita**

O sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético, e, como tal, caracteriza-se pela codificação das unidades mínimas da fala – os fonemas. A correspondência entre a letra e o fonema não é linear, isto é, nem sempre um determinado fonema corresponde à mesma letra (e o inverso) e há fonemas que são representados por mais do que uma letra (dígrafos – nh, lh, ch). Estes aspetos requerem uma elevada capacidade de reflexão na compreensão das regras contempladas na ligação destas duas vertentes da linguagem. (Martins e Niza, 1998)

O processo de reflexão grafo-fonológico desenvolve-se com as primeiras tentativas de escrita das crianças, durante a aquisição da literacia. (Bryant & Bradley, 1983; Frith, 1985; Valle Arroyo, 1989, citado em Martins, 2010)

Acerca deste assunto, Duarte (2000) refere que é importante contemplar os aspetos que envolvem os processos fonológicos, designadamente “dos segmentos (vogais, semivogais e consoantes), do acento, da entoação e da sílaba” (Duarte, 2000, p.212).

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Neste âmbito, quanto maior for o desenvolvimento fonológico da criança, mais sucesso a mesma terá no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e vice-versa.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica evolui da apreensão de segmentos fonológicos maiores, como as palavras ou as sílabas, para segmentos sucessivamente menores, como as unidades fonémicas.

Esta perspetiva hierárquica das unidades fonológicas remete-nos para o conceito de sílaba. De acordo com Freitas e Santos (2001) a sílaba é constituída por unidades de um nível gramatical inferior – os segmentos – que se agrupam em constituintes da sílaba – unidades intrassilábicas.

Sobre este assunto, Treiman e Baron (1981, citado em Martins, 2010) salientam que as crianças demonstram mais facilidade na segmentação de sílabas com a estrutura vogal/consoante do que o inverso.

Estes aspetos devem ser tidos em conta na operacionalização das propostas elencadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) no que concerne à exploração do carácter lúdico da linguagem, através da utilização de textos rimados, como as adivinhas, as lengalengas, as poesias, as canções, os trava-línguas, entre outros.

### **3.4. A Linguagem Escrita no Jardim de Infância**

Quando as crianças iniciam a educação pré-escolar são detentoras de conhecimentos, construídos através das suas vivências no contexto familiar, que traduzem as suas conceções sobre o meio que as rodeia. De acordo com esta perspetiva, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que quando as crianças iniciam o seu percurso na educação pré-escolar já contactaram, de algum modo, com a linguagem escrita. Por este motivo, desde cedo, as crianças começam a reconhecer algumas palavras, nomeadamente o seu nome escrito, assim como demonstram distinguir a escrita do desenho.

Estes conhecimentos foram denominados por Vygotsky (1987, citado em Ferreira e Teberosky, 1999) como a pré-história da linguagem escrita na criança, “mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes porque passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar” (p. 297).

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

O trabalho do educador consubstancia-se na promoção do desenvolvimento de competências literárias “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” (OCEPE, 1997, p. 66).

A operacionalização destes pressupostos implica que a leitura e a escrita façam parte do quotidiano do jardim-de-infância, onde a criança deverá ter oportunidades de se familiarizar com as funções do código escrito, através do contacto com diversos instrumentos e suportes de escrita. Tal como defende Mata (2008) a apropriação da funcionalidade da escrita por parte das crianças encontra-se associada à natureza das atividades em que a mesma se envolve, podendo estas ter um carácter lúdico (leitura de histórias), de comunicação (cartas ou recados), informativo (receitas), ou mesmo como apoio a práticas do quotidiano (lista de compras), entre outras.

Relativamente a este aspeto, Martins e Niza (1998) referem que as diversas funções da linguagem escrita encontram-se relacionadas com diferentes suportes de escrita que, por sua vez, estão associados a tipos de texto distintos.

Assim, temos os textos informativos (jornais, as cartas, os anúncios), os textos enumerativos (listas de compras), os textos prescritivos (receitas de culinária), os textos literários (lengalengas, histórias) e os textos expositivos (enciclopédias) (Curto et al., n.d., citado em Fernandes, 2003).

De acordo com Martins e Niza (1998) o educador deve escrever diante das crianças e ler em voz alta (recados, receitas, cartas, regras da sala, histórias) ajudando as crianças a compreender que a escrita pode funcionar como um instrumento auxiliar de memória. Para as autoras, este tipo de estratégias contribuem para o entendimento de que o código oral obedece a uma representação escrita específica, assim como, para o desenvolvimento da noção de linearidade e orientação convencional da escrita.

Martins e Niza (1998) avançam com algumas propostas de apoio ao trabalho do educador, no que concerne às estratégias pedagógicas potenciadoras da aprendizagem da linguagem escrita, a saber: promover experiências significativas, motivando as crianças a comunicar o que sabem, pensam e sentem; valorizar, respeitar e utilizar a linguagem das crianças como ponto de partida para as atividades de escrita; promover tentativas de leitura e de escrita; servir de modelo, isto é, ler e escrever para e com as crianças; ter em conta a diversidade dos materiais e dos tipos de texto utilizados; utilizar técnicas de gestão

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

colaborativa em atividades que envolvam a escrita; promover a participação da família e da comunidade nas atividades.

As atividades desenvolvidas em torno da escrita não devem ocorrer de forma impositiva, nem tão pouco devem ser encaradas como uma habilidade motora. Este processo deve ser agilizado tendo em conta o seu caráter discursivo, e, deste modo, ir muito além do ensino das letras.

Neste âmbito, Vygotsky (1988, citado em Niza, 1998) refere os seguintes aspetos: o ensino da leitura e da escrita deve ser organizado de modo a as crianças se apropriem da sua utilidade; o ensino da escrita deve ocorrer naturalmente e não por imposição; a escrita deve ser abordada de forma contextualizada e com significado para as crianças, de modo a promover o desejo intrínseco pela descoberta da escrita. O autor refere ainda que a escrita deve ser “incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” (p. 13).

Martins e Niza (1998) aludem a várias situações pedagógicas, em que o educador utiliza um tipo de escrita muito próxima do oral, potenciando, deste modo, a apreensão dessa relação. Um dos exemplos fornecidos pelas autoras dessas situações ocorre quando “(...) se regista por escrito o que as crianças querem comunicar a alguém e se lhes lê o que se escreveu, está-se a fazê-las contactar com um tipo de linguagem escrita menos elaborado do que a linguagem de um conto que se lhes lê” (p. 29).

Assim, a operacionalização da linguagem escrita na educação pré-escolar deve ocorrer num contexto com significado para a criança.

Uma das atividades que o educador deve promover, no âmbito da familiarização com o código escrito, consiste na escrita do nome próprio, devido ao valor afetivo que este possui para a criança.

Assim, a escrita do nome contribui para que a criança comece a diferenciar as letras e a apropriar-se de algumas características convencionais associadas ao código escrito. Tal como defendem Ferreiro e Teberosky (1999) o nome próprio constitui-se “como modelo de escrita, como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior (...)” (p. 221).

Neste sentido, a aquisição da forma escrita do nome assume particular relevância para a evolução dos conhecimentos conceptuais infantis, na medida em que permite a criança utilizar o modelo adquirido para pensar sobre as hipóteses de representar outras

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

palavras. A maioria das crianças, que utiliza a hipótese silábica nos seus escritos, escreve corretamente determinadas palavras que fazem parte do seu capital visual, como, por exemplo, o nome próprio. Esta situação é, também, desencadeadora de um conflito cognitivo, na medida em que as hipóteses que a criança construiu sobre a escrita (uma letra para representar cada sílaba) não coincidem com a representação de palavras cujos modelos escritos são conhecidos das crianças. Este conflito irá promover o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças.

Martins e Niza (1998) defendem que o desenvolvimento das concepções das crianças sobre os aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita é facilitado através de situações que permitam a exploração livre da escrita (garatujar, escrever palavras conhecidas e inventadas, textos, letras).

A escrita espontânea ou inventada surge a partir do interesse e da curiosidade da criança sobre os materiais escritos que observa ao seu redor e consiste na tentativa de representação dos mesmos. Embora ainda não tenha apreendido as regras do código escrito, este comportamento evidencia a vontade da criança se expressar através da linguagem escrita (Chomsky, 1976, citado em Martins, 2010).

O educador deve apoiar e promover este tipo de iniciativa, na medida em que permite que a criança vá evoluindo nas hipóteses que coloca sobre a escrita. Neste sentido, importa salientar a intervenção do educador na organização do espaço educativo. De acordo com Mata (2008) o educador deve integrar a escrita nas diversas áreas da sala, através da etiquetagem dos materiais, da escrita de recados, de histórias, entre outros.

Neste âmbito, pode-se depreender que a área da escrita assume um papel de grande importância, quer ao nível da autonomia e iniciativa da criança nas tentativas de escrita, quer na promoção do conhecimento sobre a escrita.

A pré-história da linguagem caracteriza-se pelo desenvolvimento do simbolismo do desenho e consiste na transição do desenho de objetos para o desenho de letras ou pseudo-letras. “Foi esta descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (Vygotsky, 1998, citado em Moniz, 2009).

Se as crianças forem estimuladas, desde cedo, no contacto com a escrita, isto é, se tiverem oportunidades para - “escrever” e ver escrever – terão, certamente o caminho facilitado na evolução dos conhecimentos sobre a natureza da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **4. Descrição e Avaliação do Plano de Ação**

### **4.1 Apresentação e Justificação do Plano de Ação**

Durante o período de observação, que correspondeu à fase inicial do estágio, tive oportunidade de observar e refletir sobre as ações das crianças, nos momentos de atividades orientadas e livres. Esses momentos foram muito importantes no sentido de refletir sobre os interesses e dificuldades das crianças. Assim, a partir da observação participada e de algumas conversas informais com a educadora cooperante constatou-se que as crianças, ao nível das atividades e do ambiente educativo, recebiam pouco estímulo ao desenvolvimento dos conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita.

Sobre este assunto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (1997, p. 65).

As crianças vão desenvolvendo os seus conhecimentos sobre a escrita de acordo com as experiências que vivenciam, quer no seio da familiar, quer no meio escolar. Tendo em conta que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades de contacto com a escrita no meio familiar, cabe à escola viabilizar esse tipo de experiências, anulando, deste modo, assimetrias, relativamente aos conhecimentos precoces das crianças sobre a escrita, quando chegam ao ensino formal.

Também Mata (2008) defende que a aprendizagem da leitura e da escrita consiste num processo contínuo que se desenvolve progressivamente, muito antes da entrada das crianças no ensino formal.

Esta ideia é validada por Marques (1995) quando salienta que existe uma correlação positiva entre o desempenho das crianças na realização de tarefas de leitura e de escrita, no ensino formal, e as experiências com a escrita vivenciadas no decorrer dos primeiros anos de vida, salientando que “Para essas crianças ler faz parte das suas vidas muito tempo antes da escola primária” (p.43).

Assim, de acordo com as necessidades do contexto e com o papel central que ocupa no currículo, o plano de ação que aqui apresento enquadra-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, do documento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e visa contribuir para o desenvolvimento da emergência da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Deste modo, o plano de ação parte da seguinte questão “Que atividades poderão contribuir para a emergência da linguagem escrita, nas crianças em idade pré-escolar?”

Neste âmbito, o estudo norteia-se pelos seguintes objetivos específicos, a referir: desenvolver o conhecimento da relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita; contribuir para a apreensão do sentido da aprendizagem da linguagem escrita; contribuir para o conhecimento de algumas características e convenções da linguagem escrita, como a distinção entre letra e número e a direcionalidade; fomentar o envolvimento dos pais na promoção do interesse dos filhos pela descoberta da escrita.

Pretende-se dar resposta a estes objetivos através da criação de situações em que as crianças se envolvam em tarefas de escrita, nomeadamente: em atividades orientadas que visam criar oportunidades para que as crianças possam - “escrever” e ver escrever, com um determinado propósito; na integração da escrita na área da garagem e da casinha, através da etiquetagem dos materiais; a implementação de uma área de escrita e de um diário de sala, cujos objetivos consistem em estimular as tentativas de escrita espontânea.

Estas experiências contribuem para a compreensão do caráter comunicativo, informativo e lúdico da escrita.

Deste modo, a conceção deste plano perspetiva o desenvolvimento de um conjunto de atividades globalizantes e integradoras que abordem diferentes áreas e domínios presentes no documento das orientações curriculares, como a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

#### **4.1.1. Planificação global em teia.**

Seguidamente, apresenta-se a planificação global do plano de ação com as atividades desenvolvidas (Figura 9), no âmbito da emergência da escrita, de forma integrada e articulada com outras áreas e domínios do currículo.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

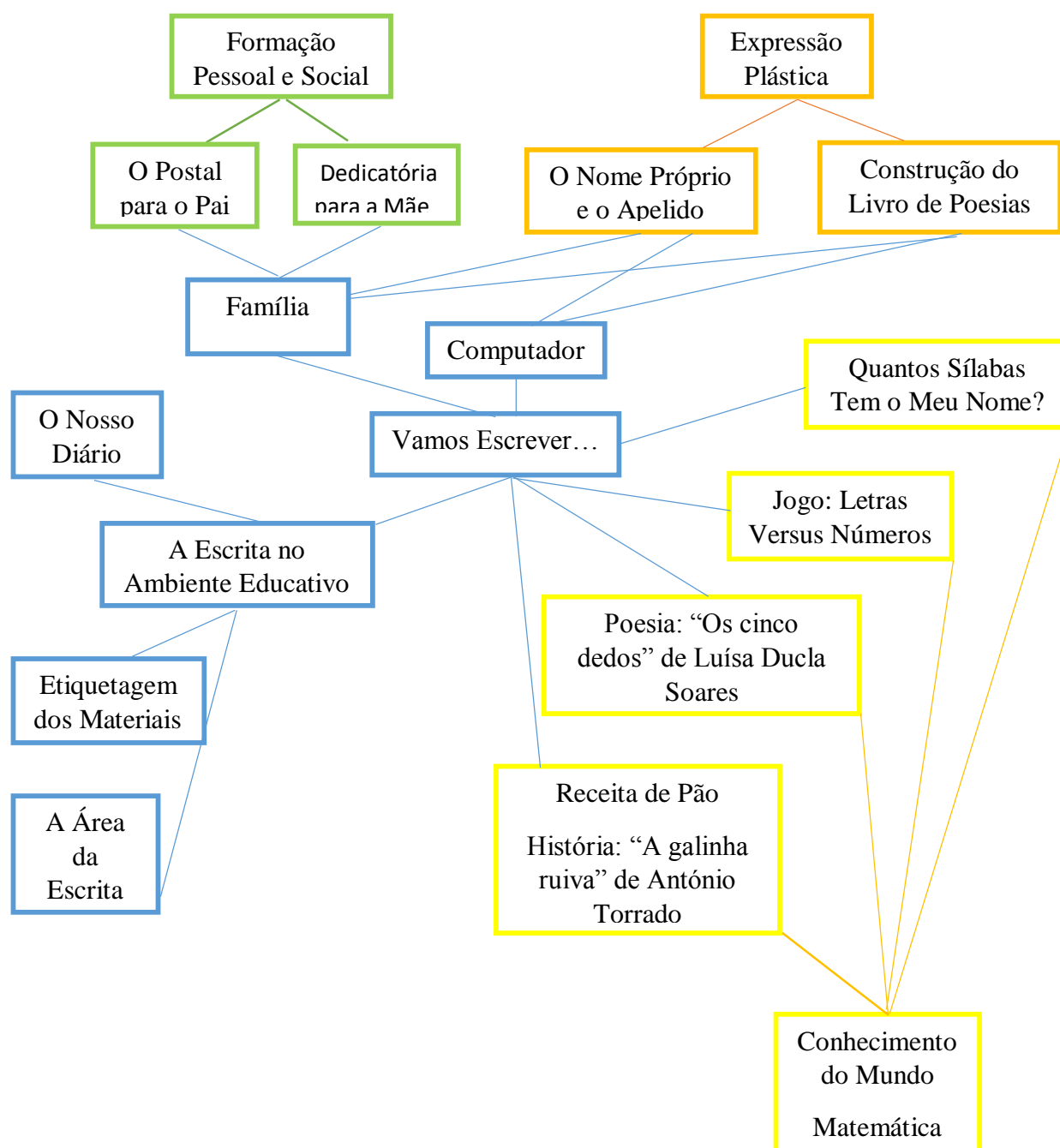


Figura 9 – Planificação Global em Teia

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

#### **4.1.2. Recursos humanos e materiais.**

Relativamente aos recursos humanos que estiveram envolvidos neste plano de ação salientam-se os seguintes: o grupo de vinte crianças; a educadora cooperante; os encarregados de educação e a estagiária.

No que concerne aos recursos materiais, foram utilizados os seguintes: livros de literatura infantil, como principal instrumento de leitura, designadamente, “Histórias de Números” - de Luísa Ducla Soares, “Tal pai, tal Filho” – Expresso, “Gosto de Ti” – de Fernanda Serrano, “A Galinha Ruiva” – de António Torrado; diversos materiais de escrita para a implementação da área de escrita, nomeadamente, lápis, canetas, blocos e vários tipos de folhas; o computador; máquina fotográfica, entre outros que se encontram descritos nas planificações, no Apêndice I.

#### **4.1.3. Metodologia.**

Tal como já foi mencionado, anteriormente, a questão de partida desta investigação centra-se na pertinência da abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar. Para dar resposta aos objetivos propostos inicialmente, a metodologia utilizada neste estudo insere-se no paradigma interpretativo. Este modelo caracteriza-se pelo conhecimento subjetivo da experiência humana, centrando-se na ação. O investigador trabalha diretamente sobre a experiência de modo a edificar a sua teoria sobre os outros (Cohen e Manion, 2002).

A abordagem metodológica utilizada é de cariz qualitativo, pretendendo-se compreender e dar significado à ação e aos fenómenos que lhe são inerentes, ou seja, delinear um plano que me permita agilizar soluções para uma problemática inicialmente identificada. A metodologia qualitativa visa a construção de conhecimento no âmbito das ciências sociais, particularmente na área da educação. Este método norteia-se pela compreensão do contexto em estudo, a transformação social e a evolução do conhecimento das pessoas envolvidas (Alcaraz, Puig e Lafon, 2004).

Neste sentido, o plano de ação que aqui se apresenta consiste num estudo de investigação sobre a própria prática, baseado num trabalho de projeto.

Relativamente à investigação sobre a própria prática, Ponte (2002) refere que se trata de “(...) um processo privilegiado de conhecimento de construção do conhecimento”

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

(p.3). Este processo pode ser desenvolvido de acordo com dois tipos de objetivos, que são, nomeadamente a necessidade de alterar algum aspeto relacionado com a prática e a compreensão das problemáticas que surgem em torno da mesma. Este último objetivo consubstancia-se na definição de um problema e, conseqüentemente, de um plano de ação que objetiva a alteração dessa realidade (Ponte, 2002).

#### **4.1.4. Avaliação.**

As técnicas de recolha de dados utilizadas no presente estudo são: a observação participante, os registos reflexivos, a realização de entrevista ao grupo de crianças e um inquérito por questionário à educadora cooperante.

A observação participante será utilizada durante todo o processo. Pretende-se utilizar esta técnica para avaliar as atividades, quer a nível das estratégias e recursos utilizados, quer a nível da avaliação das aprendizagens das crianças, de acordo com os objetivos delineados para cada uma das sessões. Por outro lado, irá sustentar os registos reflexivos efetuados sobre a própria prática.

Esta técnica de recolha de informação caracteriza-se pela ação simultânea de observar e participar nas atividades de um determinado grupo, alvo da investigação, permitindo, desde modo, observar a realidade social de uma perspetiva holística. Para perceber a realidade do ponto de vista dos protagonistas o investigador deve conviver, participar e acompanhar o grupo em diversos momentos do quotidiano. (Alcaraz, Puig e Lafon, 2004).

Ao longo do estudo, serão utilizados, essencialmente, registos fotográficos (Apêndice J) embora também sejam utilizados pontualmente registos áudio e vídeo. Considera-se que estas formas de registo são muito pertinentes porque permitem ao investigador distanciar-se “emocionalmente” da ação e refletir sobre os factos vivenciados de uma forma clara e objetiva. Os dados recolhidos irão permitir completar a informação recolhida durante a observação participante, no decorrer das atividades.

Bogdan e Biklen (1994) consideram a fotografia um instrumento de grande relevância para a investigação qualitativa, na medida em que permite registar e analisar aspetos específicos do comportamento no decorrer de uma atividade.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Relativamente aos registos tecnológicos, em geral, Marconi e Lakatos (2007) referem que os mesmos garantem “a conservação intacta da informação em bruto” (p. 155). Ou seja, permitem registar a originalidade experienciada no momento.

Realizaram-se entrevistas estruturadas a um grupo de nove crianças em dois momentos distintos, sendo que uma será realizada na fase inicial e outra entrevista igual no final do plano de ação.

As entrevistas estruturadas são previamente planificadas pelo investigador que formula um guião pré-estabelecido, sequenciado e dirigido. Este tipo de entrevista visa obter respostas afirmativas, negativas e/ou concretas do entrevistado (Alcaraz,, Puig e Lafon, 2004).

Para as entrevistas, elaborou-se previamente um guião (Anexo A), adaptado de Martins e Niza (1998), encontrando-se o mesmo dividido em três blocos de questões. No bloco I – Perceção de práticas de escrita e de leitura, pretende-se aferir a influência dos contextos de vida das crianças na compreensão sobre a funcionalidade da escrita. O bloco II – Razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, tem como objetivo averiguar o sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da linguagem escrita. O bloco III – Aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, visa compreender os conhecimentos das crianças sobre as características e convenções da escrita, assim como o nível de apropriação da mesma, através das provas de escrita. Classificamos a escrita das crianças de acordo com os níveis descritos nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999): o nível 1 é atribuído à escrita em cursiva ou imprensa, sem critérios linguísticos, podendo apresentar a hipótese quantificável do referente; o nível 2 corresponde à escrita em que a criança utiliza um conjunto de grafismos em posições lineares diferentes para representar significados diferentes; o nível 3 caracteriza-se pelo início da hipótese silábica, ou seja, cada letra que a criança escreve tem o valor de uma sílaba; o nível 4 caracteriza-se pela passagem da hipótese silábica para a alfabética; o nível 5 corresponde à escrita alfabética.

Deste modo, a entrevista efetuada no primeiro momento visa a recolha dos conhecimentos prévios das crianças sobre as práticas de escrita, a sua utilidade e as hipóteses que as mesmas colocam sobre a natureza da linguagem escrita. A entrevista realizada no segundo momento irá permitir analisar a evolução dos conhecimentos das crianças através da comparação com os dados recolhidos na primeira entrevista e, deste

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

modo, contribuir para avaliar o plano de ação. A informação recolhida nas entrevistas será submetida a uma análise de conteúdo através da categorização dos dados (Apêndices F e G), designadamente por: categoria; subcategoria; indicadores e frequência.

A informação recolhida com as entrevistas realizadas às crianças será complementada com os dados recolhidos num inquérito por questionário de perguntas abertas realizado à educadora cooperante no final do estudo, com o objetivo de avaliar o mesmo.

Tal como referem Hill e Hill (2008) os questionários de perguntas abertas são muito úteis na obtenção de informação qualitativa, característica do tipo de metodologia utilizada no presente estudo.

O guião do questionário (Apêndice B) encontra-se dividido por três blocos – Identificação; Atividades e Espaço Físico. Assim, pretende-se recolher informação no que concerne às atividades desenvolvidas, nomeadamente, o efeito que as mesmas tiveram em termos de aprendizagens das crianças. Por outro lado, pretende-se avaliar o resultado da intervenção ao nível do espaço físico, nomeadamente, com a implementação da área da escrita.

No fim do estudo, pretende-se avaliar o plano de ação através da triangulação dos dados acima mencionados.

Na área da educação, o termo triangulação enquadra-se numa metodologia de investigação onde o mesmo fenómeno é perspetivado “por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2009, p. 173). O objetivo da triangulação prende-se com a recolha e a análise de dados obtidos de diferentes origens, com o intuito de proceder à comparação dos mesmos entre si. A triangulação permite validar uma investigação de cariz qualitativo. Este tipo de investigação assume maior relevância na compreensão de fenómenos relativos à ação educativa.

#### **4.1.5. Participantes do estudo.**

O plano de ação irá ser realizado com o grupo de vinte crianças, caracterizado anteriormente. No entanto, foram selecionados apenas nove elementos do grupo de modo a ser aplicada uma entrevista no início e no fim do estudo. Os restantes participantes do estudo são constituídos pela estagiária e pela educadora à qual se efetuará uma entrevista no final do estudo.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

#### **4.1.6. Calendarização/cronograma.**

Este processo teve início em março e finalizou-se em junho. O plano desenvolveu-se em quatro fases principais, a saber: a conceção, momento em que se procedeu à identificação da problemática e à recolha de dados; o planeamento, que consistiu na fase de negociações com a educadora cooperante e na revisão de literatura sobre a temática; a execução, que incidiu na realização das atividades e na recolha e análise de dados; a conclusão, que correspondeu à avaliação do plano de ação e à elaboração do relatório final. De seguida, apresenta-se no Quadro 5 a respetiva calendarização do plano de ação.

*Quadro 5 -Cronograma do plano de ação*

Fases		Meses	Março	Abril	Maiο	Junho
Fases do Plano de Ação	Conceção	Identificação da Problemática				
		Recolha de Dados				
	Planeamento	Negociações com a Educadora				
		Revisão de Literatura				
	Execução	Atividade 1				
		Atividade 2				
		Atividade 3				
		Atividade 4				
		Atividade 5				
		Atividade 6				
		Atividade 7				
Atividade 8						

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

	Conclusão	Avaliação				
		Finalização do Relatório Final				

#### **4.1.7. Questões éticas.**

Importa referir que embora se tenha efetuado um pedido de autorização aos encarregados de educação para a recolha de dados (Apêndice A), por questões éticas e de respeito pela privacidade, as crianças não serão mencionadas pelos nomes, mas sim por letras.

## **4.2 Implementação do Plano de Ação**

Neste ponto do trabalho apresentam-se as atividades selecionadas do plano de ação, consideradas pertinentes, na medida em que evidenciam os objetivos propostos na elaboração do plano de ação “Vamos Escrever...” As planificações das atividades que aqui se apresentam, assim como as restantes contempladas no plano de ação, encontram-se no Apêndice I. O plano de ação é composto por oito atividades, no entanto só serão apresentadas três.

Em cada atividade encontra-se mencionada a duração, as áreas/domínios de conteúdo, os objetivos, os recursos humanos/ materiais utilizados e a descrição das estratégias. Após a descrição de cada atividade, procede-se à reflexão da mesma.

#### **4.2.1. Atividades desenvolvidas/planificação.**

Na fase inicial do plano de ação, criou-se a área da escrita, junto da área das mesas, com diversos materiais de escrita, nomeadamente diferentes tipos de folhas, lápis e canetas. Os materiais encontram-se organizados numa caixa, disposta no móvel, ao alcance das crianças.

A organização do espaço da sala, a forma como os materiais se encontram dispostos, influi bastante nas aprendizagens das crianças. Neste sentido a “(...) adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

sendo modificada de acordo com as necessidades e evoluções do grupo” (DEB, 1997, p.38).

### **Atividade: Jogo “Letras versus Números”**

**Duração:** 3 de abril

**Áreas/domínios de conteúdo:** Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Matemática.

### **Objetivos:**

- Promover a identificação das letras e dos números.
- Agrupar as letras e os números em conjuntos distintos.
- Contribuir para a distinção entre letras e números.

### **Recursos:**

**Humanos** – Estagiária, educadora e grupo de crianças.

**Materiais** – 2 Cestos de cores diferentes; as letras do abecedário, os numerais de 1 a 9; folhas de papel azul; diversas letras e números impressos em pequenos quadrados de papel; cola batom; compasso; caneta de filtro.

### **Descrição da Atividade**

A atividade teve início com um diálogo sobre a utilidade das letras e dos números. Seguidamente, realizou-se um jogo coletivo cujo objetivo incidiu na separação das letras e dos números em cestos diferentes. Assim, uma de cada vez, as crianças identificaram e separaram, com a cooperação dos colegas e dos adultos, as letras e os números em conjuntos distintos. No momento seguinte da atividade pretendeu-se que as crianças procedessem, individualmente, à separação de diversas letras e números, impressos em pequenos quadrados de papel. Numa folha, onde se encontrava representado o diagrama de Venn (dois círculos), as crianças colaram as letras no interior de um dos círculos, procedendo de igual modo em relação aos números, no outro círculo.

### **Reflexão Sobre a Atividade**

O objetivo principal desta atividade norteou-se pela intenção de contribuir para o desenvolvimento das conceções precoces das crianças sobre a linguagem escrita, no que concerne aos aspetos figurativos, nomeadamente a distinção entre as letras e os números.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

De acordo com Martins e Niza (1998) os conhecimentos que as crianças possuem relativamente aos aspetos figurativos da linguagem escrita exercem uma grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O modo como se desenvolveu o trabalho permitiu operacionalizar conteúdos referentes à matemática, como a formação de conjuntos.

Neste sentido, a atividade contemplava dois momentos principais, que eram: um jogo coletivo e um trabalho individual. Ambas as propostas seguiam as mesmas diretrizes, a referir: identificar, distinguir e agrupar as letras e os números.

Primeiramente, conversou-se com as crianças sobre a funcionalidade das letras e dos números, com o objetivo de perceber que conhecimentos as crianças tinham sobre o assunto. Foram colocadas algumas questões relativamente à escrita, às quais as crianças responderam assertivamente, como, por exemplo: “O que é que utilizamos para escrever, letras ou números?”; “Os textos das canções e das poesias que temos na parede (apontando com o dedo) têm números ou letras?” As respostas das crianças demonstraram que as mesmas sabiam que as letras servem para escrever. Em relação aos números, colocou-se a seguinte questão: “Para que servem os números?”. Perante a pergunta, algumas das crianças responderam *é para escrever*.

De seguida, procedeu-se à realização do jogo coletivo. Para tal, colocaram-se as letras do alfabeto e os números de um a nove misturados no tapete, assim como dois cestos de cores diferentes (verde e rosa). Seguidamente, explicou-se que as letras teriam de ser arrumadas no cesto de uma cor e os números no cesto da outra cor. As crianças escolheram o cesto verde para arrumar as letras e o cesto rosa para arrumar os números. Uma de cada vez, as crianças levantavam-se e procediam à escolha de um elemento. Posteriormente, o grupo era incentivado a ajudar o colega a distinguir se se tratava de um número ou de uma letra, a identificar e a agrupar o elemento no cesto escolhido para o efeito. O objetivo de realizar o jogo, em grupo, antes de passar para a tarefa individual prendeu-se com o facto de as crianças conhecerem algumas letras do seu nome e, neste sentido, poderem contribuir de forma partilhada para a construção desse conhecimento com os colegas (uma vez que nem todos têm as mesmas letras no nome).

A realização deste jogo permitiu-me concluir que grande parte das crianças não demonstrou distinguir as letras dos números. Curiosamente, nas tentativas de escrita realizadas anteriormente, nunca aconteceu a criança “escrever” números, pelos menos

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

que fossem identificáveis como tal. Também foi possível verificar que quando surgiam letras conhecidas das crianças as mesmas conseguiam distingui-las dos números, embora, na maior parte das situações, não conseguissem proceder à sua identificação. Por exemplo, numa das situações, uma criança afirmou *essa letra é do meu nome!* No entanto, a mesma criança não conseguiu identificar que se tratava de um “R”. Deste modo, o jogo constituiu um meio de perceber algumas das letras que as crianças são capazes de identificar. Neste âmbito, salientam-se algumas vogais como, por exemplo: A, O, I.

No que concerne à tarefa de agrupar as letras e os números em conjuntos diferentes, verificou-se a existência de alguma confusão com alguns elementos do grupo. Habitualmente, as crianças executam corretamente este tipo de atividades, sem demonstrar dificuldade, porque são utilizados objetos cujas propriedades são facilmente identificáveis pelas crianças. Não é o caso das letras e dos números, uma vez que cada letra tem uma forma gráfica diferente e o mesmo sucede com os números.

Posteriormente, a intencionalidade educativa subjacente ao jogo foi transposta para uma atividade individual, na mesa. Para a realização do trabalho, utilizaram-se diversas letras e números, numa dimensão mais reduzida à que tinha sido utilizada no jogo, e uma folha (para cada criança) com o diagrama de Venn. Pretendeu-se que as crianças formassem conjuntos de letras e de números e os colassem separadamente no interior dos círculos (Figura 10). Para tal, a criança teve de seguir os passos realizados anteriormente no jogo (com apoio individual do adulto). Deste modo, a criança começava por retirar um pedaço de papel e dizer do que se tratava (letra ou número) e, de seguida, proceder à colagem do mesmo no interior do círculo escolhido para o efeito. De modo a facilitar esta tarefa, coloquei as letras e os números, utilizados no jogo, em cima da mesa para que as crianças pudessem visualizar com mais clareza a forma gráfica de uns e de outros.

Apesar de algumas crianças não demonstrarem muita consistência nas suas decisões (necessitando da aprovação constante do adulto), verifiquei que houve uma evolução positiva relativamente à distinção entre as letras e os números, na grande maioria dos elementos do grupo. Neste sentido, julgo que o facto de se ter iniciado a atividade com um jogo coletivo facilitou o processo de reconhecimento e diferenciação entre letras e números.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Relativamente à formação de conjuntos, verificaram-se três situações distintas: as crianças que, ao não fazerem a distinção dos elementos, também não os conseguiam agrupar corretamente; as crianças que, apesar de distinguirem as letras dos números, no momento de agrupar não o faziam de forma assertiva; as crianças cujo sentido de conjunto está claramente bem definido, mas, no entanto, colocaram determinadas letras/números no conjunto errado por confundir a forma gráfica dos elementos. Neste último caso a confusão ocorreu com os números três, oito e um, porque provavelmente as crianças associaram o primeiro número à letra “E”, o segundo à letra “B” e o terceiro à letra “T”.

No que que concerne aos aspetos figurativos da escrita, Mata (2008) refere que, nas fases iniciais (garatuja e pré-silábica), a diferenciação de códigos ocorre, primeiramente, entre a escrita e o desenho. A distinção entre o código alfabético e o código numérico ocorre, em grande parte dos casos, mais tarde.

Ao fim da tarde, no momento de arrumar a sala, colocaram-se etiquetas nos cestos da área da casinha. Cada etiqueta contempla a informação referente aos materiais que pertencem a cada cesto, através de uma fotografia e do registo gráfico dos mesmos. Considero que a utilização da linguagem escrita, na organização do espaço, constitui uma estratégia facilitadora da apreensão da funcionalidade da mesma, assim como permite relacionar a oralidade com a escrita, uma vez que a palavra encontra-se associada à imagem. A estratégia da etiquetagem dos materiais foi utilizada, anteriormente, na área da garagem. Esta situação trouxe mudanças na forma como as crianças arrumam os brinquedos. Contrariamente ao que acontecia, as crianças passaram a conseguir arrumar os objetos de forma organizada, por conjuntos, situação que não se verificava antes da etiquetagem, uma vez que as crianças arrumavam os brinquedos indiscriminadamente. Por este motivo, saliento que, além dos benefícios (acima mencionados) relacionados com a apreensão de conhecimentos sobre a escrita, verifiquei que a etiquetagem dos materiais também influenciou positivamente na construção de conceitos matemáticos, como a categorização. Por último, importa referir que o modo como os materiais foram etiquetados foi previamente negociado com as crianças, no sentido de promover a responsabilização para o seu cumprimento.

Em suma, considero que esta atividade contribuiu para o processo de reconhecimento das letras, assim como para a distinção entre as letras e os números, de uma forma lúdica. Neste sentido, importa referir que o jogo desenvolvido em grande



*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

### **Recursos:**

**Humanos** – Estagiária, educadora e grupo de crianças.

**Materiais** – Textos com as poesias (escritos pelos pais); livro de histórias; computador; folhas brancas; canetas de filtro; lápis de cor; folhas de cartão; folhas de cartolina; feltro; cola batom; cola quente; argolas de metal; figuras decorativas em feltro.

### **Descrição da Atividade**

A construção do livro de poesias foi uma atividade desenvolvida em várias sessões. Primeiramente, realizou-se um pedido por escrito, aos pais (Apêndice H), no sentido de solicitar a colaboração dos mesmos na elaboração de uma quadra alusiva ao tema da primavera (ou outro). Pediu-se, especificamente, que os pais escrevessem o texto manualmente e procedessem à leitura do mesmo na presença da criança (servindo de modelo). Uma parte das crianças trouxe os textos no dia solicitado, enquanto as restantes o fizeram em dias posteriores. Das vinte crianças do grupo, obtiveram-se apenas catorze textos. Para as crianças cujos pais não participaram, a estagiária providenciou uma poesia para cada uma delas, para que todas pudessem ter um texto seu no livro de poesias. No primeiro dia, leram-se apenas duas poesias. Os textos foram todos lidos em grupo, em dias diferentes e à medida que as crianças os traziam de casa.

O momento seguinte da atividade consistiu na leitura de uma história que uma criança trouxe de casa. No final da leitura, conversou-se com as crianças sobre a estrutura dos livros, dando a conhecer alguns componentes, como a capa, a contracapa, a lombada, as folhas, o título, o nome do autor e do ilustrador.

Seguidamente, procedeu-se à escrita dos textos num documento em *Word*. Para tal, chamaram-se as crianças, individualmente, e pediu-se a cada uma que segurasse o papel do texto na mão, enquanto o adulto lia e escrevia o mesmo no computador.

Após a impressão dos textos, a tarefa seguinte incidiu na ilustração dos mesmos.

O adulto lia novamente a quadra, da qual salientava alguns nomes (borboletas, sol, passarinhos, entre outros) e, posteriormente, questionava a criança relativamente à escolha dos elementos que a mesma gostaria de desenhar para ilustrar o texto. Quando a criança afirmava que não conseguia fazer um determinado desenho, o adulto desenhava

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

numa folha os elementos que a criança escolhia, para que a mesma pudesse ter um modelo de apoio visual.

Importa referir que a participação da criança com Síndrome de Down cingiu-se a uma ilustração alusiva à primavera.

Após os textos estarem todos ilustrados, efetuou-se a conclusão do livro. Para reforçar a consistência das páginas do livro colou-se cada um dos textos em folhas coloridas de cartolina, assim como a página do índice com os títulos das poesias.

A capa do livro foi elaborada pelo adulto, junto das crianças, através da colagem de feltro, de cor amarela, em duas folhas de cartão (capa e contra capa). Colaram-se, também, algumas figuras decorativas em feltro, alusivas à temática do livro. Seguidamente, colocaram-se argolas de modo a unir as folhas e a capa do livro. Por fim, a estagiária sugeriu vários títulos para o livro, dos quais se escolheu o seguinte: “Poesias da Primavera”.

De seguida, escreveu-se o título numa folha, expondo-se a mesma na parede. As crianças foram motivadas a participar na procura das letras, para formar o título, que se encontravam no chão.

### **Reflexão Sobre a Atividade**

Um dos objetivos desta atividade consistia em promover o conhecimento das crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita, tendo em conta o caráter lúdico da mesma, uma vez que as crianças gostam bastante de textos rimados. De acordo com Viana (2006) as rimas utilizadas nos textos poéticos (entre outros) constituem uma excelente estratégia para potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como outros aspetos relacionados com a memória auditiva e a aquisição de vocabulário.

Quanto à funcionalidade da escrita, Mata (2008) defende que as crianças vão-se apropriando das diferentes funções da linguagem escrita através do contacto com diversos suportes. Paulatinamente, as crianças vão-se apercebendo que “os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem (...)” (p. 15).

O envolvimento dos pais na elaboração dos textos, junto das crianças, contribuiu bastante para a motivação das mesmas na realização da atividade. Por outro lado, percebi que também os pais demonstraram interesse pelos conhecimentos dos filhos acerca da escrita. Esta situação foi claramente visível nos comentários dos pais de duas crianças.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Num dos casos, o pai referiu que o filho “já escreve no computador”. Na outra situação, a mãe de uma criança referiu que a mesma lhe tinha pedido para “escrever”, facto que a mãe achou curioso. Importa referir que no caso de algumas crianças, até os avós participaram, tendo o avô de uma delas contribuído com a escrita de cinco textos em vez de um, como foi solicitado. De facto, tal como refere Mata (2008), o educador deve envolver as famílias e as suas práticas de literacia para que as mesmas valorizem as oportunidades de escrita que podem proporcionar às crianças.

Relativamente ao diálogo desenvolvido em torno da identificação da estrutura do livro de histórias (que uma criança trouxe de casa), verifiquei que as crianças identificam a capa e já conseguem diferenciar claramente o texto da ilustração. Este diálogo serviu de mote para explicar como iríamos construir o nosso livro de poesias. Neste sentido, propôs-se a seguinte sequência de procedimentos: a escrita dos textos e a paginação das folhas; ilustração dos textos; elaboração da capa completa.

Quanto à escrita dos textos (Figura 11), pediu-se a cada criança que segurasse o papel da poesia na mão, enquanto o adulto lia e escrevia o mesmo no computador. Neste momento, pretendia-se que as crianças observassem o adulto no ato de leitura e de escrita e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento da compreensão da relação de correspondência existente entre a oralidade e a escrita, bem como de aspetos convencionais relacionados com a orientação e a linearidade da escrita. Durante a escrita do texto, o adulto chamava a atenção da criança para a observação das semelhanças gráficas e sonoras das palavras que rimavam.

Tal como defende Mata (2008) o adulto deve servir de modelo para as crianças, escrevendo na presença das mesmas e verbalizar o que está a escrever, de modo a evidenciar a correspondência existente entre a oralidade e a escrita. Este tipo de experiência permite que as crianças se vão apropriando, progressivamente, dos aspetos convencionais da linguagem escrita como, por exemplo, a direcionalidade. De acordo com a autora, no âmbito da emergência da escrita, o educador deve integrar a mesma no quotidiano do jardim-de-infância para que as crianças “adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objetivos claros” (p. 56).

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de utilizar o computador, ficando algumas delas a observar, mesmo quando não se tratava do seu texto.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Após a impressão dos textos e das folhas paginadas, procedeu-se à ilustração dos mesmos. Para tal, o adulto lia novamente a poesia, da qual salientava alguns nomes (borboletas, sol, passarinhos, entre outros) e, posteriormente, questionava a criança relativamente à escolha dos elementos que a mesma gostaria de desenhar para ilustrar o seu texto. Importa salientar que durante a leitura o adulto seguia o texto com o dedo, com o objetivo de salientar a direcionalidade da mesma. No que se refere às ilustrações, o adulto desenhava numa folha os elementos que a criança escolhia, para que a mesma pudesse ter um modelo de apoio visual.

Achei curioso a observação que uma das crianças fez, relativamente à paginação, enquanto estava a ilustrar o texto, a referir: *Porquê está aqui um número?* Perante a questão da criança, coloquei outra questão “Que número é esse?” à qual a criança respondeu assertivamente que se tratava do número três e expliquei que os números serviam para colocar as páginas por ordem (primeira página, segunda, terceira).

Ainda no que concerne às ilustrações, por vezes, as sugestões das crianças não se coadunavam com o conteúdo do texto. Nestes casos, o adulto explicava que os desenhos tinham de ser sobre o texto e fornecia alguns exemplos para que a criança escolhesse o que queria desenhar. Os desenhos foram orientados pelo adulto, isto é, a criança foi motivada a desenhar de forma faseada (exemplo: uma árvore – primeiro o tronco e depois a copa), sempre que afirmava “eu não sei fazer” (este, ou aquele desenho).

A intencionalidade educativa, subjacente à ilustração do texto, consubstancia-se na consolidação da distinção entre a escrita e o desenho, assim como na sensibilização para o facto de que ambas as formas de representação podem ser utilizadas para transmitir informação.

O momento seguinte da atividade consistiu na colagem dos textos (já ilustrados) em folhas coloridas de cartolina. Seguidamente, colocaram-se argolas de modo a unir as folhas e a capa do livro. Importa referir que a capa foi elaborada pelo adulto, junto das crianças, através da colagem de feltro, de cor amarela, em duas folhas de cartão (capa e contra capa). Por fim, o adulto sugeriu vários títulos para o livro, pelo que se escolheu “Poesias da Primavera”. Deste modo, o adulto escreveu o título numa folha exposta na parede e as crianças foram motivadas a participar na procura das letras, para formar o título, que se encontravam no chão. Esta tarefa exigia a identificação de algumas letras, ao que as crianças corresponderam bastante bem, apesar de não as terem identificado

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

todas. A escolha das letras para o título contribuiu para o entendimento das características conceptuais da escrita, na medida em que se verificou que as crianças demonstraram compreender que determinadas letras juntas possuem um determinado som e que, por sua vez, esse som possui um determinado significado. As crianças demonstraram bastante entusiasmo perante a finalização do livro (Figura 12), pelo que lancei a proposta de, futuramente, se construir um livro de histórias para a biblioteca da sala.

Tendo em conta os objetivos inicialmente estabelecidos, considero que esta atividade foi muito bem conseguida, na medida em que promoveu situações de interação em que as crianças contactaram com a linguagem escrita, tendo em conta a componente lúdica da mesma. Tal como defende Mata (2008) a utilização de textos poéticos, assim como a compreensão do seu conteúdo, promove atitudes positivas e prazer perante a leitura, ou seja, constitui um estímulo ao gosto pela aprendizagem da mesma.

Por outro lado, os passos que envolveram a construção do livro, isto é, a escrita/leitura e ilustração de textos, contribuiu para a evolução dos conhecimentos das crianças acerca da escrita, quer ao nível dos aspetos conceptuais (a escrita é a representação da oralidade), dos aspetos funcionais (ligada ao prazer de brincar com a linguagem), como de alguns aspetos convencionais, como a orientação da escrita e a identificação dos diversos componentes do livro. Este suporte de escrita possui um grande significado para as crianças porque se trata do texto de cada uma, da página de cada uma, embora o livro pertença ao grupo. Por este motivo, esta atividade constituiu, também, um contributo para a sensibilização das crianças relativamente à correta manipulação dos livros.



*Figura 11 – Escrita/Leitura das Poesias*



*Figura 12 – Finalização do Livro*

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

**Atividade:** “Vamos escrever uma dedicatória à mãe”

**Duração:** dia 2 e 5 de maio.

**Áreas de conteúdo/domínios:** Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Expressão plástica.

**Objetivos:**

- Desenvolver a capacidade de interação oral.
- Promover tentativas de escrita.
- Contribuir para a apreensão da funcionalidade da escrita, enquanto meio de comunicação.
- Promover o reconhecimento e escrita de palavras com valor afetivo para a criança, como o nome próprio e o nome da mãe.
- Desenvolver a capacidade de expressão através do desenho.
- Representar um padrão sequencial simples a partir de um critério pré-estabelecido.

**Recursos:**

**Humanos** – Estagiária, educadora e grupo de crianças.

**Materiais** – Livro da história; folhas de papel cor-de-rosa; folhas de papel cavalinho em formato A3; cola líquida, canetas de filtro; caixas de ovos, tintas, pinceis.

**Descrição da Atividade**

Esta atividade teve início com a leitura da história “Gosto de ti”, seguindo-se do diálogo em grupo sobre a mesma. O diálogo sobre a história serviu de mote para introduzir a conversa sobre as mães das crianças, designadamente sobre a importância das mães na vida das crianças. O passo seguinte da atividade consistiu na realização de um registo individual em forma de dedicatória para a mãe, que começava com a seguinte frase “Mãe, gosto de ti porque...”. Assim, cada criança foi incentivada a “escrever”, num pedaço de papel cor-de-rosa, uma dedicatória para a mãe, de modo a salientar a importância da mãe na vida da criança. Após a tentativa de escrita, o adulto questiona a criança sobre o conteúdo do seu “texto” e traduz o registo da mensagem. No final, a criança assina o seu texto, copiando o nome do cartão. O texto foi colado numa folha de

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

papel em formato A3 e escreve-se o título “Mãe, gosto de ti porque...”. A seguir à palavra “mãe”, cada criança copia o nome da mãe (retirado de uma lista que o adulto elaborou previamente). O passo seguinte da atividade incidiu na realização de um desenho ilustrativo do texto, na folha onde se encontrava colado o mesmo. Seguidamente, o adulto fornece a cada criança uma determinada quantidade de flores em cartão, recortadas de caixas de ovos, que a criança pintou com recurso a tinta de duas cores – azul e cor-de-rosa.

Por fim, procedeu-se à decoração do trabalho, através da colagem das flores em torno da folha, de acordo com um padrão sequencial de duas cores (cor-de-rosa e azul).

### **Reflexão Sobre a Atividade**

A presente atividade foi desenvolvida no âmbito da comemoração do dia da mãe.

Num primeiro momento, procedeu-se à leitura da história “Gosto de ti”, escrita por Fernanda Serrano e ilustrada por Sandra Serra. A história é constituída por duas partes complementares que representam a dinâmica da relação afetiva existente entre a mãe e o filho, através de diversas frases, que começam sempre da mesma forma “gosto de ti”, utilizadas em momentos do quotidiano. A primeira parte reporta-se a frases ternurentas utilizadas pela mãe, para o filho. A segunda parte retrata precisamente o inverso, ou seja, é o filho que utiliza frases com valor afetivo para se dirigir à mãe.

O livro assume um papel de grande relevância no que concerne à emergência da literacia. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70).

Acerca deste assunto Mata (2008) refere que o desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita são fortemente influenciados pelas interações com a escrita, mediada por adultos.

No geral, as crianças demonstraram interesse pelo texto, mantendo-se concentradas do princípio ao fim da leitura do mesmo. A escolha do livro foi intencional, de modo a poder servir de mote ao discurso das crianças que, posteriormente, sustentou o conteúdo da mensagem inerente à dedicatória que “escreveram” para a mãe. Deste modo, no final da história, as crianças foram motivadas a exprimir oralmente os

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

sentimentos que nutrem pelas suas mães, de forma argumentada. Neste momento, o adulto colocou algumas questões no sentido de mediar e desenvolver o diálogo. De seguida, apresento algumas dessas questões, assim como alguns exemplos de respostas obtidas:

- “Na história a mãe diz muitas vezes que gosta do filho, as vossas mães também gostam de vocês?” A maior parte das crianças respondeu *sim*.

- “Porquê? Porque é que acham que as mães gostam de vocês?” Obtiveram-se diversas respostas: *a minha mãe dá amores; a mãe faz mimos; eu gosto da mãe; porque sim, eu porto bem e a mãe gosta de mim*, entre outras.

- “E vocês gostam das vossas mães?” O grupo respondeu quase em coro *sim!*

- “A mãe é importante para vocês? Porquê?” Respostas: *é; sim; porque sim*.

- “O que é que gostam mais de fazer com as mães (forneceram-se alguns exemplos de ações possíveis)?” Respostas: *a minha mãe deu chocolate; eu gosto de passear de carro; eu fui com a minha mãe ao parque; de ir às compras*, entre outras (a segunda e a quarta resposta decorreu dos exemplos dados pelo adulto).

Com estas questões, e outras que foram surgindo a partir das respostas das crianças, pretendeu-se promover a interação oral, num diálogo norteado pela expressão e partilha de sentimentos e ideias relacionados com a referida relação de parentesco. Alguns elementos do grupo demonstram mais facilidade e coerência, em relação a outros, na compreensão e no desenvolvimento do discurso, respetivamente. No entanto, verifiquei que, mesmo as crianças mais inibidas, demonstraram interesse em participar no diálogo, uma vez que todos tinham algo para dizer sobre a mãe. Penso que esta situação deve-se à forte componente afetiva que envolve o assunto.

O momento seguinte da atividade incidiu na tentativa de escrita de uma dedicatória dirigida à mãe. Nesta etapa da atividade, forneceu-se um pedaço de papel cor-de-rosa e uma caneta de filtro a cada uma das crianças, à medida que as mesmas foram sendo chamadas para realizar o registo. De seguida, o adulto colocava as seguintes questões: “Queres escrever para a mãe?”; “A mãe vai ler o que tu escreveres, o que é que lhe queres dizer?”; “O que é que queres que ela leia?”

Relativamente à primeira pergunta, as crianças responderam positivamente, ou seja, todos os elementos demonstraram interesse em escrever para a mãe. A segunda e a

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

terceira questão foram colocadas em simultâneo, com o objetivo de reforçar o caráter comunicativo da escrita e para as crianças perceberem que a linguagem escrita é o registo da linguagem oral, isto é, o que é dito pode ser lido. De acordo com Martins e Niza (1998) a descoberta da funcionalidade da escrita infere bastante no processo de alfabetização. Esta descoberta constitui a base para a construção do projeto pessoal de leitor/escritor, na medida em que a criança atribui sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste âmbito, a escrita sempre serviu para comunicar algo, desde informações, pensamentos, sentimentos, encontrando-se a mesma associada a práticas sociais e culturais. A apreensão do sentido dessas práticas depende da utilização da leitura e da escrita em contextos de comunicação.

Relativamente às duas últimas questões colocadas ocorreram três situações distintas: a criança verbalizava, de imediato, a mensagem que queria transmitir de forma contextualizada com o diálogo ocorrido anteriormente; a criança manifestava o desejo de escrever algo que não se enquadrava no conceito de dedicatória; a criança respondia *não sei*.

As respostas da grande maioria das crianças enquadram-se nos dois primeiros casos. Das crianças presentes, apenas duas se enquadraram na terceira situação. Nestes casos, o adulto motivava a criança a conversar sobre a mãe, colocando novamente algumas das questões mencionadas durante o acolhimento. Deste pequeno diálogo resultaram as seguintes respostas: *gosto da mãe porque ela é minha amiga; eu gosto dela porque dá-me beijinhos*.

À medida que as crianças referiam o que queriam registar, o adulto incentivava as mesmas “a escrever”, como soubessem, a mensagem no papel (sem modelo). Após a tentativa de escrita, o adulto pedia à criança que “lesse” o que tinha acabado de “escrever” e procedia ao registo, de modo a traduzir a escrita da mesma (figura 13). Neste momento, constatei duas situações diferentes: algumas crianças “liam” o que inicialmente tinham intenção de “escrever”, enquanto a maioria construía a ideia no momento que era questionada sobre a sua escrita. Esta tarefa permitiu contribuir para a compreensão da criança sobre o caráter comunicativo e discursivo da linguagem escrita. Ou seja, pretendeu-se contribuir para a compreensão das crianças sobre o facto de a escrita servir para transmitir ideias e sentimentos, através da “tentativa de escrita de um texto”. Também Teberosky (2007) acompanha esta linha de pensamento e reconhece, num dos

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

seus trabalhos, a importância da produção de textos em detrimento da linguística no processo de ensino, no processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita. Neste âmbito, a autora refere que as crianças são “letradas” antes de serem “alfabetizadas”.

Quanto à escrita das crianças, a maioria desenhou letras misturadas com pseudo-letras; três crianças desenharam letras claramente definidas; uma criança desenhou bolas e pseudo-letras e outra criança fez apenas bolas. Neste sentido, tem-se verificado alguma evolução, quer no que se refere aos aspetos gráficos das letras, quer ao nível da orientação da escrita. Seguidamente, no final do “texto”, o adulto solicitava à criança a escrita do nome, com o apoio visual do modelo escrito no cartão. Algumas crianças têm mais facilidade em relação a outras na escrita do nome. No entanto, todos os elementos que desenvolveram esta atividade conseguiram atingir o objetivo. A proposta seguinte da atividade consistia na escrita do nome da mãe. Para tal, o adulto procedeu à escrita do nome da mãe da criança numa folha, solicitando, de seguida, a cópia do mesmo. Neste momento, percebi que as crianças estavam a demonstrar mais dificuldade em executar a tarefa, comparativamente com a escrita do nome próprio. Penso que essa situação justifica-se pelo facto de as crianças conhecerem a forma escrita do seu nome. Acerca deste assunto importa referir que a tarefa de escrita do nome da mãe não ocorreu de uma forma impositiva. Isto é, se as crianças não quisessem escrever o nome da mãe o adulto não insistia na tarefa. No entanto, se, pelo contrário, mesmo com dificuldade, a criança demonstrava interesse na escrita do nome, o adulto apoiava a tarefa de forma faseada, isto é, a escrita de cada letra traço por traço. Por exemplo: no caso da letra R – um traço para cima, uma bola e um traço para baixo. Esta estratégia permitiu que as crianças conseguissem escrever o nome da mãe de forma minimamente perceptível. A escrita de nomes com uma forte componente afetiva, como é o caso do nome próprio e o nome da mãe, contribui para o interesse das crianças pela linguagem escrita, nomeadamente para o reconhecimento de algumas letras. Mata (2008) justifica a pertinência deste conhecimento quando refere “o conhecimento do nome das letras pode, em muitos casos, apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências correctas entre o som isolado e a letra a utilizar na escrita (por exemplo, o “d” para “dedo”)” (p.44).

As crianças vão-se apropriando de algumas escritas que observam no meio envolvente. Essa apropriação é facilitada no caso de palavras com valor afetivo para a criança. Assim, com o tempo, determinadas palavras passam a fazer parte do seu capital visual. Sobre este assunto, Mata (2008) refere que o aumento do vocabulário visual, bem

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

como a atribuição de uma mensagem à escrita, constituem aspetos que contribuem para atribuição de significado à escrita em contexto.

A proposta seguinte incidiu na realização de um desenho, junto do texto. O objetivo desta tarefa consistia em contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão através do desenho. Pretendia-se que as crianças desenhassem algo que expressasse o caráter efetivo da relação de parentesco em questão, tal como sucedeu no “registo escrito”. A maior parte das crianças desenhou a figura humana, como forma de representar a mãe ou a mãe e a própria criança (nos casos em que desenhavam duas figuras), flores e corações. O desenho de uma das crianças contemplou os seios e o umbigo da mãe. Trata-se de um dos elementos mais novos do grupo e achei esta situação muito interessante e, ao mesmo tempo, incomum, para uma criança com pouco mais de três anos. Acerca deste assunto Luquet (1974, citado em Sousa, 2003) refere que as “transparências” são indicadores do potencial que o desenho possui no que concerne ao estímulo da imaginação das crianças. O modo como a criança desenha, desde a sucessão dos elementos à sua dimensão relativa, expressa as capacidades intelectuais da criança.

Por último, a proposta incidia na pintura de flores de cartão (recortadas previamente pelo adulto, de caixas de ovos) com as cores azul e cor-de-rosa e na colagem das mesmas em torno das folhas (onde se encontravam os registos escritos e os desenhos dedicados às mães) de acordo com um padrão sequencial simples – uma flor azul, seguida de uma flor rosa (ou o inverso), sucessivamente. Esta tarefa contempla três objetivos, nomeadamente, o desenvolvimento da destreza manual envolvida na manipulação dos materiais; o desenvolvimento do sentido estético, através da decoração do trabalho; o desenvolvimento do raciocínio matemático inerente à regularidade existente na formação de padrões.

As crianças demonstraram bastante interesse durante a realização da tarefa, quer no decorrer da pintura das flores, quer na colagem das mesmas, na qual verifiquei que não foram evidenciadas dificuldades na formação do padrão. Todas as crianças conseguiram colar as flores na folha de acordo com o critério pré-definido, como se pode observar na Figura 14. Nesta atividade, a intervenção do adulto cingiu-se à orientação do espaço na folha onde se pretendia que as crianças colassem as flores (tipo moldura).

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Segundo Mendes e Delgado (2008) o trabalho com padrões contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico, uma vez que a construção do conceito de variável decorre das experiências associadas à identificação de regularidades.

Penso que esta atividade foi muito rica em termos pedagógicos porque permitiu a agilização de diversos conteúdos de diferentes domínios e sobretudo porque as crianças manifestaram bastante gosto na realização das tarefas. No que se reporta à linguagem escrita, esta atividade constituiu uma oportunidade para que as crianças “produzissem escrita” num contexto de grande significado para as crianças. Durante a escrita dos nomes (da mãe e da própria criança), algumas crianças realizaram algumas comparações que indicaram o reconhecimento das letras, como, por exemplo, quando apontavam para o nome da mãe e referiam *aquela letra é do meu nome!* O entusiasmo que as crianças demonstraram, no desenvolvimento da atividade, sugere que este tipo de tarefa constitui um impulso à motivação da criança pela descoberta da escrita e ao desenvolvimento de novos conhecimentos acerca da mesma.

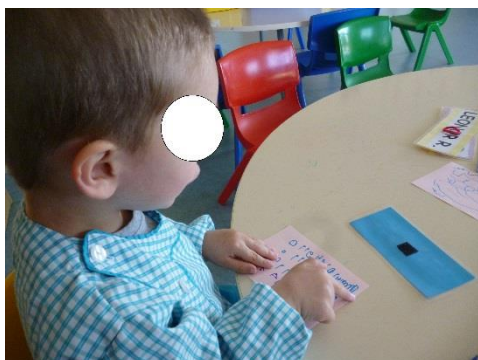


Figura 13 – “Leitura” da Dedicatória



Figura 14 – Dedicatória à Mãe

**Atividade:** “Vamos escrever uma receita”

**Duração:** 9 de maio.

**Áreas de conteúdo/domínios:** Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo.

**Objetivos:**

- Promover a interação oral e a compreensão de discursos orais.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

- Contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita, através do contacto com situações de escrita em contextos funcionais.
- Dar a conhecer diferentes suportes de escrita, como o livro e uma receita de culinária.
- Dar a conhecer o tipo de mensagem associada ao tipo de texto existente nas receitas de culinária.
- Promover a emergência da leitura.
- Dar a conhecer os ingredientes de uma receita de pão.
- Promover experiências sensoriais (cheiro, paladar, textura).

### **Recursos:**

**Humanos** – Estagiária, educadora e grupo de crianças.

**Materiais** – Livro “A galinha ruiva”, de António Torrado; papel, caneta, dois recipientes; 1 colher medida; 1 copo medida; farinha integral; sal; água; fermento; sementes de girassol, de linhaça e de abóbora.

### **Descrição da Atividade**

A presente atividade surgiu no âmbito da leitura da história “A galinha ruiva”, de António Torrado, ilustrada por Tânia Clímaco. O texto retrata as fases pelas quais o trigo passa até ser utilizado para a confeção de pão. Após a leitura da história, procedeu-se ao diálogo sobre a mesma, no qual o adulto lançou a proposta de confeção de pão.

De seguida, procedeu-se ao reconto da história (em grupo), através da descrição de imagens ilustrativas das principais ações da mesma. Após a descrição das imagens, o passo seguinte da atividade consistiu na ordenação das mesmas pela sequência de acontecimentos representada no texto.

O momento seguinte da atividade consistiu na explicação dos procedimentos a realizar durante a confeção do pão, através de um jogo simbólico.

Após a explicação, dirigimo-nos para o refeitório com o intuito de dar início à tarefa de confeção.

Começou-se pela observação dos ingredientes e dos materiais a utilizar na confeção. Seguidamente, procedeu-se à leitura da receita em voz alta, à medida que os ingredientes eram misturados. Depois da massa estar pronta, distribuiu-se uma porção da

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

mesma por cada uma das crianças, assim como uma pequena quantidade de cada tipo de sementes (linhaça, abóbora e girassol). De seguida, as crianças amassam o preparado e misturam as sementes no mesmo. Segue-se o processo de levedura e de cozedura do pão.

Posteriormente, as crianças comeram o pão ao lanche. Por último, o adulto reescreveu a receita manualmente na presença das crianças (na área do tapete) e efetuou a leitura da mesma. A receita foi escrita a computador, com recurso à representação de algumas imagens pictográficas. No final, colou-se a folha numa cartolina, plastificou-se e colocou-se a mesma na área da casinha.

### **Reflexão Sobre a Atividade**

O trabalho desenvolvido em torno da história serviu de mote para a introdução da atividade de confeção do pão. Esta atividade norteou-se pelos seguintes objetivos gerais: promover a apreensão da funcionalidade da escrita, dando a conhecer diferentes suportes de escrita, como o livro e uma receita; contribuir para a emergência da escrita/leitura; dar a conhecer os procedimentos e os ingredientes utilizados na confeção do pão.

A atividade teve início com a leitura da história “A Galinha Ruiva”, onde se apresentou retratado o ciclo do pão, desde que se semeia o trigo até ao processo de cozedura do pão, na qual “a galinha ruiva” assume a personagem principal. Em todas as fases que constituem o ciclo do pão, a galinha ruiva solicita a ajuda dos seus amigos, os quais se negam a colaborar em todas as tarefas. Considero que esta história possui um enorme valor pedagógico porque, além de promover aprendizagens relacionadas com o ciclo do pão, contribui para a formação pessoal e social das crianças, através da sensibilização para a importância de algumas atitudes e valores democráticos, nomeadamente, a colaboração, a responsabilidade e a cooperação. A par desses aspetos, considero que a forma como o texto se apresenta constitui uma mais valia na promoção da emergência da escrita/leitura, quer ao nível da compreensão do conteúdo do texto, quer ao nível da correspondência grafo-fonológica. Esta opinião é sustentada pelo facto de serem utilizadas imagens com a designação das mesmas por escrito, assim como inúmeros pictogramas que facilitam a leitura e a compreensão da mensagem contida no texto. Neste sentido, constatou-se que quando se solicitava às crianças para “lerem” as imagens do texto, à medida que o adulto apontava para as mesmas, a maioria dos elementos do grupo conseguia fazê-lo acertadamente.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

O momento seguinte da atividade incidiu no reconto da história. Neste sentido, colocaram-se algumas questões orientadoras da sequência dos acontecimentos principais do texto, à medida que se mostravam as imagens ilustrativas dos mesmos. Assim, com o apoio do adulto, as crianças foram incentivadas a descrever o que observavam nas imagens, nomeadamente, quem, onde e a fazer o quê. No geral, as crianças corresponderam assertivamente às questões colocadas pelo adulto, respondendo de forma objetiva perante o que viam na imagem.

Seguidamente, procedeu-se à ordenação das imagens pela sequência correta de acontecimentos. Para tal, colocaram-se as imagens no tapete e, em grupo, as crianças teriam de identificar a sequência de ações representadas na história através da observação e interpretação da informação contida nas imagens. Deste modo, primeiramente, as crianças foram motivadas a recontar os acontecimentos principais da história, com a orientação do adulto, que foi apoiando na interpretação da informação. De seguida, pretendia-se que as crianças colocassem as imagens pela ordem correta de acontecimentos que as mesmas representavam, sem necessitar tanto do apoio do adulto.

Neste sentido, verifiquei que as crianças tiveram mais facilidade no reconto da história efetuado oralmente, com o apoio do adulto, comparativamente à ordenação das imagens no tapete. Apesar de as crianças conseguirem interpretar a informação contidas nas imagens, demonstravam dificuldades na ordenação das ações. Esta dificuldade não me surpreendeu, na medida em que, nesta faixa etária, a noção de tempo encontra-se pouco desenvolvida nas crianças. No entanto, julgo que é importante promover este tipo de atividades no sentido de contribuir para esse mesmo desenvolvimento, assim como para o desenvolvimento da linguagem oral estimulado através da descrição de imagens, quer a nível da expressão como ao nível da compreensão.

Julgo que estas questões foram muito pertinentes para a apreensão do conteúdo do texto, por parte das crianças, cujas respostas me permitiram verificar que retiveram a informação sobre os acontecimentos principais da história.

Seguidamente, explicou-se a atividade referente à confeção do pão, através da representação simbólica das ações que constituem a mesma. De seguida, apresento o discurso norteador deste breve momento dramático:

“Faz de conta que à nossa frente temos um recipiente. Agora vamos colocar, lá dentro, a farinha. Ao lado, temos um prato com água morna onde vamos colocar o fermento de

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

padeiro e mexer com uma colher. Depois colocamos o sal e voltamos a mexer. De seguida, fazemos um buraco na farinha e juntamos o preparado. Agora vamos amassar muito bem. Por último, vamos juntar sementes de abóbora, sementes de linhaça e de girassol. Voltamos a amassar muito bem. Temos que mexer os dedos para amassar bem a massa!”

Este discurso foi acompanhado com gestos representativos de cada ação. Esta estratégia não se encontrava planificada. No entanto, verifiquei que as crianças estavam um pouco agitadas e com dificuldade em escutar o adulto. Por este motivo, decidi, no momento, proceder à explicação da atividade através de um breve jogo dramático. A estratégia resultou, na medida em que as crianças demonstraram bastante envolvimento na execução dos gestos que o adulto ia propondo, ouvindo, deste modo, a explicação sobre a atividade seguinte – a confeção do pão. Tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) a dramatização de experiências (ações, sentimentos) contribui para a evolução do jogo simbólico que, por sua vez, promove o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.

No momento seguinte da atividade, dirigimo-nos para o refeitório onde decorreu a atividade de confeção do pão (Figura 15). Começou-se por dissolver dois cubos de fermento e duas colheres (medida) de sal em seis copos (medida) de água morna. Seguidamente, misturou-se o preparado com a farinha. Durante o processo, o adulto ia lendo a receita em voz alta, referindo os ingredientes e as quantidades a utilizar. Esta estratégia objetivou a apreensão de conceitos matemáticos e, em simultâneo, da funcionalidade da escrita, por parte das crianças, através da utilização de um tipo de texto prescritivo, característico dos suportes de escrita das receitas de cozinha. Tal como referem as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (1997) o educador 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” (p. 71). Por outro lado, a relação que o educador tem com a escrita, o valor que lhe atribui, os contextos em que utiliza e a forma como o faz, são aspetos que influem no interesse e na evolução dos conhecimentos das crianças neste domínio.

Após a preparação da massa, forneceu-se uma pequena porção da mesma e de sementes, a cada uma das crianças. Neste momento, pretendia-se que as crianças continuassem a amassar o preparado e procedessem à mistura das sementes no mesmo.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Foi uma atividade muito gratificante, tanto para mim como para as crianças que demonstraram um enorme envolvimento ao longo da mesma.

Após o lanche, na área do tapete, colocou-se um papel na parede e procedeu-se ao registo escrito da receita, para que a mesma não fosse esquecida. De acordo com Mata (2008) quando as crianças se encontram inseridas em ambientes onde têm a oportunidade de observar os adultos em situações de escrita, facilmente despertam a curiosidade pela descoberta e utilização do código escrito.

Por último, procedeu-se à leitura da receita (Figura 16), escrita em word, começando-se por enumerar os ingredientes e as respetivas quantidades, seguindo-se da leitura do modo de preparação. A segunda parte do texto contém alguns pictogramas que, à semelhança da história da galinha ruiva, visam contribuir para a emergência da leitura/escrita. Após uma primeira leitura, as crianças foram motivadas a decifrar a informação representada nas imagens. Por fim, colocou-se a receita na área da casinha com o objetivo de promover a realização do jogo simbólico (confeção de pão) e de promover tentativas de leitura, através do contacto com um texto escrito cuja função era conhecida das crianças. Segundo Martins e Niza (1998) o carácter funcional da escrita encontra-se associado a diferentes tipos de suporte de escrita. Neste âmbito, o acesso das crianças a diferentes situações de escrita contribui para a compreensão de que diferentes tipos de suporte correspondem diferentes conteúdos, com finalidades e benefícios distintas.

Importa referir que, pouco depois de colocar a receita na área da casinha, duas crianças tentavam reproduzir o ato de leitura da mesma. Penso que esta situação se deve ao facto do texto ter significado para as crianças.

No âmbito da emergência da literacia, Neves e Martins (2000) defendem a ideia de que é fundamental que as crianças construam uma representação global no que diz respeito aos objetivos da leitura. Este processo incide no reconhecimento do carácter comunicativo da linguagem escrita e na descoberta das diversas funções da mesma, como, por exemplo, a leitura de histórias, poesias, cartazes informativos, receitas, entre muitos outros exemplos.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*



*Figura 15 – Confeção do Pão*



*Figura 16 – “Leitura” da Receita*

### **4.3 Avaliação do Plano de Ação**

Após a implementação do plano de ação, proceder-se-á, neste ponto, à avaliação do mesmo através da análise dos dados recolhidos por meio da observação participante, de um inquérito por questionário realizado à educadora cooperante (Apêndice C), de entrevistas estruturadas realizadas às crianças e dos registos reflexivos das atividades desenvolvidas com as mesmas. Deste modo, a avaliação do plano de ação será feita através da análise dos resultados obtidos, tendo por base a triangulação dos dados recolhidos de diferentes fontes em diferentes momentos e os objetivos propostos na conceção do plano.

Relativamente à opinião da educadora cooperante sobre o trabalho realizado, os dados recolhidos evidenciam o parecer favorável desta, na medida em que a mesma refere que as atividades desenvolvidas foram enriquecedoras para a evolução dos conhecimentos das crianças sobre a escrita, nomeadamente no que concerne à funcionalidade e, também, em relação a alguns aspetos convencionais, como a direcionalidade e a distinção entre letra e número. Quanto às estratégias e recursos utilizados, os mesmos foram considerados relevantes para a promoção do interesse das crianças sobre a escrita.

No que concerne à opinião da educadora cooperante acerca dos benefícios decorridos da implementação da área da escrita, para a evolução dos conhecimentos das crianças, esta manifestou uma opinião favorável, na medida em que a área da escrita contribuiu para as tentativas de escrita espontânea. Em suma, as atividades desenvolvidas no âmbito do presente plano de ação constituíram um contributo para a promoção da emergência da escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Relativamente à análise dos resultados obtidos das entrevistas realizadas às crianças, elaborou-se um quadro síntese (Quadro 6) onde é possível comparar os resultados obtidos na entrevista do primeiro momento (Apêndice D) com os resultados da entrevista realizada no segundo momento (Apêndice E).

No que concerne ao bloco I, verificou-se que ocorreram algumas alterações em ambos os contextos de vida próximos das crianças, embora se mantenha um maior número de crianças que reconhecem utilizadores da escrita no âmbito familiar. Assim, no segundo momento embora se verifique o mesmo número de respostas quanto à perceção de práticas no meio familiar, ocorrem alterações ao nível dos indicadores, na medida em que se obtêm mais duas respostas em que as próprias crianças afirmam “saber escrever”, e menos duas respostas em relação às práticas de escrita dos pais. Esta situação evidencia que o número de crianças que se reconhecem como produtoras de escrita aumentou. Relativamente ao contexto escolar, verifica-se um aumento de reconhecimento das práticas de escrita nos adultos, em detrimento das práticas de escrita das crianças. Esta mudança pode estar relacionada com uma das estratégias mais utilizadas pelo adulto, ao longo do processo, que consiste na utilização intencional da escrita junto das crianças. Outra razão poderá ser a consciência que as crianças têm de que a escrita é uma competência que os seus pares ainda não dominam. Fora do contexto familiar e escolar, mantem-se o facto de apenas uma criança afirmar conhecer pessoas que saibam escrever. Quanto às questões que incidem no reconhecimento dos conteúdos de escrita, verificou-se um ligeiro aumento de respostas em relação à definição de conteúdos. Assim, todas as crianças entrevistadas referiram conteúdos definidos de escrita. Esta situação evidencia que as crianças estão despertas para a apropriação das funcionalidades da escrita.

No que se refere ao bloco II, denota-se claramente uma evolução significativa na atribuição de razões para a aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que o número de crianças que referiu a utilidade da mesma aumentou para mais do dobro. Esta situação leva-nos a considerar que o contacto com materiais de escrita, assim como as interações das crianças com situações em que a escrita foi utilizada de modo funcional, pode ter contribuído para a construção de sentidos para a aprendizagem da escrita.

Relativamente ao bloco III, importa referir que, embora nas provas de escrita se tenha solicitado às crianças para escrever o nome, e as palavras “pato, pata e patinho”, a classificação dos níveis de escrita em que as mesmas se encontram, quer no primeiro, quer no segundo momento, foi atribuída sem considerar a escrita do nome. Assim, para a

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

classificação dos níveis de escrita considerou-se a prevalência dos mesmos no conjunto das outras três palavras. Neste âmbito, constata-se que houve, de facto, alguma evolução nas hipóteses que as crianças colocam sobre a representação da escrita. Tal como demonstra o Quadro 6, uma das crianças manteve o nível 1, quatro crianças evoluíram do nível 1 para o nível 3, uma criança evoluiu do nível 1 para o nível 2, uma criança manteve o nível 2 e outra evoluiu para o nível 3, uma das crianças apresentou primeiramente uma escrita de nível 3 e passou para o nível 2.

*Quadro 6 - síntese das respostas das entrevistas realizadas no 1º e no 2º segundo momento*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência	Frequência
			1º Momento	2º Momento
Bloco I	Perceções de práticas de escrita em contexto familiar.	A própria criança.	0	2
		Os pais.	4	2
		Outros familiares.	1	1
	Perceções de práticas de escrita em contexto escolar.	Adultos	0	2
		Crianças	3	1
	Perceções de prática de escrita em outros contextos.	Pessoas da comunidade.	1	1
	Conteúdos das práticas de escrita.	Conteúdos definidos.	7	8
		Conteúdos indefinidos.	1	0
Bloco II	Motivações para a aprendizagem da linguagem escrita.	Refere a utilidade da escrita.	3	7
		Não refere a utilidade da escrita.	6	1
Bloco III	Prova de escrita.	Nível 1	6	1
		Nível 2	2	3
		Nível 3	1	5

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Quanto à evolução verificada nas provas de escrita nas provas de escrita (Apêndices D e E), importa salientar alguns casos, como a criança A, a criança C e a criança H. A criança A apresenta uma evolução notória nas suas escritas, quer em termos de orientação e linearidade, quer ao nível das hipóteses que coloca sobre a escrita. Em relação a este último aspeto, salienta-se o facto de a criança ter desenhado “AA” para representar a palavra “pata” e a letra “i” na palavra “patinho”, o que pode indicar o início de fonetização da escrita. Esta situação pode ser influenciada pelo facto da criança possuir as referidas letras no seu nome, cujo conhecimento da palavra escrita se encontra bastante desenvolvido. Em relação à criança C, verifica-se uma evolução de escrita cursiva para a representação de letras claramente definidas. No caso da criança H, à semelhança da criança A, também evoluiu bastante, quer na representação das letras, quer em termos de representação da linguagem escrita. Esta criança desenhou, inclusivamente, a letra “i” na palavra “patinho”, o que nos leva a considerar que a mesma poderá encontrar-se numa fase inicial de fonetização da escrita. Importa salientar que a referida criança possui a letra “i” no seu nome, o que permite levantar a hipótese de a criança estar a utilizar o conhecimento que possui do seu nome escrito para a escrita de outras palavras que não conhece.

Esta situação é validada por Mata (2008) quando refere que as letras do nome são, normalmente, as primeiras que a criança reconhece, identifica e tenta reproduzir.

No que concerne à escrita do nome, foi possível verificar que a maioria das crianças evoluiu na representação do mesmo, com exceção de duas delas que ainda não evidenciam tal conhecimento.

Embora se tenha verificado um caso de retrocesso, a maioria das crianças, que foram alvo da entrevista e da prova de escrita, demonstraram uma evolução notória, quer no que se refere aos aspetos figurativos da escrita, como a forma gráfica das letras, a direcionalidade e a distinção entre letras e números (em nenhum dos casos se verificou o desenho de números), como no que se reporta aos aspetos conceptuais, ou seja, nas hipóteses que as crianças colocam sobre a representação da linguagem escrita.

O processo de apropriação da escrita não é linear, sendo comum os constantes avanços e retrocessos que as crianças evidenciam nas suas representações. Tal como defendem Ferreira e Teberosky (1999), tal retrocesso resulta do conflito cognitivo desencadeado pelo conhecimento que a criança possui de algumas palavras escritas e que

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

constituem o seu capital visual, como é o caso do nome próprio. Ou seja, a representação dessas palavras, que a criança conhece, ainda não se coaduna com o nível de representação que a criança faz da escrita, provocando, por vezes, algum retrocesso.

Em relação a este assunto, importa salientar que o contrário também acontece, isto é, as palavras, cuja representação escrita a criança conhece, também promovem a evolução das hipóteses que as crianças colocam na representação de palavras que não conhecem.

Desde o início da implementação deste plano até à sua finalização, verificaram-se imensas mudanças nos comportamentos das crianças relativamente às atividades de escrita. Como foi referido no início deste estudo, verificou-se através da observação participante que as atividades de escrita não eram valorizadas em relação a outras atividades. Por este motivo, as crianças só manifestavam interesse pela escrita perante as propostas dos adultos, não o fazendo autonomamente. Considerando que as crianças possuem e desenvolvem, desde tenra idade, conhecimentos sobre a linguagem escrita, que o educador deve não só reconhecer, mas também valorizar e estimular, este plano visou contribuir para alterar positivamente essa realidade.

As atividades foram desenvolvidas considerando o caráter lúdico, informativo e sobretudo comunicativo da linguagem escrita, de modo a fomentar o gosto pela descoberta da mesma e a apreensão da sua funcionalidade. Para tal, foram utilizados diferentes tipos de textos, desde rimas, recados, receitas, postais, entre outros.

Tal como o contexto escolar contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças acerca da escrita, também o meio familiar se constitui importante no mesmo sentido. Como tal, um dos objetivos deste plano de ação foi envolver as famílias neste processo contínuo de construção de saberes acerca da escrita. Com esta premissa, os pais foram convidados a participar numa atividade de construção de um livro de poesias para a biblioteca da sala, através da escrita de uma quadra.

À medida que as atividades foram desenvolvidas, verifiquei que o interesse das crianças pela escrita e pela leitura iam aumentando gradualmente. Criar oportunidades de escrita em contextos de comunicação e escrever em frente das crianças foram as estratégias mais utilizadas durante este trabalho. Tal como referem Martins e Niza (1998) o educador deve escrever diante das crianças e ler em voz alta, recados, receitas, cartas, regras da sala, histórias, notícias, entre outros, ajudando as crianças a compreender que a

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

escrita pode funcionar como um instrumento auxiliar de memória. Para as autoras, este tipo de estratégias contribuem para o entendimento de que o código oral obedece a uma representação escrita específica, assim como, para o desenvolvimento da noção de linearidade e orientação convencional da escrita.

Por outro lado, a utilização do computador em situações de escrita permitiu, de igual modo, desenvolver alguns conhecimentos relacionados com o conhecimento das letras, assim como a direcionalidade e linearidade da escrita. Acerca deste assunto também Mata (2008) defende que a utilização do computador facilita a apropriação da orientação da escrita e das suas características, por parte das crianças. Progressivamente, esses conhecimentos são transpostos para a forma manuscrita.

A implementação da área da escrita também contribuiu bastante para as crianças evoluírem na escrita do nome e para interagirem com situações de escrita espontânea, para a qual as crianças atribuíam sempre uma mensagem quando questionadas sobre os seus escritos. Esta situação demonstra que este plano contribuiu para a compreensão das crianças sobre o facto de que o que é dito pode ser escrito, ou seja, as palavras escritas servem sempre para “dizer alguma coisa”. Assim, denotaram-se evoluções a vários níveis, quer em relação a alguns aspetos convencionais da escrita, como a direcionalidade, e a distinção entre letra e número, como em relação aos aspetos conceptuais evidenciados nas provas de escrita do segundo momento. Neste sentido, considerou-se que mais do que abordar a escrita de uma perspetiva grafo-fonológica, importa promover situações em que a escrita seja abordada de uma perspetiva discursiva, em que as crianças “ escrevem” para comunicar com os outros. Deste modo, as atividades desenvolvidas contribuíram para a emergência da escrita, dando, deste modo, resposta à questão de partida deste estudo.

Em suma, tendo em conta os dados recolhidos a partir da observação participante e dos registos reflexivos, complementados com os registos fotográficos (Apêndice J), do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante, das entrevistas realizadas às crianças e da revisão de literatura efetuada, considera-se que este plano deu resposta à questão de partida e aos objetivos que nortearam todo o estudo.

## **5. Reflexões Finais**

### **5.1. Implicações do plano de ação para a prática profissional futura**

A realização deste trabalho permitiu-me ter um olhar mais profundo do que é ser educador, nomeadamente no que concerne à importância de conhecer os interesses e conhecimentos das crianças do grupo com que se trabalha. Com base nesse conhecimento, o educador deve ser o primeiro a acreditar que as crianças são capazes de aprender. Todos os grupos são efetivamente heterogéneos ao nível de conhecimentos, interesses e dificuldades. Deste modo, penso que a prática pedagógica deve ser norteada tendo em consideração o nível mais alto das capacidades das crianças do grupo e não o contrário. Neste sentido, o educador de infância deve funcionar como um andaime, à medida de cada criança. Ou seja, o educador terá de ajustar diferentes estratégias de apoio para crianças diferentes de modo a que todas consigam atingir os objetivos propostos nas atividades.

Considero que todas as áreas do currículo devem ser valorizadas e agilizadas de modo integral e articulado. Neste sentido, o presente estudo contribuiu para compreender a importância de aprofundar conhecimentos sobre uma determinada temática, na medida em que quanto mais aprendemos sobre um determinado assunto, mais valorizamos esses saberes e mais agilidade temos para promover o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças nas diversas áreas de conteúdo.

Neste âmbito, considero que todo o processo desenvolvido em torno do plano de ação contribuiu para aprofundar os meus conhecimentos sobre os saberes que as crianças possuem acerca da linguagem escrita, assim como para a implementação de atividades e estratégias promotoras do desenvolvimento desses saberes. Acerca deste assunto, considero que a escrita do nome, a implementação de uma área de escrita, o envolvimento dos pais em atividades de escrita para e com a criança, a criação de oportunidades para escrever e ver escrever em contextos funcionais e lúdicos, foram, efetivamente, as estratégias que mais influíram nas aprendizagens das crianças sobre a linguagem escrita. Dessas aprendizagens, salientam-se as evoluções notórias ocorridas ao nível da representação da escrita, das hipóteses que as crianças colocam sobre a mesma. Atualmente, a maioria das crianças utiliza letras e pseudo-letras nas suas escritas,

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

atribuem uma mensagem às escritas inventadas (quando questionadas), manifestam conhecimento ao nível da orientação e linearidade da escrita.

Algumas crianças já escrevem o nome próprio de forma perceptível e utilizam-no para a identificação dos seus trabalhos. Além das aprendizagens, o interesse e a curiosidade das crianças pela escrita é claramente evidente nas tentativas de escrita realizadas na área da escrita e nas tentativas de leitura das escritas efetuadas na presença das crianças, que se encontram expostas na sala.

Os conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem escrita são muito distintos de criança para criança, dependendo das vivências de cada uma, isto é, das interações sociais em que a criança tem a oportunidade de contactar com a escrita em contextos funcionais. Acerca da evolução dos conhecimentos precoces sobre a escrita Ferreira (2000, citado por Martins, 2010) salienta que se trata de uma “verdadeira psicogénese com uma lógica interna própria”, na medida em que as informações do meio são incorporadas em sistemas de interpretação. Neste processo, a evolução da escrita depende da influência de vários aspetos, como “o meio social, familiar, educativo, ou as características individuais de cada criança” (p. 37).

Assim, o educador tem a responsabilidade de conhecer essas diferenças e de desenvolver atividades e estratégias potenciadoras da emergência da escrita, anulando, deste modo, as assimetrias existentes ao nível dos conhecimentos das crianças sobre a escrita (e não só).

## **5.2. Potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional do formando**

O processo de estágio envolveu muito investimento pessoal em termos de tempo, de estudo e de reflexão que considero ter sido de grande relevância para a minha prática futura porque me permitiu realizar diversas aprendizagens, desde a gestão do grupo de crianças, ao planeamento e desenvolvimento das atividades, assim como a gestão de situações imprevistas. O facto de ter realizado estágio na sala onde exerço funções de operacional de ação educativa permitiu-me ter um conhecimento mais profundo do grupo e de cada criança, assim como permitiu observar e promover situações de escrita, fora do contexto de estágio. São alguns exemplos, a escrita/leitura de recados e as escritas espontâneas da área da escrita. O trabalho conjunto com a educadora cooperante foi muito

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

importante, na medida em que me ajudou na gestão do grupo durante as rotinas da sala. Por outro lado, também me levou a refletir constantemente sobre a minha prática pedagógica e a sentir necessidade de fazer a ponte entre a teoria e a prática.

Quanto às limitações, não posso deixar de salientar que, embora tenha sido possível observar imensos progressos no desenvolvimento das crianças acerca dos conhecimentos sobre a escrita, gostaria de ter tido mais tempo, uma vez que a emergência da linguagem escrita consiste num processo contínuo e progressivo para o qual é necessário tempo. No que concerne às limitações, inicialmente existiu alguma divergência entre a minha intenção de implementar a área da escrita e a opinião da educadora cooperante acerca da relevância da mesma. Neste sentido, a minha intenção inicial consistia em implementar uma área de escrita claramente definida, junto da biblioteca da sala. A educadora não concordou com esta situação, pelo que fui aconselhada a integrar a área da escrita junto da área de expressão plástica. Atualmente, a educadora cooperante valoriza a área da escrita, pelo que a mesma será mantida após o término do estágio.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

## 6. Referências Bibliográficas

Alcaraz, I., Puig, M., Lafon, I. (2004). Características Generales de la Metodología Cualitativa. In R. B. Alzina (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-328). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: U oma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, N°24 (1992), p. 8-15.

Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralha, S.A.

Departamento de Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, J. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/504>

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (229-281). Porto Alegre: Artmed.

Freitas, M., Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.

Harms, I., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista. Porto: Livpsic.

Hill, M., Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Martins, M., Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. (2010). *Acesso ao Princípio Alfabético no Pré-Escolar: Evolução, Processos e Implicações de Programas de Intervenção ao Nível da Escrita*. Tese de Doutoramento. ISPA. Acedido em:

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1109/1/TES%20MART-MI1.pdf>

Marconi, M., Lakatos, E. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Mendes, M., Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- Escolar. Acedido em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Acedido em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>

Neves, M., Martins, M. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza, C. Rosa, I. Niza, I. Santana, J. Soares, M. Martins, M. Neves, *Criar o Gosto pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 11-17). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pinto, P. (2012). *Experiências literárias na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1º e 2º anos de escolaridade*. Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Acedido em:

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22920/1/Patr%c3%adcia%20Alexandra%20Braga%20Pinto.pdf>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (p. 5-28). Lisboa: APM. Acedido em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)

Ruivo, J., Lima, I., Leal, T., Gamelas, A., Almeida, A., Aguiar, C., & Silva, S. (2006). *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar*. Estudos de Caso-Relatório Final. FPCEUP: Porto. Acedido em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpubls\\_pesquisa\\_show\\_publ\\_file%3Fpct\\_gdoc\\_id%3D18321&ei=fUHLUtq3JfD50gXQtoGIDQ&usg=AFQjCNHpfID--1LB0efCyp47SW8n7HaLIQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpubls_pesquisa_show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D18321&ei=fUHLUtq3JfD50gXQtoGIDQ&usg=AFQjCNHpfID--1LB0efCyp47SW8n7HaLIQ)

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teberosky, A. (2007). *Aprendiendo a Escribir. Cuadernos de Educación*. Barcelona: Horsors Editorial.

Viana, F.L. (2006). *As Rimas e a Consciência Fonológica*. Universidade do Minho. Acedido em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%c3%aaancia%20fonol%c3%b3gica.pdf>

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação Consultada:**

Diário da República, 1ª. Série-nº4-7. Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação. Acedido em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Anexos**

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

### **Anexo A - Guião de entrevista às crianças.**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

2 - O que é que eles leem/escrevem?

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

### Anexo B – Escala de Avaliação ECERS – R

**FOLHA DE COTAÇÃO**  
Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revista  
Thekla Harms, Richard M. Clifford, e Debbi Cypri

Observador: Carla Gonçalves Código observador: \_\_\_\_\_  
 De onde é a criança: Espago dos Amieiros Código Jardim: \_\_\_\_\_  
 Sala: 3 anos Código sala: \_\_\_\_\_  
 Estabelecimento: Ana Simões Código educador: \_\_\_\_\_

Número de elementos de pessoal presentes: 0 2  
 Número de crianças que ficam na sala: 2 0  
 Número de crianças presentes: 2 0

Data de observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (mês/dia/ano)  
 Número de crianças com incapacidades identificadas: \_\_\_\_\_  
 Tipo(s) de incapacidade:  física/sensorial  cognitivo/linguagem  
 social/emocional  outro: \_\_\_\_\_

Distas de rascunho das crianças: \_\_\_\_\_ (mais nova) \_\_\_\_\_ (mais antiga)  
 que frequentam a sala \_\_\_\_\_ (a mais velha) \_\_\_\_\_ (a mais recente)  
 Hora de início da observação: \_\_\_\_\_ Hora de fim da observação: \_\_\_\_\_

1. Espaço interior		ESPAÇO E MOBILIÁRIO							Nota:	
		1	2	3	4	5	6	7		
S	X									
N	X									
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>								4.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>								5.2	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3	<input checked="" type="checkbox"/>								6.3	<input checked="" type="checkbox"/>
1.4	<input checked="" type="checkbox"/>								7.4	<input checked="" type="checkbox"/>
1.5	<input checked="" type="checkbox"/>								8.5	<input checked="" type="checkbox"/>
1.6	<input checked="" type="checkbox"/>								9.6	<input checked="" type="checkbox"/>
1.7	<input checked="" type="checkbox"/>								10.7	<input checked="" type="checkbox"/>
1.8	<input checked="" type="checkbox"/>								11.8	<input checked="" type="checkbox"/>
1.9	<input checked="" type="checkbox"/>								12.9	<input checked="" type="checkbox"/>
1.10	<input checked="" type="checkbox"/>								13.10	<input checked="" type="checkbox"/>
1.11	<input checked="" type="checkbox"/>								14.11	<input checked="" type="checkbox"/>
1.12	<input checked="" type="checkbox"/>								15.12	<input checked="" type="checkbox"/>
1.13	<input checked="" type="checkbox"/>								16.13	<input checked="" type="checkbox"/>
1.14	<input checked="" type="checkbox"/>								17.14	<input checked="" type="checkbox"/>
1.15	<input checked="" type="checkbox"/>								18.15	<input checked="" type="checkbox"/>
1.16	<input checked="" type="checkbox"/>								19.16	<input checked="" type="checkbox"/>
1.17	<input checked="" type="checkbox"/>								20.17	<input checked="" type="checkbox"/>
1.18	<input checked="" type="checkbox"/>								21.18	<input checked="" type="checkbox"/>
1.19	<input checked="" type="checkbox"/>								22.19	<input checked="" type="checkbox"/>
1.20	<input checked="" type="checkbox"/>								23.20	<input checked="" type="checkbox"/>
1.21	<input checked="" type="checkbox"/>								24.21	<input checked="" type="checkbox"/>
1.22	<input checked="" type="checkbox"/>								25.22	<input checked="" type="checkbox"/>
1.23	<input checked="" type="checkbox"/>								26.23	<input checked="" type="checkbox"/>
1.24	<input checked="" type="checkbox"/>								27.24	<input checked="" type="checkbox"/>
1.25	<input checked="" type="checkbox"/>								28.25	<input checked="" type="checkbox"/>
1.26	<input checked="" type="checkbox"/>								29.26	<input checked="" type="checkbox"/>
1.27	<input checked="" type="checkbox"/>								30.27	<input checked="" type="checkbox"/>
1.28	<input checked="" type="checkbox"/>								31.28	<input checked="" type="checkbox"/>
1.29	<input checked="" type="checkbox"/>								32.29	<input checked="" type="checkbox"/>
1.30	<input checked="" type="checkbox"/>								33.30	<input checked="" type="checkbox"/>
1.31	<input checked="" type="checkbox"/>								34.31	<input checked="" type="checkbox"/>
1.32	<input checked="" type="checkbox"/>								35.32	<input checked="" type="checkbox"/>
1.33	<input checked="" type="checkbox"/>								36.33	<input checked="" type="checkbox"/>
1.34	<input checked="" type="checkbox"/>								37.34	<input checked="" type="checkbox"/>
1.35	<input checked="" type="checkbox"/>								38.35	<input checked="" type="checkbox"/>
1.36	<input checked="" type="checkbox"/>								39.36	<input checked="" type="checkbox"/>
1.37	<input checked="" type="checkbox"/>								40.37	<input checked="" type="checkbox"/>
1.38	<input checked="" type="checkbox"/>								41.38	<input checked="" type="checkbox"/>
1.39	<input checked="" type="checkbox"/>								42.39	<input checked="" type="checkbox"/>
1.40	<input checked="" type="checkbox"/>								43.40	<input checked="" type="checkbox"/>
1.41	<input checked="" type="checkbox"/>								44.41	<input checked="" type="checkbox"/>
1.42	<input checked="" type="checkbox"/>								45.42	<input checked="" type="checkbox"/>
1.43	<input checked="" type="checkbox"/>								46.43	<input checked="" type="checkbox"/>
1.44	<input checked="" type="checkbox"/>								47.44	<input checked="" type="checkbox"/>
1.45	<input checked="" type="checkbox"/>								48.45	<input checked="" type="checkbox"/>
1.46	<input checked="" type="checkbox"/>								49.46	<input checked="" type="checkbox"/>
1.47	<input checked="" type="checkbox"/>								50.47	<input checked="" type="checkbox"/>
1.48	<input checked="" type="checkbox"/>								51.48	<input checked="" type="checkbox"/>
1.49	<input checked="" type="checkbox"/>								52.49	<input checked="" type="checkbox"/>
1.50	<input checked="" type="checkbox"/>								53.50	<input checked="" type="checkbox"/>
1.51	<input checked="" type="checkbox"/>								54.51	<input checked="" type="checkbox"/>
1.52	<input checked="" type="checkbox"/>								55.52	<input checked="" type="checkbox"/>
1.53	<input checked="" type="checkbox"/>								56.53	<input checked="" type="checkbox"/>
1.54	<input checked="" type="checkbox"/>								57.54	<input checked="" type="checkbox"/>
1.55	<input checked="" type="checkbox"/>								58.55	<input checked="" type="checkbox"/>
1.56	<input checked="" type="checkbox"/>								59.56	<input checked="" type="checkbox"/>
1.57	<input checked="" type="checkbox"/>								60.57	<input checked="" type="checkbox"/>
1.58	<input checked="" type="checkbox"/>								61.58	<input checked="" type="checkbox"/>
1.59	<input checked="" type="checkbox"/>								62.59	<input checked="" type="checkbox"/>
1.60	<input checked="" type="checkbox"/>								63.60	<input checked="" type="checkbox"/>
1.61	<input checked="" type="checkbox"/>								64.61	<input checked="" type="checkbox"/>
1.62	<input checked="" type="checkbox"/>								65.62	<input checked="" type="checkbox"/>
1.63	<input checked="" type="checkbox"/>								66.63	<input checked="" type="checkbox"/>
1.64	<input checked="" type="checkbox"/>								67.64	<input checked="" type="checkbox"/>
1.65	<input checked="" type="checkbox"/>								68.65	<input checked="" type="checkbox"/>
1.66	<input checked="" type="checkbox"/>								69.66	<input checked="" type="checkbox"/>
1.67	<input checked="" type="checkbox"/>								70.67	<input checked="" type="checkbox"/>
1.68	<input checked="" type="checkbox"/>								71.68	<input checked="" type="checkbox"/>
1.69	<input checked="" type="checkbox"/>								72.69	<input checked="" type="checkbox"/>
1.70	<input checked="" type="checkbox"/>								73.70	<input checked="" type="checkbox"/>
1.71	<input checked="" type="checkbox"/>								74.71	<input checked="" type="checkbox"/>
1.72	<input checked="" type="checkbox"/>								75.72	<input checked="" type="checkbox"/>
1.73	<input checked="" type="checkbox"/>								76.73	<input checked="" type="checkbox"/>
1.74	<input checked="" type="checkbox"/>								77.74	<input checked="" type="checkbox"/>
1.75	<input checked="" type="checkbox"/>								78.75	<input checked="" type="checkbox"/>
1.76	<input checked="" type="checkbox"/>								79.76	<input checked="" type="checkbox"/>
1.77	<input checked="" type="checkbox"/>								80.77	<input checked="" type="checkbox"/>
1.78	<input checked="" type="checkbox"/>								81.78	<input checked="" type="checkbox"/>
1.79	<input checked="" type="checkbox"/>								82.79	<input checked="" type="checkbox"/>
1.80	<input checked="" type="checkbox"/>								83.80	<input checked="" type="checkbox"/>
1.81	<input checked="" type="checkbox"/>								84.81	<input checked="" type="checkbox"/>
1.82	<input checked="" type="checkbox"/>								85.82	<input checked="" type="checkbox"/>
1.83	<input checked="" type="checkbox"/>								86.83	<input checked="" type="checkbox"/>
1.84	<input checked="" type="checkbox"/>								87.84	<input checked="" type="checkbox"/>
1.85	<input checked="" type="checkbox"/>								88.85	<input checked="" type="checkbox"/>
1.86	<input checked="" type="checkbox"/>								89.86	<input checked="" type="checkbox"/>
1.87	<input checked="" type="checkbox"/>								90.87	<input checked="" type="checkbox"/>
1.88	<input checked="" type="checkbox"/>								91.88	<input checked="" type="checkbox"/>
1.89	<input checked="" type="checkbox"/>								92.89	<input checked="" type="checkbox"/>
1.90	<input checked="" type="checkbox"/>								93.90	<input checked="" type="checkbox"/>
1.91	<input checked="" type="checkbox"/>								94.91	<input checked="" type="checkbox"/>
1.92	<input checked="" type="checkbox"/>								95.92	<input checked="" type="checkbox"/>
1.93	<input checked="" type="checkbox"/>								96.93	<input checked="" type="checkbox"/>
1.94	<input checked="" type="checkbox"/>								97.94	<input checked="" type="checkbox"/>
1.95	<input checked="" type="checkbox"/>								98.95	<input checked="" type="checkbox"/>
1.96	<input checked="" type="checkbox"/>								99.96	<input checked="" type="checkbox"/>
1.97	<input checked="" type="checkbox"/>								100.97	<input checked="" type="checkbox"/>

63

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

<p>7. Espaço motricidade global</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>11. Sono/Descanso</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Equipamento motricidade global</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>12. Uso Casa de Banho/Toiletas</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>A. Substrato (letra E - e) Pontuação 4.7</p> <p>B. Número de letras escritas: 0.8</p> <p>PRELHAÇÃO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A + B) 5.9</p>	<p>13. Práticas de saúde</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Organização/Atividade</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>14. Práticas de segurança</p> <p>S N S N S N S N S N S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>10. Atrezo/Materiais</p> <p>S N NA S N NA S N NA S N NA S N NA</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.5 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.5 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.5 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.6 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6.6 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.6 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>A. Substrato (letra 9) 14 Pontuação 3.7</p> <p>B. Número de letras escritas: 0.6</p> <p>HOI NAS CUIDADOS PESSOAIS Pontuação média (A + B) 6.2</p>

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

LINGUAGEM E RACIOCÍNIO																																																																																			
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO																																																																																			
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO																																																																																			
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO																																																																																			
15. Livros e mensagens																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>8.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>9.4</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.5</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.5</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>									8.4	<input checked="" type="checkbox"/>	9.4	<input type="checkbox"/>									6.5	<input checked="" type="checkbox"/>	7.5	<input type="checkbox"/>				
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												
				8.4	<input checked="" type="checkbox"/>	9.4	<input type="checkbox"/>																																																																												
				6.5	<input checked="" type="checkbox"/>	7.5	<input type="checkbox"/>																																																																												
16. Entusiasmo pelas atividades																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												
17. Uso da linguagem para comunicar																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																						
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
18. Uso informal da linguagem																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>5.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>							5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>							5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	6.4	<input checked="" type="checkbox"/>	7.4	<input checked="" type="checkbox"/>														
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	6.4	<input checked="" type="checkbox"/>	7.4	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
<p>A. Subtotal (Itens 15 - 18): Pontuação <b>24</b></p> <p>B. Valor médio: Item dividido por 4 <b>04</b></p> <p>LINGUAGEM E RACIOCÍNIO Pontuação média (A + B) <b>6,0</b></p>																																																																																			
19. Motricidade fina																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												
20. Arte																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												
21. Manipulamento																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												
22. Jogos																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>			1.2	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>							6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input type="checkbox"/>	2.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	6.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
23. Atividades																																																																																			
<table border="0"> <tr> <td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>S/N</td><td><input type="checkbox"/></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>Notas:</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>2.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>6.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>6.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>6.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>												S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>			1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>							6.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																												
S/N	<input type="checkbox"/>	S/N	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	6	7	Notas:																																																																								
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	2.1	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	6.1	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	6.2	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>																																																																										
				6.3	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>																																																																												



“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

<p>35. Interações entre crianças</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>	<p>37. Condições para crianças com incapacidades</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA</p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>
<p>A. Subtesto (Item 29 - 30) Pontuação <u>32</u></p> <p>B. Número de letras escritas <u>05</u></p> <p>ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A + B) <u>6.4</u></p>	<p>A. Subtesto (Item 34 - 37) Pontuação <u>18</u></p> <p>B. Número de letras coladas <u>04</u></p> <p>ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A + B) <u>4.5</u></p>
<p>36. Horário</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>	<p>38. Condições para necessidades para</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>
<p>39. Tempo Livre</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>	<p>39. Condições para necessidades pessoais</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 87 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 88 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 89 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 90 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 91 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 92 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 93 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 94 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 95 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 96 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 97 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 98 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 99 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Notas:</p>
<p>36. Tempo do grupo</p> <p>S N S N S N S N</p> <p>1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 35 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 45 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 53 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 54 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 57 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 58 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 59 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 61 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 63 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 64 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 65 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 66 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 67 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 68 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 69 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 70 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 71 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 73 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 74 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 75 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 76 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 77 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 78 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 80 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 81 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 82 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 83 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 84 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 85 </p>	

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Comentários e Planos:

41. Interacção e convergência do passivo		Bolas:							
S	N	1	2	3	4	5	6	7	NA
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Superfusão e avaliação do passivo		Bolas:							
S	N	1	2	3	4	5	6	7	NA
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Oportunidades para desenvolvimento grafotónico		Bolas:							
S	N	1	2	3	4	5	6	7	NA
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A. Substância (Items 35 - 43) Pontuação: \_\_\_\_\_  
 B. Número de itens correctos: \_\_\_\_\_

**PAIS E PESSOAL** Pontuação média (A + B) \_\_\_\_\_

Total e Pontuação Média		
Colocação	Alunos correctos	Pontuação média
Escrevo e escrevem	47	5.9
Ordens pessoais	37	6.2
Linguagem recorrente	24	6
Actividades	32	3.2
Interação	32	6.4
Estrutura do programa	18	4
País e pessoal	189	3.7
<b>TOTAL</b>		<b>5.1</b>

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Apêndices**

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”


## Apêndice A – Autorização para Recolha de Dados

Espaço dos Amiguinhos  
Creche e Infantários, Lda.  
Urbanização Jaggedes Parque L1, 682  
2625-265 Póvoa Santa Iria  
Tel.: 219 567 403 Fax: 219 538 714  
www.espacosdosamiguinhos.com

Ano Letivo 2013-2014

### Autorização para Recolha de Dados

Para os devidos efeitos, venho por este meio solicitar a autorização dos encarregados de educação para a recolha imagens fotográficas e vídeo, assim como a realização de entrevistas, aos respetivos educandos. A recolha de dados, acima mencionada, visa integrar um trabalho de natureza científico-pedagógica a decorrer no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, sob orientação dos docentes da referida instituição.

Nome dos Educandos	Encarregados de Educação
	
	Y. = ad = J.
	Sónia Beirão
	Elisabete
	Elis
	A. S. B.
	Amélia Pereira
	A. B.
	Bea
	José António
	Sofia
	Bárbara Gonçalves
	Tânia Sacramento
	Água Sofia
	Sandra Soares
	Vitor
	P. T. B.
	J. I. B.
	J. I. B.

A Estagiária

Cada Sofia Cravo Gonçalves

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

### **Apêndice B – Guião de Questionário à Educadora Cooperante**

A entrevista que se apresenta insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e visa contribuir para a avaliação dos resultados do plano de ação implementado: “Vamos Escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Identificação	Dar a conhecer a entrevistada.	- Como se chama? - Que idade tem?
Atividades	Conhecer a opinião da educadora relativamente às atividades implementadas para a promoção da emergência da escrita.	- Considera que as atividades desenvolvidas contribuíram para as aprendizagens das crianças no âmbito da emergência da escrita? Em que medida? - Acha que as estratégias e os recursos utilizados, na operacionalização das atividades, contribuíram para despertar o interesse das crianças pela linguagem escrita?
Espaço Físico	Conhecer a opinião da educadora relativamente à implementação da área da escrita na sala.	- Acha que a área da escrita implementada contribuiu para a evolução dos conhecimentos das crianças sobre a escrita?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## Apêndice C – Questionário à Educadora Cooperante

### Guião de Questionário realizado à Educadora Cooperante

A entrevista que se apresenta insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e visa contribuir para a avaliação dos resultados do plano de ação implementado: “Vamos Escrever...Um contributo para o desenvolvimento das concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”.

Blocos	Objetivos	Questões
Identificação	Dar a conhecer a entrevistada.	- Como se chama? Ana Maria Gonçalves do Nascimento Duarte Simões. - Que idade tem? Tenho 34 anos.
Atividades	Conhecer a opinião da educadora relativamente às atividades implementadas para a promoção da emergência da escrita.	- Considera que as atividades desenvolvidas contribuíram para as aprendizagens das crianças no âmbito da emergência da escrita? Em que medida? Sim, considero que as crianças desenvolveram competências enriquecedoras no âmbito da emergência escrita. As crianças adquiriram conhecimentos relativamente à funcionalidade da escrita, compreendem que serve para comunicar e para escrever o seu nome. A linguagem escrita esteve presente no contexto escolar, de forma sistemática e intencional, através do incentivo, da exploração, da utilização diversos materiais, da experimentação, da descoberta, que ficou marcada pela evolução do grupo, através do conhecimento das características da escrita. Os ambientes de aprendizagem foram ricos em oportunidades de escrita, algumas crianças evoluíram da fase da garatuja para a fase da representação de letras. Ao nível das características gráficas da escrita, as crianças fizeram a distinção entre as letras e os números, entre texto e desenho e demonstraram compreender a direcionalidade da escrita e da leitura.  - Acha que as estratégias e os recursos utilizados, na operacionalização das atividades, contribuíram para despertar o interesse das crianças pela linguagem escrita? As estratégias e os recursos utilizados promoveram o interesse pela linguagem escrita:

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

		através da leitura diária de histórias, aumentando assim gradativamente o tempo de leitura por parte da educadora e estagiária. A estagiária trouxe livros com muito interesse para o desenrolar das atividades. Durante o estágio as crianças realizaram várias tarefas de escrita no computador, com o apoio da estagiária.
Espaço Físico	Conhecer a opinião da educadora relativamente à implementação da área da escrita na sala.	- Acha que a área da escrita implementada contribuiu para a evolução dos conhecimentos das crianças sobre a escrita? -Durante o estágio as crianças desenvolveram competências de descoberta de que existe escrita, gradualmente vão reproduzindo algumas garatujas, ou tipos de letras de forma espontânea, passaram a utilizar a escritas nas suas diversas funções e deram-lhe utilidade.



(Educadora Cooperante)

Póvoa de Santa Iria, 9 de junho de 2014

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

## Apêndice D – Entrevistas das crianças no 1º Momento

### Criança A

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, o pai.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escreve tostão.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever David e bebé.*

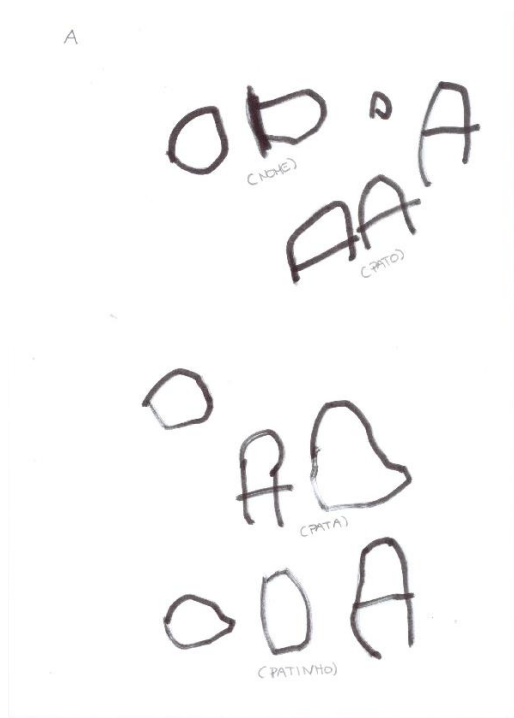
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

## **Criança B**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a mãe.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Os nomes e as letras.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever à mãe e ao pai.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”



### Criança C

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a mãe, o pai e a avó Cidália.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escrevem letras.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever letras.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança D**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a Madalena.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escreve mãe.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever mãe.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança E**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conhecês alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a Joana.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escreve pai.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, (não responde).*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

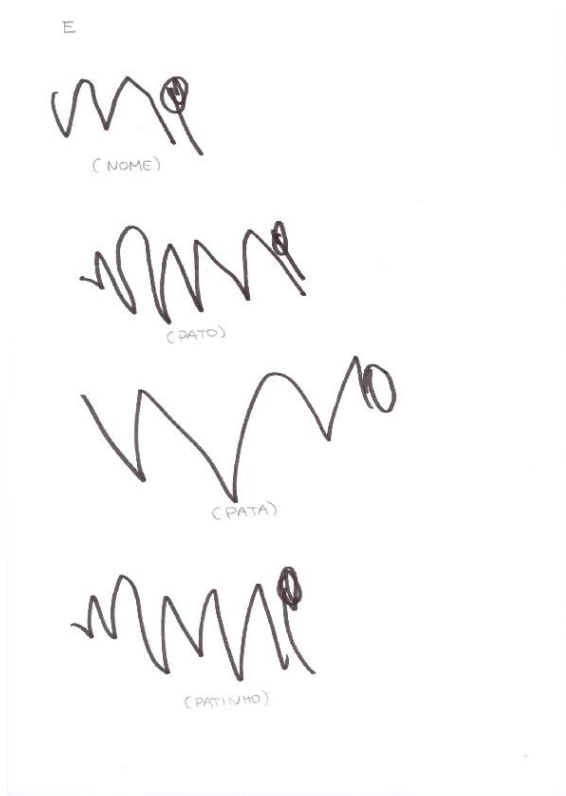
1- Sabes escrever o teu nome?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança F**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a senhora bombeira.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Nomes.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

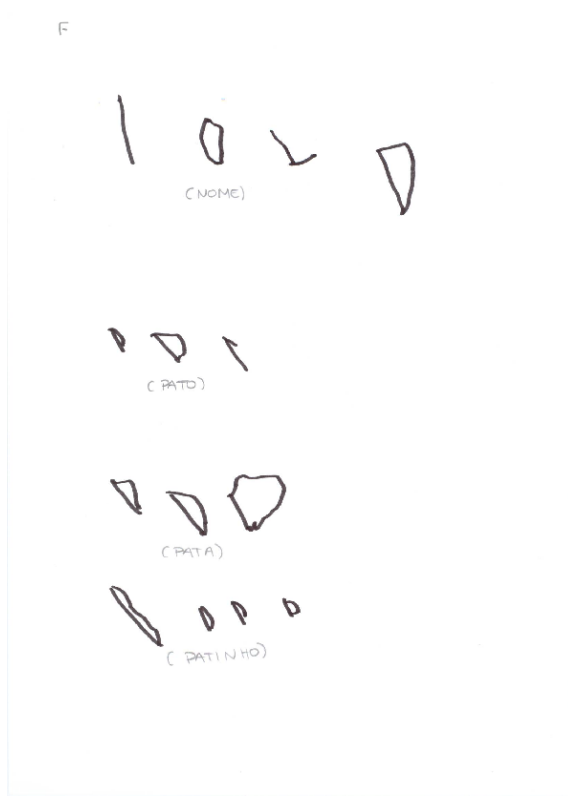
1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, porque a senhora ensinou-me.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

- 1- Sabes escrever o teu nome?
- 2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.
- 3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.
- 4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança G**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a minha mãe.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*As letras.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

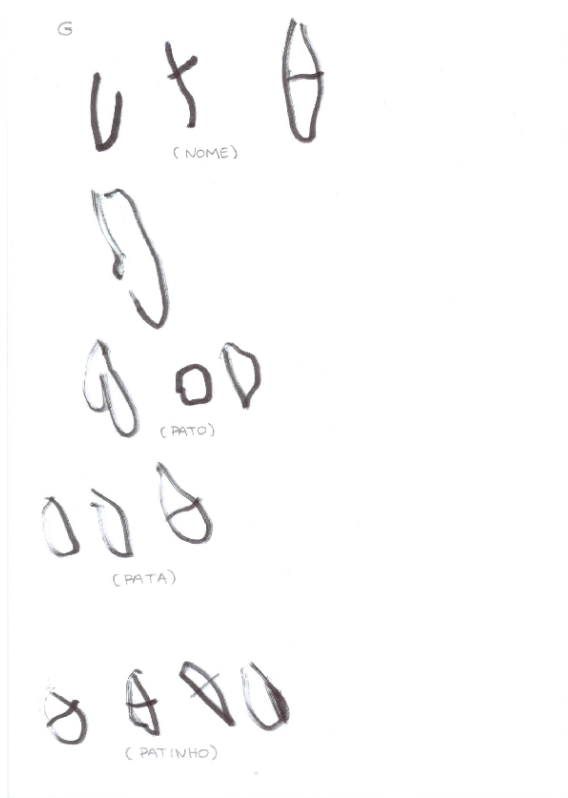
1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, porque já sou forte.*

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

- 1- Sabes escrever o teu nome?
- 2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.
- 3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.
- 4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança H**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a Bruna e o Rafael.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escrevem “Ricardo”.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

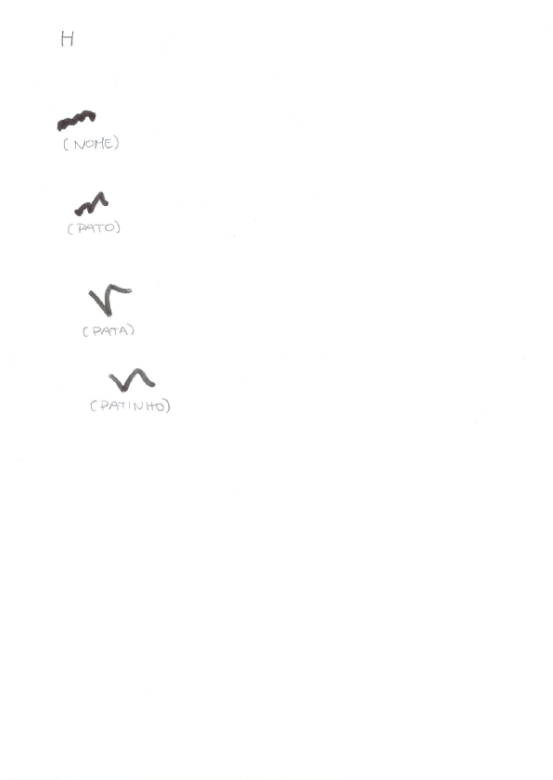
1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Sim, porque sou crescida.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

- 1- Sabes escrever o teu nome?
- 2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.
- 3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.
- 4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança I**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conhecês alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, (não respondeu).*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Não respondeu.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

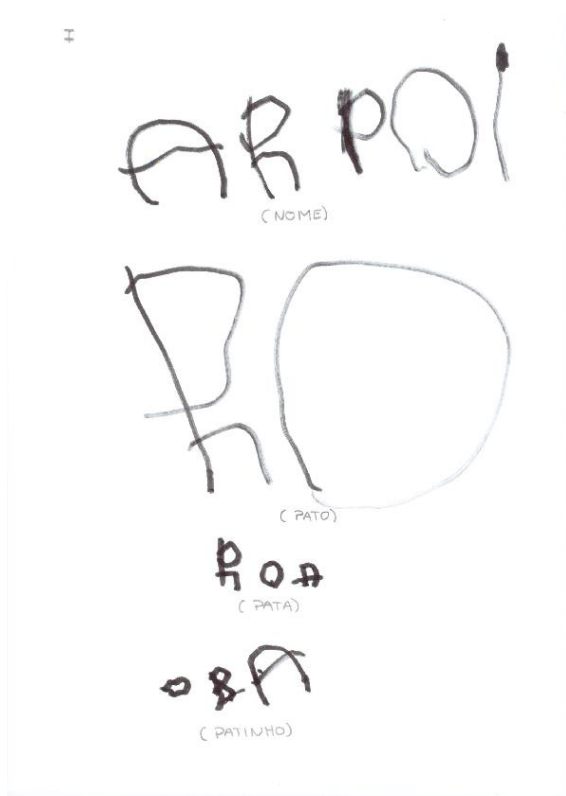
1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Sim, porque sim.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

- 1- Sabes escrever o teu nome?
- 2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.
- 3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.
- 4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Apêndice E – Entrevistas das crianças no 2º momento.**

#### **Criança A**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, o pai e a mãe.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Leem livros.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, porque sim, porque eu gosto.*

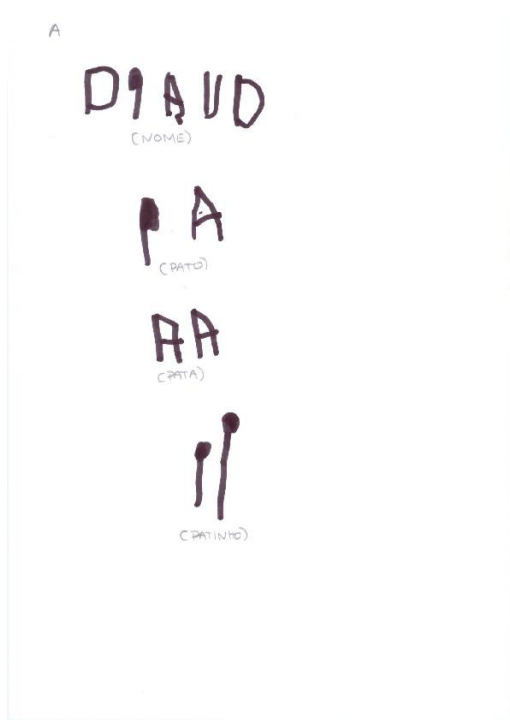
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança B**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, eu, o Ricardo, o Rafael e a Marta.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Escrevem as letras.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever os nomes dos amigos.*

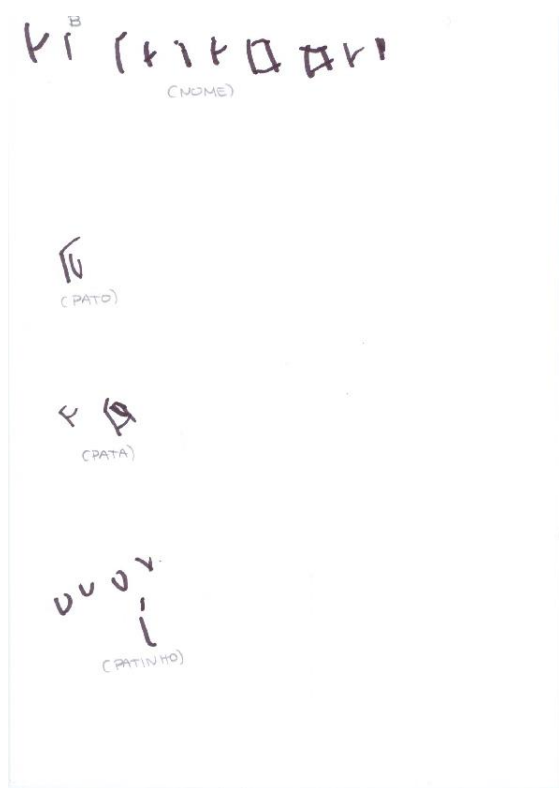
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança C**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a Ana, a sofia e a tia.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*Frutas.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever ao pai.*

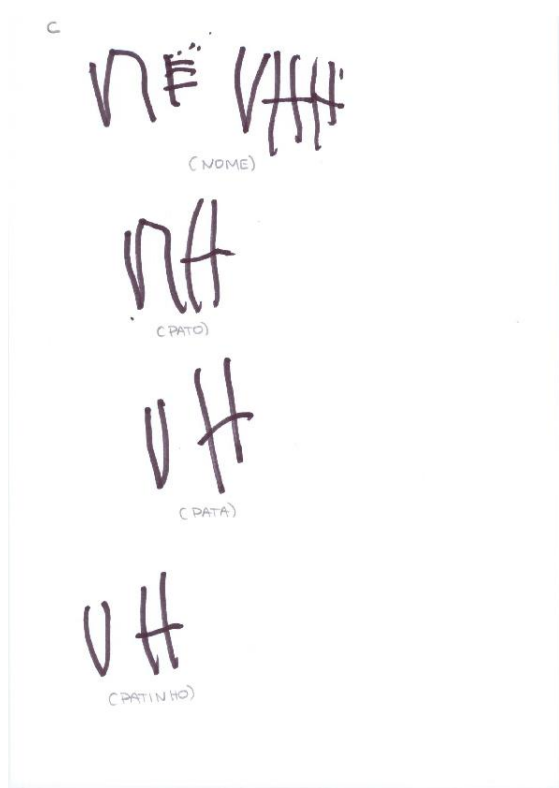
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança D**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, o pai e a mãe e eu.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*O nome da mãe e do pai.*

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, porque eu gosto de escrever o nome.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança E**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conhecês alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a Ana e a Sofia.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*(Não respondeu).*

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever o meu nome.*

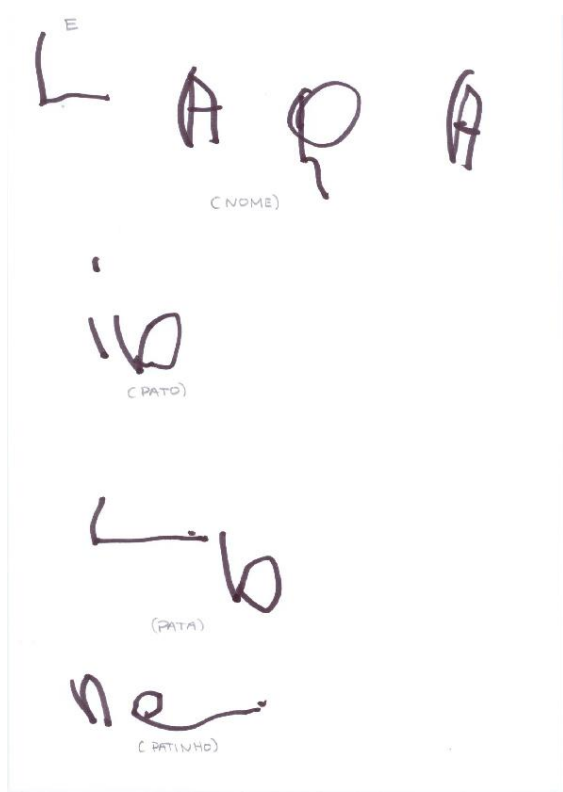
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



**Criança F**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*O pai e a mãe e a tia.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Escrevem letras.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para ler as letras e os números.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança G**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, a minha mãe e o pai.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Escrevem letras da escola.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, uma história bonita da Dora.*

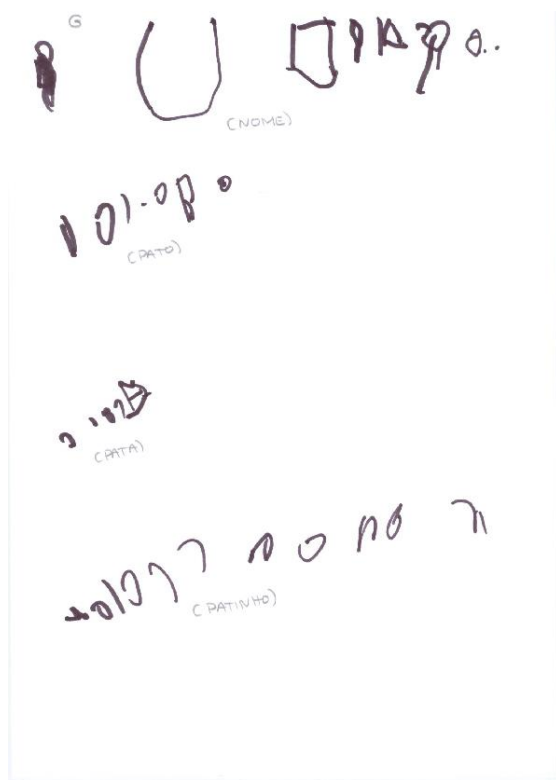
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



## **Criança H**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conheces alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, as pessoas.*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Livros.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, porque eu gosto de escrever para a mãe.*

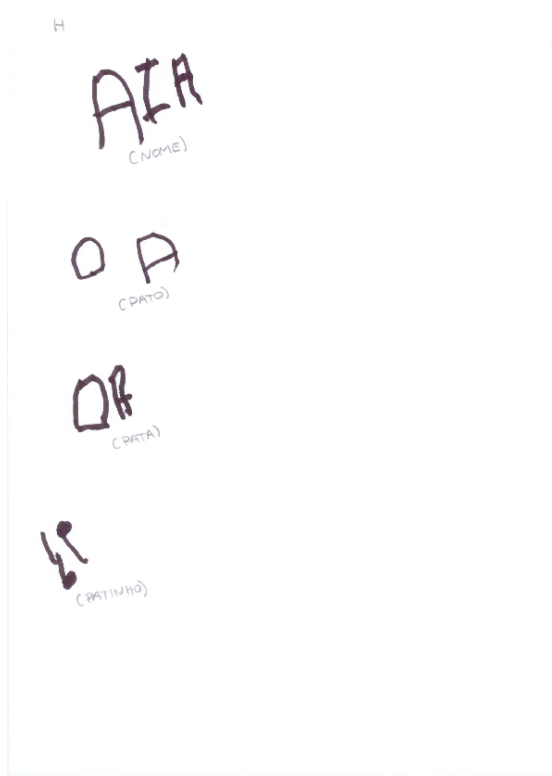
III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



### **Criança I**

I - Perceção de práticas de escrita e de leitura.

1- Conhecês alguém que saiba ler/escrever? Quem?

*Sim, eu sabo (sei).*

2 - O que é que eles leem/escrevem?

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

*Leio Marisa, Ricardo, pai e Rafael.*

II – Razões para a aprendizagem da linguagem escrita.

1- Gostavas de aprender a ler/escrever? Para quê?

*Sim, para escrever o amor da mãe.*

III – Aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

1- Sabes escrever o teu nome?

2- Escreve como souberes a palavra “PATO”.

3- Escreve como souberes a palavra “PATA”.

4- Escreve como souberes a palavra “PATINHO”.



#### **Apêndice F - Categorização das entrevistas do primeiro momento.**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
		“Sim, o pai.”	1

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Perceção de práticas de escrita no contexto familiar.	Elementos da família.	“Sim, a mãe.”	2
		“Sim, a mãe e o pai e a avó Cidália.”	1
		“Sim, (não respondeu)”	1
Perceção de práticas de escrita no contexto escolar.	Adultos		
	Crianças	“Sim, a Madalena.”	1
		“Sim, a Joana.”	1
		“Sim, a Bruna e o Rafael.”	1
Perceção de práticas de escrita em outros contextos.	Pessoas da comunidade.	“Sim, a senhora bombeira.”	1
Conteúdos das práticas de escrita.	Conteúdos definidos.	“Escreve tostão.”	1
		“Os nomes e as letras.”	1
		“Escrevem letras.”	2
		“Escreve mãe.”	1
		“Escreve pai.”	1
		“Nomes”	1
		“Escrevem Ricardo.”	1
		Não respondeu.	1
Motivações para a aprendizagem da linguagem escrita.	Refere a utilidade da escrita.	“Sim, para escrever David e bebé.”	1
		“Sim, para escrever mãe.”	1
		“Sim, para escrever à mãe e ao pai.”	1

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

	Não refere a utilidade da escrita.	“Sim, porque sim.”	1
		“Sim, porque sou crescida.”	1
		“Sim, porque já sou forte.”	1
		“Sim, porque a senhora ensinou-me.”	1
		“Sim, (não responde).”	1
		“Sim, para escrever letras.”	1
Provas de escrita.	Escrita das palavras: “pato, pata e patinho.”	Nível 1	6
		Nível 2	1
		Nível 3	2

#### **Apêndice G – Categorização das entrevistas do segundo momento.**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Perceção de práticas de escrita		“Sim, o pai e a mãe.”	3
		“Sim, a tia.”	2

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

no contexto familiar.	Elementos da família.	“Sim, a mãe e o pai e eu.”	1
		“Sim, eu sei.”	1
Perceção de práticas de escrita no contexto escolar.	Adultos	“A Ana e a Sofia.”	2
	Crianças	“Sim, eu, o Ricardo, o Rafael e a Marta.”	1
Perceção de práticas de escrita em outros contextos.	Pessoas da comunidade.	“Sim, as pessoas.”	1
Conteúdos das práticas de escrita.	Conteúdos definidos.	“Leio Marisa, pai, Ricardo e Rafael.”	1
		“Leem livros.”	2
		“Escrevem letras da escola.”	1
		“Escrevem letras.”	2
		“O nome da mãe e do pai.”	1
		“Frutas”	1
	Conteúdos indefinidos.	Não respondeu.	1
		“Sim, para escrever os nomes dos amigos.”	1
		“Sim, para escrever ao pai.”	1
		“Sim, porque eu gosto de escrever o nome.”	1
		“Sim, para escrever o nome.”	1
		“Sim, uma história bonita da Dora.”	1

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Motivações para a aprendizagem da linguagem escrita.	Refere a utilidade da escrita.	“Sim, porque eu gosto de escrever para a mãe.”	1
		“Sim, para escrever o nome da mãe.”	1
	Não refere a utilidade da escrita.	“Sim, para ler as letras e os números.”	1
Provas de escrita.	Escrita das palavras: “pato, pata e patinho.”	Nível 1	1
		Nível 2	4
		Nível 3	4

### **Apêndice H – Pedido de Colaboração dos Pais para a Construção do Livro**

Pais,

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

Solicitamos a vossa colaboração na elaboração de uma quadra, relacionada com o tema da primavera (ou outro), até segunda-feira (31 de março). Os textos serão trabalhados em contexto de sala e visam a construção de um livro que, posteriormente, irá integrar a área da biblioteca.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

## Apêndice I - Planificações do Plano de Ação

Grupo: 3 anos Data: 6 de março Duração: 1 dia							
Atividade: “Vamos escrever o nome...”							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	CrITÉrios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação:  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Reconhecimento e Escrita de Palavras.  Conhecimento das Convenções Gráficas.	Dar a conhecer as letras do alfabeto, a nível gráfico e fonético.  Promover o conhecimento relativamente ao início e ao fim das palavras.  Distinguir letra de palavra. Identificar a forma gráfica da letra “A” e o número de vezes que a mesma	Leitura da história “Tal pai, tal filho”.  Escrita de palavras que são destacadas na história -Alegria, Ajuda e Amizade.  Identificação da primeira e da última letra de cada palavra. Referir o número de vezes que a letra “A”	Estagiária  Educadora  Crianças  Caneta de filtro.  Folha de papel.	10m	Sala	Verificar se as crianças reconhecem algumas das letras do alfabeto.  As crianças demonstram perceber onde começam e onde acabam as palavras.  Diferenciação entre palavra e letra. Perceber se as crianças distinguem a letra “A” das restantes letras que

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Tecnologias de Informação e Comunicação		surge em cada uma das palavras.	aparece em cada uma das palavras.				constituem as palavras e referem corretamente o número de vezes que a mesma aparece.
		Identificar as letras que constituem o nome próprio. Identificar o apelido e distinguir o mesmo do nome próprio.	Observação dos nomes próprios escritos em cartão.  Verbalização do nome e do apelido.	Cartões com os nomes.	15m		Perceber se as crianças reconhecem algumas letras do seu nome.  Distinção entre nome próprio e apelido.
		Utilizar o computador como instrumento de escrita.  Promover o conhecimento sobre a relação existente entre a oralidade e a escrita.  Conhecer o sentido direccional da escrita.	Escrita do nome e do apelido no computador através do processador de texto <i>word</i> .  À medida que o adulto identifica as letras do nome escrito, a criança vai escrevendo as mesmas no computador.	Computador  Papel  Caneta	30m		Reconhecer o computador como um dos instrumentos de escrita.  As crianças demonstram compreender que o que é dito pode ser escrito.  Identificação correta da direccionalidade da escrita (de cima

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

		Conhecer o nome e o apelido na forma escrita/oral, assim como as letras que constituem os mesmos.					para baixo e da esquerda para a direita).  Reconhecimento de algumas letras do nome.
Expressão Plástica	Exploração das Cores.	Dar a conhecer a técnica de pintura com lápis de pastel seco.  Explorar as diversas cores.  Decorar o trabalho.	Pintura com lápis de pastel seco.  Recorte e colagem do papel com o nome na folha pintada com os referidos materiais.	Lápis de pastel seco.  Folhas brancas.  Tesoura  Cola	30m		Verificar se as crianças demonstram compreender que o material utilizado permite esbater e misturar as cores.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 13 – 14 de março Duração: 2 dias							
Atividade: “Vamos escrever um postal para o pai”							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação:  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Fonológica	Introduzir a atividade. Refletir sobre os sentimentos nutridos pela figura paterna.	Diálogo sobre o dia do pai.	Estagiária Educadora Crianças	15m	Sala	Verificar se as crianças partilham as suas ideias sobre o assunto através de frases coerentes.
	Reconhecimento e Escrita de Palavras  Conhecimento das Convenções Gráficas  Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal	Dar a conhecer um texto poético. Sensibilizar para a direcionalidade da escrita.  Identificar as palavras do texto que terminam com o mesmo som.	Leitura de um poema sobre o pai. O adulto aponta com o dedo para o texto à medida que realiza a leitura do mesmo.  Após a leitura do poema, procede-se à descoberta das palavras que rimam. O adulto fornece exemplos de palavras retiradas do poema e questiona as crianças relativamente à existência	Texto com o poema.	10m	As crianças tentam acompanhar o adulto na leitura do poema.  Perante as opções dadas pelo adulto, as crianças identificam as palavras que rimam.	

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

			ou não da semelhança de sons entre as mesmas.				
		Dar a conhecer os aspetos formais da escrita relativamente à direcionalidade.  Desenvolver a compreensão sobre a relação existente entre a oralidade e a escrita.	Escrita do poema na área do acolhimento. Na mudança de linha, o adulto coloca questões sobre o espaço onde irá continuar a escrever.  À medida que lê, o adulto escreve o texto à frente das crianças.	Papel  Caneta de Filtro			Identificação correta da direção da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita).  As crianças relacionam o texto escrito com o poema trabalhado na oralidade.
		Desenvolver o conhecimento sobre a representação da escrita (aspetos conceptuais). Desenvolver a capacidade de organizar o pensamento para exprimir uma determinada ideia.  Desenvolver a compreensão sobre a	Tentativa de “escrita” de um postal para o pai. O adulto estimula a criança a “escrever” para o pai, colocando algumas questões orientadoras: “O que gostavas de dizer ao pai?”; “O que gostas de fazer com o pai?”; entre outras.  No final, o adulto questiona a criança sobre o significado	Cartolina Cor de laranja e vermelha.  Folhas brancas.  Caneta de filtro.  Tesoura  Cola			Perceber se as crianças realizam algumas tentativas de escrita. As crianças exprimem a informação de forma coerente.  Verificar se as crianças atribuem

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

		relação existente entre a oralidade e a escrita. Desenvolver o conhecimento sobre o aspeto gráfico das letras do nome.	da “sua escrita” e escreve por baixo.  Escrita do nome com o apoio do modelo.				um significado à sua “escrita”. Perceber se as crianças reconhecem e escrevem o nome de forma perceptível.
		Finalizar o postal com elementos decorativos.	Decoração do postal. As crianças colam purpurinas na parte exterior do postal, previamente desenhada pelo adulto (representação de uma bola).	Cola  Purpurinas			As crianças demonstram interesse na execução da tarefa.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 20 de março Duração: 1 dia		Atividade: “Os cinco dedos da mão”					
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Crítérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação:  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreensão de discursos orais.	Introduzir a atividade.  Compreender e identificar as ideias gerais da história.	Leitura da história “Os Cinco Dedos”.  Diálogo sobre a história.	Estagiária  Educadora  Crianças  Livro	15m	Sala	As crianças escutam a história com atenção e demonstram compreender as principais ideias do texto (quando questionadas pelo adulto).
	Reconhecimento e Escrita de Palavras	Identificar algumas características do código escrito, como a direcionalidade e a linearidade.  Aprender o poema.	Leitura e escrita de um poema retirado da história.  O adulto lê o poema e solicita a colaboração das crianças. Escrita do poema em frente das crianças.	Folha de papel.  Caneta	10m		As crianças demonstram compreender a orientação da escrita (da esquerda para a direita; de cima para baixo), assim como a linearidade.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Expressão Plástica	Consciência Fonológica	Compreender que a escrita representa os sons do oral.  Identificar e salientar as palavras do poema que rimam.	Sinalização das palavras cuja terminação apresenta semelhanças fonéticas.  O adulto apresenta, oralmente, exemplos e contra exemplos de palavras retiradas do poema, sendo que umas rimam e outras não. As crianças são solicitadas a identificar as palavras que rimam. Após a identificação, o adulto faz um traço em torno das referidas palavras.		15m		As crianças relacionam a semelhança das palavras ditas oralmente com a semelhança das mesmas palavras na forma escrita.  Reconhecimento das palavras que terminam com o mesmo som.
	Representação e Comunicação	Representar a forma da mão no papel.  Desenvolver a noção do esquema corporal.	Desenho e pintura do contorno da mão de cada criança.  O adulto traça o contorno da mão da criança e solicita a pintura da mesma.	Canetas de filtro.  Folhas de papel.  Lápis de cor.	20m		Reconhecer que o desenho da mão inclui o desenho dos cinco dedos, com o polegar em oponência.
		Utilizar a escrita como representação do oral.	Tentativa de escrita do nome dos dedos (trabalhado na história), junto do desenho da mão.				As crianças realizam as suas tentativas de escrita, demonstrando compreender o seu

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

		Diferenciar a escrita do desenho.  Compreender a função da escrita enquanto transmissão de informação.	O adulto incentiva a criança a escrever “como souber” o nome dos cinco dedos (abordados anteriormente na história).		15m		carater informativo, e relacionam a mesma com a identificação dos dedos (trabalhado oralmente durante a leitura da história).
Matemática	Números e Operações	Promover o desenvolvimento do conceito de cardinalidade.  Conhecer o número que representa a quantidade de dedos da mão.  Representar a quantidade de objetos associada ao número.	De seguida, o adulto questiona a criança quanto ao número de dedos que constituem a mão, solicitando a contagem dos mesmos.  O adulto desenha o número cinco na folha. A criança terá de colar pedaços de papel de alumínio em cima do traço.  A criança molda cinco bolas de papel de alumínio e cola as mesmas por baixo do número.	Papel de alumínio.  Cola batom.  Cola líquida.	30m		As crianças associam o último termo dito ao número total de dedos contados.  Identificação correta do número cinco.  As crianças reconhecem que o número representa a quantidade de dedos existente na mão.  Representação correta da quantidade.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 3 de abril Duração: 1 dia		Atividade: “Letras versus números”					
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação:  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Matemática	Conhecimento das Convenções Gráficas  Organização de Dados	Contribuir para a clarificação da função das letras e dos números, enquanto sistemas de representação.	Diálogo sobre a funcionalidade das letras e das palavras.	Estagiária  Educadora  Crianças	15m	Sala	As crianças demonstram compreender que as letras e os números são utilizados com funções distintas.
		Identificar e agrupar as letras e os números em conjuntos distintos.  Promover o reconhecimento de algumas letras (dos nomes das crianças) e números.	Jogo coletivo: “Letras versus números”. Uma de cada vez, as crianças identificam e separam (com a cooperação dos colegas e dos adultos), em conjuntos diferentes (dentro de cestos), as letras e os números.	2 Cestos de Palha (um de cor rosa e outro de cor verde)  Letras Números (de 1 a 9)	15m		As letras e os números são agrupados corretamente, em recipientes distintos.  As crianças reconhecem algumas letras e fazem a distinção entre as mesmas e os números.

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

		<p>Contribuir para a distinção entre a forma gráfica das letras e dos números.</p> <p>Formar conjuntos de acordo com o critério acima enunciado.</p> <p>Promover o reconhecimento de algumas letras e números.</p>	<p>Atividade individual “Vamos separar as letras dos números”.</p> <p>O adulto fornece uma determinada quantidade de pedaços de papel onde se encontram representados números (de 1 a 9) e as letras do alfabeto (foram excluídas o y, o k e o w). Numa folha, onde se encontra representado o diagrama de Venn (dois círculos), as crianças colam as letras no interior de um dos círculos, procedendo de igual modo em relação aos números, no outro círculo.</p>	<p>Folhas de papel colorido.</p> <p>Diversas letras e números impressos em pedaços pequenos de papel.</p> <p>Cola batom.</p> <p>Compasso</p>	50m	<p>As crianças demonstram compreender que as letras e os números constituem formas diferentes de representação, com funcionalidades distintas.</p> <p>As crianças colam as letras e os números em círculos diferentes.</p> <p>Identificação correta de algumas letras e números.</p>
--	--	--	---	--	-----	--

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 25 de março (Jogo) e 4 de abril Duração: 2 dias							
Atividade: “Quantas sílabas tem o meu nome?”							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Crítérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Matemática	Organização de Dados	Identificar o nome dos colegas.	Realização de um jogo: “Quantas sílabas tem o nome?”	Estagiária Educadora	30m	Sala	Perceber se as crianças identificam o nome do colega.
	Sentido de Número	Relacionar a oralidade com a escrita.	O adulto junta as fotografias das crianças e solicita a uma delas que retire um cartão.	Crianças			Verificar se as crianças demonstram compreender o significado das palavras escritas (o nome dos colegas).
	Consciência Fonológica	Promover o trabalho cooperativo.	A criança tem de ir ao placard identificar o nome escrito do colega da fotografia, com a ajuda do mesmo.	Cartões com os nomes das crianças.			As crianças executam corretamente a divisão silábica dos nomes.
	Reconhecimento de Palavras	Contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível da unidade silábica.	Após a visualização do nome, procede-se à divisão silábica de cada um, oralmente, através do batimento de palmas.	Fotografias das crianças.			
			Preenchimento de uma tabela (de dupla entrada)	Cartolina em			

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

		<p>Promover a identificação dos nomes na forma escrita. Relacionar a oralidade com a escrita.</p> <p>Perceber quantas sílabas tem o nome.</p> <p>Isolar a unidade sílaba e contribuir para a apreensão da relação grafo-fonológica da mesma.</p> <p>Representar a quantidade de sílabas, através da escrita do número.</p>	<p>com os dados relativos ao número de sílabas que compõem os nomes das crianças.</p> <p>O adulto escreve/lê o nome da criança na primeira coluna da tabela (na presença da mesma) e solicita a divisão silábica do mesmo (oralmente).</p> <p>De seguida, procede-se à escrita das sílabas, na segunda coluna.</p> <p>A criança desenha um traço em torno de cada uma das sílabas do seu nome e procede à contagem das mesmas.</p> <p>Após a contagem, com a ajuda do adulto, a criança escreve o número que corresponde à quantidade de sílabas assinaladas.</p>	<p>formato A1.</p> <p>Lápis</p> <p>Régua</p> <p>Caneta de filtro.</p>	40m		<p>As crianças reconhecem o seu nome, assim como o nome de alguns colegas, na forma escrita.</p> <p>Identificação correta da quantidade de sílabas que compõem o nome.</p> <p>As crianças demonstram compreender que a divisão silábica, efetuada oralmente, se encontra representada na forma escrita.</p> <p>Perceber se as crianças realizam a tentativa de escrita do número e relacionam o mesmo</p>
--	--	--	---	---	-----	--	---

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

							com a quantidade de sílabas.
		<p>Organizar os dados referentes ao número de sílabas que compõem os nomes das crianças. Identificar o nome e o número de sílabas.</p> <p>Desenvolver a capacidade de contagem, termo a termo.</p> <p>Relacionar a quantidade de pedaços de papel com a quantidade de sílabas do nome.</p>	<p>Construção de um gráfico representativo do número de sílabas existentes no primeiro nome de cada criança do grupo.</p> <p>Cada criança consulta a tabela no sentido de verificar o número de sílabas presente no seu nome.</p> <p>De seguida, o adulto solicita a contagem de pedaços de papel correspondente ao número indicado pela criança, assim como a colagem dos mesmos na linha horizontal do gráfico, onde se encontra o nome da mesma. Os pedaços de papel possuem cores diferentes de acordo com o número de sílabas a que correspondem.</p>	<p>Cartolina</p> <p>Folhas de papel colorido.</p> <p>Régua</p> <p>Lápis de carvão.</p> <p>Cola</p> <p>Canetas de filtro.</p>	40m		<p>As crianças demonstram compreender a relação do gráfico com os dados referentes aos seus nomes.</p> <p>Verificar se as crianças encontram o nome escrito na tabela e contam corretamente as sílabas que lhe correspondem.</p> <p>Perante a solicitação do adulto, as crianças efetuam corretamente a contagem dos pedaços de papel.</p> <p>Verificar se as crianças compreendem que os pedaços de papel correspondem às sílabas do nome.</p>

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

		<p>Comparar e dar a conhecer as diferentes formas de organizar uma dada informação.</p> <p>Comparar a quantidade de sílabas presente nos nomes das crianças do grupo.</p>	<p>Análise dos dados da tabela e do gráfico.</p>		<p>10m</p>		<p>Perceber se as crianças compreendem os dados apresentados na tabela e no gráfico, através da identificação correta dos nomes com mais/menos sílabas.</p>
--	--	---	--	--	------------	--	---

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

<p>Grupo: 3 anos                      Data: 10 de abril, 8 e 15 de maio                      Duração: 3 dias</p> <p style="text-align: center;">Atividade: “Vamos construir um livro de poesias”</p>							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação (para observar)
<p>Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>Conhecimento das Convenções Gráficas</p> <p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação: Produção e Criação</p>	<p>Construir um livro de poesias. Dar a conhecer o livro como suporte de escrita.</p> <p>Dar a conhecer ao grupo alguns dos textos que irão fazer parte do livro.</p> <p>Dar a conhecer a estrutura e os componentes do livro.</p>	<p>Solicitou-se a participação dos pais na elaboração de poesias para construir um livro para a biblioteca da sala.</p> <p>Leitura de algumas poesias elaboradas pelos pais, junto das crianças, relacionadas com o tema da primavera (ou outro).</p> <p>Explicação da estrutura e componentes do livro (capa, contracapa, lombada, folhas, texto, ilustração, título, autor, ilustrador).</p>	<p>Estagiária</p> <p>Educadora</p> <p>Crianças</p> <p>Textos trazidos de casa.</p> <p>Livro</p>	30m	Sala	<p>Perceber se as crianças demonstram envolvimento e interesse na partilha dos textos.</p> <p>Verificar se as crianças conhecem a estrutura de um livro.</p>

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Expressão Plástica	<p>Promover o conhecimento da orientação e da linearidade da escrita.</p> <p>Relacionar a oralidade com a escrita.</p> <p>Promover a emergência da leitura.</p>	<p>Observação (individual) da escrita/leitura do texto, que cada criança trouxe de casa, no computador.</p> <p>O adulto incentiva a criança a “tentar ler” o texto.</p>	<p>Computador</p> <p>Poesias das crianças.</p>	50m	<p>As crianças demonstram reconhecer o sentido direcional da escrita (perante questões colocadas pelo adulto).</p> <p>As crianças compreendem que o que é dito pode ser escrito.</p> <p>Perceber se as crianças realizam tentativas de leitura do texto.</p>
	<p>Diferenciar o desenho da escrita.</p> <p>Transmitir a informação, representada no texto, através de um desenho.</p>	<p>Realização de uma ilustração relacionada com a poesia. Cada criança realiza um desenho alusivo ao texto construído com a colaboração dos pais.</p>	<p>Canetas de filtro.</p> <p>Lápis de cor.</p>	1h30m	<p>Reconhecimento do desenho e da escrita como meios diferentes de representar e transmitir informação.</p>
	<p>Dar resistência às páginas do livro.</p> <p>Elaborar a capa do livro.</p> <p>Decorar a capa do livro.</p>	<p>Colam-se os textos ilustrados em folhas de cartolina.</p> <p>Forrar duas folhas de cartão, com feltro.</p> <p>Colocar duas argolas para unir o livro.</p>	<p>Folhas de cartolina colorida.</p> <p>Cola líquida.</p> <p>Folhas de cartão.</p>		<p>As crianças percebem que as folhas vão constituir as páginas do livro.</p> <p>As crianças demonstram envolvimento na tarefa.</p>

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

		<p>Reconhecer algumas letras.</p> <p>Perceber que o título é um dos componentes do livro.</p> <p>Contribuir para o entendimento das características conceptuais da escrita.</p>	<p>Colar figurar em feltro, alusivas à primavera, na capa.</p> <p>Escolha e escrita do título do livro numa folha. A partir da observação da frase (título) ajudam a procurar a sequência correta de letras (previamente recortadas em feltro) que constituem as palavras do título.</p>	<p>Feltro</p> <p>Argolas</p> <p>Figuras decorativas em feltro (flores e cogumelos).</p>		<p>Perceber se as crianças identificam algumas letras.</p> <p>As crianças demonstram perceber que o título faz parte das componentes do livro e que representa o conteúdo do mesmo.</p> <p>Verificar se as crianças compreendem que determinadas letras juntas possuem um determinado som que, por sua vez, possui um determinado significado.</p>
--	--	---	--	---	--	--

“Vamos escrever... Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 2 e 5 de maio Duração: 2 dias							
Atividade: “Vamos escrever uma dedicatória à mãe”							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal  Reconhecimento e Escrita de Palavras	Introduzir a atividade. Promover a interação oral.	Leitura da história “Gosto de ti”. Diálogo sobre a importância das mães na vida das crianças.	Estagiária Educadora Crianças  Livro da História	20m	Sala	As crianças escutam a história com atenção. Participação no diálogo com frases coerentes.
	Conhecimento das Convenções Gráficas  Desenvolvimento da Capacidade de expressão e Comunicação - Desenho  Padrões	Promover tentativas de escrita. Dar a conhecer a função da linguagem escrita enquanto meio de comunicar sentimentos. Promover a aprendizagem do nome escrito.	Realização do registo de uma dedicatória à mãe “Mãe, gosto de ti porque...”  Cada criança “escreve”, num pedaço de papel cor-de-rosa, uma dedicatória para a mãe e, no final, assina com o seu nome que copia do cartão.	Folhas de papel cor-de-rosa.  Tesoura  Folhas de papel cavalinho em formato A3.	1h		Verificar se as crianças realizam as suas tentativas de escrita e reconhecem que a mesma pode servir para transmitir sentimentos. As crianças identificam o nome escrito e copiam o mesmo para a folha.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Expressão Plástica		<p>Promover as tentativas de leitura. Compreender que o que se diz pode ser escrito.</p> <p>Contribuir para o reconhecimento e escrita de palavras com significado afetivo para as crianças.</p>	<p>O adulto questiona cada criança sobre o conteúdo do seu “texto” e traduz o registo da mensagem.</p> <p>Cola-se o texto numa folha de papel em formato A3 e escreve-se o título acima mencionado, no qual se acrescenta o nome da mãe, escrito pela criança.</p>	<p>Cola líquida.</p> <p>Canetas de filtro.</p>			<p>Perceber se as crianças realizam as tentativas de leitura do seu “texto”. Verificar se a “leitura” da criança corresponde à ideia inicial que motivou a tentativa de escrita.</p> <p>As crianças reconhecem e copiam o nome das mães.</p>
		Desenvolver a capacidade de expressão através do desenho.	Realização de um desenho ilustrativo do texto.	Canetas de filtro.	30m		Perceber se os desenhos expressam afetividade da criança em relação à mãe.
	Matemática	<p>Desenvolver a coordenação manual na manipulação dos materiais.</p> <p>Representar um padrão sequencial simples de acordo com o critério pré-definido.</p>	<p>Pintura de flores em cartão, com tinta de cor azul e de cor-de-rosa.</p> <p>Colagem das flores em torno da folha, de acordo com um padrão sequencial de duas cores (cor-de-rosa e azul).</p>	<p>Caixas de ovos em cartão.</p> <p>Tintas (cor azul e cor-de-rosa).</p> <p>Pinceis</p>	1h		<p>Manipulação coordenada do pincel na pintura das flores.</p> <p>Verificar se as crianças colam as flores em torno da folha de acordo com o padrão mencionado.</p>

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

Grupo: 3 anos Data: 9 de maio Duração: 1 dia							
Atividade: “Vamos escrever uma receita”							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (OCPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Conhecimento do Mundo	Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal	Introduzir a atividade da confeção do pão. Interpretar o conteúdo da história.	Leitura da história “A Galinha Ruiva”.  Diálogo sobre a história.	Estagiária  Educadora  Crianças  Livro da história.	20m	Sala	Verificar se as crianças compreenderam o conteúdo da história e respondem com assertividade às questões de interpretação que são colocadas.
		Descrever as ações representadas nas imagens.	Reconto da história, através da observação das imagens.		10m		Perceber se as crianças identificam as ações representadas nas imagens e procedem à explicação das mesmas com algum detalhe.

“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”

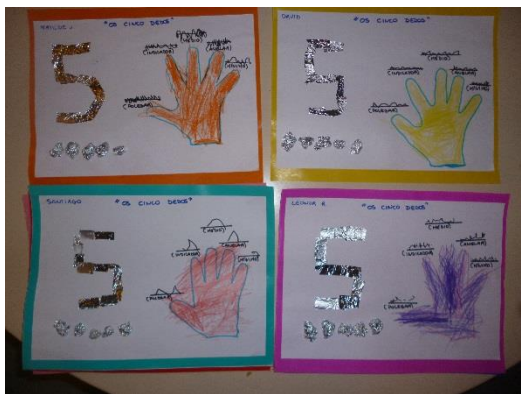
		Contribuir para o desenvolvimento de noções temporais.	Ordenar as imagens da história por sequência de acontecimentos.	Imagens ilustrativas dos principais acontecimentos da história.	10m		Verificar se as crianças identificam a ordem correta dos acontecimentos representados nas imagens.
	Sensibilização às Ciências (Experiências sensoriais)	<p>Dar a conhecer os ingredientes e os materiais a utilizar na confeção do pão.</p> <p>Dar a conhecer o tipo de mensagem associada ao suporte de escrita.</p> <p>Experienciar o cheiro, o paladar e a textura da massa e das sementes.</p>	<p>Confeção de pão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação dos ingredientes e materiais a utilizar na confeção.</li> <li>• Leitura da receita e preparação da massa.</li> <li>• Distribuição de uma porção de massa e mistura de sementes, por cada uma das crianças.</li> <li>• As crianças amassam o preparado e misturam as sementes no mesmo.</li> </ul> <p>Processo de levedura. Cozedura do pão.</p>	<p>2 Recipientes, um para amassar o pão e outro para dissolver o fermento e o sal; Colher medida; Copo medida; 1Kilo de farinha integral; Sal grosso; Fermento de Padeiro; Água morna (600ml); Sementes de linhaça; Sementes de girassol; Sementes de abóbora.</p>	<p>40m</p> <p>1h 20m</p>	Refeitório	<p>As crianças nomeiam corretamente os ingredientes e os materiais observados.</p> <p>Apreensão da funcionalidade da escrita.</p> <p>As crianças provam e descrevem as sensações percecionadas.</p> <p>Envolvimento na execução da tarefa (amassar e misturar as sementes).</p>

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*

	Familiarização com o Código Escrito	Dar a conhecer a função informativa da linguagem escrita. Contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a leitura/escrita.	Observação da leitura/escrita da receita.	Papel Caneta	5m		Verificar se as crianças compreendem que a escrita está associada a uma mensagem, neste caso, o registo da receita do pão.
--	-------------------------------------	---	---	-----------------	----	--	--



*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*



*Figura 23 – O Nome dos Dedos*



*Figura 24 – Poesia “Os cinco dedos”*



*Figura 25 –Jogo “Letras versus Números”*



*Figura 26 – Quantos Bocadinhos tem o Meu Nome*



*Figura 27 – Comparação dos Nomes*



*Figura 28 – O Nosso Livro de Poesias*

“Vamos escrever... Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”



ÍNDICE	
VIVA A PRIMAVERA.....	2
A PRIMAVERA ESTÁ A CHEGAR.....	3
NA PRIMAVERA.....	4
A PRIMAVERA CHEGOU.....	5
A PRIMAVERA.....	6
A PRIMAVERA.....	7
O SOL DA PRIMAVERA.....	8
A PRIMAVERA.....	9
O CALOR DA PRIMAVERA.....	10
NA PRIMAVERA.....	11
A PRIMAVERA.....	12
O OUTONO E A PRIMAVERA.....	13
AS BORBOLETAS DA PRIMAVERA.....	14
PRIMAVERA.....	15
A PRIMAVERA.....	16
O RENOVAR DA PRIMAVERA.....	17
A BELEZA DA PRIMAVERA.....	18
O NASCER DA PRIMAVERA.....	19
A PRIMAVERA E AS ANDORINHAS.....	20
A PRIMAVERA.....	21

Figura 29 – O Índice do Livro



Figura 30 – A Ilustração das Poesias

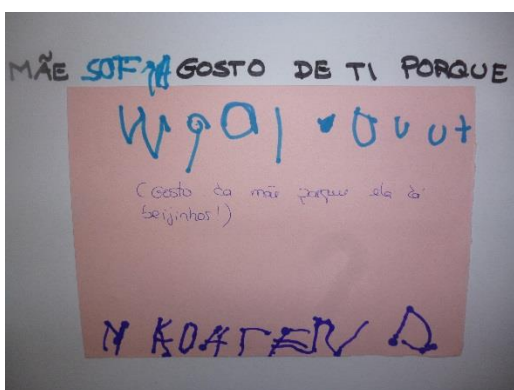


Figura 31 – Uma Mensagem para a Mãe



Figura 32 – A Escrita da Receita

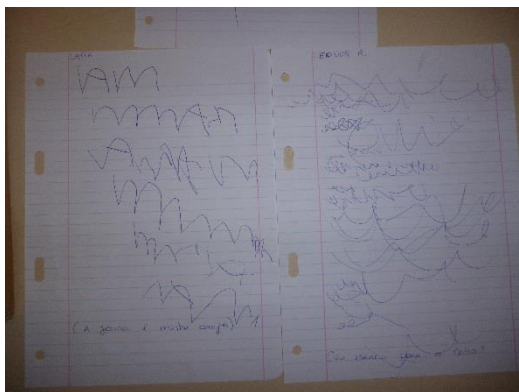


Figura 33 – A Receita de Pão



Figura 34 – A Área da Escrita

*“Vamos escrever...Um contributo para o desenvolvimento das conceções precoces acerca dos aspetos conceptuais e figurativos da linguagem escrita no pré-escolar”*



*Figura 35 – As Escritas Espontâneas*