



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

A DESCOBERTA DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR
O PAPEL DO EDUCADOR COMO
IMPULSIONADOR DA APRENDIZAGEM

CATARINA FERNANDES

25007

Orientadora do relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2018



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

A DESCOBERTA DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR

O PAPEL DO EDUCADOR COMO
IMPULSIONADOR DA APRENDIZAGEM

CATARINA FERNANDES

25007

Orientadora do relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2018

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 11450/2015, Diário da República 2ª série nº 195 de 6 de outubro de 2015.

à minha mãe, pelo sonho que também é dela e por não me permitir desistir nunca, daquele que é o meu.

à Catarina, colega, amiga e irmã por me ensinar que é preciso dedicação para que a competência me leve mais longe.

AGRADECIMENTOS

À minha família, responsável por toda a minha educação, o que de certo modo me influenciou e me fez seguir o sonho, principalmente à minha mãe, que por querer que fosse melhor do que ela, nunca me permitiu desistir, mesmo quando me parecia a única solução;

Ao meu irmão, que no meio da sua energia descontrolada tem em mim um exemplo a seguir;

À Catarina, exemplo enquanto mulher e profissional. Serei eternamente grata por me fazer querer ser mais e melhor todos os dias;

À Carla, que desde o primeiro dia me abriu as portas e me fez sentir como parte da equipa ao longo de todo este processo;

A todas as crianças que fizeram parte do sonho, principalmente as que juntamente comigo, concretizaram esta investigação, obrigada por tudo;

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, por todo o apoio, carinho e dedicação ao longo da realização deste relatório, sendo a principal impulsionadora na escolha deste tema, por ser exemplo maior na investigação em educação;

À professora Lourdes Mata pelo apoio e feedback dado ao longo da realização do RPES, na medida em que promoveu o arranque e superação em cada etapa distinta;

À ESEI Maria Ulrich por me ter recebido como tivesse sempre pertencido à escola que também é casa, pelo exemplo, pela partilha, pelas oportunidades. Principalmente à professora Ana Teresa Brito e professora Isabel Gerardo por este último ano e pela maneira bonita que falam desta profissão;

Ao ISPA pela exigência e qualidade dos docentes que nele tive oportunidade de conhecer e aprender, tornando-me uma profissional mais completa.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES), no decorrer do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Este apresenta de forma detalhada uma descrição e análise do contexto observado, no decorrer da prática pedagógica numa sala de Pré-escolar numa instituição de carácter privado.

O principal objetivo deste relatório foi o de entender de que forma a ação da educadora numa sala de Pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os três (3) e os quatro (4) anos, e o ambiente educativo criado por esta, podem promover a aprendizagem da escrita nas crianças.

Procurou-se responder às seguintes questões: Como emerge a escrita? Qual o papel da educadora enquanto promotora da linguagem escrita? De que forma o ambiente educativo promove a emergência da escrita? Quais as concepções da escrita por parte das crianças?

Foi usada uma metodologia qualitativa e como técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação, participante e não participante, e a uma entrevista à educadora cooperante. Foram caracterizados o ambiente educativo e caracterizados detalhadamente alguns momentos chave em que a linguagem escrita foi usada pela educadora e pelas crianças.

Conclui-se, sobre a importância do papel da educadora e do ambiente educativo para uma aprendizagem da linguagem escrita livre e com sentido antes da entrada no 1º Ciclo.

Palavras-chave: Escrita, Papel do educador, Ambiente Educativo, Pré-escolar.

ABSTRACT

This report is presented in the context of the Supervised Teaching Practice (STP), during the Master's Course in Pre-school Education at the Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich and at the Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. This presents a detailed description and analysis of the observed context, in the course of the pedagogical practice in a pre-school room in a private institution.

The main goal of this report is to understand how the educator's action in a Kindergarten room, with children between the ages of three (3) and four (4) years and the educational environment created by it, can promote writing learning in children. In order to fulfill this goal, several starting points were created in order to guide the documentary research for this report.

The research aims at answering the following questions: How does writing emerge? What is an educator's role in the promotion of the written language? In what ways does the educational environment promote the emergence of writing? What are children's conceptions of writing?

A qualitative methodology was chosen for this research in order to use participant and non participant observation techniques as data collection techniques and the construction and consequent accomplishment of an interview with the cooperating educator.

To sum up, with the conclusion of this research, the role of the educator is essential for free and meaningful learning. The educational environment and the practices carried out and promoted by the educator are one of the main promoters of the written language learning in children before entering the 1st Cycle.

Keywords: writing, educator's function, education environment, preschool.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. A aprendizagem da escrita antes da entrada no 1º Ciclo	3
1.2. O processo da aprendizagem da escrita	4
1.3. A funcionalidade da linguagem escrita.....	7
1.4. O ambiente educativo	8
1.5. O papel do educador.....	10
Capítulo II- Opções metodológicas.....	14
2.1. Caracterização do contexto	14
2.2. Tipo de investigação, instrumentos e procedimentos.....	18
Capítulo III. Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada	22
3.1. A organização do ambiente educativo e a prática da educadora	22
3.2. Observações da prática da educadora	25
3.3. Análise da entrevista à educadora.....	30
3.4. Observações e concepções das crianças relativamente à linguagem escrita....	32
3.5. Concepções das crianças sobre a escrita - Quem escreve?.....	38
IV. Considerações Finais	40
Referências bibliograficas	44
ANEXOS	48
Anexo A. Área da Casinha.....	49
Anexo B. Trabalhos expostos no ambiente da sala.....	49
Anexo C. Espaço exterior	50
Anexo D. Brincadeira livre no exterior.....	50
Anexo E. Espaço exterior da instituição	51
Anexo F. Brincadeira livre na <i>área da Casinha</i>	51
Anexo G. Área da Biblioteca.....	52
Anexo H. Exploração de livros no exterior	52
Anexo I. Expansão do espaço da sala para o exterior	53
Anexo J. Projeto sobre os animais de estimação I	53
Anexo K. Projeto sobre os animais de estimação II	54
Anexo L. Entrevista à educadora cooperante.....	55
Anexo M. Grelha de observação (Alves Martins & Silva, 2011)	59

Anexo N. Produção escrita de uma criança	69
Anexo O. Escrita do nome	69
Anexo P. Garatuja	69
Anexo Q. Presença da escrita no ambiente educativo.....	70
Anexo R. Armário dos portfólios	70
Anexo S. Mapa de presenças	71
Anexo T. Mapa de aniversário	71
Anexo U. Mapa dos responsáveis de sala	72
Anexo V. Mapa dos nomes.....	72
Anexo W. Calendário mensal	73
Anexo X. Expansão da área da Biblioteca da sala até ao exterior.....	73
Anexo Y. Etiquetagem de material	74
Anexo Z. Agenda mensal.....	74
Anexo AA. Projeto do Inverno	75
Anexo AB. Sobre a neve	75
Anexo AC. O que fazemos na neve?	76
Anexo AD. Identificação de plantas.....	76
Anexo AE. Projeto sobre a Primavera	77
Anexo AF. Gráfico do crescimento dos malmequeres	77
Anexo AG. Atividade planeada por uma das mães	78
Anexo AH. Mãe do M. ensina a fazer iogurtes	78
Anexo AI. Mãe do N. Mostra como utilizar um microscópio	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Livro do abecedário explorado pelas crianças</i>	33
Figura 2. <i>E. faz garatujas na folha</i>	34
Figura 3. <i>M. garatuja a minha folha</i>	34
Figura 4. <i>Reprodução do nome feita pelo V</i>	35
Figura 5. <i>Reprodução da letra “o” feita pela R</i>	36
Figura 6. <i>Nome escrito pela E. de forma autónoma e corretamente</i>	36
Figura 7. <i>Tentativa de escrita do nome</i>	37
Figura 8. <i>Escrita com auxílio visual</i>	37

LISTA DE ABREVIATURAS

ESEIMU	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
ISPA	Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório final surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEIMU) em parceria com o Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), com o objetivo de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (MEPE).

O tema da presente investigação surge com o intuito de aprofundar o meu conhecimento enquanto futura educadora, relativamente à emergência da escrita em idade pré-escolar, qual o papel da educadora enquanto promotora de aprendizagem e de que forma o ambiente educativo pode ser impulsionador dessa mesma aprendizagem.

Esta investigação decorreu numa instituição de carácter privado, numa sala Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

De modo a atingir os meus objetivos criei diversas questões de partida para me ajudar a guiar ao longo de toda a investigação e de forma a dar resposta àquilo que quero conhecer e apre(e)nder, desenvolvendo competências e intencionalidade na minha ação pedagógica.

As questões orientadoras criadas foram as seguintes:

- Como emerge a escrita?
- Qual o papel da educadora enquanto promotora da linguagem escrita?
- De que forma o ambiente educativo promove a emergência da escrita?
- Quais são as concepções da escrita por parte das crianças?

Desta forma, ao longo da minha prática, a metodologia na qual optei é de cariz qualitativo, na qual pude observar a prática da educadora cooperante e como a sua ação tem resultados evidentes na aprendizagem de cada uma das crianças, como esta organiza o ambiente educativo e, principalmente, introduz a escrita na vida e no quotidiano das crianças do grupo, registados sob a forma de notas de campo ao longo do estágio.

Ao longo da investigação pude observar e questionar algumas crianças sobre as concepções que estas tinham acerca da escrita, ver como estas a incluíam nas suas brincadeiras e rotinas na sala e, acima de tudo, como estas participavam nas atividades propostas pela educadora e como os materiais que as envolviam lhe eram desafiantes e promotores de aprendizagem.

De modo a aprofundar e complementar esta investigação, para além da observação, foi realizada uma entrevista a educadora de forma a perceber as suas conceções e de que forma a sua prática educativa é consciente.

Para sustentar o conteúdo desta investigação foi realizada uma revisão de literatura através de vários os autores que ao longo dos últimos anos têm investigado e feito publicações acerca da literacia emergente, tendo como principais referências Alves Martins, Ferreiro, Mata, Teberosky, entre outros, e é a partir do trabalho realizado por estes, que de forma aprofundada, surge o seguinte enquadramento teórico, essencial durante toda a investigação e fonte de toda a aprendizagem acerca da linguagem escrita nas idades mais novas.

Por fim, esta investigação culmina numa reflexão pessoal, nomeada como considerações finais, onde reflito acerca de toda a investigação e prática e como no futuro, este tema pode abrir portas a novos aprofundamentos acerca da emergência da literacia antes da entrada no 1º Ciclo, sendo este tão complexo e completo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. A aprendizagem da escrita antes da entrada no 1º Ciclo

“Hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (Ferreiro, 1990, p.100), estas interrogam-se e criam hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita, pois “a alfabetização (...) é um processo que se inicia muito antes de a criança ser efetivamente capaz de ler e escrever convencionalmente.” (Rego, 1988, p.69; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro, 2006; Alves Martins, Mata & Silva, 2014)

Nos últimos anos, são vários os autores que realizaram estudos sobre “conhecimentos emergentes de literacia”, o que conduziu à necessidade de aprofundar o que até à data existia sobre o desenvolvimento e aprendizagem da escrita e de que forma esta emerge nas idades mais precoces. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vigostky, 1977, p.39); assim, surgiu uma nova concepção na qual se deu o nome de “literacia emergente”, fornecendo à criança o papel principal no que diz respeito à sua própria aprendizagem. Este é um processo que se inicia precocemente, sendo por isso fundamental proporcionar à criança situações em que possa explorar de forma funcional a linguagem escrita, permitindo-lhe através de circunstâncias do seu dia a dia, refletir sobre as características que esta tem associadas (Alves Martins & Niza, 1998).

O termo “literacia emergente” deve-se ao facto da leitura e da escrita encontram-se inter-relacionadas, desenvolvendo-se em simultâneo e sustentando-se uma à outra ao longo de todo o processo de aprendizagem (Mata, 2008).

A aprendizagem da escrita é tradicionalmente iniciada apenas de forma sistemática com a entrada no 1º Ciclo, uma vez que a formação de professores e educadores foram, até há pouco tempo, orientados nesse sentido. Pensava-se que eram necessárias habilidades específicas para que a escrita fosse compreendida, aprendida e principalmente apreendida pela criança. Contudo, uma vez que o interesse pela escrita das crianças, antes do ensino formal, tem vindo a aumentar, hoje sabemos que a criança inicia algumas produções de escrita e integra-a nas suas próprias atividades muito antes da entrada na escola, na medida em que estas são o ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979). É a interação que a criança tem com a linguagem escrita que influencia a sua aprendizagem e o educador se apercebe do pensamento e do conhecimento que a

criança tem acerca do código escrito, contribuindo assim, para uma melhor compreensão do princípio alfabético (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

1.2. O processo da aprendizagem da escrita

“Atualmente não há propostas pedagógicas que neguem o papel ativo da criança no processo de aprendizagem.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.112)

O processo de aprendizagem da escrita é de carácter contínuo, uma vez que a criança começa por descobrir que existe escrita muito antes de se aperceber que nela existe uma mensagem associada, iniciando assim as suas primeiras produções até chegar à escrita convencional.

“(…) quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional” (Downing, 1987, p.183) adquire a funcionalidade e valor da linguagem escrita através de tudo aquilo que a envolve, desde os nomes das ruas por onde passa, aos cartazes que se espalham, os jornais e revistas nas montras dos quiosques, a televisão e todas as embalagens que fazem parte da sua rotina. A escrita está presente nos mais diversos contextos, através dos mais variados suportes (Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins & Niza, 1998). É também nos momentos de rotina e cultura da sala que o educador dá à criança oportunidade de contactar e utilizar diversos suportes escritos e, conseqüentemente, lhe são dadas oportunidades de experimentar diversas funcionalidades da escrita.

No que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita, tal como em outro tipo de aquisição cognitiva, existem diferenças significativas que variam de criança para criança. Enquanto algumas crianças descobrem os princípios fundamentais do sistema de escrita ainda antes da entrada na escolaridade, outras ainda estão bastante longe de os alcançar (Ferreiro & Teberosky, 1979).

A criança aprende e reformula os seus pensamentos através de interações com os seus pares e adultos, à medida que começa a compreender e dá significado às representações gráficas que encontra no seu quotidiano. A criança interroga-se e cria correspondências entre os objetos e a escrita, criando ligações entre o oral e o escrito. Ao longo deste processo a criança elabora hipóteses sobre a linguagem escrita refletido acerca das suas representações numa construção contínua, reformulando as concepções que tem sobre a escrita. As concepções apresentadas pela criança podem estar mais próximas ou ainda bastante afastadas da realidade,

evoluindo ao longo de três níveis de conceptualização (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Numa primeira fase a criança começa por distinguir o desenho da escrita e elabora os seus próprios critérios usando uma séria de letras para transmitir uma mensagem. Esses critérios são por exemplo a quantidade de letras necessárias para construir uma palavra e a sua não utilização de uma forma sequencial, uma vez que uma palavra não pode ser escrita apenas com uma letra escrita repetidamente (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Na fase seguinte a criança aperfeiçoa o seu conhecimento de modo a diferenciar qualitativamente e quantitativamente o que diz respeito aos encadeamentos de letras, tendo como objetivo representar diferentes palavras. Contudo, nesta fase, a criança não faz qualquer correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Quando a criança inicia a coordenação entre a linguagem escrita com a linguagem oral, esta, frequentemente, escreve uma marca gráfica para cada uma das sílabas. É nesse momento de permanente evolução que a criança se apercebe que as palavras são constituídas por vários sons, começando a ter em conta que cada um desses sons corresponde a uma letra que o caracteriza. É a partir dessa perceção que a criança começa a adquirir conhecimento suficiente que lhe permite entender que o mesmo som será representado com a mesma letra e sons distintos com letras diferentes (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

De forma gradual, após esta fase, a criança inicia uma análise que ultrapassa o nível da sílaba, mesmo que ainda não consiga proceder a uma representação completa dos fonemas que pertencem à palavra (Alves Martins, Mata & Silva, 2014). Este longo e complexo percurso termina na escrita alfabética, em que a criança realiza uma análise fonémica da palavra que pretende escrever, seleccionando assim as letras adequadas para representar cada um dos fonemas que cosntituem (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Na fase do Pré-Escolar não importa se a criança utiliza corretamente ou não a escrita, mas sim que aprenda a dar funcionalidade à sua escrita e consiga integrá-la no seu dia a dia. As crianças criam regras convencionais sobre a escrita livre por elas realizada. Ao longo do tempo e da sua exploração, a criança começa a adquirir algumas características da escrita como a sua linearidade, unidireccionalidade e, por fim, a existência de um espaço em branco entre palavras (Alves Martins & Niza, 1998).

Um estudo feito por Mata (1988) mostra que as primeiras letras utilizadas pela criança são aquelas que nomeamos como “letra de imprensa”, uma vez que não se apresentam ligadas entre si, facilitando à criança a sua execução.

As hipóteses elaboradas pela criança são evidenciadas através da sua escrita livre, acompanhada pela interação com o adulto, este que tenta aperceber-se daquilo que ela escreve, questionando-a. Esta interação com a linguagem escrita no Pré-Escolar, antigamente seria vista como absurda e incapaz, uma vez que se pensava que a criança só seria capacitada quando fosse alfabetizada. Foram investigações como as de Ferreiro e Teberosky (1980) que fizeram com que fosse evidenciado a importância do contacto com a escrita para a criança, alterando assim, as concepções pré-concebidas acerca deste tema. Hoje é possível afirmar que o percurso geral do desenvolvimento das conceptualizações infantis se dá “de fora para dentro”, [...] da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria e por si própria enquanto linguagem. Inicialmente a criança dialoga com a escrita, interroga-a, interpreta-a, “fala sobre ela” [...]. (Alves Martins & Mendes, 1986, p.64; Alves Martins & Niza, 1998).

É através das diversas hipóteses que a criança se apercebe que necessita de grafemas distintos para escrever palavras diferentes, começando apenas por desenhar conjuntos de letras que já conhece de forma livre e, posteriormente, dá-lhes significado. Existem crianças que já relacionam a escrita com o oral, procurando dentro do conjunto de letras que já conhecem aquela que tem o som da palavra/letra que pretendem escrever. Ao observar o seu comportamento em situações de escrita livre, algumas crianças demonstram verbalizar aquilo que pretendem escrever, pensando inicialmente no oral e transformando-o em escrito (Alves Martins & Niza, 1998).

É essencial que a criança se vá apropriando do valor e da importância que esta tem ao longo de toda a sua vida e crie um sentimento de satisfação sempre que a tiver de utilizar, de modo a motivar-se intrinsecamente ao longo da aprendizagem da mesma. Isto acontece pois a criança interage nos mais diferentes contextos com os mais diversos agentes educativos, tornando-se assim aprendiz ativa sobre o mundo que a rodeia. Estas interações são de extrema importância para a criança uma vez que “têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p.9).

1.3. A funcionalidade da linguagem escrita

As experiências vividas pela criança antes da sua entrada na escola têm um papel fundamental e decisivo no sentido, funcionalidade e valor que atribuem à aprendizagem da escrita na entrada para o 1º Ciclo. Esse sentido é proveniente do meio educativo que a envolve (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Mata, 2010).

A aprendizagem da funcionalidade da linguagem escrita é essencial para o processo de alfabetização de qualquer criança, é através desta descoberta que se constrói e despertam os sentidos e as razões para a aprendizagem da escrita. A estes sentidos dá-se o nome de projeto pessoal de escritor (Alves Martins & Niza, 1998).

Uma criança que cresce a ver aqueles que a rodeiam a escrever, partilhando muitas vezes consigo a sua intencionalidade, desenvolve capacidades e principalmente vontade de aprender e participar em situações de escrita. Desta forma a criança estrutura o seu conhecimento, tornando-o cada vez mais complexo; começa a perceber quando e de que modo é que a linguagem escrita é utilizada, que existem variados suportes e conseqüentemente diversos conteúdos, que variam conforme a função que têm adjacentes (Mata, 2008).

A apropriação da funcionalidade da escrita no quotidiano da criança é um elemento fundamental para a emergência da literacia, pois só a partir do momento em que sabe para que serve a escrita e em que momentos pode e deve ser usada, a criança se envolve ao ponto de a compreender. Ao longo deste processo esta deve explorar e utilizar as mais variadas formas de escrita para que se possa apropriar dela de forma autónoma. É a partir da sua apropriação que se torna possível um contacto com a escrita contextualizado e significativo (Mata, 2008).

Posto isto, é fundamental que o educador, enquanto agente educativo, demonstre à criança as diversas funcionalidades que a escrita tem no seu dia a dia, esta que faz parte de uma prática cultural nas mais variadas formas. Conseqüentemente, uma criança com maior interação com a escrita será mais motivada e capacitada na prática da mesma (Mata, 2008).

Neste sentido as rotinas da sala são essenciais no que diz respeito à interação com os mais diversos formatos de escrita. Registrar o que é dito pelas crianças, as regras discutidas em grupo, o que se vai fazer e aquilo que já foi feito, leitura e criação de textos em conjunto, escrever uma carta, uma mensagem ou uma receita partilhada por todos, são diferentes funcionalidades que o educador dá à escrita no seu dia a dia e por conseguinte a criança se vai familiarizando (Mata, 2008; OCEPE, 2016).

Em suma, a apropriação das funções da escrita é adquirida gradualmente dependendo do contexto em que a criança está inserida, aprende e desenvolve-se num processo natural e motivador, através do uso que esta lhe dá, salientando que não se trata de uma aprendizagem imediata nem está dependente da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. É uma descoberta feita com o educador, uma vez que através do seu exemplo, a criança se apercebe da funcionalidade e se apropria da linguagem escrita enquanto elemento facilitador do seu próprio quotidiano. É neste sentido que a criança começa a dar significado à linguagem escrita, uma vez apoiada pelo educador, esta compreende-a, conhece as suas características e, conseqüentemente, inicia a sua utilização de forma autónoma, elaborando-a ao longo do tempo (Alves Martins & Nizza, 1998; Mata, 2008; OCEPE, 2016).

1.4. O ambiente educativo

“Desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de aula, bem como desenvolver conceitos sobre alfabetização é um processo construtivo.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.106). O ambiente educativo em que a criança está inserida é um dos maiores impulsionadores de aprendizagem. As suas características são a mudança e a diferença que uma criança pode ter no seu desenvolvimento no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. A presença da literacia na brincadeira e atividades realizadas na rotina da criança é a evidência de um contexto e ambiente educativo promotor de aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky & Colomer, 2003; Neuman & Roskos, 1990, 1992, 1997, citadas por Mata, 2010).

Neuman e Roskos desempenharam um papel essencial no que diz respeito ao desenvolvimento e intervenções realizadas nas mais diversas salas de jardim de infância com o objetivo de as tornar “mais ricas e estimulantes no que se refere à linguagem escrita”. Estas intervenções originaram mudanças plenas no ambiente e organização do espaço de sala, incluindo a introdução de materiais que fazem parte do quotidiano da criança como revistas, receitas, embalagens, listas de compras, (...). Esta mudança originou diferenças significativas na interação e utilização da linguagem escrita pela criança (Mata, 2010, p.33).

No entanto, o ambiente educativo não é significativo por si só, mas ganha significado quando é feito com e para as crianças, tendo em conta os seus interesses, dando-lhes oportunidade de comprovar as suas hipóteses e concepções iniciais, reformulando-as quando necessário (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky &

Colomer, 2003). Contudo, a presença da escrita dentro da sala desperta na criança vontade para aprender, logo o ambiente educativo que a envolve deve encontrar-se completo e adaptado. Neste sentido, a criança apreende aquilo que o meio educativo lhe oferece, descobrindo as particularidades da escrita ao longo de um processo construtivo. Este processo cognitivo evidenciado ao longo do desenvolvimento e aprendizagem da criança, é revelado através da conhecida pesquisa de Piaget (Ferreiro & Teberosky, 1979). É essencial que a escrita esteja presente na sala de qualquer jardim de infância, uma vez que é a partir dela que a criança se vai apercebendo da sua funcionalidade e valor, pois a escrita permite-lhe comunicar, partilhar “sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (OCEPE, 2016, p. 66).

Para tal é fundamental que a linguagem escrita esteja presente nos mais variados suportes. A biblioteca na sala é essencial para que, de forma autónoma, a criança tenha a oportunidade de explorar tudo o que nela se encontra: textos diversificados, estilos de letra e conteúdo. A exploração desta área deve ser feita tanto de forma autónoma por parte da criança, como devem ser criadas rotinas por parte do educador em que esta área é explorada. É através dessas experiências que a criança cria interesse pelo mundo da leitura e da escrita, começa a distinguir onde se encontra o título de um livro, o nome do seu autor e algumas letras que fazem parte das palavras (Alves Martins & Niza, 1998, OCEPE, 2016).

É de salientar que os diversos suportes e materiais, nos quais se encontra presente a linguagem escrita estejam ao alcance da criança, como é o caso do mapa de presenças, de tarefas e aniversários, nos quais a criança tem oportunidade de se familiarizar com o seu nome, associando algumas das suas letras a outras palavras (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky & Colomer, 2003).

Posto isto, é fundamental que o educador seja preocupado e atento à sua prática, procure construir um ambiente educativo rico e estimulante, não só em materiais estereotipados em sala, como proporcionar materiais reais que pertencem ao dia a dia do conhecimento de cada uma das crianças. Esta decisão, na promoção da qualidade e disponibilidade de materiais, irá promover a aprendizagem da criança naquilo que se nomeia como “pedagogia da cultura escrita”. Desta forma é dada à criança a oportunidade de atribuir significado à escrita, dando-lhe funcionalidade e valor (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky & Colomer, 2003 p.105).

1.5. O papel do educador

“Ao educador compete criar, planificar, inventar situações e atividade, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita.” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 93). A experiência vivida ao longo do jardim de infância é determinante e influenciadora no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que o educador tem um papel essencial no que diz respeito à estimulação e incentivo que é dado à criança, sendo para ela o seu maior exemplo no que diz respeito à linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

A partir dos anos 80, a criança começou a ser vista como agente ativo do seu próprio conhecimento e aprendizagem e aqueles que a rodeiam foram considerados a sua maior influência. Estas idéias foram influenciadas a partir de estudos realizados por Piaget e Vygotsky que acreditaram numa aprendizagem construtivista e socioconstrutivista (Mata, 2008).

A prática de um educador deve ir ao encontro dos interesses e necessidades sentidas pelas crianças, criando situações de rotina da sala ligadas à linguagem escrita, mostrando-se disponível para as guiar na sua aprendizagem e acima de tudo, ser exemplo enquanto utilizador, dando funcionalidade àquilo que escreve. Posto isto, é necessário desenvolver um trabalho que seja significativo para a criança, de modo a ativá-las ao longo da descoberta e aprendizagem (Mata, 2008).

É na sua intencionalidade que dá à criança oportunidade de explorar os mais variados suportes de escrita, no ambiente que a envolve, sendo por isso, o ambiente educativo e aqueles que o constituem essenciais e influenciadores do seu conhecimento (Christie & Roskos, 2001; Mata, 2010). Posto isto, é fundamental dar-lhe voz, uma vez que a criança deve partilhar com o adulto e com os pares aquilo que sabe, pensa e sente. O educador deve ter a linguagem da criança como ponto de partida para a sua aprendizagem da escrita, respeitando-a e valorizando as suas descobertas, enquanto agente ativo do seu próprio conhecimento (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

O papel do educador enquanto exemplo, influenciador e principalmente enquanto promotor de aprendizagem, é essencial para que a criança se aperceba e adquira a funcionalidade e o valor da escrita, principalmente quando esta lhe é demonstrada no seu quotidiano - o educador deve ser o seu principal modelo (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2010). Ao compreender as diferenças de cada elemento, o educador contribui para uma educação adequada, de forma a proporcionar à criança o desenvolvimento de diversas competências essenciais no que diz respeito à aprendizagem da escrita. Cabe ao educador promover atividades estimulantes nos

mais diversos suportes e materiais e dinamizar variadas práticas para que a criança possa “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p. 18).

É fulcral referir o papel que o educador desempenha na promoção da escrita, uma vez que a sua relação com a escrita irá incentivar o grupo e levará a que as crianças se interessem e evoluem à medida que o vão descobrindo, proporcionando-lhes um ambiente educativo adaptado, diversificado e conseqüentemente, promotor de aprendizagem (Neuman & Roskos, 1997; Mata, 2010; OCEPE, 2016).

É essencial que o educador seja atento, observe, intervenha, de forma oportuna, nos momentos-chave demonstrados por cada uma das crianças, de maneira a facilitar e promover a aprendizagem; deve valorizar as produções da linguagem escrita, mesmo que se encontrem ainda longe da sua forma alfabética. Desta forma a criança sente-se segura, incentivada e confiante ao longo das diferentes fases da apropriação do código escrito. É imprescindível à criança observar o educador a escrever nos mais variados suportes e os mais diferentes tipos de textos (recados, listas, acontecimentos, (...)). Assim, a criança começa a perceber que se pode passar do oral para o escrito, tal como aquilo que pensamos ou queremos dizer, seguindo algumas regras (Mata, 2010; OCEPE, 2016).

Posto isto, a criança não se apropria sozinha de algo tão complexo como a escrita logo, o papel do educador enquanto modelo ativo, é fundamental para que a criança possa apropriar-se de uma forma própria e criativa à medida que cria conceções e conhecimentos acerca da escrita (Alves Martins & Mendes, 1987). É o educador que escreve, faz notas, listas de compras, receitas e até mesmo livros, dá a criança a visualização da escrita, a sua funcionalidade e principalmente o valor que esta tem na sua vida. A ação social do adulto é relevante, no que diz respeito às condições disponibilizadas à criança para a aprendizagem da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979).

É fundamental que o educador integre a criança nas suas atividades, nas suas práticas educativas, dando-lhe voz e oportunidade de participação. O educador enquanto folheia um livro, demonstra o seu valor perante tal objeto e verbaliza aquilo que o caracteriza, dá à criança a oportunidade de se aperceber onde se encontram as imagens e o texto que as acompanha, aquilo que serve para ver e aquilo que serve para ler. (Ferreiro & Teberosky, 1980). Assim, é importante referir que as práticas pedagógicas realizadas pelo educador são uma importante influência no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita (Alves Martins, 2007; Santos & Alves Martins, 2011).

Um outro aspecto facilitador na prática do educador como promoção da aprendizagem da linguagem escrita por parte das crianças destaca-se pela envolvimento das famílias, no sentido em que são essenciais para uma intervenção plena. O educador deve envolver as famílias na rotina da sala, dar-lhes oportunidade de pôr em prática as suas práticas de literacia, partilhar experiências e principalmente valorizar as mesmas. É através desta parceria que o educador se apercebe de que forma a família influencia cada uma das crianças. É essencial que exista, por parte destes dois agentes educativos, uma partilha de ideias e informação, sendo possível observar em inúmeras salas, os recados mandados para os pais, as informações colocadas nas paredes, tornando-os elementos nas atividades realizadas em sala. Desta forma o educador apercebe-se da valorização e da funcionalidade que estes dão à linguagem escrita (Mata, 2008).

No que diz respeito à prática da criança, quando esta faz um desenho o educador deve criar uma legenda que o acompanha, por vezes apenas o nome ou o título que lhe pertence. A criança assiste enquanto este escreve, observa, pergunta o que está escrito. É importante que o educador acompanhe a escrita da criança com a sua escrita, para que a criança se vá familiarizando que existe uma forma convencional de escrever. Desta forma a criança começa a comparar a sua escrita com a do adulto (Alves Martins & Niza, 1998). É neste aspeto que o papel do educador se torna fundamental, proporcionando ao grupo atividades estimulantes nos mais diversos suportes e materiais, dinamizando as mais variadas práticas para que a criança possa “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p. 18).

Neste processo é importante que o educador, quando se apercebe que a criança vai escrever de forma livre, lhe pergunte e lhe peça para verbalizar aquilo que quer escrever para que esta se aperceba que o pensamento é anterior à escrita, encorajando-a a perceber que é possível comunicar aquilo que sente e pensa. Este sentimento é igualmente partilhado em momentos de ditados por parte da criança, quando esta pede para que o educador escreva algo. O educador acompanha o oral, fazendo pausas, verbalizando os tempos, cria espaços à medida que escreve e a criança começa a compreender que aquilo que se diz também se escreve. Posto isto, o interesse que a criança demonstra no que diz respeito à linguagem escrita irá depender da qualidade, do valor e daqueles que a envolvem. É essencial relembrar que a criança aprende por imitação, o que tendo um modelo de referência irá fazer com que se interesse e motive por esta temática (Mata, 2008). O educador deve ajustar a sua prática à realidade da sala, procurando proporcionar diversas oportunidades de escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

Referindo um outro aspeto fundamental à prática do educador salienta-se a planificação semanal, uma vez que é fundamental que este organize e disponibilize tempo para trabalho em pequeno grupo, de preferência individual, destinado à escrita. Um educador que tenha conhecimento acerca do interesse de cada uma das crianças chega até elas de forma mais íntegra e completa. Posto isto, a aprendizagem da linguagem escrita, e principalmente a sua presença no contexto Pré-Escolar, deixaram de ser vistas como um “objecto da escola e passar a ser vista como um objecto do mundo” (Hall, 1991), uma vez que a criança cria hipóteses e toma conhecimentos que caracterizam a linguagem escrita através da sua presença na vida delas (Mata, 2010).

Assim, enquanto parceiro para a aprendizagem, o educador tem diversas funções e um papel presente e ativo na vida de cada uma das crianças que faz parte do seu grupo. Monitoriza-as, guia-as, é contador de histórias, orienta cada uma delas nas suas questões e dificuldades, sem nunca as pressionar, incentivando-as. É sua função mantê-las interessadas ao longo das diversas atividades que propõe ou, muitas vezes, apenas participa. Deve fazê-las questionar-se, relacionar ideias com os seus pares. Desta forma a criança adquire novos conceitos ou reestrutura aqueles que tinha concebido (Mata, 2006; Mata, 2010).

Capítulo II- Opções metodológicas

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas para a realização do presente estudo. Primeiramente será apresentado o contexto institucional e o grupo de crianças na qual ocorreu a minha prática supervisionada e seguidamente, os métodos e os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados para posterior apresentação dos resultados.

2.1. Caracterização do contexto

A presente investigação ocorreu numa sala de Pré-Escolar, num Jardim de Infância (JI) de carácter privado situado em Belém. A prática realizada pelos seus elementos segue o movimento pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), implementado em todas as salas.

Baseado nos trabalhos e pensamentos de Freinet e Vygostky é um modelo criado em Portugal por Sérgio Niza. Este defende a existência de uma escola democrática, onde a criança tem a oportunidade de se expressar, tendo um papel ativo tanto no que diz respeito aos materiais que tem ao seu dispor, como na realização de diversas atividades, muitas vezes propostas pela mesma (Formosinho, 1996).

Tal como afirma Formosinho (1996), “a prática democrática abrange toda a vida na escola.” (p.143), o que faz com que as crianças, por outro lado, também tenham de cumprir certas regras para que seja possível a realização de um trabalho cooperativo, uma vez que todo o ser humano é um ser social e é através da partilha de saberes e da interação que adquire valores e comportamentos adequados ao contexto/sociedade onde se insere (Formosinho, 1996).

Para que isto resulte da melhor forma é essencial que o educador tenha em conta os diferentes contextos que cada uma das crianças está inserida e que veja isso como algo positivo, criando assim um ambiente educativo que proporciona diferentes experiências de interação entre todos. Desta forma o grupo aprende através da partilha e da cooperação– “aprender a aprender” (Folque, 2014, p. 86). Assim, as crianças participam no planeamento das atividades, entreadjudam-se nas aprendizagens que surgem, investigam e intervêm, participando na sua própria avaliação.

Relativamente ao Projeto Educativo da instituição este é baseado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ferramenta essencial no que diz respeito à orientação do trabalho enquanto educadores. É necessário apostar na educação como fator principal do desenvolvimento humano e social. A criança de hoje é o adulto de amanhã e se esta crescer ao sentir-se plenamente capaz, tornar-se-á um adulto confiante e disponível para aprender e querer aprender (OCEPE, 2016).

Relativamente à instituição, esta tem por base diversos valores, principalmente a individualidade e respeito por cada uma das crianças, enriquecendo e estimulando cada uma delas para a autonomia.

“Pretendemos promover o desenvolvimento de crianças seguras, felizes e com alicerces estáveis que lhes permitam ser, no futuro, adultos confiantes, competentes, com valores de base como a honestidade e preocupação com o outro, a par de um espírito crítico.” – Código de Conduta da Instituição.

Relativamente ao espaço da sala (anexo A) este é caracterizado pelas mais diversas áreas e materiais, organizados de forma a que a criança possa ser autónoma nas suas escolhas, este que deve “ser planeado como um contexto culturalmente rico e estimulante.” (OCEPE, 2016)

As paredes funcionam como conexão com o exterior. Toda a comunidade escolar tem acesso àquilo que ocorre dentro e fora da sala, através da exposição de fotografias e do produto das mais diversas atividades realizadas (anexo B). Deste modo, as famílias acompanham a rotina da criança de forma ativa, mesmo não estando presentes no decorrer da mesma.

A instituição caracteriza-se pela particularidade do espaço exterior (anexo C), constituído por elementos naturais (inúmeras árvores de fruto, relva e terra) juntamente com alguns elementos estereotipados, como o escorrega, brinquedos e bicicletas. As crianças passam nele a maior parte do dia, exploram e brincam de forma livre, absorvendo tudo aquilo que este lhe proporciona (anexo D). Neste existe ainda uma pequena casa de madeira (anexo E) com a função de biblioteca, partilhada pelas diversas salas da instituição.

Relativamente ao grupo, este era constituído por vinte e cinco (25) crianças das quais quinze (15) são do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino, com idades compreendidas entre dois (2) e quatro (4) anos.

Este grupo surgiu a partir da junção de duas salas de creche, que faz parte da instituição, e de quatro (4) novas crianças que ainda não tinham frequentado qualquer JI. Este é um grupo que se caracteriza pela sua heterogeneidade não só ao nível da faixa etária como também no que diz respeito às classes sociais.

A individualidade de cada um, mas particularmente, o trabalho cooperativo entre os diferentes elementos do grupo, são uma mais valia para a formação e desenvolvimento de cada uma das crianças.

O grupo encontra-se com a educadora cooperante desde o início do ano letivo (setembro 2017), sendo que a adaptação daqueles que já faziam parte da instituição foi atingida com maior facilidade, uma vez que já conheciam o ambiente educativo que as envolve.

No decorrer da minha prática, a maior parte dos elementos do grupo já se encontrava perfeitamente adaptado e organizado dentro dos vários espaços da sala. Exploravam, brincavam e descobriram sozinhos ou em pares todos os recursos que tinham à sua disponibilidade. Isto ocorre uma vez que a sala se organiza de modo a que todas as crianças tenham acesso a tudo o que esta lhes proporciona, não desvalorizando os adultos que sempre se mostraram disponíveis para lhes dar resposta a qualquer dúvida ou dificuldade sentida.

O grupo caracteriza-se por ser observador e demonstrar grande potencialidade de aprendizagem. Atento a tudo aquilo que os rodeia, o meio que os envolve é diariamente o grande estímulo para novas descobertas.

É possível constatar, através de várias observações, que este é um grupo bastante distinto a nível de personalidade, distinguindo-se entre si pelo nível de autonomia. Existem crianças que exploram qualquer uma das áreas, participam, experimentam novas atividades, materiais; algumas “exigem” realizar a tarefa sozinhas, outras precisam do apoio do adulto para a realização das mesmas, sentindo-se mais reticentes relativamente a tudo aquilo que lhes é desconhecido.

A rotina do grupo

“(…) uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é compreendida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (OCEPE, 2016, p.21)

O papel do educador é essencial na gestão do tempo de forma a proporcionar à criança um desenvolvimento total: físico, cognitivo, social e principalmente emocional. É necessário dar à criança o maior número de oportunidades e propostas de qualidade. Para que isso aconteça é necessário criar uma rotina diária que a ajude a estabilizar, tornando-se confiante e segura e principalmente cada vez mais autónoma, apoiando-se nos seus colegas e nos adultos presentes na sala.

Durante o período de estágio o momento de acolhimento, nomeado como *reunião*, foi realizado em diferentes locais. Na maior parte dos dias este iniciava-se por volta das 9h30-9h45 na sala, junto à área do tapete na qual cada uma das crianças colocava a sua almofada e nele permanecia até que a reunião terminasse. Quando o tempo assim o permitia, a reunião era feita no exterior, no jardim, onde a música se juntava à natureza num enquadramento perfeito. Este era um momento de partilha, iniciado com a canção do “Bom dia” ao som da viola da educadora, prolongado pelo início da manhã entre várias canções, lengalengas e algumas histórias.

É de referir que a rotina da “Hora do Conto” não fazia parte do planeamento diário da sala, não excluindo assim, a presença de histórias contadas ao grupo, muitas vezes lidas pela auxiliar, que era apaixonada por livros. As crianças mostravam-se bastante interessadas e atentas ao longo dos contos, solicitando sempre a repetição da leitura ou fosse lido mais uma obra.

Relativamente à dinâmica da sala, após a reunião, quando não existe nenhuma atividade de grande grupo planeada, o grupo brincava livremente nas diversas áreas. Através de diversas observações foi possível constatar que o grupo acaba por se centrar mais na Área da Casinha (anexo F), independentemente do género, onde acabam por criar momentos de “faz de conta” e reproduções da sua própria rotina; a “Área da Biblioteca” (anexo G) é também um dos pontos de maior dinâmica, alargando-se a vários pontos da sala uma vez que as crianças, de forma autónoma, iam buscar um livro e deslocavam-se para um local à sua escolha, incluindo o exterior (anexo H).

Relativamente ao seu envolvimento e participação em atividades, tanto em grande como em pequeno grupo, as crianças cumprem e realizam as propostas projetadas pela educadora, sendo necessário, em alguns dos casos, o apoio do adulto na execução das mesmas. Estas atividades ocorrem em grande ou em pequeno grupo e muitas das vezes até a nível individual. Ao longo da minha intervenção foi possível ver a simultaneidade de atividades com o apoio dos vários adultos da sala.

Em relação aos interesses e aptidões a criança tenta expressar aquilo que deseja, partilha interesses, medos, preocupações e até mesmo aquilo que pretende descobrir. Estes momentos ocorrem maioritariamente na reunião em grande grupo e

em momentos de brincadeira livre, tanto dentro como fora da sala (anexo I). Cabe ao educador estar atento para que se possa aperceber destas pequenas particularidades que levam à realização de projetos inesquecíveis.

Dentro desta dinâmica, o trabalho por projeto é uma das metodologias usadas pelo MEM, uma vez que os projetos realizados na sala e consequentes atividades surgem de questões e interesses que partiram do grupo de crianças sobre os mais variados temas e áreas de conteúdo. Este é um trabalho de pesquisa, seleção e construção diária realizado em conjunto (Gonçalves & Rangel, 2011) (anexo J e K).

O papel das crianças é essencial ao longo de toda a realização do projeto. São elas o elemento base de toda a sua construção. “Um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno.” (Dewey, 1968, p. 15 citado por Duarte, 2013, p. 27).

Antes que iniciar um novo projeto é necessário discutir todas as hipóteses, de forma democrática, o que cada um já sabe e aquilo que quer saber. De seguida é discutido aquilo que vai ser feito e de que maneira será realizado (como por exemplo, a escolha dos materiais). Desta forma torna possível ao educador a construção de uma planificação que vá ao encontro das questões do grupo (Peças, 2002). Todas estas ideias são anotadas pelo educador à frente das crianças de forma a que estas vejam que o seu contributo está a ser registado e de que forma este registo é feito.

Após definida a planificação o grupo divide-se e são distribuídas as tarefas que cada um tem à sua responsabilidade.. À medida que as atividades são concluídas as novas ideias e aprendizagens são partilhadas e discutidas em grupo. Este processo de análise fará surgir novas questões levando assim à elaboração de um novo projeto (Gonçalves & Rangel, 2011).

2.2. Tipo de investigação, instrumentos e procedimentos

O presente é uma investigação qualitativa. Neste tipo de investigação o investigador observa e estuda os fenómenos em contexto natural, tal como eles acontecem, com os elementos que a ele pertencem, interpreta e experimenta. A amostra caracteriza-se por ser reduzida, uma vez que está tão direcionada às relações pessoais, o que neste caso se cinge apenas, aos elementos da sala onde decorre a prática (Stake, 2011).

Bogdan e Biklen (1994) referem que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana.” (p.70) Posto isto, as principais características na investigação qualitativa é ser experimental,

direcionada; o investigador observa, de forma natural, com o principal objetivo de não interferir nem manipular a obtenção de dados. O investigador caracteriza o contexto, que é único, descreve-o detalhadamente, compreende aquele que observa, interpreta-o e descobre as percepções que este tem sobre a realidade (Ramos & Navarro, 2014).

Ao longo da sua intervenção o investigador potencia algumas demonstrações ou interações intencionais. Ramos e Navarro (2014) referem ainda que para a investigação qualitativa “os métodos e técnicas fundamentais são: observação participativa, que regista indiscriminadamente tudo, incluindo o contexto; a entrevista em profundidade, como estrutura aberta para que o sujeito exprima tudo o que quiser do seu ponto de vista; [...], registo de experiências, anotações de campo, diário do investigador, [...]” (p.34)

Neste seguimento, a observação participante foi a principal técnica utilizada nesta investigação, tendo sido utilizados instrumentos como a entrevista, à educadora cooperante (analisada no ponto 3.3 deste relatório), notas de campo (as quais podem ser lidas no ponto 3.2 e 3.4 deste relatório) e diálogos/questões colocadas às crianças (as quais podem ser lidas no ponto 3.5 deste relatório).

A oportunidade de estar presente na rotina das crianças, torna possível observá-las e tomar notas dos seus comportamentos e conquistas ao longo de todo o processo, possibilita analisar e interpretar, chegando assim a conclusões reais do contexto onde o estudo está a ser realizado.

A observação em educação é das técnicas mais utilizadas para recolha de dados uma vez que transcreve o contexto natural que é observado, ao longo de um período de tempo. Esta caracteriza-se por ser útil, principalmente a longo prazo, e fidedigna, uma vez que aquele que observa é fiel e relata aquilo que realmente vê. Esta permite ao investigador “obter conhecimento acerca do comportamento do objeto de investigação tal como este se dá na realidade”, uma vez que os sujeitos exibem os seus comportamentos sem o peso de uma avaliação. (Afonso, 2005; Ramos & Navarro, 2014, p.140).

Para recolha de dados, ao longo da investigação, foi utilizada a observação participante, o investigador para além de observar envolve-se, aproxima-se daqueles que são os sujeitos, integra-se no ambiente educativo, participa (Ramos e Navarro, 2014).

O objetivo deste tipo de observação é aproximar o observador dos observados, tornando-se membro do grupo, vivência e atua dentro do sistema, na rotina. É essencial que o investigador seja imparcial nas observações, escreva notas de campo, tal e qual como as ações acontecem, detalhadamente. Posteriormente, aí sim, deve refletir acerca dos dados recolhidos, interpretá-los (Cohen et al, 2007; Sousa, 2009).

A partir da observação o investigador tem oportunidade de se envolver, absorver, apercebe-se daquilo que quer e não fazer, melhorando e complementando a sua prática. A observação permite-lhe uma auto-reflexão consecutiva. Este processo é possível pois é colaborativo, envolve a participação de todos aqueles que estão envolvidos, ao longo de todas as fases da investigação (Cohen et al, 2007).

Tendo em conta aquilo que pretende investigar, o investigador deve saber filtrar aquilo que observa, recolhendo apenas informação relevante para a sua investigação. É essencial que este tenha em sua posse um “diário” onde registe todas as suas impressões, reações e onde descreve minuciosamente, os acontecimentos (Cohen et al, 2007).

Relativamente aos instrumentos, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante (anexo L). Esta entrevista teve como principal objetivo conhecer a visão da educadora relativamente ao tema, como esta vê a sua prática e, conseqüentemente, como a planifica e organiza. Esta entrevista caracterizou-se por uma conversa intimista e livre, entre o investigador e o entrevistado, através de um guião organizado anteriormente de forma a obter as respostas que procurava na sua investigação.

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). É de salientar que para que uma entrevista em educação resulte em pleno, principalmente neste tipo de investigação, é necessário que exista uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, de forma a obter maior envolvimento no decorrer da mesma e uma resposta mais completa (Sousa, 2005).

Outro instrumento utilizado, de forma a completar a presente investigação, foi uma grelha de observação (anexo M) com o intuito de classificar o ambiente educativo, as suas particularidades, aquilo que nele existia e aquilo que nele faltava, de forma a caracterizar a atitude e comportamento dos sujeitos perante o mesmo (Reis, 2011). Foram igualmente registados esses comportamentos através de fotografias (anexos N a P), registos que irão apoiar a análise reflexiva, enriquecida com informação relevante e pormenorizada, dando respostas às questões de partida.

Por fim, aquele que foi o instrumento mais utilizado ao longo de toda a investigação, essencial no decorrer de todo o processo, o “diário de bordo”. A partir das notas retiradas, onde estão presentes ações, descrições de objetos e do ambiente educativo, reflexões de situações ocorridas, ideias e possíveis atividades a implementar acerca do tema, complementado através da revisão de literatura de inúmeros autores, que permitem fundamentar o comportamento das crianças. Foram igualmente realizadas algumas questões aos sujeitos de forma a perceber as

concepções que estes tinham perante a escrita e como ela está inserida no mundo que os rodeia; consultados documentos, como o Projeto de Sala, de modo a refletir acerca do papel da educadora neste processo e se a escrita está presente como potencial aprendizagem na sua intervenção diária na sala.

Capítulo III. Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada

No presente capítulo estão presentes os resultados obtidos através da análise do ambiente educativo enquanto promotor de aprendizagem, o papel e a prática da educadora cooperante e ainda, algumas conceptualizações e situações observadas acerca das tentativas de escrita por parte das crianças.

3.1. A organização do ambiente educativo e a prática da educadora

Uma vez que o contexto se trata de uma instituição que segue o Movimento Escola Moderna (MEM), a educadora promove uma pedagogia de participação, procura organizar a rotina do grupo de modo a dar resposta, em primeiro lugar, aos interesses e necessidades de cada uma das crianças, dando-lhes oportunidades de aprender pela sua própria descoberta – “A criança tem [...] uma voz ativa, podendo promover, sugerir e planear as atividades que pretende realizar, tanto em grupo como de forma individual.” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Com o intuito de ir ao encontro daquilo que as crianças procuram e querem saber, a educadora cria uma planificação diversa e completa, alterando-a sempre que necessário. Dentro dessa organização e planificação, a linguagem escrita tem uma presença ativa e assídua no ambiente e nas atividades realizadas. Nos mais variados objetos, através dos mais diversos suportes, com os mais diversificados conteúdos a escrita faz parte do quotidiano da sala. Envolve e está presente, principalmente, nas paredes que são espelho daquilo que ali acontece (anexo Q).

De modo a fazer uma análise mais completa, serão apresentados os resultados obtidos a partir de uma grelha de observação acerca de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância, construída por Alves Martins e Silva (2011) com o intuito de descrever o ambiente educativo e a prática da educadora, uma vez que o jardim de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998). Este instrumento permitiu para além de uma observação orientada ao longo da investigação, a constante reflexão acerca da prática da educadora e do envolvimento das crianças em relação às suas primeiras tentativas de escrita (anexo M).

A prática da educadora teve por base o projeto pedagógico da instituição, “Eu e tu à descoberta do mundo”, que permitiu a mais variada exploração e criação de projetos de sala sobre os mais variados temas. Para a elaboração dos seus

planeamentos a educadora partiu dos interesses das crianças, criando debates com estas e com os restantes elementos que fazem parte da vida da sala (os pais e a auxiliar) que juntos, a ajudavam a elaborar e criar as atividades a implementar, tanto a curto como a longo prazo. Estas atividades tiveram por base os objetivos referidos nas OCEPE (2016), incluindo aqueles que dizem respeito à aprendizagem da escrita e como esta pode ser introduzida em contexto de jardim de infância. Foram várias as atividades propostas e posteriormente implementadas pela educadora, de forma a promover a linguagem escrita nas crianças. Estas poderão ser lidas de forma descritiva no ponto 3.2. deste capítulo.

Relativamente ao ambiente educativo, as crianças exploravam-no de forma livre e segura, tendo em conta os seus interesses pessoais, uma vez que foi “organizado intencionalmente de forma a promover uma aprendizagem autónoma e natural.” (excerto da entrevista à educadora) A escrita fazia parte da rotina na sala, presente em vários locais e ao alcance das crianças, como nos “cacifos através do nome, nos dorsais dos portfólios (anexo R), nos registos escritos e expostos dos projetos que têm decorrido ao longo do ano e nos instrumentos da sala (mapa de presenças (anexo S), de aniversários (anexo T), de tarefas (anexo U), dos nomes (anexo V) e no calendário (anexo W)).” (excerto da entrevista à educadora)

A *área da biblioteca* (anexo G) existente na sala foi, organizada pela educadora, é um dos espaços com maior utilização por parte do grupo, tanto de forma livre como proposta pelo adulto. Esta encontrava-se ao alcance de qualquer uma das crianças e era constituída pelos mais variados livros, “desde as histórias tradicionais às mais modernas.” (excerto da entrevista feita à educadora cooperante). As crianças escolhiam o livro que desejavam e deslocavam-se para um local em que se sentiam confortáveis e concentradas, desde as mesas ao tapete de reunião, onde podiam sentar-se nas almofadas, outras vezes, chegavam mesmo a leva-los até ao exterior (anexo X).

Para além da exploração livre desta área, foram vários os momentos em que a educadora propôs a escolha de um livro e sua consequente exploração, tanto de forma individual como em grupo, permitindo assim a criação de debates relacionados com os mais diversos temas. A educadora participou várias vezes nestes mesmos debates que originaram novos projetos.

Na *área de expressão plástica* (anexo Y) a criança tinha à sua disponibilidade folhas brancas e os mais diversos materiais de pintura (lápiz de cor, canecas, lápis de cera, (...)) que lhe permitiam desenhar, garatujar e até mesmo escrever as suas primeiras letras (anexos N a P). Este espaço permitia à criança “participar de forma ativa, ser criativa, experimentar e experienciar diferentes vivências de forma individual e em grupo.” (excerto da entrevista à educadora). Junto a esta área encontrava-se o

armário dos portfólios (anexo R), onde se encontrava o dossiê de cada uma das crianças, identificado com o seu nome e fotografia, o que permitia a sua identificação, começando a associar e reconhecer o seu nome escrito em outros lugares através daquela referência. Para além disto era nele que guardavam todos os trabalhos realizados, incluindo aqueles que, de forma livre, eram feitos, como desenhos e primeiras tentativas de escrita. Apesar desta ser uma área destinada à exploração e tentativas de escrita, era permitido à criança a sua expansão a qualquer outra área ou espaço da sala, incluído o chão. É de salientar que todas as áreas, objetos e materiais na sala estavam especificamente etiquetados, dando à criança a percepção e conhecimento da sua forma escrita (anexo Y).

Relativamente a registos escritos, os recados direcionados aos pais e restante comunidade escolar, eram afixados na porta da sala, permitindo assim, que as crianças, diariamente, estivessem em contacto com eles, familiarizando-se com a linguagem escrita (anexo Z). A educadora escrevia ao alcance das crianças enquanto estas a observavam. Ela chamava a atenção do grupo e avisava em que local o recado seria colocado. As crianças apercebiam-se que aquilo que a educadora queria transmitir podia ser escrito, dando-lhe funcionalidade e, principalmente, finalidade. Por fim, a educadora lia o recado que acabara de escrever de forma a informar as crianças do que iria acontecer, envolvendo-as nas suas planificações. Desta forma, a criança apercebe-se que duas das funções da escrita são transmitir informações e auxiliar de memória, essencial no seu quotidiano. Estas informações eram retiradas assim que perdiam a sua validade, permitindo que novos registos pudessem ser afixados e partilhados.

Para além das informações partilhadas com as famílias e a comunidade escolar mencionadas anteriormente, são vários os registos escritos expostos na sala. As janelas eram utilizadas para expor os mais diversos projetos realizados ao longo do ano letivo. A educadora registava todas as atividades realizadas através de fotografias e posteriormente legendava-as com informações acerca do processo de cada uma delas, diálogos tidos pelas crianças e em alguns dos casos, os ingredientes e objetos utilizados. Estas informações eram muitas vezes construídas em conjunto com as crianças, através do recurso de ilustração e recorte de revistas e jornais, de forma a identificar as palavras anteriormente escritas pela educadora (anexos AA a AC).

Relativamente à escrita presente na sala, existiam diversos mapas e instrumentos utilizados pelas crianças que fazem parte do MEM, como é o caso do mapa de tarefas, de aniversário, o calendário, mapa de presenças (...) (anexos S a W), que de forma autónoma ou com o auxílio do adulto, as crianças interagiam e exploravam diariamente. Foi a partir destes instrumentos que começaram a interagir,

principalmente, com o seu nome, que se encontrava presente juntamente com uma fotografia que auxiliava a sua identificação, começando a identificá-lo e associá-lo sempre que o encontravam. As crianças a partir destes mapas para além de interagirem e se familiarizarem com o seu nome, começavam a aprender e associar o nome dos seus colegas, identificando letras comuns em outras palavras.

Em suma, a partir da prática da educadora, do ambiente educativo que esta proporciona e as atividades propostas, permitiram que as crianças se apercebessem das mais diversas funcionalidades da linguagem escrita, o valor que esta tem no seu quotidiano e demonstrassem interesse por iniciar as suas primeiras tentativas de escrita. Posto isto, é fundamental o papel da educadora, esta que é exemplo, aquele que cada uma das crianças tenta imitar. Posto isto, foi possível observar diversas situações em que as crianças escreveram ou tentaram escrever, as suas primeiras letras. Estas poderão ser lidas de forma descritiva no ponto 3.3. deste capítulo.

3.2. Observações da prática da educadora

De seguida serão apresentadas observações, participantes e não participantes, de modo a justificar a análise feita anteriormente e, de forma detalhada, descrever o ambiente e a prática realizada pela educadora enquanto promotores da aprendizagem da linguagem escrita.

Hora do conto

A educadora lê uma história em grande grupo no momento de reunião, fala sobre a capa do livro e aquilo que o constitui. O nome do autor, o título, aquilo que esconde as próprias páginas, pergunta aquilo que acham que ali está escrito, o que a história lhes quer contar. À medida que lê a história segue o texto com o dedo, aponta, faz pausas, suspense, pergunta, tenta que antecipem o que vai acontecer.

Após a leitura da história partilham as ideias principais, as palavras que ficaram, aquelas que se repetem, os nomes e as características dos personagens principais. Desta forma a criança familiariza-se e fica atenta acerca da organização da linguagem escrita, distingue a escrita do desenho, faz associações através das letras que reconhece (Alves Martins & Niza, 1998).

A identificação

São várias as vezes em que a criança faz um desenho de forma livre, outras vezes é proposto pela educadora de forma a integrar um projeto ou completar uma atividade. Maioritariamente, a educadora cria uma legenda que o acompanha, às vezes apenas o nome ou o título que lhe pertence, identificando-o e distinguindo-o de qualquer outro. A criança assiste enquanto ela escreve, observa, pergunta o que está escrito. É essencial que o educador seja atento, que acompanhe a criança quando esta escreve, observe, lhe pergunte aquilo que tenciona escrever, descodificando as suas mensagens (Teberosky & Colomer, 2003). Outro aspeto importante é o educador acompanhar a escrita da criança com a sua para que esta se vá familiarizando que existe uma forma convencional de escrever. Desta forma a criança começa a comparar a sua escrita com a do adulto, cria novas conceções e aperfeiçoa a sua técnica (Alves Martins & Niza, 1998).

Neste processo é importante que o educador, quando se apercebe que a criança vai escrever de forma livre, lhe pergunte e lhe peça para verbalizar aquilo que quer escrever para que esta se aperceba que o pensamento é anterior à escrita, encorajando-a a perceber que é possível comunicar aquilo que sente e pensa (Teberosky & Colomer, 2003). Este sentimento é igualmente partilhado em momentos de ditados por parte da criança, quando esta pede para que o educador escreva algo. O educador acompanha o oral, fazendo pausas, verbalizando os tempos, cria espaços à medida que escreve e a criança começa a compreender que aquilo que se diz também se escreve.

O mundo lá fora

Numa situação de parceria com a comunidade, as crianças escreveram uma carta para os seus pais, de forma a comemorar o dia dos Correios, atividade planeada e proposta pela educadora. Através de desenhos, posteriormente legendados pela educadora, cada criança fez a sua carta e nela foi colocado o seu nome e a sua morada. A atividade seguiu através de uma caminhada a pé pela comunidade em que o grupo de crianças juntamente com a educadora e a auxiliar, foi até ao posto dos Correios, onde colocaram as suas cartas no marco, seguindo assim para cada uma das suas casas. De uma forma simples e lúdica as crianças deram funcionalidade à escrita, transformando aquilo que queriam dizer às suas famílias em escrito, através das cartas. Puderam observar e constatar como a escrita serve para comunicar com os outros, principalmente com os que mais gostam, mesmo estando longe. A criança

assimila assim uma das funções da linguagem escrita e principalmente, o valor que esta tem. É através destas viagens pela comunidade que, ao longo do percurso da escola ao local que visitam, que encontram as mais diversas placas com informações, matrículas de carros, cartazes e nomes de ruas, tudo formas de escrita, nos mais variados suportes, que fazem parte da sua rotina e que se espalham no ambiente em que vivem.

Os diversos suportes

A presença e o manuseamento de diversos suportes escritos dá à criança um conhecimento alargado acerca do universo da linguagem escrita. A criança, de forma livre ou até juntamente com a educadora, tem oportunidade de explorar diferentes suportes e conseqüentemente, aperceber-se como estes fazem parte do seu quotidiano (livros, revistas, jornais, embalagens, produtos, (...)). Na sala existem diversos tipos de suportes escritos, os quais a criança tem oportunidade de manusear e explorar de forma livre. Existe, junto à prateleira dos jogos, um cesto cheio de jornais, revistas e folhetos, que complementam a Biblioteca e os quais a criança pode integrar nos seus momentos de brincadeira livre, integrando-os em situações de “faz de conta”. É nestes momentos que nos apercebemos da relação que a criança tem com a literacia, representando o adulto, sendo este muitas vezes o seu referencial, em situações em que a leitura e a escrita são utilizadas por esta. É através de interações com produtos e materiais de quotidiano que a criança adquire conhecimento e muitas vezes antecipa aquilo que está escrito, reconhecendo as palavras que fazem parte da sua rotina. Esta é uma atividade que pode ser feita dentro e fora da sala, alargando a sua exploração à comunidade escolar (estabelecimentos, jardins, ruas, (...)). Esta ocorreu diversas vezes ao longo da prática supervisionada, nas mais diversas situações.

O exemplo

Ao terminar o dia a educadora faz um balanço e regista alguns acontecimentos ocorridos com diversas crianças durante o dia, senta-se numa mesa ao lado das crianças enquanto estas lancham de forma descontraída.

À medida que escreve e regista os acontecimentos a educadora questiona as crianças sobre os mesmos e verbaliza aquilo que escreve. Uma das crianças, focada naquilo que a educadora está a fazer, vira-se na cadeira e diz: “Escreve que vou para

casa da avó Maria.” A educadora sorri e verbaliza de novo a frase enquanto a escreve no papel. Desta forma a educadora permite que as crianças participem naquela situação, que podia ser feita de forma individual e privada, mas que é aproveitada para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita e se apercebam como esta é usada. Consequentemente, as crianças criam concepções acerca da funcionalidade da escrita.

A planificação das atividades

Muitas das atividades planeadas pela educadora tiveram por base a realização de diversas experiências, com o objetivo principal de ir ao encontro do interesse do grupo, como foi o caso da experiência com a água. A educadora construiu diversos quadros e gráficos que foram consequentemente utilizados e preenchidos por algumas das crianças. Enquanto a educadora demonstrava algumas das experiências ao grupo, através de vários objetos do quotidiano da sala com o propósito de desvendar quais aqueles que flutuam e afundam, aqueles que se misturam ou não na água, duas crianças, juntamente comigo, preenchiam algumas folhas preparadas previamente pela educadora. Nestas folhas era possível observar os ingredientes e objetos utilizados escritos pela educadora, no qual as crianças assinalavam aquilo que era pedido. Posteriormente os nomes foram ilustrados através de recortes de revistas e desenhos das crianças e expostos nas paredes da sala, de forma a partilhar com as suas famílias e restante comunidade escolar.

Esta foi uma prática que se repetiu no decorrer de várias atividades por parte da educadora, incorporando a escrita nos seus planeamentos, de uma forma simples e pedagógica, principalmente quando as atividades eram experiências e tarefas geradas com base no projeto educativo. A educadora organizava e tinha em sua posse uma folha com os diversos procedimentos, materiais/ingredientes a utilizar, assim as crianças apercebem-se que aquilo que estava escrito a orientava, criando concepções e dando funcionalidade à escrita enquanto auxiliar de memória. Por fim, esta tinha como finalidade integrar a exposição de fotografias, obtidas no decorrer das atividades, posteriormente acompanhadas com um relato escrito sobre o processo e alguns dos discursos das crianças, por parte da educadora (anexos AB e AC). Posto isto, as crianças, a família e a restante comunidade escolar podiam ver e recordar os diversos projetos e acontecimentos ocorridos ao longo do tempo. Este registo e processo é acompanhado pelo grupo de crianças que participa ativamente nas atividades.

Este procedimento ocorreu também nas festividades do *Dia de Reis*, no qual foram confeccionados diversos Bolos Rei pelas duas salas de educação Pré-Escolar.

A educadora, tal como já tinha acontecido em outras atividades de culinária, tinha em sua posse, a receita discriminada com os ingredientes, de forma a orientar o processo de confecção das crianças. Esta ia lendo a receita, apontava à medida que lia o texto e ia integrando, criança a criança, de forma a que todas pudessem participar. Estas, de forma organizada e ordenada, juntaram os diversos ingredientes. Tal como ocorreu na experiência da água, a receita foi posteriormente ilustrada através de desenhos e recortes de revista, feitos e colados pelas crianças. Por fim foi exposta nas paredes exteriores da sala, acompanhada com diversas fotografias, de forma a partilhar com a diversa comunidade escolar que também participou no lanche onde foram partilhados os diversos bolos acompanhados com chá e sumo.

Com a chegada da Primavera, foi realizada uma atividade proposta pela educadora, com a intenção de envolver o grupo na preservação e respeito pela natureza. Esta atividade teve como principal objetivo a criação de pequenos vasos onde foram plantadas diversas sementes, das mais diversas plantas, de forma a que as crianças pudessem acompanhar o seu crescimento ao longo do tempo. De forma a iniciar a atividade, com o grupo organizado na reunião da manhã, a educadora desvendou as diferentes embalagens que pertencem a cada uma das plantas, lê e aponta o nome de cada uma delas e as crianças repetem-nos. De seguida, distribui na mão de cada uma das crianças, algumas das sementes e, uma a uma, colocaram-nas no respectivo vaso.

Após todas as crianças participarem e todas as sementes estarem semeadas, a educadora identificou cada um dos vasos com o nome e a imagem de cada uma das plantas (anexos AD e AE). Posteriormente, criou diversos gráficos e desenhou-os em diversas folhas. Estes, devidamente identificados, foram colocados na janela junto aos vasos, onde as crianças assinalaram o crescimento de cada uma das plantas ao longo do tempo (anexo AF). Desta forma, para além da criança se familiarizar com a escrita e se aperceber da sua funcionalidade, tem oportunidade de interagir e iniciar as suas primeiras tentativas de escrita, a partir dos mais diversos suportes e funções.

A presença dos pais na rotina da sala

Tal como referido anteriormente, a instituição na qual decorreu a presente investigação, segue o MEM logo, caracteriza-se por uma prática cuidadosa e direcionada por parte da educadora, com o intuito de dar ao grupo de crianças uma aprendizagem rica e adequada, com o objetivo de dar resposta aos seus interesses e dificuldades. Para que a aprendizagem da criança aconteça de forma plena e adaptada, a educadora não é o único agente educativo a agir dentro da sala,

alargando este espaço às famílias, elementos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças.

Ao longo da presente investigação a presença dos pais ocorreu diariamente em momentos de rotina do grupo, tanto na chegada de manhã, através das mais diversas interações com a educadora e os restantes elementos da sala, como ao final da tarde, em contexto de recreio exterior.

Para além das suas interações naturais, de forma a prolongar a sua presença nas brincadeiras na chegada e na partida dos seus filhos, trazem e partilham livros, lêem com e para todos, planeiam experiências e fazem-nas acontecer, tornando-se assim agentes ativos e educativos para a aprendizagem de todo o grupo (anexo AG). Foram várias as vezes que, a hora do conto, na reunião da manhã, foi realizada por um dos pais de uma das crianças, integrando-se na rotina da sala de forma natural. Estas atividades foram sempre muito bem aceites por parte das crianças, uma vez que a presença das famílias, se tornava uma realidade no quotidiano do grupo. Para além das diversas leituras realizadas, foram várias as experiências e projetos criados a partir da presença de um dos pais na sala, uma vez que muitas vezes, trouxeram as suas profissões ou algumas das suas habilidades, para partilha de experiências e conhecimento. Como foi o caso dos sabonetes feitos pela mãe do H., os iogurtes feitos pela mãe do M. e as observações ao microscópio feitas pela mãe do N. (anexos AH e AI).

É a partir destas participações que a educadora regista tudo através de fotografia que posteriormente são acompanhadas com legendas dos passos, ingredientes e muitas vezes ideias e diálogos partilhados pelas crianças. Por fim, tudo isto é exposto numa das paredes da sala, onde toda a comunidade escolar pode ver, ler e conhecer cada um daqueles que faz parte da sala. Mais uma vez, as crianças têm acesso a um elemento escrito no seu ambiente educativo, proporcionado pela educadora.

3.3. Análise da entrevista à educadora

Relativamente à entrevista realizada à educadora cooperante (anexo L), esta permitiu ir para além daquilo que é observado, conhecendo assim, aquilo que está para além da sua prática, o seu pensamento e a sua planificação. Através desta deu a conhecer como o ambiente educativo é planeado e organizado, como a planificação das atividades é concebida e de que maneira está atenta e promove a aprendizagem

da escrita no quotidiano das crianças. Seguidamente é apresentado um resumo onde se encontram as ideias chave a reter desta conversa.

Como instituição que segue o modelo do MEM, caracteriza-se por “uma pedagogia de participação, colaboração e interação entre o adulto e a criança.” (excerto da entrevista à educadora cooperante). A criança é agente da sua própria aprendizagem, participa, dá a sua opinião, é voz ativa no que diz respeito à escolha e planeamento das atividades que pretende realizar, “tanto em grupo como de forma individual”. (excerto da entrevista à educadora cooperante).

O ambiente educativo é essencial, logo é “organizado intencionalmente de forma a promover a aprendizagem autónoma e natural da criança”, é fléxivel, com o intuito de dar resposta às necessidades que o grupo apresenta, sendo muitas vezes alterado por este, e contém diversos mapas de forma a orientar a sua rotina e promover a sua interação com a linguagem escrita, explícita em vários locais e “através de vários registos escritos acompanhados de fotografias dos projetos [...] em sala.” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Relativamente às áreas diretamente relacionadas com a literacia, a área da biblioteca é uma das áreas com maior interação por parte do grupo, uma vez que esta é constituída por diversos livros que abordam “temas diferentes, desde as histórias tradicionais às mais modernas” (excerto da entrevista à educadora cooperante), adequados à sua faixa etária, oferecidos pelas diversas famílias.

O papel da educadora é essencial no decorrer do processo de aprendizagem, uma vez que é na intenção que esta coloca na atividade que propõe à criança, que lhe proporciona “tempo de qualidade”, proporcionando-lhe a criação de concepções acerca da funcionalidade da escrita no seu dia a dia, “primordial para o desenvolvimento global de cada uma”. (excerto da entrevista à educadora cooperante)

Nesta faixa etária as crianças “começam a dar sentido aos diversos símbolos (letras) que compõem as palavras” (excerto da entrevista à educadora cooperante), principalmente aqueles que integram o seu nome. São vários os momentos em que é possível observá-las a apontar algumas palavras existentes no ambiente que a envolve e, com o seu dedo, seguem, letra a letra, respeitando assim, a direção da escrita. É neste sentido que iniciam as suas primeiras tentativas de escrita, principalmente o seu nome, este que é aquele que lhes desperta maior interesse. Ao longo do tempo começam a verbalizar enquanto escrevem e gradualmente começam por “apresentar um maior controlo no traço gráfico”, começando assim, a “surgir as primeiras letras [...] perceptíveis, nos seus desenhos, quando brincam [...] e imitam os irmãos mais velhos.” (excerto da entrevista à educadora cooperante)

Relativamente aos instrumentos utilizados estes “são construídos e elaborados com as crianças” (excerto da entrevista à educadora cooperante), de forma a sua exploração fazer sentido e ocorrer de forma natural. Uma vez que a escrita ainda não é totalmente dominada por estas, o registo dos diversos projetos é baseado em construção de gráficos. Uma vez que as crianças começam a demonstrar interesse pela descoberta e exploração a escrita, são realizadas atividades relacionadas com o conhecimento e associação de letras nas mais diversas palavras que fazem parte do seu quotidiano, através de jogos de rimas e sons.

Em suma, o papel do educador é de extrema importância no que diz respeito à literacia emergente, pois cabe-lhe a ele “promover, estimular, incentivar e proporcionar meios e ferramentas para a criança descobrir e explorar tudo o que envolve a escrita.” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

3.4. Observações e concepções das crianças relativamente à linguagem escrita

Após a análise relativamente ao papel da educadora e como a sua prática e o ambiente educativo influenciam a aprendizagem da linguagem escrita das crianças, seguem-se várias situações observadas, que relatam algumas das concepções, atividades e práticas de algumas das crianças do grupo. É possível observar, ao longo da sua leitura, diversos tipos de escrita por parte das crianças.

O livro.

O grupo brinca livremente na sala. O X. e o S. estão sentados na mesa com um livro, folheiam e observam. É um livro com o abecedário e observam as letras e as imagens que as ilustram. Sento-me ao lado do S. e pergunto se conhecem alguma das letras escritas no livro. O S. e o X. rapidamente respondem que não, que não conhecem nenhuma das letras ali apresentadas.

“Este é o “E”. “E” de elefante (aponto para a ilustração que ilustra a letra). As duas crianças repetem, verbalizam e apontam.

Continuo a dizer-lhes e a apontar as letras que se encontram na mesma página.

É o “C” e o “D”.

O X. depressa diz: “É o “D” de Duarte”.

Felicito-o: “Boa, muito bem! É o “D” de Duarte.”

De seguida pergunto se sabem onde está o “S” (letra inicial de Sebastião). Respondem os dois que não. Revelo e aponto a letra e pergunto pelo “X” (de Xavier). O X. aponta a letra correspondente ao seu nome de forma correta e automática.

S. e X. pedem para que diga as letras todas, o abecedário completo. Digo e aponto à medida que as vou verbalizando. Eles repetem as últimas.

Por fim olham para a página aberta e dizem as letras que lá estão. Juntos dizem: “C e D”. Deixo-os a explorar até que abandonam o local.



Figura 1. Livro do abecedário explorado pelas crianças.

O casaco bordado

Íamos para o exterior e o T. (2 anos) pede-me para o ajudar com o casaco. Desloco-me ao seu cacifo e procuro o casaco. No momento em que o encontro tal é o entusiasmo do T. que o puxa da minha mão. Aponta aos saltos para a letra bordada em um dos lados e diz “*É o T. de Tomás!*”.

A referência

Na sala decorre uma atividade realizada pela mãe de uma das crianças. Sentamos-nos estrategicamente à volta da sala para dar resposta a todas as crianças à medida que a atividade decorre uma vez que é necessário que todas tenham acesso àquilo que está a ser projetado.

Numa folha vou escrevendo algumas observações e diálogos feitos pelas crianças no decorrer da atividade, prática comum que realizo diariamente. Por uns minutos saio do meu lugar e deixo a folha e o lápis junto à M. (3 anos).

Entretanto a educadora cooperante repara que a M. tem a minha folha e o lápis, dando assim continuação ao meu “registro”, garatuja. Aproximo-me dela e

apercebo-me que esta “imita” aquilo que tinha escrito, dando continuação às linhas, seguindo assim a direção da escrita.

A E. (4 anos) pede-lhe a folha, também quer escrever, na mesma folha com o mesmo lápis. Rapidamente cria-se uma pequena discussão entre as duas, uma vez que ambas querem escrever na folha que era a minha. Seguidamente, arranjo uma folha e um lápis para que a E. possa escrever também. Ela recusa. Quer aquela que está escrita por mim.

Pego então num lápis e escrevo algumas palavras na folha limpa da E., pergunto-lhe o que quer que eu escreva. Desta forma a E. sentiu que a folha me pertencia, juntamente com as palavras iam aparecendo escritas, tal como aquela que tinha a M.. Continuaram as duas a fazer pequenas garatujas nas folhas à medida que a atividade decorria. Desta forma criou-se uma corrente de desenhos e escrita que deu origem a uma nova atividade - o desenho sobre a atividade que tinham realizado anteriormente.



Figura 2. E. faz garatujas na folha.



Figura 3. M. garatuja a minha folha.

“Não pode ser tudo junto”.

À tarde, após o lanche, sento-me na mesa junto às Artes Plásticas. O V. (4 anos) e a Ev. (3 anos) estão a fazer um desenho livre. Pergunto-lhes o que estão a fazer e a Ev. responde que está a escrever.

Rapidamente o V., intervém na conversa e diz: “*Não não, não pode ser tudo junto*” - referindo-se assim às garatujas que a Ev. estava a fazer na folha e a visão dele perante tais “rabiscos”. Através das suas concepções de escrita partilha com ela que quando escrevemos tem de existir espaços entre as palavras.

Desafio-o então escrever ele o e mostrar como se faz. Responde-me que não sabe escrever, para eu escrever o seu nome.

Aproximo-me e na sua folha escrevo o seu nome, verbalizo-o à medida que escrevo e digo para ele tentar reproduzi-lo. De seguida, confiante, faz uma forma por baixo de cada uma das letra do seu nome, fazendo-lhes correspondência.

Sem escrever da forma convencional, através das letras tal como as conhecemos, faz-lhes corresponder cada uma das suas garatujas, individualmente e separadas, tal como mencionou anteriormente, como as tivesse de distinguir de uma forma.

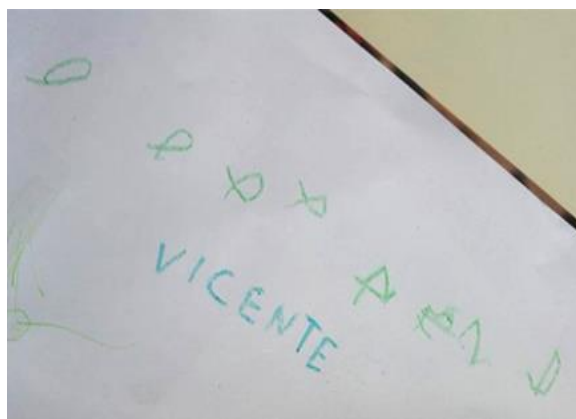


Figura 4. Reprodução do nome feita pelo V..

A mais “fácil”

Enquanto falo com o V. e ocorre a situação descrita anteriormente, ao lado, a R. (3 anos) pede-me para escrever o seu nome na folha na qual está a desenhar. Rapidamente, quando volto a olhar para a folha, esta encontra-se cheia de “círculos” e tentativas do mesmo, espalhados e de diferentes tamanhos.

De seguida a R. aponta para o seu nome. Os “círculos” que se vão espalhando pela folha são na verdade “O’s” que ela escreve ou tenta reproduzir.

Por fim, olha para o nome do V., escrito na folha dele, e apercebe-se que naquele nome não existe a letra “O”.

Confirmando, esta, naquele contexto, faz apenas parte do seu nome e felicito-a pela descoberta.



Figura 5. Reprodução da letra “o” feita pela R..

O nome sem referência

Após o lanche as crianças dispersam pelas áreas e brincam de forma livre. Junto à área da casinha, na mesa, algumas crianças fazem desenhos. Sento-me junto ao V. (4 anos) e pergunto se está a escrever alguma coisa. Responde-me que não.

De seguida pede-me para que eu escreva o seu nome na folha, não o reproduz. Ao meu lado, a E. (4 anos), que ouvia a minha conversa com o V. chama-me.

Mostra-me a sua folha, originalmente limpa, tinha o seu nome escrito a caneta corretamente e ocupava todo o espaço existente na folha. Orgulhosa mostra-me e diz que é o seu nome. Pergunto se tinha visto em algum lado ao qual me responde que não, que tinha escrito sozinha, que sabia escrever.

A E. escreveu o seu nome de forma correta e sem qualquer tipo de referência visual, pois ao contrário dos seus colegas, o seu cacifo encontra-se fora da sala e é nele que está escrito o seu nome.

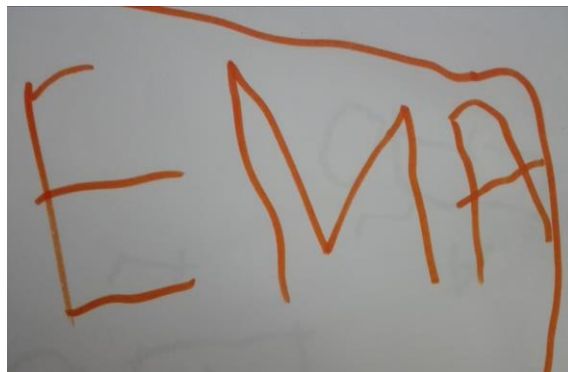


Figura 6. Nome escrito pela E. de forma autónoma e corretamente.

“ão”

É hora da sesta, o S. (4 anos) não dorme, nunca dorme.

O S. é interessado e curioso, é muitas vezes o impulsionador de vários projetos e debates em grande grupo. Uma vez que estava sem fazer rigorosamente nada e conhecendo a sua personalidade fiz-lhe um desafio. *Porque não fazer um desenho?*

Vou buscar as folhas e canetas e pergunto se ele sabe escrever o seu nome, de forma a identificar a folha. Diz-me que não, para eu escrever. Escrevo, com letras de imprensa maiúsculas, o seu nome na folha. Ele tenta reproduzir por baixo. Apercebe-se rapidamente que as letras não irão caber todas, muito menos por ordem, tentando apenas escrever todas aquelas que pertenciam ao seu nome na frente da folha, de forma a ficar completo.

As letras misturam-se com garatujas, na tentativa de produzir corretamente aquelas que eu tinha escrito anteriormente. Algumas das letras são escritas de forma correta, mesmo que “à sua maneira”, ainda um pouco tremidas.

De seguida pergunto-lhe o que quer desenhar ao qual me responde: *um leão*. Pede-me que o ajude e que depois escreva “leão” na folha. Escrevo e assim que termino o S. diz: “estas são iguais ao meu nome, é igual, “ão.” Eu confirmo, aponto com a caneta para as letras que correspondem, no meu nome e na palavra “leão”.

O S. pede-me a caneta e reproduz a palavra na folha. Mais uma vez por uma questão de espaço, a letra “A” envolve as duas primeiras letras “LE”, desta vez muito mais próximas da realidade. Para terminar, refiro ainda que “cão” também termina da mesma forma, escrevo e o S. , mais uma vez, reproduz. Desta vez as letras e a palavra são escritas de forma correta, incluindo o “til”, que despertou curiosidade pela sua forma e posição na palavra.

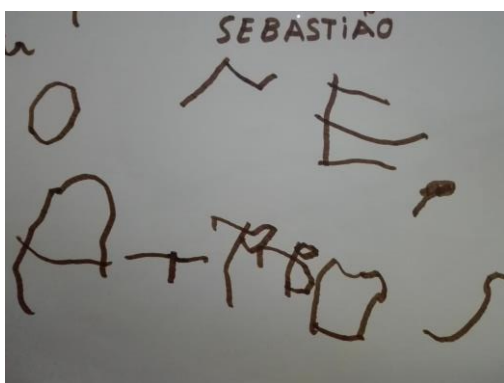


Figura 7. Tentativa de escrita do nome.

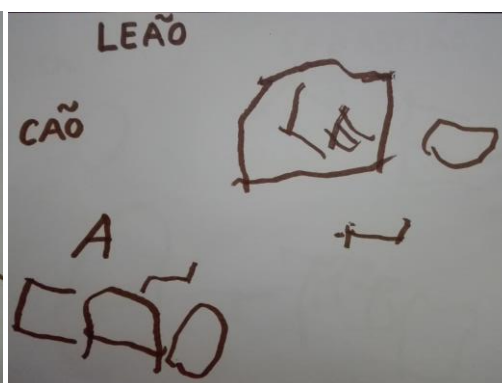


Figura 8. Escrita com auxílio visual.

Os nomes

O T. (3 anos) já sabe dizer o abecedário de cor, por ordem, visualmente e oralmente (sem suporte escrito). Em momento de brincadeira livre aponta para o abecedário escrito na parede e diz as letras por ordem, identifica-as. Reconhece as letras do seu nome em outras palavras, indica-as, aponta e verbaliza.

Dado o interesse do T. peço-lhe que escreva o seu nome no quadro magnético com a caneta. Ele sem medos e hesitações escreve. Escreve as letras corretamente, na sua forma ortográfica, mas não por ordem. Isto aconteceu pois o nome não coube todo no quadro, seguindo, letra após letra, devido ao tamanho excessivo das mesmas, passando assim, as letras finais para cima das iniciais.

Rapidamente apaga o seu nome do quadro, certamente apercebe-se que não está escrito de forma ortográfica. Pede-me para que seja eu a escrever o seu nome. Eu escrevo e verbalizo, ele completa e verbaliza o nome completo alto. Aponta para as letras à medida que verbaliza o nome. Seguidamente pede para que desta vez escreva o meu nome. De forma propositada escrevo o meu por baixo do nome dele, já escrito no quadro..

Rapidamente, observando atentamente à medida que escrevo cada uma das letras, o T. aponta e diz: “Esta é igual (T) e esta e esta e esta também!” referindo-se assim ao A.

O nome na aprendizagem da escrita é um dos elementos principais no que diz respeito à intencionalidade e interesse que leva a criança a querer aprender a escrever, sendo posteriormente a principal referência, partindo deste para as mais diversas palavras através da associação de letras e sons.

3.5. Concepções das crianças sobre a escrita - Quem escreve?

De forma a conhecer algumas das concepções que as crianças tinham sobre a escrita, e principalmente como esta está presente no ambiente que a envolve, coloquei-lhes algumas questões de forma espontânea, em momentos lúdicos das próprias crianças, com o intuito de obter respostas verdadeiras, sem que sentissem qualquer tipo de pressão ou avaliação.

Seguidamente são apresentados alguns dos diálogos realizados entre mim (C.) e cada uma das crianças envolvidas, sendo identificadas através da inicial do seu nome.

As crianças brincam de forma livre, sentadas na mesa. Desenham, folheiam livros, brincam com os legos e os carros. Início a conversa com a B. enquanto esta garatuja uma folha.

C: “Conheces alguém que saiba escrever?”

B: (3 anos): “A minha mãe sabe escrever, e o meu pai, e o meu tio.”

C: “E a Carla, já viste a Carla escrever?”

B: “Sim, a Carla também sabe.”

C: “E tu sabes escrever?”

B: “Eu sei escrever mãe e pai.”

Entretanto as restantes crianças que se encontram na mesa interagem e envolvem-se na conversa, prolongando o tema da escrita e como esta está envolvida na sua rotina. Rápidamente a E. (4 anos) diz : “Eu sei escrever o meu nome.”, escrevendo-o de forma correta sem qualquer tipo de referência visual.

O S. (4 anos) intervém e diz: “Já vi o meu pai a escrever mas não percebo as letras dele.” Demonstra assim, que as letras podem ter formatos e principalmente caligrafias distintas, não deixando de ser as mesmas letras.

De seguida, o S. volta a intervir e partilha mais um momento vivido em sua casa: “Uma vez estava na minha casa a fazer um desenho e fiz um “S”. Um “S” de Sebastião!”. Aqui, de uma forma simples e natural, demonstra distinguir desenho de escrita, referindo ainda que a letra que “acidentalmente” escreveu é aquela que pertence ao seu nome.

O M. (3 anos), no seguimento da intervenção do S. sobre a escrita particular do pai, diz relativamente ao seu ambiente de literacia familiar: “A mãe escreve nos trabalhos dela, da escola.” (a mãe do M. é professora), demonstrando assim que a escrita por parte da mãe, no seio familiar, faz parte da sua rotina e é totalmente evidente, observando-a.

A E. (4 anos) interpela e diz ao olhar-me: “Eu já te vi a escrever.” Desta forma, ao longo da minha intervenção, foi notório na minha prática a presença da escrita nas mais diversas situações e atividades, função desempenhada em conjunto com as crianças e na presença das mesmas. O referente é essencial para que estas possam aperceber-se do valor e da funcionalidade que a escrita tem no seu quotidiano, despertando assim, o seu interesse, relativamente à mesma.

IV. Considerações Finais

Para uma aprendizagem significativa e uma estruturação de atividades que promovam o contacto e a exploração da funcionalidade da escrita é necessário que o educador crie situações em que o uso da escrita seja evidente e envolva as crianças de forma significativa. O papel do educador e o ambiente educativo que este possibilita à criança, são fundamentais, comprometendo o processo de aprendizagem da linguagem escrita (Teberosky & Colomer, 2003; Mata, 2008).

As conceptualizações infantis acerca da linguagem escrita são construídas através das mais variadas situações de interação informal com a leitura e a escrita, dependendo essencialmente das experiências sociais em que a criança tem oportunidade de participar nos mais variados contextos. (Alves Martins, Mata & Silva, 2014)

O planeamento da prática do educador, os instrumentos e documentos utilizados, a sua implementação e principalmente, a maneira como atua, são exemplo maior no que diz respeito à aquisição de conceções relativas à literacia emergente e na promoção de escrita livre, segura e confiante, por parte da criança. Uma criança motivada, que interage diariamente com a linguagem escrita, através da relação pedagógica promovida pelo educador para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, tem a possibilidade de, mesmo antes da entrada no 1º Ciclo, aprender a escrever (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Ao longo da presente investigação foi possível constatar ações e principalmente, as conceções que as crianças entre os 3 e os 4 anos, presentes neste contexto, têm acerca da linguagem escrita e como a integram no seu quotidiano. Estas conceções permitiram verificar como, ainda antes da entrada na escola, a escrita emerge na vida da criança e como o ambiente educativo, em que esta se desenvolve, é promotor da sua própria aprendizagem. Independentemente da idade da criança, as conceções demonstradas pelos vários elementos do grupo variam conforme a interação e familiarização que têm com a linguagem escrita no seu quotidiano. Desde identificação de letras; do seu próprio nome; às primeiras tentativas de escrita; a sua identificação no ambiente educativo; o interesse demonstrado para a aprendizagem, foram várias as situações nas quais foi possível constatar a presença da escrita na sala. Para que esta aprendizagem aconteça de forma plena, é de salientar a importância de uma educadora atenta, que procurou, ao longo da sua implementação, dar a cada uma das crianças, a liberdade de se expressar, procurar e acrescentar à medida que se instruíam, de forma livre e adaptada. Em suma, o envolvimento da

criança em situações de escrita, antes do ensino formal, permite um progresso do pensamento relativamente às particularidades do código escrito, promovendo assim, o desenvolvimento da sua própria escrita

Relativamente à prática subjacente presente neste relatório considero que contribui de forma plena para a minha aprendizagem enquanto profissional de educação, uma vez que foi possível apre(e)nder as mais variadas técnicas, através das mais diversas planificações e atividades implementadas, tanto por mim como pela educadora cooperante; fez-me acreditar, principalmente, que é possível fazer bem, seguir os valores e aquilo em que acreditamos; ser voz ativa enquanto agente educativo daqueles que diariamente aprendem connosco e conseqüentemente nos ensinam; integrar as famílias e fazê-las confiar, uma vez que aquilo que é planificado e realizado, tem por base estudo e dedicação, para fazer mais e melhor por aqueles de que somos responsáveis.

Relativamente à escolha do tema para o presente RPES, este surgiu no intuito de expandir o meu conhecimento relativamente à emergência da escrita no Pré-Escolar, tema este que me despertou a máxima atenção no decorrer do 1º ano do MEPE. Quando soube que a minha prática iria ocorrer numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, senti-me um pouco reticente em avançar, uma vez que tinha apenas explorado as fases da escrita com crianças de 5 anos, logo acreditei que não teria quaisquer resultados que justificasse esta escolha.

Após alguma revisão bibliográfica e as primeiras observações, onde foi possível constatar situações em que a linguagem escrita esteve presente, permitiu-me uma reflexão constante acerca da literacia emergente presente neste contexto e conseqüentemente analisada neste relatório. Ao longo da minha intervenção tive oportunidade de desconstruir ideias pré-concebidas e descobrir que as crianças têm concepções sobre a linguagem escrita desde muito cedo; aprendi e aprendi, admirando-me a cada descoberta feita a partir de cada exemplo; surpreendi-me a cada conquista, a cada conceção descoberta por cada uma das crianças; descobri e partilhei, aprendizagens, sonhos e principalmente amor. As atividades que fizeram parte do meu planeamento no decorrer da prática supervisionada, não tiveram como foco principal a aprendizagem da escrita, uma vez que partiram dos interesses e dos projetos que estavam a ocorrer na sala, mas tal como já foi mencionado, a linguagem escrita esteve presente e foi introduzida de forma discreta e funcional nas diversas atividades propostas, muitas vezes de forma autónoma e livre por parte da criança, outras através do meu exemplo enquanto utilizadora da linguagem escrita, promovendo assim, o interesse pela mesma. Ao longo da minha intervenção, nas mais variadas situações, as crianças observavam, participavam e questionavam-me acerca

daquilo que escrevia, pediam-me para que escrevesse e principalmente demonstravam interesse relativamente à aprendizagem da escrita.

Relativamente à prática da educadora cooperante, esta foi fundamental para a sensibilização de uma ação pedagógica plena e adequada a cada uma das crianças do grupo, uma vez que dava a cada uma das crianças, voz para que pudesse proporcionar-lhes uma aprendizagem tendo em conta as suas dificuldades e interesses. A forma como me recebeu e me deu espaço para que, de forma livre, pudesse integrar a vida da sala, proporcionou-me aprender a planificar e avaliar, de forma correta estas idades, permitindo-me experimentar, tentar e principalmente deu-me oportunidade de errar para fazer mais e melhor a cada atividade proposta. Desta forma, tive a total consciência que a vida na sala é proporcionada pela educadora, aquilo nela ocorre, a sua expansão até ao exterior, a integração da comunidade, as famílias, a adequação de cada planificação a cada um dos elementos do grupo, permite uma aprendizagem livre e com sentido a cada uma das crianças.

Confesso que ao longo da presente investigação, foi possível sentir-me orgulhosa e principalmente honrada, por ter realizado a minha última prática supervisionada nesta instituição, uma vez que é exemplo de respeito e inclusão, de uma equipa coordenada e participativa, por uma gerência que veste a camisola e está dentro das salas, conhece cada uma das crianças, as suas famílias e as suas histórias. Não posso deixar de referir a sorte que foi aprender e trabalhar com a educadora cooperante que foi exemplo, mestre e orientadora neste último percurso, permitindo-me absorver tudo aquilo que tem de melhor; as crianças, que contribuíram para que este estudo fosse realizado e acima de tudo me ensinaram que não posso, nunca, pôr em questão as suas capacidades, estas que foram companheiras ao longo destes últimos meses, receberam-me, desde o primeiro dia, como sempre ali tivesse pertencido, quiseram que ficasse; os seus pais, que ainda hoje têm sempre uma palavra amiga e de conforto, agradecendo tudo aquilo que proporcionei a cada um dos seus filhos e, de certa forma, lhes acrescentei, fazendo valer a pena, cada obstáculo.

Em suma, os resultados obtidos relativamente à prática supervisionada e consequente análise desta investigação, surgiram da reflexão constante realizada no decorrer do mesmo, através das relações criadas com todos os elementos e agentes educativos, permitindo a cada uma das crianças a liberdade e a confiança, sentindo-se valorizadas em cada uma das suas tentativas. Reflito assim, tal como referido por Freire (1997), que a reflexão sobre a última prática é essencial para melhorar a prática seguinte, permitindo uma evolução constante a nível pessoal e profissional.

Em toda a minha vida quis ser educadora, sendo no meu jardim de infância que percebi que era lá que queria ficar para sempre, tendo, ao longo dos últimos anos,

procurado aprender, dedicar e principalmente, absorver, tudo aquilo que esta profissão, tão honrada, tem para me oferecer. Eu que irei ensinar, mas também aprender, durante toda a minha vida.

“Só se educa inteligentemente se se educar pelo coração e com amor”. (Santos, citado por Morgado, 2004)

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Asa Editores, S.A.: Lisboa

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5, (1), 45-65.

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7, 415-422.

Alves Martins, M. (1993). “A descoberta da Leitura e da Escrita”. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 43-49.

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, (8). 53-70.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

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

- Alves Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita: Percursos de investigação. *Análise. Psicológica*, 32, (2), 135-143.
- Alves Martins, M. & Santos, A. (2014). Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. UDC: Universidade do Minho, 1, 26-34.
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista latinoamericana de lectura (Lectura y Vida)*, 2, 1.
- Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU- e Revista de Investigación Educativa* (Universidad Veracruzana), 3.
- Folque, A. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Gonçalves, C., & Rangel, M. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica*. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. Play and early literacy development, 3-25.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Mata, L. (2010). Brincar com a Escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*. 90. 31-34.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Osório, R. (2015). *O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna, 3, 75-85.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Ramos, S. e Navarro, E. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Escolar Editora: Angola.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever. Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

ANEXOS

Anexo A. Área da Casinha

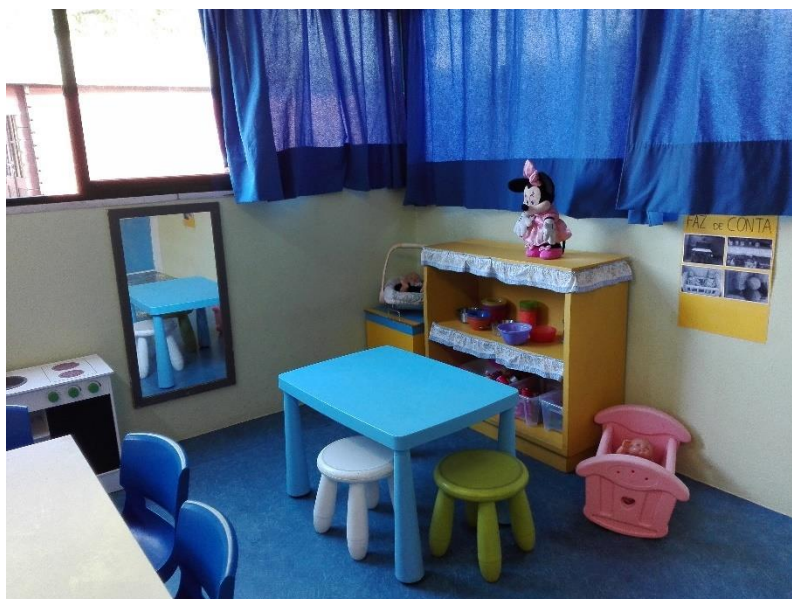


Figura 9. Área da Casinha proposta pela educadora.

Anexo B. Trabalhos expostos no ambiente da sala



Figura 10. Trabalhos realizados pelas crianças sobre o projeto dos guarda chuva.

Anexo C. Espaço exterior



Figura 11. Espaço exterior da instituição, constituído por um escorrega e espaços verdes.

Anexo D. Brincadeira livre no exterior



Figura 12. Criança desenha no chão do recreio com giz branco.

Anexo E. Espaço exterior da instituição



Figura 13. Espaço exterior e biblioteca comum da instituição.

Anexo F. Brincadeira livre na área da Casinha



Figura 14. Crianças brincam de forma livre, reproduzindo um momento de refeição, na área da Casinha.

Anexo G. Área da Biblioteca



Figura 15. Biblioteca da sala com diversos livros depois da sua utilização por parte das crianças.

Anexo H. Exploração de livros no exterior



Figura 16. Crianças lêem um livro no exterior umas às outras.

Anexo I. Expansão do espaço da sala para o exterior



Figura 17. Exploração de um tronco de uma árvore no Jardim Botânico Tropical.

Anexo J. Projeto sobre os animais de estimação I



Figura 18. Observação de um hamster.

Anexo K. Projeto sobre os animais de estimação II



Figura 19. Crianças observam o novo elemento da sala- um peixe laranja.

Anexo L. Entrevista à educadora cooperante

1. De que forma existe escrita na sala?

A escrita está explícita em vários locais na sala: nos cacifos de cada uma das crianças através do seu nome, nos dorsais dos portfólios de cada criança, nos registos escritos e expostos dos projetos que têm decorrido ao longo do ano, nos instrumentos da sala (mapa de presenças, de aniversários, de tarefas, dos nomes e no calendário).

2. E as crianças apresentam interesse pela escrita?

As crianças nesta faixa etária começam a dar sentido aos símbolos (letras) que compõem as palavras que se encontram na sala, principalmente o seu nome. É normal observar com alguma frequência a criança a apontar com a seu dedinho vários conjuntos de palavras e a tentar ler o que observa na imagem que se encontra por cima da palavra.

Como por exemplo?

Por exemplo: o nome da cada criança que se encontra por baixo da sua fotografia, os identificadores das caixas dos materiais e dos jogos, etc...

3. Existem momentos de escrita por parte das crianças? Como? Quando?

Nesta faixa etária a criança já tenta escrever o seu nome, através dos seus primeiros “rabiscos” ela verbaliza enquanto escreve o seu nome. Gradualmente começa a apresentar um maior controlo no seu traço gráfico, por isso começam a surgir as primeiras letras do seu nome cada vez mais perceptíveis. Na sala observo que as crianças já tentam escrever o seu nome nos seus desenhos, quando brincam aos “professores” ou até mesmo imitando os irmãos mais velhos.

4. Que documentos e modelos segues na preparação das atividades da sala?

A nossa instituição tem como modelo o Movimento da Escola Moderna, por isso utilizamos uma pedagogia de participação, colaboração e interação entre o adulto e a criança. Para organização e estimulação da autonomia da criança em sala utilizamos vários instrumentos como o mapa de presenças, de aniversários, de tarefas, e o próprio calendário, como já referi anteriormente, e fazemos vários registos escritos acompanhados de fotografias dos projetos que realizamos em sala. A criança tem principalmente uma voz ativa, podendo promover, sugerir e planear as atividades que pretende realizar, tanto em grupo como de forma individual.

5. O ambiente da sala é pensando com alguma intenção?

Claro que sim. O ambiente pedagógico de sala é de extrema importância, porque ele tem que ser organizado intencionalmente de forma a promover a aprendizagem autónoma e natural da criança enquanto esta se encontra no Pré-Escolar. Tem que ser principalmente um espaço de bem-estar para a criança de forma a esta sentir-se integrada, segura, onde possa participar de forma ativa, ser criativa, experimentar e experienciar diferentes vivências de forma individual e em grupo.

Penso que é muito importante o papel do educador nesta área, porque a intenção que ele proporciona à criança e o tempo de qualidade que este lhe oferece enquanto esta se encontra longe dos pais é primordial para o desenvolvimento global de cada uma das crianças.

É importante que o espaço de sala possa ser flexível de forma poder dar resposta às necessidades que o grupo vai apresentando, assim como também é importante que o espaço seja construído e alterado com a colaboração do próprio grupo.

6. Os elementos que fazem parte do ambiente educativo podem promover a escrita nas crianças?

Sim. Por exemplo os instrumentos que são utilizados em sala são construídos e elaborados com as crianças de forma a fazer-lhes sentido, desta forma o registo diário é realizado de forma natural. Como nesta faixa etária as crianças ainda não dominam a escrita (palavras), o registo dos nossos projetos baseia-se muito em construção de gráficos.

A verdade é que uma vez que as crianças ainda não escrevem de forma convencional tu tens o papel de fazer todo o tipo de registos que existem na sala e elas estão presentes e fazem parte desses mesmos registos da forma que elas conseguem contribuir, muitas vezes através de desenhos, sendo essa uma das primeiras formas de escrita.

7. A Biblioteca presente na sala é um dos grandes estimuladores no que diz respeito à presença da escrita na sala e vejo que é dos espaços mais procurados pelas crianças de forma autónoma e muitas vezes também estimuladas por ti. De que forma são selecionados os livros que estão na Área da Biblioteca?

No início do ano letivo tentamos ter na nossa Biblioteca livros adequados à faixa etária que se encontra na sala, no entanto ao longo do ano as próprias crianças, mais propriamente os pais, vão trazendo livros que têm em casa e oferecem à nossa Biblioteca. Tentamos ter sempre na nossa Biblioteca livros que abordem temas diferentes, desde as histórias tradicionais às mais modernas e que as crianças manifestem interesse.

8. Que tipo de atividades de escrita realizas na sala (3/4 anos)?

Como as crianças estão em fase de descoberta e exploração inicial da escrita, as atividades passam muito pelo conhecimento das letras (através de jogos), associação das letras nas diversas palavras que se encontram espalhadas pela sala (os os nomes e os identificadores de materiais), através de jogos de rimas e jogos de classificação silábica.

9. E se fosse na sala da Catarina (5 anos)? Que tipo de atividades farias?

Quando estava na sala 7, as crianças nesta altura do ano letivo já estão completamente despertas para a escrita e as palavras escritas pelas crianças surgem nos vários trabalhos que elas vão realizando. Consoante a época festiva as próprias crianças pedem para surgir na sala palavras como: mãe, pai, gosto de ti, primavera, etc.. Um das atividades que realizei foi a construção de cartões de palavras que as crianças iam sugerindo e depois eram ilustradas pelas crianças ou com recortes de fotografias.

10. Alguma das crianças já sabe escrever? O que escreve?

Presentemente tenho duas crianças que escrevem o seu nome próprio e várias crianças escrevem letras soltas do seu nome.

11. Já referiste várias vezes o nome. Que papel tem o nome para a aprendizagem da escrita?

O nome é a palavra mais importante e significativa para cada criança, porque é a sua identificação pessoal, por esse motivo os seus primeiros “rabiscos” é o seu nome, as primeiras letras que surgem nos seus trabalhos são as do seu nome até surgir o nome próprio completo (ou por vezes em espelho).

12. De que forma o papel do educador é fundamental para a literacia emergente?

O papel do educador é de extrema importância para a literacia emergente porque cabe a ele o papel de promover, estimular, incentivar e proporcionar meios e ferramentas para a crianças descobrir e explorar tudo o que envolve a escrita.

É preciso saber “dar asas” a cada criança individualmente de forma a ir ao encontro do interesse que a criança manifesta no momento em que quer explorar mais. Contar muitas histórias, brincar com as rimas, fazer jogos de palavras, brincar com as lengalengas....são momentos de incentivo...são momentos de estimulação.

Anexo M. Grelha de observação (Alves Martins & Silva, 2011)

1. O educador tem um projecto pedagógico escrito: Sim Não

Se não, em que documento baseia o seu trabalho:

2.- O projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem:

2.1. Oral Sim Não

2.2. Escrita Sim Não

Quais?

3. O projecto pedagógico inclui planificações específicas: Sim Não

Se sim, especificar se:

3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral
<input checked="" type="checkbox"/>			

3.2. Na planificação vêm explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Oral	<input checked="" type="checkbox"/>			
b. Escrita		<input checked="" type="checkbox"/>		

3.3. As planificações incluem actividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Actividades		<input checked="" type="checkbox"/>		
b. Estratégias		<input checked="" type="checkbox"/>		
c. Recursos	<input checked="" type="checkbox"/>			

Organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária:

Área da biblioteca:

4. Na sala existe uma área de biblioteca/leitura: Sim Não

Se não, referir se existe incluída numa outra, qual e como está organizada:

5. Na área de biblioteca/leitura existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
5.1. Enciclopédias		<input checked="" type="checkbox"/>		
5.2. Dicionários		<input checked="" type="checkbox"/>		
5.3. Listas de palavras	<input checked="" type="checkbox"/>			
5.4. Livros temáticos	<input checked="" type="checkbox"/>			
5.5. Livros de histórias	<input checked="" type="checkbox"/>			
5.6. Livros de poesia		<input checked="" type="checkbox"/>		
5.7. Outros materiais				<input checked="" type="checkbox"/>

Para 5.7. especifique de que tipo:

6. Na área de biblioteca/leitura as crianças:

6.1. Acedem facilmente aos livros Sim Não

6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros Sim Não

6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área Sim Não

7. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
7.1. Escolhida livremente pela criança	<input checked="" type="checkbox"/>			
7.2. Sugerida pelo educador		<input checked="" type="checkbox"/>		
7.3. O educador propõe uma actividade específica		<input checked="" type="checkbox"/>		

Outras áreas de trabalho:

8. Na área de Expressão Plástica existem:

	Sim	Não	Quais
8.1. Materiais de leitura		☒	
8.2. Utensílios e materiais para escrever (lápiz, canetas, papel, etc.)	☒		Lápis de cor, lápis de cera, canetas, pincéis, tintas, (...)
8.3. Etiquetas de diversos tamanhos	☒		Os materiais e caixas presentes nesta área estão etiquetados.
8.4. Folhas de registo	☒		
8.5. Outros			

9. Existe máquina de escrever ou computador Sim Não

Se sim, a máquina de escrever ou computador são utilizados quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
9.1. Escolhido (s) livremente pela criança				
9.2. Sugerido (s) pelo educador				
9.3. O educador propõe uma actividade específica				

10. Existem materiais que permitem utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas Sim Não

Se sim, que tipo de materiais:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
10.1. Fotografias	☒			
10.2. Objectos familiares	☒			
10.3. Imagens	☒			
10.4. Outros : _____				

11. Estes materiais são utilizados para:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

11.1. Descrever situações/acontecimentos/objectos oralmente pela criança	☒			
11.2. Descrever situações/acontecimentos/objectos oralmente pelo educador		☒		
11.3. Descrever situações/acontecimentos/objectos por escrito pela criança			☒	
11.4. Descrever situações/acontecimentos/objectos por escrito pelo educador	☒			

12. Existem locais próprios para afixar registos escritos
(placardes, cavaletes, costas de armários, biombos) Sim Não

13. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da
criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo Sim Não

14. Os registos velhos são substituídos, frequentemente,
por registos recentes: Sim Não
Se sim, com que frequência

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
		<input checked="" type="checkbox"/>

15. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
	<input checked="" type="checkbox"/>		

Refira quais e como: Recados para os pais; calendário mensal de atividades;
exposição de projetos; (...).

16. Existem os seguintes quadros para tarefas especiais:

Quadro de...	Utilizador (educador, criança)	Tipo de registo efectuado (nome, imagem)	Momento da rotina	Frequência de utilização

Presenças				
Planificação de tarefas/trabalho				
Avaliação de tarefas/trabalho				
Estado do tempo	Criança	Desenho	Manhã	Diária
Aniversários	Educador	Imagem/Nome	Quando necessário	
Outros				

17. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças Sim Não

Se não, onde são compiladas as produções:

18. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
18.1. De forma clara	<input checked="" type="checkbox"/>			
18.2. Com letras apenas		<input checked="" type="checkbox"/>		
18.3. Com letras e imagens	<input checked="" type="checkbox"/>			
18.4. Com imagens apenas			<input checked="" type="checkbox"/>	
18.5. Com objectos concretos			<input checked="" type="checkbox"/>	
18.6. Com objectos concretos e letras		<input checked="" type="checkbox"/>		

19. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
19.1. Bem definida e clara	✗			
19.2. Letra maiúscula	✗			
19.3. Letra minúscula			✗	
19.4. Letra de imprensa		✗		
19.5. Letra cursiva				✗
19.6. Uma mistura de tipos de letra		✗		

20. Os registos escritos existentes são feitos:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
20.1. Pelo adulto	✗			
20.2. Pela criança		✗		

21. Os “tempos mortos” são aproveitados para promover a leitura/escrita:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
	<input checked="" type="checkbox"/>		

Como:

22. Existe um momento na rotina diária que privilegia actividades

específicas de leitura e/ou escrita:

Sim

Não

Se sim, quando e quais as actividades nele desenvolvidas:

Momento da reunião realizada de manhã.

Práticas de leitura e de escrita:

. No trabalho com as crianças, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
23. Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses	<input checked="" type="checkbox"/>			
24. Lê livros, histórias e poemas às crianças	<input checked="" type="checkbox"/>			
25. Inventa histórias e poemas com as crianças		<input checked="" type="checkbox"/>		
26. Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem	<input checked="" type="checkbox"/>			
27. Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas	<input checked="" type="checkbox"/>			
28. Inventa canções, rimas, lengalengas com as crianças		<input checked="" type="checkbox"/>		
29. Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem		<input checked="" type="checkbox"/>		
30. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas				

da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras com os sons trocados		✘		
31. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante		✘		
32. Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças	✘			
33. Relê os registos elaborados em voz alta	✘			
34. Realiza actividades de compreensão de textos		✘		
35. Realiza actividades de rescrita de histórias ou outros relatos		✘		
36. Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos		✘		
37. Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras		✘		
38. Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam		✘		
39. Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem		✘		
40. Explora diferentes suportes de escrita	✘			
41. Utiliza e explora materiais trazidos de casa		✘		
42. Utiliza e explora materiais existentes no meio	✘			

. Ao utilizar a escrita, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
43. Escreve e lê de modo a que as crianças vejam	✘			
44. Escreve e lê para si próprio		✘		
45. Lê o que escreve		✘		
46. Quando lê o que escreve segue a orientação da leitura com o dedo		✘		

47. Quando escreve, explicita porque escreve	✘			
48. Quando escreve, explicita para quem escreve	✘			
49. Especifica terminologias próprias da escrita, por ex.: “são letras/números”		✘		

. Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
51. Apoia a ideia e facilita os materiais necessários	✘			
52. Ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala	✘			
53. Elaborar um modelo para a criança copiar		✘		
54. Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra		✘		
55. Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar		✘		

. Quando as crianças escrevem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
56. Questiona-as relativamente àquilo que escreveram	✘			
57. Regista de forma convencional a escrita da criança	✘			
58. Confronta a escrita da criança com a sua escrita	✘			

. Quando as crianças lêem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
59. Questiona-as relativamente àquilo que leram		✘		
60. Confronta a leitura da criança com a sua leitura		✘		

Anexo N. Produção escrita de uma criança

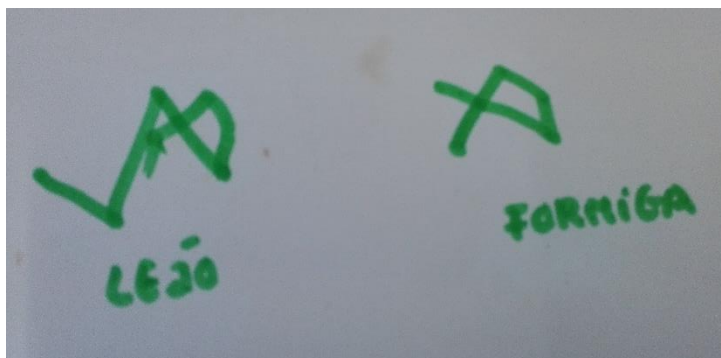


Figura 20. Tentativas de escrita das palavras leão e formiga por uma das crianças (4 anos).

Anexo O. Escrita do nome



Figura 21. Tentativa de escrita do nome através do exemplo do adulto.

Anexo P. Garatuja

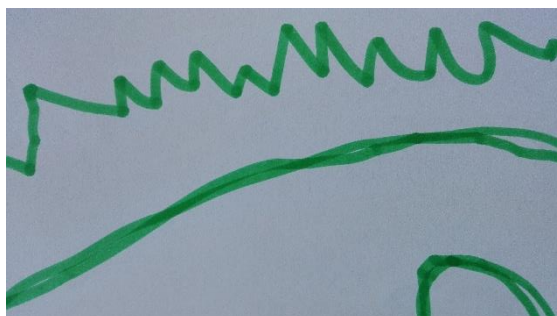


Figura 22. Garatuja feita por uma das crianças (3 anos).

Anexo Q. Presença da escrita no ambiente educativo



Figura 22. Informações escritas expostas nas paredes da sala; cacifos com o nome de cada uma das crianças; área da Biblioteca identificada.

Anexo R. Armário dos portfólios



Figura 23. Portfólios identificados com o nome e a respetiva fotografia de cada uma das crianças.

Anexo S. Mapa de presenças

The image shows a hand-drawn attendance map titled "Mapa das presenças". It is a grid with names of children listed on the vertical axis and days of the week on the horizontal axis. The days are labeled as 2ª feira, 3ª feira, 4ª feira, 5ª feira, 6ª feira, Sábado, and Domingo. Each cell in the grid contains a small green paper sticker, indicating the child's presence. Some cells are empty, indicating absence. The names listed are: Buisa Mariana, David, Ema, Ester, Eva, Francisco, Henrique, João, José Luis R, José Luis M, Luísa, Milo, Mariana, Marta, Matilde, Miguel, Nuan, Nuno, Rosário, Sebastião, Simão, Tomás, Vicente, Xavier, and Zuzi.

Figura 24. Mapa de presenças preenchido pela criança e os pais diariamente.

Anexo T. Mapa de aniversário



Figura 25. Mapa dos aniversários dos vários elementos da sala (incluindo educadora e auxiliar).

Anexo U. Mapa dos responsáveis de sala

The image shows a hand-drawn calendar grid on a whiteboard. The title is 'Responsáveis de sala e das tarefas'. The columns are labeled '2ª feira', '3ª feira', '4ª feira', '5ª feira', '6ª feira', 'Sábado', and 'Domingo'. The rows are labeled 'Responsável de Sala', 'Por a mesa', and 'Ajuda no lanche'. Each cell contains a small photograph of a child or a simple drawing. The 'Responsável de Sala' row shows a child in each of the five weekdays. The 'Por a mesa' row shows a child in each of the five weekdays. The 'Ajuda no lanche' row shows a child in each of the five weekdays. The 'Sábado' and 'Domingo' columns contain drawings of a house and a person, respectively.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado	Domingo
Responsável de Sala	[Photo]	[Photo]	[Photo]	[Photo]	[Photo]	[Drawing]	[Drawing]
Por a mesa	[Photo]	[Photo]	[Photo]	[Photo]		[Drawing]	[Drawing]
Ajuda no lanche	[Photo]	[Photo]	[Photo]	[Photo]		[Drawing]	[Drawing]

Figura 26. Mapa dos responsáveis de sala correspondente a cada dia da semana.

Anexo V. Mapa dos nomes

The image shows a hand-drawn map on a whiteboard titled 'Mapa dos nossos nomes'. The names of children are written on strips of paper and arranged in a grid-like pattern. The names are: Francisco, Buia Mariana, Matilde, Maria Luisa, Miguel, Simão, Sebastião, Marta, Henrique, José Luis, David, Milo, Vicente, João, Xavier, Nuno, Rosário, Eva, José Luis, Tomás, Noan, Beatriz, Mariana.

Francisco	Buia Mariana	Matilde
Maria Luisa	Miguel	Simão
Sebastião	Marta	Henrique
José Luis	David	Milo
Vicente	João	Xavier
Nuno	Rosário	Eva
José Luis	Tomás	Noan
Beatriz	Mariana	

Figura 27. Mapa dos nomes das várias crianças.

Anexo W. Calendário mensal

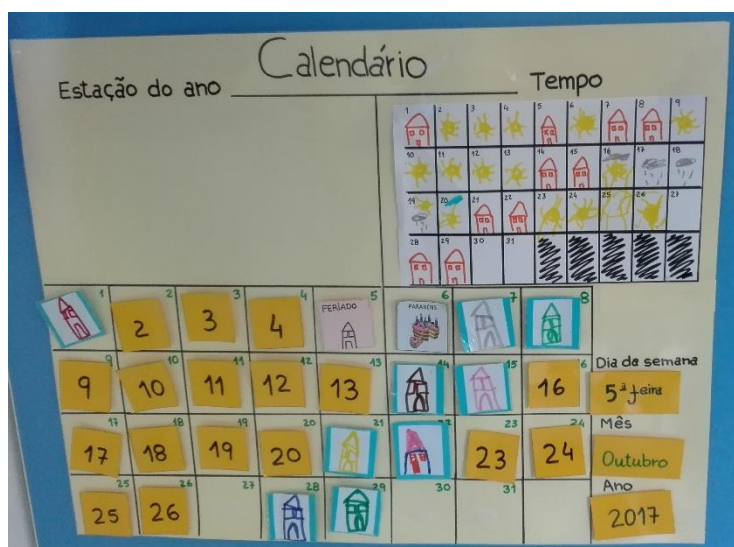


Figura 28. Representação dos dias da semana, eventos e estado do tempo.

Anexo X. Expansão da área da Biblioteca da sala até ao exterior



Figura 29. M. leva um livro para o exterior e lê junto à casa de madeira.

Anexo Y. Etiquetagem de material



Figura 30. Material etiquetado na área das Artes Plásticas.

Anexo Z. Agenda mensal

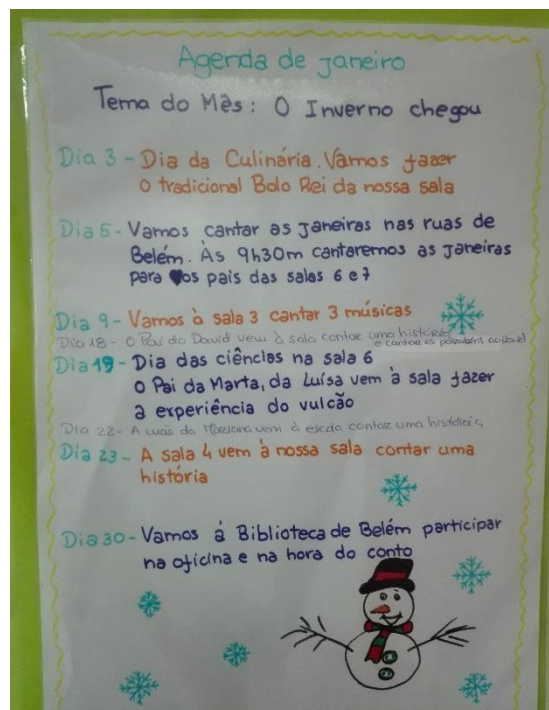


Figura 31. Agenda do mês de janeiro exposta na porta da sala para informação das famílias e restante comunidade escolar.

Anexo AA. Projeto do Inverno



Figura 32. Exposição dos bonecos de neve feitos pelas crianças a partir de material reciclável acompanhados com a música cantada pelas mesmas, escrita e ilustrada pela educadora.

Anexo AB. Sobre a neve

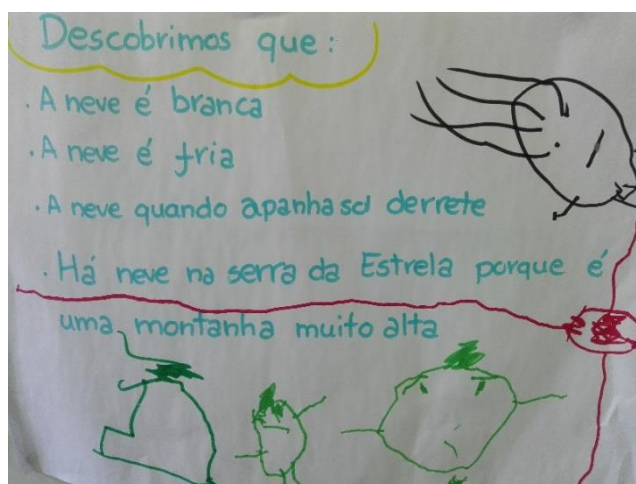


Figura 33. Diálogos das crianças sobre a neve escritos pela educadora e ilustrado por 3 elementos.

Anexo AC. O que fazemos na neve?

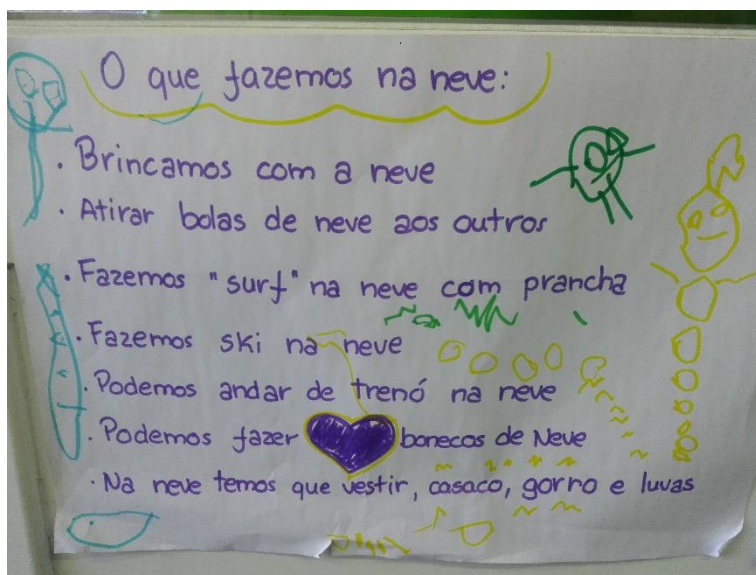


Figura 34. Diálogos das crianças sobre o que fazem na neve.

Anexo AD. Identificação de plantas



Figura 35. Identificação das diversas plantas para o projeto da primavera.

Anexo AE. Projeto sobre a Primavera

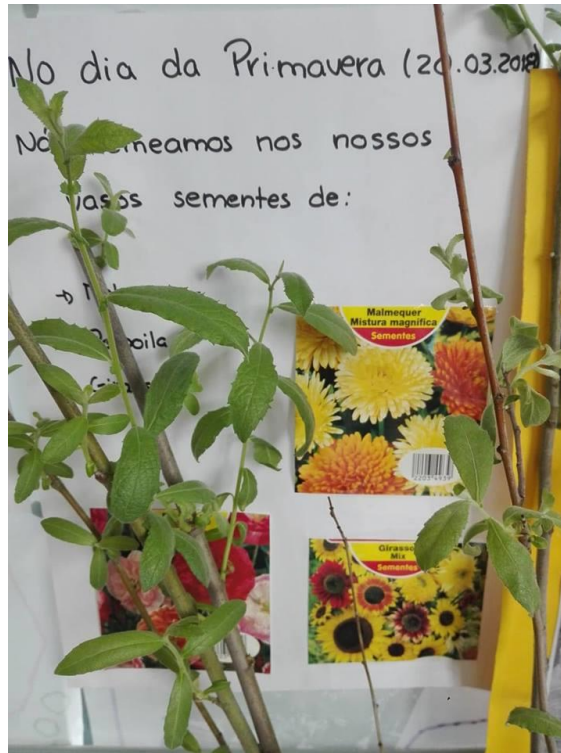


Figura 36. Descrição do processo do projeto e identificação das flores.

Anexo AF. Gráfico do crescimento dos malmequeres

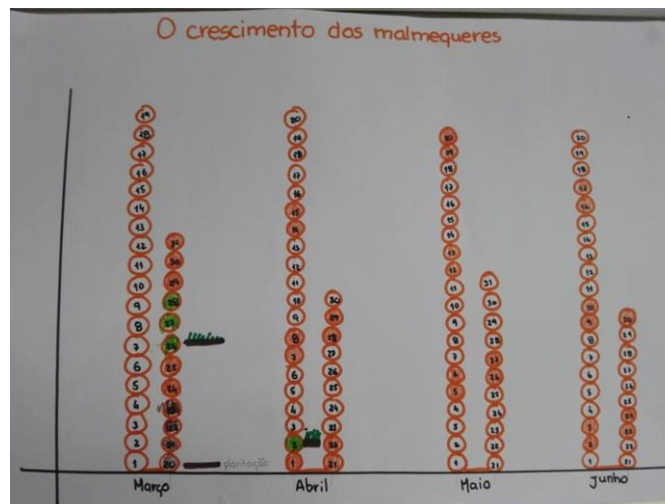


Figura 37. Gráfico representativo do crescimento dos malmequeres, ao longo dos meses.

Anexo AG. Atividade planeada por uma das mães



Figura 38. Mãe do M. mostra como se vê ao microscópio.

Anexo AH. Mãe do M. ensina a fazer iogurtes



Figura 39. Mãe do M. mede a temperatura do leite.

Anexo A1. Mãe do N. Mostra como utilizar um microscópio



Figura 40. Mãe do N. mostra a cor dos olhos de uma mosca visto ao microscópio.