

Escola Superior de Educação João de Deus



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Licenciados Pré-Bolonha

**As Artes Visuais e a Abordagem à Escrita:
Um contributo para a aprendizagem da
escrita, pelo Método João de Deus**

Maria Izabel Mateus Oliveira Santos Correia Guerreiro

Lisboa, maio 2023

Escola Superior de Educação João de Deus



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Licenciados Pré-Bolonha

**As Artes Visuais e a Abordagem à Escrita:
Um contributo para a aprendizagem da
escrita, pelo Método João de Deus**

Maria Izabel Mateus Oliveira Santos Correia Guerreiro

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Joana da Cunha e Costa
Consiglieri de Vilhena

Lisboa, maio, 2023



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Joana da Cunha e Costa
Consiglieri de Vilhena

Coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Atividade Profissional desenvolvido pelo/a licenciado/a Maria
Izabel Mateus Oliveira Santos Correia Guenreiro

realizado no âmbito do Mestrado (Licenciados Pré-Bolonha) em Educação
Pré-Escolas de Licenciados Pré-Bolonha

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 29 de março de 2023

O/A Orientador/a
Joana  de Vilhena

Dedicatórias

À memória da minha querida madrinha Laura, sempre presente no meu coração, eterno pilar de amor em tudo, na minha vida...

Aos meus filhos, João Alexandre e Guilherme, a minha maior fonte de inspiração, simplesmente por existirem e me terem escolhido para ser a sua Mamã.

Ao meu marido, companheiro de todas as viagens, durante todos estes anos.

Aos meus queridos pais, sempre cúmplices, amigos, apoiantes carinhosos e confidentes de todas as minhas decisões. Pelo exemplo que sempre foram, ensinando-me a ser forte, determinada, verdadeira e persistente.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Joana Consiglieri, pela atenção, profissionalismo, competência e disponibilidade para me levar por caminhos certos.

À inspiradora Professora Doutora Isabel Ruivo pelas capacidades orientadoras, profissionalismo e carinho com que sempre me acompanhou e incentivou a não desistir.

À Adriana, pelas leituras e pelo apoio.

Aos meus alunos e colegas (especialmente à Maria João e à Mónica), que mesmo sem saberem, são para mim incríveis fontes de inspiração e companhia em cada dia de trabalho, sempre transformados em felizes momentos de partilha.

Resumo

O estudo apresentado “As Artes Visuais e a Abordagem à Escrita: Um contributo para a aprendizagem da escrita, pelo Método João de Deus” tem como propósito desenvolver e investigar a importância que as Artes Visuais podem representar na aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, esta investigação foi desenvolvida com o intuito em promover a interdisciplinaridade da prática das Artes Visuais com um método de aprendizagem da escrita e da leitura. Este método de aprendizagem de leitura segue a Cartilha Materna de João de Deus.

Através da investigação sobre aprendizagem da linguagem da leitura e da escrita, houve primeiramente uma intenção de investigar estudos científicos para fundamentar a importância da aprendizagem da linguagem escrita e da oralidade. Em seguida, apresentou-se um enfoque desde a discriminação auditiva e fonológica ao desenvolvimento da consciência linguística. Relativo a esta temática, delineou-se diferentes perspetivas de vários investigadores, bem como a Metodologia João de Deus.

Nas Artes Visuais, a pesquisa delinea-se o estudo como forma de compreender o seu envolvimento na interdisciplinaridade dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta investigação foi então direcionada ao estudo do desenho infantil de um grupo de crianças da sala de cinco anos em contexto escolar, de forma a proporcionar-lhes a experimentação de quatro materiais diferentes – lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e aguarelas. Com estes trabalhos, pretende-se interligar as Artes Visuais com a aprendizagem da escrita, como meio de enriquecer e diversificar estratégias, na fase inicial de aprendizagem de cada letra do alfabeto. Para cada criança, há um total de oito desenhos, quatro dos quais foram influenciados por quatro palavras. Mais quatro frases serviram de inspiração para mais quatro desenhos. Cada criança teve de escolher entre quatro materiais diferentes para cada caso.

Este projeto surge na continuidade de uma nova metodologia criada e desenvolvida a partir do Método João de Deus, com o intuito em atualizar a prática educativa em contexto escolar, na Educação Pré-Escolar.

Em suma, torna-se mais relevante o papel do Professor/Educador, cujo contributo deverá ser o de propor a atingir objetivos específicos. Conforme descrito nas Orientações Curriculares, os Professores/Educadores devem ir ao encontro dos interesses da criança, estimulando-a a aprender, de forma a desenvolver capacidades, destrezas, valores e atitudes.

Palavras chave: Leitura e escrita; Cartilha Materna João de Deus; Artes Visuais; Interdisciplinaridade; Linguagem verbal e visual.

Abstract

This study entitled “Visual Arts and the Approach to Writing: A contribution to the learning of writing method with João de Deus Method” aims to develop and research the importance that Visual Arts can represent in the learning of the written language.

In this way, this research was developed to promote the interdisciplinary practice of Visual Arts in the learning of the first writing and reading method. This Portuguese learning method follows the Nursery Phonic Primer named *Cartilha Maternal* (Maternal Primer) by João de Deus.

In conducting research on reading and writing in language learning, firstly there was an intention to support the importance of learning speaking and written language with different approaches. Secondly it is focused on phonological and auditory discrimination, as well as the development of linguistic awareness. Furthermore, on this subject matter, it was analysed the different pedagogic perspectives of several researchers as well as the João de Deus Methodology.

On Visual Arts, it is targeted the subject matter as a way of understanding the connection between the writing and the visual language of content covered in class. In other words, this research reports the study of 5 year old children in classroom context, completing a series tasks to create drawings in order to provide them the experimentation of four different art materials – coloured pencils, crayons, permanent felt-tip pens and watercolours. From these tasks, we intend to connect Visual Arts with the learning of writing, in order to highlight the value of diversifying strategies in the early stages of the learning of each letter of the alphabet. For instance, there are a total of eight drawings for each child, four of which were inspired by a set of four words. Four further drawings were inspired by four other phrases. There were four options of different materials in each case.

This project follows on from the new methodology created and based on the João de Deus Method, in order to update the educational practice in the Nursery School context.

In addition, the role of the teacher becomes more meaningful, whose contribution should be to fulfil the achievement of specific goals. In accordance with Curriculum Guidelines, teachers should respond to the child's best interests, encouraging them to learn, in order to develop abilities, skills, values and attitudes.

Keywords: Reading and writing; João de Deus; Maternal Primer/ *Cartilha Maternal* (Nursery Phonic Primer); Visual Arts; Interdisciplinary; verbal and visual language.

Índice

Parecer do Orientador	IV
Dedicatórias e Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice Geral	VIII
Índice de Figuras	X
Índice de Quadros	XIII
Introdução.....	15
1 – A escolha do tema	16
2 – Objetivo do estudo	16
3 – Identificação do estudo	17
4 – Apresentação do estudo	18
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	20
1 – Contextualização	21
2 – Revisão da literatura	22
Capítulo II – Linguagem e Comunicação	36
1 – Aquisição de competências.....	37
1.1 – Discriminação auditiva.....	37
1.2 – Desenvolver a consciência linguística	40
2 – O processo de construção da aprendizagem	43
2.1 – A aprendizagem da Leitura.....	46
2.1.1 – A perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.....	49
2.1.2 – A perspectiva de Piaget e a Teoria Genética de Desenvolvimento ...	50
2.1.3 – A perspectiva social do desenvolvimento de Bruner	52
2.1.4 – A Metodologia João de Deus	53
2.1.4.1 – Breve biografia: João de Deus, o criador da Cartilha Maternal... 57	
2.2 – A aprendizagem da escrita	59
2.2.1 – A orientação da escrita.....	64
2.2.2 – O conhecimento das letras.....	65
2.2.3 – Ambientes de aprendizagem promotoras de apropriação de escrita 70	
2.2.4 – As vantagens de escrever à mão	71
2.2.5 – A Arte de Escrita de João de Deus	72
Capítulo III – A Importância do Desenho Infantil como forma de contributo para o Desenvolvimento da Criança	76
1– O papel das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar	77

1.1– Breve História da Educação Artística nas Artes Visuais a nível internacional	77
1.2 – A Educação Artística nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal	78
2 – O Desenho Infantil como uma linguagem não verbal (Howard Gardner, Piaget). 83	
3 – Análise do Desenho Infantil na Educação Pré- Escolar (Lowensfeld & Brittain) ..	89
4 – Da Garatuja ao Pré-Esquemático	93
5 – Gestualismo e o Artista: António Sena, João Vieira, Ana Hatherly	97
6 – Interdisciplinaridade entre a linguagem escrita e visual.....	99
Capítulo IV – Metodologia.....	102
1 – Pertinência do estudo	103
2 – Metodologia de ensino	103
3 – Métodos, técnicas e instrumentos da Investigação	105
4 – Estudo por observação e tratamento de dados documentais e fotográficos.....	107
Capítulo V – Descrição e Caracterização do Projeto.....	108
1 – Localização	109
2 – Caracterização dos grupos	109
Capítulo VI – Apresentação e Interpretação das sessões práticas.....	111
1 – Contextualização e planificação.....	112
2 – Apresentação das sessões de grupos	112
2.1 – 1ª Sessão	114
2.2 – 2ª Sessão	115
2.3 – 3ª Sessão	116
2.4 – 4ª Sessão	117
2.5 – 5ª Sessão	119
2.6 – 6ª Sessão	119
2.7 – 7ª Sessão	120
2.8 – 8ª Sessão	121
3 – Reflexão e interpretação das sessões.....	122
Capítulo VII – Considerações finais	126
1 – Conclusões do presente estudo investigativo	127
2 – Linhas futuras de investigação	131
Bibliografia.....	133
Anexos	148

Índice de Figuras

Figura 1 – A utilização das letras móveis	33
Figura 2 – A utilização das letras móveis	33
Figura 3 – A contagem das sílabas.....	41
Figura 4 – Compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral	41
Figura 5 – A importância das rimas na educação pré-escolar.....	42
Figura 6 – A relação da palavra com a imagem e a identificação da letra na palavra .	48
Figura 7 – Cartilha Maternal João de Deus.....	53
Figura 8 – “O livro grande”, a Cartilha Maternal	54
Figura 9 – Cartilha Maternal – Lições /t/ e /d/.....	55
Figura 10 – Cartilha Maternal – Lição //.....	55
Figura 11 – Cartilha Maternal – Lição /c/.....	55
Figura 12 – Cartilha Maternal – Lição /s/.....	55
Figura 13 – Uma lição de Cartilha Maternal numa sala de 5 anos (Bibe Azul), lecionada a um grupo de crianças	57
Figura 14 – O Poeta João de Deus.....	57
Figura 15 – Folhas Soltas	58
Figura 16 – Flores do Campo	58
Figura 17 – Campo de flores.....	58
Figura 18 – A orientação da escrita infantil	64
Figura 19 – A régua das letras, um precioso auxílio para diferenciar as letras.....	65
Figura 20 – Diferenciação e reconhecimento da letra t	65
Figura 21 – Régua do nome	66
Figura 22 – Etiqueta do cabide	66
Figura 23 – Mapa de presenças	66
Figura 24 – Caixa de material	66
Figura 25 – Exemplos da utilização das Artes Visuais na aprendizagem da Escrita – Letra /i/ - <i>pintura com pincel e guache</i>	68
Figura 26 – Exemplos da utilização das Artes Visuais na aprendizagem da Escrita – Letra /o/ - <i>colagem de bolinhas de papel de seda</i>	68
Figura 27 – Exemplos da utilização das Artes Visuais na aprendizagem da Escrita – Letra /q/ - <i>colagem de recortes de papel de jornal</i>	68
Figura 28 – Disponibilizar livros	69

Figura 29 – Disponibilizar jogos	69
Figura 30 – A Carta ao Pai Natal	71
Figura 31 – Escrever à mão.....	71
Figura 32 – Cartões criados para material de suporte à aprendizagem da Cartilha Maternal.....	73
Figura 33 – As sílabas percecionadas através do recurso ao preto e cinza – Palavra <i>alface</i>	74
Figura 34 – As sílabas percecionadas através do recurso ao preto e cinza – Palavra <i>jarro</i>	74
Figura 35 – Cadernos “A Arte de Escrita”	75
Figura 36 – Caderno de escrita.....	75
Figura 37 – Pintura com aguarelas	79
Figura 38 – Desenho infantil	85
Figura 39 – O desenho como forma lúdico-expressiva	86
Figura 40 – A abordagem triangular, segundo Ana Mae Barbosa.....	88
Figura 41 – O grafismo infantil	89
Figura 42 – A arte na aprendizagem da escrita.....	91
Figura 43 – Motricidade fina – Apertar botões	92
Figura 44 – Ditado gráfico: trabalho realizado por uma criança, após leitura do texto....	100
Figura 45 – Placard de exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças de uma.... sala de 5 anos	101
Figura 46 – A importância das Artes Visuais na aprendizagem da linguagem escrita	103
Figura 47 – A sala do Bibe Azul – Área das mesas	104
Figura 48 – Sala do Bibe Azul – Área de Cantinhos	105
Figura 49 – Sala do Bibe Azul – Área de Leitura e Jogos	105
Figura 50 – Palavra “ <i>Menina</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cera.....	114
Figura 51 – Palavra “ <i>Menina</i> ” – Trabalho realizado com aguarelas	114
Figura 52 – Palavra “ <i>Árvore</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cor.....	115
Figura 53 – Palavra “ <i>Árvore</i> ” – Trabalho realizado com canetas de feltro.....	115
Figura 54 – Palavra “ <i>Casa</i> ” – Trabalho realizado com canetas de feltro	116
Figura 55 – Palavra “ <i>Casa</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cor	116
Figura 56 – Palavra “ <i>Flor</i> ” – Trabalho realizado com aguarelas.....	117
Figura 57 – Palavra “ <i>Flor</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cor	117
Figura 58 – Frase “ <i>O menino joga à bola</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cera...	119
Figura 59 – Frase “ <i>O menino Joga à bola</i> ” – Trabalho realizado com canetas de feltro..	

.....	119
Figura 60 – Frase “O <i>carro é azul</i> ” – Trabalho realizado com aguarelas.....	120
Figura 61 – Frase “O <i>carro é azul</i> ” – Trabalho realizado com canetas de feltro	121
Figura 62 – Frase “O <i>Pai é bombeiro</i> ” – Trabalho realizado com canetas de feltro...	121
Figura 63 – Frase “O <i>Pai é bombeiro</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cera	121
Figura 64 – Frase “A <i>macieira dá maçãs</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cor	122
Figura 65 – Frase “A <i>macieira dá maçãs</i> ” – Trabalho realizado com lápis de cera ...	122
Figura 66 – Registo Biográfico	152

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e cronograma das sessões com palavras.....	113
Quadro 2 – Calendarização e cronograma das sessões com frases.....	118
Quadro 3 – Distribuição das crianças por número e género.....	123

**Fazer arte é querer tornar o mundo mais belo,
porque a obra de arte uma vez feita,
constitui beleza, beleza acrescentada à que há no mundo.**

Fernando Pessoa

Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho

Eduarda Coquet

**Ora a verdadeira palavra do Homem é a palavra escrita,
porque só ela é imortal**

João de Deus

INTRODUÇÃO

1 – A escolha do tema

O presente estudo foi elaborado no âmbito do Mestrado Pré-Bolonha, na área de Educação Pré-Escolar, ministrado na Escola Superior de Educação João de Deus e destina-se à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar dos Licenciados Pré-Bolonha.

O título deste estudo “As Artes Visuais e a Abordagem à Escrita: Um contributo para a aprendizagem da escrita, pelo Método João de Deus” surge como uma forma de compreender de que forma podem ser utilizadas novas estratégias em sala de aula para atualizar o desempenho das crianças na aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio num mundo dominado pela informação escrita, é o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola possa ser no futuro, um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma.

Na formação inicial os Educadores/ Professores, não têm verdadeira perceção do que representa ensinar a ler e escrever uma criança, só no trabalho direto têm verdadeira perceção do que isso significa.

Por isso, após trinta e seis anos de trabalho, a maior parte deles em sala de aula com crianças de cinco anos, a felicidade de saber o que isso significa é imensa. Sei a cada dia que passa o quão gratificante é ensinar a ler por um Método tão eficaz como a Cartilha Maternal e ouvir após cada lição as crianças conseguirem ler novas palavras, inserindo-as no contexto de uma frase, compreendendo o seu significado, aumentando o seu vocabulário e contribuindo para a fluidez e clareza do seu discurso.

Ao inserir as Artes Visuais na aprendizagem da escrita, pretende-se criar novas estratégias dando uma visão mais global a um Método que renasce de uma forma inovadora. A interdisciplinaridade entre duas vertentes confere a este Método originalidade e ênfase a ambas.

2 – Objetivo do estudo

Este estudo foi dirigido a um grupo de crianças em idade Pré-Escolar – 5/ 6 anos de idade e com ele pretendeu-se uma aprendizagem interdisciplinar entre as Artes Visuais e o Método João de Deus.

Este estudo leva-nos a uma melhor compreensão da aprendizagem das Artes Visuais e da Literacia, da Leitura e da Oralidade e tem como objetivo desenvolver

melhores estratégias para a aprendizagem da Leitura e da Oralidade e das Artes Visuais.

Ensinar a ler e a escrever crianças de 5 ou 6 anos de idade é talvez o maior desafio profissional que um professor enfrenta a cada ano que se inicia, numa sala de aula, revelando a importância da interdisciplinaridade da aprendizagem escrita e oralidade com as Artes Visuais, desenvolvendo as múltiplas inteligências e flexibilidade de aprendizagem no cruzamento de experiências educativas.

Foi com muito empenho que sempre me dediquei a esta temática e foi também com esse pressuposto que surgiu este objeto de estudo.

Neste estudo, são explorados vários materiais das Artes Visuais na aprendizagem da escrita, proporcionando a aquisição de melhores competências na aprendizagem cognitiva e criativa.

Os trabalhos propostos foram realizados de acordo com uma calendarização pré-estabelecida e o uso dos materiais plásticos utilizados foram sujeitos a uma rotação, de acordo com o tema e a escolha de uma palavra ou uma frase.

Este estudo vai de encontro ao que é proposto nas Orientações Curriculares, articulando as diversas competências, tendo presente a interdisciplinaridade das Áreas e Domínios a lecionar.

3 – Identificação do estudo

A Metodologia de investigação qualitativa utilizada para este estudo teve por base características interpretativas e explicativas, de observação de dados e análise documental fornecidos pelos trabalhos executados pelas crianças.

Foi feita uma recolha de desenhos e pinturas elaborados pelos alunos, através de fotografias. Esta recolha decorreu em sala de aula, em contexto escolar.

Com base na análise das principais dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e com base nos fundamentos propostos pela pedagogia João de Deus, o estudo aqui apresentado tem como propósito relacionar a minha prática pedagógica desenvolvida ao longo de trinta e seis anos e a forma como as Artes Visuais podem contribuir como meio facilitador e enriquecedor dessas aprendizagens, para desenvolver uma pedagogia ativa e dinâmica a alunos que têm uma experiência excessiva de imagens visuais e de multimédia.

4 – Apresentação do estudo

Aos cinco anos de idade as crianças que frequentam os Jardins-Escolas João de Deus, iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita pelo Método criado pelo poeta pedagogo João de Deus, desenvolvido com base no respeito pelo ritmo de cada um e de uma forma sistematizada e lógica. O sucesso da aquisição da competência da leitura através deste método por crianças em idade Pré-Escolar, corroboram a sua longevidade e a sua credibilidade.

A apresentação das lições deverá ser sempre feita de uma forma diversificada pelo professor/educador, de modo a que sejam exploradas várias vertentes. Desta forma, a aprendizagem da grafia das letras poderá ser complementada com outras formas de expressão escrita, explorando não só o conceito da grafia de cada letra, como também algumas técnicas de expressão plástica que complementem a sua aprendizagem.

Assim, na aprendizagem de cada nova letra, é proposto às crianças que treinem a sua grafia, inicialmente sob a forma de preenchimento do seu espaço com vários materiais como canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor, aguarelas e tintas e colagens de vários tipos de papéis e outros materiais, como tecidos.

Após concluírem esta fase, as crianças iniciam a aprendizagem da grafia da letra através da aprendizagem do grafismo e da sua forma.

Foi com base nestes pressupostos que surgiu a pertinência deste estudo em que várias formas de expressão artística se aliam à aprendizagem da leitura e da escrita, como um contributo e um enriquecimento para a aquisição de competências.

A expressão e a criatividade da criança permitem um maior desenvolvimento e a experimentação de diversos materiais de Artes Visuais, como os lápis de cor ou cera, as canetas de feltro ou as aguarelas e tintas usadas com pincel contribuem para esse desenvolvimento ser mais enriquecedor.

Com a escrita e a leitura vai iniciar-se um ciclo novo do poder de partilha de ideias, descobertas, sentimentos ou emoções, da criança com o mundo.

Este trabalho investigativo pretende abordar a realidade do grafismo e do desenho infantil, como forma de compreender a sua importância no desenvolvimento da linguagem escrita, de modo a compreendermos a forma como estes influenciam o desenvolvimento das crianças.

O presente estudo foi dividido em sete capítulos, sendo o primeiro dedicado à contextualização e ao enquadramento teórico, onde pretendemos compreender as várias teorias e investigações elaboradas por vários autores.

No segundo capítulo, no estudo da Linguagem e da Comunicação, pretendemos compreender a aquisição de competências e os processos de construção da aprendizagem da leitura e da escrita. É aqui que nos debruçamos sobre a Metodologia João de Deus e onde apresentamos o autor da Cartilha Maternal.

O terceiro capítulo aborda a Importância do Desenho Infantil como contributo para o desenvolvimento infantil, com especial atenção para o papel das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar, tanto a nível internacional como em Portugal, de acordo com as Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério de Educação. É ainda neste capítulo que analisamos o Desenho Infantil segundo as perspetivas de vários autores como Howard Gardner, Piaget, Lowenfeld e Brittain, compreendemos o percurso da Garatuja Infantil até ao Pré-Esquemático, nos debruçamos sobre o Gestualismo e o Artista e interpretamos a interdisciplinaridade entre a linguagem escrita e visual.

O quarto capítulo é dedicado à Metodologia, onde enquadrámos a pertinência do estudo, explorámos a metodologia de ensino, descrevemos quais os métodos, as técnicas e os instrumentos da investigação e por fim fundamentamos o estudo por observação e elaborámos o tratamento de dados documentais e fotográficos.

No quinto capítulo, fazemos a descrição e a caracterização do projeto, situando a sua localização e descrevendo a caracterização dos grupos.

Quanto ao sexto capítulo, fazemos a apresentação e descrição das várias sessões práticas realizadas com os alunos, para verificar a interpretação que fazem das palavras e das frases sugeridas.

Por fim, no sétimo e último capítulo apresentamos a interpretação das sessões e as considerações finais acerca do projeto e ainda as possíveis linhas futuras de investigação.

CAPÍTULO I:
Enquadramento Teórico

1 – Contextualização

Na primeira parte do presente estudo, é apresentada a importância da linguagem como meio facilitador da comunicação.

A aquisição de competências, a discriminação dos sons da fala e o desenvolvimento da consciência linguística complementam este primeiro capítulo.

Em seguida é analisado o processo de construção da aprendizagem, nas vertentes da leitura e da escrita. Na primeira vertente, são analisadas as perspetivas de Vigotsky, Piaget, Bruner e abordada a Metodologia João de Deus, criador de um Método de Leitura – Cartilha Maternal – em 1876, ainda hoje usado com o maior sucesso nos mais de trinta e cinco Jardins- Escolas João de Deus.

Nos Jardins-Escolas João de Deus, as crianças com cinco anos de idade são estimuladas para adquirem a competência da leitura e da escrita.

O Método João de Deus, cuja principal característica é o respeito pelo ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança, é organizado de uma forma sistemática e lógica. A sequência da apresentação das lições e as estratégias de consolidação das mesmas devem ser criativas e diversificadas por cada professor/educador.

Quanto à segunda vertente, a aprendizagem da escrita, analisamos o conhecimento das letras, os ambientes de aprendizagem facilitadores da apropriação da escrita, as vantagens de escrever à mão e por fim analisamos a Arte de Escrita de João de Deus.

Relacionando as Artes Visuais com a escrita, debruçamo-nos sobre o Desenho Infantil, e no Capítulo III analisamos o seu contributo para o desenvolvimento da criança.

O papel da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar é analisado inicialmente a nível internacional e em seguida em Portugal, compreendendo a importância das diretrizes emanadas pelo Ministério de Educação, através das Orientações Curriculares.

É nesta temática que relacionamos esta forma de linguagem não-verbal e investigamos as fases da garatuja ao pré-esquemático e averiguamos acerca do Gestualismo e alguns artistas como António Sena, João Vieira e Ana Hatherly. Verificamos ainda a interdisciplinaridade entre a linguagem escrita e visual.

A metodologia utilizada neste estudo prende-se com a compreensão e análise dos trabalhos das crianças, envolvendo a Educação Artística e a aprendizagem da escrita, ou seja a imagem e a palavra.

2 – Revisão da Literatura

Aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, “a criança precisa de descobrir ativamente o que são as letras e as palavras” (Wadsworth, 1984, p. 173).

A construção das regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da atividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras de escrita em estruturas cognitivas, porque para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê.

De acordo com Mialaret (1974, como citado em Martins e Valente, 2004), a leitura era vista como uma habilidade mecânica de decodificação de signos escritos que exigia da criança uma certa maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual.

Continua a ser um segredo a forma como as crianças tomam consciência da existência dos fonemas e que tipo de atividades é necessário para conduzir a essa tomada de consciência.

Sabe-se no entanto, que “há qualquer coisa de crucial acerca das experiências com a escrita e com o relacionar linguagem oral e escrita” (Schickedanz, 1982, p. 19).

Wadsworth (1982) explica da seguinte forma, a relação entre símbolos escritos e estruturas cognitivas:

O conteúdo da atividade de leitura da criança deveria ser obviamente significativo para ela. Isto é, a criança deveria ter assimilado anteriormente em estruturas cognitivas os objetos a que os símbolos escritos se referem nos materiais em que está aprendendo a ler. É importante que as crianças “descubram” por si mesmas que os símbolos escritos representam coisas. Isto tende a ocorrer quando a criança tem estruturas que se relacionam com os símbolos. É pouco provável que ocorra quando os símbolos não têm nenhuma significação para ela. (p. 74)

Diz-nos ainda o mesmo autor:

A melhor fonte de palavras que seguramente têm significação para a criança é ela mesma. O seu vocabulário falado e o interesse espontâneo a respeito das palavras (“como escrevo avião?”) são fontes seguras de palavras para as quais ela tem conceitos. Os livros fabricados e os materiais escritos não podem assegurar esta significação (pp. 173 – 174).

Mais útil do que dizer a uma criança que os livros têm palavras para serem lidas, será ir lendo essas palavras enquanto se apontam com o dedo, para que a criança note que essa relação existe. A interação com a escrita não acontece naturalmente, precisando ser sempre acompanhada por um adulto. Essa aprendizagem crucial será construída pela criança graças a sucessivas interações com a escrita.

A compreensão funcional do princípio alfabético, tal como defende Adams (1990), depende integralmente da associação entre conhecimento das letras e consciência explícita dos fonemas e é facilitada pelas experiências de escrita das crianças (Treiman, 1998).

A importância das atividades de escrita, inventadas no pré-escolar como promotoras da compreensão do princípio alfabético, foi demonstrada por diversos estudos, nomeadamente, nos seus benefícios para o desenvolvimento da consciência fonémica (Kamii & Manning, 2002) e também, no caso da língua portuguesa, no desenvolvimento da consciência fonológica e das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 2006, 2002).

Nestas atividades, as crianças guiam a sua escrita fazendo uso dos conhecimentos que têm dos nomes das letras (Adams, Treiman & Pressley, 1998; Alves Martins & Silva, 2001; Ehri, 1997; Treiman, 1994, 1998, 2006).

Salienta-se porém, que a aprendizagem do conhecimento das correspondências grafo-fonológicas é influenciada pelas características específicas da estrutura fonológica de uma língua e pelo modo como essas características se refletem na escrita (Tolchinsky, 2004).

Todavia, na identificação dos mecanismos e processos de leitura, segundo Martins (1998, apud Martins e Valente, 2004), é possível compreender a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. É necessária a caracterização das representações dos aprendizes-leitores sobre os objetivos e natureza da leitura,

porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito integra e dá sentido à aprendizagem.

Depois de analisar produções escritas infantis, Ferreiro (1988) considera que os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita, evoluem ao longo de um percurso que se traduz em três níveis essenciais de conceptualização: primeiramente a procura de critérios que permitam diferenciar os elementos icónicos e os elementos da escrita, e pela gradual percepção de que uma sequência de letras constitui objeto substituto da realidade e de critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem; seguidamente, melhoram os modos de diferenciação de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras; por fim, corresponde à fonetização da escrita que se inicia com a pesquisa das correspondências entre os elementos letras e os segmentos silábicos das palavras (hipótese silábica).

Relativamente às características da língua portuguesa, Martins, Silva e Pereira (2010) analisaram o efeito que as propriedades articulatórias dos fonemas iniciais de uma palavra têm na utilização de letras com valor sonoro convencional - fonetização da escrita - por parte de crianças em idade pré-escolar.

Os resultados demonstraram para os autores supracitados que é mais fácil adquirir a fonetização das fricativas do que das oclusivas, o que é consistente com os resultados apresentados no estudo de Byrne e Fielding-Barnsley (1991). Estes autores verificaram que o ensino da identidade do fonema é mais fácil para as fricativas do que para as oclusivas.

No mesmo sentido, McBride-Chang (1995) refere que as fricativas são mais fáceis de identificar em pseudopalavras do que as oclusivas. A facilidade de identificação das fricativas relativamente às oclusivas pode ser explicada uma vez que as fricativas são consideradas mais fáceis de pronunciar isoladamente, tendo menor interferência do som vocálico e com representações acústicas mais constantes.

No entanto, Treiman, Broderick, Tincoff e Rodriguez (1998) verificaram que em tarefas de reconhecimento do fonema inicial, as crianças tiveram melhor desempenho com as oclusivas do que com as fricativas.

Desta forma, não serão as propriedades dos fonemas por si só, na língua inglesa, que influenciam de forma consistente a capacidade em estabelecer relações grafo-fonológicas, mas sim o facto de o fonema estar no nome da letra e, assim sendo, a posição que ele ocupa no nome dessa letra (Treiman, 2006).

Independentemente das características dos fonemas, Byrne (1998) salienta a robustez do princípio alfabético relativamente à aquisição de novas letras.

Para Byrne (1998), uma vez consolidado o conceito de identidade do fonema, as crianças serão capazes de transferir os seus conhecimentos das relações grafo-fonológicas para além das que lhes foram explicitamente ensinadas. Esta capacidade foi igualmente verificada para a língua Portuguesa (Silva, Almeida & Martins, 2010).

Pode-se concluir assim, que o conhecimento de um sistema alfabético e do seu funcionamento implica conhecer os nomes das letras e as suas correspondências grafo-fonológicas e saber como agrupar as letras em unidades funcionais que simbolizam os fonemas.

Esta atividade implica, por sua vez, um elevado nível de consciência fonológica, pelo que “a transição para o princípio alfabético é gradual e está relacionada com a experiência de leitura e de escrita das crianças” (Tolchinsky, 2004, p. 25).

Os estudos referidos salientam a importância das atividades de escrita inventada na compreensão do princípio alfabético, através do desenvolvimento de programas que promovem o desenvolvimento da consciência fonémica e das escritas inventadas das crianças, até à sua fonetização. No entanto, as variáveis relacionadas com este processo de desenvolvimento não foram analisadas.

Apesar de terem sido avaliadas no início dos programas variáveis como a idade, o nível intelectual, a consciência fonológica e o conhecimento das letras dos participantes, a sua relação com os resultados no pós-teste não foi considerada. Também a capacidade para generalizar os procedimentos de fonetização a um número maior de consoantes e a fonemas em posição final nunca foi analisada.

Os estudos de Ferreiro e Teberoski (1999, p. 21) revelam não só a importância do processo de alfabetização, mas também da descoberta de qual o método ideal para combater as dificuldades de aprendizagem. “Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura tem sido exposto com uma questão de métodos.”

Estudos realizados pelos autores Rebelo (1985) e Schickedanz (1981; 1985) apontam para a existência da aquisição de níveis sequenciados de leitura: a criança começa por estabelecer relações entre o que está escrito; de seguida, começa por perceber a palavra e a sua leitura é um simples reconhecimento; quando a criança presta atenção aos elementos fónicos e gráficos semelhantes, começa a ser capaz de isolar as sílabas, apontando-as com o dedo à medida que as pronuncia; num nível mais avançado, a criança passa do isolamento das sílabas para o reconhecimento dos fonemas.

Segundo Carvalho (2002), as experiências com a leitura e a escrita poderão variar conforme a classe social a que a pessoa pertence. Enquanto para algumas

famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida quotidiana, noutras de classe social mais humilde, gestos de leitura e escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque as suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita.

As motivações das pessoas são diferentes e a escola comete um erro quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo significado para todos.

Ainda segundo Carvalho (2002), a aprendizagem da leitura torna-se mais eficaz quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções, características, tipo de estrutura do texto cuja leitura vão iniciar. A diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre tão claras para leitores iniciantes. É por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e conseqüentemente bons escritores.

Através do contacto precoce com a literatura infantil e de experiências agradáveis no período de alfabetização pode trazer resultados satisfatórios aos alunos por toda a sua vida académica.

No processo de alfabetização as etapas que o aluno analfabeto irá ultrapassar para atingir o seu objetivo não diferem de um indivíduo para outro.

Segundo Lemle (2003), na fase inicial de alfabetização a criança deverá desenvolver a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente; mais adiante o aluno em fase de alfabetização deverá alcançar a percepção visual fina aguçada para que consiga distinguir as letras do alfabeto conscientemente.

Podemos também afirmar com veemência que, para que o aluno seja capaz de ler e escrever é necessário adquirir a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizados para enunciar as palavras e ainda de distingui-las conscientemente umas das outras e saber isolar, na corrente da fala, as unidades que deverão ser escritas entre dois espaços brancos.

O mesmo autor também ressalta que será necessário que o aluno absorva a ideia do conceito da unidade de palavra e que ela é o cerne da relação simbólica essencial numa mensagem linguística.

Outras importantes compreensões que os alunos irão desenvolver são que a unidade de frase é representada começando por letra maiúscula e terminando com ponto final, que a compreensão da organização da página é da esquerda para a direita e que a ordem significativa das linhas de cima para baixo.

O contexto é essencial para o processo de alfabetização. As palavras apresentadas, as frases, as sílabas e as letras devem estar inseridas num contexto, de preferência da realidade imediata da criança.

Para Lopes (2005), o Jardim de Infância era tido por excelência como o lugar de promoção das competências pré-linguísticas. Segundo Caspe (2007), a investigação tem comprovado que a qualidade das ações potenciadas na educação pré-escolar tem capital importância no desenvolvimento da linguagem e da literacia adquirida posteriormente.

Sabendo que a aprendizagem da linguagem escrita não surge de forma direta ou imediata, passando pela mediação da linguagem oral, torna-se fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra (Martins & Niza, 1998). É pois essencial promover situações em que a partir da fala se produza a escrita e em que pela escrita se promova a fala (Lopes, 2005).

Na opinião de Marques (2007), a criança não aprende a ler apenas porque o adulto assim o quer, mas porque a leitura se lhe apresenta como um problema com significado que provoca na criança um desequilíbrio momentâneo e uma necessidade interna (motivação) para compreender o seu ambiente. A leitura é, em dada altura, um problema a ser resolvido pela criança e, como qualquer outro problema, a criança só tem uma forma de o resolver: recorrendo à assimilação e acomodação, ou seja, as estruturas cognitivas da criança são modificadas (tornam-se mais complexas) para se ajustarem às realidades externas.

Dito por outras palavras, a escrita suscita a atividade da criança, porque esta possui uma estrutura cognitiva capaz de lhe dar significado, a experiência é assimilada numa estrutura que, por sua vez, se transforma (acomoda) para melhor poder captar a realidade.

Esta procura de significado para as palavras faz-se recorrendo também, a dois tipos de *feedback*: *feedback* interno e *feedback* externo. O primeiro resulta diretamente da própria aprendizagem quando a criança tenta descobrir e prever o significado das palavras, até que as suas previsões façam sentido e ela possa dar continuidade à leitura. O segundo é produto da atividade do professor, sempre que este apoia e encoraja a criança a obter a significação correta para o conjunto de grafemas, colocando-a, por exemplo, em contacto com os objetos a que as palavras se referem.

Uma das problemáticas fundamentais no âmbito da pesquisa sobre a aquisição da literacia é, então a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado na escolarização formal, enquanto para outras, mesmo quando submetidas a várias tipos de estratégias

pedagógicas, o domínio da leitura parece constituir um obstáculo intransponível (Silva, 2004).

Para Silva (2004) as diferenças inter-individuais a este nível parecem estar relacionadas com as oportunidades que as crianças tiveram ao longo dos anos pré escolares de aceder a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral e relativos ao modo como a primeira transcreve a segunda (Chauveau, Rogovas-Chauveau & Martins, 1997).

A perspetiva da literacia emergente (Sulzby & Teale, 1996) demonstrou, de forma inequívoca, que as crianças desde relativamente cedo estão envolvidas num processo de desenvolvimento em relação à aquisição da literacia, através do qual poderão ir mais ou menos longe, em relação à reflexão sobre categorias linguísticas – como palavra e fonema – em relação às funções atribuídas aos atos culturais de literacia, ou em relação aos conceitos relativos à organização da escrita.

Para Sulzby e Teale (1996), em contextos de práticas familiares e de jardim de infância investidas na literacia, as crianças conseguirão aperceber-se de um conjunto de funções culturais do ato de ler, poder-se-ão aperceber das diversas estruturas associadas a diferentes suportes de escrita, compreender que diferentes formas gráficas correspondem a diferentes palavras e significados, reconhecer que é necessário identificar palavras para se chegar ao sentido da mensagem escrita, aprender algumas letras, identificar globalmente algumas palavras e refletir sobre a natureza do código escrito.

No entanto, mesmo quando os contextos familiares e educativos incidem em interações frequentes em torno da linguagem escrita, não fica assegurado, só por si, que a criança chegue à descoberta do princípio alfabético da escrita.

A complexidade do princípio alfabético nomeadamente a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas, requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado.

A descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita. A importância que a apropriação conceptual da estrutura alfabética do código escrito tem para a aquisição da literacia é evidente a partir das abordagens cognitivistas da aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura e da escrita implica, por parte da criança, a descoberta de conceitos relacionados quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

É a construção e a elaboração destes conceitos que vai permitir que a criança evolua de um estágio de relativa confusão cognitiva para uma progressiva compreensão (clareza cognitiva) das utilizações funcionais e das características formais da linguagem escrita (Downing & Leong, 1982).

A aquisição destes conceitos por parte da criança é determinante para o sucesso da aprendizagem, na medida em que esta resulta do facto de a criança conseguir transformar estes conceitos em procedimentos de leitura automatizados.

Dito por outras palavras, a criança terá que ter uma ideia geral do que fazer para conseguir ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar, de uma forma integrada, todo o conjunto de operações inerentes à destreza da leitura.

No entanto, e como já foi referido, a construção, por parte da criança, de uma representação alfabética da escrita é uma tarefa conceptual de enorme complexidade, a qual deriva do facto de a criança ter que ser capaz de articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos, com conhecimentos relativos aos nomes das letras, no quadro de uma compreensão de que a linguagem escrita constituiu um código que representa segmentos do oral (Byrne, 1997, 1998),

Como defende Marques (2007), é longo o caminho que vai do reconhecimento de que o que se lê em voz alta depende das palavras escritas e não das figuras que se encontram nos livros até ao reconhecimento visual das primeiras palavras.

Para Marques (2007), a medir esses dois estádios da aprendizagem da leitura, decorrem muitas atividades centradas no contacto das crianças com a leitura de livros de histórias e no folhear de livros com figuras e frases simples.

O momento mágico surge quando a criança começa a estabelecer a correspondência entre sinais acústicos e formas gráficas, estabelecendo uma lista – sempre em crescimento – de palavras preferidas que começa a reconhecer sempre que aparecem com um tamanho e forma gráfica padronizados.

Ainda de acordo com a opinião de Marques (2007), a primeira palavra que a criança identifica com mais facilidade, é o seu nome, sobretudo se o nome inclui várias vogais e, no conjunto, tem poucas letras.

Uma outra conclusão a que chegou este autor é de que as crianças pequenas parecem identificar mais facilmente as vogais do que as consoantes, o que não é muito surpreendente visto o pronunciar das consoantes ser, por vezes, muito complicado.

Para além disso - refere ainda o mesmo autor – pode também afirmar-se que para as crianças em idade pré-escolar, o reconhecimento das letras maiúsculas é mais simples, uma vez que a criança contacta com mais palavras com letras maiúsculas por

estas predominarem nas ruas em cartazes e reclames, bem como nas embalagens de produtos alimentares.

Segundo Mata (2008), o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, resumia-se à noção de pré-requisitos.

Considerava-se que a educação pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita.

Este processo é, no entanto, muito complexo, pois não se limita a um ato meramente mecânico de codificação e descodificação dos elementos de uma língua. Muito pelo contrário, aprender a ler e a escrever implica que a criança evolua em todos os domínios da linguagem, compreendida e expressiva, desde a sintaxe, o léxico, a fonologia, a semântica, a fonética e a pragmática (Mata, 2008).

O processamento mental e linguístico que ocorre na criança, qual processo cognitivo, baseia-se essencialmente no modelo ascendente, *bottom-up* ou *data-driver processing* ou então no modelo descendente, *top-down* ou *information processing* (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 28).

Para estes autores, o modelo ascendente está associado aos métodos sintéticos, em que o leitor parte de elementos, como a letra, sílaba ou palavra, para depois integrá-la na frase e por fim chegar ao significado e à compreensão do que leu.

Já os defensores do modelo descendente de cariz macroestrutural acreditam que primeiro se atribui significado ao texto a partir do conhecimento do mundo que a criança possui e só depois se analisa a palavra. Foi Goodman em 1987 o primeiro a referir-se ao modelo descendente, revolucionando as tradicionais conceções mecanicistas associadas à leitura. “A busca do significado é a característica mais importante da leitura e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor” (Freitas, Alves e Costa, 2007: p. 28).

O método global, ou analítico, de Nicolas Adam no séc. XVIII em oposição clara ao método sintético, parte do todo para a parte e do conhecido para o desconhecido.

Na perspetiva de Sim-Sim (2009), a leitura era vista como uma atividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral.

A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal. A partir dos finais dos anos 60, início dos anos 70, esta perspetiva tornou-se insuficiente e surgiu a necessidade de se caracterizar o objeto.

Viana e Teixeira (2002) afirmam que a facilidade em aprender a ler resulta das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades que caracterizam a linguagem escrita. Esta autora refere ainda que “ A leitura de livros é uma atividade estruturadora da emergência dos comportamentos de pró-leitura e do desenvolvimento da literacia.” (p. 45)

De acordo com Sim-Sim (2009), o momento em que a criança começa a compreender que uma palavra é um conjunto de letras com sentido e que a pode decompor nos seus elementos é o resultado de muitas centenas de interações com a escrita e pressupõe a capacidade para estabelecer relações entre o que se lê em voz alta e o que está escrito.

É um trabalho moroso que exige operações mentais de certa complexidade. A criança é obrigada a comparar e a escolher e só o consegue fazer após dezenas de tentativas falhadas.

Para este autor, por vezes, as crianças desta idade começam a tomar a consciência da linguagem oral ao nível silábico, mas não possuem essa consciência ao nível dos fonemas. Em muitos casos, pensam que cada letra corresponde a uma palavra ou a uma sílaba. Noutras vezes ainda, as crianças sabem que uma palavra é uma coleção de letras separadas umas das outras por pequenos espaços.

Em estudos mais recentes, Silva e Alves (2010) refere que após uma intensa investigação sobre os anos anteriores à alfabetização da criança, se pode concluir que é essencial compreender a distinção entre o seu percurso de aprendizagem e o processo de ensino, mediado pelos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral da criança ao iniciar a escola. Exemplo disto é a existência de crianças que têm maior facilidade na aprendizagem da leitura e outras não, independentemente do método de ensino e de diversas estratégias pedagógicas.

Assim, o ensino pré-escolar tem uma importância substancial na aprendizagem da alfabetização.

Na ótica de Mata (2008) os contactos precoces com a leitura no jardim de infância são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos”. O jardim de infância desempenha um papel muito importante na promoção do envolvimento com a leitura.

Neste contexto devem ser colocadas quatro questões:

1.Quando e com que frequência se lê?

É necessário existir regularidade nos contactos com a leitura, seja do ponto de vista lúdico/imaginário ou em situações reais e contextualizadas. Devem existir rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial.

2.Como se lê?

A forma como lemos está dependente de vários fatores, nomeadamente o interesse, a fluência na leitura e o modo como conseguimos mobilizar conhecimentos prévios sobre o assunto. Estes fatores vão-nos permitir compreender, de forma diferenciada, a mensagem escrita.

3.Com quem se partilha a leitura?

A leitura não tem que ser solitária. Mesmo quando se lê sozinho pode-se, posteriormente, trocar ideias, partilhar opiniões e impressões sobre o que se leu, aconselhar ou trocar livros, incentivando hábitos e gosto pela partilha.

Deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras.

4.Quais os motivos porque se lê?

Quando nos envolvemos numa tarefa temos razões para o fazer. Quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem, apropriando-se delas com maior facilidade. Também quando desenvolvem interações positivas, vão-se sentindo competentes e satisfeitas.

Na opinião de Silva e Alves (2010), os três eixos fundamentais para o ensino centram-se especificamente na criança. O ensino torna-se eficaz quando as propriedades e especificidades do objeto de aprendizagem se relacionam com a forma como a criança aprende e, pelo modo como o docente acompanha todo este processo. Estes três eixos tornam-se fundamentais para o sucesso escolar e devem ser aplicados nos contextos escolares, pois é ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico que as dificuldades começam a surgir, nomeadamente no campo da literacia.

Após uma investigação intensa sobre os anos anteriores à alfabetização da criança, Silva e Alves (2010) concluíram que é essencial compreender a distinção entre o seu percurso de aprendizagem e o processo de ensino, mediado pelos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral da criança ao iniciar a escola. Exemplo disto é a existência de crianças que têm maior facilidade na aprendizagem da leitura e outras não, independentemente do método de ensino e de diversas estratégias pedagógicas.

Sim-Sim (2001) refere também que o professor deve ter uma sólida compreensão dos conceitos subjacentes ao desenvolvimento de competências como são a leitura e a expressão escrita. Desta forma o método é complexo e requer do professor, mais do que do aluno, um conhecimento profundo da língua.

Para Silva e Alves (2010), a educação pré-escolar tem uma importância substancial na aprendizagem da alfabetização, pois é nesta faixa etária que há uma maior influência em relação às categorias linguísticas, nomeadamente a palavra e o

fonema; em relação às funções atribuídas aos atos culturais de literacia, ou em relação aos conceitos relativos à organização da escrita, a criança começa a ter percepção das diferentes estruturas associadas à escrita, às diferentes formas gráficas na correspondência de palavras e significados, reconhecendo que é necessário identificar palavras para se chegar ao sentido da mensagem escrita; a criança aprende algumas letras, identifica globalmente algumas palavras e, consegue refletir sobre a natureza do código escrito.

As autoras supracitadas consideram que na educação pré-escolar, o educador deve recorrer a uma abordagem global da leitura e da escrita, sendo o seu objetivo o envolvimento da criança com os livros e a produção escrita não convencional. Considera, contudo, que essa abordagem global não deve remeter para a realização de cópia de letras e associações aos sons, pois isto são atividades para serem realizadas no 1º ciclo.

Para Silva e Alves (2010) é importante criar oportunidades de “imitação” da escrita, fornecendo materiais que permitam esse trabalho, como revistas, jornais, folhetos de supermercado, etc., nas brincadeiras de faz de conta. Como excelente material de suporte a este conceito, surgem-nos as letras móveis (letras de alfabetos, recortados e que, livremente manuseados, servem para formar palavras colando-as com velcro ou íman) para utilizar em flanelógrafos (pedaços rígidos de cartão forrados a flanela ou pequenos quadros magnéticos) – figuras 1 e 2.



Figura 1 – A utilização de letras móveis. Fonte da autora.



Figura 2 – A utilização de letras móveis. Fonte da autora.

É fundamental que exista um ambiente motivador ao nível da escrita, em complemento à motivação do educador, pois é este quem deve valorizar as tentativas de produções feitas pelas crianças.

O contacto com textos manuscritos e impressos em diferentes formatos dão oportunidade à criança de ir compreendendo gradualmente que é possível escrever o que se diz, que a escrita nos permite lembrar o que dizemos ou o que vivemos e que esta envolve um código com letras próprias.

O livro é o primeiro grande aliado das crianças na sua aprendizagem, pois é com ele que começam a ser feitas as primeiras tentativas de leitura, através de imagens ou gravuras.

Por fim, e não menos importante, é crucial a forma como o educador faz uso da escrita dentro da sala. É importante que se faça o registo do que as crianças dizem, das atividades que se realizam, das regras da sala, tudo isto em conjunto com as crianças, para que estas sintam a motivação e o interesse pela escrita e pela sua utilização (Silva e Alves, 2010).

Quando as crianças transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em apenas dois meses passam de crianças a alunos. O peso da instituição escolar que, quer queiramos, quer não, é diferente, o facto de se verem confrontadas com novos problemas e desafios, cada vez mais complexos, a responsabilidade de terem que aprender um conjunto de conteúdos compactados no tempo e o esforço que lhes é exigido na aprendizagem da escrita e da leitura (Ballús, 2010; Rodrigues, 2005; Serra, 2004) poderão fazer com que este processo nem sempre seja fácil e pacífico.

Segundo alguns autores (Abrantes, 2005; Lledó e Martínez, 2007; Lobo, 1986; Nabuco, 1990; Vasconcelos, 2007; Watt, 1988; Zabalza, 2002; Zazzo, 1987), o processo de transição e a conseqüente adaptação que a criança vive no momento da passagem entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo constitui o processo que implica mudanças mais significativas no seu percurso escolar.

Neste sentido, de acordo com Rodrigues (2005), torna-se, então, premente assegurar que o processo de ensino/aprendizagem não decorra de forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo.

O ideal seria que a transição fosse um processo gradual, através de um desenvolvimento contínuo, baseado em tarefas, que se traduzissem numa natural evolução das capacidades e das competências das crianças (Marques, 2003).

Face à diversidade de competências que lhe dizem respeito, e também por via da sua conexão com a leitura e a competência metalinguística, a escrita constitui a componente de competência de literacia, cujo desenvolvimento requer uma atenção especial por parte de educadores e professores (Cabral, 2010).

Por outras palavras, queremos com isto dizer que a aprendizagem inicial da escrita requer o desenvolvimento de competências que permitirão à criança refletir sobre a linguagem oral, tomando consciência da correspondência som-grafia.

A consciência fonológica desempenha, assim, um papel fundamental na apropriação inicial da escrita. Contudo, o seu domínio exige que a criança desenvolva igualmente competências que lhe permitam refletir sobre a estrutura das palavras e da

sua colocação na frase, competências que vai adquirindo gradualmente, tendo sempre por base as suas competências metalinguísticas (Lopes, 2010).

À medida que os anos têm passado, a separação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo tem-se diluído ou, pelo menos, muitos têm sido os esforços feitos nesse sentido.

Em Portugal, assim como noutros países da Europa, foram tomadas medidas em diferentes níveis de intervenção, tais como: de política educativa, com a execução de recomendações às autoridades competentes e responsáveis, assim como a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a adotar, da formação de docentes, com a promoção de debates e de encontros sobre os problemas em questão; da publicação de estudos, pareceres e investigações (Abrantes, 2009; Alves e Vilhena, 2008; Azevedo, 2007b; Conselho Nacional de Educação, 2009; Gama e Castro & Rangel, 2004; Marques, 2003; Nico & Costa, 2004; Rodrigues, 2005; Silva, 2004; Zabalza, 2004); e, finalmente, a nível do ensino superior, com a adoção do processo de formação de educadores e professores à luz do processo de Bolonha, que remete, para a existência de um tronco comum de formação, na Licenciatura em Educação Básica, que abrange os três níveis de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico).

Com estas mudanças, se nota que muito tem sido feito, em termos de legislação, pois só percebendo a importância dada ao currículo na educação pré-escolar, poderemos perspetivar a sua articulação com os níveis educativos seguintes (Serra, 2004).

A este propósito, Silva (2004, p. 107) interroga-se, mesmo, se “sendo, porém, os educadores responsáveis pelas crianças antes dos professores e sabendo que a educação pré-escolar tem como papel fundamental garantir condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso, torna-se inevitável perguntar se não lhes caberá o primeiro passo?”.

O facto de existirem espaços comuns, partilhados por docentes de diferentes níveis e respetivos alunos é facilmente entendido como um fator facilitador do aparecimento de projetos educativos comuns o que, por sua vez, nos leva a pensar que também o poderá ser a nível da articulação curricular (assim o entendam educadores e professores).

Reyes e Caetano (2003) defendem a necessidade de se instaurar um *paradigma de cooperação* entre docentes, à semelhança do existente entre professores e técnicos de diferentes áreas, para dar resposta a certas necessidades educativas.

Capítulo II:
Linguagem e Comunicação

1 – Aquisição de competências

“O princípio de que o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” é reconhecido unanimemente e que “através da Cultura e da Arte se pode conduzir ao pleno desenvolvimento do ser” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3).

Este princípio também se encontra contemplado nos art.º 22.º e 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que se referem à satisfação “dos direitos (...) sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade” (art.º 22.º) e à participação livre “na vida cultural da comunidade, de fruir das artes” (art.º 27.º).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, os art.º 29.º e 31.º designam como uma das funções da Educação: “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º), o que demonstra a consciencialização da pedagogia ser voltada para as características específicas da cada criança e o ser baseada na sua curiosidade de aprender pelas vivências culturais, artísticas e sociais da comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente” de forma intencionalmente organizada e sustentada em atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (art.º 31.º).

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais.

1.1 – Discriminação auditiva

A capacidade para discriminar sons da fala é inata e desde o nascimento o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana.

É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., e apropria-se da sua língua materna.

Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.

Para Sim-Sim (1998), na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo.

As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.

Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança, são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.

É importante referir que, no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento.

As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

As capacidades de consciência linguísticas evoluem depois, já durante os anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais explícito em que as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras. Esta evolução parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares.

As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística) começam a desenvolver-se, ainda que de forma rudimentar, no final dos anos pré-escolares.

A voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e a criança produz sons desde o nascimento.

O choro é a primeira manifestação sonora do bebé. Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.

O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem.

A capacidade para distinguir, ou discriminar, os sons da fala é apenas uma das facetas do desenvolvimento fonológico; a outra diz respeito à capacidade para produzir sons da fala.

Ao processo de produção de sons da fala, através do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central, chama-se articulação.

Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico.

A atribuição consistente do mesmo significado, por parte do bebê, a produções fônicas marca a passagem para a fase linguística.

Depois desta etapa, a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas (CV; CVCV), do tipo, “pa” e “papa”, a que passa consistentemente a atribuir um significado.

Na maioria das crianças, o conhecimento fonológico da língua materna está estabilizado à entrada para o 1.º ciclo.

Como já mencionado, considera-se que o início do período linguístico tem lugar com o aparecimento da primeira palavra, e as palavras são o núcleo básico de uma língua. Não cessamos de aprender novas palavras ao longo de toda a vida, contudo, nos primeiros cinco anos, o ser humano tem uma prodigiosa capacidade para adquirir e usar palavras novas.

Dado o potencial de crescimento lexical nessa fase etária, alguém já comparou as crianças dessa idade a “aspiradores lexicais” (Pinker, 1994).

No início, o uso da palavra é restritivo, mas, à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações com a mesma palavra, vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito e todas as entidades que o integram. A utilização restritiva do uso da palavra é denominada por subgeneralização.

As palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua.

O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida. Com efeito, conhecemos e compreendemos muitas mais palavras do que as que usamos quotidianamente.

Como já foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período.

Tratando-se de uma aquisição complexa, é possível distinguir diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias.

Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua.

Em qualquer destes domínios não-de ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção (Silva, 2003, p.56).

A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim de infância.

Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional adulto/criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem.

1.2 – Desenvolver a consciência linguística

A consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais.

No entender de Silva (2003) para avaliar a consciência fonológica utilizam-se vários tipos de tarefas, nomeadamente:

- Tarefas de contagem
- Tarefas de classificação
- Tarefas de segmentação
- Tarefas de síntese ou reconstrução
- Tarefas de manipulação

A evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras (figura 3). Ou seja, as crianças conseguem com relativa facilidade indicar as sílabas da palavra cavalo, mas apresentam muito mais dificuldade em indicar as unidades fonémicas da palavra pá.

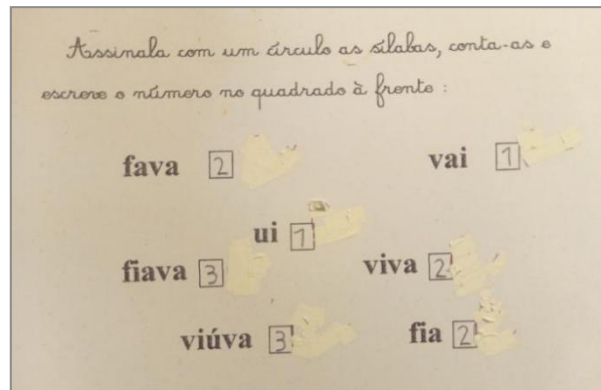


Figura 3 – A contagem de sílabas (Fonte:própria)

Assim, do ponto de vista desenvolvimentista, a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral (figura 4).

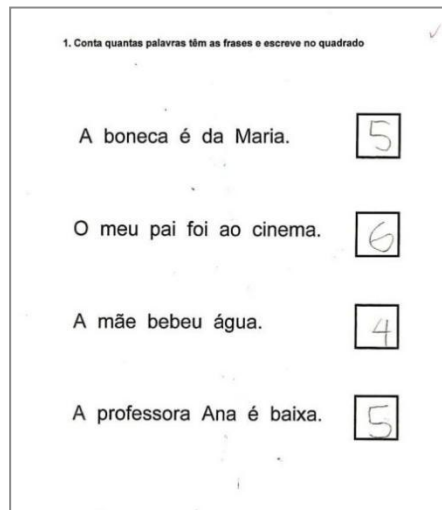


Figura 4 – Compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral (Fonte:própria)

Nos códigos alfabéticos, as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua.

Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas.

Desde a década de setenta que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia.

Para Alves Martins (1996) as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura e esta relação

mantém-se quando a variabilidade inerente ao nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social é estatisticamente controlada.

Para o caso da língua portuguesa, também existem vários estudos onde foram encontradas correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura.

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser uma relação recíproca e interativa.

Esta relação interativa e recíproca pode ocorrer mesmo antes da entrada para a escola através das tentativas infantis de escrita, na medida em que as produções de escrita inventada favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica.

É frequente, as crianças de idade pré-escolar efetuarem tentativas de escrita (escritas inventadas), sendo que a frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, as formas como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma como elas concebem o código escrito e a qualidade das suas escritas inventadas (Adam, 1998, e Treiman, 1998).

As Orientações Curriculares (2016, p.67) recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem: “Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações”.

As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas (figura 5) são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...).

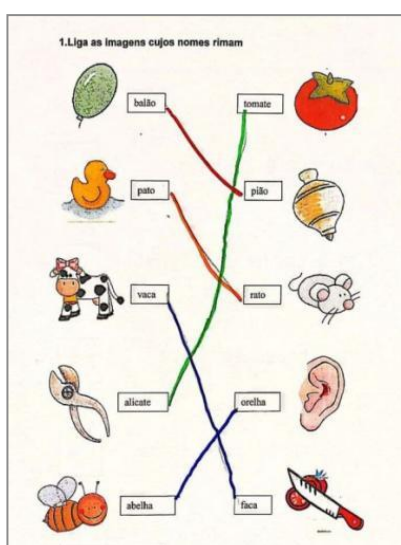


Figura 5 – A importância das rimas na educação pré-escolar (Fonte: Própria)

Todas estas formas de expressão (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.” (1997, p.67).

Deste modo, as Orientações Curriculares procuram sensibilizar os educadores para atividades específicas que conduzam as crianças a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através de rimas e lengalengas.

2 – O processo de construção da aprendizagem

“O nosso cérebro, a medula espinhal e nervos periféricos compõem um sistema de controle e processamento integrado de informações.” (Pereira, 2011, p.13). O cérebro participa em tudo o que fazemos voluntária e involuntariamente. Apenas os atos reflexos são respostas da espinal medula a estímulos externos, sem intervenção do cérebro. O cérebro comanda as batidas do coração, a respiração, o humor, os sonhos, a fome, a paixão, a dor, a personalidade, o intelecto, a criatividade, entre outros.

Na ótica de Pereira (2011), o cérebro coordena e regula diversas tarefas:

controla a temperatura corporal, a pressão arterial, a frequência cardíaca e a respiração; aceita milhares de informações vindas dos nossos vários sentidos (visão, audição, olfato); controla os nossos movimentos físicos ao andarmos, falarmos, ficarmos em pé ou sentarmo-nos; deixa-nos pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções. (Pereira, 2011, p.13).

O nosso cérebro é composto por aproximadamente cem biliões de células nervosas, denominadas neurónios, aos quais compete juntar e transmitir sinais eletroquímicos.

Os neurónios compartilham as mesmas características e têm as mesmas partes que as outras células, mas o aspeto eletroquímico deixa-os transmitir sinais de longas distâncias e passar mensagens de um para o outro.

A forma de comunicação dos neurónios é realizada através de sinais elétricos e de processos químicos, permitindo passar a informação – sinapses.

Os neurónios desempenham uma função muito importante: receber os estímulos, responder, descodificá-los e armazená-los, transformando-os em informação.

As sinapses são a passagem da informação de um neurónio para outro.

Os neurónios respondem a uma capacidade funcional, precisando de estimulação. Por conseguinte, o aluno para aprender, necessita de encontrar referenciais para integrar novas informações.

Quando não compreende determinado conteúdo, cabe ao professor reestruturar a informação tendo em conta outras metodologias e/ou recursos, facilitando a contextualização do conhecimento.

No que se refere às funções motoras e sensitivas, o hemisfério direito controla o lado esquerdo do corpo e o hemisfério esquerdo, a metade direita.

O hemisfério esquerdo é, na maior parte das pessoas, o lado dominante. É este hemisfério que se relaciona com a Matemática, com a lógica e com o racional. É nele que se localiza o córtex responsável pela fala.

É na Área de Broca que se situa o centro de processamento da linguagem e da produção da fala. Nesta área é feita a leitura das regras da ortografia, da gramática e da correspondência gráfica dos caracteres à palavra. É nesta área que se faz o entendimento literal da linguagem.

Já a área de Wernicke é relativa ao conhecimento, interpretação e associação das informações. Graves danos nesta área podem fazer com que uma pessoa que escuta e reconhece bem as palavras seja incapaz de formar um pensamento coerente.

Por sua vez, o hemisfério direito é responsável pelo pensamento simbólico, pela criatividade, pela fantasia e pela imagem. Envolve uma visão global, o entendimento da linguagem, os movimentos e a sensibilidade, o equilíbrio e um maior prazer e satisfação.

Enquanto no hemisfério esquerdo se faz o processamento e produção da fala, neste procede-se ao entendimento da linguagem, ou seja, à contextualização do discurso.

Pereira (2011) considera a aprendizagem, um processo de mudança de comportamento resultante da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente advém o ato de aprender. Neste contexto, o professor é encarado como mediador da aprendizagem e não como mero transmissor de conhecimentos.

Por seu lado, o aluno é um sujeito ativo que busca o saber. A relação que se estabelece entre professor e aluno baseia-se numa interação de responsabilidade, confiança e diálogo, fazendo, de forma responsável, a autoavaliação das suas funções. *“A informação sobre o cérebro e sobre o modo como este aprende é um*

elemento essencial dos fundamentos sobre os quais devemos basear as nossas decisões educacionais.” (Wolf, 2004 cit. por Ferreira, 2010: p.4)

Martins e Valente (2004) registam que o estudo dos processos envolvidos na aquisição da linguagem escrita tem despertado o interesse dos investigadores que procuram explicar as causas das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças.

Durante muitos anos, a leitura foi entendida como uma atividade essencialmente perceptiva. Considerava-se que o mais importante para aprender a ler era uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons.

As crianças só aprenderiam a ler se tivessem desenvolvido um conjunto de múltiplas inteligências tais como um certo grau de organização perceptivo-motora, um desenvolvimento adequado da linguagem, um determinado nível de estruturação espaço temporal, uma correta organização da inteligência corporal e um bom nível de desenvolvimento intelectual.

De acordo com as Orientações emanadas pelo Ministério de Educação (2016) considerava-se que todos estes aspetos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, ou seja, que sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem.

A existência desta perspetiva tradicional repercutiu-se na prática pedagógica, reservando-se um período (pré-escolar e início do 1.º ciclo) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam atividades com o objetivo de desenvolver essas capacidades no aluno, valorizando-se, sobretudo, o domínio da técnica de descodificação.

Segundo Mata (2008), o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, resumia-se à noção de pré-requisitos.

Considerava-se que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita.

Na análise de Sim-Sim (2009), a leitura era vista como uma atividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral.

A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

2.1 – A aprendizagem da Leitura

Como já referido anteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nas fases iniciais da escolaridade.

A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Martins e Silva, 1999).

Verificamos que, para um grande número de crianças, esta tarefa representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem (Pereira, 2009).

Para Martins (2000), a maioria dos restantes estudos apoiam-se em modelos da psicologia que enfatizam a maturação como fator determinante do crescimento e desenvolvimento psicológico inspirando-se em trabalhos de Mialaret (1974).

Segundo Viana (2005, p. 3), ler é uma atividade tão complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros.

A necessidade de, ao iniciar a aprendizagem formal da vertente escrita da língua, as crianças dominarem a sua vertente oral tem sido enfatizada por inúmeros autores (Morais, 1994).

Para Viana (2005, p.3), o conhecimento lexical é importante por duas ordens de razões:

1) porque o conhecimento de uma palavra a ser lida ajuda a que a criança encontre mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra.

A criança pode ler bó-i mas bó-i não é uma palavra, daí que, possuindo a criança boi armazenada no seu léxico mental, rapidamente encontra a forma fonológica do que leu, descobrindo que aquele /o/ se lê ô.

2) porque o não reconhecimento das palavras impressas dificulta a extração de sentido.

A criança pode ler “saramona”, mas, se esta não fizer parte do seu léxico mental, poderá não conseguir extrair o sentido que leu.

A mesma autora defende que as ortografias alfabéticas têm a vantagem de, com um número finito de sinais gráficos - as letras -, se poder representar um número infinito de palavras.

Esta aparente simplificação implica que para aprenderem a ler e a escrever, as crianças têm de aceder ao princípio alfabético isto é, perceber que as letras transcrevem os sons da fala. Ora aqui está uma questão importantíssima.

Também para aceder à língua escrita a autora defende que a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, tarefa que não é fácil, já que, na fala, os sons são co-articulados.

Para Vigotsky, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história”. (1977, p. 39)

Para além disso, a criança tem de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas.

Por outras palavras, para aprender a ler a criança tem de atender a aspetos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar. Para aprender a ler a criança tem de possuir algumas competências de análise da língua oral para atender aos sons das palavras de forma explícita e focada.

Refere-nos o mesmo autor, que se analisarmos os métodos analíticos de forma a compreendermos a sua importância no processo de alfabetização da criança, percebemos que este é o melhor método, se a criança for guiada no trabalho de análise da língua oral para perceber o funcionamento da sua vertente escrita. Por outro lado, se se partir do princípio de que estas competências fazem parte dos pré-requisitos que as crianças devem possuir, (o que provavelmente não acontece), e que os métodos globais exigem, podemos tornar a tarefa impossível às crianças.

Viana (2005) defende que sendo o português uma língua de ortografia alfabética, utilizando signos gráficos para representar os sons da língua, um dos primeiros passos para que a criança aceda à leitura é compreender o princípio alfabético, isto é, que compreenda que as letras transcrevem os sons da fala.

Para além disso, antes de aprender a escrever uma letra a criança tem de conseguir identificar na fala o som ou sons que ela representa. Esta identificação, como já foi referido, não é fácil, dado que, na linguagem oral os sons são co-articulados e na linguagem escrita os sons das letras também não são isolados mas fundidos. Assim, um /v/ (vê) com um /a/ (á) não dá vá. Quando muito dá VÊÁ.

O contacto com o material impresso, o ver ler, o ver escrever, desafiam a criança a procurar entender o que é a escrita, para que serve, como funciona.

E a criança, como ser pensante que é, vai levando hipóteses explicativas que, num primeiro momento são adaptadas e repõem o equilíbrio, mas que, num segundo momento se podem mostrar desadaptadas “exigindo” outras hipóteses mais plausíveis.

Um outro aspeto importante a referir prende-se com a dificuldade que muitas crianças, no início da escolaridade, apresentam em memorizar corretamente o som das letras, confundindo-as umas com outras, enquanto fixam com muita facilidade as marcas dos automóveis através dos seus logótipos.

Sabe-se hoje que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma.

Demonstrado está, ainda, que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura.

Segundo Alves Martins (1998, cit. por Martins & Valente, 2004) “só após a identificação dos mecanismos e processos da leitura é possível compreender a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar”.

É necessária a caracterização das representações dos aprendizes-leitores sobre os objetivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito integra e dá sentido à aprendizagem (figura 6).



Figura 6 – A relação da palavra com a imagem e a identificação da letra na palavra, contribui para que a criança possa compreender a sua representação gráfica como um todo (Fonte:própria a atividade)

Diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica.

As crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica. (Chauveau, 2001, cit. por Martins e Valente, 2004). “O sujeito que conhecemos

através da teoria de Piaget é aquele que procura activamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29).

2.1.1 – A perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky

“A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbiosocial” (Vygotsky, 1934, p. 6). A teoria de Vygotsky dá ênfase ao papel da cultura no desenvolvimento e à natureza intrinsecamente social do desenvolvimento.

Este é visto como um produto da interação social: a criança recebe dos que a rodeiam um conjunto de instrumentos socioculturais, entre eles a linguagem, dos quais se vai apropriando, numa forma progressiva, por um processo de interiorização.

De entre os instrumentos resultantes da evolução histórica e das conquistas culturais a que a criança tem acesso através da sua experiência social, Vygotsky dá especial importância à linguagem, enquanto instrumento de comunicação e também de mediação semiótica (Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001).

O conceito de mediação semiótica foi uma das preocupações centrais de Vygotsky.

Para este psicólogo, a mediação semiótica influencia diretamente a natureza dos processos mentais superiores, uma vez que defendia que “o conhecimento dos signos culturais passa pela transformação dos processos mentais do indivíduo e que o funcionamento mental superior é de origem e natureza sociais” (Fernandes, 2003, p. 9).

Nesta linha de pensamento, “tal como Piaget, Vygotsky atribui uma grande importância à experiência sensório-motora do bebé (...) que irá permitir a construção das funções elementares e onde se encontram as raízes da descoberta de instrumentos e da linguagem” (Mata, 2001, p. 74).

Insistindo nas origens sociais da linguagem e do pensamento, pelo que nos é dado conhecer, Vygotsky (1896-1934) foi o primeiro psicólogo moderno que mencionou os mecanismos através dos quais a cultura se converte numa parte da natureza do indivíduo.

Além disso, ao postular que as funções psicológicas superiores são um produto da atividade cerebral, converteu-se no primeiro defensor da combinação da psicologia cognitiva experimental, com a neurologia e a fisiologia (Cole et al., 1979).

2.1.2 - A perspectiva de Piaget e a Teoria Genética de Desenvolvimento:

A teoria genética de Piaget inclui-se na perspectiva cognitivista. O seu objetivo era o de perceber a gênese dos conhecimentos científico e lógico-matemático (Mata, 2001).

Tendo como ponto de partida o método psicogenético e o método histórico-crítico, tentou descobrir quais os mecanismos usados na aquisição e evolução dos conhecimentos.

Piaget (1973) refere que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir de ações físicas ou mentais sobre o mundo, num processo de interação sujeito-meio que leva à construção de esquemas progressivamente mais complexos e integrados em estruturas de conjunto.

É através das suas interações com os problemas que o meio lhe coloca, que a criança vai construindo (construtivismo) por processos de adaptação (assimilação/acomodação) esquemas cada vez mais complexos, que lhe permitem respostas cada vez mais elaboradas.

Para este psicólogo, “o conhecimento não está nos objetos nem no interior do sujeito, mas é construído ativamente sobre o sujeito, a partir das ações físicas ou mentais sobre o mundo” (Mata, 2001, p. 61).

Para Piaget (1924, p.163), são quatro os estádios, os quais se definem em função do sistema de pensamento e idade das crianças:

- estágio sensório-motor (0/2 anos);
- estágio pré-operatório (2/7 anos);
- estágio das operações concretas (7/11 anos);
- estágio das operações formais (11/16 anos).

Depreende-se, então, que, para Piaget (1975), o nível de linguagem utilizado pela criança, assim como as suas aquisições linguísticas, se encontram relacionados com o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança (Cruz, 2002).

Piaget (1924) não atribui à linguagem um importante papel na organização das atividades da criança, mas assume que ela se reveste de alguma importância, na medida em que “se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança realiza no plano sensório-motor” (Cruz, 2002, p. 64).

Piaget (1924) considera que o desenvolvimento linguístico da criança está diretamente relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo, pois a linguagem apresenta-se como um instrumento do pensamento que, tal como já referimos, tem início antes do aparecimento da linguagem.

No entanto, para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores, pois, para a criança pequena, a linguagem não só acompanha a atividade prática, como a ajuda a atingir os seus objetivos, pelo que, com a ajuda da linguagem, as crianças tornam-se sujeitos e objetos da sua conduta e, através desta, compreendem o mundo à sua volta (Cole et al., 1979).

Segundo Fontes e Freixo (2004, p. 21), para Vygotsky, a linguagem é:

a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois organizar o pensamento da criança. A linguagem é pois fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo este psicólogo, o desenvolvimento humano é produto da interação social, em função da qual a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente por um processo de internalização.

De acordo com Moll (1996, p.275), podem considerar-se quatro estádios da Zona de Desenvolvimento Proximal:

- **Estádio I** – o desempenho é assistido por sujeitos mais capazes antes das crianças serem capazes de funcionar como atores independentes, dependem do educador ou de pares mais capazes, para a regulação externa do seu desempenho. A criança, aos poucos, vai percebendo como é que as partes de uma atividade se relacionam umas com as outras, até assumir o desempenho da tarefa;
- **Estádio II** – o desempenho é auto-assistido – a criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem auxílio de outrem, o que não quer dizer que o desempenho esteja desenvolvido ou automatizado;
- **Estádio III** – o desempenho é desenvolvido, automatizado – o que significa que a execução das tarefas foi interiorizada, já não há, para aquela tarefa, necessidade de assistência do adulto;

- **Estádio IV** – a desautomatização do desempenho – neste sentido, para qualquer sujeito, ao longo da vida, a aprendizagem segue as mesmas regras e sequências da ZDP: vai da assistência externa à auto-assistência, e essas regras vão-se repetindo para o desenvolvimento de novas competências. Para cada criança haverá, em momentos diferentes da sua aprendizagem, uma mistura de regulação externa, auto-regulação e de processos automatizados.

2.1.3 – A perspectiva social do desenvolvimento de Bruner

Na sequência dos estudos de Vygotsky, Bruner (1983) irá focalizar a sua atenção nos problemas do desenvolvimento cognitivo humano na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o enquadramento social de uma determinada cultura, sendo esta apresentada não só como condicionante, mas também como determinante do próprio processo de desenvolvimento do ser humano.

Neste contexto, para Bruner (op. cit.) é impossível conceber o desenvolvimento humano como algo de diferente de um processo de assistência, de colaboração entre a criança e o adulto, o adulto agindo como mediador da cultura.

Em Bruner (1965, cit. por Garton e Pratt, 1998), também um socioconstrutivista, define a expressão *growth of mind* como a construção do conhecimento que a criança elabora através da colocação de hipóteses e a sua confirmação ou não confirmação na testagem dessas hipóteses, ou seja, a construção ativa do conhecimento sobre a realidade envolvente.

Para definir as trocas de informação entre a criança e as pessoas que consigo interagem, Bruner (1990, cit. por Garton e Pratt, 1998, p. 51) introduziu a terminologia transações, ou seja, a base de pressupostos e de crenças sobre como funciona o mundo e a mente.

Ora, este tipo de transações só é possível através da linguagem que, de acordo com Bruner, é o instrumento mental que permite a representação do mundo.

Assim, para este autor “o desenvolvimento da linguagem torna mais flexível o pensamento, tendo em consideração o plano, a colocação de hipóteses e o pensamento abstrato”.

Com efeito, tal como Vygotsky, também Bruner defende a ideia de que, para que a aprendizagem aconteça, têm que acontecer, necessariamente, interações

sociais e que é através destas interações sociais que o desenvolvimento da linguagem acontece.

A estas, Bruner denominou-as de *scaffolding* (Garton & Pratt, 1998; Vasconcelos, 1999). Ainda nesta linha de pensamento, Vygotsky e Bruner (cit. por Garton e Pratt, 1998, p. 60) salientam o facto de que “a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser desenvolvidas de uma forma natural e em interação com as pessoas na sociedade, enquanto estão em crescimento.”

2.1.4 – A Metodologia João de Deus

O Método João de Deus é o método que apresenta uma forma progressiva e correta do ponto de vista pedagógico das dificuldades da língua portuguesa.

Este método é apoiado por um suporte físico - a Cartilha Maternal de João de Deus (figura 7), que está dividido em várias lições.

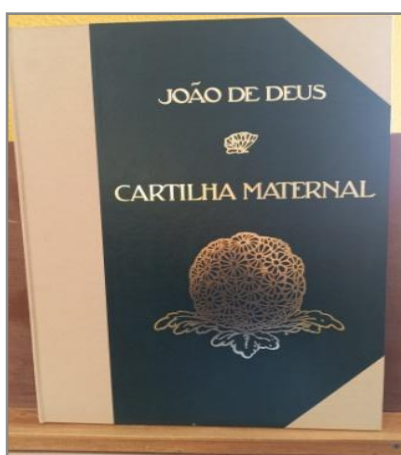


Figura 7 – Cartilha Maternal João de Deus (Fonte: própria da fotografia)

Em cada uma destas lições está representada uma letra consoante e estão reunidos os seus diferentes valores; estas estão ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente àquelas que só têm uma leitura, um valor, um som.

Para Viana (2001, p:53) “A utilização do livro grande (figura 8), cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direcionalidade da escrita e da leitura”.

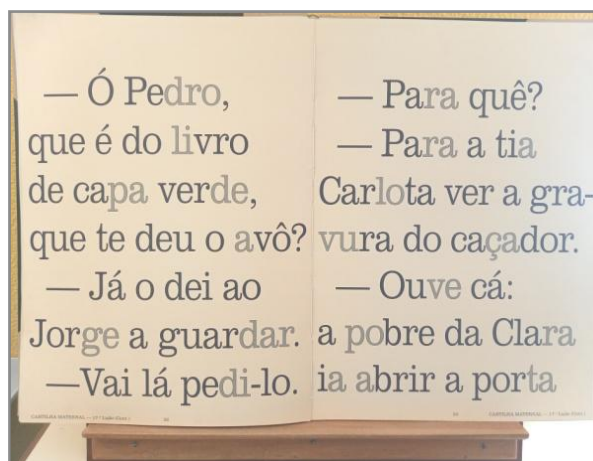


Figura 8 - “O livro grande”, a Cartilha Maternal: “A lição do Pedro”
(Fonte:própria da fotografia)

Ruivo (2009) afirma que este método é “baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa” (p. 80) e ainda que este método de leitura:

(...) constrói na criança estruturas mentais e pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens. (p. 100)

Esta metodologia - que surgiu em 1876 - beneficia e estimula a criança, uma vez que parte do mais simples para o mais complexo.

Inicialmente, são apresentadas as vogais e em seguida as consoantes “certas”, e só depois do domínio destas é que são apresentadas à criança as consoantes “incertas”, o que permite relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvência, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida mas não igual.

Como esclarece Deus (1997), o método funciona através de explicações de regras “que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno” (p. 92), bem como “o uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem” e a utilização, numa frase, da “palavra lida dando a noção de que a palavra é o grande instrumento do discurso” (p. 93).

Acrescenta ainda o autor que o método “respeita o ritmo individual de cada criança” (p. 93).

São estas e outras características que trazem êxito a este método e que o tornam único, revelando resultados muito positivos e servindo, até aos dias de hoje como uma forte ferramenta para ensinar a ler, principalmente as crianças (figuras 9 e 10).

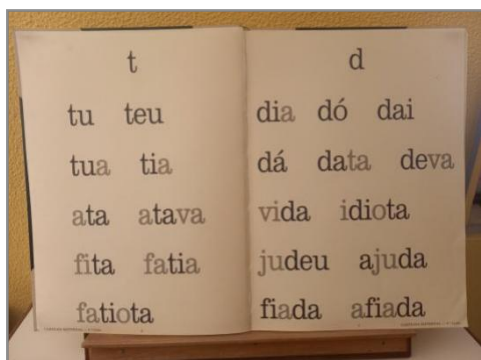


Figura 9 - Lições /t/ e /d/ (Fonte:própria)
Cf. Deus, J. (1876), Cartilha Maternal, pp.6.7



Figura 10 - Lição // (Fonte:própria)
Cf. Deus, J. (1876), Cartilha Maternal, pp.12,13

Como refere Lopes (2005, p:101) “A aprendizagem é cumulativa, sendo a princípio lenta, e constrói-se sobre aprendizagens anteriores. Por isso mesmo, é necessário ter conhecimentos para desenvolver novos conhecimentos e estes devem ser estimulados desde muito cedo.”

É nestes princípios que podemos inserir o Método João de Deus, uma vez que constroem estruturas mentais e os pré-requisitos necessários para a competência da leitura, estimulando continuamente a criança e sistematizando e consolidando os conhecimentos que vai adquirindo através das lições que aprende a cada dia.

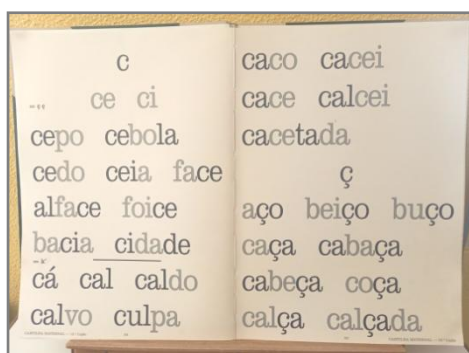


Figura 11 - Lição /c/ (Fonte: própria)

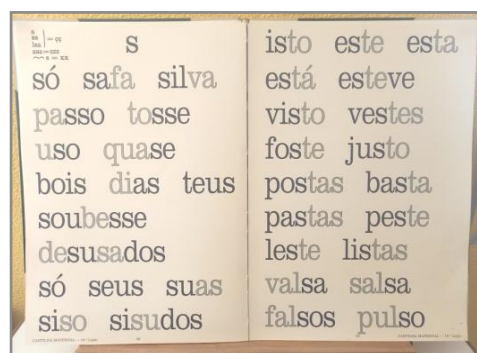


Figura 12 - Lição /s/ (Fonte: própria)

Este método (cf. Deus, J. (1876), Cartilha Maternal, pp. 12 e 13) tem como unidade principal da leitura a palavra, como elemento estruturante essencial, e numa

atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à descodificação e à compreensão leitora, de uma forma consciente e significativa (figuras 11 e 12).

A apresentação das palavras na Cartilha é feita de forma segmentada silabicamente, recorrendo ao uso do preto/cinza para dividir a palavra mas sem quebrar a sua unidade, recusando desta forma tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado.

Esta técnica e o uso das mnemónicas utilizando palavras e frases em verso são duas das principais linhas que caracterizam o método. Todo o processo é apresentado à criança como que em forma de jogo que vai progredindo de uma forma construtivista. (Morais, 2012).

Este método caracteriza-se, também, pelas recomendações que faz aos professores, para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor compreenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras.

O Método João de Deus apresenta as dificuldades da língua de uma forma gradativa. A criança tem um papel ativo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro.

Como refere João de Deus, o processo de leitura inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio.

Segundo o autor, cada letra consoante deverá ser incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores e as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou seja, aquelas que só tem uma leitura, um valor, um som.

Assim, e depois da apresentação das vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes "certas" que se ensinam são v, f, j (constritivas - fricativas), cujo valor se pode proferir e prolongar.

Depois o t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível.

Depois aparecem a constritiva lateral l e a oclusiva q.

Só depois aparecem as consoantes "incertas", aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n.

Nesta metodologia, são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.” (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2011).

Os resultados da aprendizagem pelo Método da Cartilha Maternal são surpreendentes: as crianças aprendem a ler geralmente em 90 lições e o insucesso escolar é quase inexistente (figura 13).



Figura 13 - Uma lição de Cartilha Maternal numa salde 5 anos (Bibe Azul), lecionada a um grupo de crianças. Fonte própria.

Resumindo, este método salienta o aspeto da compreensão, as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura.

As palavras que a criança lê, ativam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado. Assim, a criança é capaz de integrar as palavras lidas em contextos do mundo real.

Para melhor compreendermos este método, devemos também conhecer melhor quem foi o seu autor, João de Deus.

2.1.4.1 – Breve biografia: João de Deus, o criador da Cartilha Maternal

Nascido em S. Bartolomeu de Messines a 8 de março de 1830, João de Deus Nogueira Ramos, foi o quarto dos catorze filhos de Pedro José Ramos e Isabel Gertrudes Martins (figura 14).



Figura 14 - O Poeta João de Deus (sitio oficial da AJEJD)

Depois de receber a primeira instrução em casa, João de Deus enveredou pela carreira eclesiástica, estudando latim no seminário, em Faro.

Após algumas desavenças ocorridas enquanto aí estudou, saiu do seminário, partindo para Coimbra, para estudar Direito mas, a terminar os estudos, demorou dez anos.

Paralelamente ao seu percurso académico criou trabalhos de artes líricas e foi na poesia que se especializou.

Em 1859, após terminar o curso, permanece em Coimbra mas, em 1862 parte para Beja, para trabalhar como jornalista, quer no Alentejo, quer no Algarve.

Em 1868 é eleito deputado e opta por ir viver para Lisboa, onde se casa com D. Guilhermina Mercês Battaglia, uma senhora de origem italiana.

Do seu casamento nasceram quatro filhos, um deles João de Deus Ramos, que daria continuidade à sua obra.

Em 1870 recebeu um convite do senhor Rovere da Casa Rolland, para criar um método de leitura e inicia a criação daquele que viria a ser o seu maior projeto, a *Cartilha Maternal* ou *Arte de Leitura*.

De acordo com Ruivo (2009, p.. 124 - 118) após sete anos, em 1877 a *Cartilha Maternal* foi impressa e em 1880 criou os cadernos *Arte de Escrita* e *Arte de Contas*, que consistiam num conjunto de cadernos facilitadores da aprendizagem da escrita das letras e dos algarismos.

Para o Dr. Manuel Laranjeira, este método “ensina a ler como se ensina a falar e a caminhar”. Para João de Deus, este método contrariava os métodos silábicos, uma vez que para ele a unidade principal era a palavra.

Com o seu amigo Casimiro Freire, fundou a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, em 1882 e começou a dar formação a adultos que iriam trabalhar como professores, percorrendo o país em missões de alfabetização.

Faleceu a 11 de janeiro de 1896, tendo sido sepultado no Mosteiro dos Jerónimos, junto aos vultos da nação. Os seus restos mortais foram trasladados para o Panteão Nacional a 1 de dezembro de 1966.

Deixou-nos uma vasta obra de poesia e de desenhos (figuras 15, 16 e 17 - *Alguns dos livros que o Poeta João de Deus escreveu e nos deixou*).

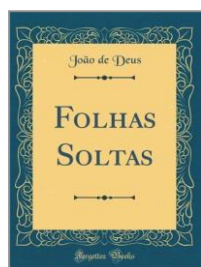


Fig. 15 – Folhas Soltas

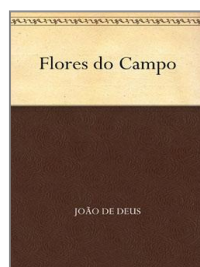


Fig. 16 – Flores do Campo

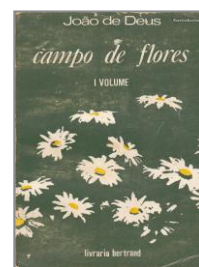


Fig. 17 – Campo de Flores

2.2 – A aprendizagem da escrita

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados.

De acordo com a opinião de autores como Alves Martins (1996), Ferreiro & Teberosky (1986) e Mata (1991b) a investigação refere-nos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal.

Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas.

Até há relativamente poucos anos, não se tinha consciência das conceções emergentes de literacia, e eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola também não eram valorizados.

Assim, segundo Teatle e Sulzby (1989) o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal.

Esta posição era influenciada pela Teoria inatista maturacionista, associada à noção de pré-requisitos, que consideravam que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspetos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita.

Desde os anos 80 do século XX, por influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky), passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita.

Tanto na Nova Zelândia como nos Estados Unidos, alguns autores vêm chamar à atenção para os “conhecimentos emergentes de literacia” conduzindo à necessidade de se estudar e conhecer pormenorizadamente o processo subjacente ao desenvolvimento desses conhecimentos e das suas características, desde idades muito precoces.

Segundo Mata (2008) quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia.

Por outro lado, quando escrevemos também lemos e, portanto, num momento de escrita também há leitura; as convenções são as mesmas e o objeto de conhecimento é o mesmo – a linguagem escrita.

Para este autor, pretendemos também contribuir para uma melhor compreensão das diferenças individuais e dos percursos e ritmos de cada um, de modo que a educação pré-escolar lhes possa proporcionar o apoio adequado, para que todos consigam desenvolver um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal como referido nas Orientações Curriculares (2016, p.71), “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita.”

Ao longo do texto das Orientações Curriculares (2016, pp. 70-71) são feitas algumas referências quer ao nível estratégico da ação do educador, quer a atividades específicas a desenvolver, de modo a facilitar a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita.

Desde modo, procura-se alertar para uma vertente essencial da abordagem à linguagem escrita no jardim de infância: a funcionalidade.

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.

Para esta apropriação é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas atividades.

Este envolvimento precoce e sistemático é muito importante e aparece associado a outro tipo de conhecimentos sobre a linguagem escrita (terminologia, convenções, etc.) e, também, à forma como decorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e às motivações das crianças para aprender.

Segundo Chauveau e Rogovas Chauveau (1984) e Alves Martins (1996) parecem hoje claras as relações estreitas entre a compreensão da funcionalidade e a aprendizagem da linguagem escrita que aparecem muitas vezes associadas à existência ou não de um projeto pessoal de leitor.

Este caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões

funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas).

Assim, o projeto pessoal de leitor prende-se diretamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas. Esta associação alerta-nos para o facto de que as aprendizagens não se fazem de modo espartilhado e segmentado, mas sim de modo integrado e contextualizado.

Desta forma, consegue-se promover uma verdadeira apropriação de diferentes vertentes presentes na linguagem escrita e na sua utilização.

À medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão compreendendo o que podem fazer com ela. Ou seja, aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em atividades de leitura e escrita.

Para Mata (2008) apesar de surgir, em muitos casos, um interesse natural pela funcionalidade da linguagem escrita, este deve ser incentivado e fomentado pelo próprio educador.

Essas oportunidades tanto podem ser: observando outros a ler ou escrever (ver o pai a ler o jornal, ou o educador a ler uma receita enquanto fazem biscoitos) ou oportunidades de exploração individual (facilitar o acesso a livros e/ou o acesso a materiais de escrita diversificados).

Para esta exploração, o educador pode não só aproveitar qualquer solicitação das crianças, como criar situações de exploração mais estruturadas, devidamente enquadradas nas atividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala.

Segundo Mata (2008) as atividades estruturadas permitem uma grande reflexão por parte da criança, por forma a levá-la a comparar conceções, confrontar saberes e verbalizar critérios e razões. Pretende-se facilitar uma apropriação cada vez mais estruturada e diversificada dos saberes relativos à utilizações da leitura e da escrita. Para que sejam criados ambientes de aprendizagem promotores de uma apreensão da funcionalidade, a autora refere cinco tópicos:

1. Através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita.
2. Através de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas.
3. Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no uso “real” da linguagem escrita.

4. Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interação com o educador ou com colegas.

5. Em múltiplos contextos (sala de jardim de infância, em casa, na loja, na rua, etc.). (Mata, 2008, p. 25)

A autora supracitada acrescenta:

Ajustando à realidade as vivências de cada sala, algumas das possíveis ações a desenvolver pelo educador poderão ser do tipo das seguintes:

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades (livros, revistas, cartazes, anúncios publicitários);
- Integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância (por exemplo, recados).
- Servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e a escrita na presença das crianças;
- Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções
- Construir com as crianças livros com funções diversas, a integrar na biblioteca da sala;
- Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala, disponibilizando materiais adequados a cada contexto;
- Nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes;
- Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar. (Mata, 2008, pp. 25-27)

Tal como referem as Orientações Curriculares (2016, p. 69), “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas,

por volta dos três anos, sabem distinguir a escrita do desenho” e começam a tentar imitar a escrita.

Pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas conceções sobre o funcionamento da escrita.

Assim, gradualmente, as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (p. 70).

É hoje unânime a ideia de que estes conhecimentos e conceções que as crianças constroem à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes.

Viana (2007) refere que para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, tarefa que não é fácil, já que, na fala, os sons são co-articulados.

Para além disso, a criança tem de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas.

Segundo a mesma autora, ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros.

A necessidade de, ao iniciar a aprendizagem formal da vertente escrita da língua, as crianças dominarem a sua vertente oral tem sido enfatizada por inúmeros autores (Morais, 1994).

O domínio de uma língua assenta, sobretudo, no conhecimento lexical e morfossintático, pelo que a maior ou menor facilidade em aceder à vertente escrita da língua está fortemente correlacionada com as competências adquiridas nesses domínios.

Como é claramente descrito nas Orientações Curriculares (2016, p.67) “[...] A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito.”

Neste sentido, “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas [...] pelo que da reformulação do que a criança escreve não deverão transparecer juízos depreciativos” (p. 69).

Viana (2017) defende também que para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, tarefa que não é fácil, já que, na fala, os sons são co-articulados.

Para além disso, a criança tem de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas.

Se o desenvolvimento motor fino, compreende uma aprendizagem do particular, como por exemplo, aprender a segurar um lápis, o desenvolvimento motor grosso, abrange um nível geral de aprendizagem da criança, como por exemplo, a mudança que existe em termos físicos, psicossociais ou cognitivos.

No momento em que a criança começa a realizar rabiscos, ela tenta representar aquilo que vê. De forma livre e espontânea, sendo a sua representação, aos olhos dos adultos, impercetível.

Correia (2012, p.12), que se apoia em Read (1977), chama a atenção para a “evidência, que o desenvolvimento do pensamento advém das imagens visuais, ou seja, a criança desenvolve o seu pensamento através das imagens que vê”.

2.2.1 – A orientação da escrita

Uma característica da escrita que desde muito cedo transparece nas produções das crianças é a sua orientação.

De acordo com as Orientações Curriculares (2016, p. 67.), e o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho. Como podemos observar pelos exemplos abaixo, as crianças rapidamente se apercebem que a escrita se organiza da esquerda para a direita e de cima para baixo (figura 18).

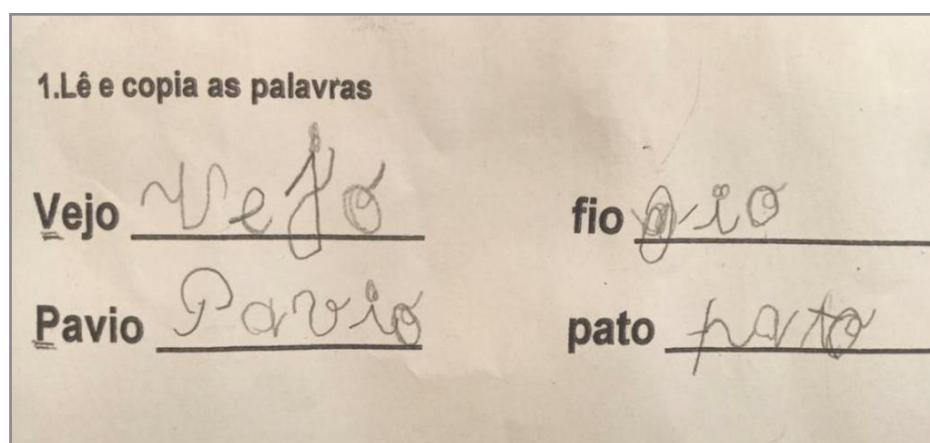


Figura 18 - a orientação da escrita infantil (Fonte: própria)

2.2.2 - O conhecimento das letras

Existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte.

Para Silva (2003), o conhecimento das letras (figura 19) é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento.

Qualquer aprendizagem sobre as letras para as crianças, em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas, nas suas tentativas de leitura e de escrita.

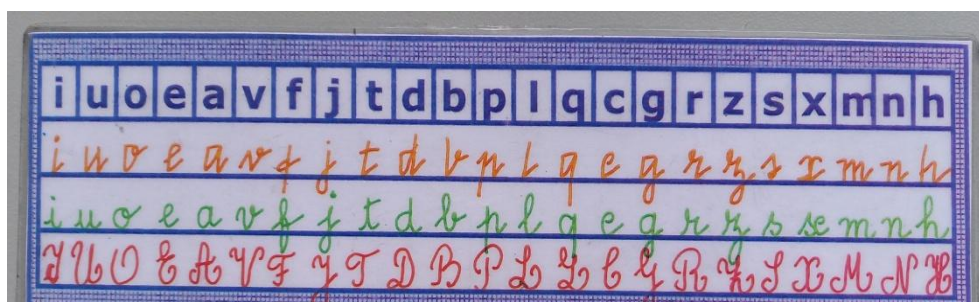


Figura 19 – A régua das letras, um precioso auxílio para diferenciar as letras (Fonte:própria)

Assim, as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares (figura 20) e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada.

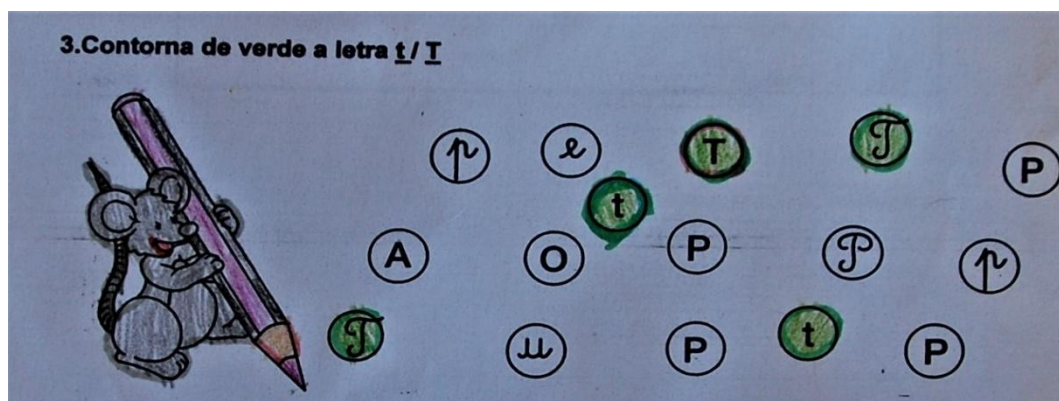


Figura 20 – Diferenciação e reconhecimento da letra /t/ (Fonte: própria)

Vão também, em simultâneo aperceber-se do seu papel e enquadramento no sistema de escrita.

Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro.

Tendo o nome este importante papel, a introdução dos cartões com os nomes (Figura 21), a etiquetagem de cabides (Figura 22), a listagem dos nomes no “Mapa de Presenças” (Figura 23), e das caixas de material (Figura 24), etc, de modo claro e com letras bem diferenciadas, pode ser uma via importante para, cada criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e da sua regularidade.



Figura 21 – Régua do nome (Fonte:própria)



Figura 22 – Etiqueta do cabide (Fonte:própria)

		abril																														
N.	Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	Alonso Santos																															
2	Alonso Carballes																															
3	Aze Buremas																															
4	Olivia Domingues																															
5	Diogo Almeida																															
6	Eva Reis																															
7	Francisco Delfino																															
8	Francisco Andrade																															
9	Gabriel Roque																															
10	Conceição Conceição																															
11	Guilherme Digo																															
12	Guilherme Jesus																															
13	Heitor Reis																															
14	Henrique Estrela																															
15	Isabel Benedito																															
16	Jake Neta Gomes																															
17	Jake Neta Lourenço																															
18	Leonor Silva																															
19	Luís Miguel Costa																															
20	Madalena Cruz																															
21	Marcel Sousa																															
22	Marta Clara Silva																															
23	Santiago Silva																															
24	Santiago Louf																															
25	Sofia Pinto																															
26	Vasco Rodrigues																															

Figura 23 – Mapa de presenças (Fonte:própria)



Figura 24 – Caixa de material (Fonte:própria)

Para uma melhor interpretação das produções escritas das crianças, deverá ir-se além dos aspetos figurativos.

Uma das autoras que mais se destacou nesta linha de trabalhos foi Ferreiro (1988, 1992) que considera que focando-se só nos aspetos figurativos da escrita se corre o risco de se ocultarem características importantes do desenvolvimento.

Nos seus trabalhos procurou caracterizar e enfatizar os aspetos construtivos, que muitas vezes passam despercebidos, e que são por ela considerados de extrema importância para uma compreensão efetiva deste processo evolutivo.

A análise das conceitualizações infantis sobre a escrita permitiu identificar várias etapas, que se sucedem de forma mais ou menos precoce, antes ou durante o ensino formal, consoante as oportunidades que as crianças têm de interagir, brincar e refletir sobre a escrita nas suas várias formas e funções.

Inicialmente, tal como antes referimos, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, representando-a como um outro objeto qualquer.

A escrita e o desenho podem partilhar o mesmo espaço gráfico, mas não têm que ter uma relação.

Gradualmente, as escritas das crianças começam a ser orientadas por critérios qualitativos e quantitativos.

Os critérios quantitativos referem-se a algum controlo na quantidade de letras utilizadas, estando subjacente muitas vezes a ideia de que não se escreve só com uma ou duas letras, e as produções escritas têm geralmente três ou mais caracteres.

Por vezes, consideram que os objetos/ referentes grandes têm que se escrever com mais letras que os pequenos; por exemplo, o nome da mãe tem que ter mais letras que o do filho, ou comboio escreve-se com mais letras do que carro.

Os critérios qualitativos prendem-se com a variedade de caracteres utilizados.

Quando começam a considerá-los nas suas escritas, as crianças têm a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos e de variá-los dentro das suas possibilidades.

De acordo com Ferreiro (1992), numa fase inicial, estes dois tipos de critérios são mobilizados para orientarem a escrita de cada uma das palavras isoladamente (podendo palavras diferentes escrever-se da mesma maneira).

Mais tarde, a aplicação destes critérios permite diferenciar as palavras entre si, pois vão adquirindo um outro princípio orientador da escrita.

A compreensão de que a escrita representa o oral é a etapa seguinte neste processo de apreensão da linguagem escrita. Esta associação entre escrita e oral começa por ser pontual e, muitas vezes, posterior à escrita, podendo ser de uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou associando duas ou mais letras a cada sílaba isolada, de modo a fazer corresponder tudo o que se escreveu com a emissão oral.

Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita (Figuras 25, 26 e 27), brincando com a escrita, refletindo sobre

a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.

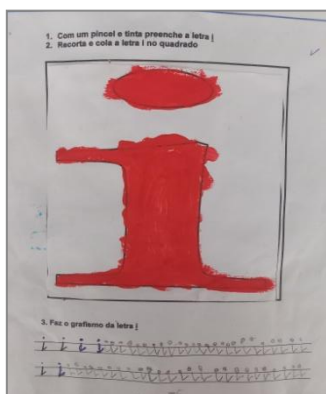


Figura 25 (Fonte:própria)



Figura 26 (Fonte:própria)

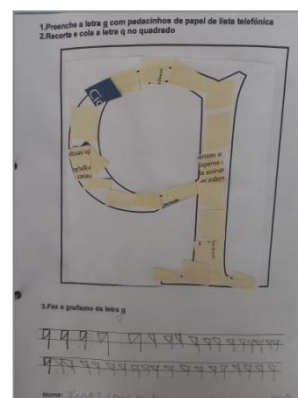


Figura 27 (Fonte:própria)

Exemplos da utilização de vários tipos de Artes Visuais na aprendizagem da Escrita

Segundo Mata (2008), para que as crianças desenvolvam conceptualizações cada vez mais avançadas é necessário ter presente, para além dos aspetos já anteriormente enunciados, dois outros fatores que condicionam essa evolução: a consciência fonológica e a ocorrência de conflitos e confrontações e consequente reflexão deles decorrentes.

Conseguir estabelecer ligações entre a escrita e o oral, de modo cada vez mais sistemático, implica o desenvolvimento da consciência fonológica.

A consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons.

A componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba. Muitas crianças conseguem identificar que a palavra carro tem duas partes (“dois bocadinhos”) e que pé tem uma.

A mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema (por exemplo, o /a/ e o /o/ em pato/pata).

Assim, a consciência fonológica é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas.

A consciência fonológica é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética.

Muita investigação tem demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um bom antecursor do sucesso posterior na aprendizagem da leitura.

Segundo Alves Martins (1996), embora algumas competências fonológicas se vão desenvolvendo à medida que se aprende a ler e escrever, outras precedem a aquisição da leitura convencional.

Muitas crianças desenvolvem alguns aspetos da consciência fonológica através das atividades e brincadeiras em casa e jardim-de-infância. Estas aquisições fazem-se a partir da leitura de livros (figuras 28 e 29).



Figuras 28 e 29 - A importância de disponibilizar livros de histórias e jogos de rimas e palavras para as crianças manusearem.

Porém, outras crianças necessitam de uma abordagem mais sistematizada e intencional, devido, muitas vezes, ao facto de não terem tido a oportunidade de passar por experiências e atividades do tipo das acima enunciadas.

Contudo, existem alguns aspetos da consciência fonológica em que é necessária uma sistematização bastante intencional e a escolha e condução de atividades que os promovam.

Para além da consciência fonológica, existem outros fatores importantes para a progressão das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, como por exemplo, o conhecimento do nome das letras, oportunidades de confronto de diferentes tipos de escrita e momentos de conflito entre concepções diferentes.

Um dos papéis importantes na aprendizagem da linguagem escrita é o promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita.

2.2.3 – Ambientes de aprendizagem promotoras de apropriação escrita

“Para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração” (Mata, 2008, p.55). A autora organizou pelos seguintes tópicos:

1. O ambiente deve ser positivo, facilitador da exploração da escrita;
2. O ambiente deve ser estimulante para a utilização da escrita;
3. O adulto, para além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, deve estar atento às necessidades de cada criança;
4. O ambiente deve promover a reflexão;
5. O ambiente deve promover o respeito pelas características de cada criança;
6. As crianças têm que ser consideradas produtoras de escrita;
7. O ambiente deve proporcionar oportunidades de escolha. (p.55 e 56)

Com base nestes pressupostos, a autora aconselha as seguintes ações:

1. Proporcionar oportunidades para escrever;
2. Integrar a escrita nas vivências do jardim-de-infância (figura 30);
3. Servir de modelo às crianças;
4. Registrar o discurso das crianças;
5. Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas;
6. Envolver as famílias;
7. Desenvolver atividades de escrita interativa;
8. Produzir livros diversos;
9. Contruir livros de “alfabeto”;
10. Promover a utilização do computador;
11. Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita. (pp. 56-58)



Figura 30 – Carta ao Pai Natal

2.2.4– As vantagens de escrever à mão

Através de um estudo realizado por Van der Meet (2020) num laboratório universitário norueguês ficou demonstrado que a ativação das redes neuronais provocada pela escrita e desenho manuais é largamente superior à ativação provocada pela datilografia em computador.

O que este novo estudo indica é que o uso de papel e lápis dá às crianças mais informação que lhes permite solidificar as suas memórias (figura 31).



Figura 31 – Escrever à mão

Segundo a Professora Van der Meet (2020), uma das autoras da pesquisa:

Escrever à mão desencadeia muito mais atividade nas áreas senso-motoras do cérebro. Muitos sentidos são ativados quando se pressiona a caneta sobre o papel, enquanto se vão vendo as letras que se escrevem e ouvindo os sons

que se provocam enquanto se escreve. Estas experiências sensoriais criam contactos entre várias partes do cérebro e propiciam a aprendizagem. (p.46)

Este estudo foi feito por eletroencefalografia e confirma diversas pesquisas anteriores sobre vantagens de ensinar caligrafia e desenho às crianças e evitar a digitalização extrema das atividades letivas.

Tudo indica que o computador seja o mais apropriado para escrever um ensaio, por exemplo, mas que a escrita manual seja melhor para tirar apontamentos em aulas ou reuniões.

Estes novos dados científicos colocam mais uma vez em causa a teoria de que, podendo ser frustrante para as crianças ter uma caligrafia deficiente, se poderá evitar a fase da escrita cursiva e ensinar a datilografia em computador.

2.2.5 – A Arte de Escrita de João de Deus

Na perspetiva de Viana (2017), para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, tarefa que não é fácil, já que, na fala, os sons são co-articulados.

Para além disso, a criança tem de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas.

Nestes fundamentos, encontramos espelhado o Método João de Deus, em cujo percurso de aprendizagem partimos do fonema para a sílaba, desta para a palavra e por fim, da palavra para a frase.

João de Deus Ramos considerava a aprendizagem da leitura e da escrita como o desenrolar natural da educação pré-escolar: depois do ensino do código oral, a criança deveria ser iniciada no código escrito, que lhe permitiria aceder à cultura.

Estas duas aquisições deveriam no seu entender, constituir uma unidade e não revelar duas escolas diferentes – a creche e a escola primária – como é habitual nos sistemas escolares ainda nos dias de hoje

João de Deus (1876) defendia de forma fundamentada, que qualquer que seja o método devem explorar-se, em simultâneo, os sons que podem ser transcritos por uma determinada letra ou grafema, de modo a, desde o início, levar a criança a descentrar-se, a ser analista de linguagem. É que, apesar de a nossa ortografia não

ser muito irregular (situando-se, segundo Seymour, 1997, no nível 3 de uma escala de 1 a 7), para saber ler e escrever a criança terá de, para além de olhar para cada uma das letras das palavras, olhar também para as vizinhas, que poderão ser determinantes para achar o seu valor.

Por exemplo, para ler a palavra “casa”, a criança tem de saber o valor que a letra /s/ vai assumir depende se está entre vogais ou no fim da palavra.

João de Deus considera também que as letras deverão ser ensinadas de acordo com o número de valores, pois só assim respeitaremos a regra de partir do mais simples para o mais complexo (figura 32).

Partir do mais simples não significa simplificar o que é complexo, apresentado às crianças, no início da escolaridade a língua portuguesa como regular e fácil para depois, em catadupa, abordarmos os denominados “casos de leitura” (Viana, 2002).



Figura 32 - Cartões criados para material de suporte à aprendizagem do Método de Leitura João de Deus, Cartilha Maternal. Fonte: Própria.

Ao falar-nos das características pedagógicas do Método João de Deus, Henri Campagnolo (1979) refere que:

as palavras de cada lição são escolhidas de modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas e, eventualmente, uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição; os conjuntos de palavras formando cada lição contêm portanto um número crescente de figuras. (p.60)

Para Viana e Teixeira (2002), João de Deus estava perfeitamente consciente do peso relativo aos aspetos visuais. E é precisamente uma característica essencialmente visual que é saliente no tipo de impressão adotado nas lições da Cartilha.

Apesar de todos os avanços tecnológicos, não conhecemos manuais escolares que proponham o que a Cartilha Maternal propôs, ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinza (figuras 33 e 34).



Figura 33



Figura 34

As sílabas facilmente perceptíveis através do recurso ao preto e ao cinza. Cf. Deus,J. (1876) Cartilha Maternal, pp. 24 e 28

O recurso a estruturas gráficas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. Aliás, a organização gráfica de cada página da cartilha orienta também a sua leitura e a integração dos estímulos visuais apresentados.

Em 1876, segundo João de Deus, eram evidentes as relações estreitas entre o domínio da linguagem e o da leitura /escrita.

São suas estas palavras:

A verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs!... Há-de haver meio facílimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes faculdade sem o qual o homem não passa de um selvagem...(C.M.,p.10)

Desta forma, fundamenta a criação da sua “Arte de Escrita”, complementando o ensino da leitura, na Cartilha Maternal:

Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantado, pelo qual as mães nos ensinam a falar que é falando, ensinando-

nos palavras vivas, que entretêm o espírito, e não letras e syllabas mortas, como fazem os mestres...(C.M., p.10)

Em 1877 a Cartilha Maternal foi impressa e em 1880 João de Deus criou os cadernos Arte de Escrita e Arte de Contas, que consistiam num conjunto de cadernos facilitadores da aprendizagem da escrita das letras e dos algarismos (figuras 35 e 36).



Figura 35 – Os cadernos Arte de Escrita, originalmente criados em 1880



Figura 36 – O Caderno de Escrita na sua apresentação atual, revisto pela Professora Doutora Isabel Ruivo

Capítulo III:
A Importância do Desenho Infantil como forma de
contributo para o Desenvolvimento da Criança

1 - O papel das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar

1.1 – Breve História da Educação Artística nas Artes Visuais a nível internacional

Foram vários os investigadores que contribuíram para o paradigma da Educação pela Arte. Entre eles, Read (2003, citado por Reis, p.33), que defendia a ideia de que “O homem deve ser educado para chegar a ser o que é”.

Para este autor:

A Arte deve ser a base da Educação” devendo “...a educação do homem deve ser canalizada no sentido de eliminar possíveis tendências que ele apresente ao nascer e que se afastem do ideal tradicionalmente aceite pela sociedade em que quer inserir-se. (citado por Reis, 2003, p.34).

Ainda segundo este autor, o objetivo principal da educação, deveria ser o desenvolvimento pessoal, numa perspetiva de formação integral, onde se deveriam ter em conta fatores intrínsecos e extrínsecos (integração social). Na sua perspetiva “A criança como tal não existe, e qualquer sistema de educação uniforme baseado nesta figura mítica é apenas uma névoa na qual o espírito plástico do indivíduo é distorcido” (Reis, 2003, p.42).

A sua obra “Educação pela Arte” (1943) foi determinante na criação de uma Associação patrocinada pela UNESCO, denominada *International Association for Education Throught Art*, cuja primeira reunião se realizou em 1953. Esta Associação por sua vez deu origem ao surgimento de outras associações semelhantes em vários países determinantes para a introdução da Educação pela Arte nos currículos escolares.

Com o desenvolvimento de algumas metodologias no domínio das Artes Visuais nas últimas quatro ou cinco décadas, surgiu a *Discipline- Based on Art Education (DBAE)*.

Segundo Efland (2004, como citado em Eisner e Day, 2011), os princípios teóricos do DBAE foram desenvolvidos por Manuel Barkan e Elliot Eisner, na década de 60, nos EUA e Reino Unido respetivamente.

Desde 1982, apoiado pelo Getty Education Institute for the Arts, o método Discipline-Based Art Education (DBAE) defende que o currículo da Educação Artística

devia ser constituído por quatro disciplinas: Produção Artística, Crítica da Arte, História da Arte e Estética.

Um outro autor a referenciar é Goodman (1967) que com a participação de Perkins, Gardner e outros colaboradores demonstraram que "...as faculdades sensoriais e perceptivas das crianças, desenvolvem-se muito mais rapidamente durante a primeira infância." (Gardner, 1995. p. 33). Criador do "Projeto Zero", Goodman defendia a teoria das inteligências múltiplas que constituem o núcleo da cognição, estética e criatividade humana.

Já para Gardner (1995, pp.22-29), a inteligência assume características e critérios próprios, e para cada inteligência em particular, capacidades centrais para a operação. Para este autor, são sete as principais inteligências a aplicar na área da educação:

- **Inteligência musical**, capacidade de pensar através da música, manipulá-la, organizá-la e criá-la, músico.
- **Inteligência corporal-cinestésica**, capacidade de usar e movimentar o corpo no seu todo ou em partes: bailarino, atleta, artista "performativo".
- **Inteligência lógico-matemática**, capacidade abstrata de pensamento: matemático, físico, cientista.
- **Inteligência linguística**, capacidade de usar a linguagem nativa ou outra, de expressar, manipulá-la compreendê-la: poeta, escritor, orador, advogado, a título de exemplo;
- **Inteligência espacial**, capacidade e habilidade de compreender o espaço e a representação espacial, que pode ser utilizada nas artes e nas ciências: escultor, pintor, arquiteto e músico, engenheiro.
- **Inteligência interpessoal**, a capacidade de compreender o outro, por exemplo professor, terapeuta, psicólogo.
- **Inteligência intrapessoal**, capacidade de se compreender a si próprio, como se sente, o que pode fazer, o que quer fazer, como reage às situações e coisas, o que deve evitar, que tipo de coisas deve contornar. Isto é, um bom entendimento de si próprio. (Gardner, 1995, pp.22-29)

Refere-se ainda a importância de Parsons (1992) e Housen (2000) estudiosos do desenvolvimento estético e artístico, que concluíram que esse desenvolvimento só seria possível efetuar-se se se realizasse de uma forma sistemática e durante a vida.

Por estas conclusões se compreende como será importante iniciar as crianças no contacto com as Expressões Artísticas desde muito cedo, no sentido de lhe proporcionar literacia visual e artística (figuras 37).



Figura 37 – Pintura com aguarelas. Fonte: Própria

Por fim será importante abordar a importância de Ana Mae Barbosa e a sua obra “Abordagem Triangular para o Ensino e Aprendizagem da Arte” (2010). Nesta abordagem, são considerados três eixos de ensino/ aprendizagem fundamentais:

- Produção artística.
- Leitura da obra de arte.
- Contextualização (História da Arte)

1.2 – A Educação Artística nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal

“O desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3).

Partindo deste pressuposto salvaguardado na Convenção dos Direitos da Criança, percebemos que é valorizado o enriquecimento cultural das crianças e descrito como um direito que deverá ser acautelado de forma a proporcionar a inclusão e participação na comunidade e na sociedade em geral.

Desta forma, compreende-se que as Artes Visuais visam contribuir para o desenvolvimento da criança de uma forma global, proporcionando-lhe experiências fundamentais para o seu enriquecimento pessoal e social.

O interesse dos autores estrangeiros por esta área, descrito no capítulo anterior, foi determinante para que em Portugal o ensino da Educação pela Arte também tivesse um percurso com alguns seguidores.

Arquimedes da Silva Santos foi um deles, destacando-se pela sua obra e linha de pensamento.

Na década de cinquenta, um conjunto de intelectuais como João dos Santos, Calvet de Magalhães, (o qual esteve presente na primeira reunião da INSEA), Alice Gomes, Almada Negreiros, Cecília Menano, entre outros, fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (1957).

Segundo Sousa (2003), o modelo pedagógico preconizado é o da educação através das artes, onde:

(...) O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: efetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação efetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da artes). (p.30).

No ano de 1964, foi criado o Centro de Investigação Pedagógica, contando com a colaboração de Arquimedes da Silva Santos e outros pedagogos para desenvolverem estudos nas áreas da Psicologia, da Pedagogia e da Arte. Os estudos científicos desenvolvidos por estes autores foram designados por Biopsicogénese das Expressões Artísticas, os quais na opinião de Alberto B. de Sousa (2003) "...constituiu o primeiro alicerce científico da Educação pela Arte" (p.14).

Breda Simões propôs então a criação de uma nova disciplina "Psicopedagogia da Educação Artística" à qual Arquimedes da Silva Santos preferiu chamar "Psicopedagogia da Expressão Artística", como forma de ligar a arte, a pedagogia e a psicologia, conforme descreveu no seu livro Mediações Arteducacionais (2008).

Em 1971, criada por Arquimedes de Sousa Santos, nasce a Escola Piloto para a Formação de Professores, para formar todos aqueles que pretendiam seguir profissionalmente a docência e em 1973, este curso passa a denominar-se "Escola

Piloto para a formação de Professores de Educação pela Arte”, pretende valorizar as artes como base de um método educacional.

Sobre esta escola refere-nos Sousa (2003):

Extremamente dinâmica, totalmente aberta a todos os estudos, reformulações e inovações, tem uma rápida evolução maturacional de tal modo que, em 1979 é internacionalmente conhecida pelas suas avançadas conceções pedagógicas, tendo em muito ultrapassado o que de mais moderno se fazia em Educação pela Arte em todo o mundo, sendo objeto de visita de grupos de professores de universidades artísticas de Inglaterra, do Canadá, dos Estados Unidos, de França, da Bélgica, de Israel e de outros países, que aqui vieram colher muito do que depois procuraram fazer nos seus países... (p.34).

Este movimento foi determinante para a institucionalização do ensino artístico em Portugal e em 1974, foi criado o programa oficial do Ensino Básico, tendo por base a Educação pela Arte.

Em 1979 o Plano Nacional de Educação Artística (o qual abrangia a escolaridade básica obrigatória) definiu oficialmente a “Educação pela Arte” e a “Educação para a Arte”, mas não passou de um projeto.

Só mais tarde, com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86, de 30 de Setembro) constituiu um quadro de referência que marcou de forma significativa a valorização da Cultura e da Arte em Educação, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Artigo 3º b).

É com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, que o papel da Educação Artística se reafirma como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” e vem afirmar a formação estética e a educação da sensibilidade

como de “elevada prioridade da reforma educativa em curso [na época] e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano” (Preâmbulo).

Este Decreto-Lei prevê a Educação Artística “processando-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (artigo 3.º) e através de quatro grandes vias (art.º 4.º):

- Educação artística genérica – em todos os níveis do sistema escolar.
- Educação artística vocacional – em escolas de formação profissional específica de artistas.
- Educação artística em modalidades especiais - no Ensino Especial.
- Educação artística extraescolar – em grupos de teatro e dança, coros, tunas, entre outros.

Finalmente foi reconhecida a importância da educação artística na educação pré-escolar pela entidade que regula o sistema de ensino. Definiu e regulamentou a implementação da Educação Artística no sistema escolar, referindo-se esta às áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual, e artes visuais através das quais se pretendeu promover competências concretas no âmbito da Educação Artística.

Nesta regulamentação, foi também considerada a criação de oportunidades educativas que promovam na criança o conhecimento e desenvolvimento de competências de comunicação e expressão através das múltiplas linguagens artísticas, da sensibilização para os valores estéticos, das capacidades criativas e reflexivas através de um processo integrado, individual e coletivo, que facilite também um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrados (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 344/90).

Em 1979 a Educação Pré-Escolar foi inserida na Lei de Bases do Sistema Educativo, passando a fazer parte das responsabilidades do estado, de acordo com o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho. Foi criada a rede nacional de jardins-de-infância, com o objetivo de proporcionar o acesso à educação a todas as crianças. “A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo”. (Dionísio & Pereira, 1979, p.2).

Ainda em 1979, o grupo de trabalho do Ministério de Educação para a Educação Pré- Escolar, criou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujo objetivo seria direcionar no mesmo sentido os profissionais da área.

Conforme descrito, “as Orientações Curriculares (2002, p. 13) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.”

As diretrizes expostas pressupõem áreas de conteúdo, que se subdividem em três diferentes áreas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo e todas elas contemplam a educação estética.

O pintor e professor Eurico Gonçalves e mais tarde a pintora e Professora Dalila D´Alte Rodrigues desenvolveram trabalhos de coordenação de expressão plástica. Destes salienta-se o livro “A criança Descobre a Arte”, da autoria de Eurico Gonçalves. Esta obra refere-nos que:

através da colagem, desenho e pintura e recurso a novas tecnologias de informação, a criança, tal como o artista, faz livres associações de imagens, experimenta novas situações criativas, alterando o esquema de representação, subvertendo tudo ao seu modo de expressão. (Gonçalves, 1993, p. 3).

Nos finais dos anos 90, começo de 2000 o programa “Primeiro Olhar” surge como forma de regulamentar e valorizar a criação artística no ensino. O plano curricular desenvolve-se a partir da abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica.

Este programa foi implementado no Museu da Fundação Calouste Gulbenkian e no Centro Artístico Infantil, sob a direção de Natália Pais, implementando metodologias de ensino inovadoras.

Entre 2008 e 2010, o Ministério da Educação publicou um conjunto de brochuras sobre a ação educativa no âmbito da matemática, das ciências, da leitura e da escrita, da expressão plástica e musical que traduzem preocupação em valorizar uma abordagem por competências, no âmbito da Expressão Plástica: “As artes no jardim-de-infância” por Godinho e Brito. (2010)

Na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2009), do Ministério da Educação, é definido da seguinte forma, o conceito de Literacia em Artes:

Pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.

Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele. (2009, p.151).

Este princípio também se encontra contemplado nos art.º 22.º e 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que se referem à satisfação “dos direitos (...) sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade” (art.º 22.º) e à participação livre “na vida cultural da comunidade, de fruir das artes” (art.º 27.º).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, os art.º 29.º e 31.º designam como uma das funções da Educação “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º), o que demonstra a consciencialização da pedagogia ser voltada para as características específicas da cada criança e o ser baseada na sua curiosidade de aprender pelas vivências culturais, artísticas e sociais da comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente” de forma intencionalmente organizada e sustentada em atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (art.º 31.º).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, surgem em 2010 e abordam a Educação Artística particularmente em duas delas:

- “Meta 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas...”;
- “Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança comenta os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal”.

Após o desenvolvimento deste projeto, o Ministério de Educação lançou no ano letivo 2010/2011, o Programa de Educação Estética e Artística, co-financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, com a finalidade de valorizar e formar professores e que tinha como objetivos desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre Escola e Instituições Culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo; incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte; implementar estratégias, interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens; sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania, assim como um meio de desenvolver a literacia cultural (Direção-Geral Educação, 2013).

De acordo com as Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério de Educação para o 1º Ciclo, em 2018, as Artes Visuais devem assumir-se como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências.

2 – O Desenho Infantil como uma linguagem não-verbal

Os rabiscos são as primeiras manifestações das crianças sobre o papel, sendo que muitos acreditam que nesse gesto de rabiscar não há significado nenhum (Bombonato e Farago, 2016).

Para estas autoras, toda a produção artística da criança é capaz de ser entendida na sua vida futurista, pois estas manifestações que elas nos trazem são consideradas como uma verdadeira “pré-história” do desenho.

A linguagem visual é uma forma de comunicação que recorre a elementos visuais para transmitir ideias e pensamentos. Alford (2015) faz notar que o desenho ajuda a criar, desenvolver e esclarecer ideias (figura 38).

O desenho é para a criança uma forma de brincar (Moreira, 1984; Salvador, 1988; Sousa, 2003b).



Figura 38 – Desenho infantil. Fonte: Própria)

O desenho é por isso uma função do desenvolvimento das suas capacidades neuromotoras (movimentos da ação de desenhar), cognitivas (criatividade e raciocínio lógico), das dimensões emocionais e sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais que pode utilizar e relacionamentos sociais).

Consiglieri (2016) alerta para o facto de as Artes Visuais continuarem “a ter em certas escolas um papel secundário e a ser concebidas apenas com o intuito de desenvolver a motricidade fina” (p. 56). Refuta esta teoria, afirmando que a Educação Artística, “que exige uma abordagem transdisciplinar, é importante para que a criança

compreenda cognitivamente as Artes, para que lhe seja proporcionada uma aprendizagem global, em que o desenvolvimento da sua faculdade intelectual se dá a partir do entendimento teórico, artístico e estético” (p. 56).

A criança comunica de forma simples e económica aquilo que compreende do seu mundo. De acordo com Gardner (1990), as imagens que as crianças criam no papel caracterizam-se pela simplicidade das formas, independentemente do detalhe fino, e pela liberdade na representação das relações espaciais.

A criança tenta igualmente dar um certo tipo de ordem e sentido aos seus conhecimentos e ganhar algum controlo sobre as coisas, quantas vezes confusas, que acontecem na sua vida.

O pensamento também irá evoluir e por sua vez a transformação dos seus traços e formas que se aproximarão a imagens do real, em conjunto com o seu nível de desenvolvimento mental.

Segundo Correia (1963), que cita Marthe Bernson, cerca dos 10 ou 12 meses, a criança pode agarrar, negligentemente, num lápis que abandonará mais ou menos rapidamente. Se, por acaso, nos seus movimentos, tocou num papel colocado sobre a mesa, nele deixará alguns traços.

Como tal o desenho é uma atividade lúdico-expressiva-criativa (figura 39) que reflete e estimula o desenvolvimento da criança (Sousa, 2003).



Figura 39 – O desenho como forma lúdico-expressiva

Seguindo a mesma ideia, Hope (2008), citado por Anim (2012), salienta que o desenho ajuda a criar, desenvolver e esclarecer ideias. Permite também esclarecer observações e relacionamentos.

Ao representar e analisar essas concepções, a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas, o que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo.

Quando realiza desenhos, a criança vai aperfeiçoar a técnica e dos seus repetidos rabiscos, sairão formas mais claras daquilo que deseja representar.

Desta forma, Lowenfeld (1977), citado por Correia (2063, p.12), que refere identifica que “através do desenho, a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve igualmente a sua criatividade”.

Desenhar é sempre uma forma de registrar, contar, explicar, enfim, comunicar graficamente, várias coisas que poderiam também, na maior parte dos casos, ser comunicadas por palavras, letras, gestos ou sons.

Seguindo o mesmo ponto de vista, Hawkins (2002), citado por Anim (2012), considera que ao realizarem um desenho, as crianças desenvolvem-se a nível cognitivo, afetivo e linguístico.

O desenho é por isso uma função do desenvolvimento das suas capacidades neuromotoras (movimentos da ação de desenhar), cognitivas (criatividade e raciocínio lógico), das dimensões emocionais e sentimentais (educação artística) e socioculturais (materiais que pode utilizar e relacionamentos sociais).

A criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas, o que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo.

Para Wojnar (cit. por Lavelberg, 2013) “as mudanças ocorreram sobre o modo de olhar para o desenho infantil como algo natural de seu desenvolvimento e também como meio de expressão.

De acordo com essa conceção, “as necessidades dos aprendizes, que têm como objetivo fazer deles criadores, inventores futuros e personalidade nova” (Lavelberg, 2013, p. 19), direcionando-os para a formação cultural, aperfeiçoando os seus gostos e as estéticas dos desenhos, que deveriam estar de acordo com o olhar dos pequeninos e não dos adultos como afirma a conceção tradicional.

Além do mais, uma perspetiva mais progressista de educação acredita que o indivíduo é o centro da aprendizagem e não a técnica como mencionado acima. Defende que a atividade realizada é “expressiva, livre e natural da infância” (Lavelberg, 2013, p. 15), que a questão de exploração está centrada nos materiais e técnicas, mas, com o foco no processo e não no produto final.

Desta forma, esta tendência de ensino acredita que o “desenvolvimento do potencial criativo deve ocorrer naturalmente com o apoio dos adultos” (Trindade, 2011, p. 19), mas que ocorre separadamente da arte adulta, pois a criança faz do desenho uma função lúdica, na qual se expressa através de seus traços e que é algo essencialmente de sua infância.

Ainda acredita, que o aluno é o aprendiz ativo e que não deve seguir o modelo de treino de habilidades ou cópias de imagens ou figuras como defende o ensino tradicional, pois enfatiza que não é considerada esta linguagem como conteúdos de ensino.

Posto que, o desenho é um meio de expressão, consideramos que ao interromper esse processo que é natural na criança, ela não conseguirá desenvolver novamente essa habilidade, porque se sentirá com medo de transmitir aquilo que deseja no papel.

A nível cognitivo, o desenho favorece a emergência do pensamento, permitindo à criança conhecer e explorar o mundo; a nível afetivo permite que as crianças expressem as suas emoções; a nível linguístico permite que as crianças desenvolvam a sua linguagem visual (Anim, 2012).

Ana Mae Barbosa (2014), professora e investigadora brasileira, refletiu sobre a democratização do conhecimento na arte ligado a uma educação descontextualizada e percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino para intervir no mesmo, conscientemente.

Com base nas teorias de Paulo Freire (2011) de recusa à colonização hegemónica no final da década de 80 do século XX, esta autora que refletiu sobre o contexto modernista sistematizou, a partir de vivências no Festival de Campos do Jordão (São Paulo, Brasil, 1983), um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular, Proposta Triangular, ou ainda Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular (figura 40) referiu-se à melhoria do ensino da arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante numa dinâmica contextual sociocultural. Desse modo, dos anos 90 do século XX em diante, avançou-se nas reflexões sobre arte e o seu ensino, principalmente na educação básica.

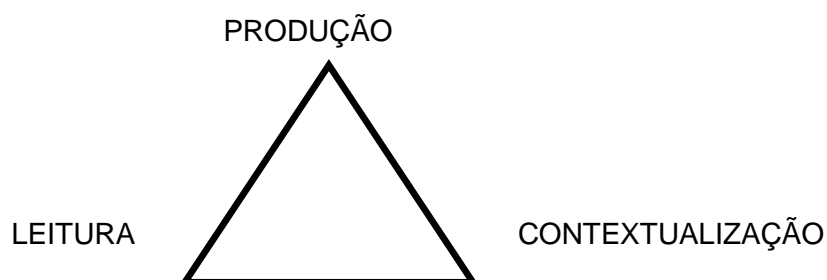


Figura 40 - A abordagem triangular, cf Barbosa (2010, pp. 67-79).

Há, nesse contexto, uma busca incessante por novas metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas, que visam à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas sobretudo do professor.

3 – Análise do Desenho Infantil na Educação Pré- Escolar

O desenho infantil tem sido alvo de estudos para uma melhor compreensão das fases pelas quais as crianças passam. Estas por sua vez foram fundamentadas de acordo com diferentes autores. Iremos abordar Luquet (1969), Viktor Lowenfeld (1976), Jean Piaget (1976) com as suas respetivas fases do grafismo infantil e Florence de Mèredieu (2006) e Rosa Iavelberg (2013), abordando esta temática de modo a complementar suas posições e controvérsias.

O grafismo infantil (figura 41) tem as suas características próprias e determinantes quando retratamos o ato de desenhar.

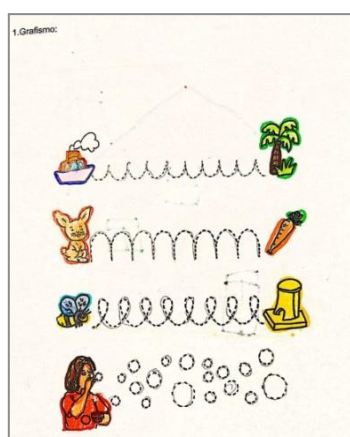


Figura 41 – O grafismo infantil (Fonte:Própria).

A autonomia, a reflexão, a concentração e o simbolismo, são conceções particulares deste momento da criança, pois é nestas ações que percebemos que elas se sentem à vontade quando traçam algo e que são as protagonistas da cena, elas “experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio das suas ações. Trabalham concretamente e esquecem o retorno” (Iavelberg, 2013, p. 35).

Luquet (1969), que ao contrário de Iavelberg (2013), desconstrói a ideia de cultura na criança, acredita que o realismo é uma “tendência natural da representação gráfica, pela escolha de motivos e também pelos seus fins” (Iavelberg, 2013, p.37).

Destaca o prazer como referência no seu aspeto visual ou pela própria reprodução da realidade.

Com base neste autor, iremos ressaltar as quatro fases do desenho que encontramos dentro de estudos centrados em renovação e desenvolvimento. No princípio, Luquet (1969) iniciou os seus trabalhos com a sua filha Simone, que a partir daí estabelece os estágios e os procedimentos que estes abordam.

Em função disto Lavelberg (1969):

considera o desenho um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica, que pode exercer sozinha, manter ou abandonar. Para ele, assim como para Piaget, o desenho tem “finalidade sem fim”, é autotélico, não tem funcionalidade prática (Lavelberg 2013, p. 37).

Sendo que, mesmo que não desenhem perfeitamente, elas não sentem a necessidade de corrigi-los, pois acreditam no que desenham e ficam determinadas sobre isto.

A partir desta reflexão, apresentaremos as fases do realismo que é destacado por Luquet (1969):

1 – Realismo Fortuito: Começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.

2 - Realismo Fracassado: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

3 – Realismo Intelectual: Estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo facto de a criança desenhar do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspetivas).

4 - Realismo Visual: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspetiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a juntar-se às produções adultas.

Com os seus estudos, Lowenfeld e Brittain (1972) reforçam que “a arte pode contribuir muito para o desenvolvimento infantil, pois é na interação entre a criança e o seu meio que se inicia a aprendizagem” (figura 42).

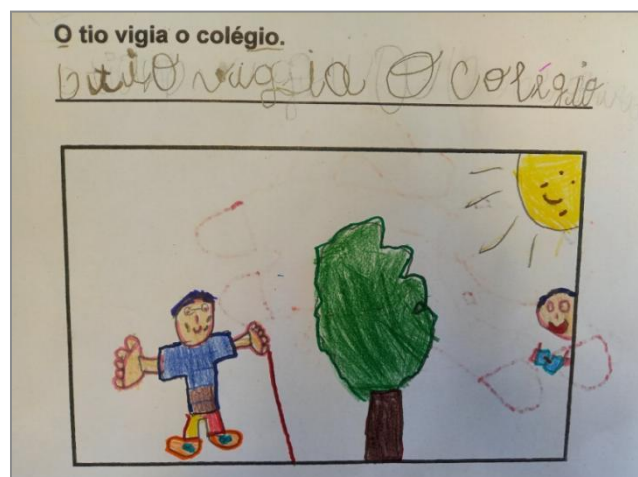


Figura 42 - A arte na aprendizagem da escrita. Fonte: Própria.

Com esta ideia podemos interpretar o gosto da criança pela imitação que faz do adulto, pela observação dos gestos e ações que tenta replicar, pelo interesse pela ação realizada e não propriamente por aquilo o adulto está a fazer.

Para as crianças, a família e a escola são extremamente importantes, visto que são estas que lhe vão oferecer experiências para ampliar os seus conhecimentos.

Lowenfeld e Brittain (1972) ressaltam que a importância da autoexpressão para o desenvolvimento da criança, surja como veículo de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa.

Nas suas criações, a criança expressa emoções e sentimentos, apenas pelo prazer que esta atividade proporciona, sem a preocupação de produzir arte.

De acordo com estes autores, “ é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.” (Lowenfeld e Brittain, 1972, p.160).

Na análise de Piaget (1948), biólogo suíço afirma que “o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente de uma forma contínua”.

Na sua obra “A Formação do Símbolo na Criança” (1948), Piaget explica que a forma como uma criança conhece o objeto passa por significativas transformações na sua evolução, no meio que se dá por sucessivos movimentos de equilíbrio.

Para Piaget, o mecanismo da equilibração tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação e depois, busca permanente equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária de se acomodar e modificar atendendo às suas resistências e exigências.

Estes esquemas, embora contínuos, são caracterizados por diversas fases, que segundo esse teórico passa por quatro estágios distintos:

- sensório-motor
- pré-operatório
- operatório-concreto
- operatório-formal.

Sensório-motor (0 a 2 anos): nesta fase a criança explora o meio físico através de seus esquemas motores. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos.

Pré-operatório (2 a 7 anos): a criança é capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes, estabelecendo diferença entre significante e significado, o que possibilita distância entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental. A criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos.

Operatório-concreto (7 a 11 anos): a criança tem a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Necessita de material concreto, para realizar essas operações, mas já está apta a considerar o ponto de vista do outro, sendo que está a sair do egocentrismo.

Operatório-formal (a partir de 12 anos): o adolescente tem as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e abstrata. O adolescente passa a discutir e a questionar os valores dos pais e construir os seus próprios. Torna-se mais consciente de seu próprio pensamento e consegue refletir sobre ele. Sendo capaz de raciocinar logicamente, formando conceitos abstratos acerca de amor, felicidade, fantasia e sonhos. Pode-se chamar o pensamento dessa fase de pensamento hipotético dedutivo, pois o adolescente consegue pensar não apenas na realidade possível. Esse período caracteriza-se pela capacidade de pensar sobre as variáveis, dispensar o apoio da percepção e da manipulação, formular hipóteses, examinar consequências, trabalhar com o raciocínio lógico; é o estudo mais avançado desse processo de equilíbrio.

Segundo Piaget, (1973, pp. 214-215):

[...] não se pode falar de aprendizagem ou de aquisição se não há conservação do que é aprendido, e, reciprocamente, não se utiliza o termo “memória” a não ser no caso da conservação de informações de fonte exterior [...] a memória de um esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal. Pode-se,

portanto, a respeito dele evitar falar de “memória”, exceto para fazer do esquema um instrumento da memória.

De acordo com Piaget (1973) a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, pois, proporciona trocas no ambiente escolar. Porém a fim de contribuir, a escola deve proporcionar um ambiente que permita a criança interagir e trocar conhecimentos a partir de sua realidade.

A finalidade da escola segundo as contribuições de Piaget está na importância de conceber as características do indivíduo no processo de aprendizagem como elemento digno de consideração.

Torrance (1988) cit. por Schirmacher e Fox (2012) um dos pioneiros em estudos sobre a criatividade considera que, é essencial uma definição que possibilite encontrar modelos científicos para o conceito que explica a complexidade da criatividade.

Este autor opta por definir a criatividade através dos processos psicológicos e descreve o pensamento criativo como “o processo de tomar conhecimento das dificuldades, um processo de sentir problemas ou lacunas de informação, formular ideias ou hipóteses, comunicando os resultados” (Schirmacher e Fox, 2012, p.5)

Para Schirmacher e Fox (2012, p.23), o pensamento divergente ou criativo assume várias qualidades mentais, entre elas ser fluente, ou seja, ter muitas ideias e soluções; deverá ainda ser flexível, ou seja, ter ideias diferentes e que ultrapassam categorias e quebram barreiras; um outro fator a ter em conta é ser original, ou seja, ter ideias únicas e incomuns; por fim deverá ser elaborado, ou seja que acrescenta detalhes a ideias;

Para a criança, o desenho é um campo imaginário em que ela poderá desenvolver a imaginação criadora.

Lowenfeld (1972, p.95) considera que “cabe ao professor compreender que, enquanto a criança desenha, realiza experiências importantes para o seu desenvolvimento e que a expressão artística da criança revela traços da sua personalidade”.

4 – Da Garatuja ao Pré- Esquemático

As garatujas são os primeiros desenhos das crianças. Lowenfeld e Brittain (1972) dividem-nas em três categorias, reconhecendo as garatujas desordenadas como os primeiros traços das crianças, em que estas rabiscam inconscientemente.

Estes traços variam de comprimento e de direção, sendo repetidos várias vezes, pelo movimento que a criança realiza com o braço para trás e para a frente, podendo

estar distraída e nem se apercebe que permanece a fazer traços (Lowenfeld e Brittain 1972, p. 2) expressam que “são realizados traços sem sentido, que variam em longitude e direção.

Para este mesmo autor, estes traços, “muitas vezes são repetidos e a criança pode olhar para os outros enquanto continua a desenhar, ou seja, não tem controle visual sobre as garatujas”.

Nesta idade a criança ainda não conseguiu evoluir no controlo muscular perfeito, por isso os movimentos mais amplos serão os que vai repetir.

Grande parte das garatujas, não são uma tentativa de representação, são sim o desenvolvimento físico e psicológico da criança representado.

As garatujas ordenadas ocorrem quando a criança descobre que há uma vinculação entre os seus movimentos e os traços que executa no papel” (Lowenfeld e Brittain, 1972, p. 3).

É aos 3-4 anos que se define a lateralização, ao pintar e ao desenhar predominante mente com uma das mãos (a direita ou a esquerda). Algumas atividades diárias como exercícios de motricidade fina devem ser proporcionadas às crianças, para contribuírem e propiciarem essa definição (figura 43).



Figura 43 – Apertar e desapertar botões dos bibes dos colegas, propicia a exercitação da motricidade fina. Fonte: Própria)

À medida que a mão adquire o controlo dos movimentos, o gesto torna-se mais lento e mais dominado (Gonçalves, 1977).

Segundo este autor, do emaranhado de linhas curvas e espiraladas da fase anterior surge a forma arredondada ou alongada, a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar o seu vocabulário figurativo, começando por representações simbólicas ou subjetivas, não facilmente identificáveis pelo adulto, cuja interpretação só a criança poderá fornecer naturalmente, sem que a forcemos a isso a fase prefigurativa, durante a qual é frequente a criança falar enquanto desenha, pelo

que o educador deve estar atento ao que ela diz, registando-o na margem, de modo a não perturbar a visão global da imagem gráfica.

Após a conclusão do desenho, a criança já não se lembra do que a motivou, pelo que será inútil perguntar-lhe o que pretendeu representar, além de criar uma situação falsa, a qual ela dará ou não uma rapta falsa, momentaneamente inventada para o efeito.

Para Gonçalves (1977), aos 5 anos, a criança representa a figura humana com forma de girino ou cabeçudo, com um círculo e quatro segmentos. O círculo não representa apenas a cabeça, mas a cabeça e o tronco não diferenciados, dentro do qual são desenhados os olhos, a boca e o nariz. Os quatro segmentos representam os membros. Por vezes, indica o sexo com um ponto ou um pequeno traço entre as pernas.

Aos 6 anos, representa a figura humana, traçando distintamente a cabeça, o tronco e os membros, além de certos pormenores característicos como os cabelos e os dedos das mãos e dos pés, utilizando ainda a linha simples.

Nicolau (2008) aborda as etapas do desenvolvimento do desenho da criança tomando como base a obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (1972), de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain, que as caracterizam em três fases:

- Garatujas
- Pré-esquemática
- Esquemática.

Fase da garatuja

Entre o primeiro e os quatro anos de vida, a criança começa a rabiscar ou garatujar e surpreende-se ao ver que o movimento de sua mão agarrada a um lápis deixa um traço ou sinal no papel até aí era branco.

Ela desenvolverá as suas garatujas em papéis se lhe apresentarmos esse material, caso contrário, utilizará móveis, paredes e o próprio corpo para satisfazer esta necessidade.

Oferecer papéis de preferência brancos, folhas grandes, lápis de cera, canetas hidrográficas, pincéis grossos, tintas espessas é dar oportunidade para que a criança se inicie no processo de expressão que, nesta fase, tem carácter simplesmente cinestésico.

Segundo Nicolau (2008, p. 11) “Os primeiros traçados de linhas sobre o papel constituem um passo muito importante do desenvolvimento infantil, pois representam o início da expressão que conduzirá a criança ao desenho, a pintura e também a escrita”.

Segundo Lowenfeld (1972) citado por Oliveira (1994), esta fase pode ser dividida em três:

- **Garatuja desordenada:** movimentos simples, amplos e desordenados, linhas que seguem em todas as direções. A criança rabisca nem sempre olhando para a folha e planeando o que está a fazer. Decorre sensivelmente até aos 2 anos de vida. “Seu maior prazer está em explorar o material e riscar o chão, as portas, o próprio corpo e os brinquedos” (Oliveira, 1994, p. 44).
- **Garatuja ordenada:** movimentos longitudinais e circulares, que correspondem ao segundo ano de vida da criança.

Nesta fase a criança descobre que existe ligação entre os seus movimentos e os traços que faz no papel, passando do traçado contínuo para o descontínuo. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama). “Passa a olhar o que faz, começa a controlar o tamanho, a forma e a localização dos desenhos no papel” (Oliveira, 1994, p. 44).

- **Garatuja nomeada (ou garatuja com nome);** Nesta última etapa da garatuja, a criança começa a fazer comentários verbais sobre o desenho e passa a dar nome à garatuja.

Esta fase acontece em média no terceiro ano de vida. É possível observar que a criança passa mais tempo desenhando e distribui significativamente melhor o traçado no papel. Essa aquisição de controle sob o traçado dá um grande prazer à criança e, a partir daí, ela se torna capaz de grafismos mais ricos e mais complexos. É nesta fase que a criança dá maior preferência à figura humana.

Fase pré-Esquemática:

Decorrente entre os quatro e os seis anos de vida, surgem as primeiras formas representativas mais próximas à realidade que a criança produz intencionalmente.

Os movimentos circulares e longitudinais da etapa anterior evoluem para formas reconhecíveis, passando do conjunto indefinido de linhas para configuração representativa definida.

Na representação da figura humana, aparecem as representações “cabeça-pés”.

Os primeiros traçados em busca da forma carecem de toda ideia de proporção, e vemos grandes cabeças sobre extremidades pequenas, ou vice-versa. Trata-se de uma etapa egocêntrica.

As folhas se enchem de exercitações que se repetem, o que favorece o desenvolvimento dos processos mentais da criança (Nicolau, 1008, p.12).

Fase esquemática:

Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos).

O esquema da figura humana será diferente de criança para criança; será muito individual e refletirá o desenvolvimento de cada uma.

Segundo Lowenfeld, citado por Nicolau (2008) a grande descoberta nesta etapa é a de existência de uma ordem definida nas relações espaciais.

A criança deixa de pensar “há uma árvore, há um homem, há um automóvel” sem estabelecer relação mútua entre esses elementos, como fazia no estágio pré-esquemático.

Ela agora pensa: “estou no chão, o automóvel está no chão, a relva cresce no chão, todos nós estamos no chão”.

Aparece então a linha base, indicando a consciência que a criança tem de que a parte de seu meio ambiente e a mudança da atitude egocêntrica passa para a de cooperação.

É também nessa etapa que a criança descobre que existe relação entre o objeto e a cor. Após definir-se esse esquema é repetido, o que denota a descoberta de nova experiência e o prazer de dominá-la.

5– O Gestualismo (linguagem gestual) e o Artista: António Sena, João Vieira, Ana Hatherly

Presentemente na Educação Artística, pretende-se que haja uma maior importância do conhecimento e da contextualização nas Artes Visuais. Para isso, observamos mais de perto certos artistas contemporâneos, que contribuíram para uma nova visão das Artes Visuais perante a Linguagem através do gestualismo ou pintura gestual.

A linguagem gestual é proveniente da “pintura gestual” cujo termo é considerado mais adequado, como diria Janson (1989), e que alguns historiadores da arte o designaram de Expressionismo Abstrato. Surgiu na cidade de Nova Iorque durante os

anos 40 do século XX e as suas influências foram diversas, com destaque para os processos de pintura automática utilizados pelos artistas surrealistas.

O gestualismo ou linguagem gestual, é também chamado de *action painting* e suas principais características são: permitir a observação do gesto pictórico, não apresentar esquemas prévios e liberar emoções por meio do automatismo.

Considerada uma técnica artística extremamente autoral e pessoal, teve como seus principais representantes Jackson Pollock (1912-1956), pintor norte-americano e referência no movimento do expressionismo abstrato e Harold Rosenberg (1925-2008), criador do termo *action painting*.

Outros nomes importantes foram Willem de Kooning (1904-1997), pintor figurativo e retratista, Franz Kline (1910-1962), pintor americano (Gonçalves, 1973, p.41).

Em Portugal, houve também artistas, curadores, poetas e mesmo dramaturgos que escreveram sobre António Sena (1941). Leonor Nazaré (1963) realça o carácter arqueológico da escavação nos tons argilosos da sua pintura.

João Fernandes (2008) refere a singularidade desta obra radicar no permanente exercício de uma resistência às suas condições de legibilidade, sejam estas herdeiras de uma tradição pictórica ou literária.

João Pinharanda, comissário desta exposição, salienta a importância da pintura e do desenho em Sena, figura determinante na história de arte portuguesa desde 1960, pela sua intervenção gestualista e contemporaneidade gráfica (do grafite urbano, ao logo político e comercial).

João Vieira (1934-2009) aproxima-se do Letrismo, no entanto, nunca abandonando a carga puramente expressiva e visual, nem a intenção pictórica, que apesar da legibilidade empregue pela carga textual que o autor imprime na sua obra, ela nunca deixa de ser representada através de ícones visuais, mas liberta-se da sua função primordial, a de significação, para uma representação ambígua do signo linguístico.

Nas suas composições cada gesto realizado torna-se um sinal e cada um dos sinais pode ser considerado escrita, proporcionando valores comunicacionais que pretendem ultrapassar o uso exclusivo da escrita como caligrafia.

Apesar de todas as explorações verbais e linguísticas da sua obra, Vieira respeita a convencionalidade da escrita ocidental na medida em que inscreve os seus signos na horizontal e num tempo de escrita propício à leitura, no entanto a influência da poesia concreta estará também presente, visto que utiliza estratégias pictóricas para condicionar a linearidade da apreensão de quem as vê, desde sobreposições ou ambiguidades entre formas e fundos.

O mundo caligráfico representado nas suas obras desenvolve-se a partir de excertos poéticos portugueses, desde Luís de Camões (1524-1580) a Mário de Sá Carneiro (1890-1916) ou Ana Hatherly (1929-2015), conferindo um estatuto de poesia visual, no sentido mais direto do termo.

A caligrafia é o ponto central e nuclear na abordagem estilística e pensamento artístico tanto em João Vieira como em António Sena.

Apesar de ambos os corpos de obra terem sofrido alterações ao longo do tempo, podemos afirmar que existe uma estetização da letra do alfabeto ocidental em Vieira que utiliza como expressividade principal da sua linguagem plástica. Vieira pinta a letra de maneira figurativa realçando os seus contornos estilísticos.

Ana Hatherly (1992, p. 75) ao longo da sua obra questiona as práticas da escrita ao nível da expressão criadora. A artista, quer nos seus poemas quer nos desenhos, descodifica a linguagem da sua significação natural para que seja experimentada em termos inabituais revelando aspetos inesperados da linguística.

Através desta nova expressividade nas Artes Visuais, a linguagem visual ganhou novos contornos com a linguagem escrita, podendo, assim, contribuir com um outro olhar perante o desenho e a expressão infantil.

Para Dalila Rodrigues e Eurico Goncalves, na pintura das crianças, a ideia e a imagem coincidem. O ideografismo representa muito mais o que sabe do que aquilo que se vê, consiste em “designar ideias ou o que se sabe das coisas” (Gonçalves, 1991, p.43), reduzindo as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas – ideia de homem, ideia de casa, a ideia de árvore, entre outros (Rodrigues, 2002).

6 – Interdisciplinaridade entre a linguagem escrita e visual

Quando ingressam na educação pré-escolar já todas as crianças tomaram contacto com o código escrito e com a escrita. Tirando partido disso, podemos permitir à criança contactar com a leitura e a escrita, proporcionando-lhe experiências com finalidades várias. Assim, a criança tomará contacto com a leitura e a escrita em atividades várias.

Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (Silva, I., 2016).

De modo a auxiliar a prática pedagógica do educador, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas visam apoiar o

educador na planificação das suas práticas, assim como, conduzir o processo educativo que vai desenvolver com as suas crianças (Silva, I., 2007; 2016).

Nesta perspetiva, as Orientações Curriculares apresentam fundamentos e princípios educativos que constituem uma base comum a todos os educadores, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica em jardim-de-infância.

Os fundamentos e os princípios apresentados traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Salientam que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança (Silva, L., 2004).

Relativamente ao desenho é possível enquadrá-lo em todas as Áreas e Domínios presentes nas Orientações Curriculares, dado que as mesmas são transdisciplinares, como tal é possível abordar as diferentes Áreas de modo globalizante e integrado (Silva, L., 2004).

Uma das técnicas de Artes Visuais mais utilizada na Educação Pré-Escolar, o desenho, que por ser considerado uma das técnicas mais fáceis de utilizar neste nível de ensino não deve ser banalizado nem servir apenas para ocupar o tempo das crianças. O educador deverá torná-lo numa atividade de cariz educativo (Silva, L., 2004).

O desenho poderá ser encarado como um meio de comunicação e de representação e pode ser proposto pela criança ou pelo educador.

O educador poderá pedir às crianças que recriem momentos de uma atividade, de um passeio ou de uma história (figura 44).

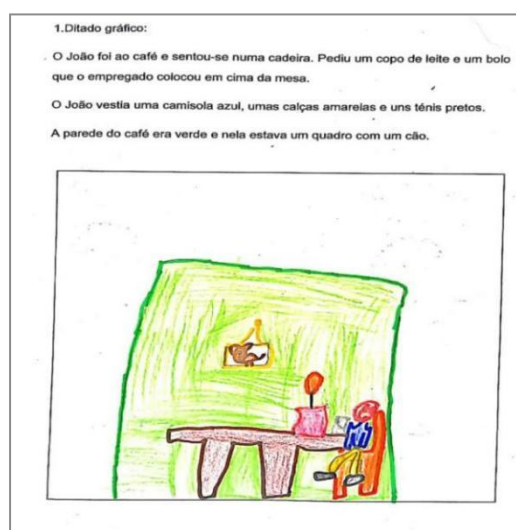


Figura 44 – Ditado gráfico: trabalho realizado por uma criança, após a leitura do texto. (Fonte: própria)

Este tipo de atividades permite ao educador analisar e avaliar o processo de desenvolvimento, do grupo e de cada criança, além disso, quando os trabalhos são expostos transmitem à comunidade educativa e aos pais o trabalho desenvolvido na instituição (figura 45).



Figura 45 – Placar de exposição dos trabalhos elaborados por crianças de uma sala de 5 anos (Fonte: própria)

O desenho poderá ainda ser encarado como uma forma de escrita, onde o domínio da expressão plástica se associa ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (ME, 2007).

Capítulo IV:
Metodología

1 – Pertinência do estudo

Com o objetivo de associar a arte à educação particularmente na Área da Expressão e Comunicação e numa tentativa de compreender a importância das Artes Visuais na aprendizagem da linguagem escrita (figura 46), surgiu a pertinência deste estudo.

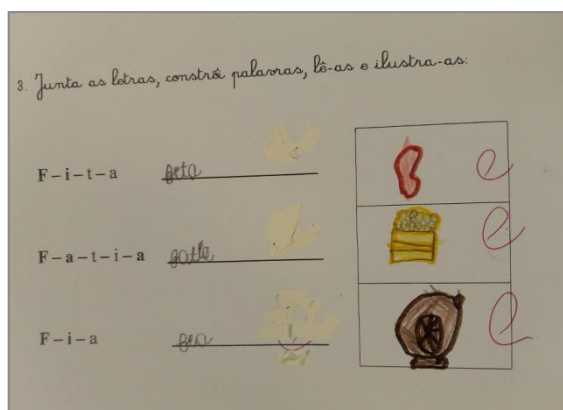


Figura 46 – A importância das Artes Visuais na aprendizagem da linguagem escrita (Fonte:própria)

Numa altura em que se dá cada vez mais importância à criatividade e à autonomia das crianças, devemos tentar compreender de que forma pode a expressão artística individual condicionar o desempenho de cada um, no sentido de melhorar o seu desempenho.

Com uma importância sustentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e um crescente interesse nas Expressões Artísticas, tornou-se pertinente valorizar a credibilidade de um trabalho desenvolvido ao longo de muitos anos em que a aprendizagem da leitura e da escrita se podem desenvolver de uma forma mais harmoniosa com a colaboração da criatividade e da Arte.

A Educação Artística é cada vez mais valorizada em Portugal e cabe ao Professor a sua implementação nos currículos.

2 - Metodologia de ensino

A metodologia aplicada neste estudo surge na continuidade das teorias e práticas interdisciplinares apresentadas por Howard Gardner de modo a fazer uma relação entre o Método de Leitura e Escrita de João de Deus e as Artes Visuais.

Através do Método de Leitura e Escrita, é dada continuidade à metodologia João de Deus e as Artes Visuais surgem como uma forma de expressão

enriquecedora do trabalho desenvolvido com crianças em idade Pré-Escolar, na Área da Linguagem e Abordagem à Escrita.

O estudo aqui apresentado surge na sequência de um estudo de caso e foi realizado numa escola frequentada por crianças das valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo.

As crianças pertencentes a este grupo de estudo são crianças de uma sala de 5 anos, Pré-Escolar, numa escola que privilegia um Método de Leitura e Escrita – Cartilha Maternal João de Deus- na sala que frequentam (figura 47).



Figura 47 – A sala do Bibe Azul – 5 anos - onde foi realizado o estudo. Esta sala está separada em duas áreas distintas, sendo que numa delas decorrem as atividades mais formais, de aprendizagem da leitura e da escrita. Fonte: Própria.

A metodologia utilizada neste estudo prende-se com a compreensão e análise dos trabalhos das crianças, envolvendo na Educação Artística a aprendizagem da escrita, ou melhor, a imagem com a palavra.

Nas Artes Visuais, a metodologia usada surge através das práticas artísticas em Educação Artística, nomeadamente, aplicando uma perspetiva atual. Foram estudados vários autores desde Lowenfeld e Brittain (1972) e Hawkins (2002), até aos mais recentes como Rodrigues (2005), Mériedieu (2006), ou Laveberg (2013).

Todos os conteúdos abordados são tratados transversalmente, com interdisciplinaridade e neste estudo pretende-se enquadrar a importância das Artes Visuais na aprendizagem da linguagem escrita, como forma de enriquecer a sua abordagem (figuras 48 e 49).

Nesta área da sala, decorrem as atividades de apoio à transversalidade dos conteúdos de que nos fala Gardner – Artes Visuais, brincadeiras nas Áreas dos Cantinhos, descobertas a partir do manuseamento de livros e jogos de rimas, palavras, lengalengas, roda, poemas, canções e palavras.



Figura 48



Figura 49

3 – Métodos, técnicas e instrumentos da Investigação

Este estudo apresenta métodos e técnicas de observação empírica (técnica realizada com base na experiência ou observação, geralmente conduzidos para responder a uma pergunta ou hipótese particular, o que significa que a informação é obtida através da experiência, observação e/ ou experimentação), de análise qualitativa (técnica que consiste em relatar um procedimento sequenciado, sistematizado e passível de ser aplicado a dados) e de análise de dados e documentos plásticos realizados pelas crianças.

Desta forma, a técnica surge como um instrumento de trabalho para concretizar uma investigação.

Toda a observação, as notas de campo, a análise de conteúdo, de documentos e fotografias foram utilizadas na recolha de dados.

O termo “dados” refere-se, segundo Bodgan e Biken (1994, p.149), “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.”

Para estes autores, a análise de dados:

É o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205).

A partir da criação dos métodos e das técnicas, aplicou-se uma articulação de instrumentos de trabalho que foram muito importantes para a estruturação e exploração da pesquisa aplicada.

No início de cada sessão da investigação comecei por dividir as vinte e seis crianças da sala dos cinco anos, em quatro grupos.

A cada um destes grupos de crianças foi distribuído um material diferente:

- Grupo 1 - canetas de feltro
- Grupo 2 - lápis de cera
- Grupo 3 - lápis de cor
- Grupo 4 - aguarelas.

Foi igualmente distribuído pelas crianças intervenientes, uma folha de papel branca de tamanho A4.

Na primeira sessão foi pedido a todas as crianças que escrevessem ao cimo e no meio da folha, uma palavra.

Em seguida foi explicado às crianças que deveriam ilustrar essa palavra no espaço abaixo, tudo com o mesmo material.

Nas sessões seguintes, tivemos o mesmo procedimento mas trocamos os materiais e as palavras a ilustrar. Ou seja, no final das quatro sessões, cada grupo de crianças terá feito quatro trabalhos, cada um correspondendo ao uso de um material e a uma palavra diferente.

As palavras escolhidas para o estudo foram:

- MENINA;
- ÁRVORE;
- CASA;
- FLOR.

Criámos assim um número maior de trabalhos, com uma maior abrangência de hipóteses de objetos de observação.

Numa segunda fase da investigação procedemos de igual modo em relação à distribuição das crianças por grupos. Ou seja, também nesta fase, as vinte e seis crianças da sala dos cinco anos, foram distribuídas por quatro grupos.

Também da mesma forma as crianças utilizaram os vários materiais de Artes Visuais, atribuídos a cada grupo.

Porém, desta vez, em alternativa a uma palavra, as crianças escreveram e ilustraram uma frase, em cada sessão e em cada folha, com os diversos materiais já utilizados anteriormente, ou seja:

- Grupo 1 - canetas de feltro
- Grupo 2 - lápis de cera
- Grupo 3 - lápis de cor
- Grupo 4 - aquarelas

As frases escolhidas para o estudo e trabalhadas em cada sessão foram as seguintes:

- O MENINO JOGA À BOLA;
- O CARRO É AZUL;
- O PAI É BOMBEIRO;
- A MACIEIRA DÁ MAÇÃS.

4 – Estudo por observação e tratamento de dados documentais e fotográficos

A observação e tratamento de dados fotográficos foram realizados a partir de todos os desenhos e imagens criados pelos alunos que se encontram no Anexo (p. 146, 147, 148 e 149).

Depois da conclusão do processo da recolha de dados, estes foram organizados por temas e materiais, de forma a poderem ser observados, catalogados e posteriormente analisados para, deste modo, compreendermos a sua relevância e influência na aprendizagem da escrita e no desempenho das crianças.

Neste estudo pretende-se observar de que forma podem as Artes Visuais ter influência na aprendizagem da linguagem escrita, através dos trabalhos realizados pelas crianças, em cada dia, em contexto de sala de aula.

As crianças concretizaram todas as atividades propostas de uma forma empenhada e com muito entusiasmo, como é habitual em todas as suas tarefas diárias.

O critério de tratamento de dados foi elaborado a partir do material realizado pelos alunos. Os temas foram propostos e os materiais escolhidos foram distribuídos pelas crianças, de forma a proporcionar o seu uso para a concretização dos vários trabalhos.

Capítulo V:
Descrição e Caracterização do Projeto

1 – Localização

Ponderado o tema, impôs-se a escolha do local para a realização do estudo, que recaiu numa escola com mérito e reconhecimento por parte da comunidade.

Esta escola, inserida nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Faro, conta já com trinta e seis anos de existência.

Frequentam esta escola cerca de cento e oitenta alunos, estando estes distribuídos por sete turmas, sendo que três são do Pré-Escolar e quatro de 1º Ciclo.

A escola está inserida na parte mais alta da cidade de Faro, perto de uma zona verde – a mata do Liceu e de várias outras escolas.

Para este estudo contei com a participação de vinte e seis crianças de cinco e seis anos de idade. Os alunos frequentam uma sala de cinco anos, Pré-Escolar numa escola do Concelho de Faro.

Esta escola faz parte de uma Instituição Centenária, com quarenta e três Jardins-Escolas no continente, Açores e Madeira.

Faro é a capital do Algarve, cujo concelho abrange uma área que se delinea desde a Serra do Caldeirão até ao litoral. Com praias cuja temperatura da água no verão ronda os 23°C – Praia de Faro, Ilha da Culatra, Farol e Deserta – é uma cidade muito procurada pelo turismo devido às suas excecionais condições climáticas.

Faro dispõe de um tecido industrial diversificado embora pouco significativo, com relevância nas indústrias metalomecânicas, da madeira, alimentação e bebidas, química e plástica, mas as potencialidades de Faro estão no desenvolvimento de um setor de ponta, apoiado em serviços avançados, proporcionados pela Universidade do Algarve e pelo setor terciário.

Como cidade turística que é, a vida noturna com numerosos cafés e restaurantes, discotecas e bares, é bastante concorrida, tanto pelos perto de 8 mil estudantes da Universidade do Algarve, como pelos residentes mais jovens e pelos milhares de turistas que a visitam nas épocas festivas e de veraneio.

Faro oferece maravilhosas e tranquilas ilhas situadas no seio da Ria Formosa ou, ainda, as que se situam para lá do cordão dunar que separa o Atlântico desta Reserva Natural, designadamente a Praia de Faro.

2 – Caracterização dos grupos

As vinte e seis crianças que participaram neste estudo pertencem a uma turma de cinco anos do ensino Pré-Escolar.

Destas crianças, dezassete são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

O nível sócio - económico é médio-alto e todas as crianças têm habitação condigna para viverem.

A maior parte dos encarregados de educação têm nível de instrução elevado, contabilizando-se vinte e três com formação superior.

Quanto à situação profissional, três são trabalhadores por conta própria, enquanto vinte e um trabalham por conta de outrem.

Há ainda dois que não trabalham.

A maioria das famílias são estruturadas, sendo apenas quatro as crianças que têm os pais separados.

Destes alunos, onze têm irmãos.

A grande maioria das crianças acompanha com facilidade e muito empenho o rendimento da turma.

São na maioria crianças com boa participação nas atividades escolares, revelando estar motivados. Executam as atividades com alguma autonomia.

O comportamento da turma é bom e quanto à assiduidade, nada há a registar.

As crianças revelam boas relações interpessoais apenas havendo a registar algumas desavenças pontuais no recreio, mas revelam respeito pelos adultos.

São crianças bem acompanhadas pelos seus encarregados de educação que na maioria participa no acompanhamento das atividades escolares e no desempenho escolar dos seus educandos.

Estes dados foram analisados e retirados das fichas de Registo Biográfico (anexo 66, p. 150) de cada aluno, preenchidos pelos respetivos Encarregados de Educação no início de cada ano letivo.

Capítulo VI:
Apresentação e Interpretação das Sessões Práticas

1 – Contextualização e Planificação

Quando me propus efetuar este estudo não podia imaginar que no presente ano voltaríamos a ficar confinados em casa e o ensino passaria a ser novamente à distância. A pandemia de Covid-19 veio alterar a vida de todos nós, comunidade escolar.

Inicialmente o estudo foi planificado para ser efetuado em oito semanas mas a ausência de ensino presencial alterou não só o Calendário Escolar, como os comportamentos também se alteraram. Foi com algum receio pela situação, que surgiu a decisão de acelerar o processo de elaboração dos trabalhos com as crianças.

Assim, em vez de efetuar um trabalho por semana, passei a elaborar um trabalho a cada quatro dias, de forma a prevenir a eventualidade de não ter a possibilidade de os realizar posteriormente.

2– Apresentação das sessões dos grupos

Segundo se descreve nas Orientações Curriculares do Ministério de Educação (2016, p.49) “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação”.

Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.). Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.

Com base nestes pressupostos, a utilização de diversos materiais de Artes Visuais é sempre muito bem aceite pelas crianças.

Salienta-se que as sessões foram estruturadas por quatro fases: quatro matérias diferentes com um conteúdo em que se explora a aprendizagem da leitura e

da escrita, aplicando uma pesquisa e prática de ensino em Educação Artística com um método interdisciplinar em Literacia, da Leitura e da Oralidade, estruturando por quatro materiais de artes e a sua rotação, conforme se irá observar mais à frente.

Primeiramente, para a realização das primeiras quatro sessões foram sugeridas apenas palavras.

Estas foram ensinadas às crianças, primeiro no Domínio da Linguagem Oral, em sessões com recurso às regras da Cartilha Maternal de João de Deus e em seguida as mesmas palavras foram escritas para poderem ser copiadas e a partir destas, as crianças puderam desenhar aquilo que achavam que as mesmas transmitiam (Domínio da Abordagem à Escrita).

No quadro apresentado a seguir podemos observar quais os trabalhos efetuados, as datas em que foram realizados e quais os materiais escolhidos.

Calendarização e cronograma das sessões com palavras				
	Palavras escolhidas:			
	1ª Sessão MENINA	2ª Sessão ÁRVORE	3ª Sessão CASA	4ª Sessão FLOR
Data	08/04/2021	14/04/2021	20/04/2021	26/04/2021
Grupo 1	Lápis de cera	Lápis de cor	Canetas de feltro	Aquarelas
Grupo 2	Aquarelas	Lápis de cera	Lápis de cor	Canetas de feltro
Grupo 3	Canetas de feltro	Aquarelas	Lápis de cera	Lápis de cor
Grupo 4	Lápis de cor	Canetas de feltro	Aquarelas	Lápis de cera

Quadro 1 – Calendarização e cronograma das sessões com palavras

2.1 – 1.ª Sessão - 8 de abril de 2021

Na primeira sessão do estudo, foi distribuído por cada grupo de crianças o seguinte material:

Grupo 1 – Lápis de cera

Grupo 2 – Aguarelas

Grupo 3 – Canetas de feltro

Grupo 4 – Lápis de cor

Em seguida foram fornecidas às crianças folhas de papel brancas, de tamanho A4.

Foi então pedido às crianças que copiassem a palavra *MENINA* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 50 e 51 e Anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).



Figura 50 - Lápis de cera.
Fonte: Própria



Figura 51 - Aguarelas
Fonte: Própria

Segundo Machón (2013, p. 54) “geralmente, as crianças não iniciam deliberadamente a representação de objetos (símbolos e imagens) antes dos quatro ou cinco anos e o ato de desenhar permanece largamente “artístico” até à entrada no ensino formal do 1º Ciclo.”

Segundo este autor “é gradualmente que vamos podendo observar nos esquemas (estrutura pictórica) o surgimento das linhas de base, da proporcionalidade e da exploração da perspetiva nos desenhos das crianças, na faixa etária entre os quatro e os sete anos de idade.” (p. 79)

Nos desenhos realizados pelas crianças participantes neste estudo, podemos observar muitas dessas características. Todas as figuras estão representadas com linhas duplas nos membros, pormenores no vestuário e centrados no espaço da folha.

Nos trabalhos escolhidos para ilustrar a palavra *MENINA*, podemos observar a harmonia das cores, a proporcionalidade no desenho da figura humana e da palavra escrita.

2.2 – 2.^a Sessão – 14 de abril de 2021

Na segunda sessão do estudo foi distribuído por cada grupo o seguinte material:

Grupo 1 – Lápis de cor

Grupo 2 – Lápis de cera

Grupo 3 – Aguarelas

Grupo 4 – Canetas de feltro

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel, de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que copiassem a palavra *ÁRVORE* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 52 e 53 e anexos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16).



Figura 52 - Lápis de cor
Fonte: Própria



Figura 53 - Canetas de feltro
Fonte: Própria

Para Gonçalves (1976), a criança tem uma inata necessidade de se exprimir, transmitindo aos que a rodeiam o que pensa, sente e imagina.

É por isso mesmo criadora duma expressão viva pois representa o mundo conforme o sente, ao contrário do adulto que já está formatado pelos padrões da sociedade.

Ao reproduzirem a imagem da palavra que lhes foi transmitida, as crianças revelam criatividade e não observamos dois desenhos semelhantes.

Pelos exemplos recolhidos percebemos que a forma de expressão de cada criança revela a forma como está habituado a observar o mundo ao seu redor, de acordo com a sua interpretação. Nos dois exemplares aqui apresentados, observamos duas formas distintas de “ver” o objeto.

Enquanto que para uma das crianças a árvore tem uma copa pequena, para a outra a copa é frondosa e estruturada.

2.3 – 3ª Sessão – 20 de abril de 2021

Na terceira sessão do estudo, foi distribuído por cada grupo de crianças o seguinte material:

Grupo 1 – Canetas de feltro

Grupo 2 – Lápis de cor

Grupo 3 – Lápis de cera

Grupo 4 – Aguarelas

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a palavra CASA e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 54 e 55 e anexos 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24).



Figura 54- Canetas de feltro.

Fonte: Própria



Figura 55 - Lápis de cor.

Fonte: Própria

Citando Silva Santos (2008, p. 77), a área da Arte vai “despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística”.

Através da observação dos trabalhos realizados pelas crianças, compreendemos que a maioria deles são concretizados retratando as experiências vivenciadas. Particularmente nestes dois trabalhos verificámos a capacidade criativa das crianças. O desenho da figura 54 é um muito mais criativo, reflete o seu mundo interior, enquanto que o da figura 55 é mais convencional.

2.4 – 4ª Sessão – 26 de abril de 2021

Foi distribuído por cada grupo o seguinte material:

Grupo 1 – Aguarelas

Grupo 2 – Canetas de feltro

Grupo 3 – Lápis de cor

Grupo 4 – Lápis de cera

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a palavra *FLOR* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 56 e 57 e anexos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32).



Figura 56 – Aguarelas.
Fonte: Própria



Figura 57 - Lápis de cor.
Fonte: Própria

Gonçalves (1991) chama-nos para a importância da “experimentação sensorial” para o favorecimento da atividade criativa pessoal. E é através desta visão que a

criança estará “em condições de fazer jogos de analogias entre as diversas formas de percepção sensorial e as imagens gráficas e cromáticas resultantes.” (p.26)

Ao pedirmos às crianças que registem uma imagem da palavra que escolhemos, apelamos não só à sua criatividade, mas também à analogia do conceito que ela já tem dessa palavra. Nos trabalhos criados pelas crianças, podemos observar que cada uma tem já uma ideia representativa daquilo que desenha.

Nos desenhos representativos da palavra FLOR observamos a forma e a cor das flores que as crianças já observaram anteriormente e também das que elas imaginam que possam existir através da sua criatividade.

Numa segunda fase realizaram-se quatro sessões que se efetuaram com a sugestão de frases.

Neste quadro, encontramos a descrição das sessões realizadas com alunos, tendo como ponto de partida algumas frases para serem ilustradas com os diversos materiais de Artes Visuais. Encontramos ainda as datas em que foram realizados.

Calendarização e cronograma das sessões com frases				
	Frases escolhidas:			
	1ª Sessão O MENINO JOGA À BOLA	2ª Sessão O CARRO É AZUL	3ª Sessão O PAI É BOMBEIRO	4ª Sessão A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Data	30/04/2021	06/05/2021	12/05/2021	18/05/2021
Grupo 1	Lápis de cera	Lápis de cor	Canetas de feltro	Aquarelas
Grupo 2	Aquarelas	Lápis de cera	Lápis de cor	Canetas de feltro
Grupo 3	Canetas de feltro	Aquarelas	Lápis de cera	Lápis de cor
Grupo 4	Lápis de cor	Canetas de feltro	Aquarelas	Lápis de cera

2.5 – 5ª Sessão – 30 de abril de 2021

Foi distribuído por cada grupo o seguinte material:

Grupo 1 – Lápis de cera

Grupo 2 – Aguarelas

Grupo 3 – Canetas de feltro

Grupo 4 – Lápis de cor

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a frase *O MENINO JOGA À BOLA* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 58 e 59 e anexos 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40).



Figura 58 - Lápis de cera.
Fonte: Própria



Figura 59 - Canetas de feltro.
Fonte: Própria

Arnheim (1997, p. 157) compreendeu que a criança, ao desenhar, elabora um modo específico de registrar objetos e formular pensamentos.

O desenho infantil é por ele concebido como um esquema de representação gráfica bidimensional das formas visuais cuja gênese busca “conceitos visuais” sejam traduzidos em “conceitos representativos” (p.155-161).

Os registos efetuados pelas crianças nestes últimos trabalhos são representativos e suscitam-nos a ideia de movimento e ação.

Nestes desenhos observamos cor e representação de ideias e situações reais, já interiorizados numa fase anterior.

2.6 – 6ª Sessão – 06 de maio de 2021

Foi distribuído por cada grupo o seguinte material:

Grupo 1 – Lápis de cor

Grupo 2 – Lápis de cera

Grupo 3 – Aguarelas

Grupo 4 – Canetas de feltro

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a frase *O CARRO É AZUL* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 60 e 61 e anexos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48).



Figura 60 – Aguarelas.
Fonte: Própria



Figura 61 - Canetas de feltro.
Fonte: Própria

Para Dalila Rodrigues e Eurico Gonçalves, na pintura das crianças, a ideia e a imagem coincidem. O ideografismo representa muito mais o que sabe do que aquilo que se vê, consiste em “designar ideias ou o que se sabe das coisas” (Gonçalves, 1991, p.43).

O ideografismo (desenhos bidimensionais e esquematizados, sintetizados de linhas e planos) proporciona ao educador uma informação sobre o grau de conhecimentos da criança e um entendimento da sua relação afetiva e cognitiva com o mundo.

Observamos nestes trabalhos representativos, a forma de exprimir a ideia interiorizada anteriormente.

2.7 – 7ª Sessão – 12 de maio de 2021

Foi distribuído por cada grupo de crianças o seguinte material:

Grupo 1 – Canetas de feltro

Grupo 2 – Lápis de cor

Grupo 3 – Lápis de cera

Grupo 4 – Aguarelas

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a frase *O PAI É BOMBEIRO* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 63 e 64 e anexos 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 e 56).



Figura 62 - Canetas de feltro.
Fonte: Própria



Figura 63 - Lápis de cera.
Fonte: Própria

Nas suas criações, a criança expressa emoções e sentimentos, apenas pelo prazer que esta atividade proporciona, sem a preocupação de produzir arte. De acordo com este autor, “ é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.” (Lowenfeld e Brittain, 1972, p.160)

Nestes desenhos reproduzidos pelas crianças, podemos observar a forma como ela imagina, não só a profissão de bombeiro, mas também as tarefas que são executadas nessa mesma profissão. Nas suas produções, as crianças exprimem a ideia preconcebida que já têm da situação.

2.8 – 8ª Sessão – 18 de maio de 2021

Foi distribuído por cada grupo o seguinte material:

Grupo 1 – Aguarelas

Grupo 2 – Canetas de feltro

Grupo 3 – Lápis de cor

Grupo 4 – Lápis de cera

Foram também fornecidas às crianças folhas brancas de papel de tamanho A4.

Em seguida foi pedido às crianças que escrevessem a frase *A MACIEIRA DÁ MAÇÃS* e a ilustrassem, tudo com o mesmo material (Figuras 64 e 65 e anexos 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 e 64).



Figura 64 - Lápis de cor.
Fonte: Própria



Figura 65 - Lápis de cera.
Fonte: Própria

Einon (2005) afirma que “os desenhos de uma criança permitem-nos perceber como é que ela vê o mundo” (p.78).

A ideia da ação da macieira a dar maçãs está patente e idealizada pelas crianças nos trabalhos executados. Enquanto que no trabalho da esquerda a escrita da frase ocupa cerca de metade da folha e a árvore é mais pequena, no trabalho da direita é a árvore que está em destaque, desenhada e colorida com cores fortes, traçada de uma forma bem expressiva. Neste último trabalho a escrita da frase é quase impercetível.

Em ambos os trabalhos representativos se verifica a expressão da ideia anteriormente concebida.

3– Reflexão e interpretação das sessões

Para a realização deste estudo, contámos com a recolha de trabalhos de vinte e seis crianças de idades compreendidas entre os cinco e seis anos, como mostra o quadro abaixo.

Destas crianças, dezassete são do sexo masculino e nove são do sexo feminino.

Sexo masculino	Sexo feminino	total
5 anos	2	3
6 anos	15	6
total	17	9

Quadro 3 – Distribuição das crianças por género e número

Como se pode observar, a turma é maioritariamente composta por alunos do sexo masculino e quase todas as crianças têm seis anos, sendo somente cinco as que têm cinco anos.

Na realização dos seus trabalhos, segundo Stern (1974), a criança exprime “sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem à sua expressão sem que ela os possa controlar”. (p.8)

Como podemos concluir pelas palavras deste autor, todas as atividades realizadas no âmbito das Artes Visuais são fundamentais e facilitadoras do trabalho expressivo das crianças. É através deles que observamos as suas manifestações emocionais e criativas.

As Artes Visuais devem permitir nas escolas que as crianças se expressem livremente, exteriorizando os seus sentimentos, ideias, emoções e pensamentos. E é muitas vezes através das diversas formas de expressão que as crianças conseguem revelar o que as perturba, ou magoa.

Como nos refere Rodrigues (2005), através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos. Para este

autor inovar é transformar, numa constante relação entre o conhecido e o desconhecido, o consciente e o inconsciente, a razão e o instinto.

Ainda segundo o mesmo autor, no campo das artes plásticas, tanto as obras figurativas como as abstratas são significativas na medida em que se referem a algo que reflete a afirmação do Homem perante o Mundo. Rodrigues afirma que as manchas ao acaso, as rochas, as nuvens, os borrões podem ser alvo de projeções do comportamento humano.

De acordo com o que nos diz este autor, já Leonardo da Vinci aconselhava os seus discípulos a observarem essas manchas informais para estimularem a sua capacidade visionária.

Conforme nos diz Rodrigues (2005), a relação entre o Homem e a Natureza pode tornar-se numa verdadeira empatia estética, uma vez que a expressão reside nas qualidades percetivas do padrão de estímulos que cabe ao professor proporcionar à criança, uma vez que uma paisagem, um rosto, as cores de um pôr do sol, um velho muro, uma flor, uma folha que cai, uma simples linha ou mancha de cor, uma forma abstrata são elementos sugestivos que podem desencadear os mecanismos da expressão e da criatividade.

Através das atividades artísticas experienciadas, podemos direcionar o interesse das crianças para um contexto de iniciação e estimulação da leitura e da escrita com o objetivo de lhes proporcionar experiências e vivências enriquecedoras e facilitadoras de aprendizagem.

Neste processo de estudo, a exploração de tintas e materiais usados em cada uma das sessões resultou muito bem e os materiais de Artes Plásticas manuseados por cada uma das crianças cativou-os, desenvolvendo a sua imaginação, expressão pessoal e criatividade

Na realização destes trabalhos, a individualidade e autoexpressão foram valorizadas, como forma de motivação e reconhecimento dos mesmos.

As sessões decorreram sem limite de tempo para cada um, até porque a utilização de diversos materiais implica também a necessidade de períodos de tempo específicos e variados.

Para além disso, houve períodos de diálogo, em que foi importante conversar sobre a forma de utilização de cada material, o posicionamento das folhas de papel, o tema a desenvolver e o envolvimento emocional que cada palavra ou frase implicavam nas crianças. Havia ainda a necessidade de ouvir os relatos que cada criança queria associar ao seu desenho.

E nestes relatos podíamos compreender o valor da criatividade e da imaginação que as crianças transportam para os trabalhos expressivos.

Quando observamos os trabalhos das crianças percebemos que a linguagem verbal e as artes plásticas se interligam, dando lugar a uma linguagem poética, de comunicação em que tudo surge como um todo.

Estes acontecimentos emergentes provam a facilidade com que as crianças viajam pelo imaginário, abstraindo-se do local de que está, encontrando na sua mente outras realidades, que lhe permitem momentos de evasão, pois tal como diz Vygotsky (1998) "basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam" (p. 312).

CAPÍTULO VII
Considerações finais

1 – Conclusões do presente estudo investigativo

A articulação entre as Artes Visuais e a aprendizagem da escrita tem vindo a ser uma temática desenvolvida em sala de aula desde há muito tempo. A exploração das técnicas e dos materiais surge como forma de enriquecer e valorizar as tarefas mais formais que apresentamos às crianças, permitindo que elas mais facilmente explorem e memorizem as formas - grafia - das letras.

Este contributo para a aprendizagem da escrita apresenta-se como um recurso facilitador de descoberta e experimentação.

A experimentação, nesta faixa etária, assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e, em particular, do seu processo criativo.

O papel do educador deve ser essencialmente apoiar e incentivar a criança a experimentar todos os materiais que tem à sua disposição para desenvolver as suas capacidades artísticas e plásticas. De acordo com as Orientações Curriculares (2016), o educador tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Neste sentido, refere-se que esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínios para integrar outros (p. 36).

Partindo deste pressuposto acreditamos que se tornou pertinente integrar as Artes Visuais na aprendizagem da Linguagem Escrita, tornando o seu contributo uma mais-valia não só na Educação, mas também na Educação Artística. Desta forma, a experimentação de novas estratégias de ensino desenvolvidas e a importância das atuais competências adquiridas pelos alunos, fomentam a interdisciplinaridade e o cruzamento de saberes e conhecimentos - literários, literacia e visuais.

A Linguagem Escrita e o Método João de Deus desenvolvidos na sala de aula dos cinco anos surgem como uma forma de, atempadamente, iniciar a criança na aprendizagem das letras, na sua leitura e grafia. Torna-se de extrema importância proporcionar aos alunos não só a aprendizagem formal das letras num método muito intuitivo e lógico onde tudo surge como um jogo, mas também proporcionar-lhes a descoberta desse Método através de atividades que possam enriquecer a sua aprendizagem e o seu conhecimento, como são as Artes Visuais.

As Artes Visuais introduzidas na aprendizagem da Linguagem Escrita trazem uma inovação que julgamos pertinente e interessante não só pelo valor que acrescentam à aprendizagem do Método em si, mas também ao enriquecimento e

desenvolvimento pessoal e social da criança pela transversalidade que oferece dos vários conteúdos abordados, fazendo sentido para a criança.

De acordo com Gonçalves (1976) “A percepção tátil dos materiais (areia, barro, argila, plasticina, tecidos, lixa, cartão, papel) permite descobrir, através do uso das mãos (apalpar, tocar, agarrar, modelar), a forma e a textura” (p.34).

O processo de apropriação da leitura e da escrita é um campo amplo, para o qual contribuem fatores pedagógicos e cognitivos.

Neste sentido, a aprendizagem está condicionada aos ambientes proporcionados à criança nos vários contextos por onde vai passando, começando pelo jardim-de-infância.

Não existem em Portugal muitos trabalhos investigativos sobre o domínio dos processos cognitivos acerca da iniciação à leitura, mas podemos referir trabalhos de autores como Sequeira (1989), sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura, os de Sim-Sim (1997), sobre as relações entre consciência linguística e nível de leitura, os de Cary (1988), sobre as relações entre a aprendizagem da leitura e a consciência de certas unidades da fala, os realizados por Rebelo (1990), sobre o insucesso escolar e a aprendizagem da leitura e escrita e os de Castro (1993), sobre a influência da alfabetização na percepção da fala.

Através das investigações dos autores mencionados neste estudo, compreendemos a importante ligação existente entre a linguagem escrita e oral e a linguagem visual. Acreditamos que tal como encontramos descrito no Capítulo III do presente estudo, foram vários autores - António Sena, João Vieira, Ana Hatherly - os que se interessaram por esta temática e contribuíram para melhor conhecermos a importância que as Artes Visuais podem ter no desempenho e na aquisição de competências da criança.

A criança, desde cedo, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita. É função do educador estar atento a essa situação, incentivá-la e apoiá-la. A motivação assume, neste campo, um papel fundamental. Desta forma, a introdução das Artes Visuais na aprendizagem da escrita serão não só incentivo à criatividade, como também uma estratégia no âmbito pedagógico num Método que privilegia e respeita o ritmo e a individualidade de cada criança – a Cartilha Maternal João de Deus.

Para Viana (2007), a prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e os signos gráficos que as representam e imaginar como as unidades se relacionam para formar palavras são os elementos essenciais de um ensino de leitura eficaz. Quanto mais habilidades forem praticadas pelos olhos, pelos ouvidos e pelas mãos, melhor.

Neste sentido, a Educação Artística é, claramente, uma área do saber de grande importância quando utilizada com conhecimento e intencionalidade educacional.

É através do educador que a criança tem as primeiras possibilidades de exploração de atividades criativas, através das várias técnicas de expressão artística que são colocadas ao seu dispor. Com elas surge a experimentação em desenhos, pinturas, dobragens, colagens.

Foi com base nestes pressupostos que se tornou tão pertinente proporcionar às crianças a possibilidade de explorarem materiais de Expressão Plástica, que estimulem a sua criatividade e reforcem e enriqueçam a aprendizagem da escrita.

Ao explorarem e abordarem a grafia das letras através de estratégias diversificadas, as crianças mais facilmente memorizam as suas formas, tornando-se mais rápido o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na sala onde este projeto foi realizado, é prática comum diversificar as estratégias com interdisciplinaridade, portanto as Artes Visuais tornaram-se as principais aliadas da aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças memorizam mais rapidamente a grafia das letras e aprendem com muito mais gosto.

Através da Educação pela Arte, as Artes Visuais servem para estimular a aprendizagem da escrita e da literacia bem como permitem à criança novas formas de expressão, para melhorar o seu auto conhecimento e descoberta de talento que só a criatividade proporciona.

As várias sessões apresentam uma visão interdisciplinar segundo as novas práticas de ensino influenciadas por Howard Gardner e foram realizadas com muita alegria. Para além disso, uma vez que já muitas crianças tinham terminado o processo de aprendizagem de leitura pela Cartilha Maternal João de Deus, conseguiam ler as palavras e as frases, desenhando-as em seguida.

Compreende-se também que a expressão individual ganha força através da arte, tratando-se de um meio de exploração de capacidades inerentes à criança. Não se espera necessariamente que o criador seja um futuro artista ou “génio” artístico, mas sim, como defende Salvador (1988), “indivíduos mais expressivos, comunicativos, livres e são” (p.70).

A criatividade baseia-se “no prazer da descoberta e na capacidade de deslumbramento perante a inovação (...) sinónimo de pensamento divergente, intuitivo e subjetivo” (Rodrigues, 2005, p.16). Por isso, foi tão estimulante para as crianças desenvolverem os trabalhos propostos, uma vez que para além de se envolverem na temática, esta estratégia acrescentou as suas capacidades.

Stern (1974) reforça esta ideia dizendo que através da Arte, a criança desenvolve a sua personalidade, forma o seu carácter e torna-se um ser sociável, desligado de complexos, mas com sentido de responsabilidade: “Se a ação educativa consiste em suprimir entraves para facilitar a exteriorização, ensina também a qualidade de linguagem e um requintamento do ser” (Stern, 1974, p.17).

Apesar das palavras escolhidas para a realização deste projeto terem sido as mesmas para todas os alunos, as suas ilustrações são tão diversificadas uma vez que traduzem a interpretação que cada um fez.

A educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são um período crucial para aquisições linguísticas de grande preponderância (nomeadamente a consciência fonológica), devendo estes modelos de educação formal incidir na promoção linguística, promovendo um contacto frutuoso com modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes.

Com este trabalho investigativo pretendemos efetuar uma reflexão sobre o contributo das atividades plásticas para a aprendizagem da escrita.

Foi com muito entusiasmo que as crianças que participaram neste estudo elaboraram os trabalhos que lhes foram propostos.

Estão desde o início do ano letivo em que frequentam esta sala de aula, habituados a abordar a temática das Artes Visuais transversalmente, por isso é-lhes natural efetuarem trabalhos com todas as técnicas que podem explorar de uma forma orientada ou mais livremente. Desta forma, os seus trabalhos ficam repletos de apontamentos de expressão artística, resultantes do apelo à sua criatividade.

Os trabalhos apresentados foram realizados com muito empenho e alegria e as crianças não demonstraram dificuldades na sua realização.

As crianças costumam pintar os seus trabalhos com muita cor e estes não foram exceção.

De um modo geral todos os trabalhos foram realizados com muita facilidade e gosto, passando pelos vários materiais e técnicas com muito interesse, não só por obterem o resultado final com uma enorme desenvoltura técnica, criatividade e imaginação, mas também por desfrutarem do seu uso para a sua concretização, isto é, interligando os conceitos visuais com os cognitivos verbais.

Todas as crianças usaram todos os materiais propostos e muitos revelaram preferências por aqueles com que podem produzir trabalhos mais coloridos, como as canetas de feltro e as aguarelas. Porém alguns demonstraram preferência pelos lápis de cor ou cera, que podem ser usados com mais ou menos intensidade.

Segundo Rodrigues (2005) uma obra de arte não é apenas um jogo de formas e de cores tornando-se meramente decorativa, mas é também uma obra expressiva,

porque exterioriza as inquietações mais profundas da natureza humana. Ao ser materializada, a ideia inicial surge transformada, podendo, por vezes, desencadear novas ideias. De acordo com este autor, a isso se chama criatividade.

Durante o estudo foi perguntado às crianças se estavam a gostar da temática, dos materiais, da facilidade da sua manipulação e do resultado que obtiveram. E as opiniões convergiram todas no sentido positivo, dando a noção da sua valorização e da importância que assumem os trabalhos artísticos quando inseridos na aprendizagem de conceitos mais formais, como a iniciação à escrita.

Analisando a temática da aprendizagem da leitura e da escrita, concluímos que o contributo das Artes Plásticas é de grande importância para o desempenho das crianças.

Ao introduzir-se o recurso às Artes Visuais na aprendizagem das letras, há uma conexão que resulta num todo, ou seja, a imagem ilustra o texto enquanto este traduz a imagem, resultando num produto final como um todo na linguagem artística.

2 – Linhas futuras de investigação

A riqueza dos trabalhos realizados e os resultados obtidos no final de cada ano letivo revelam que as experiências no âmbito das Artes Visuais inseridos na aprendizagem da escrita se traduzem em resultados muito positivos.

Uma vez que o ensino Pré-Escolar ainda não faz parte da escolaridade obrigatória, somente algumas crianças têm o privilégio de o frequentar. Então, por escolha dos seus Pais e Encarregados de Educação, muitos ingressam nos Jardins-Escolas João de Deus, onde a metodologia lhes proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita na sala dos cinco anos, antes da entrada no 1º Ciclo, o que se traduz numa mais-valia. Desta forma, compreendemos a importância e a atualidade deste Método que apesar da sua longevidade, continua a perdurar no tempo e a mostrar-nos as suas características inovadoras.

Dando continuidade a este trabalho, como uma linha futura de investigação, creio que seria da máxima importância fazer um estudo comparativo entre este grupo de crianças e outro, em que os alunos não tenham desfrutado deste tipo de estratégias.

O propósito seria compreender quais as vantagens de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita com acompanhamento das Artes Visuais, comparativamente a um grupo de crianças da mesma faixa etária, em que os alunos não tenham sido estimulados da mesma forma e com os mesmos recursos. Desta forma, validaríamos

não só a importância do acompanhamento das Artes Visuais na aprendizagem da escrita mas também importância do Método da Cartilha Maternal João de Deus, que inicia as crianças de cinco anos na aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo-lhes a aprendizagem formal o mais atempadamente possível.

Achamos ser da máxima importância valorizar e enriquecer as aprendizagens dos alunos com novas estratégias e métodos facilitadores de comunicação e foi com esse objetivo que desenvolvemos esta investigação.

A rotação dos materiais com conceitos, ideias, palavras e frases, dando às crianças a oportunidade de criar novas formas de linguagem, resultou na criação de um vasto material criativo, resultante da experimentação infantil em Artes Visuais. Este material, vasto e rico, que se obteve nas diversas práticas do projeto com vários desenhos e frases, que pode ser também um futuro material de investigação infantil para outras análises e leituras.

Podemos também realizar um estudo comparativo entre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita concretizado neste estudo e um outro processo de aprendizagem em que os alunos não tenham à sua disposição a interação com os diversos materiais aqui descritos.

Bibliografia

Abrantes, P. (2009). "Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica". *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, 33-52.

Abrantes, P. (2005). "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico". *Interações*, n.º 1, 25- 53.

Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. MIT Press.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*. MIT Press.

Adams, M. J., Treiman, R. e Pressley, M. (1998). "Reading, writing and literacy", In W. Damon, I. Siegel e K. Renninger (Coords.). "*Handbook of Child Psychology*". (pp. 275-355) Vol. 4. John Wiley & Sons.

Alegria, J. e Morais, J. (1989). "Analyse segmentale et acquisition de la lecture", In L.Rieben, e C. Perfetti (Eds.). "*L'apprenti lecteur: Recherches empiriques et implications pédagogiques*". (pp. 173-196) Neuchâtel. Delachaux et Niestlé,

Alford, P. e Page, S.J. (2015) Marketing Technology for Adoption by Small Business. *The Service Industries Journal*, 35, 655-669

Alford, C. (2015). *Drawing, the universal language of children*. *New Zealand journal of teacher's work*, 12 (1): 45-62.
<https://teachworkojs.aut.ac.nz/autojs/index.php/nzitw/article/view/18/46>.

Arnheim, R. (1997). *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. (11.ª ed.). Livraria Pioneira Editora.

Alves, C. e Vilhena, L. (2008). *Transição do pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico – que mecanismos são utilizados? PG Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Trabalho de Projeto não editado*.

Alves Martins, M. e Silva, A. C. (2006). *The impact of invented spelling on phonemic awareness. Learning and Instruction, 16,*. 41-56.

Alves Martins, M. e Silva, C. (2001). "Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing". *European Journal of Psychology of Education, Vol. 16(4), 605-617*

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

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA.

Alves Martins, M. e Mendes, A. (1986). "Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita" *Análise Psicológica, nº 5 (4), 499-508*.

Anim, J. O. (2012). *The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education. International Master of Early Childhood Education and Care*. Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Dublin Institute of Technology and University of Malta.

Azevedo, J. (2007). *Educação para o sucesso: políticas e actores. Textos: Conferências Plenárias e Painéis*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Documento policopiado).

Ballus, E. (2010). *Aprender a leer y a escribir: un tiempo y un espacio para cada niño y niña. Aula de Infantil, 56, 28-29*.

Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo.

Baroja, F. F., Paret, A. M. L. e Riesgo, C. P. (1985). *A dyslexia: Origen, diagnostico y recuperación*. CEPE.

Bombonato, G. A. e Farago, A. C. (2016). "As etapas do desenho infantil". *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1). 171-195*.

Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Psychology Press.

Byrne, B. (1997). "The learnability of the alphabetic principle: children's initial hypotheses about how print represents spoken language". *Applied Psycholinguistics*, 17, 401-426.

Byrne, B. e Fielding Barnsley, R. (1991). "Evaluation of a program to teach phonemic awareness. To young children". *Journal of Educational Psychology*, 83 (4). 451-455.

Bruner, J. (1983). *Le Development de L'enfant: Savoir Faire - Savoir Dire*. Press Universitaires de France.

Cabral, L. M. (2010). *Temas de didática de línguas estrangeiras. Contributo para a formação de professores*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ CELL.

Cagliari, L. C. (2008). *Alfabetização e linguística*. Scipione.

Campagnolo, H. (1979). *João de Deus, Pedagogo Moderno*. Museu João de Deus.

Cary, I. (1988), A análise explícita das unidades da fala nos adultos não alfabetizados, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Doutoramento)

Carvalho, M. (2002). *Guia prático do alfabetizador*. Ática.

Caspe, M. (2007). *Family involvement, narrative and literacy practices: Predicting low-income Latinochildren's literacy development*. [Doctor Thesis]. New York University.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. e Alves-Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Editions Retz.

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., e Souberman, E. (Eds.). (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. L. S. Vygotski. (Trad. Esp.). Editorial Crítica.

Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. "*Revista científica Educação para o Desenvolvimento*", 3, 51- 59.

Correia, V. (2012). *A Importância atribuída ao Desenho Infantil pelos adultos*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja), <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3965/1/Estudo%20>.

Correia, L. (1963). *Garatuja, Estudo psicopedagógico do grafismo infantil*. Livraria Portugal.

Cruz, M. (2002). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças em Situação de Risco, na Idade Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve (policopiada).

Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes: razão, emoção e cérebro humano*. Companhia das Letras.

Deus, J. (s/d). *Caderno de Escrita*. Associação de Jardins- Escolas João de Deus.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal* (8.^a ed.). Associação Jardins-Escolas João de Deus.

Deus, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Typ. de António José da Silva Teixeira.

Dowling, J. e Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. Macmillan.

Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. C. Perfetti, L. Rieben e M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – Research, theory and practice across languages*. (pp. 237-269). LEA.

Eisner, E. e Day, M. (2011). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge

Escola Superior de Educação João de Deus. (2022). Biblioteca. <http://www.joaodedeus.pt>

.

Fernandes, M. J. (2008). *Caligrafias a nascente dos nomes*. Fundação Portuguesa das Comunicações.

Fernandes, P. (2007). *Livros e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Fernando Azecedo (coord.) *Formar Leitores*. Editorial Lidel

Fernandes, J. O. (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]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Ferreira, D. (2010). *Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Intelectuais* (documentação Apoio à Disciplina de NEEPI da Pós-Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo – motor). ISCIA.

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1999). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed.

Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. In "H. Sinclair (Ed.), La Production des notations chez le jeune enfant". (pp. 18-69). Presses Universitaires de France.

Freitas, M.; Alves, D.; Costa, T. (2007). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.

Gama e Castro, T. e Rangel, M. (2004). Jardim-de-infância/ 1.º ciclo, Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 135-144.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Artes Médicas.

Garton, A. e Pratt, C. (1998). *Learning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language* (2nd Ed.). Blackwell Publishers Ltd.

Godinho, J. e Brito M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Ministério da Educação.

Goodman, K.S. e Goodman, Y.M (1977). Learning about psycholinguistics processes by analysing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, nº3, Agosto, 317-333.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.

Gonçalves, E. (1977). *A pintura das crianças e nós- pais, professores e educadores*, Porto Editora/ Fluminense.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós. Pais, professores e educadores*. Porto Editora.

Gonçalves, E. *António Sena - O gesto de riscar e apagar*. Revista Colóquio/ Artes, Dezembro de 1973, nº 15, pp. 41-47.

Goodman, K.S. e Goodman, Y.M. (1979). *Learning to read is natural*, Resnick e Weaver (ed.), Theory and Practice of early reading, col. I, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Goswami, U. e Bryant, P.(1992). *Rhyme, analogy and children´s reading*. In P. Gough, I., Ehri, e R. Treiman (Eds.), Reading acquisition, (pp. 49-64). Lawrence Erlbaum.

Goswami, U. e Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Graves, D. H. (1982). *Writing, Teachers and children work*. Heinemann Educational Books.

Hatherly, A. (1992). *Auto-Biografia Documental*, Ana Hatherly, Obra Visual, 1960. Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna.

Hawkins, J. A. 2002. Symmetries and Asymmetries: their Grammar, Typology, and Parsing. Theoretical Linguistics

Housen, A. (2000) – O olhar do observador: investigação, teoria e pratica; in Frois, João Pedro (coord.) – Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian

Iavelberg, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. RS: Zouk.

Janson, H. W. (1989). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens*. Edições Asa.
- Kamil, C. e Manning, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Reserarch Childhood Education*, 17(1), 38-46.
- Kamil, C. e Willert, M. K. (1985). *Reading in Kindergarten: Direct vs. indirect teaching*, *Young Children*, Maio, 3-9.
- Leite, C. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Porto Alegre, Periódicos da Universidade do Porto.
- Lemle, M. (2003), *Guia teórico do alfabetizador*. Ática.
- Lieberman, I. Y., Shankeiler, D., Fisher, F. W. e Cartier, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lledó, Á. I. e Martinez Del Rio, C. (2007). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. In F. López (Coord.) *“La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas”*, (pp. 83-91). Graó.
- Lobo, M. (1986). *Transição jardim de infância/ escola básica*. Escola João de Deus (policopiado).
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Psico e Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspetivas de avaliação e intervenção*. Edições ASA.
- Lowenfeld, V. e Brittan, L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1970). *Os Primórdios da Auto – Expressão: A fase das Garatujas de 2 a 4 anos*. [arteeducacao.net](http://www.arteeducacao.net), 17-19. <http://www.arteeducacao.net/garatujas.pdf>.

Lundberg, I., Frost, J. e Peterson, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness. *Preschool children: Reading Research Quarterly*, 23 (3), 8-17.

Machón, A. (2013). *Children's drawings: The genesis and nature of graphic representation: A developmental study*. Fibulas.

Marques, R. (2007). *Ensinar a ler, aprender a ler, um guia para pais e educadores*. Texto Editores.

Marques, E. (2003). *A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, Perspectivas de educadores e professores sobre as estratégias de transição*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve (policopiada).

Martins, M., Silva, A. C. e Pereira, M. M. (2010). The impact of articulatory properties of phonemes on the evolution of preschool children's writing. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 31 (4), 693-709.

Martins A. e Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise Psicológica* 1 (XXII), 193-212.

Martins, A. e Silva, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII). 49-63.

Martins, M A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação.

Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Mcbride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87, 179-192.

Ministério da Educação (2016). Silva, I. (Coord.), *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2016). *Materiais de Apoio aos Novos Programas de Leitura e Escrita*, 1º ano, DGEBS.

Ministério da Educação. (2015). *Metas Curriculares de Português para o 1º ciclo do Ensino Básico*.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Molina, S. (1981), *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.

Moll, L. C. (1996). *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Bras.). Artes Médicas.

Morais, J. (1994). *L' Art de Lire: Psychologie cognitive de la lecture*. Edition Odile Jacob.

Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. Loyola.

Nabuco, M.E. (1990). *Transition from pré-school to primary school*. [Unpublished master thesis.] University of London.

Nico, J. B. e Costa, E. (2004). A experiência da formação conjunta: um exemplo de gestão curricular no âmbito da formação de professores na Universidade de Évora. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 145-149.

Nicolau, M. L. M. (1008). *A educação artística da criança*. 2 ed. Ática.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a arte*. Presença.

Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência Intervenção em Leitura e Escrita*. Psicosoma.

Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*- [Tese de Doutoramento] Universidade de Coimbra.

Piaget, J. (1973). *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Zahar.

Piaget, J. (1948). *A geometria espontânea na criança*. Publicações Dom Quixote

Piaget, J. (1924). *Problemas de psicologia genética*. Publicações Dom Quixote.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. William Morrow and Co. Inc.

Pontecorvo, C., e Orsolini, M. (1996). *Writing and written language in children's development*. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, e L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction*, (pp. 3-23]. Lawrence Erlbaum.

Rebelo, D. (1985). *A difícil aprendizagem da escrita*, O professor, 78, nº2, setembro.10-19.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Editora Universidade Aberta.

Reyes S. M. e Cayetano, M. C. (2003). *Profesorado, acción social y emancipación*. In M. Reyes S. e R. Tirado, *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento*, (pp. 225-232). Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación.

Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Edições Asa.

Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación) Escola Superior de Educação João de Deus, Repositório Comum. <http://www.joaodedeus.pt/servicos/>

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora.

Schickedanz, J. (1985). Hey! This book's not working right, *Young Children* 37, nº 1, novembro, 18-27.

Schickedanz, J. (1981). *Toward understanding children*. Little Brown.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.

Sequeira, F. e Sim-Sim I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho: Instituto da Educação.

Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In Ch. Perfetti, L. Rieben e M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – Research, Theory and Practice across languages*. London: Lawrence Erlbaum.

Shirrmacher e Fox (2012). *Art and Creative Development*, Seventh Edition.

Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, A C, (2015) *Introdução à didática do Português*. ISPA. Deluxe Templates. <http://hdl.handle.net/10400.12/6410>

Silva, A. C. (2004). *Descobrir o princípio alfabético*,1 (XXII), pp.187-191.

Silva, C., Almeida, T. e Alves Martins, M. (2010). *Letter names and sounds: their implications for the phonetization process*. *Reading and Writing: Interdisciplinary Journal*, 23, 47-172.

Silva, C. e Alves Martins, M. (2002). *Phonological skills and writing of presyllabic children*. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 466-483.

Silva, C. (2003). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica – três estudos experimentais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. L. (2004). Do jardim-de-infância para o 1.º ciclo: como os professores vêm a transição. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 89-108.

Silva Santos, A. (2008). *Mediações arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Smith, F. (1982). *Understanding reading*. Holt, Rinehart e Winston.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, F. (1976). Learning to read by reading. *Language Arts*, 53, nº 3, Março, 297-299.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume. Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.

Stern, D. N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. In M. Lewis & L. A. Rosenblum, *The effect of the infant on its caregiver*. Wiley-Interscience.

Sulzby, E. (1996). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. Morrow, e J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modeling production processes* (pp. 83-109). Longman.

Sulzby, E. e Teale, W. (1996). Emergency literacy, In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ; Erlbaum.

Teale, W. e Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent Literacy – Writing and reading* (4.^a ed.), pp. vii-xxv. Ablex Publishing Corporation.

Telles, P. (2008). *Parque dos Fonemas*. Clínica de Dislexia Dra. Paula Telles.

Tolchinsky, L. (2004). Childhood Conceptions of Literacy. In T. Nunes e P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children`s Literacy*, pp. 11-29. Kluwer Academic Publishers.

Treiman, R. (2006). *Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling*. In R.M. Joshi e P.G Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, (pp. 581-599). Erlbaum.

Treiman, R. (1998). *Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instrutions*. In J. L. Metsala e L. C. Ehri (Eds.), *Word recognitions in beginning literacy* (pp. 289-313). Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Treiman, R. (1994). *Use of consonant letters names in beginning spelling*. *Developmental Psychology*, 30 (4), 567-580.

Treiman, R. (1992). *The role of intrasyllabic units in learning to read and spell*. In P. Gough, L. Ehri, e R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition*, (pp. 65- 106). Laurence Erlbaum

Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R. e Rodriguez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3-21.

Trindade, R. G. (2011). *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. [Dissertação Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação de São Paulo: 272 f.

Valente, F. e Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.^o ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (XXII),.193-212.

Van Der Meet (2020). *Iniciativa Educação*.
<https://www.iniciativaeducacao.org/pt/noticias/as-vantagens-de-escrever-a-mao>.

Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º Ciclo. Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81. 44-46.

Vasconcelos, T. (1999). *Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes); implicações para a intervenção em educação pré-escolar*. *Inovação*, 12, 7-24.

Vellutino, F. (1977). Alternative conceptualizations of Dislexia: na evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-335.

Viana, F. L. (2007). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59) Edições Casa do Professor.

Viana, F. L. (2005). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Edições Casa do Professor.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

Viana, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Centros de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Vigotsky, L. S. (1977). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, in Luria Lontiev, Vigotky e outros, *Psicologia e Pedagogia I, Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, (pp 31-50). Editora Estampa.

Vigotsky, L. S. (1998), *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vigotsky, L. S. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem*. (Trad. Bras.) (2.ª Ed., 3.ª Tir.). Martins Fontes.

Vigotsky, L. (s.d), *Pensamento e Linguagem. 2- A teoria de Piaget sobre a Linguagem e o Pensamento das crianças.:*
<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/cap02.htm>.

Wadsworth, B.J. (1984). *Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. Bibl. Pioneira de Ciências Sociais.

Watt; J. (1988). From nursery school to primary school: a symbolic transition. *OMEP Updates*, Vol. 1. 1985-1988.

Zabalda, M. (2004). Práticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 7-26.

Zabalda, M. A. (2002). O cotidiano na educação de infância: ponto de encontro entre o projecto e as práticas educativas. *Comunicação apresentada no III Simpósio GEDEI*, Universidade de Évora.

Zazzo, B. (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. PUF.

Anexos



Anexo 1 - Palavra
MENINA : Lápis de cera



Anexo 2 - Palavra
MENINA: Lápis de cera



Anexo 3 - Palavra
MENINA: Aguarelas



Anexo 4 - Palavra
MENINA : Aguarelas



Anexo 5 - Palavra
MENINA :Canetas de feltro



Anexo 6 - Palavra
MENINA : Canetas de feltro



Anexo 7 - Palavra
MENINA : Lápis de cor



Anexo 8 - Palavra
MENINA : Lápis de cor



Anexo 9 - Palavra
ÁRVORE: Lápis de cor



Anexo 10 - Palavra
ÁRVORE : Lápis de cor



Anexo 11 - Palavra
ÁRVORE : Lápis de cera



Anexo 12 - Palavra
ÁRVORE : Lápis de cera



Anexo 13 - Palavra
ÁRVORE : Aguarelas



Anexo 14 - Palavra
ÁRVORE : Aguarelas



Anexo 15 - Palavra
ÁRVORE : Canetas de feltro



Anexo 16 - Palavra
ÁRVORE : canetas de feltro



Anexo 17 - Palavra
CASA Canetas de
feltro



Anexo 18 - Palavra
CASA Canetas de
feltro



Anexo 19 - Palavra
CASA Lápis de cor



Anexo 20 - Palavra
CASA Lápis de cor



Anexo 21 - Palavra
CASA Lápis de cera



Anexo 22 - Palavra
CASA Lápis de cera



Anexo 23 - Palavra
CASA Aguarelas



Anexo 24 - Palavra
CASA Aguarelas



Anexo 25 - Palavra
FLOR Aguarelas



Anexo 26 - Palavra
FLOR Aguarelas



Anexo 27 - Palavra
FLOR Canetas
de feltro



Anexo 28 - Palavra
FLOR Canetas
de feltro



Anexo 29 - Palavra
FLOR Lápis
de cor



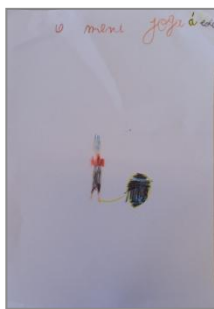
Anexo 30 - Palavra
FLOR Lápis
de cor



Anexo 31 - Palavra
FLOR Lápis
de cera



Anexo 32 - Palavra
FLOR Lápis
de cera



Anexo 33 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Lápis de cera



Anexo 34 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Lápis de cera



Anexo 35 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Aquarelas



Anexo 36 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Aquarelas



Anexo 37 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Canetas de feltro



Anexo 38 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Canetas de feltro



Anexo 39 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Lápis de cor



Anexo 40 - Frase O MENINO JOGA À BOLA
Lápis de cor



Anexo 41 - Frase O CARRO É AZUL
Lápis de cor



Anexo 42 - Frase O CARRO É AZUL
Lápis de cor



Anexo 43 - Frase O CARRO É AZUL
Lápis de cera



Anexo 44 - Frase O CARRO É AZUL
Lápis de cera



Anexo 45 - Frase O CARRO É AZUL
Aquarelas



Anexo 46 - Frase O CARRO É AZUL
Aquarelas



Anexo 47 - Frase O CARRO É AZUL
Canetas de feltro



Anexo 48 - Frase O CARRO É AZUL
Canetas de feltro



Anexo 49 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Canetas de feltro



Anexo 50 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Canetas de feltro



Anexo 51 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Lápis de cor



Anexo 52 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Lápis de cor



Anexo 53 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Lápis de cera



Anexo 54 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Lápis de cera



Anexo 55 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Aquarelas



Anexo 56 - Frase O PAI É BOMBEIRO
Aquarelas



Anexo 57 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Aquarelas



Anexo 58 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Aquarelas



Anexo 59 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Canetas de feltro



Anexo 60 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Canetas de feltro



Anexo 61 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Lápis de cor



Anexo 62 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Lápis de cor



Anexo 63 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Lápis de cera



Anexo 64 - Frase A MACIEIRA DÁ MAÇÃS
Lápis de cera

Registo Biográfico Individual

N.º de Processo no Pré-Escolar:



Dados Pessoais do Aluno:

Nome: _____

Data de nascimento ___/___/___ Local _____ N.º de C.C. _____

Morada _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Dados Sociais:

Venho para o jardim-escola:

A pé		De autocarro		De carro		Outro	
------	--	--------------	--	----------	--	-------	--

Dados Familiares:

Nome do pai _____

Idade _____ Nacionalidade _____ Profissão _____

Habilitações Literárias _____ Telemóvel _____

E-Mail: _____ Entidade Patronal _____

Nome da mãe _____

Idade _____ Nacionalidade _____ Profissão _____

Habilitações Literárias _____ Telemóvel _____

E-Mail: _____ Entidade Patronal _____

Tenho _____ irmãos.

O meu Encarregado de Educação é _____

Habitação:

Gosto de:

Ver televisão		Livros		Jogos		Praticar desporto		Qual:
Ouvir música		Passear		Desenhar		Pintar		Outro

Em casa tenho:

Computador		Internet		Consola		Livros		Jogos	
------------	--	----------	--	---------	--	--------	--	-------	--

Durmo em quarto individual? _____
Em caso negativo, divide o quarto com quem? _____

Preferências e tempos Livres:

Nos meus tempos livres gosto muito de _____
Gosto muito de comer _____
Não gosto muito de comer _____
O meu animal preferido é _____ e a cor que mais gosto é _____
O meu melhor amigo(a) é _____

Caraterização da família:

- Monoparental (pais divorciados)

Regulação Parental: Sim _____ Não _____

Obs.: _____

- Estruturada
- Outras situações

Quais? _____

Religião:

Católica _____ Outras confissões _____

Dados relativos à religião? _____

Saúde e bem-estar:

Alergias: _____

Medicação: _____

Vê bem? _____ Ouve bem? _____

Cuidados e atenções especiais:

Antes de vir para o jardim-escola
Permaneceu em casa de familiares
Frequentou: Creche Qual? _____
Ama

Figura 65 – Registo Biográfico