



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Margarida Precioso Morais

A abordagem da escrita na Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II
efectuado sob orientação de
Professora Gabriela Barbosa

Setembro de 2011

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Gabriela Barbosa, pelo acompanhamento prestado, privando-se do seu tempo pessoal para me auxiliar na elaboração desta dissertação de mestrado, pela paciência e disponibilidade.

Agradeço também à minha colega de estágio, Sofia Sousa, por todo o carinho, compreensão e ajuda nesta etapa que se verificou complicada para ambas.

Um agradecimento especial segue para a minha família que me apoiou como ninguém ao longo da frequência da licenciatura em Educação Básica e posteriormente no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A eles quero expressar o meu carinho, o grande orgulho que tenho neles e agradecer todos os sacrifícios que fizeram por mim. Ao meu irmão, João, quero agradecer a alegria que me transmite e todo o carinho e motivação que me dá.

À Ana Miguel e à Nídia quero agradecer pela amizade, pela motivação, pelo carinho, pelas conversas, pela compreensão e conforto que me dão.

Por fim, quero agradecer ao João Luís todo o carinho e compreensão e reconhecer a importância que todo o seu apoio teve para mim, permitindo-me manter o ânimo e a confiança nos momentos mais difíceis.

Resumo

O presente trabalho, integra-se nos estudos relativos ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças em idade pré-escolar e tem como principais finalidades compreender a forma como as crianças reagem a práticas intencionais de estimulação da linguagem escrita e aferir algumas aprendizagens relativas a este domínio de referência da língua. Neste sentido, foram definidos os seguintes objectivos: 1) perceber a receptividade das crianças face a uma metodologia de estimulação da descoberta da escrita; 2) perceber a apetência das crianças para o uso de diferentes instrumentos de escrita; 3) identificar se as crianças, no final da educação pré-escolar, escrevem de modo autónomo o seu nome; (4) identificar que letras do alfabeto Português as crianças, no final da educação pré-escolar, reconhecem; (5) identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica.

Neste estudo optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e utilizaram-se as seguintes técnicas para recolha de dados: observação participante, registo fotográfico, entrevistas não estruturadas, registos de avaliação cedidos pela educadora e trabalhos de registo da criança. A recolha de informação foi efectuada a partir de um percurso pedagógico constituído por tarefas e actividades, enquadradas na Prática de Ensino Supervisionada II, implementadas entre Março e Junho de 2011.

Como conclusão principal deste estudo podemos afirmar que o percurso pedagógico definido foi pertinente na motivação demonstrada pelas crianças para as actividades de abordagem do código escrito. Concluímos, ainda, que a maioria das crianças atingiu as Metas Finais 11, 12 e 13, relativas ao *Reconhecimento e Escrita de Palavras*. Tendo-se verificado, no entanto, relativamente à Meta Final 14: *No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica*, que apenas 2 de 18 crianças atingiram o objectivo.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, linguagem escrita, abordagem da escrita.

Abstract

This work is part of the studies on the development of children's written language in early childhood and its main purposes are to understand how children react to intentional stimulation practices of written language and to assess language learning in such context. In order to accomplish these purposes, the following objectives were defined: 1) understand the receptivity of children according to a methodology of stimulation of the discovery of writing; 2) understand children's ability towards different writing tools; 3) identify whether children, at the end preschool, are capable of writing their name in an autonomous way. 4) identify which letters of the Portuguese alphabet children identify at the end of preschool; 5) identify whether by the end of preschool children produce syllabic writing.

A qualitative research methodology was chosen and data was gathered through the following techniques: participant observation, photographs, unstructured interviews, assessment reports provided by the children's educator and the child's work records. Data was collected through a pedagogical path consisting of tasks and activities, framed in a Supervised Teaching Practice II, implemented between March and June 2011.

The main findings of this study were that the pedagogical path followed, regarding the activities proposed for approaching the written code, were adequate, according to the motivation demonstrated by the children. Most of the children accomplished the Final Learning Outcomes – 11, 12, and 13 – concerning Recognition and Writing of words. Nevertheless, considering the Final Learning Outcomes – 14 - “at the end of preschool a child can produce syllabic writing.” – only 2 out of 18 children accomplished the aim.

Key words: early childhood education, written language learning, approach to writing.

Índice

| | |
|---|----|
| Capítulo I - Enquadramento do estudo..... | 8 |
| Capítulo II - Fundamentação teórica..... | 13 |
| 1.1 A descoberta da escrita..... | 13 |
| 1.2 A descoberta do aspecto funcional da escrita | 14 |
| 1.3 A dimensão do aspecto técnico da escrita..... | 16 |
| 1.4 Fases de desenvolvimento da escrita | 18 |
| 1.5 Ambientes promotores da descoberta da escrita..... | 22 |
| Capítulo III - Metodologia..... | 26 |
| 3.1 Introdução | 26 |
| 3.2 Caracterização da amostra..... | 27 |
| 3.3 Estudo A: Intervenção Educativa | 28 |
| 3.3.1 Ambiente físico..... | 29 |
| 3.3.2 Actividades de rotina..... | 31 |
| 3.3.3 Tarefas colectivas de escrita | 32 |
| 3.4 Estudo B: Aprendizagens evidenciadas..... | 38 |
| 3.4.1 Escrita autónoma do nome | 39 |
| 3.4.2 Reconhecimento do nome das letras do alfabeto | 39 |
| 1.5.1 Produção de escrita silábica | 39 |
| 3.5 Métodos de recolha de dados do estudo A e B | 40 |
| 3.5.1 Entrevista | 40 |
| 3.5.2 Observação..... | 41 |
| Capítulo IV - Análise e interpretação dos dados | 43 |
| 4.1 Estudo A: Intervenção Educativa | 43 |
| 4.1.1 Ambiente físico e Actividades de rotina..... | 43 |
| 4.1.2 Tarefas colectivas de escrita | 46 |
| 4.2 Estudo B – Aprendizagens evidenciadas..... | 51 |
| 4.2.1 Escrita autónoma do nome | 51 |
| 4.2.2 Reconhecimento do nome das letras do alfabeto | 52 |
| 4.2.3 Produção de escrita silábica..... | 54 |
| Capítulo V - Conclusões..... | 60 |
| Referências Bibliográficas | 64 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Criança a realizar a actividade..... | 33 |
| Figura 2 - Crianças a registar uma palavra | 34 |
| Figura 3 - Desenho do percurso da actividade..... | 35 |
| Figura 4 - Elaboração da lista dos livros da biblioteca | 36 |
| Figura 5 - Registo das vendas | 37 |
| Figura 6 - Área da Escrita..... | 45 |
| Figura 7 - Exemplo de um trabalho realizado na Área da Escrita | 46 |
| Figura 8 - Criança a realizar a actividade..... | 47 |
| Figura 9 - Criança durante o percurso pela Freguesia | 49 |
| Figura 10 - Criança a escrever o título de um livro | 50 |
| Figura 11 - Actividade do Supermercado | 51 |
| Figura 12 - Número de letras do nome que a criança reconhece..... | 53 |
| Figura 13 - Número de vezes que cada letra é reconhecida | 54 |
| Figura 14 - Percentagem de alunos em cada fase..... | 55 |
| Figura 15 - Exemplo de escrita ideográfica | 56 |
| Figura 16 - Exemplo de escrita sem controlo de quantidade | 56 |
| Figura 17 - Exemplo de Escrita Diferenciada em que a criança | 57 |
| Figura 18 - Exemplo de Escrita Diferenciada..... | 58 |
| Figura 19 - Exemplo de escrita Silábica | 59 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Estrutura geral da intervenção educativa..... | 29 |
| Quadro 2 - Áreas e material | 31 |
| Quadro 3 - Estrutura geral das aprendizagens evidenciadas..... | 38 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela -1 Relação das idades com o sexo das crianças da sala dos finalistas do jardim-de-infância da Areosa..... | 27 |
|--|----|

Capítulo I - Enquadramento do estudo

Ao ingressar no Ensino Pré-Escolar, a criança já é portadora de diversificados conhecimentos adquiridos em contextos informais. Naturalmente, a comunicação (quer seja oral e escrita, verbal ou não verbal), assume-se como factor fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade e é, cada vez mais, uma forma de poder (Magalhães, 2006). Neste seguimento, a sociedade contemporânea acentua, cada vez mais, uma exigência crescente na produção escrita.

A aprendizagem da Língua Portuguesa apresenta-se como uma componente fundamental da formação escolar, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos epistémicos e fomenta competências comunicativas. Do mesmo modo, o domínio da língua condiciona e favorece a relação do indivíduo com o mundo e desenvolve a consciência cultural e o reconhecimento da identidade colectiva.

A Educação Pré-Escolar, enquanto “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Orientações Curriculares, p. 17, 1997), assume um papel de elevada importância na promoção de experiências primárias no domínio da escrita e na sua contextualização. Assim, a abordagem à escrita deve ocorrer durante a educação pré-escolar como forma de potenciar os conhecimentos formais desenvolvidos durante o 1º Ciclo do Ensino Básico e deve partir do conhecimento percebido e informal das crianças, numa perspectiva de literacia da língua materna.

O Ensino Pré-Escolar, com carácter facultativo e informal, permite à criança que, sistematicamente, vá progredindo nas suas conceptualizações como consequência das oportunidades que lhe foram dadas. Assim sendo, “mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Ministério da Educação, 2008, p. 43). Esta linha de pensamento vem na sequência dos estudos de Vigotski (2001), que na tentativa de entender como a linguagem ocorre no cérebro, introduziu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, a diferença entre o que a criança consegue

realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e de fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (que pode ser um adulto ou um colega com mais experiência). A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido. Neste entendimento, as vivências escriturais que a criança realiza no espaço do jardim de infância, através da interação que estabelece com os adultos e as outras crianças são fundamentais para o crescimento que se pretenda que faça.

Sabe-se que as crianças desde muito cedo contactem com o código escrito e por isso ao entrar para a educação pré-escolar levam já consigo algumas ideias sobre a escrita (Magalhães, 2006). Efectivamente, a criança apercebe-se da existência da linguagem escrita, quer no seu quotidiano, quer na vivência que possui com os seus pais, familiares, educadores e pares. Como refere Magalhães (2006, p. 80) “as crianças de meios favorecidos beneficiam, em contextos naturais e afectivos, de contacto significativo com leitores e suportes diversificados de escrita, o que lhes permite ir formulando ideias sobre para que serve ler, a relativa correspondência entre o dito e o escrito”

A maioria das crianças, por volta dos 4 anos, já demonstra facilidade em distinguir o desenho da escrita pela função de cada um deles e, a partir desta idade, é possível desenvolver aprendizagens ao nível da escrita. Contudo, é relevante que estas duas formas de representação – a escrita e o desenho – sejam associadas, completando-se. (Almeida, 2009, p.5)

Neste sentido, Teberosky (1990, p. 36) propõe que “inicialmente, se trabalhe simultaneamente com a escrita espontânea, quer dizer, sem modelo, e com a escrita-cópia de uma modelo, alternando as duas actividades”. A criança realiza associações através da observação de palavras até que chega à conclusão que são necessárias letras diferentes para constituir uma palavra e procura-as imitar, reproduzindo-as.

A imitação da escrita deve ser promovida e valorizada pelo educador num ambiente educativo estruturado e coerente, onde se utilizam diversificados materiais – folhas, cadernos, agendas, blocos, lista telefónica, revistas, jornais, entre outros. Outra forma de inserir a escrita no pré-escolar é a partir de modelos, uma vez que “o modelo dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional”

assim como “dá informação à criança sobre as letras, tanto de sua forma convencional como do valor qualitativo, diferenciador e indicador da presença de uma palavra” (Teberosky, 1990).

Com o desenvolvimento da aprendizagem da codificação escrita, a criança percebe que a escrita é uma representação daquilo que se diz e que esta se rege por regras específicas. Neste processo é relevante o contacto com diferentes formatos de texto escrito, o contacto com o livro enquanto instrumento fundamental para o desenvolvimento do sentido estético e a referência, por parte do educador, da gradação a ele associada – letras, sílabas, palavras, frases, texto.

Os meios audiovisuais assumem-se, de forma inequivocamente crescente, como um meio privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento de forma lúdica e divertida. Neste sentido, actividades de processamento de texto apresentam-se bastante pertinentes num ensino dinâmico, activo e interdisciplinar.

A relevância deste domínio da Abordagem à Escrita é evidente nos documentos de referência publicados pelo Ministério da Educação: as Orientações Curriculares (1997) que fomos citando acima, mas também no seu mais recente documento Metas de Aprendizagem (2010).

As Metas de Aprendizagem, documento oficial do Ministério da Educação (ME), são um instrumento de apoio à gestão curricular e, conseqüentemente, uma ferramenta com elevada importância para o Educador de Infância. Estas Metas de Aprendizagem têm como finalidade orientar o Educador de Infância para que, no final do Ensino Pré-Escolar, as crianças tenham conseguido adquirir determinadas competências nos diferentes domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, assim como nas restantes áreas da Educação Pré-Escolar.

Embora sejam um complemento às orientações curriculares, as Metas de Aprendizagem são, indubitavelmente, mais concretas e explícitas e nelas está descrito o que devem as crianças atingir no fim da Educação Pré-Escolar, sem constituírem documentos normativos de natureza programática. Estas Metas procuram a melhoria da educação, a articulação entre cada ciclo de ensino, cada área de conteúdo, disciplina e

área disciplinar e pressupõem um trabalho contínuo e sistemático entre professores, alunos e famílias.

No caso do Ensino Pré-Escolar, o cumprimento das Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação está dependente dos diferentes ritmos de aprendizagem que as crianças apresentam, uma vez que não se encontram habituadas a um ensino formal. O não cumprimento das Metas de Aprendizagem, neste nível de ensino, poderá ser menos gravoso do que comparado com os restantes ciclos de ensino.

No âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são explanadas 36 Metas de Aprendizagem, divididas nos seguintes domínios: *Consciência Fonológica, Reconhecimento e Escrita de Palavras, Conhecimento das Convenções Gráficas e Compreensão de discursos Oraís e Interação Verbal.*

Face à literatura já apontada e aos documentos de referência do Ministério da Educação supracitados, fica evidente para nós que a Educação Pré-Escolar desempenha um papel primordial para a aprendizagem da escrita e da leitura e que as crianças em idade pré-escolar estão receptivas à prática de actividades promotoras de aprendizagens propedêuticas de leitura e escrita.

Neste enquadramento colocou-se-nos o problema de querer perceber de que modo reagem as crianças face a situações promotoras da descoberta do código escrito e que aprendizagens no final da Educação Pré-Escolar conseguem evidenciar, concretamente ao nível das metas de aprendizagem referentes ao domínio do *Reconhecimento e Escrita de Palavras* e estas restringidas às metas 11) *No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome);* 12) *No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta);* 13) *No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome* e 14) *No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica.*

Deste modo consideramos como objectivos a desenvolver ao longo deste estudo:

- 1- Perceber a receptividade das crianças face a uma metodologia de estimulação da descoberta da escrita;
- 2- Perceber a apetência das crianças para o uso de diferentes instrumentos de escrita;

- 3- Identificar se as crianças, no final da Educação Pré-Escolar, escrevem de modo autónomo o seu nome;
- 4- Identificar que letras do alfabeto Português as crianças, no final do Pré-Escolar, reconhecem;
- 5- Identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica.

Capítulo II - Fundamentação teórica

1.1 A descoberta da escrita

“Todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas de letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado. (Martins, 1994, p.57)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referem que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (Ministério da Educação, 1997, p.69).

A criança convive com a linguagem escrita de forma natural e sem se dar conta, tanto em contexto familiar como no Jardim de Infância, de inúmeras e distintas maneiras. Esta interacção com os pais, familiares, educadores e pares é essencial para a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita. A descoberta da linguagem escrita acontece progressivamente, por exemplo, quando a criança toma a iniciativa de fazer “rabiscos” com intencionalidade, quando observa os outros a escrever e sente necessidade de escrever o próprio nome, ou até mesmo quando se apercebe dos diferentes registos e suportes da escrita no seu meio envolvente. Todos estes factores são impulsionadores para que a criança se interesse e tenha desejo e determinação de explorar e inteirar-se da linguagem escrita. (Martins, 1994, p.58)

A emergência da escrita é uma competência específica da Educação Pré-Escolar pois “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997).

1.2 A descoberta do aspecto funcional da escrita

“A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. É a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.” (Moniz, 2009, p.79).

Numa primeira fase, a criança não compreende que a escrita codifica uma mensagem, “quer isso dizer que ao garatujarem, não têm a intenção de comunicar qualquer coisa através daquele traçado” (Martins, 1994, p.58). À medida que a criança cresce e se desenvolve, toma consciência da importância do código escrito e começa, autonomamente, a querer ela própria explorá-lo e, conseqüentemente, escrever, mesmo que para as pessoas alfabetizadas essa “escrita” não tenha qualquer significado. Ao fim de algum tempo a criança já consegue compreender que a escrita codifica uma mensagem e já diferencia, por exemplo, o desenho da escrita, embora estes ainda possam partilhar o mesmo espaço gráfico.

Segundo Teberosky (1990, p. 32) “muitos psicólogos constataram a precoce tendência infantil de “marcar” as produções gráficas iniciais, sobretudo os desenhos. Luquet (1912), Hildreth (1936), Lurçat (1965) e Ferreiro e Teberosky (1979) assinalaram a aparição precoce de marcas não-figurativas que se interpretam como nomes. Essa habilidade começa entre os três e os quatro anos e, em muitos casos, antes”, no entanto, e segundo a mesma autora, essa marca própria não represente ainda “a pauta sonora do nome”. A função que a criança apreende dessa escrita é, principalmente, a identificação da sua produção, ou seja, colocar uma marca própria nos trabalhos por ela elaborados (p.32).

Teberosky (1990, p. 33) refere ainda que “a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. A criança sente, espontaneamente, a necessidade de escrever o seu nome nos trabalhos que realiza e de o identificar em situações do quotidiano. O nome próprio não é uma palavra qualquer, é “uma palavra com um estatuto especial, alguma coisa muito ligada a si [à criança] ” (Martins, 1994, p.49). Assim, a utilização do nome da criança em objectos que lhe pertencem, como a *cadeira*, o *vai-e-vem*, a *lata dos lápis*, o *cabide* ou mesmo *no quadro das presenças*, é uma mais-valia para que a criança identifique o

espaço e objetos que na escola lhe estão a ela destinados e simultaneamente serve como estratégia para a criança ir conhecendo esta marca gráfica, as letras que o constituem, assim como o respectivo valor sonoro.

Apontam, ainda, outros autores que “a escrita, enquanto sistema comunicativo, transformou-se num desafio tão significativo que a espécie humana, consciente das limitações do sistema gráfico relativamente ao oral, explorou e desenvolveu as possibilidades tecnológicas da inscrição de tal forma que hoje conseguimos com a escrita o que jamais conseguiríamos com a oralidade” (Baptista, Viana, & Barbeiro, p. 3)

É, então, de salientar que “o conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita livre de contexto, quer dizer, uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto, e, em segundo lugar, é uma escrita que facilita uma informação não aleatória dentro do conjunto de letras” (Teberosky, 1990, p.4)

De outro modo, “as crianças desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e as que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (Ministério da Educação, 2008, p.14).

“A criança deverá ser ensinada a identificar diferentes finalidades da escrita, a que correspondem estilos e formas diversificadas; um recado um fax; um telegrama, uma descrição, um convite, uma história, um poema ou um ensaio têm objectivos e formas estruturais distintas.” (Sim-Sim, 1998, p. 36)

Em idade pré-escolar as crianças já se apercebem e referem diversas funções da linguagem escrita, o que é instintivo já que o código escrito se encontra no dia-a-dia da criança. Algumas destas funções da escrita surgem associadas a actividades realizadas no Jardim de Infância: actividades lúdicas, de lazer, de gestão das rotinas, de carácter informativo e de comunicação. Em casa também existe o contacto directo com a

linguagem escrita, nomeadamente em receitas, publicidade, livros, revistas, jornais e este contacto “sistemático é muito importante e aparece associado a outro tipo de conhecimentos sobre a linguagem escrita (terminologia, convenções, etc.) e, também à forma como decorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e às motivações das crianças para aprender.” (Ministério da Educação, 2008, p.16).

A criança, ao conhecer as funcionalidades da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, adquire razões e motivação para escrever e também ler.

“É claro, hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às 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.” (Ministério da Educação, 2008, p.14).

1.3A dimensão do aspecto técnico da escrita

“O registo escrito exige um domínio de regras que abarcam a organização e estruturação textual, a ortografia e a caligrafia” (Sim-Sim, 1998, p. 37)

A orientação da escrita é uma característica muito própria do nosso sistema de escrita que desde cedo se manifesta nos trabalhos das crianças. O contacto que a criança tem com a escrita, em diversas situações do seu quotidiano, facilita-lhe a concepção de que se escreve da esquerda para a direita, em linhas e de cima para baixo. No entanto, “o facto de as crianças se aperceberem da orientação da escrita não significa que passem a utilizá-la sistematicamente: mudam por vezes a orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção” (Ministério da Educação, 2008, p.37).

É comum depararmo-nos com crianças que ora escrevem com a orientação correcta ora invertem a orientação e escrevem ao *contrário*. “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” (Ministério da Educação, 2008, p.37)

“As crianças vão-se apercebendo de diferentes características da escrita como a sua linearidade, orientação e o tipo de caracteres”. (Ministério da Educação, 2008, p.35)

De acordo com Martins (1994, p.41), essa descoberta torna-se mais fácil se a criança estiver inserida em “ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura”. Acrescenta ainda que essas crianças “têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis”, nomeadamente a forma como se pega num livro, o virar de página, a orientação da escrita, o cuidado a ter com um livro, entre outros.

Por vezes é natural haver avanços e retrocessos na orientação da escrita da criança. Estas inconsistências são naturais e fazem parte do processo de aprendizagem. Com elas, a criança vai evoluindo de forma autónoma e independente e vão, também, compreendendo as convenções do nosso sistema de escrita.

Outro aspecto importante tem a ver com os suportes de escrita. A criança, em idade Pré-escolar, contacta diariamente com diversos suportes de escrita, nomeadamente com livros, papel, ecrã do computador, etiquetagem de materiais, recados, avisos, sinalização, areia da praia, quadro de lousa, jornais, revistas, anúncios publicitários, entre outros. Este contacto pode acontecer de forma informal, orientado, lúdico e autónomo, tanto em contexto familiar como no jardim-de-infância.

Neste sentido, é importante potenciar situações para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização”, bem como “integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças”(Ministério da Educação, 2008, p.25)

Um outro aspecto importante tem a ver com os instrumentos de escrita. Destes, os mais comuns e que continuam a perdurar no tempo, são os que possibilitam a escrita manual, nomeadamente: o lápis, canetas, marcadores, entre outros. Estes instrumentos de escrita são largamente utilizados nos jardins-de-infância e permitem que a criança desenvolva o processo de aquisição da escrita. “Nos momentos de alfabetização inicial, sabe-se que a escrita manual permite que as crianças ponham em questão as suas ideias

sobre escrever e, dessa forma, avançar no processo de compreensão da escrita”. (Almeida, 2009, p.37)

“As expectativas sobre as capacidades literárias no mundo contemporâneo ultrapassam o nível de alfabetização requerido há vinte anos, daí que cada vez mais se apele para o domínio da leitura e da escrita através de meios electrónicos, como é o caso do computador e de todos os associados (Internet, correio electrónico, etc.). Tal não significa que a linguagem escrita esteja em declínio; pelo contrário trata-se de um alargamento do leque de competências, em que a leitura e a escrita são requisitos essenciais na planificação, uso e produção da informação não impressa.” (Sim-Sim, 1998, p. 36)

O instrumento de escrita que tornou a escrita, a leitura e o acesso à informação mais fáceis, o computador, é cada vez mais comum nos Jardins de Infância, assim como na casa da maioria das crianças em idade pré-escolar. A utilização dos processadores de texto pelas crianças tem vindo a tornar-se uma prática corrente e o manuseamento do teclado permite à criança interagir directamente com todas as letras do alfabeto português. A interacção precoce com o processador de textos pode oferecer à criança boas oportunidades para aprender o sistema de escrita, quando utilizado em práticas de produção similares à da prática social e em contexto educativo (Almeida, 2009).

Cabe ao educador a partilha de conhecimento e o desenvolvimento de situações que potenciem essas aprendizagens, quer através de situações pontuais bem como actividades mais estruturadas e programadas. Aos poucos as crianças vão percebendo que as características dos vários suportes estão relacionadas com as suas diferentes funções.

1.4 Fases de desenvolvimento da escrita

Para Moniz (2009, p.75), “O nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita. Para isso se tornar possível, o Educador deve proporcionar às crianças momentos de diálogo quer em grupo ou

individualmente.” Esta investigadora defende ainda que “o jardim-de-infância é um local privilegiado porque aqui a criança pode brincar e ao mesmo tempo aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam as crianças a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido” (p.75). É importante também referir, tendo em conta estes pressupostos, que o desenvolvimento da escrita depende de etapas de desenvolvimento, e é primordial que a motricidade fina esteja plenamente estabelecida, para que a criança possa adquirir a capacidade de escrever.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança, mesmo antes de ir à escola, conhece múltiplos aspectos da linguagem. No quadro de uma perspectiva psicogenética, as autoras concebem uma taxonomia em relação às etapas de aquisição da escrita pela criança. As etapas são as seguintes:

- **Nível de escrita pré-silábica:** nesta fase, as representações escritas da criança podem ser o desenho, garatujar, os riscos, mas com certo valor de significado, no entanto, não analisam o oral, nem fazem qualquer tipo de correspondência entre a emissão de som e a escrita. Para elas a escrita não é divisível em partes e a mensagem que querem transmitir é codificada como um todo. As crianças, nesta fase, usam frequentemente o mesmo repertório de sinais que conhecem, variando as posições e os tamanhos para dizer coisas diferentes.
- **Nível de escrita silábica:** nesta fase, a criança começa a perceber que a mensagem oral se divide em partes e que essas partes são codificáveis. Geralmente atribuem a cada sílaba ou parte da palavra um sinal que pode ou não ser uma letra.
- **Nível de escrita silábica com correspondência:** nesta fase, a criança distingue no som da palavra alguns elementos do oral e registam-nos no escrito. Passam, então, a fonetizar a escrita.

- **Nível da compreensão do princípio alfabético do código escrito:** nesta fase, percebem que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha. A escrita passa a conter muitos mais elementos.

A nível nacional destaque para a investigação de Martins (1994), que também apresenta uma taxinomia de etapas de aquisição do código escrito pela criança:

- **Nível de escrita pré-silábica:** ao tomarem consciência das letras (ou sinais parecidos com letras), a criança entra na fase da escrita pré-silábica; “usam então frequentemente o mesmo repertório de sinais que conhecem, variando as posições e os tamanhos para dizer coisas diferentes” (Martins, 1994, p.59).

Dentro desta fase de escrita existem alguns níveis distintos em que a criança se poderá encontrar:

1. **Grafismos primitivos** – predominância de rabiscos, indecifráveis ou pseudo-letas. Para diferenciar as suas escritas as crianças utilizam alguns procedimentos, como a variação de quantidade de rabiscos;
2. **Escritas pictográficas** – utilização do desenho do próprio objecto para representar a palavra; aqui a criança faz uso da escrita pictográfica e alfabética. Não há distinção entre desenhar e escrever;
3. **Escritas ideográfica** – uso de um sinal gráfico para representar uma palavra ou um conceito. A criança utilizou um sinal diferente para representar cada palavra;
4. **Escritas sem controlo de quantidade** – repetição de uma mesma grafia até alcançar o limite da folha de papel. Não diferencia pela quantidade, mas pode ter intenção de diferencial, através da variação das grafias utilizadas;

5. **Escrita fixa** – aparecem grafemas convencionais. A criança utiliza a mesma série de letras para escrever palavras diferentes;
 6. **Escrita diferenciada** – predomínio de grafemas convencionais. Algumas grafias aparecem no mesmo lugar e ordem, outras servem para diferenciar; Quantidade variável e repertório variável. A criança tem a preocupação em diferenciar umas palavras das outras;
 7. **Escrita diferenciada com valor sonoro inicial.** – Presença de letras próximas da sonoridade da palavra.
- **Nível de escrita silábica:** segundo Martins (1994), logo que as crianças começam a perceber que a mensagem oral se divide em partes e que essas partes são codificáveis, esta está na fase de escrita silábica. Neste último momento, cada uma das sílabas das palavras é representada por uma letra convencional. As letras representam segmentos silábicos na pronúncia das palavras.
 - **Nível de escrita silábica-alfabética:** nesta fase de escrita, a análise da palavra no oral vai para além da sílaba e as crianças representam mais do que uma letra por sílaba. “A escrita pode ainda ser silábica, no entanto a escolha das letras para representar as sílabas já não é aleatória” (Moniz, 2009, p.82).
 - **Nível de escrita alfabética:** um dos aspectos que contribui para a percepção desta fase prende-se com o conhecimento das letras do alfabeto. Este conhecimento facilita o estabelecimento de correspondências entre grafemas e fonemas, visto que o nome de algumas letras do alfabeto contém os sons que essas letras representam. Ao perceberem “que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha” (Martins, 1994, p.60), as crianças estão na última fase: a compreensão do princípio alfabético do nosso código escrito. A criança compreendeu que cada um dos grafemas da escrita

corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e possui, por isso, consciência fonémica.

Segundo Lourenço & Martins (2010), no final desta evolução as escritas das crianças passam a ser alfabéticas, realizando as crianças uma análise de todos os fonemas das palavras que escrevem e fazendo-lhes corresponder letras convencionais, apesar de existirem erros de ortografia.

No nosso trabalho de investigação vamos adoptar as fases de desenvolvimento do código escrito sustentadas por Martins (1994): pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético.

1.5 Ambientes promotores da descoberta da escrita

São inúmeros os ambientes que promovem a descoberta da escrita. Quer seja em ambiente familiar ou no jardim-de-infância, a criança, contacta com diversas funções da linguagem escrita no seu dia-a-dia e de forma espontânea.

A existência de livros no ambiente familiar e o contacto com actos de leitura, nomeadamente a leitura de uma história antes de adormecer, são uma mais-valia para a criança, já que são uma forma desta perceber as funções da linguagem escrita e desenvolver as suas concepções. Outra forma quotidiana de contacto com a linguagem escrita é, por exemplo, a proximidade e interacção da criança com receitas, listas de compras, recados, cartas, revistas, jornais, livros, entre outros.

Neste sentido, “o ambiente familiar proporciona à criança a escrita de seu nome. Efectivamente, a maioria das crianças, desde cinco ou seis anos, pertencentes a um meio social mais ou menos favorecido, conhecem todas ou algumas das letras de seu nome. (Teberosky, 1990, p.33).

Para além do ambiente familiar “o grupo escolar é uma das poucas oportunidades (se não única) de convivência de crianças da mesma idade. Isto significa que não apenas podem estabelecer intercâmbios com adultos (...) mas fundamentalmente com outros

pares, que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser partilhados” (Ferreiro, 1987).

“É claro, hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às 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.” (Ministério da Educação, 2008, p.14)

A brochura “Descoberta da Escrita” (2008), da responsabilidade do Ministério da Educação, considera 5 tópicos orientadores para a organização dos ambientes de aprendizagem e estruturação de actividades que promovem o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. Esta exploração deve ocorrer:

1. *Através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita.*
2. *Através de situações onde os objectivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas.*
3. *Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no uso “real” da linguagem escrita.*
4. *Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interacção com o educador ou com colegas.*
5. *Em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na loja, na rua, etc.).*

Ponderando os aspectos supracitados, são várias as situações de exploração: as actividades desenvolvidas podem ser lúdicas, orientadas, informais, autónomas, estruturadas ou não estruturadas, no entanto devem ser ajustadas à realidade e vivências do grupo.

A brochura supracitada, da responsabilidade do Ministério da Educação, sugere algumas actividades/tarefas:

- *Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização.*
- *Integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância.*
- *Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções e incentivar a sua utilização diversificada de modo rico e integrado nas actividades e vivências do dia-a-dia das crianças.*
- *Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala, disponibilizando materiais adequados a cada contexto.*
- *Nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes de que vão necessitando ou que vão encontrando.*
- *Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar, de modo a que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem.*

O jardim-de-infância poderá ser, para algumas crianças, sobretudo para as de meios menos favorecidos culturalmente, o primeiro contacto que as crianças têm com a escrita. Como tal, esta primeira abordagem reveste-se de particular importância pois aqui poderão ser estimuladas e incentivadas o mais cedo possível.

As crianças no jardim-de-infância deverão envolver-se com a escrita, sendo óbvio que o objectivo não é o ensino da escrita mas sim torná-la em algo comum, com que se lida no dia-a-dia, que permita a sua exploração e experimentação.

O papel do jardim-de-infância é de fundamental importância, deste modo a integração de tarefas emergentes de escrita na vida diária de um jardim-de-infância será muito proveitosa para a descoberta do código escrito pelas crianças, sendo que, naturalmente, este envolvimento deve ser continuado em ambiente familiar para

maximizar os benefícios imediatos e futuros de um correcto conhecimento e capacidade de utilização da mesma.

Capítulo III - Metodologia

3.1 Introdução

A fim de melhor responder aos objetivos propostos, realizamos um estudo descritivo de abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita maior aproximação com as situações reais e com as experiências vividas pelos próprios sujeitos.

De acordo com Sousa (2009, p.31), este método recorre nas suas investigações a “*procedimentos empírico-dedutivos* (dedução das generalidades, da compreensão dos fenómenos, a partir da prática), *observantistas* (dedução através da observação em campo; observação-acção) e *hermenêuticos* (interpretações efectuadas a partir da análise do conteúdo de textos, de entrevistas, de perguntas abertas de questionários, etc.) ” . neste sentido consideramo-lo adequado ao nosso estudo.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, apresentando-se como uma análise descritiva onde o investigador desenvolve conceitos e medidas a partir de padrões estudados.

Este trabalho é estruturado em 2 estudos complementares (A e B) com os quais se pretendeu dar respostas aos objetivos formulados e apresentados no capítulo I.

Assim, no estudo A, que denominamos de *Intervenção Educativa*, planificaram-se e implementaram-se ambientes e tarefas estimuladoras da emergência da escrita no pré-escolar.

O estudo decorreu durante os meses de Abril, Maio e Junho e apresentou como objetivos:

- 1- Perceber a receptividade das crianças face a uma metodologia de estimulação da descoberta da escrita;
- 2- Perceber a apetência das crianças para o uso de diferentes instrumentos de escrita.

No estudo B, que denominamos de *Aprendizagens Evidenciadas*, procurou-se aferir algumas das aprendizagens das crianças no final da educação pré-escolar relativas ao

conhecimento do código escrito tendo como documento orientador as metas de aprendizagem.

O estudo decorreu no mês de Junho e apresentou como objectivos:

3-Identificar se as crianças, no final da Educação Pré-Escolar, escrevem de modo autónomo o seu nome;

4- Identificar que letras do alfabeto Português as crianças, no final do Pré-Escolar, reconhecem;

5- Identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica.

3.2 Caracterização da amostra

Tabela -1 Relação das idades com o sexo das crianças da sala dos finalistas do jardim-de-infância da Areosa

| Idade Sexo | 4 Anos | 5 Anos | 6 Anos | Total |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Masculino | 0 | 5 | 5 | 10 |
| Feminino | 1 | 7 | 3 | 11 |
| Total | 1 | 12 | 8 | 21 |

O grupo com que trabalhamos, e que participou activamente neste trabalho de investigação durante o presente ano lectivo, no jardim-de-infância da Areosa, é composto por 21 crianças (tabela 1). No entanto, para o nosso estudo, foram consideradas apenas 18 crianças, uma vez que optamos por trabalhar exclusivamente com as crianças com 3 anos de frequência em jardim-de-infância e, necessariamente, com a mesma educadora e no mesmo espaço.

De acordo com os documentos de avaliação fornecidos pela educadora de infância, o grupo é homogéneo, calmo e todas as crianças já frequentaram anteriormente o jardim-de-infância, não havendo, por isso, problemas de integração nem dificuldades de adaptação. Os alunos estão cientes das regras de comportamento. Contudo, por vezes ocorrem falhas no seu cumprimento, embora relativamente leves, não perturbando o decorrer das actividades planeadas para este trabalho de investigação, nem as avaliações realizadas.

Todas as crianças têm uma boa relação com a equipa pedagógica, o que contribuiu para o bom ambiente que se vive na sala, assim como para a realização de todas as actividades que constam neste trabalho. As crianças sentem-se à vontade, seguras de si mesmo e bastante autónomas, procurando apenas os adultos quando necessário, tanto em actividades lúdicas e brincadeiras, como para a resolução de conflitos.

A relação educadora-grupo é bastante profícua e satisfatória, não tendo sido registados constrangimentos por ambas as partes.

São crianças assíduas e cumpridoras das regras do jardim-de-infância.

Os pais são, dentro dos possíveis, participativos, mostrando-se, a maioria, interessados nas actividades da instituição. Prevalece o bem-estar de todos.

3.3 Estudo A: Intervenção Educativa

Este estudo desenvolve-se em três níveis de acção: ao nível do ambiente físico e das vivências das crianças com a escrita nas áreas e através do material disponibilizado (3.3.1). Ao nível das actividades de rotina desenvolvidas pelas crianças e que concorrem para a descoberta do código escrito (3.3.2). E, finalmente, ao nível das tarefas colectivas de escrita (3.3.3).

Para a realização do estudo A, de acordo com os objectivos estipulados anteriormente, planificamos e implementamos um conjunto de tarefas recorrendo a alguns métodos de recolha de dados preconizados pela investigação qualitativa.

Neste sentido, foram utilizados registos escritos (anotações) durante as actividades realizadas, registos fotográficos e levantamento das opiniões das crianças no decorrer das tarefas.

Quadro 1 - Estrutura geral da intervenção educativa

| Objectivos | Intervenção Educativa | Método de recolha de dados |
|---|---|--|
| 1- Perceber a receptividade das crianças a uma metodologia teórica de estimulação da descoberta da escrita. | 3.3.1 Ambiente físico (áreas e material) | Observação Participativa |
| | 3.3.2 Actividades de Rotina | Observação Participativa Entrevista não estruturada |
| | 3.3.3 Tarefas colectivas de escrita | Observação Participativa |
| 2- Identificar que as crianças usam diferentes instrumentos de escrita. | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Escrever no computador</i> ○ <i>As palavras da minha freguesia</i> ○ <i>Os livros da nossa biblioteca</i> ○ <i>Supermercado</i> | Documentos Entrevista não estruturada |

3.3.1 Ambiente físico

A sala é o espaço por excelência para o contacto entre as crianças do grupo e destas com a educadora, sendo, paralelamente, um lugar adequado para o desenvolvimento de competências de forma lúdica e agradável. Assim sendo, a sala que acolheu o grupo em questão apresenta áreas amplas, com bastante incidência de luz solar directa, é um espaço acolhedor, dividido em áreas, que promove conforto e bem-estar às crianças. Este espaço está dotado de material didáctico-pedagógico diversificado que se encontra inteiramente à disposição das crianças. Este facto assume uma grande importância, numa fase em que a manipulação é extremamente importante para o desenvolvimento da criança.

As crianças reúnem em grande grupo em mesas dispostas em U, para que todas se vejam umas às outras e comuniquem entre si. Existem, obviamente, diversas áreas na sala e, periodicamente, as crianças exploram-nas livremente.

Esta sala possui as seguintes áreas, que permitem, de diferentes modos, a descoberta e o contacto da criança com o código escrito (quadro 2), quer pela etiquetagem presente nas diferentes áreas e materiais quer pela exploração que aí é potencializada.

Para além das áreas referenciadas (quadro 2) e depois de ter sido definido o problema a estudar no âmbito deste projecto, criou-se uma nova área na sala: a área da escrita.

Neste âmbito foram reunidos alguns materiais essenciais para o funcionamento, julgado eficaz, desta nova área. A preocupação foi de gerar um espaço estimulante e apelativo para as crianças. Neste sentido, a área foi sendo apetrechada com diferentes e variados materiais: envelopes, *post-it* coloridos, folhas pautadas A5, folhas brancas A5, lápis, caneta cor-de-rosa, caneta verde, caneta azul-claro, caneta azul, caneta preta, régua.

Novos materiais foram sendo introduzidos ao longo do tempo, quer em jeito de surpresa quer por solicitação das próprias crianças.

Quadro 2 - Áreas e material

| Área | Material | Funcionalidade/Actividades |
|-------------------------------|--|---|
| Casinha | Cozinha; cama; roupas; sapatos; espelho; bonecos; comida de plástico, utensílios de cozinha e higiene, entre outros. | Brincar ao faz de conta, encarnar personagens, interagir directamente com as outras crianças. |
| Quadro magnético | Letras e números magnéticos. | Formar palavras e operações matemáticas. |
| Biblioteca | Diversos livros | Contactar directamente com os livros: manuseá-los e explora-los. |
| Computador | Jogos e actividades lúdicas. | Explorar e aprender autonomamente. |
| Construções | Legos de diversos tamanhos, cores e formas. | Explorar e construir livremente. |
| Plasticina | Plasticina de várias cores. | Trabalhar a motricidade fina e explorar o material. |
| Jogos | Diversos jogos | Jogar individualmente, a pares ou em grupo e desenvolver estratégias de resolução de problemas. |
| Quadro de ardósia | Giz e apagador | Contactar com instrumentos de escrita, criar palavras e fazer desenhos. |
| Quadro das presenças | | Registar as faltas e presenças dos colegas. |
| Quadro da meteorologia | Cartões com os dias da semana, meses, estações do ano e números dos dias. | Criar e desenvolver noções temporais. |

3.3.2 Actividades de rotina

As actividades de rotina estão presentes em todas as salas do ensino pré-escolar e constam das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas rotinas têm, entre outras, a função de inculcar hábitos e criar referências temporais na criança e, ao mesmo tempo, organizar o tempo educativo do grupo.

O código escrito está presente nas actividades de rotina de forma privilegiada, nomeadamente no quadro das presenças, nos livros e jogos que abundam numa sala do pré-escolar, na identificação dos chapéus, na identificação das latas dos lápis, das cadeiras, das áreas, no caderno de comunicação com os pais, na identificação dos trabalhos das crianças, nas capas individuais, entre outros.

Todas as manhãs, as crianças eram solicitadas para preencher o quadro das presenças. Esta actividade implicava que cada criança, em voz alta, fizesse a chamada dos colegas. Estes tinham que responder com “presente”.

Na concretização desta tarefa, as crianças eram ajudadas pelo adulto consoante o grau de dificuldade que apresentavam para a sua concretização.

Essa ajuda passava por lhes indicar qual a primeira letra do nome da criança, o género da criança em questão, mencionar nomes semelhantes, como, por exemplo, Carolina, Catarina, Carina. Procurava-se diminuir o grau de dificuldade, fazendo sempre com que a criança conseguisse, de forma autónoma, chegar ao nome pretendido e valorizar sempre o seu raciocínio.

Uma situação de rotina que surgiu, naturalmente, foi a escrita dos nomes no quadro de ardósia para se organizar a fila do almoço. Passamos a explicar: como forma de se criar uma fila para o grupo se deslocar para a cantina, a estagiária que estava em implementação nessa semana escrevia no quadro os nomes das crianças. Apenas o nome. Essa criança tinha que identificar o seu nome, levantar-se e colocar-se na fila pela ordem que o seu nome foi escrito no quadro.

3.3.3 Tarefas colectivas de escrita

Todas as tarefas colectivas de escrita, descritas de seguida, foram pensadas, organizadas e implementadas, no âmbito do nosso trabalho de investigação, tal como consta no quadro 1.

Escrever no computador

Esta actividade consistiu em colocar as crianças em contacto directo com um instrumento de escrita não convencional nesta faixa etária, o computador.

Este utensílio foi introduzido na área da escrita. Esta surpresa surgiu aquando da actividade da semana da Páscoa. Na sequência desta festividade, as crianças estavam a construir a cesta dos ovos da Páscoa, que era acompanhada da frase “A Páscoa é doce!”. Surgiu então, como ideia nossa, aproveitar esta actividade e provocar as crianças para a escrita desta frase através do processador de texto. As crianças eram chamadas aleatoriamente e, uma de cada vez, escrevia a frase “A Páscoa é doce!” a partir de um modelo por nós facultado.



Figura 1 - Criança a realizar a actividade

As palavras da minha freguesia

Esta actividade consistiu em percorrer alguns lugares da freguesia e descobrir nomes dos locais por onde iam passando. Este percurso começou no Jardim-de-Infância e terminou junto da Junta de Freguesia de Areosa.

Antecipadamente, preparamos o suporte onde as crianças iam escrever: cartão grosso em tamanho A5 e uma mola para prender o papel.

Ao longo da viagem as crianças tinham que escrever/copiar os nomes que identificavam lugares ou espaços por onde passavam.

No regresso ao Jardim-de-Infância e como forma de sintetizar o percurso e reunir as palavras que as crianças encontraram, representamos o percurso em suporte papel. Esta representação teve início no quadro de ardósia, por tentativa-erro, e depois foi traçada em papel celnorte, pelas crianças. À medida que as crianças faziam o registo dos sítios por onde passamos, escreviam também, as palavras que encontraram nos respectivos sítios.



Figura 2 - Crianças a registar uma palavra



Figura 3 - Desenho do percurso da actividade

Os livros da nossa biblioteca

Com o intuito de organizar a biblioteca da sala e determinar quais os livros mais solicitados pelas crianças, foi realizada uma lista que foi implementada da seguinte forma: entregou-se a cada criança um livro da biblioteca da sala; uma a uma, cada criança escreveu, na cartolina, o título do livro que lhe foi atribuído e por último preparou-se uma votação, entre as crianças, para eleger o livro preferido.

Desta forma, elaboramos um cartaz onde constavam todos os livros da biblioteca da sala que no final da actividade afixamos junto à mesma.



Figura 4 - Elaboração da lista dos livros da biblioteca

Supermercado

Esta tarefa colectiva de escrita consistiu em recriar, dentro da sala, um supermercado.

Previamente, foi pedido às crianças que trouxessem embalagens de produtos que consumiam em casa, tais como, embalagens de cereais, embalagens de leite, sumo, café, chá, água entre outras. À medida que as crianças iam trazendo embalagens, descodificava-se em grande grupo o código escrito aí presente. Identificavam-se marcas, falavam-se dos produtos e fazia-se a referência às palavras.

Conforme as crianças traziam as embalagens para o jardim-de-infância, realizamos uma pesquisa na Internet dos logótipos de cada produto representado nas respectivas embalagens. Imprimimos num tamanho bastante pequeno vários logótipos do mesmo produto, bem como o nome do produto escrito em letra de imprensa e, na maior parte dos casos, em maiúsculas. Fizemos isto para todas as embalagens que as crianças trouxeram.

Elaboramos, também, uma folha para que as crianças registassem as compras e vendas do supermercado, bem como quem as tinha efectuado, a data e o nome do vendedor.

Quando verificamos que havia embalagens suficientes, implementamos a actividade.

Dividimos o grupo em dois e criamos dois supermercados na sala. Aleatoriamente, elegemos vendedores e compradores, que, posteriormente, permutaram entre si.

Aos vendedores foi distribuída uma folha de registo onde deveriam escrever o seu nome e a data. Aos compradores foram distribuídos “porta-moedas” que continham os logótipos de todos os produtos expostos para venda, bem como o respectivo nome escrito em letra de imprensa. Após a escolha do produto que desejavam adquirir, os compradores utilizavam o logótipo certo e o nome do produto escrito em letra de imprensa como forma de pagamento. O vendedor tinha que conferir e colar na folha de registo a sua venda. Tinham, também, que escrever o nome do comprador.

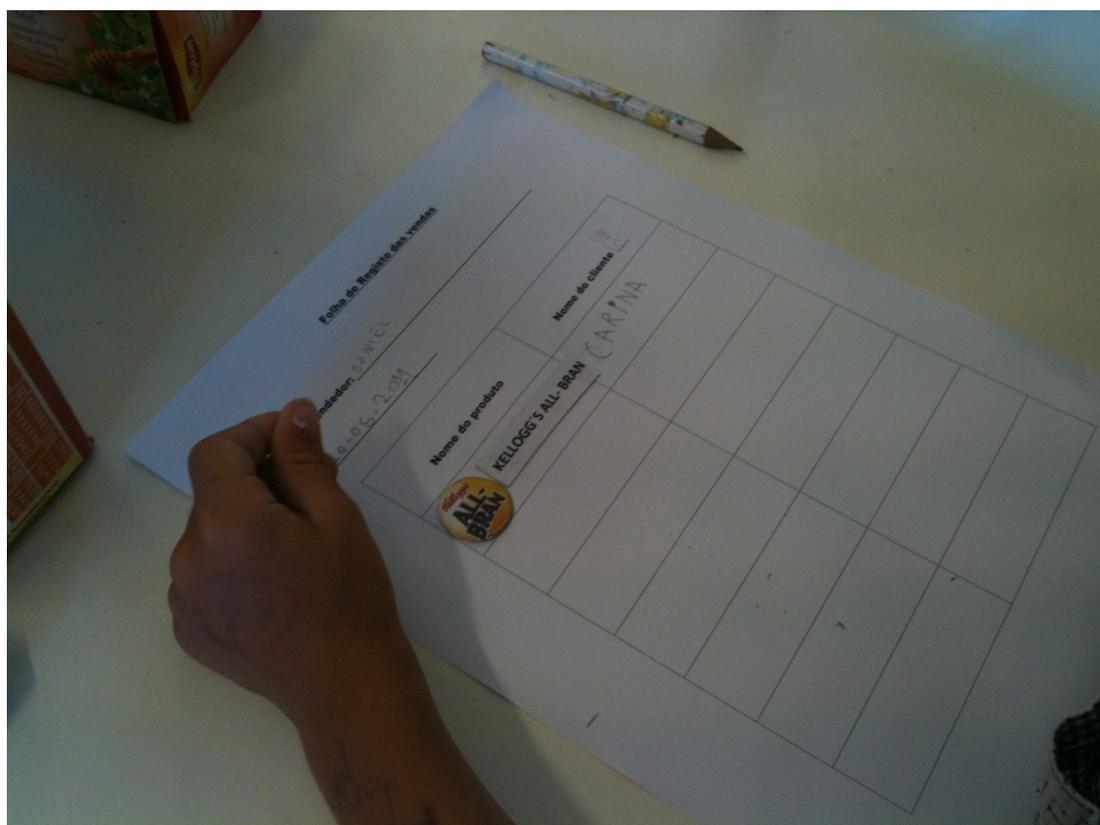


Figura 5 - Registo das vendas

3.4 Estudo B: Aprendizagens evidenciadas

Neste estudo, como já referido anteriormente, procuramos identificar algumas das aprendizagens evidenciadas no final da Educação Pré-Escolar, tomando como referência as Metas de Aprendizagem 11, 13 e 14 referentes ao *Domínio do Reconhecimento e Escrita das Palavras*, da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, preconizadas pelo Ministério da Educação em 2010.

Para a implementação deste estudo, planificamos e implementamos um conjunto de tarefas: *escrita autónoma do nome* (3.4.1), que nos ajudou a aferir a Meta de Aprendizagem 13; *reconhecimento do nome das letras do alfabeto* (3.4.2), que nos possibilitou aferir a Meta de Aprendizagem 11 e *produção de escrita silábica* (3.4.3), que nos possibilitou aferir a Meta de Aprendizagem 14.

Quadro 3 - Estrutura geral das aprendizagens evidenciadas

| Objectivos | Aprendizagem | Método de recolha de dados |
|--|--|---|
| Identificar se as crianças escrevem de modo autónomo o nome. | 3.4.1 Escrita autónoma do nome. | Observação participante. Documentos. |
| Identificar que letras do alfabeto Português as crianças, no final do Pré-Escolar, reconhecem; | 3.4.2 Reconhecimento do nome das letras do alfabeto. | Entrevista semi-estruturada com auxílio de tabela de dupla entrada. |
| Identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica. | 3.4.3 Produção de escrita silábica. | Entrevista semi-estruturada. |

3.4.1 Escrita autónoma do nome

Ao longo do ano, uma das regras que as crianças tinham era a de registar e identificar os seus trabalhos com a escrita do seu nome. Face ao objectivo que nos propusemos atingir, na última semana recolhemos os trabalhos produzidos pelas crianças aferindo se efectivamente todas tinham adquirido essa aprendizagem. Tomamos anotações para analisar se realmente as crianças escreviam e identificavam, correctamente, o seu nome.

3.4.2 Reconhecimento do nome das letras do alfabeto

De modo a verificar as letras do alfabeto que cada criança conhecia foi realizada uma entrevista semi-estruturada com auxílio de tabela de dupla entrada.¹

Foram apresentados 26 cartões que continham as letras do alfabeto português em maiúsculas e minúsculas, escritas em letra de imprensa, a cada criança individualmente. Solicitamos a cada uma delas que referisse o nome de cada uma das letras apresentadas. Os dados foram registados numa tabela de dupla entrada, onde colocamos um X nas letras que as crianças nomeavam correctamente e um — nas letras que não conseguiam.²

1.5.1 Produção de escrita silábica

Para situar o nível de escrita de cada criança e conseqüentemente identificar quais as que se situavam no nível de escrita silábica, realizamos uma entrevista semi-estruturada a cada criança onde solicitamos que escrevesse, como soubesse, um conjunto de 7 palavras. Utilizamos um instrumento usado por Lourenço & Martins (2010, p. 2753) que consiste no seguinte: “A cada criança foram ditadas 7 palavras (ave, boi, formiga, iogurte, urso, zebra e zebras), com características muito particulares. As palavras variavam segundo o número de sílabas, - existindo palavras monossilábicas (boi), dissilábicas (ave, urso, zebra e zebras), trissilábicas (formiga) e polissilábicas (iogurte). Três das palavras

¹ Ver Anexo A

² Ver Anexo B

eram iniciadas por vogais e as restantes quatro palavras eram iniciadas por consoantes. As palavras “boi” e “formiga” representavam referentes bastante contrastados, onde a dimensão física do referente é inversa ao número de letras que constituem as palavras; assim, a palavra boi reenvia para um referente grande escrevendo-se com poucas letras, e formiga, pelo contrário, reenvia para um referente pequeno escrevendo-se com mais letras. A palavra “zebras” reenvia para o plural da palavra “zebra”.

Nesta tarefa todas as crianças participaram e escreveram o que lhes foi pedido, sem que houvesse, por isso, recusa.

Para a análise da produção escrita das crianças seguimos a orientação teórica de Martins (1994) que sustenta as seguintes fases de desenvolvimento do código escrito:

- Pré-silábico
- Silábico
- Silábico – Alfabético
- Alfabético

3.5 Métodos de recolha de dados do estudo A e B

Neste trabalho de investigação, utilizamos alguns métodos de recolha de dados, nomeadamente: a observação participante, registo fotográfico, entrevistas não estruturadas, registos de avaliação cedidos pela educadora e trabalhos de registo da criança.

3.5.1 Entrevista

“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2009, p. 247).

Previamente, a entrevista carece de um propósito (tema, objectivos e dimensões) bem definido e é essencial ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar

sucintamente a sua pessoa. Para Sousa (2009), a entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes são inerentes. (p.247).

Neste trabalho de investigação utilizamos a entrevista semi-estruturada na medida em que a idade das crianças não nos permitiu realizar uma entrevista rígida, ou seja, a entrevista foi preparada, com auxílio a uma tabela de dupla entrada, mas no seguimento da entrevista houve pausas, reformulação das questões colocadas e apoio nas respostas uma vez que estávamos a trabalhar com crianças pequenas e não podíamos ter uma atitude inflexível.

"Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de colecta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

3.5.2 Observação

Para Sousa (2009), a observação é olhar atentamente, é um acontecimento natural da vida quotidiana que ocorre deliberada e sistematicamente quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas (p.111).

"O método de observação pode ser participante ou não-participante, estruturada ou simples, sistematizada ou não-sistematizada, individual ou em equipa, laboratorial ou em campo" (Sousa, 2009, p. 111) .

Neste trabalho de investigação utilizamos apenas a observação participante e observação não-participante. Enquanto estudo que estava a decorrer no âmbito de um

estágio pedagógico, as observações eram, forçosamente, observações participantes, com excepção das áreas, onde não tínhamos qualquer tipo de interacção com as crianças.

A observação participante caracteriza-se pelo “envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p. 113), enquanto que na observação não-participante “o observador toma contacto mas não se integra no contexto que observa, mantendo um certo afastamento, permanecendo de fora. O seu papel é essencialmente o de um espectador isento, presenciando os factos mas sem participar nem se deixar envolver por eles”. (Sousa, 2009, p. 113)

Com o auxílio das nossas observações e observações participantes, conseguimos avaliar alguns objectivos que nos propusemos estudar, nomeadamente: *a escrita autónoma do nome, as palavras da nossa freguesia, escrever no computador, os livros da nossa biblioteca, supermercado.*

Os registos fotográficos, assim como registos de avaliação cedidos pela educadora e os trabalhos de registos das crianças, foram ferramentas importantes para verificar e validar algumas observações feitas por nós.

Capítulo IV - Análise e interpretação dos dados

4.1 Estudo A: Intervenção Educativa

4.1.1 Ambiente físico e Actividades de rotina

Embora sejam dois tópicos distintos, como consta no quadro 3.4, consideramos pertinente analisar e interpretar os dados do *Ambiente físico* e as *Actividades de rotina* em conjunto, uma vez que existe articulação entre ambos.

Na sala onde desenvolvemos o nosso trabalho foi evidente, ao longo dos meses de Abril, Maio e Junho, a facilidade com que as crianças respeitavam, por exemplo, o número de crianças por área, interpretando perfeitamente a sinalética produzida para o efeito. O mesmo aconteceu no quadro das presenças, em que a maior parte das crianças, olhando para o nome dos colegas do grupo e tendo mais ou menos ajuda, conseguia identificar o colega para proceder à chamada.

É, também, notória a autonomia que a maioria das crianças tem na identificação, por exemplo, dos chapéus. Com a melhoria das condições meteorológicas, as crianças começaram a brincar mais vezes no exterior do jardim-de-infância e é natural o entusiasmo e azáfama na identificação dos chapéus (para serem os primeiros a chegar ao recreio). No início, cabia-nos a nós ou à educadora distribuir o chapéu a cada criança, mas, dado o nosso envolvimento constatado neste projecto, resolvemos realizar algumas “experiências” e conceder, às crianças, autonomia para encontrarem o próprio chapéu. O resultado foi extraordinário e surpreendente. A maioria das crianças procurou chapéu por chapéu até identificarem o seu nome. Muitas não tinham dúvidas e colocavam-no logo na cabeça, algumas identificavam o nome mas demonstravam insegurança ao perguntarem se era mesmo o chapéu delas. Com o passar dos dias, já eram as próprias crianças a procurarem, de forma autónoma, o chapéu, sem qualquer tipo de inseguranças ou enganos.

Esta actividade era muito atractiva para as crianças, que a aguardavam com ansiedade. Todo o grupo ficava em grande alvoroço quando esta actividade tinha início, mostrando grande entusiasmo e empenho pela mesma.

Uma rotina, que surgiu naturalmente e que foi também importante para o desenvolvimento e coesão deste trabalho, foi a da identificação/reconhecimento dos nomes para formar a fila para o almoço. Aleatoriamente, escrevíamos no quadro de ardósia o nome das crianças do grupo. Ao identificar o seu nome, a criança levantava-se e dirigia-se para a porta da sala. Nesta rotina nunca houve enganos, uma vez que todas as crianças, sem excepção, identificam o seu nome próprio. Muito raramente surgiam apenas distrações, mas eram prontamente resolvidas pelos restantes colegas que chamavam a atenção da criança menos atenta, “A Margarida já escreveu o teu nome!”. Esta era uma rotina que o grupo gostava bastante e quando por vezes não tínhamos tempo de a realizar as crianças comentavam “Margarida, hoje não podemos fazer o jogo dos nomes?”.

A nova área introduzida na sala, a área da escrita, foi recebida com grande entusiasmo por todas as crianças e apresentou-se pequena para tanta afluência.

Inicialmente, as crianças começaram por colocar em envelopes tudo que escreviam e entregavam, estusiasticamente, os mesmos à educadora, a nós, assim como a alguns colegas. Ao mesmo tempo os *post-it* também iam sendo escritos e colocados na parede mesmo em frente a esta área. Os diferentes instrumentos de escrita, colocados à disposição das crianças, foram largamente utilizados e chegaram mesmo a ser substituídos por outros iguais, dada a permanente utilização.

O nome próprio era a palavra mais escrita pelas crianças, de seguida o nome dos pais e irmãos e algumas palavras inventadas. Muitas vezes perguntavam-nos como se escrevia determinada palavra e copiavam-na prontamente, outras vezes sugeriam-nos: “Margarida, a caneta azul não é lá muito boa, suja o papel”; “Margarida, a caneta cor-de-rosa está a acabar!”; “Margarida, eu não quero um papelinho amarelo, ajuda-me a tirar o cor-de-rosa”.

Esta nova área manteve-se, até ao final do ano lectivo, em contínuo melhoramento. Assim, em finais de Maio, decidimos proporcionar às crianças um contacto mais próximo com um instrumento de escrita pouco utilizado pelo grupo: o computador. Colocamos o computador na área da escrita e demos liberdade ao grupo para explorar livremente o

processador de texto. Os resultados foram muito próximos dos anteriores: o nome próprio foi a palavra mais escrita, assim como o nome dos pais, irmãos e colegas.

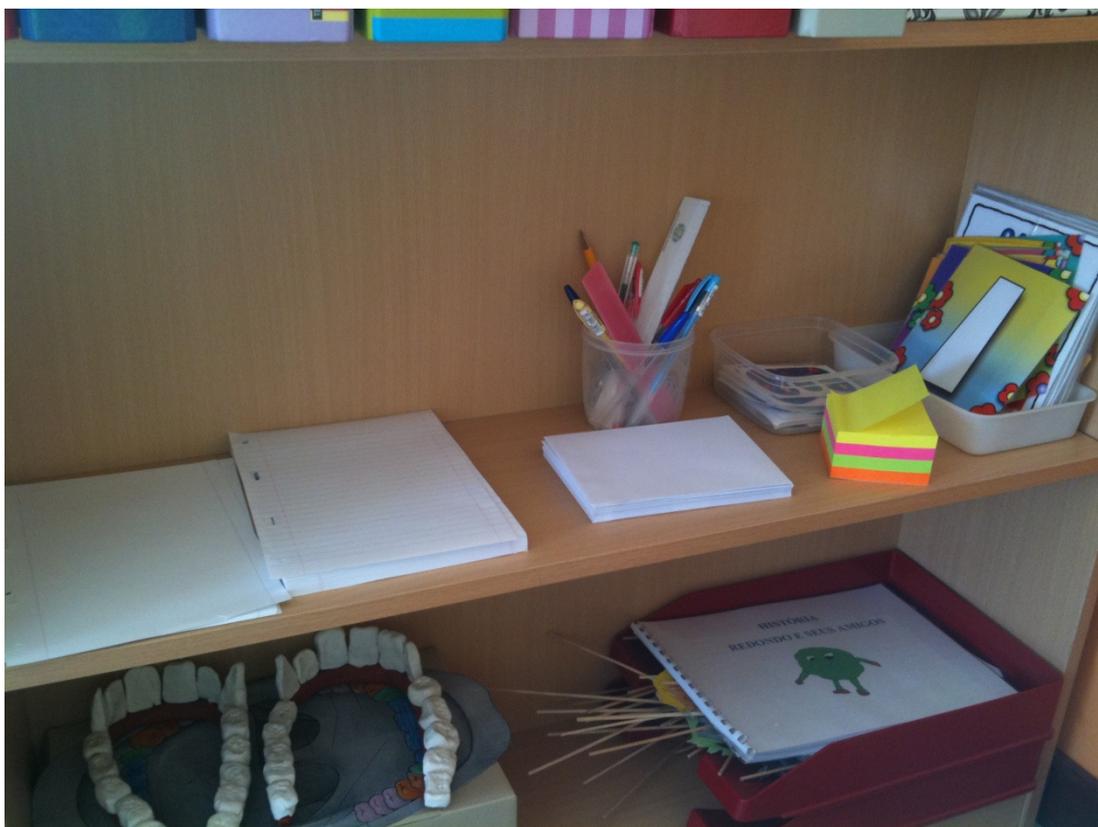


Figura 6 - Área da Escrita

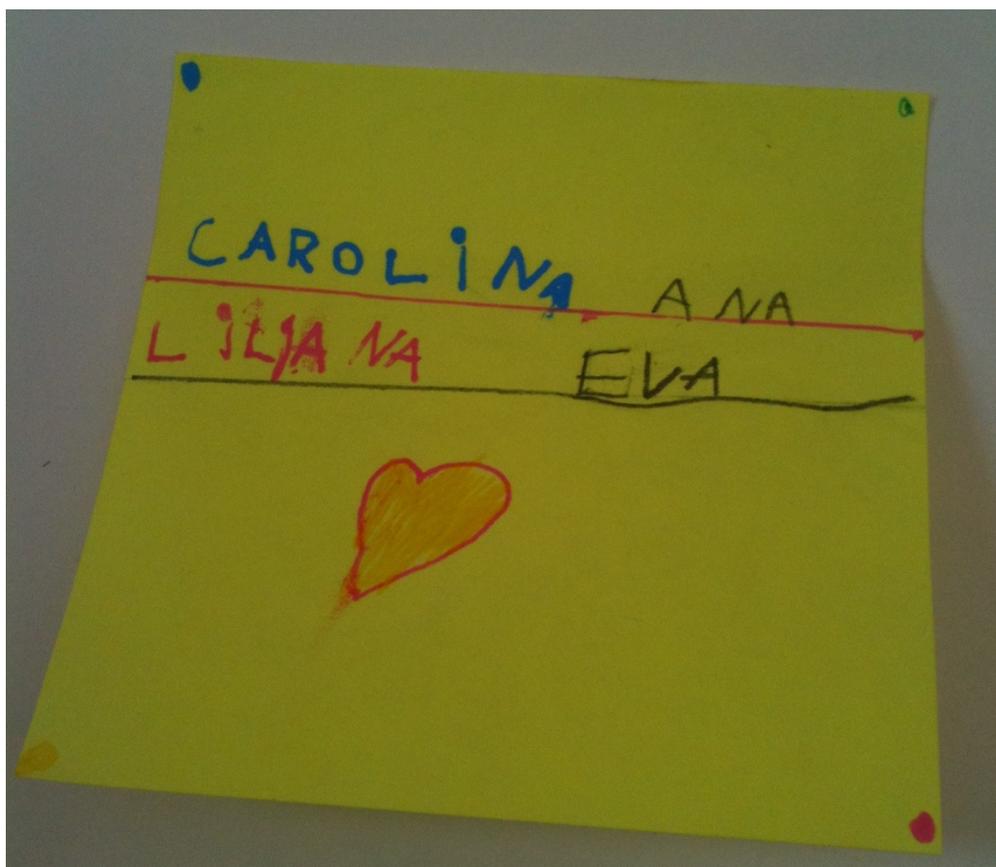


Figura 7 - Exemplo de um trabalho realizado na Área da Escrita

4.1.2 Tarefas colectivas de escrita

Escrever no computador

No decorrer da actividade verificamos formas, destrezas, métodos e processos muito diferentes e variados de escrita num processador de texto. Houve crianças que verbalizaram letra a letra, seguindo a orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo, até encontrarem a letra pretendida. Outras seguiram apenas com o dedo e foram completamente autónomas no decorrer da tarefa. Outras, ainda, copiaram satisfatoriamente a frase mas desistiram antes de começar a escrever o nome, alegando que não conseguiam encontrar as letras do seu nome. Nestes casos, escrevemos numa folha branca os nomes das crianças em letra de imprensa. Outras crianças demoraram muito tempo e mostraram-se extremamente inseguras. Embora não tenham pedido

ajuda, explicamos-lhes que no teclado estavam todas as letras do alfabeto português e que as letras que constituíam o seu nome também lá se encontravam.

Algumas crianças demonstraram autonomia, segurança e realizaram a actividade num período de tempo inferior às restantes.

Esta actividade levou a que as crianças pedissem para escrever no computador, quando se encontravam nas áreas. Em situações livres de exploração de um processador de texto, escreveram novamente os próprios nomes, os nomes dos irmãos, dos pais e outras palavras simples que já conseguiam escrever de forma autónoma.

A partir desta actividade surgiu a ideia de colocar um computador na área da escrita, como referimos no ponto 3.3.1.



Figura 8 - Criança a realizar a actividade

As palavras da minha freguesia

A maioria do grupo identificou facilmente tudo quanto eram palavras e o entusiasmo era enorme! Começaram por escrever o nome de uma travessa, mas perto dessa placa de identificação encontraram, sozinhos, mais umas quantas palavras para escrever. Os “enganos” eram frequentes e os pedidos de autorização para utilizar borracha eram uma constante. No meio de pedidos de auxílio, de esclarecimento de pequenas dúvidas e de pedidos para ler o que determinada palavra queria dizer, deparamo-nos com uma criança, aninhada, a olhar para uma fechadura de um portão. Aproximamo-nos e dissemos algo como “Então G., vês aí alguma palavra?”. A resposta saiu pronta e afirmativa. Ficamos perplexas e aproximamo-nos para verificar, ao mesmo tempo que o G. dizia “Tem uma palavra aqui, tem, tem Margarida!”. E realmente tinha. Num tamanho minúsculo, tinha escrito a marca da fechadura.

Mais adiante, e depois de todo o grupo ter escrito todas as palavras que apareceram, chegamos ao fim da travessa (que já havia sido escrita) e o primeiro comentário foi “Já escrevemos isto.”, ao que nós respondemos “Já, C.?”. A C. respondeu-nos que já haviam escrito aquelas palavras atrás e que, por isso, não valia a pena voltar a escrever porque era “igual”. Ao notarmos alguns olhares “dispersos”, voltamos a perguntar “será que já escrevemos estas palavras?”, e todos concordaram que sim.

Continuamos o percurso, com muitas pausas para escrever, e com uma média de 2 folhas A5 escritas. Cumprimos o percurso que tinha estipulado e regressamos ao JI.

Foi uma actividade pedagógica com carácter lúdico, que os motivou bastante e desenvolveu o sentido de descoberta da escrita e cujo entusiasmo superou todas as nossas expectativas.



Figura 9 - Criança durante o percurso pela Freguesia

Os livros da nossa biblioteca

Esta tarefa correu dentro do estipulado por nós. Todas as crianças escreveram correctamente os títulos dos livros que lhes tinham sido distribuídos. Todas pegaram correctamente no lápis e escreveram seguindo a orientação de cima para baixo e da esquerda para a direita. Algumas necessitaram de apagar uma ou outra letra que escreveram por não ficar exactamente como esperavam. Como nas restantes actividades, houve crianças que necessitaram de mais tempo para concluir a tarefa e foi clara a destreza e a segurança de algumas e a insegurança de outras.



Figura 10 - Criança a escrever o título de um livro

Supermercado

Por ser uma actividade totalmente nova e fora do comum, todo o grupo aderiu com entusiasmo e grande expectativa. Todas as crianças foram compradoras e vendedoras e as regras foram perfeitamente compreendidas e aceites por todos.

Grande parte das crianças não apresentou dificuldades em escrever o nome do colega comprador e, quando as dúvidas surgiram, a outra criança soletrava para que não restassem dúvidas.

Como seria de prever, as crianças tiveram mais facilidade em proceder ao “pagamento” das suas compras com o logótipo do produto em vez do nome escrito em letra de imprensa. Porém, a maioria das crianças conseguiu, quase sempre com êxito, proceder ao “pagamento” de ambas as formas: logótipo e letra de imprensa. Apenas variava o tempo que demoravam a encontrar o respectivo nome do produto em letra de imprensa.

Como nas actividades anteriores, houve crianças que se mostraram mais à vontade do que outras, mas todas, sem excepção, se mostraram entusiasmadas e empenhadas ao longo de toda a actividade.

No final desta tarefa todas as crianças colocaram as embalagens utilizadas na reciclagem.



Figura 11 - Actividade do Supermercado

4.2 Estudo B – Aprendizagens evidenciadas

4.2.1 Escrita autónoma do nome

Todas as crianças escreveram, correcta e autonomamente, o seu nome quando solicitado. Ao longo do presente estudo verificamos que todas as crianças escrevem e

identificam o seu nome, uma vez que a identificação/registo dos trabalhos era uma das regras da sala.

Esta primeira tarefa, do Estudo B, ajudou-nos a confirmar as observações anteriormente realizadas.

Com esta actividade aferimos a Meta Final 13) No final da Educação Pré-Escolar, a criança escreve o seu nome de forma autónoma.

4.2.2 Reconhecimento do nome das letras do alfabeto

Ao analisarmos os registos que obtivemos desta tarefa verificamos que apenas três das dezoito crianças do grupo conhecem o total das letras do alfabeto Português, ou seja, aproximadamente 17% da amostra.

Embora seja uma percentagem pequena não devemos associar a um mau resultado, uma vez que a Meta de Aprendizagem 11, que abrange esta questão, sustenta que no final da Educação Pré-Escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Ao verificarmos quais as letras do próprio nome que as crianças do grupo reconhecem, concluímos que 11 crianças, ou seja, aproximadamente 61% do grupo, identificam todas as letras que constituem o seu nome, como podemos verificar na figura 12.

As restantes 7 crianças (39%) embora escrevam de forma autónoma o seu nome, facto apontado em 4.2.1, não reconhecem o nome de todas as letras constituintes do seu nome próprio. Veja-se o caso de M7 e M13 que apenas identificam uma letra.

Um aspecto que consideramos importante referir é o de que algumas crianças não sabiam o nome da letra que lhes pedíamos para identificar, mas sabiam que era pertencente ao seu nome, “Não sei o nome desta letra mas sei que é uma letra do meu nome”.

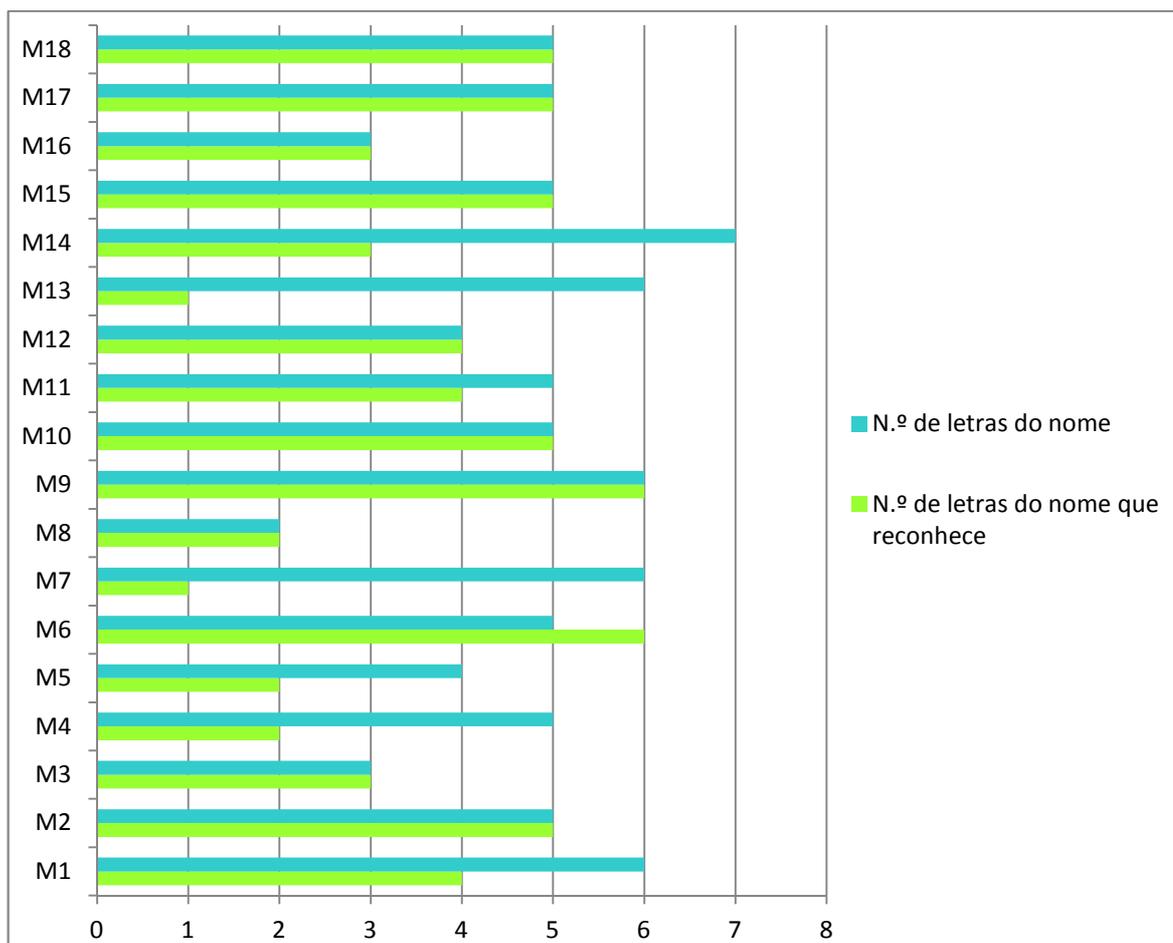


Figura 12 - Número de letras do nome que a criança reconhece

Ao trabalhar os dados desta actividade, surgiu-nos a curiosidade em conhecer quais as letras do alfabeto Português que as crianças do grupo mais reconhecem e quais as menos reconhecidas (figura 13). Concluímos, então, que a letra A, assim como a letra O, são as letras mais reconhecidas pelas crianças. A totalidade, ou seja, 100% das crianças do grupo reconheceu ambas as letras. As letras Q e Y são as letras menos reconhecidas pelas crianças. A letra Q foi reconhecida apenas por 3 crianças e a letra Y por 5, num universo de 18 crianças. Ainda a propósito da letra Q, surgiu, aquando da realização desta tarefa, a resposta “É um O com uma perninha” e “É um O com um tracinho”, mas ao mesmo tempo as crianças que dera, estas respostas não tinham dúvidas quanto ao O e ficavam um pouco baralhadas porque em ambas as situações já tinham identificado a letra O.

As vogais são as letras do alfabeto mais conhecidas pelas crianças do grupo. Como já dissemos anteriormente, as letras A e O foram reconhecidas pela totalidade das crianças e logo de seguida surgem as letras I, com 16 crianças a reconhecê-la, e as letras E e U com 13 crianças a reconhecer cada uma delas.

Um aspecto interessante prende-se com a letra X. Esta letra é reconhecida por 17 crianças, ou seja, cerca de 94% da amostra e é mais vezes reconhecida do que letras como o B ou o C.

Outro aspecto curioso verifica-se com a letra K. Esta letra, que se encontra pouco presente em palavras portuguesas e que é relativamente recente no nosso alfabeto, é reconhecida 11 vezes (61%), o mesmo número de vezes que letras como o C, F, M, P e Z.

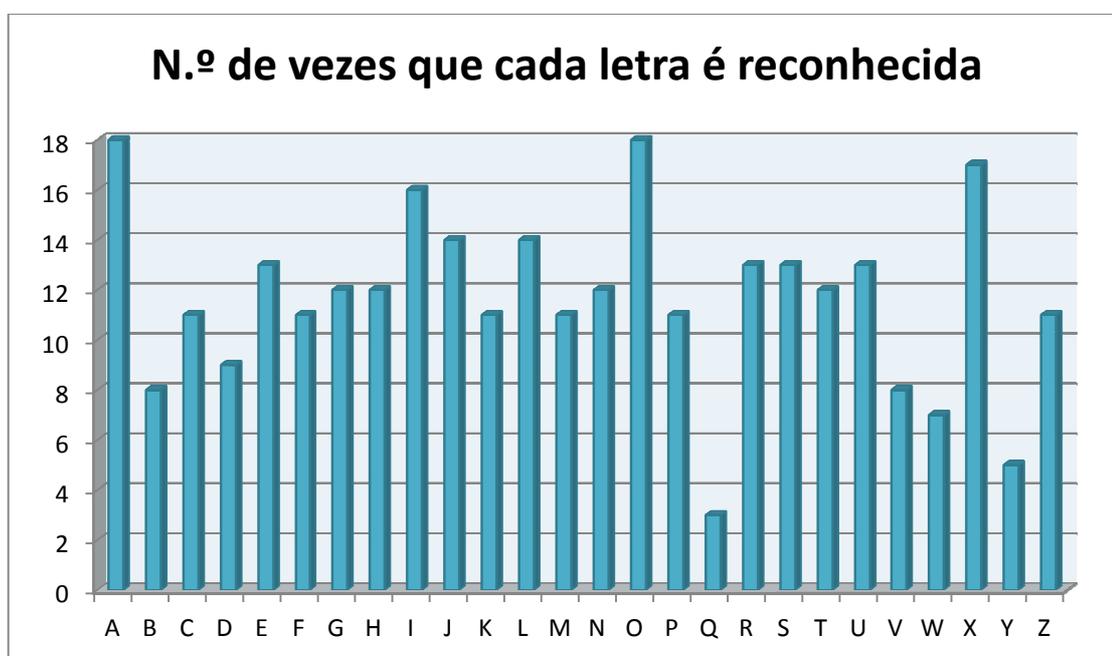


Figura 13 - Número de vezes que cada letra é reconhecida

4.2.3 Produção de escrita silábica

Após a implementação da tarefa, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos.

Todas as crianças participaram com entusiasmo e empenho na actividade e nenhuma se recusou a fazer a entrevista.

Analizamos que todas as crianças apresentavam escritas bastante distintas e peculiares e embora não fosse nosso objectivo verificamos que todas seguiam as regras de orientação da nossa escrita, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Relativamente ao objectivo 5, se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita Silábica, a interpretação do instrumento utilizado permitiu-nos concluir que 2 crianças se encontram na escrita Silábica e apenas 1 se encontra na escrita Silábico-Alfabética. A maioria das crianças do grupo, ou seja, 83%, encontra-se na escrita Pré-silábica. Nenhuma criança atingiu ainda a fase da escrita Alfabética. Estes dados podem ser interpretados na figura 14.

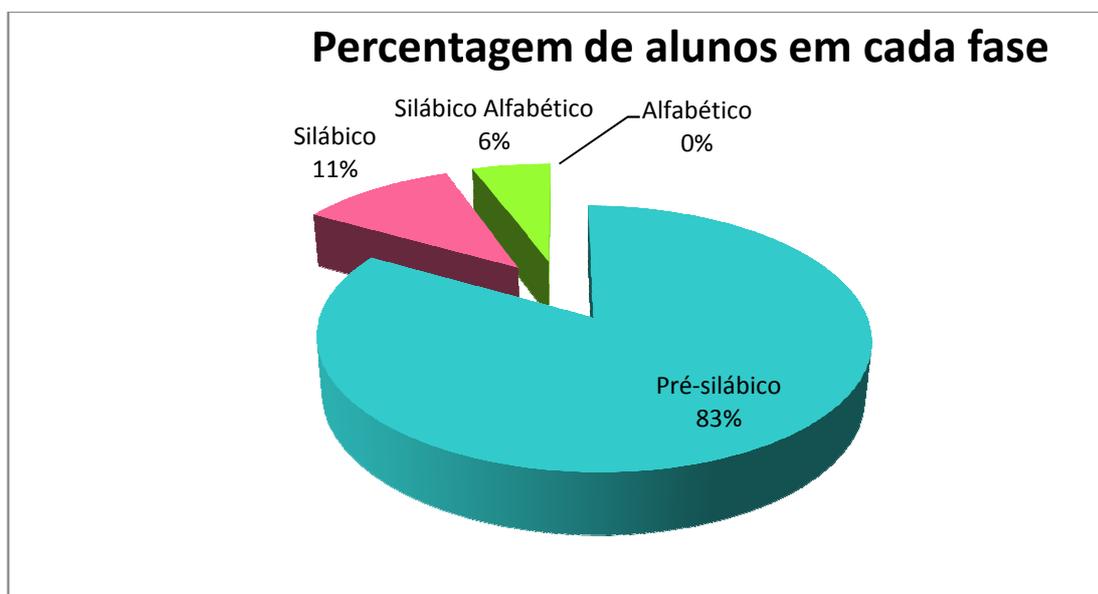


Figura 14 - Percentagem de alunos em cada fase

Como referimos no ponto 2.3, recorrendo à teoria de Martins (1994), apesar de se encontrarem na fase de escrita Pré-Silábica há crianças que se encontram em diferentes níveis distintos dentro desta fase:, *Escritas Ideográficas, Escritas em controlo de quantidade, Escrita Diferenciada e Escrita com valor sonoro inicial.*

Num dos primeiros registos que analisamos, concluímos que a criança se encontra na fase de escrita Pré-silábica e que dentro desta fase possui uma *Escrita Ideográfica*, o que significa que utiliza apenas um sinal gráfico, neste caso específico utiliza uma única letra,

para representar cada palavra. Das 15 crianças que se encontram na fase da escrita Pré-Silábica apenas uma apresenta uma *Escrita Ideográfica*.

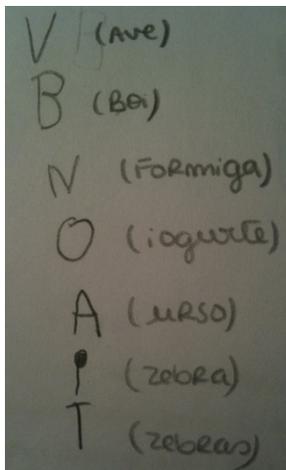


Figura 15 - Exemplo de escrita ideográfica

De todas as crianças que se encontram na fase de escrita Pré-Silábica, 2 delas apresentam uma *Escrita sem controlo de quantidade*, isto significa que grafemas até alcançarem o limite da folha de papel. Estas crianças não diferenciam a palavra pela quantidade mas conseguem diferenciá-la pela variação das grafias que utilizam.

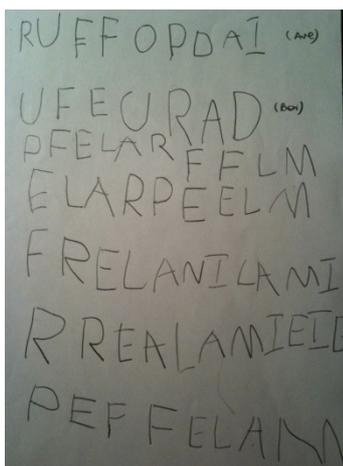


Figura 16 - Exemplo de escrita sem controlo de quantidade

De seguida, concluímos que a maioria das crianças que se encontram na fase da escrita Pré-Silábica, 10 para sermos mais precisos, encontram-se no nível de *Escrita*

Diferenciada. Significa que há um predomínio de grafemas convencionais e que a criança teve a preocupação de diferenciar umas palavras das outras.

Ainda neste nível, tivemos oportunidade de presenciar duas situações que nos deixaram bastante curiosas e que não constam na teoria dos investigadores que estudamos. No decorrer da entrevista que fizemos a cada criança, aquando do pedido para escreverem a palavra “zebras”, uma das crianças escreveu 2 vezes a palavra “zebras” (figura 17), o que ainda não tinha acontecido nas entrevistas anteriores. Ao perguntar-lhe o porquê de escrever assim a palavra ele respondeu “são muitas zebras, é preciso escrever duas vezes”. Ao analisarmos as palavras que a criança escreveu, concluímos que são palavras completamente distintas: “EPAMI” e “AREATV”, mas para a criança, ambas significam uma única palavra. Esta criança acrescentou um novo critério de diferenciação, o critério do plural. Ele diferencia as duas palavras que utilizou para escrever “zebras”, no entanto sente necessidade de escrever duas palavras para o plural.

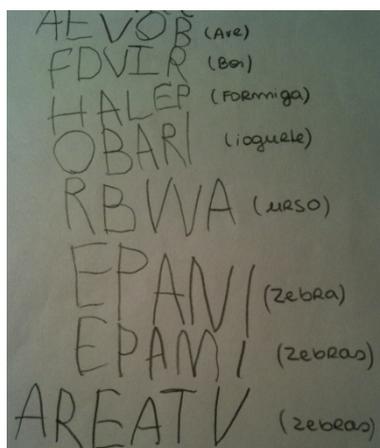


Figura 17 - Exemplo de Escrita Diferenciada em que a criança acrescentou um novo critério de diferenciação

Outra situação com outra criança, e também com a palavra “zebras”, surgiu quando pedimos à criança que escrevesse “zebras” da forma que soubesse. A criança, com um ar surpreendido respondeu “Zebras? Tantas?”. Escreveu então a mesma palavra que tinha escrito para “zebra” e acrescentou-lhe mais duas letras: “LO” (figura 18). Para esta criança, o plural tem que conter mais letras do que para o singular, ou seja, a palavra tem necessariamente que ser maior.

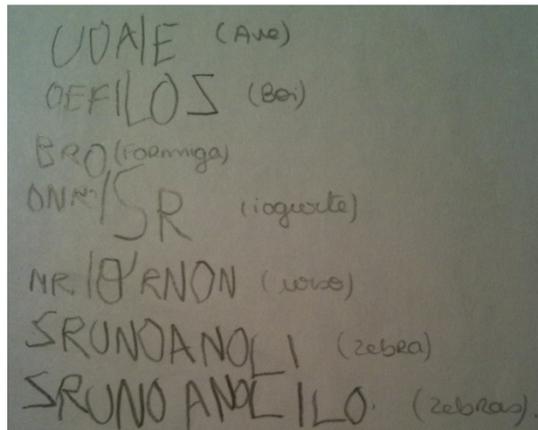


Figura 18 - Exemplo de Escrita Diferenciada

Por fim, e para concluirmos a fase de escrita Pré-Silábica, verificamos que apenas 2 crianças estão na fase da *Escrita Diferenciada com valor sonoro inicial*, ou seja, há presença de letras próximas da sonoridade da palavra.

Não verificamos qualquer tipo de *Grafismos Primitivos* nem *Escritas Pictográficas*, ou seja, todas as crianças do grupo já ultrapassaram esses níveis. No entanto também não verificamos nenhum registo em que se verificasse a *Escrita fixa*, ou seja, há crianças que se encontram antes e depois deste nível.

Continuando a análise dos registos das crianças, verificamos que apenas duas delas se encontram na fase de escrita Silábica, ou seja, apenas 11%. Nos registos feitos por estas crianças é possível verificar que cada uma das sílabas da palavra é representada por uma letra convencional. Ambas as crianças começaram as palavras com as letras correctas e escreveram palavras bastante coerentes quer no número de letras quer nas próprias letras utilizadas (figura 19).

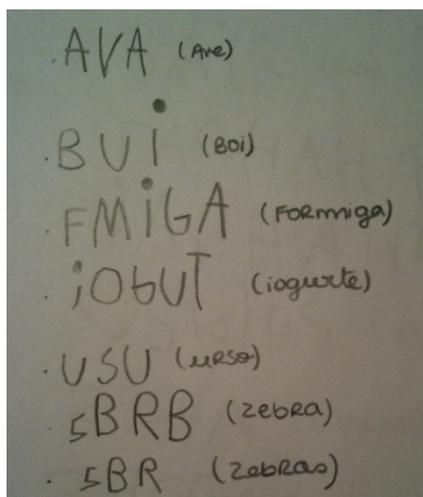


Figura 19 - Exemplo de escrita Silábica

Num caso concreto, que representa 6% da amostra, é possível verificar que a criança se encontra na fase da escrita Silábico-Alfabética. A criança representa mais que uma letra por sílaba e utiliza letras coerentes com a palavra, o que significa que a escolha das letras já não é aleatória. Esta criança conseguiu ainda escrever correctamente, ainda que em espelho, as palavras “zebra” e “zebras”.

Verificamos que 83% das crianças do grupo se encontram na fase da escrita Pré-Silábica, 11% se encontram na fase da escrita Silábica e 6% se encontram na fase da escrita Silábico - Alfabética.

Capítulo V - Conclusões

Ao longo da prática pedagógica, propusemo-nos investigar, como referimos anteriormente, 5 objectivos concretos da Emergência da Escrita no Ensino Pré-Escolar.

Para todos estes objectivos desenvolvemos actividades bem estruturadas, interessantes e atractivas de forma a procedermos à nossa investigação e ao mesmo tempo proporcionarmos às crianças momentos de estimulação e contacto com diferentes instrumentos e suportes de escrita.

As Metas de Aprendizagem tiveram um forte peso na escolha do tema deste trabalho assim como na execução do mesmo. Queríamos descobrir até que ponto este novo instrumento, preconizado pelo Ministério da Educação, se ajustava à realidade dos jardins-de-infância e a oportunidade de estarmos a estagiar com um grupo finalista foi indubitável para levarmos este trabalho avante.

Relativamente ao primeiro e segundo objectivos, 1) *Perceber a receptividade das crianças face a uma metodologia de estimulação da descoberta da escrita*; 2) *Perceber a apetência das crianças para o uso de diferentes instrumentos de escrita*, como foi referido na interpretação de dados, houve grande entusiasmo por parte do grupo, que participou empenhadamente em todas as tarefas que lhe propusemos e se mostrou estimulado em todas elas. A criação da área da escrita foi, para todo o grupo, um momento de grande entusiasmo e nem mesmo com o passar do tempo esse se perdeu. Concluimos que as crianças são muito receptivas às actividades propedêuticas de emergência da escrita. Este tipo de metodologias, de carácter lúdico e de descoberta, são importantes pois permitem compreender que a aprendizagem pode acontecer num ambiente não formal e evitar assim a escolarização precoce. Constatamos, também, que todas as crianças têm uma enorme apetência para o uso de diferentes instrumentos de escrita e que o computador é um grande instrumento de motivação para todas as crianças do grupo (Almeida, 2009). Apercibemo-nos que há crianças que manifestam mais à vontade do que outras mas, em suma, todas demonstram possuir grande capacidade de utilizar correctamente diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Quanto ao objectivo 3, *identificar se as crianças, no final da Educação Pré-Escolar, escrevem de modo autónomo o seu nome*, concluímos que todas as crianças, sem excepção, escrevem autonomamente o seu nome. Era já uma rotina da sala quando iniciamos este estudo não havendo, por isso, dúvidas ou incertezas uma vez que todas as crianças que estudamos frequentam o jardim-de-infância desde os 3 anos, com a mesma educadora de infância. Por outro lado o nome próprio é a palavra escrita com que a criança mais contacta e está mais familiarizada, é por isso natural que tal aconteça.

Embora tenhamos verificado que a Meta Final 13 se verifica, todas as crianças escrevem o seu nome e também o reconhecem, muitas das crianças vêm o seu nome como um todo não conhecendo, por exemplo, o nome de todas as letras que o constituem. Com este objectivo percebemos que embora as crianças estejam inseridas num ambiente informal, não escolarizado e lúdico, a aprendizagem é real. As crianças reconhecem o seu nome escrito em diferentes suportes de escrita e gostam de escrevê-lo, assim como grande parte do grupo também consegue reconhecer e identificar o nome dos restantes colegas, facto constatado aquando da “chamada” feita pelas crianças diariamente, utilizando o quadro das presenças (Teberosky, 1990).

Relativamente ao objectivo 4, *identificar que letras do alfabeto Português as crianças, no final do Pré-Escolar, reconhecem*, como mencionado na análise de dados, apenas 3 crianças reconhecem o total de letras do alfabeto Português, o que não constitui um desfasamento em termos de desenvolvimento da criança, uma vez que a Meta de Aprendizagem que interpreta este tema, anuncia que no final da Educação Pré-Escolar a criança deve conhecer apenas algumas letras, tal como as do seu nome. Ao verificar se as crianças sabiam o nome das letras que constituem o nome, constatamos que a maioria as reconhecia/identificava, o que vai ao encontro do que a Meta de Aprendizagem 11 indica.

Relativamente ao último objectivo, *identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica*, concluímos que a maior parte das crianças não atingiram o pressuposto na Meta Final 14, pois apenas duas se encontram na fase de escrita Silábica.

Esta situação não constitui nenhum desfasamento em termos de desenvolvimento da criança, relembramos que não se pretende que a Educação Pré-Escolar seja um ensino formal, rígido e escolarizado e que as Metas de Aprendizagem contribuam apenas para “esclarecer e explicitar as *“condições favoráveis para o sucesso escolar”* indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador” (Ministério da Educação, 2010).

Para Bastos (1999), “existe uma idade cronológica mais um conjunto de factores vários que influenciam o desenvolvimento psicológico e afectivo do indivíduo, num determinado momento. Quer isto dizer que apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos”. (p.34)

Desta forma, a não execução desta Meta Final não nos deixa surpreendidas, “cabe depois, a cada pai/educador/professor, a capacidade de adequar estes elementos meramente referenciais às crianças concretas”. (Bastos, 1999, p. 34)

“As crianças vão construindo conhecimento sobre leitura e escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural. Assim, as crianças poderão chegar ao 1º Ciclo do Ensino Básico com conhecimentos muito diferenciados sobre leitura e escrita, fruto de experiências e vivências muito diferenciadas” (Baptista, Viana, & Barbeiro, p. 4)

Em suma, a maioria das crianças do grupo encontra-se, ainda, na fase de escrita Pré-Silábica e escrevem, de forma autónoma o seu nome. No grupo em que trabalhamos há diferenças notórias de criança para criança, quer em termos de segurança/insegurança e empenho na realização das tarefas propostas, quer em termos de resultados concretos e perceptíveis através da nossa interpretação de dados. Há crianças que, a nosso ver,

atingiram satisfatoriamente as Metas de Aprendizagem sugeridas pelo Ministério da Educação, mas há também crianças que não foram capazes de cumprir todos os critérios estabelecidos tanto por nós como pelas Metas de Aprendizagem, o que, mais uma vez declaramos, não ser preocupante ou inusitado.

Este trabalho de investigação transformou-se num desafio muito compensador. É realmente surpreendente a forma como em ambiente de descoberta, informal, não escolarizado, onde a estimulação acontece de forma lúdica e natural as aprendizagens são reais e significativas.

Gostaríamos, se o tempo nos permitisse, de ter estudado mais amplamente o último objectivo, *identificar se as crianças no final da Educação Pré-Escolar produzem escrita silábica*. Consideramos que seria extremamente interessante e compensador, para isso seria necessário realizar este estudo ao longo de um ano letivo através de uma metodologia de investigação-acção. Ficam, no entanto, os saberes adquiridos neste mestrado profissionalizante, concretamente a motivação para uma prática educativa pautada e sustentada pelos suportes da literatura.

Referências Bibliográficas

- Almeida, T. (2009). Evolução da Estabilidade Gráfica das Produções Escritas em Crianças de Idade Pré-Escolar: Tipos de Identidade e Níveis Conceptuais. *Tese de Mestrado*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. PNEP.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Lourenço, C., & Martins, M. A. (2010). *Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Magalhães, M. L., (2006). "A aprendizagem da leitura". in Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ministério da Educação. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Moniz, M. (2009). A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo. *Tese de Mestrado*. Universidade dos Açores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teberosky, A. (1990). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. São Paulo: UniCamp.

Triviños. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo A

(Tabela de dupla entrada)

Anexo B

(Tabela de dupla entrada preenchida)

