

Ana Rita Rolão Santos

# A Construção de um Espaço da Escrita na Sala de Atividades



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

Ana Rita Rolão Santos

A Construção de um Espaço da Escrita na Sala de Atividades

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho elaborado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta



Universidade do Algarve

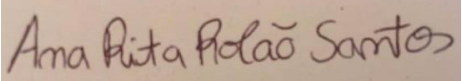
Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

### **Declaração de Autoria de Trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

---

Copyright -

Ama Rita Polão Santos

Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Aos meus pais, Iveta Santos e António Santos,  
por me permitirem ter chegado até aqui!

## **Agradecimentos**

A realização deste relatório significa o término de uma longa caminhada e, acima de tudo, de um sonho realizado, que contou com o apoio de familiares, amigos e profissionais que se cruzaram na minha vida para a enriquecer muito mais.

A todos os que fizeram parte deste meu percurso académico dirijo os meus maiores agradecimentos:

À minha orientadora e docente no Mestrado em Educação Pré-Escolar, Professora Doutora Maria Helena Horta, a quem não tenho palavras que descrevam a gratidão que sinto por se ter cruzado na minha vida e me ter mostrado uma outra visão da educação de infância. Obrigada por toda a inspiração que foi para mim enquanto ser humano e profissional de educação, pelo apoio, pela disponibilidade, pelo enorme profissionalismo e por todas as palavras sábias e de conforto.

À direcção da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, por me ter permitido realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, e a todo o pessoal docente e não docente que me auxiliou sempre que necessário.

Ao grupo de crianças em que realizei o meu estudo, por me terem feito tão feliz e por saber que contribuí para muitas das suas aprendizagens e conquistas, por terem sido a minha alegria durante mais de três meses.

À minha amiga para a vida toda, Liliana Pereira, pela amizade sincera, pelos conselhos maternais e por teres sido o meu grande pilar de todas as horas.

À minha amiga, Ana Catrapona, pela inspiração enquanto pessoa e grande profissional, minha mentora e a quem devo todos os ensinamentos e conselhos que me transmitiu na prática.

A todas as colegas do mestrado que enriqueceram a minha formação com as suas partilhas.

Aos meus pais e à minha irmã, que são o grande pilar da minha vida, por me permitirem ter realizado a minha formação, por acreditarem em mim, pela educação e pelos valores que me transmitiram ao longo da vida e fizeram de mim a adulta que hoje sou.

À minha avó Ivete pelo carinho, pela paciência e por toda a participação na minha vida.

Aos meus avós paternos, pela sorte de os ter ainda aos dois, por toda a preocupação e ajuda.

Aos meus tios e prima, Aida, José e Alexandra, por serem os meus segundos pais e o meu suporte em todas as ocasiões da minha vida.

À estrela mais brilhante do céu, a que com toda a certeza tem o maior orgulho em mim, ao meu avô Tiago.

## **Resumo**

O relatório de investigação de Prática de Ensino Supervisionada intitula-se «A construção de um espaço da escrita na sala de atividades», e realizou-se no ano letivo de 2017/2018. A investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na cidade de Olhão, com um grupo de crianças com 5 anos de idade, em que se constatou que as predisposições e atitudes em relação à linguagem escrita eram reduzidas e existia a necessidade de estimular e fomentar um maior contacto com esta forma de linguagem.

Após a análise acerca da organização do ambiente educativo e a identificação dos interesses e necessidades das crianças do grupo, construiu-se uma área da escrita na sala de atividades com a participação das crianças no processo de planeamento e organização do espaço, valorizando os seus saberes e reconhecendo-as como agentes do seu próprio processo educativo (agência da criança), de modo a que todos os materiais colocados no espaço correspondessem aos seus interesses e opiniões e, acima de tudo, fomentassem o desenvolvimento de competências e motivações acerca da linguagem escrita. O presente estudo desenvolveu-se segundo uma metodologia qualitativa, que tem como objetivo descrever e analisar os dados resultantes dos instrumentos de recolha de dados aplicados antes e após a construção do espaço da área da escrita.

Após a análise dos resultados obtidos foi notório o aumento das predisposições de escrita reveladas pelas crianças, evidenciando-se também o desenvolvimento de atitudes de cooperação, autonomia e negociação entre os elementos do grupo.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; agência da criança; área da escrita; linguagem escrita; predisposições/atitudes de escrita.

## **Abstract**

The investigation report intituled “Construction of a writing production area at a pre-school teaching classroom” was born in the school year of 2017/2018 as a result of the course Prática de Ensino Supervisionada (PES). It took place at a local private social solidarity institution at Olhão, with a five-year-old group of children in which I was able to determine the lack of interested regard written language and the clear need to promoted it.

After a careful observation of the educational environment organization, and also the children’s interests and needs, we’ve stablish a dedicated area in the classroom including the group as part of planning and space organization (child agency). This was a crucial step because it provides the group with appreciation of its knowledge and giving them the possibility to motivated their skills and abilities in this particular area. This study was developed according to a qualitative methodology which aim to describe and analyse the data resulting from the data collection instruments applied before and after the creation of the writing area.

The results showed us the increase of motivational padrones regard writing skills also highlighting collaboration, autonomy and negotiation conducts between all group members.

**Key-words:** pre-school teaching, child agency, writing area, writing language, writing skills;

<b>Índice Geral</b>	
<b>Agradecimentos</b>	<b>vi</b>
<b>Resumo</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract</b>	<b>viii</b>
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros e Gráficos	xii
Índice de Apêndices e Anexos	xiii
Lista de Siglas	xiv
Nota Introdutória	1
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico - Conceptual</b>	
<b>1.1 Desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita</b>	<b>4</b>
1.2 Concepções precoces sobre a linguagem escrita	6
1.3 O educador como promotor da abordagem à linguagem escrita	11
1.4 A organização do ambiente educativo	14
<b>Capítulo 2 – <i>Design</i> de Investigação e Intervenção Pedagógica</b>	
2.1 Natureza do Estudo	20
2.2 Questões de Investigação	22
2.3 Definição dos objetivos	22
2.4 Participantes no Estudo	23
2.5 Opções e Procedimentos Metodológicos	24
2.5.1 Delineamento do Estudo	26
2.5.1.1 Observação participante	26
2.5.1.2 Registos diários / notas de campo	30
2.5.1.3 Primeira Aplicação do instrumento de observação	31

2.5.1.4 Primeira aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades	32
2.5.1.5 Entrevista às crianças	32
2.5.1.6 Construção do espaço da área da escrita e primeira introdução de materiais	33
2.5.1.7 Segunda aplicação do instrumento de observação	36
2.5.1.8 Segunda aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades	37
2.5.1.9 Segunda introdução de materiais no espaço da área da escrita	37
2.5.1.10 Terceira aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades	40
2.5.1.11 Entrevista à educadora de infância cooperante	40
<b>Capítulo 3 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados</b>	
3.1 Organização do ambiente educativo na sala de atividades	43
3.2 As predisposições e atitudes de escrita das crianças	53
Análise global	68
<b>Conclusões</b>	<b>72</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>75</b>
<b>Apêndices</b>	<b>79</b>
<b>Anexos</b>	<b>120</b>

## Índice de Figuras

Figura II.1 – Organização da sala de atividades	28
Figura II.2 – Armário com materiais de suporte e produção escrita	39
Figura II.3 – Reorganização do ambiente da sala para construção da área da escrita	34
Figura II.4 – Bloco do alfabeto	35
Figura II.5 – Régua do alfabeto	35
Figura II.6 – Jogo dos pauzinhos	38
Figura II.7 – Tentativas de escrita de uma criança das palavras do jogo	38
Figura II.8 – 2ª Introdução de materiais na área da escrita	39
Figura III.1 – Tabela de registo de frequências nas áreas de atividades	45
Figura III.2 – Tabela de registo de frequências nas áreas de atividades	46

## **Índice de Quadros**

Quadro II.2 – Materiais escolhidos pelas crianças	34
Quadro III.1 – Apresentação das respostas das crianças em categorias	49
Quadro III.2 - Apresentação das respostas das crianças em categorias	50
Quadro III.3 - Apresentação das respostas das crianças em categorias	50
Quadro III.4 - Apresentação das respostas das crianças em categorias	51

## **Índice de Gráficos**

Gráfico III.1 – Dados da 1ª aplicação das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades	47
Gráfico III.2 – Dados da 2ª e 3ª aplicação das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades	54

## **Índice de Apêndices**

Apêndice I – Calendário das etapas de trabalho	80
Apêndice II – Registos diários	81
Apêndice III – Instrumento de observação	83
Apêndice IV – Tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades	98
Apêndice V – Guião da entrevista às crianças	103
Apêndice VI – Guião da entrevista à educadora de infância cooperante	104
Apêndice VII – Protocolo da entrevista à educadora de infância cooperante	107
Apêndice VIII – Primeiro tratamento da entrevista à educadora de infância cooperante	110
Apêndice IX – Pré-categorização da entrevista à educadora de infância cooperante	112
Apêndice X – Grelha de categorização da entrevista à educadora de infância cooperante	115
Apêndice XI – Tabela de análise de conteúdo da entrevista às crianças	118

## **Índice de anexos**

Anexo I – Instrumento de observação de Horta (2015)	121
Anexo II – Grelhas de observação de Mata (2008)	122

## **Lista de Siglas**

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PPL – Projeto Pessoal de Leitor/Escritor

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Nota Introdutória**

O interesse pela abordagem à linguagem escrita no jardim de infância surgiu durante a unidade curricular de Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita, do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, interesse este que cresceu também pela oportunidade que tivemos em promover aprendizagens neste domínio durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no primeiro ano de mestrado, com um grupo em contexto de creche.

Para a realização desta investigação já estava decidido que o tema a abordar seria em torno do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), mas nunca imaginando, à priori, que seria um tema que se adequasse tão bem em função das necessidades e interesses deste grupo de crianças.

Após observações acerca da organização do ambiente da sala de atividades e identificação das necessidades, motivações e interesses das crianças, o foco deste estudo incidiu na construção de um espaço da área da escrita na sala de atividades, num grupo de crianças de 5 anos.

Optámos por construir um espaço de escrita para as crianças por verificar que não existia nenhuma área com essa função na sala de atividades e, acima de tudo, porque nos surpreendeu o facto das crianças nesta faixa etária revelarem poucas atitudes de escrita espontânea, mas que quando estimuladas com esse intuito revelavam interesse e satisfação em desenvolver atividades de escrita.

Um dos aspetos que esteve sempre presente, não só na elaboração desta investigação mas em toda a nossa prática durante a PES, foi o facto de privilegiar sempre as opiniões das crianças e de respeitar os seus interesses, promovendo assim a sua participação no seu processo educativo e estimulando a autoestima e o sentimento de pertença ao grupo, promovendo o desenvolvimento holístico. (Lopes da Silva et al., 2016)

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é cada vez mais debatido pelos/as educadores/as de infância e as OCEPE (2016), tal como a sua anterior edição, vêm dar ênfase à importância de se desenvolver uma prática que promova a emergência da

linguagem escrita no jardim de infância através do caráter lúdico, em detrimento da realização de atividades de caráter escolarizado.

Com este estudo pretendemos aludir aos profissionais de educação e a todos aqueles que se interessam pela educação de infância, de que através da intencionalidade educativa do/a educador/a de infância e respeitando os interesses das crianças, dando-lhes voz, é o ponto de partida para que as aprendizagens se tornem significativas e prazerosas.

É possível verificar, através deste estudo, que com a construção de um espaço da área da escrita as crianças revelaram não só mais atitudes e predisposições de escrita, como também desenvolveram entre si atitudes de responsabilidade, cooperação e respeito.

Esta investigação desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na cidade de Olhão, no ano letivo de 2017/2018, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu entre os meses de Setembro e Dezembro de 2017, com um grupo de crianças de 5 anos.

O estudo desenvolveu-se segundo uma metodologia de natureza qualitativa, apesar de se ter recorrido a uma abordagem quantitativa através da elaboração de dois gráficos de barras que melhor ilustravam a análise de alguns dados recolhidos.

Quanto à estrutura deste trabalho, no Capítulo I apresenta-se o Enquadramento Teórico-Conceptual, fundamental para contextualizar toda a investigação através das pesquisas realizadas acerca da temática em estudo.

O Capítulo II diz respeito ao *Design* de Investigação e Intervenção Pedagógica, em que se descreve a natureza do estudo, apresentam-se as questões de investigação, os objetivos, os participantes, as opções e procedimentos metodológicos e o delineamento do estudo.

No Capítulo III descreve-se a Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados, em que se apresentam de forma organizada os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados aplicados na sala de atividades, comparando-os e refletindo acerca do impacto da construção do espaço da área da escrita na sala de atividades.

Por último, apresenta-se uma análise global acerca dos resultados da investigação em comparação com outros estudos realizados nesta área, as conclusões do trabalho e as referências bibliográficas que suportaram toda a investigação.

## **Capítulo 1**

---

### **Enquadramento Teórico - Conceptual**

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico – Conceptual**

Neste primeiro capítulo apresentar-se-ão os aspetos que compõem o quadro teórico-conceptual que se consideraram ser os que melhor fundamentam os objetivos desta investigação.

Para tal, a consulta do estado da arte abarcou diversas obras e autores distintos, não só nacionais como também internacionais, que estudam a abordagem à escrita na educação pré-escolar.

### **1.1 Desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita**

Atualmente sabe-se que a linguagem é uma capacidade inata dos seres humanos e como seres sociais que somos é através dela que construímos e mantemos relações com os outros numa sociedade alfabetizada como a que vivemos. (Hohman & Weikhart, 2003)

A linguagem é entendida também como um «fenómeno social, regulado por um conjunto de regras codificadas» e é «de tal forma significativa que atravessa transversalmente todas as dimensões social, afectiva e cognitiva do indivíduo.» (Esteves, 2005, p.35)

Sim-Sim (1998, p.30) define ainda a linguagem como «um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo, ao mesmo tempo que reclamamos direitos» e neste sentido é possível afirmar que para além da linguagem ser um instrumento fundamental para a vida em sociedade o seu domínio é também o mote para que nos integremos na sociedade como cidadãos válidos e conscientes.

Quando se fala em linguagem é importante clarificar a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois apesar das características que as diferenciam estas não são indissociáveis uma da outra.

De acordo com Horta (2007, p.52) «falar implica, geralmente, uma relação directa entre interlocutores, enquanto que tal não é condição necessária na linguagem escrita (...)

[pois esta] implica também que alguém ouça e responda (ou não), pelo que se revela um processo dinâmico entre os interlocutores.»

Na opinião de Vygotsky (2007, p.270) «a linguagem escrita é a forma de linguagem mais plenamente desdobrada. Até mesmo as coisas que na linguagem oral podem ser omitidas devem tornar-se explícitas na linguagem escrita. A linguagem escrita tem de ser maximamente compreensível para os outros» e, ainda assim, o mesmo autor defende que a linguagem escrita torna-se compreensível apenas após o domínio da linguagem oral.

Tal como se referiu anteriormente, a linguagem é uma capacidade inata do ser humano e própria da sua genética, em situações normais do desenvolvimento humano, o que não significa que as crianças aprendem a falar apenas ouvindo os outros falarem.

Para que tal capacidade se desenvolva é necessário que as crianças vivam num ambiente em que a comunicação oral acontece numa interacção entre dois ou mais indivíduos, em que é dada às crianças a oportunidade de falarem e são valorizados os seus diálogos, e se experienciam situações intencionalmente potencializadoras do desenvolvimento linguístico. (Horta, 2016)

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.11) mencionam que adquirir e desenvolver a linguagem «é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*.»

As mesmas autoras referem ainda que o desenvolvimento da linguagem é um processo que se desenvolve de forma holística, ou seja, a função, forma e significado da linguagem são apreendidos em simultâneo.

Também as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) vêm dar ênfase à importância do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita nos primeiros anos de vida das crianças, não numa perspectiva de ensino formal mas sim de facilitar a emergência da linguagem escrita, pois a capacidade de comunicar é essencial ao desenvolvimento de competências em todas as áreas de conhecimento e domínios enquanto instrumento fundamental para a aprendizagem.

Sim- Sim (1998, p.31) refere ainda que «uma boa mestria das vertentes oral e escrita da língua é cada vez mais essencial no desempenho da maioria das profissões actuais e uma fonte determinante na educação permanente. Daí a responsabilidade da escola no crescimento linguístico de todos os alunos.»

Esta afirmação vem sem dúvida aludir para a importância do/a educador/a de infância em proporcionar às crianças experiências significativas e capazes de alargar as suas competências linguísticas, numa área de conteúdo que influenciará a vida futura das crianças.

Também estudos desenvolvidos no Centre of Research Excellence relatam que

social language or ‘pragmatic skills’ allow the child to interact effectively with teachers, peers and family. This involves learning to attend to the viewpoint of others, responding appropriately and sustaining conversations. Social language is closely linked to children’s capacity to make friends, but also to engage in group and project work – a key element of learning in school. (Law, Mckean, Levickis & Goldfeld, 2017, “Language and literacy in the classroom, para. 7)

Proporcionar às crianças o contacto com a linguagem oral e escrita no jardim de infância e, dependendo da diversidade e qualidade de experiências e estímulos a que estiverem expostas, trará implicações nas suas vidas desde a infância até à idade adulta.

Lopes et al. (2006) corroboram esta afirmação referindo que estimular o desenvolvimento da linguagem promove ainda o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental.

## **1.2 Conceções precoces sobre a linguagem escrita**

«A história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária.» (Alves Martins & Niza, 1998, p.47)

Atualmente, as crianças quando chegam ao jardim de infância já tiveram contacto com o código escrito de diversas formas e em vários contextos, posto que se pode depreender que o seu processo de aquisição da linguagem não começa apenas quando entram no jardim de infância.

Como sociedade alfabetizada que somos é inevitável que as crianças observem diversos suportes de escrita no seu dia a dia, tais como publicidade, cartazes, revistas, jornais, legendas de filmes, sinais de trânsito, entre outros. É a partir desse contacto que as crianças começam a estabelecer as suas primeiras concepções, dúvidas e hipóteses acerca da linguagem escrita, que devem ser incentivadas e valorizadas pelos adultos. (Horta, 2007)

As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.66) deixam clara a importância de que é necessário «tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades.», ou seja, proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ativa com a leitura e a escrita através de situações que sejam do interesse e do seu quotidiano, e que lhes permitam apropriarem-se gradualmente dos conhecimentos acerca da funcionalidade da escrita.

Mata (2008, p.9) afirma que «as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita.»

Conhecer a funcionalidade da linguagem escrita é essencial para que as crianças atribuam um sentido e razão para aprenderem a ler e a escrever, conhecimento este que é também determinante para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

É neste sentido que surge associado o conceito de literacia emergente que se entende como «o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e da escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.» (Whitehurst & Lonigan, 2001, citados por Fernandes, 2005, p.7)

Este conceito contraria completamente a ideia de uma prática escolarizada na educação pré-escolar e vem reforçar o papel do/a educador/a de infância em envolver as crianças em ambientes ricos e estimulantes que lhes permitam utilizar a leitura e a escrita mesmo antes de saberem ler e escrever, preparando assim as crianças para uma aprendizagem mais natural no ensino formal. (Santos, 2017)

Atribuir esta importância à prática no jardim de infância prende-se também com o facto de que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades e experiências de contacto com a escrita no ambiente familiar, o que influencia os conhecimentos e as conceções que têm sobre a utilidade da linguagem escrita, e deste modo não tiveram oportunidade de construir o seu projeto pessoal de leitor/escritor (PPL). (Horta, 2007)

O projeto pessoal de leitor/escritor está inteiramente relacionado com os conhecimentos da funcionalidade da linguagem escrita pois caracteriza-se «pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas).» (Mata, 2008, p.16)

Chauveau (1997, citado por Lourenço 2014, p.18)

defende que o PPL é uma das condições para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, segundo o autor, 8 em cada 10 crianças no início da escolaridade que identificam quatro motivos funcionais para aprender a ler aprendem com mais facilidade que as outras.

É o conhecimento acerca das funções da leitura e da escrita que proporcionará às crianças motivos e razões para se envolverem com estas duas formas de linguagem.

Nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o prazer e motivação para ler e escrever é uma das componentes do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que salienta a importância de proporcionar às crianças situações agradáveis de interação com a leitura e a escrita, que lhes permitam conseqüentemente desenvolver uma atitude de valorização, prazer e motivação perante a utilização destas duas formas de linguagem nesta faixa etária.

Martins e Niza (1998) referem que também os aspetos figurativos que as crianças têm acerca da linguagem escrita têm uma grande importância na forma como aprenderão a ler e a escrever no 1º ano de escolaridade.

As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.69) relatam ainda que «vivendo num meio em que contactam com a escrita, as crianças desde muito cedo sabem distinguir a escrita do

desenho, e mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito.»

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1991, p.39) afirmam que mesmo que «uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.»

São estas ideias que as crianças têm sobre as características e convenções do texto escrito que se denominam de aspetos figurativos sobre a linguagem escrita e que, como clarifica Machado (2008, p.31), estes aspetos são:

-as características formais de um ato de leitura; - distinção entre olhar e ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa. (Ferreiro & Teberosky, 1984); - características formais do material de leitura – critérios que as crianças utilizam para determinar se um texto serve ou não para ler (quantidade mínima de letras e variabilidade das mesmas. (Ferreiro & Teberosky, 1984; Alves Martins & Niza, 1998); - características e convenções do universo gráfico, sinais de pontuação, texto, imagem e direccionalidade da leitura/escrita. (Ferreiro & Teberosky, 1984); - termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita – conhecimentos dos termos letra, número, palavra, frase, linha, título, autor e direccionalidade da leitura/escrita. (Fijalkow, 1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998); - regras convencionais – lineariedade, unidireccionalidade, espaços entre palavras. (Tolchinsky- Lansdmann & Levin, 1985; Mata, 1998, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998) referem também que todos estes critérios que as crianças estabelecem sobre o universo gráfico estão diretamente relacionados com um modelo cognitivo e abstrato sobre o que é a linguagem escrita, modelo este que é construído em função das experiências de contacto com a escrita decorrentes do meio em que as crianças estão inseridas.

É desta forma que o papel do/a o/a educador/a de infância se assume de especial importância no sentido em que é fundamental que proporcione às crianças um ambiente de interacção com a linguagem escrita, estimulando-lhes o gosto e as razões para

quererem escrever e, conseqüentemente, contribuir para o seu processo de apreensão da linguagem escrita através de aprendizagens diversificadas e significativas.

Posteriormente, as crianças começarão «a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada. Vão também, em simultâneo, aperceber-se do seu papel e enquadramento no sistema de escrita.» (Mata, 2008, p.37)

Como não nos devemos focar apenas nos aspetos figurativos da linguagem escrita, é igualmente importante referir que os aspetos conceptuais acerca do funcionamento e modos de representação da escrita têm também um papel importante na apreensão da linguagem escrita pelas crianças.

De acordo com Oliveira (1997/1998, citado por Horta, 2007, p.70) «os conhecimentos conceptuais sobre a linguagem escrita são o conjunto de ideias, teorias e hipóteses que a criança elabora sobre esta forma de linguagem, em interacção com ela, para entender como se escreve.»

As crianças, independentemente da sua idade, passam por algumas etapas acerca das conceptualizações da linguagem escrita, que não são estanques e não são determinadas por idades para a aquisição de cada uma delas, mas relacionam-se com o estágio de desenvolvimento de cada criança e com as oportunidades de contacto com a escrita que lhes são proporcionadas. (Horta, 2007)

Assim, concordamos inteiramente com Mata (2008, p.43) quando afirma que

mais do que 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.

Proporcionar às crianças experiências de contacto com a leitura e a escrita enriquecedoras e do seu interesse será o ponto de partida para que valorizem e atribuam um sentimento de motivação e prazer para se envolverem com a linguagem escrita.

### **1.3 O/a educador/a como promotor/a da abordagem à linguagem escrita**

Lopes et al. (2006, p.10) relatam que

O tempo que hoje em dia as crianças passam nos jardins-de-infância confere a estes locais uma considerável importância enquanto contextos de desenvolvimento humano. As crianças provenientes de meios linguisticamente pouco desenvolvidos, em particular, poderão encontrar nos jardins-de-infância uma oportunidade de minorar, compensar ou até mesmo ultrapassar os défices linguísticos que “transportam” das famílias.

Numa sociedade onde prevalecem as tecnologias, em detrimento do uso dos livros e dos lápis, é um facto que as crianças têm cada vez mais dificuldades para aprender a ler e a escrever, aspeto este que surge associado não ao sujeito que não aprende, mas sim às práticas desenvolvidas nos jardins de infância que podem não ser as mais adequadas. (Maigre,1994)

Esta afirmação vem evidenciar ainda mais a importância do papel do/a educador/a de infância em criar situações de exploração da linguagem oral e escrita intencionalmente pedagógicas e significativas para as crianças na sala de atividades.

Segundo Fernandes (2005, p. 10) «O educador deve assumir perante o grupo o estatuto de modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.»

O/a educador/a deve igualmente conhecer as conceções precoces das crianças acerca da linguagem escrita e assim proporcionar-lhes experiências de confronto com as suas próprias tentativas de escrita e a escrita convencional. É fundamental também valorizar o que as crianças já sabem e desta forma atuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>1</sup> (ZDP), que consiste em agir além das capacidades individuais das crianças, levando-as a alargar os seus conhecimentos. (Horta, 2016)

Tal como esclarecem Alves Martins e Niza (1998, p,93):

---

<sup>1</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito criado por Vygostky, que consiste na aprendizagem da criança através das interações e da colaboração com um sujeito mais competente que a ajuda na resolução de um problema que, num determinado momento, se encontra na zona imediatamente próxima do desenvolvimento da criança, e que posteriormente passará ao nível do desenvolvimento atual pois a criança já será capaz de resolver esse problema sozinha. (Vygotsky, 2007)

ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita. Não se trata de modo nenhum de ensinar a ler e a escrever, mas de potencializar a actividade da criança como instrumento para aquisição de saberes sobre a linguagem escrita.

Pretende-se que o educador crie na sala de actividades um clima de comunicação com momentos de diálogo com e para as crianças, valorizando as suas comunicações como enriquecimento para o grupo e proporcionar a todas o desejo de comunicarem. (Lopes da Silva, et al., 2016)

Não poderíamos deixar de concordar com Horta (2016) quando acredita que o/a educador/a deve atuar na sala de actividades segundo um papel de provocador, na medida em que desencadeia nas crianças um conflito cognitivo, e através de uma atitude de mediador, atua apenas com o objetivo de apoiá-las nas suas dificuldades sem que lhes seja dada a resolução exata para as suas dúvidas, levando-as assim a pensar e a refletir sobre a linguagem escrita.

Horta (2008, p.10) esclarece também que o/a educador/a deve prestar

mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de actividades fonológicas deve ser parte integrante das práticas pedagógicas na educação pré-escolar. Para além disso, devem também fazer parte do processo de ensino, as regras de correspondência fonema-grafema, em que a criança deve aprender a descodificar a letra em escrita em contextos significativos.

Alves Martins e Niza (1998) afirmam que o desenvolvimento da linguagem escrita na sala de actividades, segundo a atitude do/a educador/a, pode consistir num conjunto de ações tais como:

- Desenvolver actividades na sala que sejam significativas para as crianças;
- Respeitar a linguagem das crianças;
- Valorizar as ideias e descobertas das crianças acerca da linguagem oral e escrita;
- Incentivar as atitudes de escrita e leitura espontânea por parte das crianças;
- Atuar como modelo, lendo e escrevendo junto das crianças;

- Proporcionar às crianças o contacto com livros e materiais de escrita diversificados;
- Privilegiar momentos de leitura e escrita em grupo e individualmente;
- Envolver as famílias e a comunidade no processo de aprendizagem das crianças.

É fulcral referir que todas estas situações de comunicação que o/a educador/a deve planear e proporcionar às crianças devem ser um reflexo da sua intencionalidade pedagógica, pois só assim lhes será possível intervir de acordo com o que as crianças já sabem e fazem e atribuir um propósito à sua prática educativa. (Lopes da Silva et al., 2016)

Tavares (2017), no seu estudo acerca da reorganização do espaço da escrita na sala de atividades, também acredita que na prática educativa do/a educador/a de infância, em que seja objetivo desenvolver a abordagem à linguagem escrita na sala de atividades, deve existir um espaço de escrita organizado intencionalmente para que as crianças o utilizem autonomamente para expressarem as suas tentativas de escrita.

O/a educador/a deve também apostar na realização de atividades de escrita em que lhes esteja implícito o carácter lúdico e de jogo, pois acreditamos que nesta faixa etária a aprendizagem faz mais sentido se for através do brincar.

Coelho (2017, p.98) vem reforçar a ideia de que o brincar é uma experiência fundamental para as crianças e que lhes desenvolve competências sociais e cognitivas, explicando que nos países escandinavos «é visto como o meio através do qual as crianças conhecem e dão sentido ao mundo, se sentem em controlo, expressam as suas perspetivas, analisam as experiências e resolvem problemas.»

Acreditamos que, acima de tudo, é importante que o/a educador/a tenha consciência de que é um modelo para as crianças, de que as suas palavras são muitas vezes ouvidas pelas crianças pela primeira vez, e deve proporcionar-lhes espaço para brincarem com a linguagem oral e escrita, dando-lhes tempo para se exprimirem e expressarem o que sentem, ouvindo-as, valorizando-as, e respeitando o desenvolvimento individual de cada uma. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)

#### **1.4 A organização do ambiente educativo**

Hohmann e Weikhart (2003, p.526) afirmam que

uma vez que o desenvolvimento da linguagem é um processo interactivo no qual as crianças aprendem a falar ao falarem livremente sobre as suas experiências, faz sentido que um ambiente pré-escola, que promova a linguagem, seja um local onde, caracteristicamente, se oiça o ruído proveniente das conversas das crianças.

Esta afirmação vem comprovar que cada vez mais um ambiente em sala de atividades em que se privilegie o silêncio das crianças é apenas um ambiente inibidor do estímulo e desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças.

Na opinião de Moniz (2009, p.93)

a sala de atividades deve criar um ambiente de vida que responda de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento. Deve ser um lugar agradável, confortável e adaptado ao grupo de crianças que frequenta o jardim-de-infância.

Documentos orientadores da educação pré-escolar, tais como as OCEPE, enfatizam a importância da organização de um ambiente educativo na sala de atividades estimulante, a partir de uma seleção de materiais diversificados disponíveis às crianças, de uma organização da sala de atividades realizada de acordo com as necessidades e interesses do grupo, e de uma gestão do grupo e do tempo adequadas e favoráveis ao desenvolvimento global das crianças. (Lopes da Silva et al., 2016)

É importante salientar também que, tal como afirma Lourenço (2014, p.29),

a forma de organizar esse espaço [sala de atividades] e os materiais das diversas áreas deve ter em conta as opiniões das crianças, pelo que o educador não só deve ouvir as crianças como fomentar a sua participação ativa e o seu envolvimento na tomada de decisões, valorizando as suas ideias no que diz respeito também à organização e dinamização dos diferentes espaços, (...) pois só assim as crianças se sentirão valorizadas, pertencentes ao grupo e conseqüentemente desenvolverão a sua autoestima.

Entender as crianças como sujeitos e agentes do próprio processo educativo é um dos fundamentos e princípios educativos da educação de infância enunciados nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), e prende-se com o facto de o/a educador/a as reconhecer como seres competentes e dotadas de uma curiosidade natural em compreender o mundo à sua volta, escutando e considerando as suas opiniões num ambiente de interacção, em que o/a educador/a estimula o desenvolvimento das crianças e promove novas aprendizagens.

Acreditamos que durante a PES este foi um dos princípios presentes na nossa prática, quando para a construção do espaço da área da escrita se realizou uma entrevista às crianças com o objetivo de conhecer os seus interesses e motivações e, acima de tudo, devolver-lhes um papel ativo na participação e no planeamento da construção deste novo espaço e de todas as atividades realizadas.

Este processo requer o desenvolvimento de uma pedagogia-em-participação que parte do princípio que as crianças são seres culturais com agência e com direitos que devem ser respeitados e valorizados pelo/a educador/a de infância, “dando-lhes voz” e respondendo às suas necessidades e características individuais. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2005)

Tomás e Fernandes (2013, p.212) reforçam a afirmação acima descrita referindo que

a participação das crianças apresenta-se, assim, como um instrumento emancipatório e radical para a reconstrução de uma cidadania compósita, que entenda a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso, também na construção da sua identidade pessoal, social e política.

No que à abordagem à linguagem escrita diz respeito, é Mata (2008) quem refere que um ambiente da sala de atividades estimulante deve também proporcionar às crianças a oportunidade de brincarem, explorarem e envolverem-se com a escrita e sobretudo que exista também por parte do educador uma intencionalidade pedagógica subjacente à criação destas experiências.

Neste sentido, Horta (2016) refere-se a estes ambientes impulsionadores da abordagem à linguagem escrita como «comunicativamente estimulantes», em que Ferreira e

Teberosky (1999, citadas por Horta, 2016, p.71) o designam de «ambientes alfabetizadores» que consistem em «ambientes propícios à interação da criança com a linguagem escrita, interação essa que deve ser mediada por pessoas que saibam escrever.»

Também Mendes e Velosa (2016) acreditam que as crianças, quando inseridas em ambientes educativos apelativos e que lhes ofereçam a oportunidade de manipularem diversos materiais e suportes de escrita, já estão a desenvolver conhecimentos acerca da linguagem escrita, a desenvolverem conceções, ideias e o interesse pela linguagem escrita.

Existem critérios que podem orientar o/a educador/a na organização do ambiente educativo da sala de atividades tornando-o facilitador da abordagem à linguagem escrita. Horta (2016) enumera alguns que passo a mencionar:

1. As áreas de atividades da sala devem ser apelativas e fomentar as interações das crianças entre os diferentes espaços, não devendo existir mobiliário que impeça a visualização e audição tanto entre as próprias crianças como pelos adultos da sala.
2. Os materiais existentes nas diversas áreas devem ser frequentemente substituídos, tornando as áreas sempre apelativas para as crianças. Devem introduzir-se também materiais de escrita mais funcionais tais como diferentes tipos de canetas, marcadores, vários tipos de folhas, agendas, entre outros.
3. Introduzir nas áreas materiais novos, tanto de suporte (revistas, jornais, jogos de letras, etc.) como de produção escrita (canetas, lápis, marcadores, clips, etc.)
4. O educador deve interagir com as crianças nas suas atividades e/ou brincadeiras fomentando o diálogo entre criança/educador de modo a conhecer os seus interesses e necessidades e a partir daí planear as suas atividades privilegiando a presença da linguagem escrita.
5. O educador deve estimular oralmente as crianças a comunicarem acerca das suas produções escritas.
6. As iniciativas livres de escrita das crianças devem ser incentivadas e apoiadas pelo/a educador/a.

7. Na organização das áreas de atividades da sala deve estar presente a linguagem escrita em todas elas, através da introdução de materiais de suporte e produção escrita que sejam do interesse das crianças e que faça sentido a sua introdução em cada uma das áreas.

8. Devem ser expostas pelo/a educador/a em cada uma das áreas as produções e tentativas de escrita das crianças, incentivando-as assim a realizarem cada vez mais.

Mais uma vez Law, Mckean, Levickis e Goldfeld (2017) referem no seu estudo que

creating a rich classroom environment can optimise language development. For example, labelling learning areas, the use of interactive book reading, providing opportunities for structured conversations with teachers and peers, and the use of extending and scripting have all been shown to enhance language development. Recent evidence has suggested that classrooms vary considerably as to how communication-friendly they are and this can depend on the age of the child, the year groups, the structure of the classroom and subject being taught. (What should be done to help develop childrens´ language skills?, para. 11)

É importante, também, que o/a educador/a reflita sobre a organização e funcionalidade do espaço da sala de atividades e o modifique sempre que necessário, pois este deve adequar-se às necessidades do grupo, ao seu desenvolvimento cognitivo e proporcionar experiências de leitura e escrita que derivem dos hábitos das crianças. (Lopes da Silva et al., 2016)

Mata (2008) explica ainda que os ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita devem ser:

- Positivos e facilitadores da exploração da escrita;
- Estimulantes para a utilização real da escrita, de forma natural;
- O educador deve estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita das crianças;
- O ambiente da sala de atividades deve ser propício à reflexão acerca das diferentes formas e estratégias de escrita;
- Devem respeitar-se as conceções de cada criança em relação à linguagem escrita;

- Às crianças deve-se-lhes ser dada a oportunidade de serem elas a escrever e não apenas ver os outros escreverem;
- Pedir opinião e dar oportunidade de escolha às crianças nas atividades que se desenvolvem.

No que diz respeito à organização de um ambiente que promova a abordagem à linguagem escrita na sala de atividades, Lopes et al. (2006, p.72) acreditam que deve existir na sala de atividades uma área da escrita, em que os autores denominam de «cantinho da escrita» pois

é neste espaço que as crianças experimentam “escrever”. Através das atividades aí desenvolvidas a criança compreende a utilidade da escrita podendo descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráficos e sonoros, estabelecendo relações entre o que se ouve e o que se escreve, percebendo que cada palavra ouvida corresponde a uma mancha gráfica, descobrindo elementos comuns em várias palavras e podendo aprender a direccionalidade da escrita.

A opinião destes autores em relação à presença de um espaço da escrita na sala de atividades é também o mote para justificar a escolha da construção de uma área da escrita na sala de atividades em que se desenvolveu a PES e em que, além das competências mencionadas anteriormente, muitas outras despertaram nas crianças após a construção deste espaço, daí a sua enorme importância no contributo para o desenvolvimento da emergência da linguagem escrita na educação pré-escolar.

Além disso, acreditamos, acima de tudo, que apesar de todas as oportunidades de contacto com a linguagem escrita que podemos proporcionar às crianças, o mais importante é que na criação de ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita as crianças desenvolvam motivação e prazer em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

## Capítulo 2

---

### *Design de Investigação e Intervenção Pedagógica*

## **Capítulo 2 – *Design de Investigação e Intervenção Pedagógica***

Este capítulo é dedicado à apresentação da natureza do estudo, das questões de investigação, dos objetivos e dos participantes. De seguida, apresentarei também o delineamento do estudo, bem como as várias fases de aplicação dos métodos e instrumentos de recolha de dados.

### **2.1 Natureza do Estudo**

O presente estudo assume-se de natureza qualitativa, ou seja, tem um carácter descritivo e exploratório em que se pretende analisar e interpretar os dados recolhidos através de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, notas de campo, entrevistas às crianças, tabelas de registo de frequências nas áreas da sala, registo de vídeo, guiões de observação e uma entrevista à educadora de infância cooperante.

Apesar do carácter qualitativo da investigação recorreu-se também a uma abordagem quantitativa através da elaboração de gráficos de barras para analisar os dados obtidos a partir de um dos instrumentos de recolha de dados, o instrumento de registo das frequências das crianças nas áreas de atividades, e deste modo procedeu-se a uma análise estatística simples.

Optou-se por esta abordagem por se considerar ser a que melhor permitiria organizar e interpretar estes dados. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005, p.223), com a qual estamos de acordo, «apresentar os dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações»..

Serrano (1994, p. 29) esclarece que «la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.»

É importante mencionar que numa investigação de carácter qualitativo existem cinco características que a determinam, embora possam não estar todas presentes nos estudos desta natureza.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) referem que as cinco características de uma investigação qualitativa são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Exemplo destas características é o presente estudo que se identifica em grande parte com as mesmas, pois os dados recolhidos caracterizam-se por serem descritivos e fundamentais no processo de análise, em que é valorizado todo o processo de investigação e análise dos dados recolhidos em detrimento da valorização apenas dos resultados finais.

Ainda assim, Quivy e Campenhoudt (2005) referem também que o processo de uma investigação não deve ser entendido como um conjunto de métodos ou procedimentos a seguir igualmente por todas as investigações, pois o processo de escolha, elaboração e organização do trabalho deve ser delineado e organizado especificamente por cada investigador.

O método utilizado nesta investigação é uma abordagem ao estudo de caso por se tratar da observação de um determinado contexto e de um conjunto de participantes de acordo com um acontecimento específico, num determinado período de tempo, de espaço e de recursos.

Yin (2005, pp. 112-113) considera que o estudo de caso é um modo de investigar um tópico ou tema empírico e menciona que um dos princípios da recolha de dados num estudo de caso é o uso de diversas fontes de informação e que o

uso de fontes múltiplas de provas nos estudos de caso permite que um investigador se dirija a um alcance histórico mais alargado, assuntos de comportamento e atitudes [e que] assim, qualquer descoberta ou conclusão num

estudo de caso é passível de ser muito mais convincente e exacta se for baseada em várias fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroboratório.

Tal como refere Morgado (2012), o estudo de caso é uma estratégia de investigação que tem como objetivo analisar, descrever e interpretar os aspetos de uma determinada realidade ou acontecimento, em que é realizada posteriormente a análise das diferentes fontes dos dados recolhidos durante o trabalho de campo. Morgado refere ainda que este método de investigação contribui para alterar e/ou melhorar as práticas pedagógicas, o que podemos considerar uma afirmação válida e implícita no desenvolvimento deste trabalho.

## **2.2 Questões de Investigação**

Esta investigação pretende dar resposta a duas questões de investigação que passamos a enumerar:

1. Será que com a construção de uma área da escrita na sala de atividades as crianças demonstram mais predisposições para a linguagem escrita?
2. As predisposições/atitudes de escrita das crianças aumentarão quando se promove na sala de atividades o contacto com a linguagem escrita através da construção de um espaço próprio?

## **2.3 Definição dos objetivos**

A definição das questões de investigação foi fundamental para nortear todo o processo de investigação que, por sua vez, levaram à definição dos objetivos que a seguir se apresentam:

- Analisar a organização do ambiente educativo da sala de atividades;
- Observar a frequência das crianças nas áreas da sala de atividades antes e depois da construção da área da escrita;
- Construir o espaço da área da escrita;

- Analisar as predisposições / atitudes de escrita das crianças antes e depois da construção da área da escrita.

#### **2.4 Participantes no Estudo**

O grupo de crianças em que desenvolvemos a PES era constituído por 22 crianças, 9 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (no início do ano letivo de 2017/2018).

Durante a PES fomos informadas de que uma das crianças do género feminino mudaria de cidade e, portanto, considerámos que não deveria ser incluída no estudo.

Além disso, uma criança do género feminino também não foi incluída no estudo por se tratar de uma criança com Trissomia 21, que não verbalizava, apesar de ter sido incluída no normal desenvolvimento das atividades inerentes ao estudo.

Deste modo, consideram-se participantes na investigação 20 crianças, 7 do género feminino e 13 do género masculino, cujos encarregados de educação foram formalmente informados acerca do desenvolvimento da investigação através do pedido de uma autorização por escrito.

Foram também atribuídos códigos de letras como forma de identificar as crianças preservando a confidencialidade dos dados.

## **2.5 Opções e Procedimentos Metodológicos**

Tal como referem Albarello, Digneffe, Hiernaux, Ruquoy e Georges (2005, p.50), «Qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efectuar». Assim, considerou-se mais adequado para este estudo seguir uma metodologia qualitativa de carácter descritivo e exploratório, tal como já tinha sido referido anteriormente, pois este estudo procura compreender e analisar as predisposições de escrita das crianças após a construção do espaço da área da escrita na sala de atividades, posto que considerámos ser mais vantajoso analisar numa perspectiva qualitativa.

São vários os dados recolhidos que suportam este estudo, procurando dar resposta às questões de investigação e corresponder aos seus objetivos. Na sua maioria são dados descritivos e, neste caso, «a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio». (Bogdan & Biklen, 1994, p.49)

Antes de apresentar os instrumentos de recolha de dados, consideramos importante clarificar o que se entende por “dados”. Neste sentido, na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p.149), «o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise».

Passamos a apresentar os instrumentos de recolha de dados por ordem cronológica da sua aplicação:

- Observação participante;
- Registos diários / notas de campo;
- Tabelas de registo de frequências nas áreas da sala de atividades (antes e depois da construção da área da escrita);
- Instrumento de observação do ambiente da sala de atividades e das predisposições das crianças em relação à linguagem escrita (antes e depois da construção da área da escrita);
- Entrevista às crianças;
- Videogravação;

- Entrevista à educadora de infância cooperante;

Cada um destes instrumentos permitiu-nos recolher dados diferentes, com vista à obtenção de informação através de diferentes fontes, o que enriqueceu o estudo.

Por se tratarem de instrumentos de recolha de dados distintos, também é importante mencionar que têm funções específicas e diferentes entre si, que passamos a descrever:

- Observação participante

- Conhecer o ambiente educativo da sala de atividades, bem como da instituição, participar nas rotinas diárias das crianças, observar as características individuais das crianças e do grupo, os seus interesses e necessidades, e conhecer a intervenção pedagógica da educadora de infância cooperante;

- Registos diários / notas de campo

- Registrar, de forma não planificada mas emergente, atitudes e predisposições de escrita das crianças, aspetos relativos à organização do ambiente educativo, acontecimentos diários, reflexões e ideias;

- Tabelas de registo de frequências nas áreas da sala de atividades

- Estudar a frequência da utilização das áreas da sala de atividades pelas crianças do grupo, tentando compreender as suas preferências;

- Instrumento de observação do ambiente da sala de atividades e das predisposições das crianças em relação à linguagem escrita

- Descrever a organização do ambiente da sala de atividades de acordo com a organização das áreas e analisar as atitudes de escrita das crianças, nos momentos de atividades não orientadas;

- Entrevistas às crianças

- Conhecer as preferências das crianças em relação às diferentes áreas da sala de atividades, perceber se tinham interesse na existência de um espaço da escrita na sala de atividades e saber quais os materiais que gostariam que existissem nesse mesmo espaço;

- Videogravação

- Captar o momento em que as crianças descobriram a área da escrita na sala de atividades e em que posteriormente se reuniram junto ao novo espaço para dialogarem com a investigadora sobre a sua utilização, sobre a função de cada um dos materiais e, acima de tudo, ouvir a opinião das crianças em relação a este espaço;

- Entrevista à educadora cooperante

- Conhecer a opinião da educadora cooperante em relação às mudanças que ocorreram, no que às predisposições e atitudes de escrita das crianças diz respeito, depois da construção da área da escrita.

### **2.5.1 Delineamento do Estudo**

O presente estudo decorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2017, no âmbito da PES, numa (IPSS) da cidade de Olhão, durante três dias por semana (de segunda-feira a quarta-feira).

O tempo estipulado para a realização PES (cerca de três meses) não se revelou suficiente para a recolha de dados e, deste modo, em concordância com a educadora cooperante, foram realizadas observações e uma entrevista à educadora cooperante após o término da PES, com o objetivo de complementar e enriquecer o estudo.

A fim de ilustrar as etapas de trabalho desenvolvidas a apresenta-se no apêndice I o Quadro II. 1.

#### **2.5.1.1 Observação participante**

A observação participante constituiu-se uma das mais importantes técnicas de recolha de dados durante todo o processo de investigação, pois foi através dela que conseguimos recolher a maior quantidade de dados diretamente do contexto em estudo, ao mesmo tempo em que participávamos na rotina e nas atividades das crianças.

Foi através da observação direta e participante que foi possível conhecer o contexto educativo em que estávamos inseridas, perceber de que forma se organizava o ambiente educativo, conhecer a metodologia de trabalho colocada em prática pela educadora de infância cooperante e conhecer os interesses, necessidades e predisposições das crianças do grupo.

É fundamental referir que o facto de a observação ser participante é ainda mais enriquecedor para quem investiga, pois neste caso o investigador participa nas rotinas diárias das crianças, nas atividades que desenvolvem e, deste modo, é-lhe possível conhecer melhor o grupo de crianças e estabelecer com elas uma maior relação de afetividade.

Tal como referem Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017, p.727), nesta técnica de recolha de dados

o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível.

O período de observação realizado durante a PES revelou-se de extrema importância na recolha de informações para que pudéssemos desenvolver uma prática pedagógica diferenciada e adequada aos interesses e necessidades das crianças.

A par de todos os aspetos que eram relevantes de serem observados foi tido especial enfoque na observação da forma como era abordada a linguagem escrita na sala de atividades e, nomeadamente, se existia ou não um espaço de escrita para utilização espontânea por parte das crianças.

Depois de conhecer a organização da sala de atividades, percebemos que não existia um espaço da área da escrita em que as crianças pudessem brincar com as palavras e desenvolver as suas tentativas de escrita.

As áreas de atividades que existiam na sala no início do ano letivo eram cinco, nomeadamente: a área dos carros, a área da biblioteca, área da casinha, a área dos jogos e a área da plasticina.

O espaço da sala de atividades estava organizado conforme ilustra a figura II.1.



Figura II.1. – Organização da sala de atividades

Nas diferentes áreas de atividades da sala era reduzida a presença da linguagem escrita, pois não existiam materiais de escrita à disponibilidade das crianças, excepto num armário que servia de apoio junto às mesas de trabalho (Figura II.2.) em que os materiais (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, colas, revistas, jornais e diversos tipos de papéis) se apresentavam de forma desorganizada e não rotulados.

No instrumento de observação de 13 a 15 de novembro de 2017 registou-se que *É possível encontrar a presença da linguagem escrita na área da biblioteca através de uma grande diversidade de livros, apesar de a sua maioria ter um estado de conservação degradado e se encontrarem desorganizados. Na área dos jogos os jogos estão colocados dentro das respectivas caixas com os nomes e existem nesta área jogos de encaixe com letras e palavras. Nas restantes áreas o que se observa são os suportes escritos com a respetiva identificação das áreas.*



Figura II.2. – Armário com materiais de suporte e produção escrita

Apesar de não existir na sala de atividades um espaço dedicado à escrita, este era um grupo de crianças que demonstrava frequentemente motivação e interesse por este domínio.

Eram as próprias crianças que pediam aos adultos da sala para realizarem adivinhas, lengalengas ou rimas, demonstravam frequentemente interesse em descobrir palavras que se iniciassem pelas mesmas letras, normalmente comparavam sempre com os seus nomes, e existiam também crianças que tinham cadernos pessoais em que realizavam livremente as suas tentativas de escrita.

É importante mencionar que, neste sentido, as crianças eram intencionalmente estimuladas pela educadora a questionarem-se e a refletirem sobre a linguagem oral e escrita, nomeadamente através da manipulação de letras e palavras nas suas produções, jogos de palavras realizados oralmente e em grupo e através da exploração de adivinhas, lengalengas e trava-línguas.

Ainda assim, as crianças não revelavam grande autonomia na utilização espontânea da escrita nas suas brincadeiras e demonstravam pouca iniciativa na realização de tentativas de escrita por sua iniciativa.

### **2.5.1.2 Registos diários / notas de campo**

Os registos diários foram o primeiro instrumento de recolha de dados elaborado pela estagiária assim que iniciou a PES. Estes registos foram resultantes da observação direta e foram realizados tendo como objetivo registar aspetos relevantes em relação à rotina diária do grupo, das atividades que eram realizadas, da organização da sala de atividades, alguns incidentes críticos, reflexões e ideias (Apêndice II).

A realização destes registos revelou-se fundamental para orientar e adaptar a prática pedagógica, pois a sua realização permitia-nos reservar alguns minutos diariamente para refletir sobre o dia de estágio e melhorar conseqüentemente a nossa ação.

A par dos registos diários, que eram realizados fora do horário de PES, sentimos necessidade de realizar ao longo do dia notas de campo, que se revelaram muito enriquecedoras para a investigação dado o seu caráter descritivo e focalizado.

As notas de campo vieram deste modo complementar os instrumentos de observação e permitiram-nos anotar importantes observações e/ou situações experienciadas que se relacionavam com a manifestação das atitudes e predisposições de escrita das crianças do grupo.

Bogdan e Biklen (1994, p.150) explicam que as notas de campo são «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.»

Os registos e as notas de campo foram realizados durante os três meses de PES e foram fundamentais para compreender a organização do ambiente educativo da sala de atividades, no que diz respeito à presença da linguagem escrita na sala e à necessidade de construir um espaço da área da escrita, visto que não existia e as crianças manifestavam frequentemente interesse por este domínio.

Na sala de atividades não existia um espaço da área da escrita, tal como já havia sido mencionado anteriormente e, depois de obtido um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades do grupo e da utilização das áreas de atividades da sala, foi pensada, em colaboração com a educadora cooperante, uma estratégia de organização da sala de atividades para a construção de um espaço da área da escrita.

### **2.5.1.3 Primeira aplicação do instrumento de observação**

De modo a organizar e a registar os dados do estudo, e com vista a corresponder aos objetivos definidos, foi elaborado um instrumento de observação que tinha como finalidade descrever aspetos relacionados com a caracterização do ambiente educativo da sala de atividades e com as predisposições das crianças em relação à linguagem escrita.

Tal instrumento foi elaborado pela estagiária seguindo um modelo de instrumento de observação já existente, elaborado por Horta (2015) no âmbito do seu doutoramento<sup>2</sup>, e posteriormente publicado em livro *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática* (Horta, 2016), e seguindo as grelhas de observação presentes na brochura dos textos de apoio para educadores de infância *A Descoberta da Escrita* (Mata, 2008).

A decisão de recorrer a dois instrumentos de observação já realizados por outras autoras deveu-se ao facto dos mesmos corresponderem aos aspetos que pretendíamos observar e acima de tudo por se revelarem dois instrumentos fidedignos e rigorosos que consequentemente garantem uma aplicação fiável.

A elaboração deste instrumento de observação sofreu diversas alterações até chegar ao produto final, ou seja, pretendia-se que fosse um instrumento claro, de carácter descritivo e que contemplasse apenas os aspetos a observar que fossem necessários para a investigação.

Para um entendimento mais claro acerca da realização deste instrumento de observação considerou-se relevante apresentar nos anexos I e II os dois instrumentos que nos serviram de modelo. O instrumento de observação final, devido à sua extensão, está disponível no apêndice III.

Depois de construído, o instrumento de observação foi aplicado, pela 1.<sup>a</sup> vez, três dias por semana (de segunda-feira a quarta-feira), duas semanas antes da construção do espaço da escrita, ou seja, nas semanas de 13 a 15 e de 20 a 22 de novembro de 2017.

---

<sup>2</sup> Link para consulta da tese de doutoramento intitulada *A abordagem à escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*: <http://hdl.handle.net/10272/11396>

O instrumento de observação foi elaborado no computador e era preenchido à mão, em momentos a sós na sala de atividades ou posteriormente em casa.

#### **2.5.1.4 Primeira aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades**

A tabela de registo de frequências nas diferentes áreas de atividades foi elaborada com o objetivo de registar a presença das crianças nestes espaços da sala (Apêndice IV).

Optou-se por registar o código do nome das crianças que ocupavam cada uma das áreas com o intuito de analisar as suas preferências nos diferentes espaços da sala bem como a rotatividade pelos mesmos.

A tabela de registo foi sendo preenchida todas as manhãs, três dias por semana (de segunda-feira a quarta-feira), nas semanas de 13 a 15 de novembro de 2017 e 20 a 22 de novembro de 2017, em conjunto com o instrumento de observação referido anteriormente.

O registo dos nomes das crianças foi sempre preenchido manualmente, de manhã no espaço da conversa em grande grupo, no momento em que se distribuíam às crianças as suas fotografias para colocarem nos cartões identificativos das áreas de atividades que escolhessem para ir brincar.

É importante referir que durante algumas semanas, à terça-feira, não foi possível realizar o registo de frequência nas áreas de atividades, por se tratar do dia da semana em que as crianças desta sala podiam utilizar durante toda a manhã o pátio exterior da instituição para brincar. Esta situação apenas se verificava nas semanas em que as condições climáticas eram favoráveis à presença das crianças no exterior.

#### **2.5.1.5 Entrevista às crianças**

A entrevista às crianças realizou-se antes da construção do espaço da área da escrita e tinha como objetivo conhecer as suas preferências em relação às áreas de atividades da sala e as suas opiniões no que diz respeito à possibilidade de existir uma área da escrita.

Para que a entrevista fosse realizada num ambiente calmo e sem elementos de distração, optou-se por realizá-la individualmente no refeitório da instituição, durante a manhã.

A entrevista foi realizada oralmente a todas as crianças participantes no estudo e registada por escrito no dia 24 de novembro de 2017.

O guião da entrevista é constituído por 4 perguntas simples e de resposta direta, tal como pode ser observado no apêndice V. De forma a melhor interpretar os dados da entrevista às crianças optou-se por categorizar as respostas dadas às quatro questões que compõem o guião da entrevista. Estas categorias foram criadas com base no discurso das crianças e serão descritas e organizadas em tabelas.

Devemos referir que a entrevista foi realizada com o consentimento informado de todos os encarregados de educação.

#### **2.5.1.6 Construção do espaço da área da escrita e primeira introdução de materiais**

Depois de reunidas as informações através das entrevistas às crianças e definido um espaço adequado na sala de atividades, foi construído o espaço da área da escrita no dia 5 de dezembro de 2017.

O espaço foi implementado na zona da sala destinada ao efeito e todos os materiais foram colocados apenas pela estagiária. Optou-se por construir este novo espaço sem a presença das crianças na sala de atividades, na hora de acolhimento por volta das 8h30, proporcionando assim às crianças o fator surpresa e a oportunidade de observarmos as suas reações no momento exato da descoberta do espaço da escrita.

Para a construção do novo espaço foi necessário proceder a uma reorganização do ambiente da sala de atividades (figura II.3). Uma das mesas e duas cadeiras foram deslocadas para a área da escrita, pois só poderiam ser utilizadas mesas e cadeiras já existentes na sala, desta forma esta área também foi utilizada pelas crianças na realização de produções individuais. A área dos jogos também foi reorganizada e alguns jogos foram acomodados noutra local, bem como um sofá que ocupava o espaço que estaria destinado à área da escrita.



Figura II.3 – Reorganização do ambiente da sala para construção da área da escrita

Os materiais colocados nesta primeira introdução foram todos os que as crianças referiram nas entrevistas individuais. Nesta fase ainda não existia um cartão de identificação com o nome da área e o número limite de crianças por se ter optado por definir esses aspetos tendo em conta a opinião e a necessidade sentida pelas crianças.

A este respeito Moniz (2009, p.99) refere que «o uso de materiais diversificados, que atendam aos interesses, das gerações mais novas, proporcionam um ambiente propício, favorecendo a aprendizagem pela acção.»

No quadro II.2 apresentam-se os materiais que foram introduzidos e escolhidos pelas crianças nas entrevistas.

Materiais escolhidos pelas crianças	
Canetas;	Tesoura;
Lápis de carvão;	Cola;
Lápis de cor;	Copo para colocar canetas;
Folhas de linhas;	Letras;
Folhas de cores;	Mesa;
Folhas brancas;	Marcadores de feltro;
Cadernos;	Estojo;
Máquina de escrever;	Corretor;
Post its;	Afia-lápis;
Borracha;	Jornais e revistas.

Quadro II.2 – Materiais escolhidos pelas crianças

De acordo com os materiais referidos pelas crianças, apenas a máquina de escrever não foi possível colocar na área da escrita e, em relação aos estojos, chegou-se a um consenso junto das crianças, visto que cada uma delas já tinha o seu estojo na sala, e considerou-se que sempre que quisessem os poderiam utilizar na área da escrita.

A par de todos os materiais que as crianças pediram, foi colocada ainda uma régua do alfabeto (figura II.4 e figura II.5), com as letras maiúsculas e as letras minúsculas, e um pequeno bloco construído pela estagiária com as letras do alfabeto, também com letras maiúsculas e minúsculas em que as crianças, através da abertura de uma argola, podiam retirar as páginas e dispor da forma que quisessem.

Escolheu-se introduzir nestes dois materiais os dois tamanhos de letra, não só para que as crianças tivessem conhecimento de que utilizamos estes dois tipos de letra na nossa convenção de escrita (alfabética), mas também porque demonstravam frequentemente curiosidade pelos dois tamanhos de letra: maiúscula e minúscula.



Figura II. 4 – Bloco do alfabeto



Figura II.5 – Régua do alfabeto

Juntamente com estes dois materiais foi introduzida também uma caixa com letras desenhadas em tampas de garrafas de plástico, que já tinham sido utilizadas pela estagiária em atividades com as crianças: a partir destas, as crianças podiam realizar correspondências com as letras da régua e do bloco do alfabeto.

As crianças tiveram conhecimento do novo espaço da sala quando, por volta das 10h00, depois de saírem da zona do tapete, foram para as diferentes áreas da sala, como é habitual todas as manhãs.

Assim que todas crianças se começaram a aperceber da existência de um novo espaço na sala de atividades a estagiária reuniu-as em frente à área da escrita para poder explicar a função deste espaço, escutar as opiniões das crianças e conhecer algumas das suas conceções precoces e interesses pela área da escrita.

Este momento em grande grupo foi registado em formato de vídeo com o intuito de captar tudo o que foi dito pelas crianças para analisar posteriormente.

#### **2.5.1.7 Segunda aplicação do instrumento de observação**

Após a construção do espaço da área da escrita considerou-se mais favorável, para a obtenção de dados e informações credíveis, que se aplicasse o instrumento de observação apenas duas semanas depois de introduzido este novo espaço na sala de atividades.

Deste modo, a segunda aplicação do instrumento de observação foi feita nos dias 18 e 20 de dezembro de 2017 (de segunda-feira a quarta-feira) e 10 e 12 de janeiro de 2018.

A segunda aplicação do instrumento de observação foi realizada com o objetivo de observar um conjunto de comportamentos e atitudes que confirmassem alterações nas motivações e predisposições de escrita das crianças, face ao anteriormente observado, e decorreu após o término da PES, por se considerar que seria mais enriquecedor para a investigação recolher um novo conjunto de dados após um tempo significativo depois da introdução do espaço da escrita.

Durante esta segunda semana foi possível recolher um conjunto de informações e comportamentos que, no decorrer da PES seriam mais difíceis de obter por estarmos envolvidas na rotina diária do grupo, a gerir as atividades e o tempo, e nesta fase já pudemos realizar uma observação e recolha de informação mais seletiva e focada nos objetivos da investigação.

### **2.5.1.8 Segunda aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades**

A tabela de registo de frequências nas áreas de atividades voltou a ser aplicada imediatamente na semana a seguir à construção da área da escrita, ao contrário do que aconteceu com o instrumento de observação, em que foram necessárias duas semanas de intervalo para obter informação mais detalhada.

Este registo ocorreu entre os dias 11 e 13 e 18 e 20 de dezembro de 2017 (de segunda-feira a quarta-feira) no período da manhã.

A recolha destes dados decorreu em conformidade com o procedimento da primeira aplicação.

### **2.5.1.9 Segunda introdução de materiais no espaço da área da escrita**

A segunda introdução de materiais no espaço da área da escrita foi feita na última semana de PES, no dia 19 de dezembro de 2017.

Um dos critérios que esteve sempre presente, em relação à escolha dos materiais, foi o seu carácter lúdico e acima de tudo que derivassem dos interesses e da rotina diária do grupo, pois o contrário não faria sentido se este espaço não fosse única e exclusivamente para as crianças. Colocou-se um jogo de pauzinhos de madeira (figura II. 6), constituído por 8 *puzzles* de dois temas distintos, os frutos e o mar, sendo este último relacionado com a temática que estava a ser abordada na instituição de acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE).

Desta vez, decidiu-se introduzir também um jogo por já terem sido colocados na primeira introdução materiais pouco convencionais de suporte e produção de escrita, que se entendem como os materiais que eram muito pouco utilizados pelas crianças nos momentos de atividades não orientadas e alguns deles eram até desconhecidos, nomeadamente canetas, lápis de carvão, lápis de cor, folhas de linhas, quadriculadas, lisas e de rascunho, cadernos e tampas com letras.

Este jogo funciona como um *puzzle*, em que através de uns cartões plastificados com as respectivas imagens, as crianças unem os pauzinhos de madeira até formarem a imagem e a respetiva palavra.



Figura II. 6 – Jogo dos pauzinhos

Os cartões de imagens poderiam ainda ser utilizados para as crianças formarem as palavras com as letras das tampas de garrafas, registarem as palavras que observassem nos cartões e desenhar as imagens do jogo.

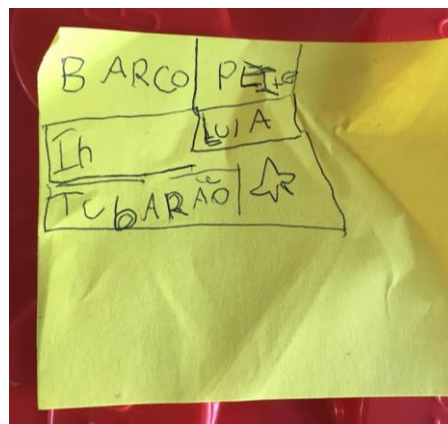


Figura II.7 – Tentativas de escrita de uma criança das palavras do jogo

As figuras do jogo foram pintadas à mão pela estagiária e, de modo a aproveitar o material disponível na sala de atividades, construíram-se duas caixas em folhas de papel coloridas, utilizando a técnica do *origami* para colocar as peças dos dois temas do jogo.

Foram introduzidos também dois blocos de notas.



Figura II. 8 – 2ª Introdução de materiais na área da escrita

Esta segunda introdução de materiais (figura II. 8) foi importante para sensibilizar as crianças para a consciência da palavra e a consciência silábica através do jogo de palavras.

A consciência acerca das particularidades sonoras da fala denomina-se de consciência fonológica que, na opinião de Sim-Sim (1998, p.225), é «o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua».

Proporcionar às crianças no jardim de infância o contacto com atividades e estratégias que lhes permitam refletir sobre os sons da fala (linguagem oral) e a linguagem escrita é crucial, porque «enquanto aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a percepção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso meditativo, designado consciência fonológica.» (Citoler, 1998 citado por Horta, 2007, p.83)

Também Ribeiro (2017, p.5) no seu estudo acerca do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 anos, refere que esta é uma capacidade acerca da qual as crianças revelam maior sensibilidade à identificação de elementos fonológicos nesta faixa etária, e que o desenvolvimento desta capacidade está inteiramente relacionado com a aprendizagem da leitura pois «para aprender a ler, a criança necessita de analisar e compreender, primeiramente, o oral para depois descodificar a escrita.»

Lopes et al. (2006) mencionam que o nível de consciência fonológica que as crianças revelam quando ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico difere de acordo com a estimulação que lhes foi proporcionada no jardim de infância, e que este se tem revelado um dos aspetos mais importantes na posterior aprendizagem da leitura e da escrita, visando até que uma consciência fonológica pouco desenvolvida é determinante para o insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **2.5.1.10 Terceira aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades**

A terceira aplicação da tabela de registo de frequências nas áreas de atividades realizou-se depois de ter terminado a PES com o objetivo de recolher um maior número de dados que permitissem posteriormente constatar mais evidências.

Esta recolha de dados realizou-se entre os dias 10 a 12 de janeiro de 2018, também durante o período da manhã.

#### **2.5.1.11 Entrevista à educadora de infância cooperante**

O último instrumento de recolha de dados aplicado foi uma entrevista à educadora de infância cooperante que se realizou no dia 21 de fevereiro de 2018.

Elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada por nos permitir desenvolver uma conversa com a entrevistada e realizar questões que não tenham sido designadas previamente no guião, com vista a obter respostas mais espontâneas e direcionadas para o objetivo da entrevista.

A entrevista realizou-se não só com o intuito de conhecer a opinião da educadora em relação ao impacto da construção do espaço da área da escrita na sala de atividades, bem como para saber se efetivamente observou mais predisposições de escrita nas crianças após a construção deste espaço.

Na opinião de Ruquoy (2005, p.85), a entrevista é um importante instrumento de recolha de dados em que «aquilo que é dito nos presta informações, em primeiro lugar,

sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto do discurso.»

A estrutura da entrevista abarcou dois blocos distintos que continham questões relacionadas com:

- I – Perfil da educadora de infância
- II – Aprendizagens das crianças com a introdução do espaço da escrita

Nos apêndices VI, VII, VIII, IX e X estão disponíveis para consulta, respetivamente: o guião da entrevista, o protocolo, o primeiro tratamento, a pré-categorização e a grelha de categorização da entrevista.

## **Capítulo 3**

---

### **Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados**

### Capítulo 3 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

No presente capítulo será feita a apresentação e análise de conteúdo dos diversos instrumentos de recolha de dados apresentados no capítulo anterior.

#### 3.1 Organização do ambiente educativo na sala de atividades

O instrumento de observação de caracterização do ambiente educativo da sala de atividades e das predisposições das crianças em relação à linguagem escrita foi essencial para se recolher informação que permitisse analisar o ambiente da sala de atividades, no que diz respeito à organização das áreas de atividades e à presença da linguagem escrita na sala, bem como conhecer as atitudes de escrita das crianças.

A partir da análise deste instrumento também foi possível conhecer a prática educativa da educadora no que diz respeito à promoção de situações de aprendizagem de abordagem à linguagem escrita.

Neste aspeto, o que mais nos despertou a atenção nos primeiros dias de observação, foi o facto de as crianças não terem liberdade para utilizarem autonomamente os suportes de escrita da sala nas suas rotinas diárias.

O mapa das tarefas, um importante instrumento de gestão do ambiente da sala de atividades e que permite às crianças desenvolverem competências de cooperação, responsabilidade e negociação, era utilizado apenas pelos adultos da sala, tal como foi registado no instrumento de observação da semana de 13 a 15 de novembro de 2017 em que se lê que *No mapa das tarefas é um adulto da sala que faz a distribuição sem solicitar a opinião das crianças, até porque este suporte escrito não está ao seu alcance.*

Além de ser um suporte escrito que induz nas crianças a noção de responsabilidade e organização do tempo e do dia a dia, ainda é um importante instrumento que permite às crianças contactarem com a linguagem escrita de uma forma autónoma e informal através da identificação dos dias da semana, dos nomes das tarefas diárias e dos nomes dos colegas.

Fernandes (2003, citado por Horta, 2016, p.90) refere que um educador para ativar as potencialidades de escrita das crianças deve promover a organização de um ambiente na sala de atividades estimulante, em que «devem estar presentes suportes de escrita reais e devem ser utilizados nas atividades porque podem promover, não só o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita, mas também os aspetos figurativos e conceptuais da mesma.»

Um aspeto importante em que nos focámos nas primeiras observações foi também a presença da linguagem escrita nas áreas de atividades da sala, pois sabe-se que na promoção de um ambiente “comunicativamente estimulante” (Horta, 2016) é fundamental que exista em todas as áreas a presença de materiais tanto de suporte como de produção escrita que permitam às crianças utilizá-los nas suas brincadeiras.

Neste sentido, registou-se no instrumento de observação de 20 a 22 de novembro de 2017, que:

*Na área dos jogos é possível observar os nomes de todos os jogos nas respetivas caixas e existem alguns jogos de encaixe com letras. Na área da biblioteca os livros estão colocados nas prateleiras sem uma ordem definida ou um critério de organização. Existem também em todas as áreas suportes escritos com o respectivo nome da área, o número limite de crianças e uma imagem representativa. Estes suportes estão colocados ao alcance das crianças, com letra script e com um tamanho adequado. Num móvel de arrumação existem vários jornais e revistas que as crianças utilizam para recortes e colagens, quando solicitado pela educadora.*

Entende-se que o facto de não existirem materiais como lápis, canetas, blocos de notas, entre outros que estivessem à disponibilidade das crianças nas várias áreas de atividades da sala e que ampliassem as suas iniciativas livres de escrita, possa ter-lhes despertado ainda mais o interesse pelos materiais que foram colocados na 1ª introdução na área da escrita.

Esses materiais, colocados nesta 1ª aplicação, causaram não só um enorme interesse nas crianças como também revelaram um aumento das suas predisposições de escrita. As crianças mostraram-se muito despertas em conhecer e evidenciar as funções de cada um dos materiais colocados e demonstraram maiores atitudes de escrita espontânea.

Partindo da análise das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades considerou-se fundamental, para realizar uma análise concisa, organizar os dados em dois gráficos de barras, que representam períodos distintos de observação.

O gráfico I apresenta os dados referentes às duas tabelas de registo de frequências das crianças nas diferentes áreas da sala - realizadas antes da construção do espaço da escrita - e o gráfico II, presente no ponto seguinte, apresenta os dados das três tabelas de registo de frequências realizadas após a construção da área da escrita.

Considerou-se relevante apresentar no corpo do trabalho a primeira tabela de registo de frequências nas áreas de atividades, preenchida antes da construção do espaço da escrita, e a última tabela de registo de frequências realizada após a construção do espaço da escrita, para que seja fique mais clara a ideia de como foram preenchidas estas tabelas.



Data de observação: 13 a 15 de Novembro de 2017

Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana			
Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:	Segunda – feira	Terça - feira	Quarta - feira
Biblioteca - 3	AR, M e A; (3)	Manhã no exterior	MR, I e B; (3)
Casinha - 5	I, MN, T, N e M.AM; (5)		T, D.M, M.AM, N e A; (5)
Jogos - 6	R, TO, IS, L, LN; (5)		R, IS, MN, AF, L e IR; (6)
Carros - 4	B, M.AL, D.B e AF; (4)		J e D.B; (2)
Plasticina - 3	J, D.M e M.R. (3)		M, AR, AD e LN. (4)

Figura III. 1 – Tabela de registo de frequências nas áreas de atividades

Data de observação: 10 a 12 de janeiro de 2018

Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:	Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana		
	Segunda - feira	Terça - feira	Quarta - feira
Biblioteca - 3	M, AD, IR; (3)	AR; AD; MR; (3)	I, IR, AR; (3)
Casinha - 5	I, M.AL, D.M, AR, A; (5)	N, M.AM, T, A, L; (5)	L, M.AL, R, M, MN; (5)
Jogos - 6	TO, LN, R, L, T; (5)	LN, M, D.M, D.B; (4)	B, T, M.AM, LN; (4)
Carros - 4	J, D.B; (2)	R, TO, M.AL, B; (4)	D.M, TO, J, D.B; (4)
Plasticina - 3	MN, MR, N; (3)	IR; (1)	AD, A; (2)
Escrita - 2	M.AM, B; (2)	J, AF; (2)	MR, N; (2)

Figura III.2 – Tabela de registo de frequências nas áreas de atividades

Antes de prosseguirmos para a análise dos dados do gráfico I é importante referir que existem variáveis que condicionaram os resultados e que se revelaram impossíveis de controlar.

Tais condicionantes referem-se ao limite de crianças permitido em cada uma das áreas de atividades, à sua assiduidade, à ordem pela qual as crianças recebiam as suas fotografias (aleatória) para colocar nas áreas, o que significa que as últimas crianças a receberem as fotografias em determinado dia ficavam sujeitas a frequentar as áreas que ainda não estavam ocupadas e, por vezes, a gestão da escolha das áreas de atividades era feita pela educadora de modo a organizar o grupo.

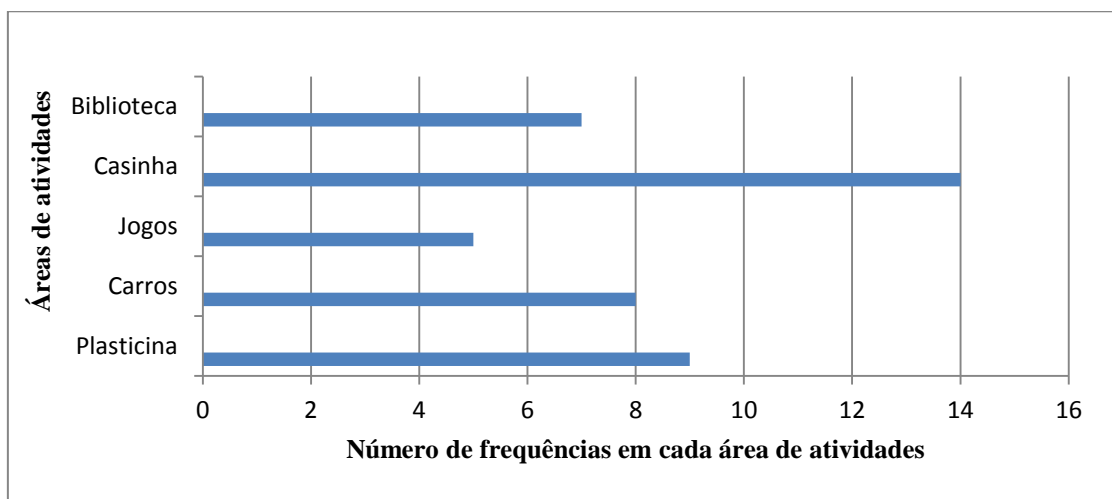


Gráfico III.1 – Dados da 1ª aplicação das tabelas de registo de frequência nas áreas de atividades

Observando o gráfico I é possível verificar que a área da sala que mais crianças frequentavam era a área da casinha, mais precisamente 14 crianças, o que corresponde a mais de metade do grupo.

É possível verificar também que a área que as crianças menos frequentavam era a área dos jogos. No espaço de duas semanas esta área foi frequentada apenas por 5 crianças do grupo.

Registou-se que a área da biblioteca foi a área que menos crianças frequentaram, apenas 7 utilizaram esta área de atividades, o que revela que mais de metade do grupo que não demonstra interesse por este espaço. Estes dados revelam-se nos preocupantes, na medida em que a motivação pela exploração de livros era muito pouca e este é dos mais importantes suportes de escrita com que as crianças devem ter contacto e motivação para os utilizar desde os primeiros anos de vida.

Nas OCEPE (Lopes da Silva, et al., 2016, p.66) é esclarecida a importância do contacto com a linguagem escrita através do livro no jardim de infância, pois «é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética», sendo estas duas das funções da linguagem escrita.

Fernandes (2005) revela que os livros de literatura para a infância são o instrumento que contém maior riqueza de vocábulos que não se encontram em nenhuma outra

experiência linguística, colocando também as crianças em contacto com o conhecimento de diferentes estruturas narrativas. Esse conhecimento será utilizado futuramente pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda segundo o mesmo autor, é associado o sucesso destas aprendizagens a frequentes práticas de leitura em grupo e ao contacto regular com bibliotecas.

Proporcionar às crianças o contacto com diversos tipos de texto escrito, que se identifiquem com os seus interesses e que se integrem no seu quotidiano e nas atividades da sala, é um ponto de partida para que as crianças se apropriem gradualmente de algumas das funções e especificidades do código escrito, que «facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções.» (Lopes da Silva et al., 2016, p.68)

É neste sentido que Marchão (2013) defende que os livros devem ser presença obrigatória nas salas de jardim de infância e que a sua utilização pelas crianças e pelo/a educador/a de infância deve ser mediada entre momentos livres de exploração pelas crianças, nas suas brincadeiras, e momentos de leitura em grande grupo acompanhados de questões intencionais do/a educador/a. A mesma autora salienta ainda que «o livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa.» (Marchão, 2013, p.31)

O contacto com os livros no jardim de infância permite às crianças, nesta faixa etária, alargarem e enriquecerem o vocabulário, que é «condição favorável à aprendizagem da leitura e da escrita e também uma condição de sucesso nas relações interpessoais da vida em geral.» (Lopes, 2006, p.22)

Neste sentido, é importante como educadores/as assumirmos, perante as crianças, uma atitude de leitores e escritores, lendo e escrevendo para e com o grupo, e expormos as crianças a situações dos seus interesses que lhes proporcionem o contacto prazeroso com os livros.

Esta reduzida frequência de crianças na área da biblioteca pode estar relacionada também com os aspetos registados no instrumento de observação de 13 a 15 de novembro de 2017, em que se registou que *É possível verificar a presença da linguagem escrita na área da biblioteca através de uma grande diversidade de livros,*

*apesar de a sua maioria ter um estado de conservação degradado e se encontrarem desorganizados.*

Este aspeto é ainda mais significativo por ser esta uma das poucas áreas da sala em que se verifica a presença da linguagem escrita. Ainda assim, é possível constatar que as crianças demonstram algum interesse na exploração de livros visto que ainda no mesmo instrumento de observação se registou que *Os livros da biblioteca já são conhecidos pelas crianças e não são substituídos pela educadora. Existem crianças que por vezes trazem livros de casa para serem lidos em grande grupo.* Esta situação acontecia não só com as crianças que frequentavam a área da biblioteca como com as restantes crianças do grupo, o que significa que se podia observar por parte das crianças interesse e predisposição na exploração de atividades do domínio da linguagem escrita.

Quanto à existência de um espaço na sala de atividades em que pudessem escrever, as crianças manifestaram as suas opiniões na entrevista individual, que poderão ser consultadas na tabela de análise de conteúdo das entrevistas que está disponível no apêndice XI.

Devo mencionar que a entrevista foi realizada a apenas 19 crianças do grupo, que são as protagonistas do estudo.

Quando se realizou a entrevista tentou-se que as questões fossem de resposta direta e simples para as crianças, mas que ainda assim espelhassem as suas preferências e opiniões.

Para a 1ª questão «Qual é a atividade / área da sala que mais gostas?» elegeram-se cinco categorias: `biblioteca`, `casinha`, `jogos`, `carros` e `plasticina`. Verificou-se que 11 crianças têm como preferência a área da casinha, 3 crianças referem que a sua área preferida é a dos jogos e a biblioteca, duas crianças preferem a área dos carros e apenas uma criança menciona que a área da plasticina é a sua preferida. (Quadro III.1)

<b>Questão 1. «Qual é a atividade / área da sala que mais gostas?»</b>	
<b>Categorias:</b>	<b>Número de respostas</b>
Biblioteca	3
Casinha	11
Jogos	3

Carros	2
Plasticina	1

Quadro III.1 – Apresentação das respostas das crianças em categorias

Na 2ª questão «Qual é a atividade / área da sala que menos gostas?» estão presentes cinco categorias: `biblioteca`, `casinha`, `jogos`, `carros` e `plasticina`. Através da análise às respostas dadas, 9 crianças disseram que a área que menos gostam de frequentar é a área dos carros, seguida da área que menos preferem, a dos jogos referida por 6 crianças e, por último, as áreas da biblioteca e da casinha mencionadas por 2 e 1 criança respetivamente. (Quadro III.2)

<b>Questão 2. «Qual é a atividade / área da sala que menos gostas?»</b>	
<b>Categorias:</b>	<b>Número de respostas</b>
Biblioteca	2
Casinha	1
Jogos	6
Carros	9
Plasticina	2

Quadro III.2 – Apresentação das respostas das crianças em categorias

Quanto à 3ª pergunta «Gostavas que existisse na sala uma área em que pudesses escrever? Porquê?», conforme as respostas foram eleitas quatro categorias: `não`, `para aprender`, `atividades em família` e `gosto pessoal`. A esta pergunta, 19 crianças responderam que sim, que gostavam de ter uma área da escrita na sala de atividades, apenas 1 criança respondeu que não, justificando que não gostava de escrever. Das crianças que responderam afirmativamente, 9 associaram o interesse pela escrita ao gosto pessoal, por gostarem de escrever, 9 crianças referiram que gostavam de ter uma área para escrever porque escrever é importante para aprender, e 1 criança associou o gosto pela escrita a atividades realizadas em família. (Quadro III. 3)

<b>Questão 3. «Gostavas que existisse na sala uma área em que pudesses escrever? Porquê?»</b>	
<b>Categorias:</b>	<b>Número de respostas</b>

Não	1
Para aprender	9
Atividades em família	1
Gosto pessoal	9

Quadro III.3 – Apresentação das respostas das crianças em categorias

As crianças que associaram o interesse pela escrita ao seu gosto pessoal referiram na entrevista que gostariam de ter uma área da escrita na sala porque:

**R)** *a minha mãe ensina-me a escrever e eu gosto de escrever palavras;*

**I)** *para estarmos sempre a escrever e a aprender a ler porque sou pequena e adorava saber ler para mim própria;*

**T, LN, D.B, I, M)** *para aprender a escrever;*

**M.AM)** *para eu conseguir fazer bem os trabalhos da escola;*

**MN)** *porque posso aprender a ler e a escrever e gosto de escrever e já sei escrever avó Nélia, Gustavo e sol;*

**A, AR, MR, AD, AF, L, B)** *porque gosto de escrever;*

**M.AL)** *porque é importante escrever por causa das pessoas que só querem brincar e têm de escrever para aprender;*

**J)** *porque Rita rima com escrita e eu gosto de escrita;*

**N)** *porque quero aprender a escrever o meu nome;*

Perante as frases referidas pelas crianças é visível que estas demonstravam bastante interesse em explorar mais este domínio e acima de tudo já revelavam razões pessoais para se envolverem com a linguagem escrita.

Por fim, para a 4ª pergunta «Que materiais gostavas de colocar nessa área da escrita?» foram criadas quatro categorias: `produção escrita`, `suporte de escrita`, `letras` e `outros`. De acordo com as respostas dadas, 19 crianças responderam que gostavam de colocar na área da escrita vários materiais de produção escrita, apenas 17 crianças referiram alguns materiais de suporte de escrita, 1 criança disse que gostava que houvesse letras e 4 crianças demonstraram interesse por outros objetos, nomeadamente uma máquina de escrever, um copo para colocar as canetas, um estojo e uma mesa. (Quadro III.4)

<b>Questão 4. «Que materiais gostavas de colocar nessa área da escrita?»</b>	
<b>Categorias:</b>	<b>Número de respostas</b>
Materiais para produção escrita	19
Materiais de suporte de escrita	17
Letras	1
Outros	4

Quadro III. 4 – Apresentação das respostas das crianças em categorias

Na resposta a esta última questão as crianças referiram alguns materiais de suporte e produção de escrita, na sua maioria eram materiais a que não tinham acesso para utilizarem espontaneamente e que os associavam à sua utilização pelos adultos.

Assim, responderam que gostavam de ter no espaço da escrita:

**R)** *papéis pequenos, canetas e lápis de carvão;*

**I)** *folhas de linhas, canetas, lápis de carvão e de cor;*

**M.AM)** *canetas de escrever, marcadores, estojo, cadernos e folhas;*

**LN)** *cadernos, canetas e lápis de cor;*

**T)** *canetas, corretor, afia, borracha e jornais;*

**MN)** *canetas de escrever, cadernos, uma máquina 3D de escrever, corretor e papéis coloridos;*

**M.AL)** *afias, lápis de carvão, marcadores, revistas e tesouras;*

**J)** *afias, lápis de carvão, marcadores, post-its, correctores, canetas de adultos e borrachas;*

**A)** *canetas, tesouras, revistas e cola;*

**N)** *canetas, lápis de cor, folhas, lápis de carvão;*

**AD)** *canetas, lápis de cor, jornais;*

**M)** *canetas, folhas às cores;*

**AR)** *canetas, corretor, folhas às cores como o arco íris, autocolantes às cores;*

**MR)** *lápis de carvão e de cor, canetas, folhas brancas;*

**AF)** *letras, canetas;*

**L)** *copo com canetas, lápis de cor e de carvão, folhas de linhas;*

**B)** canetas, lápis de cor e de carvão, cadernos, mesa.w

A partir da análise das respostas dadas nas entrevistas, é possível constatar que todas as crianças têm definidas as suas preferências das áreas de atividades da sala e que, quando questionadas acerca da possível existência de um novo espaço em que pudessem escrever, todas manifestaram interesse sabendo justificá-lo, excepto uma criança, que referiu que *Não, porque não gosto de escrever (TO)*, que foi a mesma que durante o registo de frequências nas áreas de atividades também nunca frequentou a área da escrita nem demonstrou interesse em conhecer o novo espaço.

Em relação a este aspeto pensamos que esta criança necessita de ser mais estimulada para este domínio e que, certamente, não foi possível aos adultos da sala conhecerem aprofundadamente os seus interesses para a partir deles potenciar-lhe outras estratégias e atividades que a motivassem.

Nas respostas à entrevista, as crianças referiram que a área da sala que mais gostam é a área da casinha, o que neste caso se comprova com o número de frequências registado nesta área.

As crianças que referiram que a área que menos gostam de frequentar é a área dos carros, foram as mesmas que não frequentaram esta área ou a utilizaram poucas vezes, em comparação com as restantes áreas de atividades, como é o caso das crianças DM, M. AM, T, MN, M, N, AR e MR (o que se pode constatar verificando as tabelas de registos de frequências nas áreas de atividades).

### **3.2 As predisposições e atitudes de escrita das crianças**

A fim de possibilitar uma visão global, mais aprofundada, acerca das motivações e predisposições de escrita das crianças antes e após a construção do espaço da escrita apresentar-se-á uma análise focalizada nos dados mais significativos, obtidos através dos instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente.

De modo a analisar as frequências das crianças nas áreas de atividades da sala após a construção do espaço da área da escrita, elaborou-se o gráfico II.

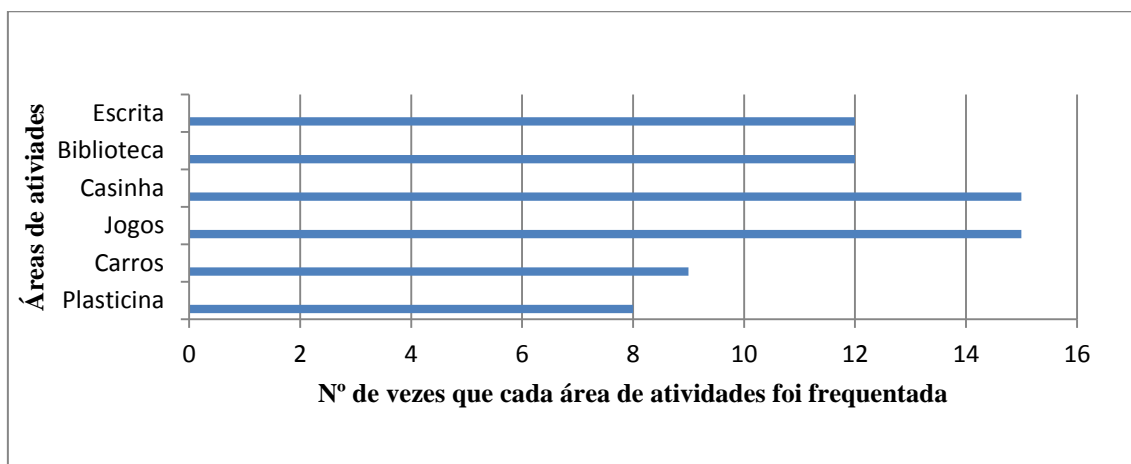


Gráfico III. 2– Dados da 2ª e 3ª aplicação das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades

Analisando o gráfico III.2 é possível observar que, depois da construção do espaço da escrita, a frequência de crianças a utilizarem a área da biblioteca aumentou significativamente quase para o dobro. Esta área passou a ser frequentada por 12 crianças sendo que, anteriormente, apenas 7 tinham frequentado este espaço.

A valorização e o cuidado pelos livros da biblioteca também foi um aspeto que despertou maior preocupação por parte das crianças, tal como foi registado pela estagiária no instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2018:

*O J chamou a atenção do DB (enquanto este utilizava a área da biblioteca) de que estavam muitos livros no chão e alguns deles já tinham as folhas soltas e rasgadas. A M na zona do tapete, quando estávamos a conversar sobre o estado de conservação dos livros da biblioteca, disse que se calhar era preciso arranjá-los com fita-cola e não se podiam deixar livros no chão.*

Promover no jardim de infância hábitos de frequência e interesse pela biblioteca é um dos princípios para que as crianças desenvolvam um maior contacto com os livros e com leitura e a escrita, em que «o desenvolvimento e a dinamização das bibliotecas escolares são deveras importantes, para que a escola possa promover a leitura e possa formar crianças leitoras que, terminada a escolaridade obrigatória, mantém os seus hábitos de leitura, frequentando e participando nas actividades promovidas pelas bibliotecas públicas», daí a importância de se privilegiar este contacto precocemente deste a infância. (Balça, 2011, p.217)

Constata-se também, através da leitura do gráfico, que durante a realização do registo de frequências nas áreas de atividades mais de metade do grupo frequentou a área da escrita, o que corresponde a 11 crianças.

A frequência das crianças neste novo espaço nem sempre foi fácil de gerir: o grupo demonstrou muito entusiasmo em frequentar esta área e foi definido com as crianças um limite em que apenas poderiam frequentar a área da escrita 2 crianças de cada vez.

No instrumento de observação de 10 a 12 de janeiro de 2018 registou-se que a questão do limite de crianças permitido na área da escrita continuava a gerar diferentes opiniões entre as crianças, e que *Na identificação das áreas de atividades as crianças continuam a pedir para aumentar o número limite de crianças na área da escrita.*

Um aspeto importante de mencionar foi que após a construção deste espaço as crianças começaram a negociar entre si para que, durante cada manhã, várias crianças pudessem frequentar a área da escrita rotativamente, o que revela a presença de atitudes de partilha, cooperação e auto-organização no seio do grupo.

É importante esclarecer que esta frequência das crianças no espaço, resultante das suas trocas realizadas durante a manhã não foi registada, ou seja, só se registaram as frequências das crianças na 1ª escolha da área de atividades aquando da distribuição dos cartões das fotografias.

Acreditamos que esta atitude de negociação e tomada de iniciativa por parte das crianças, ao gerirem as regras deste novo espaço, que foram construídas com elas, numa atitude de partilha e solidariedade para com os colegas do grupo, embora não fosse um objetivo inicial aquando do desenvolvimento deste trabalho, revelou-se uma grande conquista que refletiu o respeito e a voz dada às crianças e às suas opiniões, em todo o processo da construção deste espaço, naquela que é a sua sala de atividades.

Estas atitudes reveladas pelo grupo estão intimamente relacionadas com as competências da área de Formação Pessoal e Social das OCEPE, que se pretendem ver estimuladas no jardim de infância, tais como

ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. (Lopes da Silva et al., 2016, p.42)

No instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2018 é possível ler que

*O M. AM quando viu os post-its na área da escrita disse que são iguais aos papéis que o pai usa em casa para deixar recados à mãe para quando ela regressa do trabalho; O LN escreveu uma carta com desenhos e letras para me oferecer porque eu ia terminar o estágio e leu para todos os amigos na zona do tapete; O AF e o D.B pediram-me para serem eles a escrever o nome do Caique Bom Sucesso, o barco grande que construímos.*

Numa nota de campo da estagiária lê-se que *O M trouxe um caderno da área da escrita com a palavra escrita “perofessora” e perguntou-se o que dizia.* (6 de dezembro de 2017, 10h40).

Ainda no mesmo dia, numa outra nota de campo lê-se: *A I fez um desenho com os nomes de todos os colegas da sala para oferecer.* (6 de dezembro de 2017, 12h30).

Tal motivação e interesse em escrever trespassou o espaço da sala de atividades, atitude esta que não se revelava anteriormente à existência da área da escrita. Pode ler-se no instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017 que

*O M.AM trouxe de casa várias folhas agrafadas durante os dias desta semana em que escrevia em casa histórias de banda desenhada com desenhos e muitas letras e me pedia para ser ele a ler para os colegas depois da hora do almoço na zona do tapete.*

Este interesse aumentou de tal forma, que muitas crianças do grupo começaram a trazer de casa produções escritas, desenhos e letras, como histórias, convites e postais para lerem e oferecerem aos colegas, o que significa que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), nesta fase as crianças já demonstram tentativas de escrita muito próximas do código escrito que devem ser incentivadas e valorizadas pelo/a educador/a e que revelam aprendizagens relacionadas com a relação entre a escrita e a mensagem oral.

É ainda Niza (1989, citado por Horta, 2016, p.28) quem nos explica que

o prazer de escrever deve radicar no prazer de desenhar pois desenhar é uma forma de simbolizar o que nos rodeia. A passagem desta forma de simbolizar a vida para uma forma de simbolizar a fala sobre a vida é, afinal, a entrada na escrita.

As crianças começaram também a demonstrar muito interesse em fazer desenhos na área da escrita e complementá-los com letras e/ou números, sendo que nesta fase já fazem uma distinção entre os desenho, as letras e os números, que depois tinham o prazer de partilhar ou oferecer aos colegas.

Deste modo, não poderíamos deixar de concordar com Vygotsky (1989, citado por Tavares, 2017, p. 49) quando afirma que

o desenvolvimento do desenho requer duas condições: a primeira é o domínio do ato motor, pois o desenho é o registo do gesto e depois passa a ser o de uma imagem; a segunda é a relação que existe com a fala no ato da produção do desenho. Assim sendo, a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.

Exemplo disso, foi o registo efetuado no instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017 quando se lê que

*Na área da escrita as crianças têm realizado postais e muitos desenhos com letras para oferecerem aos colegas que estão nas outras áreas a brincar. O LR escreveu uma história sobre o Natal com desenhos e letras para ler aos amigos na zona do tapete.*

Estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), realizados com crianças em contexto de jardim de infância, revelam que no que diz respeito à diferenciação entre número e letras, as crianças passam por três momentos que são normais nesta faixa etária: num primeiro momento, confundem letras e números, pois são capazes de distinguir apenas o desenho da escrita; num segundo momento, já compreendem que as letras são para escrever e os números servem para contar; e, num terceiro momento, surge um conflito cognitivo em que as crianças se vêm confrontadas com os dois sistemas de escrita (letras e números) diferentes e que, afinal, os números também podem ser lidos apesar de não serem letras.

Ainda durante a 1ª introdução de materiais ocorreu uma situação pela qual não esperávamos, se bem que nunca se devem subestimar as capacidades das crianças, e que passamos a apresentar.

Na entrevista feita às crianças uma delas respondeu que gostava que existisse uma área para escrever porque *quero aprender a escrever o meu nome*. Esta criança frequentou apenas a área da escrita durante duas semanas e, tal como foi registado no instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017, *A N era a única menina da sala que ainda não escrevia o seu nome sem ver pelo cartão do nome e esta semana aprendeu na área da escrita a escrever o seu nome sozinha*.

A conquista realizada por esta criança vem realçar ainda mais a teoria de que o nome próprio tem uma grande carga sentimental para todas as crianças, por ser a primeira palavra com que têm contacto e que aprendem a escrever. Desta forma, concordamos inteiramente com Pausas (1999, citado por Santos 2007, p.208) quando menciona que

a escrita do nome é um passo muito importante em termos evolutivos, porque com a identificação das letras do seu nome, assim como as dos outros meninos e meninas (crianças) começam a ter informação suficiente para a composição de palavras e pequenos textos.

O interesse pela escrita não só do nome próprio, como também dos nomes dos colegas, foi um aspeto que se evidenciou muito. Tais predisposições foram registadas no instrumento de observação de 10 a 12 de janeiro de 2018 constatando que

*A N recortou letras dos folhetos de supermercado e colou-as numa folha colorida formando o seu nome. A AD e o M. AL escreveram os seus nomes nos desenhos utilizando cores diferentes para cada uma das letras. O M. AM fez um desenho livre e escreveu os nomes de alguns amigos e da educadora.*

Também ainda no mesmo instrumento de observação pode ler-se que *No preenchimento do mapa das presenças praticamente todas as crianças conhecem a mancha gráfica do seu nome e dos colegas e soletram em voz alta muitas vezes as letras enquanto preenchem as suas presenças*.

Durante a primeira introdução de materiais as crianças revelaram muito interesse pelo bloco do alfabeto, visto que o utilizavam com diferentes finalidades e dispunham os

seus cartões aleatoriamente da forma que mais lhes agradava e começaram a utilizá-lo noutras áreas da sala. Também no instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017 se pode ler que *O LN utilizou o bloco do alfabeto na área da plasticina para fazer letras maiúsculas e minúsculas na plasticina.*

O interesse por utilizarem os materiais colocados na área da escrita noutras áreas de atividades da sala começou a ser cada vez mais notório, ou seja, indirectamente as crianças sentiram necessidade de tornar a linguagem escrita presente nas restantes áreas da sala.

No instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017 pode constatar-se essa realidade quando a estagiária registou que *O B e a M perguntaram-me se podiam levar para a casinha um bloco de notas para escreverem recados iguais aos da mãe da M.*

A presença da linguagem escrita em todas as áreas de atividades da sala é, de acordo com Horta (2016, p. 76), um dos critérios mais importantes para a criação de um ambiente “comunicativamente estimulante”, «fazendo as crianças parte desse processo de escrita. Por outras palavras, é desejável que essa escrita desponte das necessidades e interesses das crianças.»

Também Santos (2017, p. 29) defende que «é fundamental pensar-se na sala como um todo, onde a escrita surge naturalmente como elemento presente em todas e cada uma das áreas de trabalho existentes, mas também nas especificidades da escrita, atribuindo-lhe um lugar e um tempo próprios.»

Após a 2ª introdução de materiais no espaço da escrita, com a introdução do jogo de palavras dos pauzinhos, as crianças desencadearam outras atitudes de escrita, acreditamos, estimuladas pela utilização deste jogo.

As crianças revelaram um desenvolvimento significativo da consciência fonológica, mais propriamente da consciência da palavra, através do carácter lúdico e divertido do jogo.

Esta afirmação pode constatar-se no instrumento de observação de 10 a 12 de janeiro de 2018 em que se registou que

*Enquanto marcavam as presenças a AD disse que tinha sete letras no seu nome.  
O R enquanto jogava ao jogo dos pauzinhos na área da escrita disse que não se*

*podiam perder pauzinhos porque senão já não dava para escrever as palavras (porque cada pauzinho de madeira tem uma letra, todos juntos formam uma imagem e a palavra correspondente). A I ao formar a palavra “barco” estava a utilizar um “a” dos palitos da palavra “tubarão” e disse-me que também podia ser porque é a letra “a” mas que tinha de procurar a do puzzle “barco” para o desenho ficar completo.*

Entre estes registos revelaram-se mais atitudes, por parte das crianças, que demonstravam a sua capacidade de identificação da fronteira da palavra, das diferentes letras e da consciência silábica que, na nossa opinião, se desencadeou através do carácter lúdico do jogo, em que podiam manusear as letras para formar as palavras, tornando este processo mais desafiador e divertido.

Ribeiro (2017), no seu estudo acerca do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 anos, revelou nos seus resultados que as crianças tinham mais facilidade em identificar a fronteira da palavra escrita, ao invés da sua identificação na oralidade, e que a identificação da fronteira da palavra se tornava mais fácil em palavras que eram do conhecimento das crianças e/ou tinham algum significado pessoal para elas.

Desta forma, identificamo-nos também com os resultados revelados no estudo de Ribeiro (2017), pois acreditamos que o facto de se terem escolhido palavras para o jogo dos pauzinhos que se relacionavam com a temática que estava a ser abordada na sala de atividades, no âmbito do Projeto Curricular de Grupo (PCG), e que faziam parte do seu quotidiano, foi o ponto de partida para que este jogo tivesse fomentado o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

A mesma autora refere que na sua investigação «a implementação de um estudo com material didáctico para identificação da palavra e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da consciência da palavra, proporcionou uma constante evolução nas crianças.» (Ribeiro, 2017, p.63), facto com o qual também nos identificamos.

Na opinião de Horta (2016, p.95), «através do jogo e da utilização da linguagem escrita no seu desenvolvimento, as crianças podem sentir que são escritoras muito antes de dominarem habilidades e conhecimentos necessários a esta prática, de forma convencional.»

No instrumento de observação de 18 a 20 de dezembro de 2017 pode ler-se que

*A I ao formar a palavra “barco” estava a utilizar um “a” dos palitos da palavra “tubarão” e disse-me que também podia ser porque é a letra “a” mas que tinha de procurar a do puzzle “barco” para o desenho ficar completo.*

Ainda no mesmo instrumento de observação, é possível constatar que as crianças desenvolveram algumas atitudes de escrita espontânea, quando foi registado que *O M fez algumas tentativas de escrita de palavras que conhece tais como “esgola” (que queria dizer escola), e palavras que existem no jogo dos pauzinhos “Uvas” e “Maçã”.*

A educadora de infância cooperante relata ainda que *mas eles agora querem sempre saber a... como é que se escreve determinada palavra, porque letra é que inicia determinada palavra, o que é que estou a escrever e então o que sinto é que realmente [a área da escrita] ainda os motivou mais.*

Este foi um dos instrumentos que as crianças mais gostavam de utilizar por se tratar de um jogo que foi elaborado tendo em conta os seus interesses. Através deste instrumento as crianças brincavam com a linguagem escrita e desenvolviam competências e interesses que contribuiriam para a apreensão da linguagem escrita.

Como evidencia Horta (2016, p. 66), «muitas aprendizagens, nesta área, são alicerçadas na exploração do carácter lúdico da linguagem, pelo que se torna necessário estimular o gosto em lidar e trabalhar com as palavras». Tal afirmação é evidenciada no interesse das crianças em explorarem o jogo, que as coloca em contacto com o desenvolvimento das mais diversas competências da consciência linguística.

Ainda na mesma linha de pensamento, e no que à emergência da abordagem à linguagem escrita diz respeito, Santos (2017, p. 28) afirma que «ao educador é pedido que crie condições para que as crianças possam pensar, experimentar, inventar e brincar com a escrita», ou seja, pretende-se que o/a educador/a dê oportunidade às crianças para utilizarem, através de uma participação ativa, a escrita, ao invés de ser sempre o/a educador/a a ler ou a escrever para as crianças.

A educadora de infância cooperante reconheceu que os materiais e o jogo foram uma mais valia para o despertar das predisposições de escrita do grupo, referindo que *Seja a recortar, seja a querer escrever, seja a realizarem tentativas de escrita através dos jornais e dos jogos e que agora escrevem os nomes deles e dos amigos, copiam palavras dos jornais e dos jogos.*

Também no que diz respeito ao interesse pelo conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita, as crianças começaram a demonstrar alguns conhecimentos em relação ao uso da escrita e aos diferentes suportes de escrita com que tinham contacto na sala de atividades e em casa.

No instrumento de observação de 10 a 12 de janeiro de 2018 é evidenciada uma situação em que

*Enquanto a auxiliar da sala preparava a televisão para verem um filme, enganou-se e colocou uma versão com legendas e imediatamente algumas crianças disseram que aquele filme tinha as letras em baixo para ler. A I imediatamente disse que são letras que contam o que os bonecos do filme dizem e que quando souber ler já pode ver os filmes em inglês.*

Ainda no mesmo instrumento lê-se que A M. disse que em casa também tem blocos de notas amarelos iguais aos da área da escrita, que servem para fazer a lista de compras.

Esta conseqüente apropriação de conhecimentos pela funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto (Lopes da Silva et al., 2016) relaciona-se diretamente com as experiências que são proporcionadas às crianças e, «conseqüentemente, 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». (Mata, 2008, p. 14)

Lopes da Silva et al. (2016, p.67) referem que «o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho.»

Ferrão e Brito (2013) referem ainda que este contacto das crianças com a funcionalidade da linguagem escrita deve ocorrer de forma intencional e num ambiente natural, proporcionando-lhes a exploração dos mais variados suportes de escrita e leitura nas diferentes áreas da sala de atividades.

Foi notório o aumento das predisposições e atitudes das crianças em relação à linguagem escrita após a construção deste espaço. Podemos mesmo afirmar que se

desenvolveu, por parte das crianças, uma motivação intrínseca e satisfação para se envolverem em atividades não orientadas relacionadas com a escrita, atribuindo-lhes também importância e valor pessoal, o que não se verificava anteriormente.

Entre muitas outras, estas foram algumas das aprendizagens que as crianças adquiriam com a construção deste novo espaço na sala de atividades que, tal como referimos anteriormente, não era nosso objetivo inicial, mas aquando da realização deste projeto verificou-se este enriquecimento.

Acreditamos que estas competências reveladas pelas crianças vêm reforçar a abordagem da criança como um ser holístico, com a qual nos identificamos. Esta abordagem entende a criança como um todo, ou seja, cada criança tem os seus interesses que devem ser valorizados ao encará-las como sujeitos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Assumir a criança holisticamente pressupõe que o/a educador/a de infância respeite a diversidade de interesses das crianças e permita que as suas escolhas sejam debatidas e resultem em experiências significativas de aprendizagem. (Lopes da Silva et al., 2016, p.10)

Mesquita (2017) refere-se à pedagogia holística como uma perspectiva que aceita e valoriza as diferenças das crianças como contributo para um todo - neste caso o grupo - e em que se desenvolvem estratégias que correspondem às necessidades de todas e cada uma das crianças, desenvolvendo-se uma prática pedagógica diferenciada que valoriza as interações entre as pessoas e os contextos envolventes.

Deste modo, é visível que as crianças demonstraram autonomia e capacidade de realizarem escolhas para uma organização social participada do grupo e «esta participação da vida no grupo permite-lhes tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.» (Lopes da Silva et al., 2016, p.36), valores estes que estão implícitos nas atitudes que as crianças desenvolverem após a construção da área da escrita.

Através de uma nota de campo é possível comprovar as atitudes de partilha e amizade entre as crianças quando se registou que *Hoje o M.AL voltou de férias e como ainda não conhecia a área da escrita os colegas acharam que ele deveria ter prioridade.* (13 de dezembro de 2017, 10h00).

Através das estratégias de negociação utilizadas pelas crianças entre si, começaram a demonstrar interesse em utilizar mais áreas de atividades, o que não era habitual. Através do gráfico III.2 é possível observar que a maioria das crianças passou a frequentar mais de 3 áreas diferentes da sala durante as semanas em que se fez este registo, excluindo a área da escrita.

Através das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades verifica-se que uma das crianças do grupo (N) frequentou durante as semanas de registo das frequências nas áreas de atividades apenas a área da escrita por iniciativa própria, pois tinha a motivação de querer aprender a escrever o seu nome e talvez por ser a única oportunidade que tinha para explorar a escrita de forma livre e autónoma.

Na entrevista, esta criança (N) quando questionada se gostava que existisse um espaço na sala em que pudesse escrever, respondeu que *sim, porque quero aprender a escrever o meu nome*, e pensamos que talvez tenha sido esta a motivação que a levou a frequentar esta área de atividades ao longo de várias semanas, e que se revelou na aprendizagem do seu nome.

Após o término de todas as observações realizadas foi possível tomar conhecimento, através da entrevista à educadora cooperante, que todas as crianças do grupo, exceto o/a TO, continuam a frequentar assiduamente o espaço da escrita e, inclusive, referiu que *desde o momento da construção até aos dias de hoje eles ocupam a área da escrita, (...) todos os dias temos meninos na área da escrita*.

As crianças começaram a querer utilizar este novo espaço até nos momentos em que não era permitido utilizarem as áreas de atividades, ou seja, durante o período de acolhimento da manhã, em que podiam brincar com os brinquedos que traziam de casa, ou ao final da tarde. Tal como atesta a educadora na entrevista, *eles próprios quando chegam à escola de manhã perguntam-me se naquele dia podem brincar na área da escrita*.

Após a construção deste espaço, as crianças começaram, inclusive, a realizar em casa produções de escrita que traziam para a sala de atividades para partilhar com os colegas.

No que à escolha dos materiais na área da escrita diz respeito, tal como já foi referido, na 1ª aplicação foram colocados todos os materiais que as crianças referiram nas

entrevistas de modo a que se sentissem interessadas por esta área e valorizadas em relação às suas escolhas.

Todos os materiais colocados nesta primeira aplicação foram apresentados junto das crianças e foi-lhes explicada a função de cada um deles, fazendo alusão aos pedidos que fizeram nas entrevistas.

Na 2.<sup>a</sup> aplicação de materiais optou-se por incluir um instrumento com a função de jogo em que as crianças pudessem, através dele, fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica entre outras competências, tais como a contagem e/ou a soma, abordando assim também outras áreas de conteúdo, daí ter sido construído o jogo dos pauzinhos.

Tal afirmação pode ser confirmada no instrumento de observação de 10 a 12 de janeiro de 2018 em que estagiária refere precisamente que

*As crianças revelam bastante interesse pelo jogo de palavras dos pauzinhos. A N que revela algumas dificuldades na contagem de números joga frequentemente ao jogo dos pauzinhos e depois de formar as palavras através do desenho (tal como se faz com os puzzles) conta o número de pauzinhos, que corresponde ao número de letras da palavra.*

Apesar de todos os materiais terem causado impacto nas crianças, este jogo foi talvez o que mais interesse lhes despertou não só pelo seu carácter lúdico e desafiador, como também pelo sentimento que lhes desencadeava em conseguirem escrever as suas próprias palavras, pois montavam o puzzle de cada palavra e depois escreviam-na num papel.

Tal como também refere a educadora cooperante: *Como disse anteriormente, os materiais a... constituíram-se muito interessantes e motivadores para o grupo.*

Esta 2.<sup>a</sup> introdução de materiais foi importante para despoletar e observar nas crianças outras predisposições de escrita e garantir o interesse e o aspeto lúdico na área da escrita.

Devo ainda mencionar que era nosso objetivo, construir cartões individuais com os nomes das crianças, em que na frente teriam o primeiro nome e no verso do cartão o nome completo de cada criança, mas tal intenção não foi aceite pela educadora cooperante.

Esta opção de construir os cartões com os nomes deve-se não só à importância que o nome tem para as crianças, por ter um significado pessoal e ser a primeira palavra que as crianças vão (e querem) aprender a escrever, mas também porque os cartões que existiam na sala de atividades tinham apenas escrito na frente o primeiro e o segundo nome de cada criança, o que as induz numa leitura errada da mancha gráfica completa do seu nome.

Mata (2008, p.38) menciona que construir os cartões dos nomes é «uma via importante para cada criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e da sua regularidade.»

Também Haney (2002, citada por Horta, 2007, p.71) refere que a escrita do nome próprio é uma das experiências de escrita com mais significado para as crianças porque *«a personal name is meaningful not only because it contributes to identity or sense of self as a distinct from others but also as a labeling tool for a denoting personal property.»*

Praticar a escrita do nome é também uma experiência significativa para as crianças, na medida em que as letras do seu nome são normalmente as primeiras que a criança começa a conhecer e a identificar, tal como os seus nomes ou até mesmo o seu valor sonoro. (Mata, 2008, p.38)

Deste modo, é importante referir que a atitude espontânea das crianças assim que começaram a utilizar a área da escrita foi transportar para lá os cartões dos nomes, tal como foi registado numa das notas de campo: *A M sugeriu que levássemos os cartões dos nomes para a área da escrita dizendo que precisava deles lá.* (6 de dezembro de 2017, 11h15)

É possível comprovar através da entrevista à educadora de infância que a construção do espaço da escrita foi muito benéfica para as crianças e que apesar de ter sido realizada pela estagiária a educadora continuou a dar continuidade ao seu trabalho. Continuou a investir na estimulação das crianças no que diz respeito à abordagem à escrita e a manter o espaço organizado e apelativo tendo referido que

*O grupo já estava muito motivado para esta área mas não tinha uma área na sala em que podia todos os dias a...recorrer (...) Mas podemos ver também que temos um mural agora com as coisas que eles vão fazendo, vão colando e afixando e os*

*materiais realmente são bastante motivadores e temos vindo a introduzir novos depois de teres sido tu a colocar os anteriores.*

É importante constatar que a educadora reconheceu a importância para o desenvolvimento das competências nas crianças através da construção da área da escrita considerando que este espaço *foi extremamente importante, foi muito rico, (...) tem sido bastante benéfico.*

Referiu ainda que apesar do grupo já ter demonstrado algum interesse nesta temática, depois da construção da área da escrita verificaram-se alterações nas suas predisposições *Então com este projeto da construção da área da escrita a... de facto a predisposição deles ficou ao rubro.*

É relevante mencionar que, anteriormente à construção deste espaço, as crianças demonstravam muito poucas atitudes de escrita espontânea, em que apenas duas crianças do grupo se destacavam pelo seu interesse e satisfação em escrever.

Foi até registado, num dos instrumentos de observação na semana de 20 a 22 de novembro de 2017, que *Não observei tentativas de escrita de forma espontânea por parte das crianças do grupo. Quando lhes peço para escreverem alguma coisa mostram-se sempre muito entusiasmados e com vontade de o fazerem sozinhos e sem ajuda.*

Tal afirmação revela que as crianças nesta fase ainda demonstravam pouca autonomia e iniciativa na utilização da escrita e, nas últimas observações realizadas, já foi possível registar que praticamente todas as crianças do grupo revelavam envolvimento nas atividades de escrita e atitudes de escrita espontânea.

### **Análise global**

Neste ponto será apresentada uma síntese dos aspetos mais significativos que se evidenciaram na investigação, com o objetivo de clarificar os resultados obtidos após a construção do espaço da área da escrita na sala de atividades.

No que diz respeito aos instrumentos construídos para a recolha de dados durante a investigação, estes revelaram-se fundamentais para que a recolha de dados se fizesse de uma forma organizada e focalizada nos objetivos do estudo.

Tais instrumentos, pela sua diversidade, permitiram recolher diferentes dados que se cruzaram entre si numa análise conjunta e complementar de todas as informações, enriquecendo assim a investigação.

Além das informações que se obtiveram através dos instrumentos de recolha de dados, estes foram fundamentais para o conhecimento da organização do ambiente da sala de atividades que permitiram que se construísse um espaço que se enquadrasse na sala e, acima de tudo, correspondesse às necessidades de aprendizagem e interesse das crianças.

Confirmou-se, através da análise dos gráficos dos dados recolhidos das tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades que, após a construção do espaço da área da escrita, as crianças demonstraram maior interesse em utilizar o espaço da biblioteca, espaço este que anteriormente era pouco frequentado, e demonstraram também atitudes de valorização pelos livros.

Este aumento de frequência das crianças na área da biblioteca revelou-se significativo para a investigação pois o contacto com a escrita tem como instrumento principal o livro, que lhes permite também a descoberta de regularidades na linguagem escrita. Proporcionar às crianças a oportunidade de exploração do material impresso deve compreender um espaço próprio, nomeadamente um espaço da biblioteca na sala de atividades, em que possam desenvolver momentos de leitura em grupo. (Fernandes, 2005).

Relativamente à frequência das crianças nas áreas de atividades da sala, estas começaram a demonstrar interesse em frequentar áreas que utilizavam pouco e

desenvolveram entre si estratégias e atitudes de partilha e negociação para que todos pudessem utilizar o espaço da escrita várias vezes durante o período da manhã.

Curiosamente, estas atitudes de negociação e cooperação entre o grupo desenvolveram-se de forma a que as crianças conseguissem contornar a “problemática” do número limite de crianças estabelecido para a área da escrita.

Tais competências desenvolvidas pelas crianças vêm afirmar o que suportam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) na área transversal de Formação Pessoal e Social: que a apropriação do espaço e do tempo pelas crianças e a partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças é a oportunidade para que sejam incentivadas a desenvolver a autonomia e a capacidade de fazerem as suas próprias escolhas e negociarem as regras do grupo.

Também no estudo de Tavares (2017, p. 54) acerca da reorganização de um espaço da escrita na sala de atividades, com crianças de 2 e 3 anos, foram reveladas, por parte das crianças, atitudes de cooperação e de partilha no grupo. A autora refere que «as crianças mais velhas eram as que mais frequentavam o espaço da escrita. Contudo, as crianças mais novas eram convidadas a explorar o espaço pelas crianças mais velhas.»

A construção do espaço da área da escrita despertou de imediato um enorme interesse por parte das crianças que passaram a utilizar este espaço de forma autónoma. Inclusive, eram muitas as vezes em que pediam a um adulto da sala para utilizarem esta área no período de acolhimento da manhã.

Quanto aos materiais colocados na área da escrita, além de terem sido escolhidos pelas crianças, nas respostas às suas entrevistas, foram também colocados outros de carácter lúdico que lhes captaram a curiosidade pela frequência desta área, nomeadamente o jogo dos pauzinhos que foi o que mais interesse lhes despertou.

O jogo veio proporcionar às crianças o desenvolvimento da capacidade da consciência fonológica a partir do qual, através da brincadeira, manipulavam palavras, sílabas e fonemas/grafemas, promovendo assim uma consequente capacidade de análise e discriminação de elementos sonoros. Contribuiu também para o desenvolvimento de competências no domínio da Matemática, pois através da sua realização as crianças realizavam contagens, identificavam quantidades e agrupavam os pauzinhos.

No que à relação entre o jogo/lúdico e o desenvolvimento de competências de literacia diz respeito, Mata (2010) refere que existe uma relação significativa entre estas duas abordagens, uma vez que utilizar o jogo e as brincadeiras como mote de exploração para a linguagem escrita permite às crianças contactarem com esta forma de linguagem através de uma abordagem mais natural, em que assumem diferentes papéis de leitores e/ou escritores. Enquanto jogam ou brincam desenvolvem conseqüentemente conhecimentos acerca da consciência fonológica, da consciência da palavra e acerca da funcionalidade da linguagem escrita, e estabelecem também relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Pode-se assim afirmar, mais uma vez, a importância deste jogo em particular para o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo esta uma parte integrante das competências de base para aprendizagens posteriores, como é o caso da leitura e da escrita.

De acordo com Sim-Sim (1998), existem aspetos relacionados com a consciência fonológica que precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, e outros que se desenvolvem durante a sua aprendizagem, e que se têm revelado fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito às atitudes e predisposições de escrita das crianças, estas começaram por realizar desenhos com algumas letras e números e posteriormente desenvolveram especial interesse na realização de tentativas do seu nome e dos colegas. Sabendo-se do significado pessoal que o nome tem para as crianças, é claro que se tenha evidenciado tal predisposição de escrita por parte de quase todas as crianças do grupo.

Quanto aos restantes materiais de suporte de escrita (blocos de notas, *post-its*, cadernos, jornais, revistas, etc) colocados neste espaço, vieram despertar nas crianças conhecimentos acerca da funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em contexto (Lopes da Silva et al., 2016) que lhes permitiram conhecer as diferentes funções associadas aos suportes de escrita.

Neste sentido é importante mencionar que é este contacto precoce com a funcionalidade da linguagem escrita no jardim de infância que pode ganhar um lugar de destaque na futura aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e na construção do seu projeto

peçoal de leitor, que se prende com a motivação peçoal que cada criança terá para aprender a ler e a escrever. (Mata, 2008)

Estudos de Alves Martins (1996, citada por Ferrão e Brito, 2013) revelam que as crianças que ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico, e que não têm a capacidade de atribuir um sentido à aprendizagem da linguagem escrita, têm mais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Estes resultados mostram-se muito idênticos aos revelados pela investigação de Tavares (2017) que dá conta de que, após a reorganização do espaço da área da escrita na sala de atividades, foi possível observar nas crianças um aumento das suas predisposições de escrita, nomeadamente um crescente interesse pela escrita do nome próprio, a preferência por jogos de letras e números e a realização do desenho também como forma de escrita. Também os materiais colocados no espaço foram escolhidos tendo em conta as necessidades e interesses das crianças o que os motivou ainda mais para a frequência dessa área.

Neste sentido, apraz-nos salientar a valorização pela agência da criança numa prática pedagógica na qual acreditamos que deve assentar o «reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogéneo e com especificidades [em que] é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos.» (Tomás & Fernandes, 2013, p. 208)

Face à entrevista realizada à educadora cooperante, foi notório o reconhecimento demonstrado acerca do contributo da construção deste espaço para permitir às crianças o contacto com materiais e experiências que lhes facilitarão a emergência da linguagem escrita e o desenvolvimento de competências noutros domínios e conteúdos.

Tal reconhecimento é importante na medida em que o/a educador/a deve ter conhecimentos sobre o desenvolvimento da literacia nas crianças, conhecer os seus interesses, necessidades, conceções precoces e assim desenvolver estratégias e atividades intencionais que facilitem o processo de aprendizagem das crianças, aproveitando os *teachable moments*, ou seja, os momentos-chave para intervir e facilitar a aprendizagem das crianças respeitando os seus interesses. (Mata, 2008; Owocki, 2000, citados por Mata, 2010)

### Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar as predisposições e atitudes de escrita, num grupo de crianças de cinco anos, após a construção de um espaço da área da escrita na sala de atividades.

Como referem Lopes da Silva et al. (2016, p. 60), «a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal» e, assim como as autoras, acreditamos que é no jardim de infância que devem ser proporcionadas às crianças experiências de contacto com estas formas de linguagem que são essenciais ao desenvolvimento de competências de comunicação e aprendizagem.

Como resposta às questões de investigação «Será que com a construção de uma área da escrita na sala de atividades as crianças demonstram mais predisposições para a linguagem escrita?» e «As predisposições/atitudes de escrita das crianças aumentarão quando se promove na sala de atividades o contacto com a linguagem escrita através da construção de um espaço próprio?», podemos afirmar que a construção da área da escrita veio em muito contribuir para despertar nas crianças atitudes e conhecimentos acerca da linguagem escrita que não se revelavam anteriormente à construção deste espaço, e que mais do que um espaço que despoletou atitudes de escrita e competências de consciência fonológica, promoveu também nas crianças uma visão de prazer e valorização pela aprendizagem da escrita.

Não só se revelaram nas crianças o desenvolvimento de competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como também foi possível observar o desenvolvimento de atitudes de partilha, responsabilidade, cooperação e auto-organização, presentes na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o que não era objetivo neste estudo, mas que se veio a revelar uma grande conquista e satisfação.

É importante salientar que todo o espaço da área da escrita foi construído com a participação ativa das crianças, incluindo a elaboração das regras de utilização desta área, o que foi fundamental para que se mantivessem interessadas e organizadas no novo espaço.

Privilegiou-se o respeito pelas suas opiniões e a valorização dos seus interesses e necessidades, aspeto este que se revelou fundamental para que as crianças se sentissem ativas e úteis na vida do grupo e, conseqüentemente, participantes na construção do próprio processo de aprendizagem.

A par dos resultados obtidos observámos também, através da análise dos gráficos, que as crianças demonstraram maior interesse em frequentar a área da biblioteca da sala de atividades, área esta que anteriormente à construção do espaço da escrita era muito pouco frequentada, o que revela nas crianças atitudes de valorização e interesse pela exploração dos livros.

A realização deste relatório evidencia as vantagens da presença de uma área da escrita numa sala de jardim de infância, que veio em muito contribuir para o desenvolvimento de competências das crianças do grupo não só no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como também noutras áreas de conteúdo, como foi o caso da área de Formação Pessoal e Social e do domínio da Matemática.

### Limitações e sugestões para um trabalho futuro

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com alguns fatores que limitaram a sua elaboração. Uma das maiores limitações sentidas foi o tempo destinado à PES, que tal como já se referiu, foram apenas cerca de três meses em que após o seu término foi necessário voltar à instituição onde se realizou o estudo para recolher dados que faltavam para dar continuidade ao trabalho de investigação.

Uma vez que a observação e a análise das atitudes e predisposições de escrita das crianças, após a construção do espaço da área da escrita na sala de atividades, decorreu apenas nos meses destinados à PES e durante mais um mês de observações complementares, não foi possível observar a evolução das competências e atitudes de escrita deste grupo de crianças até ao final do ano letivo, o que de certa forma nos induz num sentimento de afastamento da investigação.

Seria extremamente interessante ter-se continuado a enriquecer o espaço da área da escrita com o intuito de promover cada vez mais competências e interesses acerca da linguagem escrita neste grupo, bem como investir na reorganização do espaço da

biblioteca na sala de atividades, espaço este que, após a construção da área da escrita, passou a despertar nas crianças maior interesse pela sua utilização.

### Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

No que à nossa formação pessoal diz respeito, foi notório através desta investigação que aliar os estudos e conhecimentos científicos acerca desta temática a uma prática diferenciada e que respeita os interesses e opiniões das crianças, se revelou benéfico para o desenvolvimento de competências do grupo de crianças, não só no domínio da linguagem oral e escrita, mas também abarcando outras áreas de conteúdo.

Permitiu-nos também aprofundar conhecimentos acerca da abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar e acima de tudo, compreender a importância que o papel do/a educador/a de infância tem no desenvolvimento de uma prática focada nas motivações, interesses e necessidades do grupo de crianças, através do carácter lúdico que marca esta faixa etária.

Em suma, pretende-se acima de tudo que o investimento pessoal e profissional dos/as educadores/as de infância em torno deste grande domínio se desenvolva e se promovam práticas pedagógicas dinâmicas, lúdicas e que findem a ideia de escolarização na educação pré-escolar.

**Referências bibliográficas**

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Ruquoy, D. & Georges, P. (2005) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998) *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Balça, A. C. P. (2011). Vamos à biblioteca! – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Nuances: Estudos sobre educação*, 14, pp. 207-220.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, 112, pp. 98-103.
- Esteves, S. (2005). A relação precoce como “motor “ do desenvolvimento da linguagem. *Cadernos de educação de infância*, 74, pp. 1-3.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de educação de infância*, 74, pp. 8 – 11.
- Ferrão, A. C. & Brito, R. (2013). *A funcionalidade da linguagem escrita em educação pré-escolar: um projeto de intervenção* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4709/1/FuncionalidadeLinguagemescrita.pdf>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da língua escrita*. Brasil: Artes Médicas Sul.
- Hohmann, M. & Weikhart, D.P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2015). *A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio* (Tese de

- Doutoramento não publicada) Universidade de Huelva, Huelva. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10272/11396>).
- Horta, M. (2016). A organização e a gestão de um ambiente “comunicativamente estimulante” à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109, pp. 26-30.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Editora Psicossoma.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Law, J., Mckean, C., Levickis, P. & Goldfeld, S. (2017) Oral Language – a foundations for learning. *Technical Report*, 3.
- Lopes, J., Miguéis, G., Dias, J., Russo, A., Barata, A., Lopes, T. & Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Lourenço, S. (2014). *Da literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Instituto Politécnico de Portalegre. (Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6555/1/Sandra%20Isabel%20Milhinhos%20Louren%C3%A7o.pdf> )
- Machado, L. S. (2008). A linguagem escrita. *Cadernos de educação de infância*, 83, pp. 29-33.
- Maigre, A. (1994). *a língua escrita no jardim de infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista aprender*, Escola Superior de Educação de Portalegre (pp.25-34). (Disponível em: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>)
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de educação de infância*, 90, pp. 31-34.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 2, pp. 115-132.
- Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contextos de supervisão em Angra do Heroísmo* (Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica não publicado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Morgado, J. C. (2012) *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: Defacto editores.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, 112, pp. 59-62.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Braga: Livraria Minho.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. O. (2017). *À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Universidade do Algarve, Faro. (Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/10477>)
- Santos, A. I. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância: concepções e práticas dos educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Metodologia do Ensino do Português). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. (Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2629/1/TeseDoutoramentoAnaIsabelSilvaSantos2008.pdf>)

- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, 111, pp. 27-30.
- Serrano, G.P. (1994). *Investigación cualitativo: Retos e Interrogants – Vol I: Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim – Sim, I., Silva, A. C & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, E. (2017). *A (re)organização do espaço da escrita na sala de atividades: o despertar do interesse pela linguagem escrita num grupo de 2 e 3 anos* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Universidade do Algarve, Faro. (Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/browse?type=author&value=Tavares%2C+%C3%89rica+Cristina+Sim%C3%A3o>)
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16, pp. 201-216.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'água.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

# APÊNDICES

## Apêndice I – Calendário das etapas de trabalho

	2017				2018								
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro
1ª aplicação das tabelas de frequências e instrumento de observação			×										
Realização das entrevistas às crianças			×										
Construção do espaço da escrita e 1ª introdução de materiais				×									
2ª aplicação das tabelas de frequências e instrumento de observação				×									
2ª introdução de materiais no espaço da escrita				×									
3ª aplicação das tabelas de frequências e instrumento de observação				×									
Entrevista à educadora cooperante						×							
Revisão da literatura	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		
Observação / conhecimento do grupo	×	×	×	×									
Recolha de dados	×	×	×	×	×	×							
Análise e tratamento de dados						×	×	×	×	×			
Redação do relatório de investigação						×	×	×	×	×	×		
Revisão final											×	×	
Entrega do relatório											×	×	

Quadro II.1 – Calendário das etapas de trabalho

## **Apêndice II – Registos diários (três exemplos)**

### **16 de outubro de 2017**

Hoje pela primeira vez fui eu que dinamizei a reunião da manhã na zona do tapete.

Comecei por intervir conversando com as crianças acerca da bandeira de Portugal e do significado da sua simbologia, que é a temática em exploração neste momento, e já existia na sala uma bandeira realizada pelo grupo com a educadora.

Posteriormente, através de um planisfério contámos o número de oceanos, os continentes, e vimos também onde se situava o nosso país. Ainda em grande grupo explorámos um globo terrestre, que depois todos tiveram oportunidade de manusear em grupos de três crianças com a ajuda de lupas de vários tamanhos.

Nota de campo: A maioria das crianças já reconhece a mancha gráfica da palavra Portugal e o nome da letra por que se inicia. (9h45)

#### Reflexão:

Hoje senti-me mais à vontade para dinamizar a reunião da manhã no tapete e tentei retirar o foco apenas das atividades que ia realizar e aproveitar o momento escutando o que as crianças tinham para me dizer. Optar por esta estratégia permitiu-me estar mais atenta ao grupo e conseqüentemente conseguir adquirir maior controlo sobre o mesmo.

### **6 de novembro de 2017**

Durante a reunião da manhã utilizei uma estratégia nova para cativar o grupo de crianças e decidi levar uma caixa de música, que era tocada por todos, um de cada vez em silêncio, e que os ajudava a acalmar.

Hoje recebemos a visita do avô de um menino da sala, que nos veio falar e mostrar alguns utensílios que utiliza na sua profissão, que é pescador. Através desta partilha aprendemos vocabulário novo relativo à pesca tal como, cana de pesca, barco, murjona, covo, rede, isco, polvo, entre outras mais.

Posteriormente, dando continuidade a uma atividade da educadora, a construção de origamis, construímos barcos utilizando esta técnica e posteriormente cada criança disse oralmente uma palavra relacionada com o tema “mar” e copiando, escreveu no seu

barquinho. Depois de construídos todos os barcos realizámos um peixe grande com materiais reciclados, cartão e rolhas de garrafas e com fios de pesca colámos os barcos com as palavras formando uma rede de palavras.

Notas de campo:

Hoje o L observou enquanto estávamos na zona do tapete que a letra das minhas sapatilhas “N” era igual à primeira letra do nome da N. (10h00)

**6 de dezembro de 2018**

Hoje implementou-se a área da escrita na sala de atividades. Na hora de acolhimento, em que as crianças não estavam na sala aproveitei para montar o espaço e colocar todos os materiais que tinham sido escolhidos pelas crianças. Assim que regressaram à sala, fizemos normalmente a reunião da manhã na zona do tapete, zona esta que está delimitada por uma estante que impede a visibilidade da área da escrita.

Posteriormente, distribuíram-se as tarefas e as crianças começaram a escolher as áreas em que iriam brincar e foi aí que descobriram a nova área da escrita. Quando todas as crianças do grupo se aperceberam da existência do novo espaço na sala de atividades, reunimo-nos sentados em frente à área da escrita e falou-se acerca da utilidade deste novo espaço, da função dos materiais colocados, aludiu-se também para as respostas das crianças dadas nas entrevistas acerca dos materiais que gostavam que existisse neste espaço, e decidimos em conjunto as regras desta nova área.

Notas de campo:

O M trouxe um caderno da área da escrita com a palavra “Perofessora” escrita, e perguntou-me o que dizia. (10h45)

A I fez um desenho com os nomes de todos os colegas da sala para lhes oferecer. (12h30)

A M sugeriu que levássemos os cartões dos nomes para a área da escrita. (11h15)

O J mostrou-se muito preocupado porque queria ir para a área da escrita e a M e o MN não queriam sair de lá e trocar.

## Apêndice III – Instrumento de observação

Data de observação: 13 a 15 de Novembro de 2017

Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades		
<b>Organização das áreas da sala de atividades</b>	Identificação das áreas de atividades	As áreas de atividades têm cartões com o respectivo nome, uma imagem identificativa e o número limite de crianças. No tapete são distribuídas às crianças as suas fotos que são colocadas no cartão da área que escolhem ir. Nesses cartões existem uns ganchos tipo cabides com símbolos representativos de cada área (carro – área dos carros, lápis – área da escrita, casa – área da casinha, livro – área da biblioteca, peça de <i>puzzle</i> – área dos jogos, mesa – área da plasticina) para as crianças colocarem ao pescoço no momento em que estão nas áreas de atividades.
	Presença da linguagem escrita nas diferentes áreas	É possível encontrar a presença da linguagem escrita na área da biblioteca através de uma grande diversidade de livros, apesar de a sua maioria ter um estado de conservação degradado e se encontrarem desorganizados. Na área dos jogos os jogos estão colocados dentro das respectivas caixas com os nomes e existem nesta área jogos de encaixe com letras e palavras. Nas restantes áreas o que se observa são os suportes escritos com a respetiva identificação das áreas.
<b>Presença da linguagem escrita na sala</b>	Introdução de novos ou rotatividade dos suportes escritos existentes na sala	Os livros da biblioteca já são conhecidos pelas crianças e não são substituídos pela educadora. Existem crianças que por vezes trazem livros de casa para serem lidos em grande grupo.

	<p>Utilização espontânea dos suportes de escrita pelas crianças</p>	<p>Depois de ter lido às crianças uma banda desenhada sobre a lenda da Florípes (lenda tradicional da cidade de Olhão), o M.AR fez uma banda desenhada com desenhos e escreveu algumas letras que contavam a história. O M.AL (quando me viu a expor na parede da sala as produções que realizaram durante a manhã) perguntou-me qual era o nome do peixe que tinha desenhado (carapau) porque já não se lembrava e queria escrever o nome (enquanto brincava na área da casinha).</p>
	<p>Utilização dos suportes escritos nas rotinas do dia-a-dia</p>	<p>O mapa das presenças é preenchido de manhã autonomamente pelas crianças. No mapa das tarefas é um adulto da sala que faz a distribuição sem solicitar a opinião das crianças, até porque este suporte escrito não está ao seu alcance.</p>
	<p>Participação das crianças na elaboração dos suportes escritos da sala</p>	<p>Os suportes escritos existentes na sala foram construídos pela educadora sem a participação das crianças. Após ter sido realizado por mim um teatro de fantoches para as crianças intitulado “A faina do pescador Zé”, foi realizado pelas crianças um livro sobre a história. A M pediu-me para ser ela a escrever o título do livro que seria colocado na capa. Depois de terem sido explorados pelas crianças alguns peixes reais, foi realizada uma tabela de dupla entrada que foi preenchida pelas crianças em grande grupo na zona do tapete e posteriormente interpretada.</p>
	<p>Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita</p>	<p>A funcionalidade da linguagem escrita é explorada em momentos de conversa em grande grupo na zona do tapete, em atividades orientadas e/ou em atividades de pequeno grupo nas mesas.</p>
<p><b>Predisposições das crianças em relação à linguagem escrita</b></p>		

<b>Atitudes de escrita</b>	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas atividades	A M voluntariou-se para escrever o nome do livro do pescador, imitando o título que eu escrevi numa folha para que ela pudesse copiar.
	Valorização / cuidado das crianças pelos suportes de escrita	Existe alguma falta de valorização e cuidado por parte dos livros existentes na área da biblioteca. No mapa das presenças as crianças preocupam-se em consertar as fitas vermelhas que marcam os fins-de-semana e que por vezes caem e/ou rasgam-se.
	Revela envolvimento e satisfação nas atividades de escrita	A M.R decidiu escrever em casa uma história com desenhos e letras sobre o teatro de fantocheiro “A faina do pescador Zé” para mostrar aos amigos.
	Conhece ou demonstra interesse em conhecer as funcionalidades da linguagem escrita	As crianças revelam poucos conhecimentos sobre o uso da escrita e não distinguem os diferentes suportes de escrita das suas funções, mas revelam muito interesse em conhecer e saber para que serve a escrita quando eu lhes questiono sobre porque é que escrevemos ou para que serve a escrita.
	Escreve de forma espontânea	Na atividade de digitinta o LR e o M.AM escreveram os seus nomes e fizeram alguns desenhos. A M pediu-me muitas vezes para que eu ou a educadora lhe escrevêssemos nomes e palavras no seu caderno pessoal para que ela as copiasse, enquanto os amigos estavam nas áreas a brincar.
	Revela interesse pela escrita do próprio nome e dos colegas	A escrita do nome é o que mais interesse desperta nas crianças do grupo. A maioria das crianças já escreve o seu nome sem usar o cartão do nome, excepto a N. e o TO. A M escreveu no seu caderno pessoal o nome dos colegas da sala, e disse que gosta muito de escrever e que já sabe escrever os nomes dos amigos.
	Reconhece que existem várias	O LR referiu que a palavra lula

	letras que formam palavras	(peixe) começa com a mesma letra do seu nome. Na montagem das letras dos nomes dos peixes (lula, cavala, carapau, sargo e tubarão) a M.R referiu que faltavam letras para formar a palavra tubarão, que estava completa num papel que eu escrevi e coloquei ao lado, para que as crianças tivessem a referência da palavra completa para a poderem “montar” com as letras recortadas.
--	----------------------------	---

Data de observação: 20 a 22 de novembro de 2017

<b>Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades</b>	
<b>Organização das áreas da sala de atividades</b>	<p>Identificação das áreas de atividades</p> <p>Nos cartões de identificação das áreas de atividades está colocado o número limite de crianças permitido em cada área. Existem quadrados de velcro para colar as fotografias das crianças que estão em determinado momento em cada uma das áreas, embora os quadrados de velcro não estejam de acordo com o número estipulado para o limite de crianças permitido em cada área. Hoje o J foi colocar a sua fotografia na área dos carros porque de facto existiam quadrados de velcro vazios, mas as crianças que estavam a brincar nessa área reagiram dizendo que o J não podia ir porque já lá estavam quatro meninos, que era o número limite de crianças permitidas na área dos carros.</p>
	<p>Presença da linguagem escrita nas diferentes áreas</p> <p>Na área dos jogos é possível observar os nomes de todos os jogos nas respectivas caixas e existem alguns jogos de encaixe com letras. Na área da biblioteca os livros estão colocados nas prateleiras sem uma ordem definida ou um critério de organização. Existem também em todas as áreas suportes escritos com o respectivo nome da área, o número limite de crianças e uma imagem representativa. Estes suportes estão colocados ao alcance das crianças, com letra <i>script</i> e com um tamanho adequado. Num móvel de arrumação existem vários jornais e revistas que as crianças utilizam para recortes e colagens, quando solicitado pela educadora.</p>
<b>Presença da linguagem escrita na sala</b>	<p>Introdução de novos ou rotatividade dos suportes escritos existentes na sala</p> <p>Na introdução de novos suportes escritos não é pedida a opinião das crianças. Estes são substituídos semanalmente e sempre que existe a necessidade de expor novas produções.</p>
	<p>Utilização espontânea dos suportes de escrita pelas crianças</p> <p>Quando mostrei ao grupo tampas de garrafas com letras depois de lhes ter lido um livro com a lenda da Florípes, lenda tradicional de Olhão, algumas crianças quiseram organizar as letras da caixa para formar a palavra “lenda” que estava no livro. O B quis escrever o seu nome com as tampas das letras.</p>
	<p>Utilização dos suportes escritos nas rotinas do dia-a-dia</p> <p>Continuo a observar que são os adultos da sala que fazem a distribuição das tarefas diárias no mapa de tarefas. Quando me é possível ser eu a fazer a distribuição dou sempre oportunidade de</p>

		<p>escolha às crianças, apesar de a educadora me ter dito várias vezes que não concorda que eu o faça. Durante o dia as crianças vão várias vezes observar o mapa das tarefas sempre que precisam de realizar alguma dessas tarefas.</p> <p>As presenças são marcadas todos os dias no início da manhã pelas crianças no mapa de presenças.</p> <p>As crianças cujo nome começa com a letra “A” têm alguma dificuldade em registar sozinhas a presença porque os primeiros nomes do alfabeto não estão à altura das crianças no mapa de presenças.</p>
	Participação das crianças na elaboração dos suportes escritos da sala	As crianças não participaram na elaboração dos suportes escritos.
	Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita	A funcionalidade da linguagem escrita explora-se em momentos de diálogo em grande grupo na zona do tapete. Também se explora nas mesas de trabalho em atividades de pequenos grupos ou individuais.
<b>Atitudes de escrita</b>	<b>Predisposições das crianças em relação à linguagem escrita</b>	
	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas atividades	<p>Hoje quando levei para a sala uma caixa com tampas de garrafas cada uma com uma letra do alfabeto realizei em grande grupo no tapete um jogo com as letras. A meio da manhã, enquanto as crianças brincavam nas áreas, o M perguntou-me se podia brincar com a caixa das letras para formar palavras.</p> <p>Depois do almoço quando regressámos para a zona do tapete o LN disse que queria repetir o jogo que fizemos de manhã porque já se lembrava das letras com que começavam algumas palavras.</p>
	Valorização / cuidado das crianças pelos suportes de escrita	A M. tem um caderno pessoal que todos os dias de manhã leva para o jardim de infância para poder escrever palavras e nomes dos colegas e da família durante o período de acolhimento entre as 9h e as 9h30. Guarda-o num saco depois de o utilizar e traz consigo todos os dias para o jardim de infância.

	<p>Revela envolvimento e satisfação nas atividades de escrita</p>	<p>Hoje a M disse-me que gosta muito de escrever os nomes dos amigos da sala, da irmã, do pai e da mãe e algumas palavras que já sabe escrever sozinha. A AR nos momentos de brincadeira livres e nos períodos de acolhimento prefere ficar a escrever nos manuais que se utilizam na sala de atividades ou em folhas brancas.</p>
	<p>Conhece ou demonstra interesse em conhecer as funcionalidades da linguagem escrita</p>	<p>O B e o LR perguntaram-me para que servem os jornais que temos na sala e que se utilizam para fazer recortes.          Enquanto mostrava as ilustrações do livro “O botão invisível”, no dia do pijama, e contava um poema que resumia a história numas folhas impressas, o AF perguntou-me porque é que eu estava a ler a história pelas folhas e não no livro.          O M. perguntou-me onde é que eu tinha arranjado o poema e eu expliquei-lhe que fiz uma pesquisa no computador e encontrei o poema e imprimir e que era por isso que o trazia nas folhas (riu-se, muito surpreendido), de seguida disse-me que pensava que as histórias estavam apenas nos livros.          O B ao ouvir a conversa disse que a irmã mais velha quando estuda para a escola também imprime folhas com letras do computador.</p>
	<p>Escreve de forma espontânea</p>	<p>Não observei tentativas de escrita de forma espontânea por parte das crianças do grupo. Quando lhes peço para escreverem alguma coisa mostram-se sempre muito entusiasmados e com vontade de o fazerem sozinhos e sem ajuda.</p>
	<p>Revela interesse pela escrita do próprio nome e dos colegas</p>	<p>Em grande grupo enquanto explorávamos as letras das tampas a maioria das crianças começou a pedir-me para escrever o seu próprio nome. A M.R disse que ia escrever o meu nome porque era fácil e porque podia ver na minha bata como estava escrito.</p>
	<p>Reconhece que existem várias letras que formam palavras</p>	<p>O AF depois de ouvir a lenda da Florípes em que posteriormente explorámos o nome da lenda, disse que o “f” é uma letra igual à que existe no seu primeiro nome.          Enquanto marcavam as presenças de manhã o J disse que o seu nome tem cinco letras e continuou a contar as letras dos outros nomes até que viu que o nome da N também tinha cinco letras tal como o seu e tinham uma letra igual, a letra “i”.</p>

Data de observação: 18 a 20 de dezembro de 2017

Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades		
Organização das áreas da sala de atividades	Identificação das áreas de atividades	<p>Esta semana após ter introduzido a área da escrita, foi negociado com as crianças que o limite de crianças nesta área seriam duas O J assim que viu a nova área da sala disse que esta precisava de ter um cartão igual ao das outras áreas com o nome, o número e os cartões para colocarem ao pescoço quando estivessem a utilizar a área.</p> <p>As crianças através de uma votação oral escolheram que o símbolo que queriam utilizar para colocar ao pescoço na área da escrita seria um lápis.</p>
	Presença da linguagem escrita nas diferentes áreas	<p>Os livros da área da biblioteca foram reorganizados numa nova estante que permite uma melhor visualização de todos os livros e maior acessibilidade às crianças.</p> <p>É possível observar num dos móveis da sala os dossiers individuais das crianças com as suas fotografias e os respectivos nomes, apenas em quatro crianças foi colocado o primeiro e o último nome porque têm o primeiro nome igual. As almofadas das crianças têm bordado o seu primeiro nome. Todas as crianças da sala são capazes de identificar o nome das almofadas dos colegas.</p>
Presença da linguagem escrita na sala	Introdução de novos ou rotatividade dos suportes escritos existentes na sala	<p>Na área da escrita surgiram pelas crianças diversas questões relacionadas com a organização das folhas que já estavam utilizadas e as que ainda estavam por utilizar. A I ficou muito aborrecida porque alguém deixou na área da escrita as folhas todas desorganizadas, então decidimos em conjunto que o melhor seria arranjar uma caixa para colocar as folhas que iam sendo utilizadas e assim era mais fácil deixar tudo organizado.</p> <p>Os registos da semana anterior foram retirados e substituídos pelos quadros que as crianças pintaram.</p>
	Utilização espontânea dos suportes de escrita pelas crianças	<p>O LN utilizou o bloco do alfabeto na área da plasticina para fazer letras maiúsculas e minúsculas na plasticina. O B e a M perguntaram-me se podiam levar para a casinha um bloco de notas para escreverem recados iguais aos da mãe da M. Na área da escrita as</p>

		crianças têm realizado postais e muitos desenhos com letras para oferecerem aos colegas que estão nas outras áreas a brincar. O LR escreveu uma história sobre o Natal com desenhos e letras para ler aos amigos na zona do tapete.
	Utilização dos suportes escritos nas rotinas do dia-a-dia	Na distribuição do mapa das tarefas dei oportunidade às crianças de negociarem entre si sempre que escolhiam realizar as mesmas tarefas. O M disse-me que o mapa das tarefas tinha imagens de tarefas que nunca são distribuídas. Estas imagens de tarefas foram colocadas no início do ano letivo pela educadora que decidiu posteriormente não as utilizar diariamente na distribuição de tarefas.
	Participação das crianças na elaboração dos suportes escritos da sala	Na elaboração dos suportes escritos da sala as crianças escrevem sempre o nome e a data e eu tenho pedido para que escrevam também o título das produções através da organização de letras recortadas, ou da cópia (quando me pedem).
	Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita	A funcionalidade da linguagem escrita explora-se na área da escrita, nas mesas de atividades e na zona do tapete. Na área da escrita foram colocados diversos materiais e explorada com as crianças num diálogo em grande grupo a função de todos eles (jornais, revistas, blocos de notas, folhas de rascunho, <i>post-its</i> , cadernos, folhas de cores, entre outros).
<b>Atitudes de escrita</b>	<b>Predisposições das crianças em relação à linguagem escrita</b>	
	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas atividades	O M escreveu num bloco de notas as palavras do jogo dos pauzinhos. O T encontrou palavras iguais às que existem no jogo dos pauzinhos nos folhetos de supermercado e escreveu-as em folhas de linhas. Durante esta semana a I, o M.AL, o M.AM, o LR e o M.AL escreveram histórias na área da escrita e em casa, que me pediam para lerem na zona do tapete para todos os colegas.
	Valorização / cuidado das crianças pelos suportes de escrita	O J chamou a atenção do D.B (enquanto este utilizava a área da biblioteca) de que estavam muitos livros no chão e alguns deles já tinham as folhas soltas e rasgadas.

		<p>A M na zona do tapete, quando estávamos a conversar sobre o estado de conservação dos livros da biblioteca, disse que se calhar era preciso arranjá-los com fita cola e não se podiam deixar livros no chão.</p>
	Revela envolvimento e satisfação nas atividades de escrita	<p>O M.AM trouxe de casa várias folhas agrafadas durante os dias desta semana em que escrevia em casa histórias de banda desenhada com desenhos e muitas letras e me pedia para ser ele a ler para os colegas depois da hora do almoço na zona do tapete. O M e a M pedem-me para utilizarem a área da escrita quando não estamos no momento de brincar nas áreas.</p> <p>A M achou que os cartões dos nomes que estavam arrumados num móvel da sala deviam estar na área da escrita e levou-os para lá.</p>
	Conhece ou demonstra interesse em conhecer as funcionalidades da linguagem escrita	<p>O J enquanto conversávamos todos em frente à área da escrita perguntou-me o que é a escrita e a M.R respondeu-lhe que é escrever muitas coisas sozinho.</p> <p>O M.AL disse que podemos escrever para mandar cartas para outros países ou para escrever histórias como os senhores que escrevem os livros.</p> <p>O M.AM quando viu os <i>post-its</i> na área da escrita disse que são iguais aos papéis que o pai usa em casa para deixar recados à mãe para quando ela regressa do trabalho.</p> <p>A M. disse que as folhas que eu levei para a área da escrita e que já estavam utilizadas eram folhas de rascunho, e que a mãe também utilizada quadrinhos de papel às cores para marcar as coisas importantes.</p>
	Escreve de forma espontânea	<p>O LN escreveu uma carta com desenhos e letras para me oferecer porque eu ia terminar o estágio e leu para todos os amigos na zona do tapete.</p> <p>A I pintou uma tela em que desenhou uma árvore de Natal e escreveu “Felicidades e feliz Natal” “De: Inês; Para: Rita”</p> <p>O AF e o D.B pediram-me para serem eles a escrever o nome do Caíque Bom Sucesso, o barco grande que construímos.</p>
	Revela interesse pela escrita do próprio nome e dos colegas	<p>A N era a única menina da sala que ainda não escrevia o seu nome sem ver pelo cartão do nome e esta semana aprendeu na área da escrita a escrever o seu nome sozinha.</p>

	<p>Reconhece que existem várias letras que formam palavras</p>	<p>Enquanto marcavam as presenças a AD disse que tinha sete letras no seu nome.</p> <p>O R enquanto jogava ao jogo dos pauzinhos na área da escrita que não se podiam perder pauzinhos porque senão já não dava para escrever as palavras (porque cada pauzinho de madeira tem uma letra, todos juntos formam uma imagem e a palavra correspondente).</p> <p>A I ao formar a palavra “barco” estava a utilizar um “a” dos palitos da palavra “tubarão” e disse-me que também podia ser porque é a letra “a” mas que tinha de procurar a do <i>puzzle</i> “barco” para o desenho ficar completo.</p> <p>O B utilizou a régua do alfabeto e fez corresponder as tampas das letras para formar algumas das palavras do jogo dos pauzinhos e quando tentava formar a palavra “banana” disse que conhecia a primeira letra e que se chamava “bê” porque é a mesma letra do seu nome e disse-me também que precisava de mais uma tampa com a letra “a” porque a palavra “banana” tem muitos “as” e então tivemos de fazer mais uma tampa.</p> <p>O M.AL disse que as letras das revistas podem ser recortadas para escrever o nome.</p>
--	--	---

Data de observação: 10 a 12 de janeiro de 2018

<b>Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades</b>		
<b>Organização das áreas da sala de atividades</b>	Identificação das áreas de atividades	Na identificação das áreas de atividades as crianças continuam a pedir para aumentar o número limite de crianças na área da escrita.
	Presença da linguagem escrita nas diferentes áreas	Existe um móvel na sala para arrumação das produções das crianças, no qual existem prateleiras para cada uma das crianças com os respetivos nomes identificados em etiquetas. Na zona de higiene da sala, os copos de água e os copos das escovas dos dentes estão identificados com os nomes das crianças. Na área das mesas de trabalho, num móvel de arrumação, existem algumas caixas identificadas com o nome de cada um dos materiais. Os pertences das crianças são arrumados em cacifos individuais à porta da sala de atividades, identificados com os nomes de cada criança, escritos por elas e com um desenho.
<b>Presença da linguagem escrita na sala</b>	Introdução de novos ou rotatividade dos suportes escritos existentes na sala	Os suportes escritos são substituídos semanalmente pela educadora ou pela auxiliar, sempre que as crianças realizam novas produções ou registos escritos. A educadora criou um mural na zona da área da escrita onde são expostos os registos que as crianças fazem nessa mesma área, valorizando assim as suas tentativas de escrita.
	Utilização espontânea dos suportes de escrita pelas crianças	As crianças utilizam espontaneamente os suportes de escrita existentes na área da escrita e já lhes atribuem diferentes utilidades. As crianças pedem frequentemente à educadora para utilizarem os suportes de escrita da área da escrita noutras áreas de atividades da sala.
	Utilização dos suportes escritos nas rotinas do dia-a-dia	De manhã as crianças preenchem o mapa das presenças autonomamente e gostam de observar quem faltou durante a semana ou quem se esqueceu de preencher as suas presenças. As tarefas do dia-dia são distribuídas por um adulto da sala e as crianças ao longo do dia sempre que não se lembram de quem é a realizar determinada tarefa vão consultar o mapa.
	Participação das crianças na elaboração dos suportes escritos da sala	As crianças não participaram na elaboração dos registos escritos.

<b>Áreas específicas para a exploração da linguagem escrita</b>	Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita	A funcionalidade da linguagem escrita explora-se na área da escrita, na zona do tapete em momentos de grande grupo, na área da biblioteca, na área dos jogos, na área da casinha e nas mesas de trabalho.
<b>Atitudes de escrita</b>	<b>Predisposições das crianças em relação à linguagem escrita</b>	
	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas atividades	O J num dos livros da biblioteca em que a educadora contava uma história reconheceu a palavra “princesa”. A educadora escreveu no cavalete o nome de algumas formas geométricas e o M.AL quis imitar a escrita das palavras feitas pela educadora na área da escrita.
	Valorização / cuidado das crianças pelos suportes de escrita	Depois de utilizarem a área da escrita, as crianças revelam preocupação em organizar as folhas que utilizaram, arrumar o jogo dos pauzinhos nas respectivas caixas de origami (o jogo é constituído por 8 <i>puzzles</i> , 4 associados ao tema do mar e 4 associados aos frutos, cada um tem uma caixa com o nome do respectivo tema) e deitar fora os restos de recortes que já não utilizam. As crianças demonstram valorização pelos registos escritos deixados na área da escrita pelos colegas e organizam-lhos num espaço próprio da mesa ou perguntam aos colegas se os querem guardar noutro local ou levar para casa.
Revela envolvimento e satisfação nas atividades de escrita	As crianças revelam bastante interesse pelo jogo de palavras dos pauzinhos. A N que revela algumas dificuldades na contagem de números joga frequentemente ao jogo dos pauzinhos e depois de formar as palavras através do desenho (tal como se faz com os <i>puzzles</i> ) conta o número de pauzinhos, que corresponde ao número de letras da palavra. Na parte da tarde as crianças pedem frequentemente à educadora e à auxiliar para utilizarem a área da escrita. Quase todos os dias algumas crianças da sala trazem de casa produções que realizam sozinhas ou com a ajuda dos pais, tais como histórias, postais, desenhos com letras, que insistem em partilhar e comunicar com os colegas em grande grupo.	

	<p>Conhece ou demonstra interesse em conhecer as funcionalidades da linguagem escrita</p>	<p>De manhã, quando preencho a tabela do registro de frequências nas áreas de atividades enquanto distribuo as fotografias das crianças para irem para as áreas, o J perguntou-me porque é que eu escrevo todos os dias naquela folha e o que é que eu escrevo, eu expliquei-lhe que escrevo os seus nomes para saber quais são as áreas que as crianças da sala mais gostam porque estou a fazer um trabalho para a universidade. Enquanto a auxiliar preparava a televisão para verem um filme, enganou-se e colocou uma versão com legendas e imediatamente algumas crianças disseram que aquele filme tinha as letras em baixo para ler. A I imediatamente disse que são letras que contam o que os bonecos do filme dizem e que quando souber ler já pode ver os filmes em inglês. A M. disse que em casa também tem blocos de notas amarelos iguais aos da área da escrita, que servem para fazer a lista das compras.</p>
	<p>Escreve de forma espontânea</p>	<p>O R. escreveu num desenho a palavra “peite” (que queria dizer peixe). A I fez um convite para convidar a M a ir a sua casa no fim de semana. O D.M escreveu uma carta à educadora dizendo-lhe o que mais gosta de fazer com ela. O A esteve a copiar palavras que estavam nos jornais para uma folha colorida e ofereceu à M.R. O M fez algumas tentativas de escrita de palavras que conhece tais como “esgola” (que queria dizer escola), e palavras que existem no jogo dos pauzinhos “Uvas”, e “Maçã”.</p>
	<p>Revela interesse pela escrita do próprio nome e dos colegas</p>	<p>A N recortou letras dos folhetos de supermercado e colou-as numa folha colorida formando o seu nome. A AD e o M.AL escreveram os seus nomes nos desenhos utilizando cores diferentes para cada uma das letras. O M.AM fez um desenho livre e escreveu os nomes de alguns amigos e da educadora.</p>
	<p>Reconhece que existem várias letras que formam palavras</p>	<p>No preenchimento do mapa das presenças praticamente todas as crianças conhecem a mancha gráfica do seu nome e dos colegas e soletram em voz alta muitas vezes as letras enquanto preenchem as suas presenças.</p>

		<p>Quase todas as crianças da sala conhecem os nomes das letras do alfabeto e são capazes de identificá-las nos seus nomes.</p> <p>As crianças reconhecem todas as letras maiúsculas do alfabeto, mas em relação às letras minúsculas ainda fazem alguma confusão e só reconhecem algumas. Quando têm dúvidas utilizam autonomamente o bloco do alfabeto que está na área da escrita.</p> <p>Todas as crianças do grupo já diferenciam as letras (código escrito) do desenho (código icónico).</p>
--	--	--

## Apêndice IV – Tabelas de registo de frequências nas áreas de atividades



Data de observação: 13 a 15 de Novembro de 2017

Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana			
Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:	Segunda – feira	Terça - feira	Quarta - feira
Biblioteca - 3	AR, M e A; (3)	Manhã no exterior	M.R, I e B; (3)
Casinha - 5	I, MN, T, N e M.AM; (5)		T, D.M, M.AM, N e A; (5)
Jogos - 6	R, TO, IS, L, LN; (5)		R, IS, MN, AF, L e IR; (6)
Carros - 4	B, M.AL, D.B e AF; (4)		J e D.B; (2)
Plasticina - 3	J, D.M e M.R. (3)		M, AR, AD e LN. (4)

**Data de observação:** 20 a 22 de Novembro de 2017

<b>Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana</b>			
<b>Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:</b>	<b>Segunda – feira</b>	<b>Terça - feira</b>	<b>Quarta - feira</b>
Biblioteca - <b>3</b>	AR, MN e AL; <b>(3)</b>	<b>Manhã no exterior</b>	MN, A, AR; <b>(3)</b>
Casinha - <b>5</b>	M, I, AD, MR e DM; <b>(5)</b>		DB, M, I, AD, M.AL; <b>(5)</b>
Jogos - <b>6</b>	T, IS, N, L, M.AL, R; <b>(6)</b>		R, AF, L, IS, T e LN; <b>(6)</b>
Carros - <b>4</b>	B, M.AM, D.B, J; <b>(4)</b>		N, MR, J, B; <b>(4)</b>
Plasticina - <b>3</b>	AF, LN. <b>(2)</b>		M.AM, TO, DM; <b>(3)</b>

**Data de observação:** 11 a 13 de Dezembro de 2017

<b>Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana</b>			
<b>Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:</b>	<b>Segunda - feira</b>	<b>Terça - feira</b>	<b>Quarta - feira</b>
Biblioteca - <b>3</b>	I, AD e AF; <b>(3)</b>	N, D.B e IR; <b>(3)</b>	AR, IR e M; <b>(3)</b>
Casinha - <b>5</b>	M, B, D.B, T e LN; <b>(5)</b>	M, AD, B, AR, e M.R; <b>(5)</b>	T, M.AM, I, D.M e AF; <b>(5)</b>
Jogos – <b>6</b>	AR e J; <b>(2)</b>	LN, T, A, AF, R, L; <b>(6)</b>	R, A, TO e M.AL; <b>(4)</b>
Carros – <b>4</b>	A, TO, D.M e M.AM; <b>(4)</b>	M.AM, TO, J e D.M; <b>(4)</b>	J, D.B; <b>(2)</b>
Plasticina – <b>3</b>	M, M.R e M.AL; <b>(3)</b>	_____	M.R, LN e B; <b>(3)</b>
Escrita – <b>2</b>	L e N; <b>(2)</b>	I, M.AL; <b>(2)</b>	M e N; <b>(2)</b>

**Data de observação:** 18 a 20 de Dezembro de 2017

Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:	Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana		
	Segunda - feira	Terça - feira	Quarta - feira
Biblioteca - 3	MR, DB; (2)	J, AD, DM; (3)	A, DB, MN, IR; (4)
Casinha - 5	I, M, B, AD; (4)	M.AL, M, M.AM, AF, A; (5)	T, AD, I, DM e TO; (5)
Jogos - 6	M.AL, R, L; (3)	LN, AR, L, R, B e MR; (6)	M.AM, R; (2)
Carros - 4	M.AM, J, TO; (3)	T, D.B, TO; (3)	J, L; (2)
Plasticina – 3	LN; (1)	ÍR; (1)	B; e M.AL; (2)
Escrita – 2	D.M e A; (2)	I, MN; (2)	M, N; (2)

**Data de observação:** 10 a 12 de janeiro de 2018

Áreas de atividades e número de crianças permitido por cada área:	Código do nome das crianças que frequentam as áreas em cada dia da semana		
	Segunda - feira	Terça - feira	Quarta - feira
Biblioteca - 3	M, AD, IR; (3)	AR; AD; MR; (3)	I, IR, AR; (3)
Casinha - 5	I, M.AL, D.M, AR, A; (5)	N, M.AM, T, A, L; (5)	L, M.AL, R, M, MN; (5)
Jogos - 6	TO, LN, R, L, T; (5)	LN, M, D.M, D.B; (4)	B, T, M.AM, LN; (4)
Carros - 4	J, D.B; (2)	R, TO, M.AL, B; (4)	D.M, TO, J, D.B; (4)
Plasticina - 3	MN, MR, N; (3)	IR; (1)	AD, A; (2)
Escrita - 2	M.AM, B; (2)	J, AF; (2)	MR, N; (2)

**Apêndice V – Guião da entrevista às crianças**

<b>Entrevista às crianças</b>
<b>Questão 1. Qual é a atividade / área da sala que mais gostas?</b>
<b>Questão 2. Qual é a atividade / área da sala que menos gostas?</b>
<b>Questão 3. Gostavas que existisse na sala uma área em que pudesses escrever? Porquê?</b>
<b>Questão 4. Que materiais gostavas de colocar nessa área da escrita?</b>

**Apêndice VI – Guião da entrevista à educadora de infância cooperante**

Guião de entrevista semiestruturada

I. Tema: A construção do espaço da escrita na sala de atividades.

II. Entrevistada: Educadora de infância cooperante.

III. Objetivo: Saber se a educadora cooperante observou nas crianças um maior interesse e aumento das predisposições de escrita após a construção do espaço da área da escrita na sala de atividades.

IV. Data: 21 de fevereiro de 2018

V. Duração: Aproximadamente 8 minutos.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Tópicos
<p><b>A</b></p> <p>Legitimação da entrevista.</p> <p>Motivação da entrevistada;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificar os fundamentos e objetivos da entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada;</li> <li>• Garantir a confidencialidade;</li> <li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista;</li> <li>• Informar a entrevistada de que serão colocados à sua disposição os resultados da investigação;</li> <li>• Agradecer a colaboração;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar, de um modo geral, sobre o trabalho de investigação – “A construção de um espaço da escrita na sala de atividades”</li> <li>• Indicar os objetivos da entrevista;</li> <li>• Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, referindo a sua importância para o estudo;</li> <li>• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>• Agradecer a colaboração;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza da investigação;</li> <li>• Objetivos;</li> <li>• Contributo do/a entrevistado/a;</li> <li>• Garantia de confidencialidade;</li> <li>• Autorização para gravar;</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <p>Perfil profissional da educadora cooperante;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher, em linhas gerais, informação sobre o percurso profissional da educadora cooperante;</li> </ul>	<p>Exemplos de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que idade tem?</li> <li>• Qual a formação académica que realizou?</li> <li>• Atualmente, quantos anos tem de serviço?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade, grau académico, tempo de serviço, conhecimento sobre a linguagem escrita na educação de infância, que outro tipo de formação na área da linguagem escrita na educação de infância;</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <p>Aprendizagens das crianças com a introdução do espaço da escrita;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, na opinião da entrevistada, as mudanças nas predisposições das crianças em relação à linguagem escrita;</li> </ul>	<p>- Em relação à construção da área da escrita na sala de atividades o que tem a dizer?</p> <p>- No que diz respeito à introdução do novo espaço observou interesse por parte das crianças?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção do espaço da escrita;</li> <li>• Os materiais inseridos no espaço da escrita;</li> <li>• Predisposições de escrita observadas</li> </ul>

		<p>- O que pensa acerca dos materiais introduzidos na área da escrita?</p> <p>- Depois da introdução deste novo espaço considera que existiram mudanças em relação às predisposições de escrita das crianças? Se sim, quais?</p>	<p>nas crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Término da entrevista.</li></ul>
--	--	--	---

**Apêndice VII – Protocolo da entrevista à educadora de infância cooperante**

Protocolo da entrevista à educadora cooperante

**Ent:** Boa tarde, em primeiro lugar quero informar-lhe sobre a investigação que estou a desenvolver que tem como tema a abordagem à escrita na educação de infância, mais especificamente “A construção de um espaço da escrita na sala de atividades”. Esta entrevista tem como objetivo compreender se a educadora observou maior interesse e predisposições de escrita por parte das crianças após a construção deste novo espaço na sala de atividades. Quero ainda solicitar a sua colaboração nesta entrevista e salientar que é de extrema importância para a realização do meu estudo. Asseguro também o caráter confidencial de todas as informações prestadas bem como o anonimato das mesmas. Mais uma vez agradeço a colaboração e quero pedir autorização para gravar em áudio esta entrevista.

**Ed:** Sim, pode gravar.

**Ent:** Então vamos dar início à entrevista e vou começar a colocar-lhe as questões. Que idade tem?

**Ed:** 28.

**Ent:** Qual a formação académica que realizou?

**Ed:** A minha formação, sou mestre em educação pré-escolar, a... formada na Universidade do Algarve.

**Ent:** Atualmente, quantos anos tem de serviço?

**Ed:** 5 anos e uns meses.

**Ent:** Em relação à construção da área da escrita na sala de atividades o que me tem a dizer?

**Ed:** Olhe, tenho a dizer que foi extremamente importante, foi muito rico, a... desde o momento da construção até aos dias de hoje eles ocupam a área da escrita, a... os materiais também que estão à disposição deles também constituíram-se elementos motivadores e como digo todos os dias temos meninos na área da escrita. Seja a recortar, seja a querer escrever, seja a realizarem tentativas de escrita através dos jornais

e dos jogos a... por vezes também pedem para ir para a escrita fazer um convite para um amigo e tem sido bastante benéfico.

Ent: Então no que diz respeito à introdução do novo espaço observou interesse por parte das crianças?

Ed: Sim, muito interesse. A... eles próprios quando chegam à escola de manhã perguntam-me se naquele dia podem brincar na área da escrita.

Ent: O que pensa acerca dos materiais introduzidos na área da escrita?

Ed: Como disse anteriormente, os materiais a... constituíram-se muito interessantes e motivadores para o grupo. Já fomos colocando também alguns materiais diferentes, retiramos, colocamos. A... por vezes fica uma grande confusão e eles não dão a devida utilidade aos materiais, a... já estragaram. Agora já começam a saber usá-los adequadamente. Mas podemos ver também que temos um mural agora, com as coisas que eles vão fazendo, vão colando e afixando e os materiais realmente são bastante motivadores e temos vindo a introduzir novos depois de teres sido tu a colocar os anteriores.

Ent: É bom ver que da sua parte deu continuidade ao espaço da área da escrita mantendo-o útil, interessante, apelativo com a rotatividade e substituição dos materiais.

Depois da introdução deste novo espaço considera que existiram mudanças em relação às predisposições de escrita das crianças?

Ed: Este é um grupo que sempre manifestou muita vontade nas tentativas de escrita, mas eles agora querem sempre saber a... como é que se escreve determinada palavra, porque letra é que inicia determinada palavra, o que é que estou a escrever e então o que sinto é que realmente ainda os motivou mais. O grupo já estava muito motivado para esta área mas não tinha uma área na sala em que podia todos os dias a... recorrer, agora escrevem os nomes deles e dos amigos, copiam palavras dos jornais e dos jogos. Então com este projeto da construção da área da escrita a... de facto a predisposição deles ficou ao rubro e dão mesmo muita, muita importância a esta área.

Ent: Portanto, eu não tenho mais nada a acrescentar, da sua parte tem mais alguma informação que queira dar?

Ed: Sim, posso dizer que, no futuro na prática educativa, esta será uma área que vai estar sempre muito presente, pois as crianças, os grupos, pedem cada vez mais porque exigem, querem saber escrever, querem aprender a ler e apesar de não ser esse o meu objetivo, que eles aprendam a escrever e a ler, nada disso, isso será na escola primária, eles sentem essa vontade e essa curiosidade. Até porque as rimas estão muito presentes no nosso dia a dia, os jogos frásicos, as divisões silábicas e isso na área da escrita também tem sido notável, que eles vão buscar jogos da área escrita que dão para formar palavras e levam para a área dos jogos para experimentarem. E ainda hoje, uma criança foi buscar o jogo e veio perguntar-me se era daquela forma que se escrevia a palavra barco, porque foi juntando as letras, através da imagem e pediu-me se esse jogo também podia ser utilizado na área dos jogos. Uma vez que também está sempre presente a... a oralidade e a escrita.

Ent: Isso é ótimo, existir uma relação entre todas as áreas complementando depois com a área da escrita.

Ent: Portanto, da minha parte é tudo. Obrigada mais uma vez pela colaboração. Refiro ainda que depois os resultados da investigação estarão de certeza à sua disposição para os poder consultar. Muito obrigada.

Ed: De nada, obrigada eu.

**Apêndice VIII – Primeiro tratamento da entrevista à educadora de infância cooperante**

Primeiro tratamento da entrevista à educadora de infância cooperante

**[Perfil profissional da educadora cooperante]**

(...) 28 [anos de idade] (...) sou mestre em educação pré-escolar (...) formada na Universidade do Algarve (...) 5 anos e uns meses [de serviço]

**[Construção do espaço da escrita na sala de atividades]**

(...) tenho a dizer que foi extremamente importante (...) foi muito rico (...) desde o momento da construção até aos dias de hoje eles ocupam a área da escrita (...) os materiais também que estão à disposição deles também constituíram-se elementos motivadores (...) todos os dias temos meninos na área da escrita (...) seja a recortar, seja a querer escrever, seja a realizarem tentativas de escrita através dos jornais e dos jogos (...) por vezes também pedem para ir para a escrita fazer um convite para um amigo (...) tem sido bastante benéfico (...)

**[Interesse das crianças na utilização deste espaço]**

(...) muito interesse (...) eles próprios quando chegam à escola de manhã perguntam-me se naquele dia podem brincar na área da escrita (...)

**[Opinião da educadora acerca dos materiais introduzidos na área da escrita e a substituição e rotatividade dos mesmos]**

(...) constituíram-se muito interessantes e motivadores para o grupo (...) Já fomos colocando também alguns materiais diferentes, retiramos, colocamos (...) por vezes fica uma grande confusão e eles não dão a devida utilidade aos materiais (...) já estragaram (...) agora já começam a saber usá-los adequadamente (...) mas podemos ver também que temos um mural agora com as coisas que eles vão fazendo (...) vão colando e afixando (...) os materiais realmente são bastante motivadores (...) temos vindo a introduzir novos depois de teres sido tu a colocar os anteriores (...)

**[Predisposições de escrita reveladas pelas crianças depois da construção do espaço da escrita]**

(...) é um grupo que sempre manifestou muita vontade nas tentativas de escrita (...) mas eles agora querem sempre saber como é que se escreve determinada palavra (...) porque letra é que inicia determinada palavra, o que é que eu estou a escrever (...) e então o que sinto é que realmente ainda os motivou mais (...) o grupo já estava muito motivado para esta área mas não tinha uma área na sala em que podia todos os dias recorrer (...) agora escrevem os nomes deles e dos amigos (...) copiam palavras dos jornais e dos jogos. (...) com este projeto da construção da área da escrita de facto a predisposição deles ficou ao rubro (...) dão mesmo muita, muita importância a esta área (...)

**[Opinião da educadora acerca da abordagem à escrita no pré-escolar]**

(...) sim, posso dizer que, no futuro na prática educativa, esta será uma área que vai estar sempre muito presente (...) pois as crianças, os grupos, pedem cada vez mais porque exigem (...) querem saber escrever (...) querem aprender a ler (...) e apesar de não ser esse o meu objetivo, que eles aprendam a escrever e a ler, nada disso (...) isso será na escola primária (...) eles sentem essa vontade e essa curiosidade (...) até porque as rimas estão muito presentes no nosso dia a dia (...) os jogos frásicos, as divisões silábicas (...) isso na área da escrita também tem sido notável que eles vão buscar jogos da área escrita que dão para formar palavras e levam para a área dos jogos para experimentarem (...) ainda hoje, uma criança foi buscar o jogo e veio perguntar-me se era daquela forma que se escrevia a palavra barco (...) porque foi juntando as letras, através da imagem e pediu-me se esse jogo também podia ser utilizado na área dos jogos (...) uma vez que também está sempre presente [no dia a dia] a oralidade e a escrita (...)

**Apêndice IX - Pré-categorização da entrevista à educadora de infância cooperante**

Pré-categorização da entrevista à educadora de infância cooperante por unidades de sentido

**1. [Perfil profissional da educadora cooperante]**

2. (...) 28 [anos de idade] (...)

3. (...) sou mestre em educação pré-escolar (...)

4. (...) formada na Universidade do Algarve (...)

5. (...) 5 anos e uns meses [de serviço] (...)

**6. [Construção do espaço da escrita na sala de atividades]**

7. (...) tenho a dizer que foi extremamente importante (...)

8. (...) foi muito rico (...)

9. (...) desde o momento da construção até aos dias de hoje eles ocupam a área da escrita (...)

10. (...) os materiais também que estão à disposição deles também constituíram-se elementos motivadores (...)

11. (...) todos os dias temos meninos na área da escrita (...)

12. (...) seja a recortar (...)

13. (...) seja a querer escrever (...)

14. (...) seja a realizarem tentativas de escrita (...)

15. (...) através dos jornais e dos jogos (...)

16. (...) por vezes também pedem para ir para a escrita fazer um convite para um amigo (...)

17. (...) tem sido bastante benéfico (...)

**18. [Interesse das crianças na utilização deste espaço]**

19. (...) muito interesse (...)

20. (...) eles próprios quando chegam à escola de manhã perguntam-me se naquele dia podem brincar na área da escrita (...)

**21. [Opinião da educadora acerca dos materiais introduzidos na área da escrita e a substituição e rotatividade dos mesmos]**

22. (...) constituíram-se muito interessantes (...)

23. (...) e motivadores para o grupo (...)

24. (...) já fomos colocando também alguns materiais diferentes (...)
25. (...) retiramos (...)
26. (...) colocamos (...)
27. (...) por vezes fica uma grande confusão (...)
28. (...) e eles não dão a devida utilidade aos materiais (...)
29. (...) já estragaram (...)
30. (...) agora já começam a saber usá-los adequadamente (...)
31. (...) mas podemos ver também que temos um mural (...)
32. (...) agora com as coisas que eles vão fazendo (...)
33. (...) vão colando e afixando (...)
34. (...) os materiais realmente são bastante motivadores (...)
35. (...) temos vindo a introduzir novos depois de teres sido tu a colocar os anteriores (...)
- 36.[Predisposições de escrita reveladas pelas crianças depois da construção do espaço da escrita]**
37. (...) é um grupo que sempre manifestou muita vontade nas tentativas de escrita (...)
38. (...) mas eles agora querem sempre saber como é que se escreve determinada palavra (...)
39. (...) [saber] porque letra é que inicia determinada palavra (...)
40. (...) [saber] o que é que estou a escrever (...)
41. (...) e então o que sinto é que realmente ainda os motivou mais (...)
42. (...) o grupo já estava muito motivado para esta área (...)
43. (...) mas não tinha uma área na sala em que podia todos os dias recorrer (...)
44. (...) agora escrevem os nomes deles  
e dos amigos (...)
45. (...) copiam palavras dos jornais e dos jogos (...)
46. (...) com este projeto da construção da área da escrita de facto a predisposição deles ficou ao rubro (...)
47. (...) dão mesmo muita, muita importância a esta área (...)
- 48. [Importância da abordagem à linguagem escrita no pré-escolar]**
49. (...) sim [quero acrescentar], posso dizer que, no futuro na prática educativa (...)

50. (...) esta será uma área que vai estar sempre muito presente (...)
51. (...) pois as crianças (...) os grupos (...)
52. (...) pedem cada vez mais porque exigem (...)
53. (...) querem saber escrever (...)
54. (...) querem aprender a ler (...)
55. (...) e apesar de não ser esse o meu objetivo (...)
56. (...) que eles aprendam a escrever e a ler (...)
57. (...) nada disso (...)
58. (...) isso será na escola primária (...)
59. (...) eles sentem essa vontade (...)
60. (...) e essa curiosidade (...)
61. (...) até porque as rimas estão muito presentes no nosso dia a dia (...)
62. (...) os jogos frásicos (...)
63. (...) as divisões silábicas (...)
64. (...) isso na área da escrita também tem sido notável [o interesse] (...)
65. (...) que eles vão buscar jogos da área escrita (...)
66. (...) que dão para formar palavras e levam para a área dos jogos para experimentarem (...)
67. (...) ainda hoje, uma criança foi buscar o jogo [jogo dos pauzinhos] (...)
68. (...) e veio perguntar-me se era daquela forma que se escrevia a palavra barco (...)
69. (...) porque foi juntando as letras (...)
70. (...) através da imagem (...)
71. (...) e pediu-me se esse jogo também podia ser utilizado na área dos jogos (...)
72. (...) Uma vez que [esta área] também está sempre presente [no dia a dia] a oralidade e a escrita (...)

**Apêndice X – Grelha de categorização da entrevista à educadora de infância cooperante**

Grelha de categorização da informação da entrevista à educadora cooperante

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Construção da área da escrita na sala de atividades	1.1 Relevância da construção do espaço para as aprendizagens das crianças	(...) tenho a dizer que foi extremamente importante (...) (7) (...) foi muito rico (...) (8) (...) tem sido bastante benéfico (...) (17) (...) e então o que sinto é que realmente ainda os motivou mais (...) (41) (...) mas não tinham uma área na sala em que podiam todos os dias recorrer (...) (43) (...) com este projeto da construção da área da escrita de facto a predisposição deles ficou ao rubro (...) (46) (...) dão mesmo muita, muita importância a esta área (...) (47)
2. Atitudes das crianças face à construção da área da escrita	2.1 Interesse e utilização do espaço pelas crianças	(...) desde o momento da construção até aos dias de hoje eles ocupam a área da escrita (...) (9) (...) todos os dias temos meninos na área da escrita (...) (11) (...) muito interesse (...) (19) (...) eles próprios quando chegam à escola de manhã perguntam-me se naquele dia podem brincar na área da escrita (...) (20) (...) isso na área da escrita também tem sido notável [o interesse] (...) (64)
	2.2 Predisposições de escrita reveladas antes da construção do espaço	(...) é um grupo que sempre manifestou muita vontade nas tentativas de escrita (...) (37) (...) o grupo já estava muito motivado para esta área (...) (42)
	2.3 Predisposições de escrita reveladas depois da construção do espaço	(...) seja a recortar (...) (12) (...) seja a querer escrever (...) (13) (...) seja a realizarem tentativas de escrita (...) (14) (...) através dos jornais e dos jogos (...) (15) (...) por vezes também pedem para ir para a escrita fazer um convite para um amigo (...)

		<p><b>(16)</b>                  (...) mas eles agora querem sempre saber como é que se escreve determinada palavra (...)  <b>(38)</b>                  (...) [saber] porque letra é que inicia determinada palavra (...)  <b>(39)</b>                  (...) [saber] o que é que eu estou a escrever (...)  <b>(40)</b>                  (...) agora escrevem os nomes deles e dos amigos (...)  <b>(44)</b>                  (...) copiam palavras dos jornais e dos jogos (...)  <b>(45)</b>                  (...) e veio perguntar-me se era daquela forma que se escrevia a palavra barco (...)  <b>(68)</b>                  (...) porque foi juntando as letras (...)  <b>(69)</b>                  (...) através da imagem (...)  <b>(70)</b></p>
<p>3. O papel do educador de infância na abordagem à linguagem escrita</p>	<p>3.1 Materiais introduzidos</p>	<p>(...) os materiais também que estão à disposição deles também constituíram-se elementos motivadores (...)  <b>(10)</b>                  (...) constituíram-se muito interessantes (...)  <b>(22)</b>                  (...) e motivadores para o grupo (...)  <b>(23)</b>                  (...) por vezes fica uma grande confusão (...)  <b>(27)</b>                  (...) e eles não dão a devida utilidade aos materiais (...)  <b>(28)</b>                  (...) já estragaram (...)  <b>(29)</b>                  (...) agora já começam a saber usá-los adequadamente (...)  <b>(30)</b>                  (...) os materiais realmente são bastante motivadores (...)  <b>(34)</b>                  (...) que eles vão buscar jogos da área escrita (...)  <b>(65)</b>                  (...) que dão para formar palavras e levam para a área dos jogos para experimentarem (...)  <b>(66)</b>                  (...) ainda hoje, uma criança foi buscar o jogo [jogo dos pauzinhos] (...)  <b>(67)</b>                  (...) e pediu-me se esse jogo também podia ser utilizado na área dos jogos (...)  <b>(71)</b></p>
	<p>3.2 Substituição e rotatividade dos materiais pela educadora</p>	<p>(...) já fomos colocando também alguns materiais diferentes (...)  <b>(24)</b>                  (...) retiramos (...)  <b>(25)</b>                  (...) colocamos (...)  <b>(26)</b>                  (...) temos vindo a introduzir novos depois de teres sido tu a colocar os anteriores (...)</p>

		(35)
	3.3 Valorização das tentativas de escrita das crianças	(...) mas podemos ver também que temos um mural (...) (31) (...) agora com as coisas que eles vão fazendo (...) (32) (...) vão colando e afixando (...) (33)
	3.4 Importância da abordagem à linguagem escrita no pré-escolar	(...) sim [quero acrescentar], posso dizer que, no futuro na prática educativa (...) (49) (...) esta será uma área que vai estar sempre muito presente (...) (50) (...) pois as crianças (...) os grupos (...) (51) (...) pedem cada vez mais porque exigem (...) (52) (...) querem saber escrever (...) (53) (...) querem aprender a ler (...) (54) (...) e apesar de não ser esse o meu objetivo (...) (55) (...) que eles aprendam a escrever e a ler (...) (56) (...) nada disso (...) (57) (...) isso será na escola primária (...) (58) (...) eles sentem essa vontade (...) (59) (...) e essa curiosidade (...) (60) (...) até porque as rimas estão muito presentes no nosso dia a dia (...) (61) (...) os jogos frásicos (...) (62) (...) as divisões silábicas (...) (63) (...) Uma vez que [esta área] também está sempre presente [no dia a dia] a oralidade e a escrita (...) (72)

## Apêndice XI – Tabela de análise de conteúdo da entrevista às crianças

## Organização dos dados das entrevistas

	<b>Questão 1.</b>	<b>Questão 2.</b>	<b>Questão 3.</b>	<b>Questão 4.</b>
	Qual é a atividade / área da sala que mais gostas?	Qual é a atividade / área da sala que menos gostas?	Gostavas que existisse na sala uma área em que pudesses escrever? Porquê?	Que materiais gostavas de colocar nessa área da escrita?
<b>Respostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos (3)</li> <li>- Casinha (11)</li> <li>- Biblioteca (3)</li> <li>- Carros (2)</li> <li>- Plasticina (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casinha (1)</li> <li>- Jogos (6)</li> <li>- Carros (9)</li> <li>- Plasticina (2)</li> <li>- Biblioteca (2)</li> </ul>	<p>Sim (19); Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque a minha mãe ensina-me a escrever e eu gosto de escrever palavras.”</li> <li>- “Para estarmos sempre a escrever e a aprender a ler porque sou pequena e adorava saber ler para mim própria.”</li> <li>- “Para aprender a escrever.”</li> <li>- “Porque gosto de escrever.” (7)</li> <li>- “Para eu conseguir fazer bem os trabalhos da escola.”</li> <li>- “Porque posso aprender a ler e a escrever.”</li> <li>- “Para aprender a escrever e ser crescido.”</li> <li>- “Gosto de escrever e já sei escrever avó Nélia, Gustavo e sol.”</li> <li>- “Porque é importante escrever por causa das pessoas que só querem brincar têm de escrever para aprender.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas (16)</li> <li>- Lápis de carvão (8)</li> <li>- Lápis de cor (8)</li> <li>- Folhas de linhas (3)</li> <li>- Cadernos (6)</li> <li>- Folhas brancas (3)</li> <li>- Mesa (1)</li> <li>- Marcadores de feltro (3)</li> <li>- Estojo (1)</li> <li>- Corretor (4)</li> <li>- Afia lápis (2)</li> <li>- Máquina de escrever (1)</li> <li>- <i>Post its</i> (4)</li> <li>- Folhas de cores (4)</li> <li>- Borracha (2)</li> <li>- Jornais e revistas (4)</li> <li>- Tesoura (2)</li> <li>- Cola (1)</li> <li>- Copo para colocar canetas (1)</li> <li>- Letras (1).</li> </ul>

			<p>- “Porque Rita rima com escrita e eu gosto de escrever.”</p> <p>- “Porque eu gosto de aprender muitas coisas e gosto muito de escrever.”</p> <p>- “Porque gosto de fazer letras”</p> <p>- “ Porque quero aprender a escrever o meu nome.”</p> <p>Não (1); Porquê?</p> <p>- “Não gosto de escrever.”</p>	
--	--	--	--	--

# ANEXOS

## Anexo I – Instrumento de observação de Horta (2016)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Organização e gestão do ambiente educativo	<b>Presença da linguagem escrita na sala</b>	Suportes escritos existentes na sala Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos existentes na sala (periodicidade) Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos existentes na sala (em negociação com as crianças) Utilização de suportes escritos nos espaços e períodos de brincadeira livre das crianças
	<b>Formas de linguagem escrita presentes na sala</b>	Diversidade de funções associadas aos suportes escritos da sala Utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia a dia
	<b>Espaços para a exploração da linguagem escrita</b>	Existência de um espaço próprio para a exploração/produção de escrita Utilização/valorização do espaço pelas crianças Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita
	<b>Materiais existentes no espaço da escrita</b>	Tipos de suportes/materiais de produção escrita Suportes/modelos de escrita
A intervenção educativa do educador	<b>Atitude do educador</b>	Apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita Propostas de realização de atividades de registo escrito Espontaneidade do registo escrito das vivências das crianças Participação das crianças na escolha e/ou construção dos registos escritos expostos na sala
	<b>Estratégias/atividades promovidas</b>	Realização de atividades em que as crianças veem utilizar a escrita com diferentes objetivos Atividades resultantes das vivências de cada criança/grupo
	<b>Tipologia das atividades</b>	Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas – consciência fonológica
A escrita pelas crianças	<b>Atitudes de escrita</b>	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas Revela envolvimento nas atividades de escrita
	<b>Competências manifestadas</b>	Consciência fonológica Reconhecimento e escrita de palavras Conhecimento de convenções gráficas Outros domínios

## Anexo II – Grelhas de observação de Mata (2008)

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Diversidade dos suportes de escrita <sup>12</sup> existentes na sala					
Estado dos suportes de escrita existentes na sala					
Introdução regular de novos suportes de escrita					
Diversidade de funções associadas aos suportes da sala (afixados e utilizados pelas crianças)					
Utilização de suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia					
Utilização de suportes de escrita nas actividades das crianças (mesmo lúdicas)					
Diversidade dos locais da sala onde se pode explorar a funcionalidade da linguagem escrita					
Participação das crianças na escolha e/ou construção dos suportes de escrita existentes na sala					

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Realização de actividades significativas, em que as crianças utilizaram a escrita com diferentes objectivos					
Apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita					
Ambiente de escrita da sua sala no que se refere ao material (papéis, cadernos, canetas e lápis) e à sua distribuição funcional pelas diferentes áreas da sala					
Desenvolvimento de projectos utilizando a escrita como forma de registo					
Rotação, substituição e inovação dos materiais de escrita existentes na sala					
Modo como a escrita afixada reflecte a globalidade do trabalho desenvolvido na sala					
Autonomia e iniciativa das crianças da sua sala para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas					
Envolvimento das crianças nas actividades de escrita					

