

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EMERGÊNCIA DA ESCRITA

Joana Andreia Marques Achada

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EMERGÊNCIA DA ESCRITA

Joana Andreia Marques Achada

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

*"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."*

Antoine de Saint-Exupery

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este percurso pude contar com o apoio de pessoas que me acompanharam e que me fizeram crescer como pessoa e, por isso, quero agradecer-lhes, formalmente, por tudo.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, por fazerem os possíveis e imagináveis para que não me faltasse nada ao longo de todo este percurso. Obrigada por estarem sempre do meu lado, por mostrarem compreensão e carinho.

Também aos meus irmãos, por me ouvirem, por me fazerem rir ao fim de um longo dia, por mostrarem o seu apoio incondicional.

À minha melhor amiga de sempre, Inês, por estar sempre presente na minha vida, por me aturar, por compreender as minhas ausências, por me ouvir e fazer rir nos momentos em que mais precisei.

Às melhores amigas que podia ter feito na faculdade, Catarina, Cláudia, Daniela, Marta, Vânia e Vera, que, apesar da distância, continuaram a ser um apoio enorme e um pilar fundamental na minha vida.

Às minhas colegas de estágio, por partilharmos as nossas angústias, dúvidas, medos e, acima de tudo, bons momentos ao longo da nossa prática profissional supervisionada, tanto em creche, como em jardim-de-infância.

À professora Rita Friães, por se ter mostrado sempre disponível para me dar o apoio que precisava.

Ao grupo de crianças, tanto de creche, como de jardim-de-infância, que me ajudaram, sem dúvida, a crescer e a ver o mundo com outros olhos.

Por fim, quero agradecer às equipas educativas que me acolheram ao longo do meu percurso e que me ensinaram a importância do trabalho em equipa. Um agradecimento muito especial à educadora e à assistente operacional do JI, com quem pude sempre contar e com quem aprendi muito!

Obrigada a todos, só assim foi possível alcançar este sonho!

RESUMO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo ilustrar e fundamentar, de uma forma reflexiva, todo o percurso realizado ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) do módulo II, correspondendo à intervenção em jardim-de-infância (JI).

O trabalho desenvolvido teve em consideração as intenções que defini para a minha ação pedagógica, nomeadamente, para o grupo de crianças em questão, para as suas famílias e para toda a equipa educativa.

Partindo das observações e registos realizados sobre as produções escritas das crianças, e tendo em conta toda a caracterização do contexto, a temática da linguagem escrita foi algo que me suscitou interesse desde logo. Neste sentido, ao longo deste relatório irei abordar a problemática do papel da ludicidade na emergência da escrita.

A recolha de dados passou pela observação direta participante, a entrevista estruturada às crianças no início e no fim da investigação, os inquéritos por questionário realizados aos pais e à educadora cooperante, o registo das produções escritas do grupo de investigação e a análise documental.

Os resultados obtidos apontam para a importância do papel da ludicidade e de um ambiente rico em oportunidades de contacto com o código escrito, para que as crianças consigam adquirir uma apropriação gradual do mesmo.

Palavras-chave: Crianças; educação pré-escolar; emergência da escrita; ludicidade.

ABSTRACT

The following report inserts in the Pre-School Education Master's Degree and its purpose is to illustrate and substantiate, in a reflective way, the entire course throughout my Supervised Professional Practice (PPS) of module II, corresponding to the kindergarten intervention.

The developed report had in consideration my defined intentions for my pedagogical action, particularly, for the present group of children, their families and all the educational team.

Originating from the observations and performed registries about the children's written productions, and considering the context characterization, the written language thematic was something that awakened my interest from the beginning. Hence, through this report i will approach the issue of the role of the playfulness in the writing emergence.

The data collection went through the participant direct observation, the structured interview of the children on the beginning and the end of the investigation, the questionnaire surveys executed by the parents and kindergarten teacher, the investigations group's registries of the written productions and the documental analyses.

The obtained results point to the importance of the playful role and of an environment rich in opportunities related to contact with the written code, for that the children can acquire gradual appropriation of the written code.

Key-words: Children; pre-school education; writing emergence; playfulness.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto	3
1.2. Contexto socioeducativo	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo	5
1.5. Família das crianças	7
1.6. Grupo de crianças	8
2. Análise reflexiva da intervenção.....	9
2.1. Planificação geral	10
3. O papel da ludicidade na emergência da escrita.....	15
3.1. Identificação da problemática	15
3.2. A emergência da escrita na educação pré-escolar	17
3.3. A importância da escrita do nome próprio.....	22
3.4. O papel da ludicidade na emergência da escrita	24
3.5. Roteiro ético e metodológico	26
3.6. Apresentação e discussão dos dados.....	35
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	47
5. Considerações finais.....	52
Referências	54
Anexos	58
Anexo A. Portefólio da PPS II.....	59
Anexo B. Entrevista à educadora cooperante (28 de outubro)	259
Anexo C. Dados sobre as famílias	262
Anexo D. Observação da escrita do nome (10 de novembro)	264

Anexo E. Notas de campo sobre a investigação	265
Anexo F. Guião da entrevista às crianças	272
Anexo G. Guião do questionário realizado aos pais	273
Anexo H. Guião do questionário realizado à educadora cooperante	274
Anexo I. Comparação dos dados relativos à escrita do nome (de 30 de novembro para 18 de janeiro)	275
Anexo J. Análise de conteúdo das entrevistas às crianças.....	276
Anexo K. Análise de conteúdo do questionário à educadora cooperante	278
Anexo L. Análise de conteúdo do questionário aos pais.....	279
Anexo M. Exemplo de uma autorização dos pais para a recolha de dados	280
Anexo N. Comparação das entrevistas das crianças.....	281
Anexo O. Registo de produções e conceções sobre a escrita (30 de novembro) ...	282
Anexo P. Questionário à educadora cooperante (27 de janeiro).....	286
Anexo Q. Questionários aos pais do grupo de investigação.....	287

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Produção do Ricardo.	32
Figura 2. Produção da Princesa.....	32
Figura 3. Transcrição de uma parte da história.....	32
Figura 4. Exemplo da elaboração de uma carta ao menino Jesus.....	33
Figura 5. Recorte da “caça à letra” em revistas.....	34
Figura 6. Realização do jogo “O meu nome”, sem recurso ao cartão de auxílio.....	34
Figura 7. Produção escrita do Leão, utilizando pseudo-letas.....	36
Figura 8. Produção escrita do TocToc.....	36
Figura 9. Escrita silábica do Ricardo.....	37
Figura 10. Produção escrita da Fada.....	38
Figura 11. Produção escrita do Mickey.....	38
Figura 12. Registo escrito realizado pela criança autonomamente.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim-de-infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito do módulo II da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) em jardim-de-infância (JI), tendo como objetivo apresentar todo o trabalho que desenvolvi neste período, fundamentando-o e avaliando-o de uma forma crítica e reflexiva. Toda a minha intervenção foi acompanhada por um Portefólio (cf. Anexo A), que sustenta a minha prática, assim como, alguns pontos deste mesmo relatório.

A minha intervenção em JI ocorreu numa sala de atividades com crianças de quatro anos, sendo importante salientar que "crianças que vivem em meios de livre acesso a livros, por volta dos 3/4 anos de idade começam a representar graficamente as palavras utilizando rabiscos" (Azevedo, 2006, p.147). Partindo desta afirmação e tendo em conta o contexto da minha PPS, surgiu o desenvolvimento da problemática: *O papel da ludicidade na emergência da escrita.*

Tal como mencionam Martins & Niza (1998), muitas vezes, crianças da mesma idade, na entrada para o pré-escolar, apresentam diferenças marcantes no que diz respeito às concepções sobre o código escrito, "o que se deve às diferentes oportunidades de interacção com adultos e outras crianças a propósito da linguagem escrita" (p.95). Segundo os mesmos autores, o jardim-de-infância desempenha um papel fulcral no esbatimento destas diferenças, contribuindo para a oportunidade de contacto com a escrita por parte de todas as crianças. O principal objetivo da minha investigação é o de compreender qual o papel da ludicidade e das estratégias implementadas pelo educador no desenvolvimento das concepções das crianças sobre o código escrito e na sua autonomia para escrever o seu próprio nome.

Importa mencionar que, ao longo da minha intervenção, procurei manter uma postura observadora e reflexiva sobre a minha ação, uma vez que "o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados" (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3).

Para a elaboração deste trabalho, recorri a diversas fontes, de modo a recolher as informações necessárias, nomeadamente, aos documentos orientadores da ação pedagógica da instituição e da sala em que estive inserida; às notas de campo que

decorreram da observação participante; às conversas informais com a equipa educativa; às entrevistas e inquéritos por questionários; e, ainda, aos registos fotográficos de diversos momentos.

Quanto à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, apresento a caracterização da ação educativa, tendo em conta o meio em que se insere a instituição em questão; o contexto socioeducativo; a equipa pedagógica; o ambiente educativo; e o grupo de crianças. De seguida, realizo uma análise reflexiva sobre as minhas intenções para a ação.

Depois de realizada toda a caracterização do contexto e de definir as minhas intencionalidades e objetivos, apresento a problemática da minha investigação. Deste modo, identifico e fundamento a sua pertinência; realizo uma revisão da literatura que sustenta a problemática identificada; apresento o roteiro ético e metodológico, pelos quais me orientei; e, por fim, apresento os resultados obtidos, discutidos à luz da literatura.

A segunda parte do relatório corresponde a uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância e às considerações finais, em que reflito acerca de todo o meu percurso em contexto de JI e retiro algumas conclusões sobre a investigação realizada.

Para finalizar, importa salientar que o nome da instituição do meu contexto de estágio não é revelado, assim como, os nomes de todos os intervenientes, de modo a garantir o seu anonimato e a respeitar a sua confidencialidade. Os nomes das crianças apresentados são nomes fictícios, que foram escolhidos pelas mesmas. Também as fotografias tiradas privilegiam a privacidade das crianças, sendo que tive a preocupação de pedir autorização aos respetivos pais para realizar estes registos fotográficos.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

De modo a adequar a minha prática às características do meio, do grupo e de toda a instituição, foi fundamental realizar uma caracterização crítica e reflexiva sobre estes aspetos. Assim, e porque “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391), procurei conhecer o local onde desenvolvi a minha PPS, refletindo acerca das características do meio, do ambiente educativo e de todos os intervenientes, tais como, a equipa de sala, as crianças e as suas famílias.

1.1. Meio onde está inserido o contexto

O estabelecimento em questão situa-se numa freguesia de Lisboa com bastante afluência, pelo que existem diversos meios de transporte que facilitam a deslocação de vários intervenientes da ação educativa. A área circundante deste contexto é caracterizada por alguns espaços que podem ser frequentados pelas crianças, como por exemplo, o Museu da Cidade e o Museu Bordalo Pinheiro, que apoiam várias iniciativas pedagógicas para crianças dos 3 aos 5 anos. Existe, também, algum comércio, nomeadamente, um hipermercado, que, segundo a educadora cooperante, pode ser um bom recurso para ir com as crianças comprar ingredientes para realizarem uma sopa ou uma salada, por exemplo (cf. Anexo B).

Assim sendo, o meio envolvente da Instituição constitui um recurso educativo benéfico para as crianças, que para além de poderem usufruir dos seus serviços, podem ficar a conhecer um pouco melhor a sua cidade.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição educativa é tutelada pela Segurança Social, ou seja, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que surgiu para dar resposta às necessidades prioritárias da população, tal como é referido no Projeto Educativo (PE) (2013). De acordo com o Regulamento Interno (RI) (2016), trata-se de uma instituição de índole cristã, que se inspira na pedagogia de Santa Paula Frassinetti, “privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço” (p.6).

No que diz respeito às instalações, o edifício atual remonta ao ano de 1994,

ano em que foi construído de raiz, inspirado num modelo de construção em quadrado que marca a vida diária da Instituição, pois existe um espaço convergente, denominado de “praça” que é comum a toda a comunidade escolar (PE, 2013).

Existem duas valências nesta instituição, a creche, para crianças dos 4 meses aos 3 anos, e o jardim-de-infância, destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos. Existem dois jardins exteriores, que, como pude observar, são frequentados em momentos alternados pelas crianças das salas do JI. Para além da “praça” e dos jardins, também o laboratório das ciências e a sala da interioridade são espaços comuns que podem ser utilizados pelos grupos.

Ao nível do JI, segundo o RI (2016), é praticada uma Pedagogia de Projeto centrada nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens, pelo que “em parceria com as famílias, pretende-se que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo as relações interpessoais e a educação para a interioridade” (p.6). Para além disso, de acordo com a educadora cooperante e com o projeto curricular da sala (2016/2017), a instituição rege-se pelos modelos Movimento da Escola Moderna (MEM), HighScope e Reggio Emilia, pelo que “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” (Powell citado por Post & Hohmann, 2011, p.1), ou seja, estas constroem o seu próprio conhecimento, interagindo com o meio envolvente e contando sempre com o apoio do adulto, que deve possuir um papel ativo nas suas aprendizagens.

1.3. Equipa educativa

As relações e interações sociais entre todos os intervenientes no processo educativo "constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na sua formação dos educadores" (Lino, 2013, p.134).

Em relação à equipa educativa da sala de atividades em que realizei a minha PPS, esta é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, que, tal como pude observar, mantêm uma interação centrada no bem-estar das crianças e na promoção de bom ambiente na sala de atividades. Desta forma, existe uma clara cooperação entre ambas, por exemplo, na planificação das atividades, como menciono no seguinte excerto:

Na primeira planificação que realizei com a educadora, esta explicou-me que as suas ideias são sempre partilhadas com a auxiliar, para que esta esteja a par de toda a dinâmica e para que possa dar o seu contributo, existindo, assim, uma cooperação entre ambas as partes. (Nota de campo de 29 de setembro).

De modo a conhecer o percurso académico e profissional da educadora cooperante, assim como algumas das conceções em relação ao grupo e ao seu método de trabalho, realizei uma entrevista semiestruturada, tendo para o efeito construído previamente um guião orientador (cf. Anexo B). Assim sendo, importa mencionar que esta se formou em educação de infância, tirando o bachelato correspondente, e que trabalha nesta instituição há 24 anos. Em relação ao modelo pedagógico seguido, a educadora explicou-me que a própria instituição se rege pelo MEM, HighScope e Reggio Emilia, pelo que esta vai buscar um pouco de cada um, adaptando às necessidades educativas do grupo. Ainda, numa conversa informal, também questionei a assistente operacional acerca dos seus percursos, sendo que esta possui o curso de auxiliar de ação educativa e trabalha nesta instituição há 32 anos.

Para além disso, é de salientar que estão integrados, na equipa de sala, professores especialistas, como o de música, de inglês e de dança, que realizam sessões semanais com o grupo e trabalham também em parceria com as educadoras, de modo a existir uma complementaridade de saberes.

Por fim, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130), pelo que, tal como verifiquei, toda a equipa educativa da instituição estabelece relações de respeito, comunicação, partilha e cooperação, promovendo um bom ambiente educativo e visando o desenvolvimento global das crianças. Por exemplo, na organização da festa de Natal da instituição, toda a comunidade educativa se envolveu, colaborando para o mesmo fim.

1.4. Ambiente educativo

De acordo com Silva, Mata, Marques e Rosa (2016), a organização do ambiente educativo constitui um suporte do desenvolvimento curricular, pois os materiais disponíveis, a organização da sala e a utilização e distribuição do tempo são determinantes para que as crianças possam “escolher, fazer e aprender” (p.24).

Segundo o que observei e de acordo com o projeto curricular da sala (2016/2017), as principais intencionalidades na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades do meu contexto são a promoção da autonomia, a cooperação entre as crianças, o desenvolvimento do espírito crítico, a estimulação da criatividade e do sentido estético e a oportunidade das crianças expressarem as suas emoções, sentimentos, gostos e opiniões.

Em relação à promoção da autonomia, esta é conseguida, por exemplo, através da acessibilidade dos materiais, que estão dispostos para que as crianças os possam utilizar sempre que quiserem, como podemos verificar na seguinte situação: "Tenho observado que a pintura com aguarelas é uma das atividades preferidas do grupo e, uma vez que o material está acessível a todas as crianças, estas podem realizá-la de forma autónoma" (Nota de campo de 2 de novembro, sala de atividades). Também os instrumentos de pilotagem existentes na sala visam promover a autonomia das crianças, entre os quais: (i) o mapa de presenças, em que, de manhã, cada criança vai assinalar a sua presença; (ii) o mapa de tarefas, em que estas escolhem as tarefas do quotidiano que querem realizar naquela semana (limpar a sala, pôr a mesa, buscar os chapéus ou fazer os recados); (iii) o mapa de atividades, em que cada criança escolhe as áreas e as atividades que quer realizar ao longo do dia; (iv) e, por fim, os registos diários, nomeadamente, o plano do dia, que é realizado em grande grupo. De acordo com Folque (2012), "todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo" (p. 56).

No que diz respeito à organização do espaço por áreas de interesse, existem 11 áreas nesta sala de atividades (cf. Figura 1 do Anexo A), sendo que estas podem ser reorganizadas consoante os interesses e necessidades do grupo. Por exemplo, uma das áreas de brincadeira, foi transformada, na sequência de um projeto em curso: "A educadora (...) explicou às crianças que iríamos construir uma clínica dentária na área do faz de conta exterior à sala. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e concordaram com a ideia" (17 de outubro, reunião da manhã).

Relativamente à gestão do tempo, segundo o projeto curricular da sala (2016/2017), este deve ser organizado de forma a que as crianças possam antecipar e prever os acontecimentos, transmitindo-lhes, assim, mais segurança. Importa salientar que as crianças de todo o JI possuem sessões de música, de dança criativa

e de inglês, organizadas por professores especializados para este efeito. A sessão de educação física é realizada com a respetiva educadora da sala.

Para finalizar, o ambiente educativo é considerado como sendo um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diversos intervenientes (Silva et al, 2016).

1.5. Família das crianças

Para caracterizar cada criança do grupo foi necessário conhecer o seu contexto familiar e as suas experiências sociais, pois quando estas ingressam no jardim-de-infância já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65), ou seja, cada criança possui conhecimentos e histórias de vida diferentes, que traz do seu seio familiar.

De modo a caracterizar as famílias do grupo em questão, baseei-me em Ferreira (2004) para organizar a informação sobre os pais das crianças. Assim, elaborei uma tabela que reúne dados acerca da idade dos pais de cada criança, as suas profissões e a estrutura familiar existente (cf. Anexo C). Estas informações foram recolhidas das anamneses que a educadora cooperante me disponibilizou e de algumas conversas informais com a mesma.

Primeiramente, é de destacar que a grande maioria dos pais possui uma habilitação superior, correspondendo ao grau de licenciatura ou de mestrado. Em relação às profissões, estas variam um pouco, existindo, engenheiros, contabilistas, professores, juristas, gestores, psicólogos, entre outros. Quanto à estrutura familiar, esta corresponde às pessoas que vivem com a criança, sendo importante mencionar que 16 crianças têm um ou mais irmãos. Neste sentido, a maioria das crianças vive com os pais e irmãos, no entanto, existe uma criança que vive semanalmente com cada membro (pai e mãe).

Em relação à participação no contexto, de acordo com a educadora cooperante (cf. Anexo B), “as famílias, nesta instituição, têm muita importância e muito envolvimento” e, tal como eu pude observar, gostam de participar e de se envolver nas atividades e nos projetos dos filhos, como no seguinte exemplo:

No âmbito do projeto dos dentes, a educadora convidou os pais do Mickey, que são dentistas, a irem à sala conversar com o grupo sobre a dentição. Assim, por volta das 15h15, os pais do Mickey vieram à escola com diversos materiais apelativos para

abordar o tema do projeto, nomeadamente, os cuidados que devemos ter diariamente com os dentes. (Nota de campo de 4 de outubro, sala de atividades).

Existe, também, um diálogo constante entre a equipa e os pais, não só através das reuniões trimestrais, mas também através das conversas mais informais que ocorrem durante o acolhimento entre ambas as partes. Gostava, ainda, de salientar o facto de a educadora se dirigir aos pais das crianças pelos seus nomes próprios, transparecendo uma relação de proximidade com os mesmos, de respeito e de confiança.

Por fim, penso que a colaboração entre os jardins-de-infância e as famílias das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento, visto que ambas as partes se assumem como parceiros de todo o processo educativo (Sarmento & Figueiredo, 2009).

1.6. Grupo de crianças

Antes de mais, importa referir que uma das crianças da sala emigrou para a Holanda com os pais no início do mês de novembro. Assim, posteriormente, o grupo ficou constituído por 24 crianças, sendo que 9 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Para além disso, esta era uma sala homogénea em relação às idades, pois todas as crianças estavam a completar os seus quatro anos.

De modo a realizar uma caracterização geral do grupo, recorri às minhas observações e registos, à entrevista que realizei à educadora e ao projeto curricular de sala. Neste sentido, irei abordar o percurso institucional das crianças, as suas potencialidades e fragilidades e os seus interesses.

Quanto ao percurso institucional, todas as crianças já frequentavam este estabelecimento o ano passado, à exceção da Borboleta, que esteve num outro JI. Ainda assim, não existiu qualquer problema na sua adaptação, uma vez que esta é uma criança bastante sociável e extrovertida.

Em relação às potencialidades do grupo, posso destacar que as crianças são muito afetuosas, curiosas, participativas e dispostas a aprender. Também a autonomia é um aspeto bastante presente no grupo, visto que esta era uma competência promovida por toda a instituição:

No refeitório, para além de serem as crianças a porem a mesa, depois de comerem a sopa, vão arrumar o seu prato e colher, no local da loiça suja, e vão buscar o segundo

prato, que é servido pela auxiliar ou por mim. Ao centro de cada mesa está uma travessa com a parte “verde” da refeição, que normalmente é salada, para que cada criança se possa servir de forma autónoma (...). (Excerto da nota de campo de 6 de outubro, refeitório).

O facto de a maior parte das crianças já terem frequentado esta instituição, é bastante positivo, pois significa que já estão familiarizadas com os seus espaços, rotinas e regras. Assim, este grupo é capaz de seguir as regras pré-estabelecidas por todos, no entanto, “alguns elementos tentam contrariar esta tendência e testar os limites impostos pelo adulto” (Projeto curricular, 2016/2017, p.6).

Segundo a educadora, este é um grupo bastante desenvolvido a nível cognitivo e motor, existindo apenas cerca de 5 crianças com mais dificuldades nestes domínios. Neste sentido, algumas crianças necessitam da presença física do adulto para realizar determinadas atividades, de modo a manterem-se focadas na tarefa (Projeto curricular, 2016/2017). Também pude observar que algumas crianças nem sempre queriam participar nos desafios propostos, por iniciativa própria, tendo que haver uma negociação das suas escolhas com a orientação de um adulto. Outra fragilidade do grupo era a dificuldade em se concentrar e em escutar o outro, particularmente, no momento das reuniões.

Para finalizar, no que diz respeito aos interesses do grupo, posso concluir que estes se centram nas áreas das construções, do faz de conta, das aguarelas e da massa de moldar. As crianças também demonstram um grande interesse em histórias, canções, nas sessões de dança, educação física e de música.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Como já referi anteriormente, de modo a caracterizar e avaliar o grupo, recorri às minhas observações e registos, nomeadamente, no que diz respeito às competências alcançadas nas atividades orientadas, ao projeto curricular de sala e ao ponto de vista da educadora cooperante. De acordo com a educadora (cf. Anexo B), e tal como observei, este é um grupo bastante apto e bem desenvolvido a nível motor e cognitivo, sendo que as suas fragilidades já foram referidas anteriormente.

Importa mencionar que realizei uma avaliação aprofundada de uma criança, ao elaborar um portefólio do seu desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo A, pp. 232-

263). A escolha desta criança partiu da sua caracterização, pois esta era uma criança bastante sociável, afetuosa, curiosa e disposta a aprender. Também pude observar que era uma criança que se empenhava muito nas suas tarefas, o que seria benéfico para a realização deste portefólio.

2.1. Planificação geral

Em relação às minhas intenções para a ação pedagógica, estas foram pensadas ao longo das primeiras semanas da PPS e tiveram em conta as potencialidades e fragilidades do grupo, assim como, toda a sua caracterização. Ainda, tendo conhecimento do projeto curricular da sala e o projeto da instituição, pretendi orientar as minhas ações e atividades segundo o que está definido nesses mesmos documentos. Sendo assim, o meu principal objetivo foi o de dar continuidade às intenções definidas pela educadora cooperante, pelo que todas as minhas propostas foram conversadas em conjunto com a mesma (cf. Planificações do anexo A, pp. 71 - 172).

2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Primeiramente, importa salientar que baseei a minha prática pedagógica sempre na **afetividade**, procurando estabelecer uma relação afetiva e calorosa com cada criança do grupo, desde o início da minha intervenção. Para mim, esta relação afetiva é fundamental para que todo o trabalho com o grupo seja significativo e positivo para o seu desenvolvimento global, articulando o cuidar e o educar. Para este efeito, destaco a seguinte nota de campo:

Esta manhã, quando cheguei à sala, as crianças que já lá estavam gritaram: “Joana!” e vieram a correr abraçar-me. Esta receção deixou-me bastante contente, uma vez que é visível que foram, e ainda estão a ser, criados laços afetivos com o grupo. (Nota de campo de 16 de novembro, sala de atividades)

De modo a dar continuidade ao trabalho realizado na instituição, também eu procurei promover a **autonomia** das crianças, tanto nas atividades propostas, como ao longo de toda a rotina, como por exemplo, na seguinte situação:

Antes da sessão de educação física, pedi às crianças que realizassem um “comboio” para retirar as batas, sendo que a criança de trás desaperda os botões da criança da frente. Para voltar a vestir as batas, realizaram o mesmo processo. Esta tarefa desenvolve a motricidade

final, a autonomia e, também, a cooperação entre pares. (Nota de campo de 25 de novembro, ginásio).

Hohmann & Weikart (2011) salientam a importância do educador promover e potencializar a autonomia nas crianças, pois esta capacidade é fundamental para a criança levar a cabo ações de independência e exploração.

Relativamente às **aprendizagens** das crianças, procurei que estas fossem **ativas e significativas**, nomeadamente, através da metodologia de trabalho por projeto, sendo que o termo *projeto* designa um estudo aprofundado de um determinado tema, em que as crianças realizam investigações para encontrar respostas às suas próprias perguntas (Katz & Chard, 2009). Isto é, o tema a ser explorado parte do interesse das crianças e das suas dúvidas sobre o mesmo, tal como podemos verificar na seguinte nota de campo:

Numa conversa em grande grupo, estivemos a falar do mau tempo do fim-de-semana. Surgiram várias questões sobre a chuva e sobre a água. Com base nesta conversa iniciámos o nosso projeto sobre a água. (Nota de campo de 14 de novembro, reunião da manhã).

Desta forma, as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012 p.11) e sendo atores das suas próprias aprendizagens.

Para além disso, promovi alguns momentos de **interação entre os pares**, pois o trabalho entre pares ou pequenos grupos, em que as crianças colaboram na resolução de problemas numa tarefa comum, “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al, 2016, p.25):

O facto dos elementos da maquete do ciclo da água terem sido construídos em pequenos grupos foi essencial para promover a cooperação entre os pares, pois as crianças, ao estarem a pintar o mesmo material, tinham de colaborar e cooperar umas com as outras. (Nota de campo de 2 de dezembro, sala de atividades).

Outra intencionalidade fundamental da minha prática foi o **respeito pelo ritmo de cada criança**, pois, uma vez que o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, importa que a sua organização seja decidida por todas as partes, pelo que é

fundamental que a gestão do tempo contemple, de forma equilibrada, os diversos ritmos de aprendizagem do grupo (Silva et al., 2016), tal como no seguinte exemplo:

Em relação à atividade dos recortes, importa referir que as crianças a realizaram sozinhas, sendo que os seus ritmos eram respeitados, na medida em que cada um levava o tempo que fosse necessário para a terminar. (Nota de campo de 29 de setembro, sala de atividades).

No que diz respeito à avaliação das crianças, todas as planificações das atividades que implementei contemplavam este parâmetro, sendo que esta avaliação tinha por base os objetivos predefinidos para cada atividade (cf. Planificações do anexo A, pp. 71 - 172). Deste modo, através da observação, das notas de campo e/ou dos registos fotográficos, pude avaliar o desempenho do grupo e, conseqüentemente, o sucesso da proposta. Importa mencionar que em algumas atividades foi-me possível realizar grelhas de observação, que contemplassem o desempenho de cada criança individualmente, uma vez que foram atividades em que pude estar a observar e a registar as competências de cada criança, sem que isso interferisse com a tarefa em si (cf. Planificação do anexo A, p.109).

Relativamente ao portefólio individual do desenvolvimento e aprendizagem da criança que elaborei, este contemplava, entre outros aspetos, a identificação e descrição de alguns comportamentos da criança na interação com materiais, com outras crianças e na interação com os adultos. A observação e registo destes comportamentos permitiu-me realizar uma avaliação da criança em questão, baseando-me nas escalas de Laevers. De acordo com Portugal e Laevers (2010), "a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças" (p.20). Estes níveis permitem que os educadores de infância avaliem a qualidade do seu trabalho, ao atribuir significados às expressões, palavras e gestos das crianças em determinados contextos. De modo a operacionalizar estes conceitos, Laevers criou escalas para a avaliação do bem-estar emocional e para a avaliação da implicação das crianças em diversos momentos (cf. Anexo A, pp.257 - 262).

Para finalizar, ao longo da minha PPS, compreendi que o mais importante para o desenvolvimento das crianças era todo o processo de aprendizagem e não o produto final. Conforme referido nas OCEPE (citadas por Cardona & Guimarães, 2012), "a avaliação tem um carácter marcadamente formativo na medida em que é um processo

contínuo e interpretativo que está mais interessado nos processos do que nos resultados” (p.51).

2.1.2. Intenções para a ação com as famílias

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28). Neste sentido, tive como principais intenções com as famílias (i) a promoção do **diálogo**, (ii) o seu **envolvimento** nas atividades realizadas (iii) e fazer com **que me encarassem como alguém responsável pelo grupo**, com quem pudessem conversar e abordar questões importantes sobre as crianças.

Numa primeira instância, realizei a minha apresentação às famílias, através da exposição de um pequeno texto elucidativo sobre a minha presença. Depois, desde o início da minha intervenção que procurei estabelecer alguns momentos de diálogo com os pais, nomeadamente, durante o acolhimento, como forma de me dar a conhecer e, também, de os conhecer um pouco. O exemplo seguinte ilustra esta minha intenção numa fase inicial da PPS:

Neste dia levei para a sala as autorizações que pretendo entregar aos pais, de modo a ter a sua permissão para fotografar os seus filhos, para fins académicos. Deste modo, ao longo da manhã, abordei alguns pais que chegaram à sala com os filhos, entregando-lhes o papel em mão e explicando o seu objetivo, estabelecendo, assim, uma comunicação com os mesmos. (Nota de campo de 11 de outubro, sala de atividades)

Quanto ao envolvimento dos pais nas atividades das crianças, este é fundamental, não só para promover uma boa relação entre o jardim-de-infância e as famílias, como também, é essencial para enriquecer o trabalho educativo que é desenvolvido na sala de atividades (Zabalza, 1988). Deste modo, para além dos trabalhos realizados pelas crianças serem expostos exteriormente à sala, de modo a que seja acessível às famílias e a toda a comunidade educativa, procurei envolvê-los em alguns aspetos da vida do grupo, nomeadamente, ao longo da implementação do meu projeto. A título de exemplo, pedi a sua contribuição através da realização de um questionário acerca da projeto, questionário esse que foi solicitado para ser respondido em conjunto com cada criança.

Ao longo do estágio também consegui com que as famílias me vissem como uma figura de referência do grupo, o que foi visível em alguns momentos do acolhimento:

De manhã, na hora do acolhimento, a Elsa e a sua mãe chegaram à sala. Deram-me os bons dias e eu respondi. De seguida, uma vez que a educadora estava a conversar com outra mãe, a mãe da Elsa dirigiu-se a mim, para dar um recado acerca da medicação da filha. Esta atitude fez-me perceber que já existe uma confiança na minha presença, não sendo uma pessoa exterior à equipa da sala, o que me deixa bastante satisfeita. (Nota de campo de 9 de novembro, sala de atividades)

Em suma, segundo Perrenoud (2000), “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência” (p.114), que todos os profissionais da educação devem ter em conta.

2.1.3. Intenções para a ação com a equipa

Uma vez que o trabalho em equipa é fulcral para o bom desenvolvimento do grupo, a minha grande intenção pedagógica, nesse sentido, foi a de criar uma **relação positiva** com a equipa educativa de sala, promovendo um clima de **diálogo** e de **confiança**. Para isso, pretendi estabelecer uma relação de **entreaajuda** e de **partilha** entre mim, a educadora cooperante e a assistente operacional.

Importa salientar que existiu sempre uma negociação e cooperação em relação às propostas de atividades que apresentava ao grupo, visto que as planificações semanais e diárias foram sempre discutidas com a educadora cooperante. As atividades planificadas também foram sempre conversadas com a assistente operacional, de maneira a envolvê-la nas mesmas e enriquecendo-as com as suas sugestões.

Nos momentos de implementação das atividades, senti que existiu sempre um ambiente de entreaajuda e de confiança entre os adultos da sala, pois sinto que tive a liberdade de explorar autonomamente cada tarefa e, ao mesmo tempo, tive sempre o apoio da equipa educativa, como por exemplo na seguinte situação:

Na construção da boca gigante para o projeto dos dentes, deparei-me com a dificuldade de manter a boca “aberta”, como tinha pensado. Comentei este aspeto com a auxiliar, de modo a discutir possíveis soluções, e esta rapidamente se mostrou disponível para me ajudar. (Nota de campo de 12 de outubro, sala de atividades).

Posso concluir que, trabalhar em equipa “é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81).

No que concerne à avaliação da concretização das minhas intenções, estas foram avaliadas (i) através das minhas reflexões diárias e semanais (cf. Reflexões do anexo A, pp. pp.173 - 227); (ii) das notas de campo realizadas; (iii) das avaliações das diversas atividades que orientei; (iv) e, conseqüentemente, através da avaliação do sucesso das propostas implementadas.

3. O PAPEL DA LUDICIDADE NA EMERGÊNCIA DA ESCRITA

3.1. Identificação da problemática

De acordo com Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008), é frequente que as crianças de idade pré-escolar realizem tentativas de escrita, que vão ser determinadas mediante as oportunidades de contacto que estas têm com o código escrito. Deste modo, segundo as mesmas autoras, vamos encontrar crianças

cujas produções escritas ainda não apresentam qualquer relação com o oral, outras procedem a uma correspondência quantitativa entre o número de sílabas que detectam nas palavras e o número de letras que usam para escrever uma palavra e outras ainda que começam já a mobilizar letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras (p.54).

Partindo desta afirmação e tendo em conta o contexto da minha PPS, a temática da emergência da escrita foi algo que me suscitou interesse desde logo. Ao observar que as crianças tinham por hábito escrever o seu nome nos desenhos que realizavam, de modo a identificá-los, realizei a seguinte nota de campo, que foi o ponto de partida para a definição da minha problemática:

. . . Verifiquei que algumas crianças vão buscar o cartão com o seu nome, para o copiarem, e outras não precisam do cartão para o escrever. Com ou sem cartão, existem crianças que escrevem o seu nome corretamente, outras que o escrevem de trás para a frente (invertido), outras que escrevem as letras de forma aleatória e, ainda, uma criança em particular que não escreve qualquer letra, representando o seu nome através de círculos. (Nota de campo de 17 de outubro, sala de atividades).

Tendo em consideração o registo supramencionado, surgiram-me algumas questões face à situação observada, tais como: Será que as dificuldades em a criança

escrever o seu nome se prendem com a fase da escrita em que se encontra? Qual a importância, para a criança, de escrever o seu próprio nome? Qual o papel da ludicidade na emergência da escrita?

Com esta investigação pretendi dar resposta às minhas questões iniciais e, primordialmente, compreender o papel da ludicidade na emergência da escrita, procurando perceber se esta funciona como elemento facilitador deste processo. Assim, os meus **objetivos** em termos de intervenção, na ótica do educador, passam pela **análise das diferentes fases da escrita** em que o grupo se encontra; a **compreensão das conceções das crianças sobre a escrita**; e pela **compreensão do papel dos jogos lúdicos**, nomeadamente, na aprendizagem da escrita do próprio nome. Para as crianças, estabeleci o **objetivo de compreenderem as funções da escrita** e de serem capazes de **escrever o próprio nome**, corretamente, sem o auxílio do cartão de identificação.

Em relação às propostas e às estratégias implementadas no sentido de alcançar os objetivos definidos, importa salientar que, em conversa com a educadora cooperante, pensámos que faria sentido envolver todo o grupo, uma vez que a emergência da escrita é uma competência que abrange todas as crianças e que deve ser promovida na sala de atividades (Silva et al, 2016). Não obstante à envolvência de todo o grupo de crianças nas atividades realizadas, criei um grupo de investigação para a minha ação, correspondendo àquelas que identifiquei com mais dificuldades na emergência da escrita. Assim, visei colmatar estas fragilidades proporcionando um acompanhamento mais próximo e individualizado. A criação deste grupo de investigação teve por base a análise de uma tabela de observação, em que registei as competências de cada criança quanto à escrita do seu nome (cf. Anexo D). Neste sentido, evoco a seguinte nota de campo:

Com base na análise dos registos realizados, posso concluir que 8 crianças ainda recorrem ao cartão para escrever o seu nome (Borboleta, Margarida, Leão, Toctoc, Fada, Mickey, Princesa e Ricardo), sendo que destas, 5 demonstram algumas dificuldades na tarefa (Toctoc, Fada, Mickey, Princesa e Ricardo). (Nota de campo de 10 de novembro).

Uma vez que a escrita é uma competência que surge, naturalmente, no jardim-de-infância, foi fundamental aprofundar os meus conhecimentos teóricos sobre o tema em questão, de modo a fundamentar a pertinência das minhas propostas. Deste

modo, surge o enquadramento teórico que abordo seguidamente.

3.2. A emergência da escrita na educação pré-escolar

Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efémeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.7).

Efetivamente, tal como os autores supracitados indicam, a escrita emergiu, não só enquanto sistema comunicativo, mas também como uma necessidade de registar feitos e acontecimentos, a par da sua transmissão oral. Ainda, segundo Martins & Niza (1998), "a escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas sociais e culturais específicas" (p.48).

Quanto à aprendizagem da escrita, não sendo esta uma característica inata no ser humano, vai acarretar "consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo" (Castro-Caldas citado por Baptista et al, 2011, p.11). Assim sendo, a aprendizagem da linguagem escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se inicia desde cedo e não apenas quando existe um ensino formal (Silva et al, 2016). Partindo desta premissa, considero fulcral motivar e promover a emergência da escrita no jardim-de-infância.

Vigotsky (citado por Martins & Niza, 1998), afirma que "a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (p.47). Isto é, desde muito cedo, as crianças criam as suas concepções sobre o código escrito, em função daquilo que as rodeia. Segundo Martins e Niza (1998), estas hipóteses e representações formuladas pelas crianças denominam-se de "concepções precoces sobre a linguagem escrita" (p.47). Deste modo, as crianças vão-se questionando e colocando hipóteses sobre o código escrito, tais como as suas características, as suas utilizações e, até mesmo, as suas regras. Assim, vão elas também começar a "produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais" (Mata, 2008, p.24).

Por isso, como é natural, algumas crianças chegam ao jardim-de-infância com um conjunto de vivências que lhes permite interiorizar o código escrito, porém, outras não tiveram tantas oportunidades de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo. Da mesma forma, "nem todas as crianças terão alcançado o mesmo nível de motricidade fina" (Azevedo, 2006, p.150), sendo esta uma aptidão essencial para a manipulação dos instrumentos de escrita.

Tendo em consideração as características individuais das crianças, cabe ao educador partir das suas conceções e competências e permitir que a criança contacte com as diversas formas e finalidades da escrita. Segundo as OCEPE,

não se trata de uma introdução formal e "clássica", mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (Silva et al, 2016, p.66).

Deste modo, é fundamental que exista um contacto com diversos tipos de texto manuscrito e impresso, assim como, que exista um reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras e a identificação de algumas palavras, permitindo uma apropriação gradual da especificidade da escrita, ao nível das suas convenções e utilidade (Silva et al, 2016).

No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, tal como já foi referido e de acordo com Baptista et al. (2011), este controlo motor é essencial desde o início da emergência da escrita, sendo que "os hábitos de manuseamento incorrecto do riscador são muito difíceis de corrigir e têm fortes implicações na caligrafia e na resistência ao cansaço muscular que a escrita provoca" (p.21). Por isso, este deve ser um aspeto a ter em conta pelo educador, que deve apoiar a criança a desenvolver o hábito de pegar corretamente no material de escrita, desde o início das suas atividades gráficas, incentivando-a a realizar um movimento de "pinça" com a sua mão.

Em suma, o jardim-de-infância apresenta um papel extremamente importante na aprendizagem da linguagem escrita, ao envolver as crianças em atividades que promovam este contacto. Porém, é de salientar que

isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da

escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização. (Mata, 2008, p.46).

3.2.1. Funcionalidade da escrita

A compreensão da funcionalidade da escrita é fundamental para que a criança desenvolva o seu interesse por atividades que envolvam esta linguagem. Segundo Mata (2008), as crianças que não conseguem atribuir finalidades à escrita, nem compreender os seus benefícios, poderão ter mais dificuldades no processo de apropriação do código escrito. Mais, “a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (Silva et al, 2016, p.67).

Apesar de, em muitos casos, o interesse pela funcionalidade da escrita surgir naturalmente nas crianças, este deve ser incentivado pelo educador. Deste modo, o papel do educador é o de proporcionar oportunidades de interação com a escrita, organizando o ambiente educativo e orientando a sua prática para a promoção de situações reais e de brincadeira que mobilizem as diferentes funções do código escrito. Este apoio do educador vai permitir uma compreensão progressiva da escrita e das suas características, conduzindo a uma maior autonomia, por parte das crianças, na sua utilização (Silva et al, 2016).

A compreensão da funcionalidade da escrita é uma aquisição gradual, sendo que, em fases mais precoces, quando as crianças são questionadas sobre a razão de quererem escrever, estas mobilizam aspeto muito gerais, “como por exemplo para serem crescidos, para aprenderem, porque gostam ou porque os pais ficam contentes” (Mata, 2008, p.24). De acordo com a mesma autora, nestes casos, as tentativas de escrita das crianças, muitas das vezes, não têm uma função específica para além do experimentar, imitar o adulto ou, simplesmente, brincar.

Ainda numa fase inicial, quando as crianças são questionadas sobre a importância de aprender a escrever, estas, normalmente,

limitam-se a dar respostas ditas circulares (por exemplo, quer aprender a ler para

escrever, quer aprender a escrever para aprender) ou respostas institucionais, ligadas à escola e a tarefas escolares (quer aprender para passar de classe, para fazer os trabalhos da escola), não sendo evidentes propósitos bem estruturados de uma utilização da linguagem escrita, verdadeiramente funcional. (Mata, 2008, p.16).

À medida que as oportunidades de contacto com a escrita se vão intensificando, as crianças começam a citar razões mais funcionais e elaboradas para estas questões, tais como, “querer ler e escrever para escrever as letras, ou ler o nome dos pais e/ou irmãos, ou ainda escrever algumas palavras isoladas” (Mata, 2008, p.24).

Assim, é possível concluir que o contexto de jardim-de-infância é fundamental na promoção da emergência da escrita, na medida em que expõe a relevância das suas funcionalidades. Por sua vez, a apropriação da funcionalidade da escrita, por parte das crianças, contribui, significativamente, para a atribuição do seu valor e importância (Mata, 2008).

3.2.2. Fases da escrita

Antes de mais, importa abordar a consciência fonológica, que se prende com a percepção de que as palavras são formadas por sons, tais como os fonemas, ainda que a componente sonora mais facilmente reconhecida pelas crianças seja a sílaba (Mata, 2008). Ora, segundo a mesma autora, a capacidade de estabelecer ligações entre a escrita e a oralidade, de modo cada vez mais sistemático, implica o desenvolvimento da consciência fonológica, pois só com a sua aquisição gradual se consegue chegar à escrita alfabética. Neste sentido, tal como mencionam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), no jardim-de-infância devem-se desenvolver jogos que envolvam unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas.

A par do desenvolvimento da consciência fonológica, podemos identificar algumas fases pelas quais as crianças passam, relativamente à escrita. Para compreendermos em que fase é que a criança se encontra, a interpretação das suas produções escritas tem que ir além dos seus aspetos figurativos. Esse tipo de análise, feita pelo educador, “que recai sobre as intenções que sustentam as produções escritas das crianças, permite uma compreensão mais rigorosa da génese do conhecimento infantil sobre a escrita” (Mata, 2008, p.39).

Kamii e Willert (citados por Marques, 1993) afirmam que as crianças, desde

cedo, mostram ter conhecimento de algumas regras do código escrito, sem que nunca lhes tenham sido ensinadas. Uma das regras que está presente nas concepções das crianças é o critério quantitativo, "estando subjacente muitas vezes a ideia de que não se escreve só com uma ou duas letras, e as produções escritas têm geralmente três ou mais caracteres" (Mata, 2008, p.40). Um outro critério que as crianças constroem por si, é o da variabilidade, "ou seja, que uma palavra só pode ser lida se tiver, pelo menos, uma letra diferente" (Marques, 1993, p.17).

As crianças também se vão apercebendo da correta orientação da escrita, porém, isso não significa que a utilizem sistematicamente, mudando a sua orientação, tanto pelo prazer da exploração, "como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção" (Mata, 2008, p.37). A mesma autora, também afirma que,

estes "avanços e retrocessos" fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita. De qualquer forma, através das suas produções conseguimos aperceber-nos dos princípios direccionais que já integraram e dos que estão em fase de integração (Mata, 2008, p.37).

Desta forma, o educador, ao analisar e interpretar as produções escritas das crianças, pode tirar algumas conclusões acerca da evolução das suas concepções.

Sobre uma primeira fase, muitos autores consideram que a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre a escrita e o desenho, sendo que as primeiras tentativas de escrita são, muitas vezes, garatujas, que se vão aproximando, gradualmente, das letras convencionais (Mata, 2008). Inicialmente, as crianças não têm a intenção de comunicar através das suas garatujas, podendo atribuir-lhes um significado à posteriori, se lhes for perguntado o que é que lá está escrito (Neves & Martins, 2000). Ainda, em alguns casos, as crianças que já produzem, frequentemente, a sua escrita com letras convencionais, podem, por vezes, produzir outras em forma de garatujas, sendo esta ainda uma fase de exploração e de brincadeira da linguagem escrita (Mata, 2008).

Importa salientar que, uma criança pode reproduzir a escrita de uma palavra, de forma, aparentemente, correta, todavia a sua apreensão da linguagem escrita pode encontrar-se ainda numa fase inicial. Tal como referem Baptista et al (2011), as crianças podem, por exemplo, saber escrever o seu próprio nome, "mas tal não

significa que entendam a sua função, sendo a cadeia gráfica que representa o seu nome lida como uma totalidade, como um símbolo." (p.27).

Posteriormente, as crianças começam a entender que a escrita transmite uma mensagem e começam a garatujar com uma intenção, ainda sem a preocupação de associar as letras ou símbolos que utilizam à oralidade, correspondendo a uma fase pré-silábica (Neves & Martins, 2000).

Neste sentido, a próxima etapa é a compreensão de que a linguagem escrita representa a linguagem oral, entrando na fase da escrita silábica. De acordo com Neves & Martins (2000), quando as crianças começam a perceber que a mensagem oral se divide em partes, começam a atribuir a cada parte, ou sílaba, um sinal, que pode ou não ser uma letra. Esta correspondência pode começar a ser mais sistemática, no entanto, não existe, ainda, qualquer preocupação com as letras a utilizar, "para além da necessidade de introduzir variedade e não colocar letras iguais seguidas" (Mata, 2008, p.41).

Mais tarde, na sequência da escrita silábica, surge a escrita alfabética, em que as crianças já compreendem o "princípio alfabético do nosso código escrito e percebem que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha" (Neves & Martins, 2000, p.60).

Para finalizar, ao longo da educação pré-escolar, as crianças vão progredindo nas suas perceções sobre o código escrito, mediante as oportunidades que têm para o explorar e experimentar, com o apoio do adulto. É necessário perceber quais as hipóteses que as crianças colocam sobre o funcionamento e modos de representação da escrita, de modo a acompanhar e a respeitar o seu ritmo de aprendizagem. Desta forma, não existe uma etapa que todas as crianças tenham de atingir ao mesmo tempo, sendo de extrema importância "respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos" (Mata, 2008, p.43).

3.3. A importância da escrita do nome próprio

Ao longo da história, o saber escrever nomes próprios causou um impacto muito relevante no desenvolvimento da escrita. Gelb (citado por Ferreiro & Teberosky, 1999), concluiu que "a necessidade de uma representação adequada para os nomes

próprios levou finalmente ao desenvolvimento da fonetização" (p.222). É de salientar que fonetização caracteriza-se como a escolha das letras em função do som da palavra (Martins & Silva, 1999). Segundo este estudo, esta representação, ainda que de uma forma muito primitiva, surgiu da necessidade de expressar palavras e sons que não podiam ser transmitidos através do desenho, tal como, os nomes próprios.

Deste modo, como podemos constatar, a escrita do nome próprio apresenta um significado especial para todos os seres humanos e constitui uma função relevante na emergência da escrita. Tal como refere Silva et al (2016), quando a criança começa a perceber algumas das regras do código escrito, vai desejar reproduzir algumas palavras, como o seu nome, o nome dos amigos ou outras palavras do seu interesse.

Referenciando Marques (1993), na educação pré-escolar, a primeira palavra que a criança identifica com mais facilidade é o seu nome, visto que, desde muito cedo começa a vivenciar a escrita do próprio nome, por exemplo, através da sua identificação nas batatas, nos materiais que lhe pertencem, no registo do mapa de presenças, entre outros. Por isso, para as crianças, escrever o seu próprio nome, pode ser uma das experiências mais significativas nas primeiras formas de contacto com a escrita. Segundo Haney (2002), o nome próprio é significativo, não só porque contribui para a construção da sua própria identidade e conhecimento de si mesmo, como também se torna um rótulo para identificar o que é seu.

Para além da escrita do nome próprio possuir um sentido afetivo para a criança, esta aprendizagem permite-lhe "fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira" (Silva et al, 2016, p.70). Neste sentido, "quando a criança entra em contacto com a forma gráfica do seu nome, não lhe fica indiferente: observa, compara, confronta e tira conclusões importantes a respeito do universo letrado" (Santos, 2003, s.p), desenvolvendo as suas conceções e as suas competências sobre a escrita.

Sendo assim, o educador deve proporcionar momentos que privilegiem a escrita do próprio nome, nomeadamente, na identificação dos trabalhos, em que as crianças podem começar a fazê-lo, de forma cada vez mais autónoma. Ainda, devem ser criadas atividades lúdicas orientadas, em que a criança explora o seu nome livremente, de modo a assimilar, gradualmente, o seu grafismo. Num estudo levado a cabo por Ferreira & Teberosky (1999), quando as crianças não eram capazes de escrever sozinhas o próprio nome, era-lhes oferecido as respetivas letras móveis para

que elas o compusessem. Esta estratégia vai facilitar a tarefa e, ao mesmo tempo, motivar a criança na exploração do seu nome, recorrendo a outro tipo de representação, que não a gráfica.

Por fim, por tudo o que foi mencionado, podemos concluir que o nome próprio é, de facto, uma palavra que constitui um grande significado para a criança, visto que este é uma forma de se conhecer a si própria e ao mundo que a rodeia, de reconhecer a sua identidade, de se distinguir do outro.

3.4. O papel da ludicidade na emergência da escrita

A ludicidade remete para a qualidade do que é lúdico, ou seja, a aprendizagem através do jogo e do brincar, despertando o prazer de ensinar e de aprender¹. De acordo com Sarmento (2003), "a ludicidade constitui um tópico desde sempre associado às culturas da infância" (p.12), no entanto, o brincar é uma das atividades sociais mais significativas que abrange todo o ser humano. Deste modo, a brincadeira, a par da sua importância na vida social das crianças, também vai promover momentos propícios a uma aprendizagem motivadora e significativa.

No que respeita à emergência da escrita, a forma como o educador a aborda e promove é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio, visto que, para nos envolvermos numa atividade, temos de ter razões e motivos para o fazer (Silva et al, 2016). É, por isso, essencial que as crianças compreendam que,

sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades (Silva et al, 2016, p.66).

As crianças vão, assim, compreendendo a funcionalidade da linguagem escrita e vão envolver-se naturalmente nesta atividade, descobrindo o prazer de explorar e de brincar com o código escrito.

Segundo Mata (2008), um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é o de proporcionar oportunidades, para que todas as crianças possam ir explorando e

¹ Fonte: <https://www.priberam.pt>

brincando com a escrita, de uma forma contextualizada, funcional e significativa. O papel do educador é primordial na promoção dessas oportunidades, ao criar um ambiente que conduza ao desenvolvimento de atitudes positivas face à exploração da linguagem escrita.

Antes de mais, Rombert (2013) salienta a importância de aplicar estratégias adaptadas à idade de cada criança e à fase da escrita em que se encontra, pois só assim é possível motivá-las e proporcionar aprendizagens significativas. Depois desta análise do contexto, por parte do educador, este deve organizar um ambiente facilitador da familiarização com o código escrito. Mata (2008), apresenta algumas ideias orientadoras para a criação deste ambiente, tais como, (i) a preocupação de não causar inibição pela pressão para a escrita convencional, aceitando diferentes formas de escrita; (ii) a preocupação em dar resposta às questões das crianças; (iii) a oportunidade de promover um confronto com diferentes formas e estratégias de escrita; (iv) o respeito pelo ritmo e pelas competências individuais de cada criança; (v) a conceção de que as crianças são produtoras de escrita e não meras utilizadoras ou reprodutoras do código escrito; (vi) e a liberdade de escolha, de acordo com os gostos e vivências de cada criança, de modo a que se envolvam ativamente nas aprendizagens.

Saliento a importância da primeira orientação apresentada anteriormente, pois o objetivo não é pressionar as crianças a aprenderem a escrever de forma convencional, não é esse o papel do jardim-de-infância. Por isso, o papel da ludicidade torna-se essencial nas primeiras formas de contacto com o código escrito e as tentativas de escrita, mesmo que não sejam bem conseguidas, "deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito" (Silva et al, 2016, p.70). Niza (1998) corrobora esta afirmação explicitando que "quando um adulto aceita estas tentativas de escrita e conversa com a criança acerca do que ela quis dizer, traduz a garatuja da criança para uma escrita correta, a incentiva a escrever mais, está a ajudar a criança a aprender a escrever" (p.40)

Um educador de infância deve ter em consideração as sugestões supramencionadas e, ainda que estas sejam aplicáveis a qualquer momento ou atividade de emergência da escrita, deve existir um espaço próprio na sala de atividades, onde as crianças possam explorar a escrita enquanto brincam (Rombert,

2013). Nesta área o educador pode colocar à disposição das crianças diversos suportes de escrita, diversos materiais para a exploração livre do código escrito e, tal como Niza (1998) sugere, o educador pode criar jogos com letras móveis, em que as crianças têm de reconstituir o seu próprio nome, respeitando a ordem correta das letras.

Ainda, é fundamental que os adultos escrevam à frente das crianças, não só para dar o exemplo e demonstrar as funcionalidades da escrita, mas também para escreverem o que estas relatam, pois

quando escrevem à frente das crianças o que estas dizem, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, quando propõem às crianças que reconstituam um texto conhecido a partir das palavras que o compõem, os educadores e os professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções (Niza, 1998, p.46).

Em suma, é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da escrita, pois esta valorização, associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de interação com a escrita, bem como o sentir-se capaz, são as bases para estarem motivadas e para se envolverem com a linguagem escrita (Silva et al, 2016). Neste sentido, é fulcral que os educadores estejam sensibilizados para a importância do jogar e do brincar “com a linguagem de uma forma lúdica, interessante, estimulante e enriquecedora para o processo de aquisição da linguagem escrita na educação pré-escolar” (Horta, 2006, p.91).

3.5. Roteiro ético e metodológico

Neste ponto irei abordar a metodologia utilizada ao longo da minha PPS, nomeadamente, no que se refere ao quadro metodológico da investigação e ao roteiro ético em que me baseei durante toda a minha intervenção.

Primeiramente, saliento que recorri à investigação-ação, sendo que esta prevê a possibilidade de proceder a mudanças e de intervir na reconstrução de uma realidade (Coutinho et al., 2009). Na mesma linha de pensamento, Lewin (citado por Ponte, 2002) definiu a investigação-ação como sendo um ciclo que envolve a identificação de uma problemática, seguida da elaboração “de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo

um novo ciclo de investigação" (p.6). Por todas estas condições, de acordo com Sarmiento (citado por Tomás, 2011), a investigação em contexto escolar só é possível quando as crianças e, neste caso, os educadores são mobilizados como parceiros ativos do projeto, isto é, todos os intervenientes devem estar plenamente envolvidos na investigação.

Esta investigação trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo, considerando que teve como objetivo "a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos" (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.175). A abordagem qualitativa também permite uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011).

A recolha de dados passou pela combinação de diferentes técnicas, sendo as mesmas as mais comuns numa investigação de natureza qualitativa (Ponte, 2002), a saber: (i) observação direta participante, (ii) entrevista estruturada às crianças no início e no fim da investigação, (iii) inquéritos por questionário realizados aos pais e à educadora cooperante, (iv) registo das produções escritas do grupo de investigação e (v) análise documental. Desta forma, os instrumentos que utilizei foram (i) as notas de campo, (ii) as reflexões diárias e semanais, (iii) o guião da entrevista e dos questionários, (iv) o guião das produções solicitadas às crianças e (v) o registo fotográfico. De salientar ainda, que procedi à consulta de literatura sobre a temática em questão.

Quanto à observação, esta "permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Assim, estas observações diretas, participantes, permitiram reunir notas de campo (cf. Anexo E) que incluem registos do contexto, dos intervenientes e das suas ações e interações, assim como, material reflexivo, ou seja, "notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras" (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Em relação à entrevista, de acordo com a autora anterior, esta é "uma das estratégias mais utilizadas na investigação quando se pretende conhecer o ponto de vista do entrevistado" (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Tendo em conta o objetivo da realização das entrevistas às crianças, optei por realizar uma entrevista estruturada, que pressupõe que as perguntas colocadas sejam previamente programadas e

lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados, não existindo uma grande flexibilidade no processo (Amado, 2013). Neste sentido, elaborei um guião com algumas questões que considerei pertinentes (cf. Anexo F), de modo a compreender as conceções das crianças do meu grupo de investigação acerca da escrita. Também os questionários realizados, com perguntas de resposta aberta (cf. Anexo G e H), visaram conhecer o ponto de vista dos adultos envolvidos.

Quanto à análise de documentos, esta é essencial, pois “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p.373). Ou seja, procurei referenciar autores que se dedicaram ao estudo da emergência da escrita na educação pré-escolar, de modo a adequar e a justificar a minha prática.

Seguidamente, tal como afirma Amado (2013), “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p.299). Assim, no que concerne à organização e tratamento dos dados recolhidos, recorri à técnica de análise de conteúdo, para analisar as entrevistas realizadas às crianças e as respostas aos questionários. Segundo Vala (1986), “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (p.104), sendo que as características desta informação foram inventariadas e sistematizadas em tabelas (cf. Anexos J , K e L). Também as notas de campo foram organizadas em tabelas, de acordo com os objetivos delineados para a minha investigação (cf. Anexo E).

Os documentos utilizados foram selecionados de acordo com o tema, sendo que, ao longo da sua leitura, fui colecionando o referencial teórico que considerei pertinente para fundamentar o meu relatório.

Um outro aspeto importante prende-se com a seleção de um grupo de investigação, como já referi anteriormente. Tomámos como critério para a formação desse grupo, as crianças que apresentavam maiores fragilidades na emergência da escrita e que, por esse facto, seria pertinente uma intervenção junto das mesmas.

No que respeita ao roteiro ético, pelo qual orientei a minha investigação e a minha prática, procurei seguir os dez princípios formulados por Tomás (2011). O primeiro princípio corresponde aos objetivos do trabalho, pelo que “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Assim, numa conversa informal com a

educadora cooperante expliquei qual o tema que pretendia abordar, qual a razão da sua escolha e quais os meus objetivos na realização desta investigação. Em relação à explicitação às crianças, antes de lhes fazer a entrevista e de lhes pedir que realizassem algumas produções escritas, expliquei a cada uma, individualmente, do que se tratava e quais eram os meus objetivos. Através desta conversa, não só informei cada criança sobre a minha investigação, como também lhes pedi autorização para a realizar, respeitando a sua opinião e liberdade de escolha e indo ao encontro do 7º princípio, o “consentimento informado” (Tomás, 2011, p.164). A título de exemplo, recorro à seguinte nota de campo:

Eu: Preciso da tua ajuda para um trabalho da minha escola, pode ser?

Leão: Sim, mas é o quê?

Eu: É para eu saber como é que escreves algumas palavras e para ver quais são as le que já conheces.

Leão: Mas é com as letras que eu souber e eu quiser?

Eu: Sim, mas tens de pensar no que vais escrever.

(Nota de campo de 30 de novembro, sala de atividades)

Quanto aos encarregados de educação das crianças do grupo de investigação, estes tiveram conhecimento desta minha intenção, através dos questionários que lhes entreguei pessoalmente. Em termos gerais, expliquei oralmente quais eram os meus objetivos e explicitiei-os, de forma mais detalhada, no enunciado dos mesmos.

O 2º princípio prende-se com os custos e benefícios da investigação para as crianças. A meu ver, os principais benefícios foram a promoção da exploração de diversas atividades e de novos materiais lúdicos, no que diz respeito à emergência da escrita. Desta forma, fui ao encontro do princípio número 9, que se refere ao possível impacto da investigação nas crianças, pelo que saliento que a exploração da emergência da escrita abrangeu todo o grupo e não apenas o grupo da minha investigação. Quanto aos custos da investigação, estes não me foram evidentes, na medida em que optei por estratégias que se aplicassem a todo o grupo e que fossem ao encontro dos interesses e motivações das crianças.

Relativamente ao respeito pela privacidade e confidencialidade, o 3º princípio, este foi sempre cumprido. No início da minha PPS entreguei uma autorização em suporte de papel a todos os pais, em que solicitava a sua autorização para realizar registos fotográficos, para fins académicos, sendo que salientei que o anonimato das

crianças seria sempre preservado (cf. Anexo M). Os nomes fictícios das crianças foram escolhidos pelas mesmas, depois de lhes explicar o seu propósito. Nesta medida, as fotografias que expõem o nome das crianças não serão aqui exibidas, no entanto, irei apresentar a sua análise e interpretação. Assim, a identidade das crianças, das suas famílias e de todos intervenientes foi sempre ocultada, assim como, o nome da instituição. Gostaria de referir que este princípio que segui vai ao encontro dos seguintes: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”, apresentados na carta de princípios para uma ética profissional, realizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011).

O 4º princípio defendido por Tomás (2011), refere-se às “decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (p.162). A decisão de criar um grupo de investigação teve que ver com a pertinência da mesma, pois optei por investigar, especificamente, aquelas crianças que apresentavam mais dificuldades, relativamente à problemática em questão. Ainda assim, as atividades realizadas neste âmbito destinaram-se a todo o grupo.

O 6º princípio corresponde à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, sendo que, como já mencionei, todos os intervenientes foram informados da natureza da investigação e do seu propósito. Assim, fui ao encontro do último princípio, que se refere à informação passada às crianças e aos adultos envolvidos.

3.5.1. Plano de ação

Após a identificação da minha problemática, da exposição de um referencial teórico que a sustentasse e da explicitação da metodologia utilizada na minha investigação, apresento agora o meu plano de ação, articulado com tudo o que foi mencionado anteriormente.

A minha intervenção, no que diz respeito à minha investigação, teve por base os objetivos que estipulei na ótica do educador e na ótica da criança. Assim, o meu ponto de partida foi o de identificar quais as crianças que escreviam o seu nome sozinhas e quais as que escreviam com o auxílio do cartão. Para isso, realizei uma tabela de observação (cf. Anexo D), em que registei as competências de cada criança.

Depois de seleccionar o meu grupo de investigação, com base na tabela e nos registos realizados, procurei ouvir as vozes das crianças acerca das suas concepções sobre o papel da escrita, sendo que repeti esta mesma entrevista no fim da minha intervenção (cf. Anexo N). Para além disso, de modo a verificar e a compreender em que fase da escrita é que as crianças se encontravam, elaborei uma folha de registo das suas produções escritas, em que lhes foi solicitado que escrevessem o seu nome como soubessem, assim como algumas palavras específicas (cf. Anexo O). Estas atividades foram baseadas na brochura *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (Baptista et al., 2011), que explicita que “uma das técnicas mais utilizadas, para analisar como as crianças se vão apropriando do sistema de escrita, consiste em pedir-lhes que nos digam como acham que se escrevem determinadas palavras (ex.: nomes de animais ou objectos)” (p.26).

Relativamente ao objetivo de compreender o papel da ludicidade na emergência da escrita, para além das atividades que realizei com as crianças, também pretendi conhecer as concepções da educadora cooperante e dos pais do grupo de investigação, realizando um questionário sobre o tema em questão, constituído por cinco e três perguntas abertas, respetivamente (cf. Anexos P e Q).

De modo a alcançar os objetivos que delineei para o grupo de investigação, planifiquei algumas atividades lúdicas que promovessem, primeiro, a compreensão das funções da escrita e, depois, a capacidade de escrever o próprio nome, cada vez de forma mais autónoma. Este primeiro objetivo visa encorajar e envolver as crianças nas atividades propostas, sendo que estas têm de compreender a funcionalidade e a importância da escrita para se sentirem motivadas e confiantes a explorá-la, pois, tal como menciona Mata (2008), “aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em actividades de leitura e escrita” (p.18).

Neste sentido, dei continuidade a algumas tarefas que já faziam parte da rotina da sala, tais como, continuar a escrever as notícias do fim de semana relatadas por cada criança, para que estas tenham contacto com o código escrito e com a sua funcionalidade. Também introduzi algum material de exploração da escrita, nomeadamente, um quadro de registos para as crianças explorarem livremente. Com a introdução deste quadro, também pude observar as produções livres das crianças e retirar algumas conclusões sobre as mesmas, ainda antes da sua análise através do

instrumento que elaborei para este propósito, tal como podemos verificar no seguinte excerto e respetivas figuras 1 e 2:

. . . pedi ao Ricardo que escrevesse o que ele quisesse e que me dissesse o que estava a escrever. A criança disse-me que ia escrever “tesoura” e a cada símbolo que escrevia atribuía uma sílaba da palavra, verbalizando-a. Percebi que esta criança estava a criar uma hipótese silábica. De seguida, pedi à Princesa que também escrevesse “tesoura” e a criança desenhou uma tesoura, o que me fez pensar que talvez ainda estivesse numa fase de indiferenciação entre o desenho e a escrita. (Nota de campo de 29 de novembro, área das ciências).

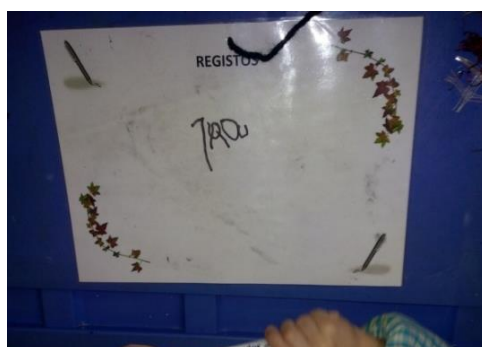


Figura 1. Produção do Ricardo.



Figura 2. Produção da Princesa.

Ainda, no âmbito de projeto realizado sobre a água, as crianças construíram uma história oralmente e, posteriormente, transcreveram partes da mesma numa folha (cf. Figura 3). Mais uma vez, esta atividade de contacto com a escrita permitiu que as crianças compreendessem a sua funcionalidade e que treinassem o seu grafismo.

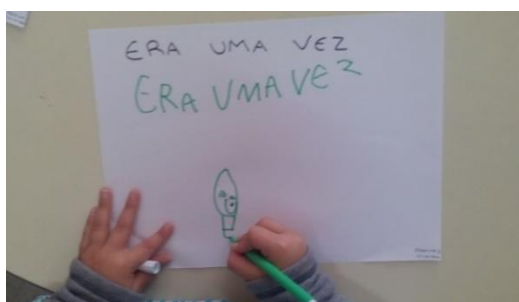


Figura 3. Transcrição de uma parte da história.

Visando o mesmo objetivo, na época natalícia, as crianças elaboraram uma carta ao menino Jesus, de modo a tomarem contacto com um outro suporte escrito e com uma funcionalidade específica. Para ilustrar esta atividade, apresento a seguinte nota de campo, acompanhada pela respetiva fotografia (Figura 4):

. . . Primeiramente, expliquei a cada criança qual era o objetivo de escrever uma carta, ainda que esta não fosse enviada, para que estas tivessem conhecimento deste meio de abordar a escrita, sendo fundamental que compreendam que existem diversos formatos de escrita que correspondem a diversas funcionalidades.

(Nota de campo de 13 de dezembro, sala de atividades).

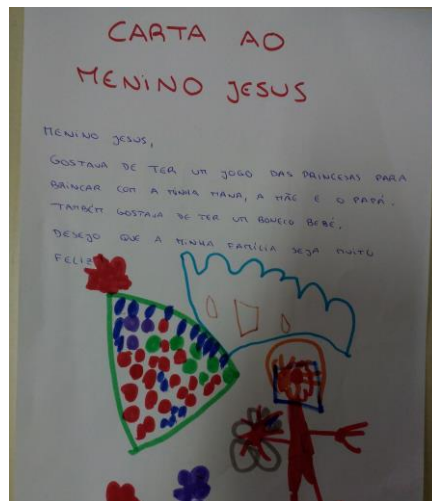


Figura 4. Exemplo da elaboração de uma carta ao menino Jesus.

Depois de proporcionar atividades que promovessem a compreensão da funcionalidade da escrita, comecei a introduzir alguns jogos que auxiliassem as crianças a apropriarem-se da escrita do próprio nome autonomamente. Era já uma prática da educadora cooperante realizar com o grupo a "caça à letra" do seu nome, que consistia na construção do nome próprio, recorrendo a letras previamente impressas e recortadas para este efeito e, de seguida, a sua transcrição. Assim sendo, propus ao grupo uma "caça à letra" do seu nome, mas em jornais e revistas, de modo a diversificar o material utilizado e a trabalhar outras competências, nomeadamente, o desenvolvimento da motricidade fina (cf. Figura 5). Importa salientar que solicitei às crianças que tentassem realizar a tarefa sem recurso ao cartão de auxílio, porém, se não se sentissem confortáveis poderiam ir buscá-lo.



Figura 5. Recorte da “caça à letra” em revistas.

Outro material lúdico que construí e que inseri na sala de atividades foi o jogo "O meu nome". Este jogo possuía uma espécie de tabuleiro com velcro, realizado com cartolina plastificada, e as respectivas letras do alfabeto previamente impressas e plastificadas (letras móveis). O objetivo era que as crianças procurassem as letras do seu nome e que o construíssem (cf. Figura 6). À semelhança da atividade anterior, solicitei às crianças que tentassem realizar a tarefa sem recurso ao cartão de auxílio.



Figura 6. Realização do jogo “O meu nome”, sem recurso ao cartão de auxílio.

Também procurei promover outras formas de exploração do nome próprio, nomeadamente, através da sua divisão silábica. Sendo assim, imprimi e plastifiquei o nome de todas as crianças e recortei-o por sílabas. Ao introduzir este jogo, expliquei a cada criança individualmente que o nosso nome pode ser dividido em “bocadinhos” e exemplifiquei essa divisão com o meu nome, acompanhando cada sílaba com uma palma. De seguida, pedi à criança que fizesse o mesmo com o seu nome. Depois desta introdução, mostrei os diversos cartões que formavam o seu nome e expliquei que este também estava dividido em “bocadinhos”, representados por cada cartão. Por fim, baralhei todos os cartões e pedi a cada criança que tentasse construir o seu nome sem auxílio.

3.6. Apresentação e discussão dos dados

Recuperando o que foi descrito no roteiro metodológico, para a recolha de dados recorri a (i) observações, que permitiram reunir notas de campo, (ii) às entrevistas realizadas ao meu grupo de investigação; (iii) aos questionários realizados aos pais e à educadora cooperante e (iv) ao registo das produções escritas das crianças. Depois da análise e interpretação dos dados obtidos, irei evidenciar algumas inferências sobre a minha investigação, tendo em conta todo o processo vivenciado.

Em primeiro lugar, e tendo em conta o meu primeiro objetivo na ótica do educador, irei apresentar os dados obtidos acerca das **fases da escrita**, em que o meu grupo de investigação se encontrava (cf. Anexo O). As produções das crianças deram-me conta de (i) como escreviam o seu nome sem o auxílio do cartão de identificação; (ii) como escreviam a palavra *gato*; (iii) a palavra *gata*; (iv) *gatinho*; (v) *formiga* e (vi) *cavalo*.

Começando pelas produções da Borboleta, esta não escreveu algumas das letras do seu nome, no entanto, as letras que representou estavam bem escritas e notou-se que respeitou a sua ordem. Na produção das palavras solicitadas utilizou sempre entre 4 a 5 letras, aparentemente aleatórias, escrevendo, na sua maioria, letras que não constam no seu nome.

A Margarida começou por escrever o seu nome corretamente, mas omitiu as duas letras que vêm antes da última. Nas restantes palavras, a criança utilizou, maioritariamente, 3 letras convencionais para as representar, de forma aparentemente aleatória e utilizando algumas letras que não constam no seu nome. No entanto, na palavra “cavalo”, a criança foi atribuindo uma letra a cada sílaba verbalizada, criando uma hipótese silábica, sendo esta a primeira hipótese levantada para uma relação entre o oral e o escrito (Baptista et al., 2011).

O Leão apresentou algumas dificuldades na escrita do seu nome. As primeiras três letras foram bem representadas, no entanto, as letras seguintes facilmente se confundiam com pseudo-letras. As restantes produções foram muito similares entre si e também apresentaram algumas pseudo-letras (cf. Figura 7). Tal como mencionei anteriormente, importa agora lembrar que, segundo Mata (2008), em alguns casos, as crianças que já produzem letras convencionais, podem, por vezes, produzir garatujas, ainda numa fase de exploração do código escrito.

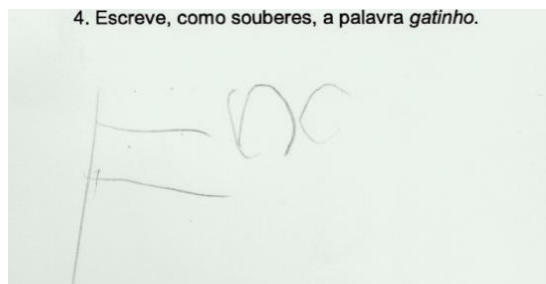


Figura 7. Produção escrita do Leão, utilizando pseudo-letas.

O TocToc apresentou muitas dificuldades em escrever o seu nome sem cartão. Apresentou apenas cinco caracteres (em nove), produziu algumas pseudo-letas, escreveu duas letras que constam no seu nome e uma letra que não consta. A palavra *gato* foi representada pelo número 2 e a palavra *gata* pelo número 1. As restantes palavras foram representadas de forma semelhante à escrita do seu nome, utilizando pseudo-letas, a primeira letra do seu nome e, também aqui, representou algumas vezes o número 2 (cf. Figura 8). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), inicialmente, as letras e os números confundem-se por possuírem marcas gráficas semelhantes, sendo que o fundamental para a criança é estabelecer a diferença entre o desenho e a escrita e os números também se escrevem.

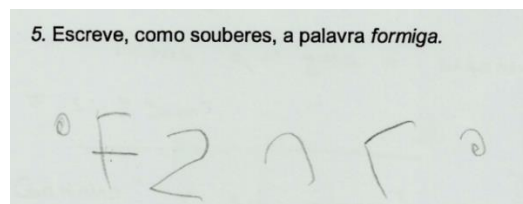


Figura 8. Produção escrita do TocToc.

Não posso deixar de mencionar que, tal como podemos observar na figura anterior, em algumas palavras, a criança colocava um ponto antes e depois da sua escrita, o que me fez questioná-la:

Eu: O que são essas bolinhas? (*referindo-me aos pontos que a criança faz antes e depois da escrita*).

TocToc: Não sei.

Eu: Onde aprendeste?

TocToc: Com o meu nome.

Eu: Mas o teu nome não tem bolinhas.

TocToc: (*Não responde*).

(Nota de campo de 30 de novembro)

Quando confrontada com este aspeto, a criança não foi capaz de explicar a sua razão, o que me leva a crer que será uma conceção ou uma regra criada por si sobre o código escrito, sendo que as hipóteses que as crianças vão colocando sobre a escrita podem, por vezes, ser diferentes das regras convencionais (Mata, 2008).

O Ricardo, na escrita do seu próprio nome, trocou a ordem de duas letras e teve algumas dificuldades em aproximar os seus caracteres às letras convencionais. Na escrita das restantes palavras, a criança colocou, claramente, uma hipótese silábica na sua escrita e tentou estabelecer ligações entre a escrita e a oralidade:

Eu: Escreve, como souberes, a palavra *gato*.

Ricardo: O "A" é "ga", depois é um "U".

Eu: Boa! E *gata*? Achas que é igual?

Ricardo: "A" é "ga". "Ta"... "Ta"... (*escreve outro "A"*). Já está!

(Nota de campo de 30 de novembro)

De seguida, o Ricardo representou a palavra *gatinho* por "ANU", fazendo corresponder cada grafema a uma sílaba verbalizada. No caso da sílaba "ti", não há qualquer correspondência entre os segmentos fonéticos que compõem a sílaba e o grafema que ele usou para a representar. A palavra *formiga* foi representada por "UNA", seguindo a mesma lógica da anterior. Na palavra *cavalo*, a criança voltou a estabelecer uma relação entre a oralidade e a escrita, no que diz respeito aos fonemas "A" e "U" (cf. Figura 9).

6. Escreve, como souberes, a palavra *cavalo*.

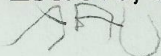


Figura 9. Escrita silábica do Ricardo.

A Princesa apresentou algumas dificuldades na escrita do próprio nome, na medida em que inverteu a primeira letra e realizou uma pseudo-letra no lugar do "i". Quanto às restantes produções, esta representou garatujas e pseudo-letras, utilizando sempre entre um a dois símbolos.

A Fada, na escrita do seu nome, apenas representou, de forma convencional, a letra "A", todas as outras foram pseudo-letras. As restantes produções foram garatujas com a intenção de imitar a escrita (cf. Figura 10). Ainda que estas produções pareçam apenas rabiscos, demonstram que a criança já realiza uma diferenciação entre a

escrita e o desenho e já consegue reproduzir a estrutura linear da escrita (Baptista et al., 2011).

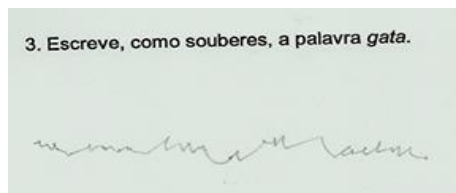


Figura 10. Produção escrita da Fada.

Por fim, o Mickey representou o seu nome com pseudo-letas arredondadas, sendo que apenas representou uma letra que se aproxima à realidade, o "E", ainda que em espelho. Todas as outras produções apresentaram os mesmos símbolos arredondados, variando entre quatro e cinco caracteres (cf. Figura 11).

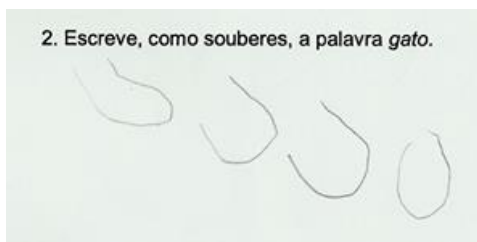


Figura 11. Produção escrita do Mickey.

Tendo em conta os dados analisados, pude aferir que todas as crianças já diferenciam a escrita do desenho. Também, considero que, apesar de ainda se verificarem algumas garatuñas e pseudo-letas nas primeiras produções, todas elas se encontram numa escrita pré-silábica, à exceção do Ricardo, que está já numa fase de escrita silábica e da Margarida, que já apresenta indícios de entrada nesta fase. Confrontando com a ideia de Baptista et al (2011), verifiquei que a fase em que a criança se encontra, não interfere diretamente com a autonomia da escrita do próprio nome, pois a criança pode ser capaz de o escrever, no entanto, esta cadeia gráfica é lida como um todo.

No que concerne aos objetivos que delineei para as crianças, estes passaram, primeiro, pela **compreensão da funcionalidade da escrita** e, depois, pela **escrita do próprio nome autonomamente**. Assim sendo, procurei proporcionar momentos de familiaridade com o código escrito, através da exploração de novos materiais e da organização de atividades de contacto com a escrita.

Tal como mencionei anteriormente, (i) construí um quadro de registos para as crianças explorarem; (ii) elaborámos uma história em grande grupo, que depois foi transcrita individualmente; (iii) realizámos uma carta ao menino Jesus; (iv) e dei continuidade à atividade semanal, que correspondia à escrita das notícias do fim de semana relatadas pelas crianças. Segundo Martins e Niza (1998), "o contacto precoce com utilizadores de escrita permite também a compreensão de que a diversos tipos de suporte, correspondem diferentes conteúdos de escrita" (p.51), sendo essencial promover este contacto, para que as crianças atribuam um sentido ao código escrito.

Sobre a estratégia de implementar um quadro de registos, para as crianças explorarem o código escrito e as suas funcionalidades,

quando mostrei este quadro, perguntei ao grupo para o que é que achavam que servia e a maioria das crianças respondeu que era para desenhar. Eu expliquei que não era para desenhar, mas sim para escrever (...). As crianças mostraram-se entusiasmadas e compreenderam que ali podem escrever acerca do que fizerem na área das ciências. (Excerto da reflexão diária de 21 de novembro).

Na utilização deste material notei que as crianças exploraram, realmente, o código escrito e compreenderam que aqui poderiam, por exemplo, registar o que faziam na área das ciências. Neste sentido, gostava de salientar a seguinte nota de campo, acompanhando com a respetiva fotografia (Figura 7):

Na área das ciências estavam a Margarida e a Rita a explorar a água e escrever no quadro de registos que facultei. A Margarida pergunta-me:

Margarida: "O que é que está aqui escrito, Joana?"

Eu: "Diz-me tu o que é que escreveste."

Margarida: "Diz que fizemos uma experiência com dois copos"

Eu: "Boa, muito bem, mas então falta aí o número 2".

A criança assentiu e acrescentou o número 2 (invertido) antes do que estava escrito.

(Nota de campo de 22 de novembro, área das ciências).



Figura 12. Registo escrito realizado pela criança autonomamente.

Os registros apresentados anteriormente dão conta da percepção da criança sobre uma das funções da escrita, o registro de uma experiência realizada na área das ciências. Ainda que a atribuição deste significado possa ter surgido, apenas, na sequência da minha questão (tal como sugerem Neves & Martins, 2000), a criança compreendeu o objetivo deste material e teve a intenção de realizar um registro.

No que diz respeito às propostas realizadas no sentido de promover a escrita do próprio nome, para além de continuar a solicitar e a relembrar as crianças que era fundamental que assinassem os seus desenhos, para toda a gente saber de quem eram, planeiei três atividades específicas: (i) a "caça à letra" em jornais e revistas das letras que formavam o seu nome; (ii) o jogo "O meu nome", que permitia a construção do seu nome com letras móveis; (iii) e a exploração de um "puzzle" do nome, em que este estava dividido por sílabas. Na organização dos dados referentes a estas propostas (cf. Anexo E) explico o desempenho de cada criança. Deste modo, foi possível realizar um balanço dos seus progressos de tarefa para tarefa.

Na atividade de procurar as letras dos seus nomes em revistas, cinco das crianças recorreram ao auxílio do cartão de identificação e três foram capazes de realizar a atividade sem recorrer ao cartão. De todas as crianças, a que apresentou uma maior dificuldade na tarefa, mesmo recorrendo ao cartão, foi o Mickey:

A criança apresentou muitas dificuldades na motricidade fina, ou seja, em recortar as letras com a tesoura, pelo que circudei as letras que ele identificava, para facilitar o recorte. Quanto à ordem das letras, antes da minha chamada de atenção, estava a começar pelo fim. (Nota de campo de 9 de janeiro).

Também a Princesa, mesmo com o cartão, demonstrou algumas dificuldades em encontrar as letras do seu nome, porém, com o meu incentivo e apoio mais individualizado, foi capaz de concretizar a atividade com sucesso.

Depois de construírem o seu nome, colando as letras das revistas, as crianças transcreveram-no à mão. Pude verificar que cinco crianças escreveram o seu nome corretamente, ainda que existissem algumas letras invertidas ou em espelho. Destas cinco crianças, três não recorreram ao cartão e duas recorreram. Ainda, destas duas crianças, é de salientar que, o Leão não separou a inicial do apelido do seu primeiro nome.

As três crianças que apresentaram mais dificuldades no grafismo foram a Fada, o TocToc e o Mickey, sendo que esta última criança, tal como na atividade de

recorte, apresentou muitas dificuldades na motricidade fina, sendo esta destreza fundamental para a realização de uma caligrafia correta (Baptista et al., 2011).

Tal como já mencionei, outra atividade que planifiquei prendeu-se com a construção do próprio nome, através do jogo "O meu nome". É de salientar que a Princesa, a Fada e o Leão, que anteriormente recorreram ao auxílio do cartão, desta vez não demonstraram essa necessidade, sendo que a Princesa apresentou uma evolução notória, ao realizar esta atividade rapidamente, sem hesitação e de forma correta. O Leão, inicialmente, apresentou algumas dificuldades, porém, mostrou-se entusiasmado por continuar o jogo e nas tentativas seguintes realizou-o com sucesso. No fim, quando lhe perguntei se havia gostado do jogo, a criança respondeu: "Gostei muito do jogo, porque é mais fácil fazer assim o nome"².

Por outro lado, a Margarida, que na atividade anterior não recorreu ao cartão, agora apresentou algumas dificuldades depois de encontrar as primeiras letras do seu nome. Depois, por tentativa em erro, ia buscar diversas letras e perguntava-me se era a correta. Eu optei por não lhe dar a resposta, ao que esta disse: "Acho que não consigo" e eu respondi: "Se quiseres podes ir buscar o teu cartão"². Após a concretização da tarefa, questionei a criança sobre o seu interesse pelo jogo, ao que esta respondeu: "Gostei mais ou menos, porque tive de usar o cartão e no outro dia já não usei"².

O TocToc e o Mickey foram as crianças que apresentaram uma maior dificuldade na tarefa, pelo que, por sugestão minha, também recorreram ao cartão de auxílio. Porém, ambas as crianças se mostraram envolvidas no jogo e afirmaram que estavam a gostar de o fazer. Gostaria ainda de salientar a reação do Ricardo, que, depois de realizar a atividade, sem que o questionasse, comentou: "Gostei imenso deste jogo, porque assim fiz o nome sem cartão"².

Referindo Azevedo (2006), na educação pré-escolar, a utilização de "Letras móveis" e de "Jogos de palavras" devem fazer parte do quotidiano de uma sala de atividades. Segundo o mesmo autor, este tipo de atividades leva ao reconhecimento das letras do alfabeto, "contribui para a perceção de como se combinam letras para formar palavras e favorece a reflexão sobre a escrita - que letras usar, quantas, em que ordem..." (p.101). Neste sentido, os resultados obtidos e o *feedback* das crianças

² Notas de campo de 13 de janeiro.

apontam para o sucesso deste jogo, nomeadamente, no envolvimento e na motivação das crianças na sua exploração.

Quanto à atividade do “puzzle” das sílabas do nome, comecei por dividir o meu nome por sílabas, acompanhadas por palmas e, de seguida, pedi a cada criança que fizesse o mesmo com o seu próprio nome. Importa mencionar que todas as crianças foram capazes de fazer esta primeira parte da tarefa, de forma natural e autónoma, corroborando a ideia de que “a facilidade de segmentar silabicamente é comprovada pela precocidade de aparecimento desta capacidade por volta dos quatro anos de idade” (Sim-Sim, 1998, p.229).

Seguidamente, na construção do nome, procurando as respetivas sílabas, existiu uma progressão enorme na autonomia das crianças, pois “todas as crianças o fizeram sem o auxílio do cartão, à exceção do Mickey”³. Ao longo deste jogo, procurei sempre motivar e desafiar as crianças para a sua exploração, como na seguinte situação:

Para desafiar o Ricardo, voltei a baralhar as sílabas, para ser ele a encontrar esta primeira sílaba que acabávamos de ver. A criança achou graça ao desafio e procurou com entusiasmo, afirmando:

Ricardo: “Baralhaste bem!”

Eu: “É para ser mais difícil”

Ricardo: “Ainda mais!”

Depois de encontrar a sílaba “Lou”, o Ricardo saltou de alegria, mostrando-se entusiasmado. De seguida, encontrou a sílaba “Na” e disse-me que tinha um “N” no nome. Eu questionei se também tinha o “A”, como ali estava. A criança reconheceu que não.³

Ainda, procurei “brincar” um pouco com as sílabas e colocar questões para que as crianças refletissem acerca das hipóteses que iam colocando. A título de exemplo recorro à seguinte nota de campo:

Antes de encontrar a sílaba “CA”, a Margarida pegou na sílaba “MA” e colocou-a em frente à sequência que já tinha realizado. Para que a criança compreendesse que esta troca influenciaria a leitura do seu nome, disse-lhe como é que ficaria o seu nome com

³ Notas de campo de 17 de janeiro.

aquele cartão. A Margarida riu-se com a minha explicação e afirmou “Então não podem mesmo ser estas letras” e procurou a sílaba correta.³

No final da atividade, pedi a cada criança que realizasse a correspondência oral dos “bocadinhos” do nome, apontando para as respetivas sílabas nos cartões. Esta tarefa foi bem conseguida pela Margarida, pelo Ricardo, pela Princesa e pela Borboleta, que à medida que iam verbalizando as sílabas do seu nome, apontavam ou batiam no cartão correspondente. O Leão, o TocToc, o Mickey e a Fada apresentaram mais dificuldades nesta tarefa, realizando-a de forma aleatória ou não realizando, de todo, uma correspondência de cada sílaba a cada cartão.

Na última semana da minha intervenção, para finalizar a interpretação dos dados acerca da escrita do próprio nome, solicitei a cada criança que escrevesse o seu nome sem o auxílio do cartão, de modo a realizar uma análise comparativa com as suas produções iniciais (cf. Anexo I). Através desta análise, verifiquei que a maioria das crianças apresentou uma progressão favorável, no que diz respeito à escrita do seu próprio nome, de forma autónoma. Neste sentido, destaco as observações que realizei acerca das produções da Princesa e do Leão, visto que ambas as crianças apresentaram uma evolução notória. Ambas foram ganhando cada vez mais confiança na escrita do próprio nome sem o auxílio do cartão de identificação e, nos seus últimos registos, foram capazes de escrevê-lo, respeitando a ordem das suas letras e utilizando letras convencionais.

A progressiva confiança face à exploração do código escrito foi visível em todas as crianças, sendo que, desde o início, que procurei incentivar as suas produções e dar-lhes um *feedback* positivo. Assim, as crianças foram ganhando cada vez mais segurança e foram-se mostrando orgulhosas das suas conquistas. A título de exemplo, evoco a seguinte nota de campo:

Hoje a Margarida veio ter comigo com a placa do seu nome e disse-me:

Margarida: Joana, escrevi esta letra, esta e esta (*apontando para as três primeiras letras do nome*) sozinha, sem olhar para o nome.

Eu: Foi? Que bom, Margarida, mostra-me lá!

(Nota de campo de 3 de janeiro, sala de atividades)

Quanto às entrevistas realizadas para compreender as **concepções das crianças sobre a escrita**, para além das análises de conteúdo efectuadas (cf. Anexo J), foi-me possível realizar uma comparação entre as suas ideias iniciais e as suas

concepções depois da minha intervenção (cf. Anexo N). Neste sentido, pude verificar que existiram algumas diferenças nas respostas de algumas das crianças, refletindo uma apropriação gradual sobre a importância da escrita. Por exemplo, a Princesa que, inicialmente, alegou que não era importante saber escrever, por não ser necessário, na entrevista final já reconheceu a sua importância, justificando que "os meninos sabem ler e escrever".

Quanto à funcionalidade da escrita, as diferenças nas concepções das crianças foram notórias. Numa primeira fase, a maioria das crianças (cinco em oito), respondeu que o código escrito servia para escreverem os nomes e, ainda, uma das crianças não respondeu (a Fada). Numa fase posterior, todas as crianças deram uma resposta e existiu uma maior variedade nas mesmas. Apenas duas crianças referiram a importância da escrita dos nomes; uma delas não referiu uma funcionalidade específica da escrita, afirmando que esta serve "para as professoras ficarem felizes" (Mickey); e as restantes apontaram razões mais funcionais, como para fazer registos, para as outras pessoas lerem e para ensinar os outros a escrever.

Na última questão, "O que é que gostarias de saber escrever?", as respostas finais também sofreram algumas alterações positivas. Inicialmente, quatro crianças referiram que gostavam de aprender a escrever o seu nome; duas, o nome dos amigos; uma criança afirmou que gostava de aprender mais letras; e, uma outra, respondeu "nada" (a Fada). Finalmente, apenas duas referiram o seu nome, sendo que, uma outra criança afirmou que já o sabia escrever; quatro crianças gostariam de escrever o nome dos amigos, sendo que duas delas mantiveram esta opção, face à resposta na primeira entrevista; e uma criança gostava de escrever a palavra *gatos*, porque gosta deste animal.

De modo a completar toda esta informação sobre as concepções das crianças, procurei compreender qual a **posição dos seus pais acerca da emergência da escrita na educação pré-escolar** (cf. Anexo Q). O conhecimento dessa posição foi fundamental para compreender o estímulo e a motivação para a escrita que é incutido nas crianças fora do ambiente escolar, pois para além das experiências de contacto com a literacia, promovidas pelo educador, o acompanhamento dos pais, em casa, também é fundamental (Marques, 2013). Importa salientar que, dos oito questionários entregues, foram-me devolvidos seis respondidos, sendo que realizei uma análise de conteúdo aos respetivos dados recolhidos (cf. Anexo L).

Na primeira questão, três dos encarregados de educação afirmaram que raramente incentivam ou promovem a escrita em casa; dois afirmaram que acompanham os filhos nas atividades de escrita que estes gostam; e um outro, não só incentiva o contacto com a escrita, como realiza exercícios que promovem a motricidade fina e o reconhecimento das letras do nome da criança. Em relação à escrita do próprio nome, dois encarregados de educação consideraram que é importante para a criança saber fazê-lo; outro afirma que é uma forma de as crianças se identificarem; dois afirmam que esta é a primeira aproximação às letras; e um não considera relevante que as crianças escrevam o seu próprio nome no JI. Por fim, sobre a emergência da escrita na educação pré-escolar, três pais pensam que esta componente não é importante; dois reconheceram que conhecer as letras e escrever o seu nome faz parte do seu desenvolvimento; e um deles apenas referiu que é importante. Ainda, dois pais também mencionaram que é fundamental respeitar o ritmo da criança, sendo que um tinha respondido que não é importante promover a escrita na educação pré-escolar e o outro tinha reconhecido que é um processo natural do desenvolvimento das crianças.

Com base nesta análise pude verificar que a atitude dos pais, face à linguagem escrita, vai influenciar, conseqüentemente, o contacto que as crianças têm com o código escrito fora do JI. Os dados obtidos apontam que a maioria dos pais inquiridos não atribui uma relevância significativa à emergência da escrita, nem tão pouco a explora diretamente com as crianças.

Analisando as **respostas dadas pela educadora cooperante** ao questionário (cf. Anexo P), pude concluir que esta considera importante que, desde cedo, as crianças tenham contacto com a escrita e com as letras. Relativamente à escrita do próprio nome, esta afirma que as crianças demonstram bastante interesse em escrever o seu nome, o seu sobrenome e até o nome dos amigos. No entanto, afirma que, apesar do educador dever promover essa descoberta e incentivar a criança a assinar os seus próprios trabalhos, esta componente não é a mais importante. Para a promoção da escrita o educador deve criar uma área apelativa que a criança possa explorar, através da brincadeira; e realizar atividades em que a escrita esteja sempre presente. Sobre a ludicidade na emergência da escrita, a educadora cooperante considera este um aspeto fundamental, pois, se não for lúdico, a criança não se motivará e não terá interesse em aprender.

Por tudo até então, posso concluir que os dados apontam para uma evolução notória e positiva na maioria das crianças, no que respeita às concepções sobre a escrita e sua funcionalidade, assim como, na escrita do próprio nome de forma mais autónoma. Pude ainda verificar, na exploração dos jogos sobre o nome, que as crianças mostraram uma maior facilidade em encontrar as letras do seu nome e em ordená-las, do que em escrevê-las, o que indicia que a principal fragilidade incida no grafismo do seu nome e não, propriamente, no reconhecimento das respetivas letras.

Tal como refere Mata (2008), a apropriação da escrita e das suas funcionalidades é um processo gradual, que se desenvolve através das “experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral” (Mata, 2008, p.14). Deste modo, a progressão que observei no meu grupo de investigação, poderá ter coincidido com a maturidade das crianças e com o seu desenvolvimento natural, mas o estímulo por parte do adulto foi essencial para que a evolução fosse significativa.

Para compreender o sucesso da minha investigação, para além das evoluções visíveis na interpretação dos dados da investigação, tive em conta a opinião e o *feedback* das crianças, ao longo da minha ação. A título de exemplo, destaco o jogo com as letras móveis, que despertou um grande interesse em todas as crianças da sala, pelo que, depois de realizar a atividade com o Leão, ocorreu o seguinte diálogo:

Leão: “Agora vou tirar”

Eu: “E vamos deixar o Rider jogar”

Leão: “Sim, mas depois quero fazer outra vez, porque é muito divertido”.

Quando o Rider terminou, o Leão rapidamente tirou as letras e disse: “Agora sou eu”.

(Nota de campo de 13 de janeiro).

Em suma, com os jogos implementados na área da escrita, procurei enriquecer esta área, diversificando os materiais e atividades disponíveis, assim como, compreender a importância da sua exploração. De acordo com Silva et al. (2016), a qualidade do ambiente educativo e a forma como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança vai contribuir para o seu desenvolvimento global. Desta forma, e tendo em conta a emergência da escrita, é fundamental que o educador encoraje “as crianças a progredirem naquele *continuum* de evolução da capacidade escrita, qualquer que seja a fase em que a criança se encontre” (Hohmann & Weikart, 2009, p.554).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

"A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções" (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Assim sendo, neste último tópico irei identificar e refletir sobre a progressiva construção da minha identidade profissional, primeiro no contexto de creche e, depois, na minha intervenção em JI.

Quando iniciei a minha prática em creche, senti-me um pouco insegura, pois esta era a primeira vez que tinha contacto com esta valência. Olhando para trás e refletindo acerca de toda a minha evolução, faço um balanço positivo sobre a minha primeira prática profissional e sobre as minhas aprendizagens neste contexto, que, sem dúvida, tiveram um grande impacto na construção da minha identidade profissional.

Relativamente às minhas intenções pedagógicas, procurei sempre ouvir e dar voz a cada criança, pois é essencial ouvi-las e permitir que estas sejam sujeitos com direitos e não só com necessidades (Rinaldi, 1999). Também apoiei toda a minha intervenção na boa relação pedagógica que estabeleci com cada criança, pois procurei sempre basear a minha prática nos afetos, no reforço positivo e na comunicação, criando, assim, um impacto positivo no grupo ao nível do bem-estar, da segurança, da confiança, da capacidade de iniciativa e dos desejos exploratórios (Portugal, 2012). Neste sentido, gostaria de destacar o seguinte momento, que me marcou profundamente e que demonstra que os laços criados tiveram um impacto positivo, tanto nas crianças, como em mim:

. . . A educadora explicou-me que o pai do R.S. lhe disse que a criança mencionava muito o meu nome em casa, pelo que este perguntou ao filho se gostava de me oferecer alguma uma prenda, visto que eu também não estaria presente muito mais tempo. Neste sentido, o R.S. ofereceu-me uma pregadeira em forma de flor, realizada com materiais recicláveis, e um desenho feito por ele. Assim que recebi a prenda, senti-me comovida com o gesto, pois, para além de não estar à espera, senti o impacto que tive nestas crianças, acabando por também envolver as famílias (...) Agradei ao R.S., salientei que fiquei muito contente e que adorei a prenda, e coloquei imediatamente a pregadeira na

minha bata. (Nota de campo de 31 de maio, sala de atividades).

Para além da concretização das minhas intenções para a ação terem tido um impacto benéfico no grupo, gostaria ainda de salientar que uma das minhas grandes conquistas prendeu-se com a minha ação nos tempos de transição dos momentos da rotina, em que tive de encontrar estratégias para manter o interesse e o bem-estar do grupo. Também me sinto bastante orgulhosa por ter sido capaz de gerir o grupo, gradualmente, sem o apoio evidente da educadora, sendo que esta era uma dificuldade minha por não saber como encarar alguns conflitos, tendo em conta a faixa etária. No entanto, procurei sempre dialogar com as crianças, fazendo-as compreender o porquê do seu comportamento ser o menos adequado.

Tal como Portugal (1998) alude, "se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem" (p.204). Neste sentido, procurei caracterizar o grupo, de forma a ajustar a minha prática aos interesses e necessidades do mesmo. Porém, por nunca ter intervindo com crianças tão pequenas, muitas vezes senti algumas dificuldades em encontrar atividades que concretizassem as intenções que delineeii, pelo que o apoio da equipa de sala foi fulcral para colmatar esta minha fragilidade e para aplicar uma prática adequada.

Quando chegou o momento de iniciar a minha intervenção em JI, senti-me um pouco ansiosa, pelo peso que acarretava este último estágio. Porém, não estava tão receosa quanto estava durante a PPS em creche, uma vez que o jardim-de-infância era a minha área de conforto, a valência em que tinha mais experiência. Por isso, mantive sempre uma postura mais confiante, o que me permitiu explorar as minhas ideias, pô-las em prática e experimentar "com rede", pois tive sempre o apoio e o amparo da educadora cooperante.

Relativamente ao meu desempenho neste segundo módulo, posso afirmar que fiz um percurso bastante rico e positivo. Estes, quase, quatro meses de estágio foram, sem dúvida, meses muito intensos e de muita aprendizagem. Aprendizagem a nível académico, pedagógico e, principalmente, a nível pessoal.

Agora, com algum distanciamento, consigo refletir acerca de toda a minha evolução e crescimento profissional ao longo da minha intervenção. Saliento todas as aprendizagens que realizei e todos os conhecimentos práticos que adquiri, que me fizeram compreender, por exemplo, a importância das estratégias utilizadas com as

crianças, a adequação das atividades ao grupo e a flexibilidade das planificações, uma vez que estas devem ser construídas com o grupo e girar em torno dos seus interesses.

No que diz respeito à minha identidade profissional, consegui colocar em prática alguns dos meus ideais, nomeadamente, em relação à participação das crianças em todos os momentos que lhes dizem respeito, praticando, assim, uma pedagogia ativa e de participação, dando voz a cada criança, respeitando a sua individualidade, as suas necessidades e os seus interesses. Para ilustrar esta minha intenção, gostaria de evocar a seguinte nota de campo:

Durante a tarde, a Elsa, a Zebra, a Ana e a Minnie estavam a desenhar histórias. A Elsa vem ter comigo e diz:

Elsa: Joana, fiz uma história. Podes contar?

Eu: Se foste tu que fizeste, podes ser tu a contar-me.

Elsa: Posso contá-la em reunião?

Eu: Agora estamos a explorar as áreas, mas antes do lanche contas em reunião, pode ser?

Elsa: Sim. (*Sorrindo*).

(Nota de campo de 25 de novembro, sala de atividades).

De acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional resulta de uma construção inter e intrapessoal que se desenvolve através de interações, aprendizagens e diversas relações de uma pessoa "com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar" (p. 48). A convivência com toda a equipa educativa da instituição, com a educadora cooperante, com a assistente operacional de sala e com o grupo de crianças fez-me crescer, aprender através das relações pessoais que se criaram e, evocando Vygotsky, compreender a importância do sócio construtivismo. Com esta equipa pedagógica compreendi o verdadeiro significado de cooperação e de entreaajuda. Assim, pude facilmente transmitir este princípio ao grupo, salientando sempre a importância de ajudar um amigo, fomentando valores fundamentais para um bom cidadão. Desta forma, destaco a seguinte nota de campo:

No jardim exterior, um menino de uma outra sala estava com dificuldades em andar no carrinho de brincar. Como o Tigre estava a passar por ele, sugeri: "Tigre, ajuda este menino andar no carro, que ele não consegue sozinho". O Tigre assentiu e começou a empurrar o carro do menino, andando, depois, com ele às voltas pelo recreio. (Nota de campo de 17 de novembro, jardim exterior).

No que concerne à minha visão profissional sobre as famílias das crianças, procurei, desde o início, estabelecer uma relação de confiança, de diálogo e de partilha com as mesmas. Compreendi que, para a construção de um clima favorável para o desenvolvimento das crianças, é essencial fomentar um espírito de hospitalidade, na sala de atividades, com as famílias (Vasconcelos, 2014). Sinto que consegui, de facto, estabelecer uma relação positiva e recíproca com cada família e que o carinho com que me acolheram e com que se despediram de mim foi bastante gratificante: “No meu último dia de estágio, o pai da Cinderela disse que a filha tem dito está muito triste porque eu me ia embora. De seguida, agradeceu-me por tudo desejou-me as maiores felicidades” (Nota de campo de 20 de janeiro, acolhimento).

Uma vez que estou a refletir acerca da minha identidade profissional, importa abordar a questão dos modelos pedagógicos com que me identifico. Ao ter contacto com diversos modelos, nomeadamente, em JI, concluí que, o mais importante, não é basear a minha prática numa só metodologia, mas sim orientar-me por princípios e por fundamentos com os quais me reconheço. Deste modo, identifico-me com a ideia de Vasconcelos (2014), que afirma que o modelo curricular seguido por um educador deve “tomar o quadro dos modelos apenas como referência e construir narrativas curriculares específicas, assumindo a itinerância num processo de «errância»” (p.87).

Ainda, de acordo com a mesma autora, é fulcral que um educador tenha a coragem e a firmeza de criar os limites que trazem a segurança às crianças, ajudando-as a ter um autodomínio, “a não desistirem face às dificuldades, a experimentar a alegria do trabalho bem feito, da realização que emerge depois da insistente persistência” (Vasconcelos, 2014, p.74). Ciente da importância destas intenções, procurei sempre encorajar as crianças a tentarem alcançar os seus objetivos sem a minha intervenção, dando-lhes *feedback*, autoestima e autonomia para tal. O exemplo seguinte, pretende ilustrar isso mesmo:

Numa atividade sobre conjuntos de matemática a Borboleta estava a demonstrar algumas dificuldades em escrever os números pretendidos. Depois de muito tentar, mostrou-me o seu trabalho, orgulhosa:

Borboleta: Olha Joana!

Eu: Muito bem, vês como consegues!

Borboleta: Consegui sem chorar.

Eu: Pois foi, estás uma crescida!

(Nota de campo de 12 de janeiro, sala de atividades)

Uma vez, a minha educadora cooperante afirmou que eu tinha firmeza e suavidade com as crianças, citando Paula Frassinetti. Penso que estas são características fundamentais no trabalho com crianças, pelo que esta afirmação, vinda de uma educadora que foi um exemplo a seguir, me deixou bastante orgulhosa de mim mesma. Senti que, realmente, a minha identidade profissional se estava a formar aliada à minha identidade pessoal e que consegui transmitir os meus valores e princípios pessoais, ao longo da minha prática.

Em ambas as PPS, senti que a minha presença e o meu trabalho foram, verdadeiramente, significativos para as crianças, assim como, foi gratificante para mim fazer parte da sua vida e ser recebida sempre com imenso carinho. Já com alguma nostalgia, gostava de destacar uma nota de campo que, no final da minha prática em JI, me deixou com um sorriso nos lábios: “Enquanto estava a fazer um desenho para me oferecer, o Leão disse às restantes crianças que estavam na mesa: «Vou desenhar a Joana. A Joana é uma rainha, mas não tem coroa».” (Nota de campo de 20 de janeiro, sala de atividades).

Por tudo até então, tal como está expresso nas OCEPE, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo não abranger a educação em creche, "considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança" (Silva et al, 2016, p.5). Por isso, prevê-se que um educador de infância pratique uma pedagogia orientada pelos mesmos princípios, quer para a creche, quer para o JI, interligando os conceitos de cuidar e educar em ambas as valências. Assim, concluo que um educador de infância deve apostar na sua formação contínua, em busca de novos saberes, de novos métodos e pedagogias, de modo a acompanhar a evolução desta tão nobre e gratificante profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o caminho que percorri, ao longo da licenciatura e do mestrado, fez-me crescer como indivíduo e como profissional da educação. Aprendi que ser educador é muito mais do que educar uma criança, é proporcionar cuidados que satisfaçam as suas necessidades, é ser amigo, é, muitas vezes, ser psicólogo, ser pai e ser mãe e, de acordo com Sarmiento (2009), é isso que “alarga o papel destes profissionais em relação ao de professores de outros níveis de ensino” (p. 51).

É importante lembrar que, ser educadora de infância é estar disponível para construir conhecimentos, saberes e laços efetivos com todos os que nos rodeiam, pois, tal como refere Alarcão (2003), é no seu local de trabalho que um profissional da educação constrói, com os outros, a sua profissionalidade docente. Oliveira & Serrazina (2002) reforçam que "os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional" (p.10).

Em relação aos resultados da investigação, procurei discuti-los à luz da literatura, de forma a dar resposta às minhas inquietações iniciais. Neste sentido, os mesmos apontam para que: (i) a escrita do nome próprio possua um significado afetivo para as crianças; (ii) as dificuldades em escrevê-lo não se prendem com a fase da escrita em que a criança se encontra; (iii) a ludicidade desempenha um papel fulcral na emergência da escrita, na medida em que incentiva a criança a explorá-la e a construir as suas conceções sobre a mesma. Segundo Marques (2013), cabe aos adultos que acompanham as crianças no seu processo de crescimento e maturação, nomeadamente os pais e educadores, apoiá-las nas descobertas que emergem sobre a linguagem escrita. Assim, procurei conhecer o papel de todos os intervenientes no desenvolvimento das competências sobre a escrita, dando voz às crianças, aos seus pais e à educadora cooperante, de modo a compreender as suas conceções sobre a problemática em questão.

Também os objetivos que defini foram, na sua maioria, atingidos, nomeadamente, os objetivos que delineeii na ótica do educador. Apesar de ter verificado evoluções nas conceções das crianças sobre as funções da escrita e na escrita do seu próprio nome, de forma autónoma, penso que poderia vir a obter melhores resultados se a investigação se prolongasse. Neste sentido, considero que a limitação temporal

dificultou o alcance dos objetivos propostos para as crianças, pelo que, a haver a oportunidade, esta seria, sem dúvida, uma problemática que gostaria de continuar a investigar. Para além da autonomia na escrita do próprio nome, numa investigação futura, poderia, por exemplo, aprofundar a evolução da linguagem escrita das crianças, ao nível das fases em que se encontram. Isto é, poderia acompanhar e analisar a sua progressão desde a fase de diferenciação entre a escrita e o desenho, à fase da escrita silábica ou mesmo alfabética.

Em suma, todo este percurso de intervenção permitiu-me adquirir novos conhecimentos, que complementaram toda a componente teórica aprendida ao longo da minha formação académica. Em ambos os estágios deixei um pouco de mim, assim como, levei um bocadinho de cada pessoa comigo. Finalizo com a seguinte nota de campo, realizada no fim da minha PPS em JI:

Esponaneamente, num momento em que estava a observar a Sky a desenhar, esta diz-me:

Sky: Porque é que tens de ir embora?

Eu: Porque tenho de voltar para a minha escola. Querias que eu ficasse?

Sky: Sim, queria muito.

Eu: Não te preocupes que venho cá visitar-vos!

(Nota de campo de 13 de janeiro, sala de atividades).

Promessa essa, que pretendo cumprir.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: LIDEL.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»– *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Portod: Eduções Afrontamento.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haney, M. R. (2002). Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol 30, N.º 2, 101-105.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de ciências humanas e sociais, Faro). Consultado em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/630/105/TESE%20SEGUIDA.pdf>
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*

- Fundamentos e Práticas* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Marques, P. (2013). *O desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar: representações e práticas de estagiários*. (Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade dos Açores, Ponta Delgada) consultado em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2321/1/DissertMestradoPaulaAlexandraTeixeiraBreaMarques2013.pdf>
- Marques, R. (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: U.A.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Neves, M., & Martins, M. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Escolar Editora.
- Niza, S. (Org.) (1998). *Criar o gosto pela escrita - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J., P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5–28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. APEI, 1-16.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Santos, A. (2003). *A importância do nome próprio na educação infantil para alfabetização*. (Dissertação de pós-graduação em Supervisão Escolar, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro) consultado em <http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ANDREA%20GUIMARAES%20DA%20SILVA%20DOS%20SANTOS.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 1-18.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Soci@l, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Figueiredo, B. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L., Castro & V., Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos Mundos no Mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. *Media XXI – Publishing, Research and Consulting*. Porto: Media XXI.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC.

Zabalza, M. A. (1988). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Documentos do Estabelecimento Educativo

Equipa Educativa. (2013). Projeto educativo da instituição.

Equipa Educativa. (2016/2017). Projeto curricular da sala.

Equipa Educativa. (2016). Regulamento Interno da instituição.