



# **A Descoberta da Escrita**

Textos de Apoio  
para Educadores de Infância



**Lourdes Mata**





# **A Descoberta da Escrita**

Textos de Apoio  
para Educadores de Infância

Ministério da Educação 

**Lourdes Mata**

MATA, Lourdes, 1958-

A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância

ISBN 978-972-742-279-1

CDU 371  
159.946  
373

## Ficha Técnica

### **A Descoberta da Escrita**

Textos de Apoio para Educadores de Infância

### **Editor**

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

### **Coordenação**

Inês Sim-Sim

### **Autora**

Lourdes Mata

### **Organização**

Liliana Marques

Helena Gil

### **Design**

Manuela Lourenço

### **Execução Gráfica**

Editorial do Ministério da Educação

### **Tiragem**

7500 Exemplares

### **Depósito Legal**

275 834/08

### **ISBN**

978-972-742-279-1

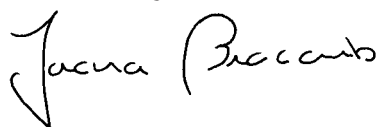
## Nota de apresentação

Produzida no âmbito do trabalho desenvolvido pela DGIDC na área da Educação Pré-Escolar, a brochura *A Descoberta da Escrita* constitui-se como um importante recurso para a acção do educador.

Procurando-se realçar a importância da integração do conhecimento no desenvolvimento do trabalho do educador, esta brochura foi elaborada em articulação com outras três: *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, *Sentido de Número e Organização de Dados* e *Geometria*. Para além da concepção de uma estrutura e organização semelhantes, as quatro publicações terminam com a exploração de uma tarefa integradora comum. Deste modo, pretende-se exemplificar como o mesmo contexto – neste caso, uma história – pode ser explorado intencionalmente nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da Matemática.

Da autoria de Lourdes Mata e com a coordenação de Inês Sim-Sim, *A Descoberta da Escrita* articula teoria e prática incluindo, de forma integrada, informação teórica e didáctica e sugestões de tarefas para a sala de aula.

A Subdirectora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)





# Índice

<b>Preâmbulo</b>	7
<b>Secção 1</b>	
<b>Literacia Emergente</b>	9
<b>Secção 2</b>	
<b>Funcionalidade da Linguagem Escrita</b>	13
Descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita	13
O processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita	18
Ambientes de aprendizagem promotores de uma apreensão da funcionalidade	25
Algumas questões para reflexão	28
<b>Secção 3</b>	
<b>Emergência da Escrita em Idade Pré-escolar</b>	31
Conceptualizações infantis sobre a escrita	33
Aspectos figurativos e aspectos conceptuais	33
Envolvimento com a escrita em idade pré-escolar	46
O processo de apropriação da escrita	49
Ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita	55
Algumas questões para reflexão	59
<b>Secção 4</b>	
<b>Emergência da Leitura em Idade Pré-escolar</b>	63
Concepções infantis sobre a leitura	65
Envolvimento com a leitura em idade pré-escolar	70
Motivação e atitudes face à leitura em idade pré-escolar	75
Hábitos de leitura – a leitura de histórias	78
O processo de apropriação da leitura	81
Ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura	87
Algumas questões para reflexão	93

## **Secção 5**

### **Tarefa Integradora**

95

A Mãe da Maíza é que conta...

95

## **Secção 6**

### **Reflexões Finais**

99

### **Bibliografia**

103

### **Anexo**

105

## Preâmbulo

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) compaginam as grandes linhas nacionais orientadoras das práticas educativas no jardim-de-infância e as presentes brochuras *Linguagem* e *Comunicação no Jardim de Infância* e *A Descoberta da Escrita* são um contributo para a operacionalização das OCEPE, visando a actualização dos conhecimentos científicos e didácticos dos educadores nos domínios do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em idade pré-escolar. Como objectivos específicos, as brochuras procuram enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica.

Sem actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação. A construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores. Que as presentes brochuras possam contribuir para a actualização científica e didáctica dos educadores e, simultaneamente, para a diminuição de alguma descontinuidade nas aprendizagens da língua entre os níveis e ciclos de ensino no sistema educativo nacional!

Inês Sim-Sim







# SECÇÃO

# I

## Literacia Emergente

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações. As interacções 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.

A investigação também nos mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal<sup>1</sup>. Este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e/ou formas tipo letra. Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas. Gradualmente, quando lhes são dadas oportunidades e quando são estimuladas e incentivadas, vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções (por exemplo, letras correctas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade.

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

<sup>1</sup> Alves Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1986; Mata, 1991b.

não eram valorizados. Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal. Esta posição era influenciada por perspectivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que consideravam que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado directamente com a leitura e a escrita<sup>2</sup>. Eventualmente podia contemplar-se o ensino de algumas letras, mas de uma forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada.

A partir dos anos 80, por influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky), passa a ser valorizado o papel activo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. Tanto na Nova Zelândia como nos Estados Unidos, alguns autores vêm chamar a atenção para os “conhecimentos emergentes de literacia”, conduzindo à necessidade de se estudar e conhecer pormenorizadamente o processo subjacente ao desenvolvimento desses conhecimentos e das suas características, desde idades muito precoces<sup>3</sup>. Surge, assim, uma nova perspectiva chamada “literacia emergente”, que assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central. Assim, considera a precocidade de todo o processo, contemplando o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita. A terminologia “literacia emergente” procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras.

Os conhecimentos emergentes de literacia identificados por diferentes autores são diversificados, podendo considerar-se que se enquadram em quatro grandes tipos: os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Teale & Sulzby, 1989.

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento sobre estas perspectivas, consultar Teale & Sulzby, 1989.

<sup>4</sup> Para um maior aprofundamento, consultar Mata, 2006.

Procuraremos em seguida debruçar-nos sobre os conhecimentos emergentes de literacia, contemplando estas várias vertentes. Iremos dividir essa abordagem em três capítulos distintos: funcionalidade da linguagem escrita, emergência da escrita e emergência da leitura. Queremos realçar que esta divisão tem em vista facilitar a apresentação dos temas, não querendo considerar que a funcionalidade, a leitura e a escrita sejam elementos distintos no processo de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita. Quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia. Por outro lado, quando escrevemos também lemos e, portanto, num momento de escrita também há leitura; as convenções são as mesmas e o objecto de conhecimento é o mesmo – a linguagem escrita. A opção de separar, em parte, a sua apresentação prende-se somente com o facto de facilitar a organização das ideias e realçar algumas especificidades associadas quer à escrita, quer à leitura.

Temos como principal objectivo, nesta brochura, facilitar a compreensão do desenvolvimento das concepções das crianças e o papel do jardim-de-infância no apoio às crianças e às famílias, para que todas tenham as oportunidades que necessitam. Pretendemos também contribuir para uma melhor compreensão das diferenças individuais e dos percursos e ritmos de cada um, de modo que a educação pré-escolar lhes possa proporcionar o apoio adequado, para que todos consigam desenvolver um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando falamos de competência, partilhamos a definição apresentada no Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>5</sup>, onde é referido:

*Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades, e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (p. 9).*

Muitos dos currículos mais recentes para a educação de infância, e também para outros níveis de ensino, são baseados

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação, 2001.



em competências. Pretende-se, com este novo enfoque, que professores e educadores deixem de considerar como suas metas educativas o atingir objectivos muito específicos associados à aquisição de conteúdos ou de determinadas perícias. Um referencial de competências tem subjacentes ideias mais latas de integração, articulação, aplicabilidade e mobilização adequada dos diferentes saberes. Consequentemente, as estratégias de ensino e aprendizagem têm que sofrer mudanças, devendo as actividades ser contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas. Uma competência está sempre associada à compreensão e avaliação de uma situação e a uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente<sup>6</sup>. Podemos concluir que, numa competência, têm que coexistir não só a ideia da **integração** de diferentes saberes, como a ideia do **saber em acção e em contexto** e também a **adequação da acção** do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia, como à sua autonomia e atitudes.

Será então com este sentido que definiremos algumas competências, associadas à linguagem escrita, para a educação pré-escolar e que procuraremos clarificar algumas formas de acção que facilitam o seu desenvolvimento em educação pré-escolar.

---

<sup>6</sup> Machado, 2002; Perrenoud, 1999a, b.

# SECÇÃO

# 2

## Funcionalidade da Linguagem Escrita

### Descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita

Na casinha das bonecas, a Catarina, antes de sair para a loja, escreve num bloco aquilo que necessita comprar: “Papa para o bebé, sumo, maçãs...”; para os primeiros copiou o nome das embalagens, para os que não sabia, escreveu algumas letras que escolhia entre as suas conhecidas.

O Pedro, quando acabou a sua pintura, foi buscar uma caneta e escreveu o seu nome no canto da folha.

A Marisa, sentada num “sofá” do cantinho da leitura, vê o seu livro preferido e vai contando a história para uma boneca que sentou ao seu lado.

A Carla está com a educadora a rever o plano de trabalho que elaborou no início da manhã, de modo a verificar o que já cumpriu e o que ainda lhe falta fazer. Entretanto, a Maria espera que a educadora escreva na sua folha a história do desenho que acabou de fazer.

Nesta descrição podemos ver crianças envolvidas com a linguagem escrita: crianças que escrevem, embora nem sempre o saibam fazer convencionalmente, e crianças que lêem, embora também não o façam de modo convencional. Estas crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia.

Estas interacções com o escrito, apesar de surgirem de modo contextualizado e natural, resultam de uma prática intencional de interacção com a linguagem escrita, por parte desta educadora. Esta intencionalidade transparece nas oportunidades que cria ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais da sala, e ao incentivar a sua exploração. Transparece também no apoio que dá e nas interacções que estabelece com as crianças, mostrando-se como

alguém que lê e escreve por necessidade, por prazer, e para a resolução de situações quotidianas.

### **O que nos dizem as Orientações Curriculares**

Tal como referem as Orientações Curriculares, *"Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar"* (Ministério da Educação, 2002). Ao longo do texto das OCEPE, nas páginas 70 e 71, são feitas algumas referências quer ao nível estratégico da acção do educador, quer a actividades específicas a desenvolver, de modo a facilitar a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita. Desde modo procura-se alertar para uma vertente essencial da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância: a funcionalidade.

### **Porquê uma abordagem à funcionalidade da linguagem escrita**

A descoberta e apropriação das funções da linguagem escrita tem sido um tópico de reflexão e mesmo de estudo para diferentes autores nos últimos anos<sup>7</sup>. É unânime a sua posição ao considerarem esta descoberta como precoce e que a sua apropriação só é possível através de um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita.

É claro, hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral.

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

Para esta compreensão e apropriação, é essencial a participação e apoio não só dos adultos que lhe são próximos (pais,

**Um envolvimento precoce facilita a apropriação da funcionalidade**

---

<sup>7</sup> Para um conhecimento mais aprofundado de alguns dos trabalhos realizados, consultar o levantamento feito por Mata, 2006.

outros familiares, educador, etc.), como também dos próprios colegas. Esta colaboração dos outros é importante, tanto nas explorações que a criança vai fazendo, como também nos modelos que vão proporcionando e na colaboração que vão dando.

Ao longo desta exploração, as crianças, precocemente, vão-se apercebendo de que os suportes de escrita<sup>8</sup> e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objectivos a atingir. A estrutura de uma carta é diferente da estrutura de uma história, o tipo de texto utilizado numa embalagem é diferente do tipo de texto utilizado numa notícia de um jornal ou numa lista de compras, e essas diferenças resultam das diferentes funções destes suportes de escrita.

Muitas crianças, no final da educação pré-escolar, já possuem um conhecimento diversificado sobre as funções da linguagem escrita, referindo-se a essas funções enquanto utilizadores, futuros utilizadores ou como sendo utilizadas por outras pessoas que conhece (pais, amigos, educador, professor ou outros familiares).

Catarina – *O pai escreve coisas do trabalho, lê jornais e coisas das motas e dos carros. A mãe escreve cartas à avó e coisas para a D. Hermínia fazer. Ela também lê revistas.*

Ruben – *O meu mano escreve os trabalhos da escola. Eu quero aprender a ler, e depois posso ler as coisas do Benfica no jornal e os livros do Harry Potter.*

**No dia-a-dia existe uma grande diversidade de funções da linguagem escrita com que as crianças podem contactar**

As funções de que as crianças se vão apercebendo podem ser muito diversificadas, pois surgem associadas a actividades diversas, tanto lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais) como de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque), como ainda com um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas), e muitas outras. Para esta apropriação é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas actividades.

Este envolvimento precoce e sistemático é muito importante e aparece associado a outro tipo de conhecimentos sobre a linguagem escrita (terminologia, convenções, etc.) e, também,

<sup>8</sup> Também chamados portadores de texto. São todos os materiais onde existe escrita e que são passíveis de uma leitura. Podem ser suportes com escrita muito simples (etiquetas de material, nomes das crianças, etc.) mas também outros mais elaborados (textos e notícias afixados, histórias, livros, cartazes, avisos, etc.).



à forma como decorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e às motivações das crianças para aprender.

### **Apropriação da funcionalidade e aprendizagem da linguagem escrita**

**A construção de um “projecto pessoal de leitor” é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita**

Parecem hoje claras as relações estreitas entre a compreensão da funcionalidade e a aprendizagem da linguagem escrita que aparecem muitas vezes associadas à existência ou não de um **projecto pessoal de leitor**<sup>9</sup>. Este caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas). Assim, o **projecto pessoal de leitor** prende-se directamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas. Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem.

As crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Ao serem questionadas sobre a razão para aprender a ler e escrever, ou sobre a forma como as pessoas utilizam a linguagem escrita, estas crianças, normalmente, limitam-se a dar respostas ditas circulares (por exemplo, quer aprender a ler para escrever, quer aprender a escrever para aprender) ou respostas institucionais, ligadas à escola e a tarefas escolares (quer aprender para passar de classe, para fazer os trabalhos da escola), não sendo evidentes propósitos bem estruturados de uma utilização da linguagem escrita, verdadeiramente funcional.

As crianças que explicitam um **projecto pessoal de leitor (PPL)**, atribuindo diferentes razões funcionais a saber ler, poderão ter facilitado o processo de aprendizagem, pois na sua grande maioria não apresentam problemas no processo de aprendizagem. Esta ideia é confirmada em estudos desenvolvidos com crianças no início da escolaridade obrigatória, nos quais se constatou que os conhecimentos sobre a funcionalidade

---

<sup>9</sup> Termo avançado por Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994, e Alves Martins, 1996.

**Em idade pré-escolar as crianças já se apercebem e referem múltiplas funções da linguagem escrita**

da linguagem escrita, no início do 1.º ano de escolaridade, iam reflectir-se nos resultados em leitura no final do ano lectivo<sup>10</sup>.

Já em idade pré-escolar muitas crianças identificam funções diversificadas para a linguagem escrita. Num trabalho recente, desenvolvido com crianças de 5-6 anos, verificou-se que estas, no seu conjunto, referiam mais de 12 funções diferentes para a leitura e para a escrita<sup>11</sup>. Estas funções eram muito variadas, desde a escrita de simples palavras ou nomes (próprio, de familiares ou amigos), como funções mais complexas e elaboradas, mostrando uma verdadeira utilização contextualizada da linguagem escrita, na sua plenitude (por exemplo, *"quando as pessoas não estão perto de nós escrevemos e o correio leva a carta"*; *"quando há um acidente, escrevem num jornal para os outros saberem"*; *"para vermos onde estamos, no mapa"*). Em média cada uma das razões foi referida por cerca de ¼ das crianças, sendo mesmo algumas referidas pela sua grande maioria.

Nesse trabalho, a compreensão sobre a funcionalidade da linguagem escrita mostrou-se também associada aos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre alguns aspectos convencionais do sistema de escrita. Assim, foi entre as crianças que possuíam concepções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita que também se identificaram formas de escrita mais avançadas. Esta associação alerta-nos para o facto de que as aprendizagens não se fazem de modo espartilhado e segmentado, mas sim de modo integrado e contextualizado. Desta forma, consegue-se promover uma verdadeira apropriação de diferentes vertentes presentes na linguagem escrita e na sua utilização.

**Apropriação da funcionalidade e motivação para a aprendizagem da linguagem escrita**

Tal como referimos anteriormente, a existência de um **projecto pessoal de leitor** prende-se com o querer aprender a ler e a escrever, pois vai permitir utilizar esse saber de modo funcional. À medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão compreendendo o que podem fazer com ela. Assim, a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita também poderá contribuir significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita. Sabendo que estas são duas vertentes importantes na estruturação da motivação, esta apropriação poderá contribuir para que as crianças

**Ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, a criança adquire razões para aprender a ler e escrever**

<sup>10</sup> Estudo desenvolvido por Alves Martins, 1996.

<sup>11</sup> Estudo desenvolvido por Mata, 2006.



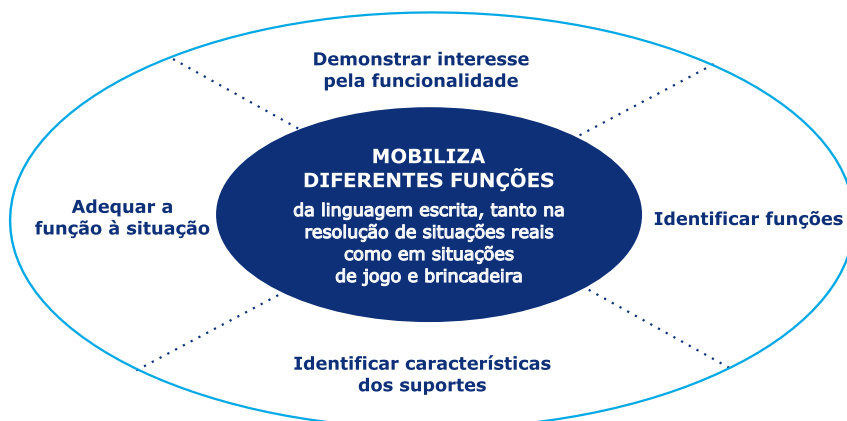
se sintam mais motivadas para aprender sobre as características e modo de funcionamento da linguagem escrita, de modo a usá-la com prazer e eficácia. Ou seja, aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em actividades de leitura e escrita. Isto permitirá o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual não só das finalidades da linguagem escrita, como também das suas características e convenções.

## o processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita

No que se refere à apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a actuação do educador, quer na sua interacção com as crianças, quer na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades de interacção com a escrita que proporciona às crianças, deve ter como grande finalidade o apoiar cada criança para que consiga

mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira

Para o desenvolvimento desta competência é necessário considerar quatro aspectos distintos, mas interrelacionados e complementares: (1) **Demonstrar interesse** pela funcionalidade; (2) **Identificar funções**; (3) **Identificar** diferentes **características** de suportes com diferentes funções; (4) **Adequar a função à situação**.



### (1) Demonstrar interesse pela funcionalidade

A criança demonstra interesse, toma a iniciativa, imita comportamentos de outros, mostrando que está atenta à utilização da linguagem escrita em diferentes contextos. No dia-a-dia o educador apercebe-se deste interesse pelo facto de, com naturalidade, surgirem pedidos, comentários, observações ou mesmo utilizações por parte da criança, realçando o facto de ela compreender que a escrita e a leitura têm uma função específica, como podemos verificar no exemplo que se segue.

A Catarina vê a educadora escrever num bloco de notas e pergunta-lhe: “*O que estás a escrever?*” Depois de a educadora lhe responder que estava a registar o que os meninos tinham feito e como tinham feito, ela voltou a perguntar: “*Para que queres escrever isso?*” A educadora explicou-lhe que era para se lembrar do que cada menino já conseguia fazer.

No dia seguinte, quando a educadora estava a fazer alguns registos, a Catarina foi buscar um papel e uma caneta e sentou-se ao seu lado a imitá-la.

Apesar de surgir, em muitos casos, um interesse natural pela funcionalidade da linguagem escrita, este deve ser incentivado e fomentado pelo próprio educador. Para isso, poderá não só **referir de forma clara as razões** que o levam a ter necessidade de ler e escrever, para que as crianças percebam a sua intencionalidade, como também **incentivar as crianças** a utilizarem a linguagem escrita funcionalmente e/ou **dar continuidade** a situações de abordagem à funcionalidade iniciadas pelas crianças, proporcionando o apoio necessário.

#### ● Referir as razões para ler ou escrever

Intencionalmente e de forma explícita, o educador deve referir as razões que estão subjacentes às utilizações que vai fazendo da escrita.

Quando a Paula chegou à sala, disse à educadora Ana que naquele dia tinha que estar pronta logo a seguir ao almoço, porque a mãe ia buscá-la para passarem o fim-de-semana no Alentejo. A educadora respondeu-lhe: “*Que bom, vou já escrever num papel e pôr no placar dos avisos para não me esquecer*”.

O Rui perguntou à educadora se havia bichos-da-seda machos e bichos-da-seda fêmeas. A educadora propôs-lhe irem consultar um livro da biblioteca sobre animais, e fazerem uma pesquisa na Internet, para ver se descobriam alguma coisa sobre bichos-da-seda. A partir dessas pesquisas, o Rui e um grupo de colegas, com a ajuda da educadora, construíram um “Manual” sobre bichos-da-seda, para ajudar todos aqueles que quisessem saber coisas sobre bichos-da-seda e sobre a melhor forma de tratar deles.

Nos exemplos apresentados, tanto a educadora da Paula como a educadora do Rui referem claramente as razões para utilizarem a escrita: para não esquecer, para descobrir mais coisas e para informar sobre determinado assunto.

### ● **Incentivar** as crianças

No dia-a-dia do jardim-de-infância existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita. Cabe ao educador estar atento a essas situações e intencionalmente alargar a sua exploração.

Um dia, ao verem um livro que tinham elaborado após um passeio a uma quinta pedagógica no final do ano lectivo anterior, a Marta viu numa das fotos a Beatriz, que entretanto tinha ido viver para Braga e já não frequentava o jardim-de-infância. “*Olha a Beatriz! Ela é minha amiga*”. A educadora aproveita e diz:

– *Tens saudades dela? Tens falado com ela?... Algum de vocês voltou a falar com a Beatriz?... Pois é, eu também gostava de saber da Beatriz, da escola dela, dos novos amigos que tem e outras coisas. E vocês?... Como acham que podíamos saber dela?... Pois é, podíamos escrever-lhe uma carta! Esperem! Nós temos o e-mail da mãe da Beatriz! Podíamos... pois é isso mesmo, podíamos mandar-lhe um e-mail. O que lhe querem perguntar, ou dizer?”*

Assim se estabeleceu o contacto com a Beatriz, e uma troca de *e-mails* frequente.

O Pedro adora automóveis, sempre que vê um automóvel numa revista recorta-o e guarda-o. Por vezes, perde os recortes que fez e fica muito aborrecido. Um dia, a educadora sugeriu-lhe fazer um livro com todos os recortes que já tinha. O Pedro aderiu muito bem à proposta e foi pedindo ajuda à educadora para escrever as marcas e características dos vários automóveis. No fim, o seu livro foi para a biblioteca da sala para consulta de todos. A partir daí foram surgindo livros diversos feitos por várias crianças da sala: sobre animais, sobre brinquedos, sobre frutas, etc.

Qualquer uma destas situações poderia passar despercebida sem ser explorada e sem atingir a riqueza de utilização da linguagem escrita que foi proporcionada às crianças envolvidas.

Só a atenção e a perspicácia do educador permite aproveitar situações e acontecimentos usuais em qualquer sala de jardim-de-infância, em momentos de exploração participada, que contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças.

● **Dar continuidade** a situações iniciadas pelas crianças

Quando lhes são dadas oportunidades, as crianças frequentemente começam a utilizar a leitura e a escrita no seu dia-a-dia. Uma exploração mais aprofundada dessas situações pode proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de um conhecimento cada vez mais elaborado sobre a linguagem escrita, as suas características e utilizações.

A Marta está na “Mesa da Escrita”, muito envolvida no seu trabalho. A educadora aproxima-se e pergunta-lhe o que está a fazer:

Marta – *Fiz uma carta ao Pai Natal.*

Educ. – *Boa ideia. E o que fizeste?*

Marta – *Fiz aqui o desenho do Pai Natal e da árvore com os presentes.*

Educ. – *E o que podes escrever na carta?*

Marta – *As prendas que eu quero: uma boneca, um computador e jogos para o computador.*

Educ. – *Depois de escreveres a carta tens que fazer o quê?... Pois, o envelope. E o que vais escrever lá? Exacto, o nome e a morada do Pai Natal. Se precisares de ajuda, diz.*

Em ambientes estimulantes, onde o educador consegue mobilizar estratégias e estímulos adequados, o interesse e curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade.

## (2) Identificar funções da linguagem escrita

Para o desenvolvimento da competência anteriormente enunciada é importante, para além de demonstrar interesse, que a criança, gradualmente, se vá apercebendo de diferentes funções, quer da leitura, quer da escrita. Esse processo, tal como já referimos, só será possível se lhe foram proporcionadas oportunidades de contacto com situações contextualizadas de utilização da linguagem escrita. Essas oportunidades tanto podem ser: **observando** outros a ler ou escrever (ver o pai a ler o jornal, ou o educador a ler uma receita enquanto fazem

**Observar, interagir e explorar são vias complementares e igualmente importantes para a apropriação da funcionalidade**

biscoitos); situações de escrita, de leitura ou de exploração de suportes de escrita diversos em **interacção** (por exemplo, o educador ajuda a criança a escrever o nome da mãe, no cartão do Dia da Mãe; ou, perante uma lista telefónica velha que levaram para a sala, para aproveitar em trabalhos, o educador questiona as crianças sobre o que é aquilo: “tem coisas escritas... O que está lá escrito? Vamos ler um bocadinho? Para que serve?...”); ou oportunidades de exploração **individual** (facilitar o acesso a livros e/ou o acesso a materiais de escrita diversificados).

Para esta exploração, o educador pode não só aproveitar qualquer **solicitação das crianças**, como criar **situações de exploração mais estruturadas**, devidamente enquadradas nas actividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala (por exemplo, identificação de diferentes tipos de livros existentes na sala e respectivas funções – livros de histórias, enciclopédias, dicionários, livros de receitas, lista telefónica, registo dos responsáveis pelos bichos-da-seda ao longo da semana, etc.).

Por vezes, existe maior facilidade em proporcionar situações de exploração da funcionalidade da leitura do que da escrita; contudo, há que estar atento, pois é possível e importante a utilização funcional e contextualizada da escrita na presença e com as crianças. A leitura e a escrita devem ser utilizadas como actividades coordenadas e complementares.

**(3) Identificar** diferentes **características** de suportes com diferentes funções

Sabemos que, consoante a função do suporte de escrita, as suas características assumem algumas particularidades. Uma lista de compras escreve-se ao alto, enquanto uma carta não; uma história normalmente começa com “Era uma vez...”, enquanto esta forma não é adequada para o texto de um recado. Estas e outras particularidades vão sendo gradualmente identificadas, compreendidas e apropriadas pelas crianças, que têm oportunidades de vivenciar situações onde a linguagem escrita é utilizada de forma natural e contextualizada. Devem ser dadas múltiplas oportunidades para isto às crianças de idade pré-escolar, não só em situações pontuais, como também em actividades mais estruturadas.

**As crianças  
vão percebendo  
que as características  
dos vários suportes  
estão relacionadas  
com as suas  
diferentes funções**

Na sala dos 4 anos, a educadora Telma fazia um jogo com as suas crianças. A “Bruxinha Confusão” tinha entrado na sala, tirado bocados de texto de vários suportes de escrita e deixado tudo espalhado numa grande confusão. Tinham que descobrir onde pertenciam esses textos, para arrumarem tudo no lugar.

No meio do círculo formado pelas crianças estavam espalhados os suportes de escrita, de onde tinha sido retirado texto pela “Bruxinha Confusão” (livro de receitas, livro de histórias, lista telefónica, cheques, carta, embalagem de cereais, jornal, revista, etc.). À medida que a educadora ia lendo cada extracto de texto, as crianças procuravam descobrir o suporte a que pertencia e apresentavam as suas justificações, argumentando umas com as outras até chegarem a uma conclusão.

Na sala amarela, estão a escrever uma carta, para mandarem ao Pai Natal. A educadora pergunta:

– *Como vamos começar a carta? Acham que podemos começar uma carta com “Era uma vez”?... Porquê? O que é que começa assim?...*

Intencionalmente, estas educadoras colocam as crianças em situações onde é necessária uma reflexão sobre as diferentes formas do texto, adequadas à função específica que desempenham. A estruturação de actividades deste tipo permite uma reflexão aprofundada, levando as crianças a comparar concepções, confrontar saberes e verbalizar critérios e razões, facilitando uma apropriação cada vez mais estruturada e diversificada dos saberes relativos às utilizações funcionais da leitura e da escrita.

#### **(4) Adequar a função à situação**

Para além da identificação de diferentes funções da linguagem escrita, é importante que a criança consiga, perante uma situação concreta, mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada, tal como em seguida exemplificamos.

- (1) O Mário, quando lhe é dito para trazer o chapéu no dia seguinte, por causa do sol no recreio, pede à educadora para escrever num papel, para ele não se esquecer.
- (2) Por não chegar a acordo com uma colega sobre o que iam comer ao almoço, a Carla pede à educadora para lhe ler a ementa desse dia.

A integração destes vários aspectos (Interesse, Identificar função, Identificar características dos suportes e Adequar a função à situação) permite que cada criança vá, com cada vez maior frequência, de modo mais diversificado e elaborado, **mobilizando diferentes funções da linguagem escrita,**



**tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.**

### **Progredindo na apreensão da funcionalidade**

O percurso no sentido do desenvolvimento desta competência é gradual até à integração consistente dos diferentes aspectos contemplados. Em fases mais precoces, as crianças mobilizam essencialmente razões muito gerais para quererem ler e escrever, como por exemplo para serem crescidos, para aprenderem, porque gostam ou porque os pais ficam contentes. As suas tentativas de escrita muitas vezes não têm uma função específica para além do imitar, experimentar ou brincar.

Gradualmente vão surgindo razões mais funcionais, embora em número muito limitado e por vezes centrando-se muito na letra e em palavras. São exemplos querer ler e escrever para escrever as letras, ou ler o nome dos pais e/ou irmãos, ou ainda escrever algumas palavras isoladas.

Razões mais elaboradas, reflectindo uma verdadeira utilização funcional da linguagem escrita, vão começando a surgir à medida que as vivências das crianças se vão intensificando e que se vão apropriando do sentido da escrita e da leitura. É nesta fase que começam a referir querer ler histórias, ou que escrever serve para mandar cartas a quem está longe, ou ainda que querem aprender a ler para poderem ler as legendas dos filmes sozinhos. Esta vontade e estas intenções são acompanhadas de tentativas de escrita e leitura, de explorações diversas em torno da escrita, e de pedidos de ajuda para o desenvolvimento de tarefas e actividades onde a escrita e a leitura são já sentidas como essenciais.

Estes pedidos e tentativas vão sendo cada vez mais frequentes e elaborados se a criança obtiver: as **respostas adequadas** às questões que coloca; os **apoios necessários** ao ultrapassar das dificuldades que vão surgindo; o **estímulo** necessário a não desistir; as **oportunidades** necessárias para explorar e desenvolver a sua curiosidade. Sendo assim, o ambiente de aprendizagem e o papel do educador, em complementaridade e articulação com o da família, assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

## Ambientes de aprendizagem promotores de uma apreensão da funcionalidade

Na sequência do que foi apresentado anteriormente, podemos considerar cinco tópicos orientadores para a organização dos ambientes de aprendizagem e estruturação de actividades que promovam o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. Esta exploração deve ocorrer:

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

Tendo em consideração estes aspectos, as situações de exploração são muito diversificadas, podendo ser diferentes de contexto para contexto, de grupo para grupo. Para além disso, as actividades desenvolvidas poderão, também, ser mais ou menos estruturadas, informais, orientadas, lúdicas, autónomas, apoiadas ou exploratórias, conforme pudemos verificar nos exemplos anteriormente apresentados. Ajustando à realidade as vivências de cada sala, algumas das possíveis acções a desenvolver pelo educador poderão ser do tipo das seguintes:

- **Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades** (livros, revistas, cartazes, anúncios publicitários, etc.) de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização. Esta exploração é facilmente enquadrada nas actividades e vivências de cada grupo/criança.
- **Integrar o escrito**, nas suas mais diversas formas, **nas vivências do jardim-de-infância** (por exemplo, recados, registos diversos de vivências, avisos, etiquetagem de materiais) de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças.

- **Servir de modelo às crianças**, utilizando a leitura e a escrita na presença das crianças, de forma natural e intencional (registar o que dizem, escrever recados, ler rótulos de embalagens, ler informações diversas em livros, jornais, revistas, etc.), de modo a que estas se apercebam das diferentes características da linguagem escrita e das diferentes estratégias mobilizadas pelo educador.
- **Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos** e com diferentes funções, e incentivar a sua utilização diversificada de um modo rico e integrado nas actividades e vivências do dia-a-dia das crianças (leitura de histórias e de poesia, pesquisa de informação, apoio ao desenvolvimento de projectos específicos, elaborar receitas, livros feitos pelas crianças).
- **Construir com as crianças livros com funções diversas**, a integrar na biblioteca da sala, levando-as a aperceberem-se das características do texto contido em cada um deles e das suas particularidades, consoante a sua função (livros sobre animais, sobre os seus brinquedos preferidos, com os seus heróis, sobre vivências do grupo ou sobre experiências e pesquisas que efectuaram).
- **Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala**, disponibilizando materiais adequados a cada contexto (por exemplo, listas de compras, lista telefónica e livro de receitas, na casinha; no consultório, bloco para o médico passar receitas e agenda para marcar as consultas; recibos na garagem; envelopes, cartas, postais e selos no correio; etiquetas, cartazes, embalagens diversas na loja).
- **Nas saídas e passeios** e na sua preparação **fazer notar e explorar** com as crianças as **funções dos diferentes suportes** de que vão necessitando ou que vão encontrando: localizar no mapa o local para onde vão, cartazes publicitários existentes no percurso, placas de ruas, placas de direcção de outras terras ou locais, toldos de lojas, avisos, etc.
- **Envolver as famílias** e as suas práticas de literacia familiar, de modo a que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem. Por exemplo, todos irem observar, em casa, se o pai ou a mãe escrevem ou lêem alguma coisa naquele dia, e tentarem saber para que leram ou escreveram. Sempre que existirem recados para mandar para casa, as crianças

não só devem colaborar na produção escrita desse recado (conhecendo o seu conteúdo, elaborando a ilustração, etc.), como são elas que o entregam aos pais e que trazem a resposta.

### **Um exemplo da prática:**

Na sala da educadora Mariana, desde há alguns meses, existe uma loja junto à casinha das bonecas. A ideia da loja surgiu a partir de uma brincadeira de duas crianças, que fizeram uma pequena loja para brincarem, e, a partir desse dia, o grupo decidiu que era bom terem uma loja. Inicialmente, com a colaboração dos pais, juntaram diversas embalagens (leite, cereais, manteiga, margarina, detergentes, arroz, farinha, açúcar, garrafas e latas de bebidas, champô, sabão líquido, etc.) e também alguns produtos em plástico (frutas e legumes). Para isso, foi necessário escrever um recado para todos levarem para casa, explicando que pretendiam montar uma loja e pedindo a colaboração de todos os pais com embalagens, materiais e ideias.

Depois de terem um número razoável de embalagens, procedeu-se à sua organização. As crianças juntaram-se todas e a educadora pegou em cada uma delas e, antes de ler o que tinham escrito, foi-lhes perguntando se sabiam o que era e o que achavam que estava lá escrito. Foram descobrindo diversos tipos de mensagens escritas nas embalagens, que reenviavam para funções diferentes, como o nome do produto, a identificação da sua composição, o prazo de validade e o modo de utilização. Organizaram as embalagens e os outros produtos conforme as suas características (os que necessitavam de frigorífico e não necessitavam; os produtos alimentares e não alimentares; os produtos de higiene pessoal e os de limpeza; etc.) e depois arrumaram-nos nas prateleiras da loja e na "arca frigorífica" feita a partir de uma caixa de cartão.

Decidiram então identificar o tipo de produtos em cada zona da sua loja, e fizeram etiquetas (PRODUTOS DE LIMPEZA, PRODUTOS DE HIGIENE, MERCEARIA, FRUTAS e LEGUMES, BEBIDAS, LACTICÍNIOS, etc.).

Depois de conversarem sobre a organização dos produtos e de, em conjunto com os pais, nas idas às compras, observarem o que estava escrito na lojas, decidiram também dar um nome à loja, marcar os preços nos produtos e fazer cartazes para anunciarem alguns produtos e promoções.

Fizeram um grande letreiro com o nome da loja para colocar na sua frente. Os produtos foram marcados em euros e meios euros (50 cêntimos) para facilitar os cálculos e trocos. Fizeram também uma lista com os principais produtos e respectivos preços, para consultarem quando necessário.

Várias crianças fizeram cartazes de promoções de produtos, aproveitando recortes de panfletos publicitários ou de anúncios em revistas e jornais. Penduraram esses cartazes dentro da loja e na fachada.

Fizeram as moedas de 50 cêntimos e 1 e 2 euros com tampas de embalagens de iogurtes líquidos (uma cor diferente para cada moeda), escrevendo o respectivo valor em cada uma delas com um marcador.

## Algumas questões para reflexão

A reflexão sobre as práticas pedagógicas e interações desenvolvidas, assim como uma tomada de consciência sobre as características dos ambientes de aprendizagem, são essenciais para a construção de boas práticas pedagógicas. Assim, sugerimos-lhe como pistas de reflexão as seguintes questões:

1. Tendo em consideração o último exemplo apresentado, diga:
  - Que funções da linguagem escrita foram exploradas com a construção e utilização da loja?
  - Quais as características principais desta actividade que facilitam a apropriação da escrita e das suas funções por parte das crianças?
  - Como procuraria manter o interesse das crianças pela loja e a sua exploração em torno da linguagem escrita?
  - Como procuraria apoiar a construção dos cartazes? Tente delinear as etapas para a sua construção (por exemplo, identificação do tipo de mensagem, exploração do tipo de função, materiais a utilizar, etc.).
  - Como podiam os pais ser mais envolvidos?
  - Que outras abordagens poderiam ser utilizadas para promover a exploração destas e de outras funções da linguagem escrita?

2. Nos dois últimos dias conduziu, de forma intencional, algumas actividades onde foi possível a exploração da funcionalidade da linguagem escrita?
3. Na sua sala existem suportes de escrita com funções diversificadas disponíveis para exploração das crianças? Faça uma listagem desses suportes e analise se são utilizados com regularidade e se estão em locais diferentes da sala (casa das bonecas, garagem, zona de jogos...).
4. Em que aspectos acha que pode melhorar o ambiente educativo da sua sala, de modo a promover uma mais frequente exploração e utilização funcional da linguagem escrita, integrada e contextualizada?
5. Tem consciência do grau de percepção da funcionalidade da linguagem escrita das várias crianças que frequentam a sua sala?
6. Considera que está a contribuir de forma significativa para a construção do projecto pessoal de leitor das crianças da sua sala? Como? Porquê?
7. Conseguiu estabelecer algumas ligações entre as utilizações da leitura e da escrita em casa e a sua exploração no jardim-de-infância? Como?
8. Anteriormente foram descritos os exemplos do Mário e da Carla, como de mobilização adequada da linguagem escrita à função:

- (1) O Mário, quando lhe é dito para no dia seguinte trazer o chapéu, por causa do sol no recreio, pede à educadora para escrever num papel, para ele não se esquecer.
- (2) Por não chegar a acordo com uma colega sobre o que iam comer ao almoço, a Carla pede à educadora para lhe ler a ementa desse dia.

- Que cuidados teria no registo da mensagem para o Mário?
- Como podia, a partir desta ideia, conduzir a uma exploração mais sistemática da função mnemónica da escrita?
- Face ao exemplo 2, como teria respondido ao pedido da Carla? Que estratégias poderia mobilizar, para ler a ementa à Carla?
- Qual poderia ser o passo seguinte para a utilização da ementa e do seu conteúdo?

9. Descreva algumas situações em que tenha dado continuidade a iniciativas das crianças para a exploração de diferentes formas de utilizar a leitura.
10. Perante a pergunta “Quando souberes ler e escrever, o que vais poder ler e escrever?”, qual acha que poderia ser a resposta de uma criança que está numa fase inicial de compreensão da funcionalidade da linguagem escrita? Qual poderia ser a resposta de uma criança com um projecto pessoal de leitor?
11. Tendo em consideração as várias situações descritas nos exemplos apresentados ao longo do texto, reflecta sobre cada uma delas e diga: O que acha da actuação e sugestão da educadora? Porquê? O que se pretende desenvolver? Que outras abordagens poderiam ser mobilizadas?
12. De modo a caracterizar o ambiente de literacia da sua sala, no que se refere à existência de suportes de escrita e à sua utilização funcional, preencha a grelha a seguir apresentada e estabeleça alguns objectivos e estratégias, para melhorar os aspectos que lhe parecerem mais fracos.

	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					

<sup>12</sup> Também chamados portadores de texto. São todos os materiais onde existe escrita e que são passíveis de uma leitura. Podem ser suportes com escrita muito simples (etiquetas de material, nomes das crianças), mas também outros mais elaborados (textos e notícias afixados, histórias, livros, cartazes, avisos, etc.).

## Emergência da Escrita em Idade Pré-Escolar

Depois da conversa de início da manhã, onde cada um contou as novidades que trouxe de casa e onde se organizaram as actividades a desenvolver ao longo do dia, as crianças distribuíram-se pelas actividades escolhidas e começaram a trabalhar.

Depois de estar tudo organizado, a educadora Ana foi juntar-se à Matilde, que a aguardava numa das mesas. Ela tinha trazido notícias para a sala que queria registar. Ditou o relato do seu acontecimento, que a Ana registou num papel, tal e qual como foi dito. Depois, a Ana leu em voz alta o que tinha escrito, levantando questões sobre aspectos menos claros, sobre alguns termos e estrutura de frases, clarificação de ideias, etc. A Matilde ia reflectindo sobre o seu texto e sugerindo alterações, ou concordando com as alterações sugeridas pela Ana. Esta ia emendando o texto, à medida que iam surgindo novas sugestões.

No fim, a Ana leu o texto todo, de forma pausada, e ambas concordaram que estava pronto. A educadora Ana passou então o texto completo para uma folha maior, tendo o cuidado de utilizar uma caligrafia não muito pequena, em que cada letra fosse fácil de identificar (não demasiado juntas) e deixando algum espaço entre as linhas.

Em seguida, a Matilde foi ilustrar a sua notícia. Ao mesmo tempo, no espaço entre as linhas que a educadora tinha deixado, a Matilde tentou copiar algumas letras, chegando mesmo, nalguns casos, a conseguir copiar pequenas palavras completas. Por vezes, as suas "letras" não ficaram orientadas correctamente, noutras conseguiu somente uma vaga aproximação à escrita correcta, e noutras ainda surgiu um ondulado em vez da sequência de letras da palavra de referência.

Ao longo da realização do seu trabalho, a educadora Ana foi várias vezes junto da Matilde, incentivando-a a continuar e apoiando-a na realização do seu trabalho:

- *Boa, Matilde! Estas letras aqui estão tão bem feitas...!*
- *Olha, desta vez já conseguiste escrever muito mais coisas do que das outras vezes...*
- *Não faz mal, realmente essa letra está muito grande e por cima das outras, mas não faz mal, aqui até conseguiste fazer melhor...*
- *Não sabes fazer essa letra. Experimenta, que eu dou-te uma ajuda. Começas deste lado, sobes, voltas a descer... isso mesmo. Vês que conseguiste! Para a próxima ainda vai ficar melhor...*



Nesta descrição podemos ver uma forma de utilização e exploração da escrita em contexto de jardim-de-infância. Pela realização desta tarefa, a Matilde confrontou-se com uma utilização da escrita numa situação significativa, com um objectivo claro (o registo de uma situação importante para ela e a sua divulgação), onde se deparou com um modelo de escrita correcto, e onde participou activamente nos processos inerentes à construção de um texto, incluindo o processo de revisão e sua reformulação. Apesar de o registo ter sido feito pela educadora, é dada à criança a oportunidade de fazer as suas tentativas de escrita e de proceder às comparações que desejar com a escrita da educadora. Por outro lado, a educadora está presente, ajuda-a quando é necessário, incentiva-a quando sente mais dificuldade, elogia-a realçando os seus progressos e esforços. Isto faz com que não tenha receio de experimentar, de fazer mal ou de não conseguir fazer exactamente aquilo que se propunha. Qualquer tentativa é bem recebida e incentivada, mesmo que nem sempre corresponda à escrita convencional. Assim, desenvolvem-se sentimentos de eficácia que a levam a continuar a tentar, a sentir-se desafiada para melhorar.

### **O que nos dizem as Orientações Curriculares**

Tal como referem as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 2002), *“vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho”* (p. 69) e começam a tentar imitar a escrita. Pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas concepções sobre o funcionamento da escrita. Assim, gradualmente, as crianças *“poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o vivido, mas constitui um código com regras próprias”* (p. 70).

Podemos verificar que é clara a referência ao facto de as crianças desenvolverem concepções sobre a escrita e a forma como se organiza à medida que a vão contactando e explorando e que essas concepções vão assumindo características diversas ao longo do desenvolvimento.

## Conceptualizações infantis sobre a escrita

**Desde cedo as crianças desenvolvem concepções sobre a escrita, suas utilizações e funções**

As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc. Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais.

É hoje unânime a ideia de que estes conhecimentos e concepções que as crianças constroem à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes. Assim, é necessário identificá-los e compreendê-los para se poder agir adequadamente e para que as crianças consigam aprender a ler e escrever sem problemas.

## Aspectos figurativos e aspectos conceptuais

Uma das formas de tentar caracterizar e compreender os conhecimentos e concepções das crianças é através das suas produções escritas, resultantes quer de experimentações individuais, quer como resposta a pedidos concretos que lhes são feitos, com determinados tipos de palavras ou frases, de modo a evidenciar regularidades, modos de diferenciação e características particulares.

A análise das produções escritas pode ser feita ao nível do seu aspecto gráfico (**aspectos figurativos** ligados aos caracteres utilizados, orientação, etc.) mas também se pode ir bastante além, quando se tenta identificar as concepções das crianças sobre a linguagem escrita (**aspectos conceptuais – conceptualizações**). Neste caso, procura-se caracterizar as hipóteses conceptuais (ideias e concepções) que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as suas características e os processos de construção que lhes estão subjacentes (como acham que se escreve, como fazem para escrever, etc.).

A identificação dos **aspectos figurativos** pode-nos dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita. Contudo, só pela identificação das **características conceptuais** conseguimos compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita. Os aspectos figurativos conseguem-se identificar por uma observação da produção escrita. Porém, para entendermos as conceptualizações das crianças,

**Uma verdadeira apreensão da escrita só se consegue pelo envolvimento em tarefas de escrita contextualizadas e significativas**

temos que falar com elas, questioná-las, tentar compreender as razões das suas opções de escrita e a forma como concebem o funcionamento da escrita.

Por outro lado, pode-se conseguir uma evolução nas escritas ao nível dos aspectos figurativos, por treino e mera imitação, não trazendo esta, só por si, grandes vantagens para a aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, para que haja evolução em termos conceptuais é necessária uma verdadeira apreensão de princípios, por vezes não convencionais, mas que apoiam a criança na sua progressão, e que só se consegue pelo envolvimento em tarefas reais de escrita e com significado para a criança, em que ela vai testando as suas hipóteses sobre a escrita e onde se vai confrontando com discrepâncias e dificuldades que a podem levar a reorganizar as suas hipóteses e consequentemente evoluir nas conceptualizações.

Quanto aos aspectos figurativos, os mais frequentemente analisados são: o tipo de caracteres utilizados, a orientação da escrita, a aproximação gráfica à escrita convencional, não só pela mobilização de letras como pela sua variedade, e a existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados.

### **Os aspectos figurativos da escrita**

#### **Diferenciação de códigos**

Numa primeira análise ao aspecto de uma produção escrita, um dos elementos que transparece de imediato é o tipo de representação utilizado. Podem surgir desenhos, podem ser garatujas, ou utilizarem-se já caracteres diferenciados, sendo estes muitas vezes, em fases iniciais, formas "tipo letra", surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente.

A primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e desenho. Mesmo em formas muito rudimentares de escrita, conseguimos identificar claramente que o desenho é diferente de escrita, como é o caso das produções 1 e 2 da Figura 1, onde a escrita já apresenta algumas particularidades no que se refere à forma, à linearidade e ao tipo de caracteres utilizados.

**A diferenciação entre desenho e escrita pode ser muito precoce**



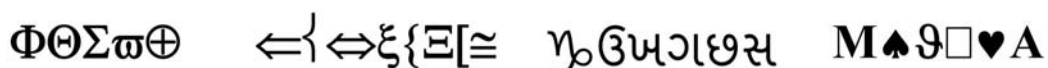
Figura 1 – Algumas produções escritas de crianças.

**As crianças vão-se apercebendo de diferentes características da escrita como a sua linearidade, orientação e o tipo de caracteres**

As primeiras tentativas são, muitas vezes, do tipo garatuja, e pouco a pouco as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, mostrando que se aperceberam que aquelas linhas possuem elementos diferenciados, produzindo formas que não são letras, mas que se assemelham. Por vezes, estas formas tipo letras são muito rudimentares, aproximando-se gradualmente das letras convencionais, podendo até coexistir com elas (produção escrita 3 da Figura 1), à medida que as crianças vão contactando, explorando e refletindo mais sobre a escrita e as suas características.

Nesta fase, surgem frequentemente letras misturadas com números, pois as crianças ainda não diferenciam os códigos alfabético e numérico. Por vezes, existe bastante diversidade nos caracteres utilizados, enquanto outras vezes essa diversidade é muito limitada.

Com a continuação da exploração e das tentativas, as crianças vão diferenciar claramente as letras do nosso sistema de escrita de outro tipo de caracteres, afirmando, sem grandes dúvidas, que as sequências de caracteres abaixo apresentadas “*não estão bem*” e não se podem ler, porque “*têm coisas que não são letras*”.



Com a identificação gradual de algumas letras, as crianças começam também a associar a letra ao respectivo nome.

Ao longo destas explorações, tentativas, brincadeiras, podem coexistir diferentes tipos de registo. Apesar de já conseguir diferenciar e identificar várias letras, no mesmo papel, ou noutras situações diferentes, a criança pode utilizar outras formas de escrever, que, por vezes, até são características de fases iniciais de apreensão do escrito (como as garatujas), como podemos ver ilustrado nas produções do José Pedro. Apesar de frequentemente fazer as suas escritas terem letras convencionais (embora em número limitado) e formas tipo letra, por vezes produz outras em forma de garatujas.



Figura 2 – Produções escritas do José Pedro.

Gradualmente, estas formas mais iniciais vão desaparecendo, tornando-se as suas escritas, visualmente cada vez mais parecidas com as escritas convencionais, embora a escolha das letras possa ser perfeitamente aleatória, dentro do universo de letras que cada criança conhece, não se estabelecendo qualquer relação entre as letras e os sons, entre a escrita e a linguagem oral.

### A orientação da escrita

Outra característica da escrita que desde muito cedo transparece nas produções das crianças é a sua orientação. Escritas como a da Raquel mostram claramente que a criança se apercebeu da orientação em linhas, organizando-as não só da esquerda para a direita, como de cima para baixo.

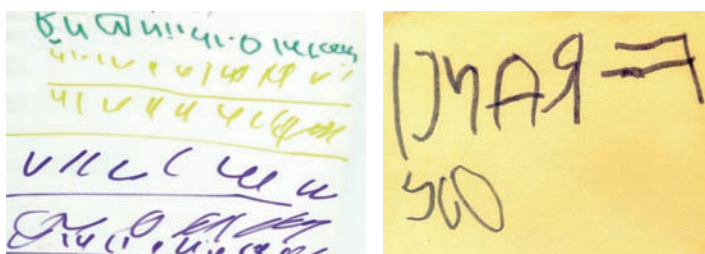


Figura 3 – Escritas da Raquel e do Francisco.

O facto de as crianças se aperceberem da orientação da escrita não significa que passem a utilizá-la sistematicamente: mudam por vezes a orientação, tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção. É o caso do Francisco, que, apesar de normalmente escrever com a orientação correcta, começa a escrever o seu nome da direita para a esquerda e que, por isso, inverte todas as letras até chegar ao limite da folha, continuando o resto do nome, por baixo e já com a orientação correcta. Estes “avanços e retrocessos” fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita. De qualquer forma, através das suas produções conseguimos aperceber-nos dos princípios direccionais que já integraram e dos que estão em fase de integração.

### O conhecimento de letras

Existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte<sup>13</sup>. Contudo, alguns trabalhos evidenciaram também que o treino exclusivamente centrado na aprendizagem do nome das letras, sem envolver as crianças em tarefas de literacia, não traz benefícios significativos em termos de aprendizagem. Assim, o conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento. Se a criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas, ou seja, centra-se demasiado na forma e perde o significado, o sentido. Para que isso não aconteça, qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita. Assim, as crianças vão começando 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,

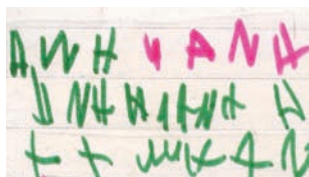
**A descoberta e reconhecimento de letras é importante, mas deve ser feita de modo contextualizado**

<sup>13</sup> Para um levantamento alargado, ver Silva, 2003.





aperceber-se do seu papel e enquadramento no sistema de escrita. Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro.



A Ana ainda distingue poucas letras. Nas suas escritas, os caracteres que dominam são as letras do seu nome ou outros caracteres não convencionais, sendo estes, em grande parte, resultantes de alterações que vai introduzindo ao A e ao N (inversões, acrescentos, etc.).

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

A Marta chega junto da educadora, com dois cartões de nomes na mão, e diz:

Marta – Ana, o meu nome e o da Mariana têm um bocadinho igual.

Educ. – Pois é, começam com as mesmas letras. Quantas letras estão iguais?

Marta – Esta, esta e esta — apontando para as três primeiras letras.

Educ. – Pois é. O “M”, o “A” e o “R”. São três letras iguais. Parece-me que cá na sala existe outro nome que começa com as mesmas letras. Queres ir procurar?

Marta – É este! É o...

Educ. – É o da Margarida. Também tem o...

Marta – O “M”, o “A” e esta...

Educ. – Essa é o “R”.

Marta – Pois, o R.

No final do dia, quando cada um contou as “descobertas” mais importantes do dia, a Marta partilhou com os colegas a sua descoberta das letras iguais nos nomes.

### Aspectos conceptuais – as conceptualizações infantis sobre a escrita

Como referimos anteriormente, a interpretação das produções escritas das crianças tem que ir além dos aspectos figurativos, para uma melhor compreensão e apoio às crianças, no processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita. Para isso, é necessário compreender o que pensam, as hipóteses

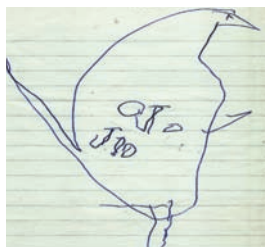
que colocam sobre o funcionamento e modos de representação da escrita. Este tipo de análise, que recai sobre as intenções que sustentam as produções escritas das crianças, permite uma compreensão mais rigorosa da génese do conhecimento infantil sobre a escrita. Permite também diferenciar produções de uma forma mais correcta e rigorosa.

Uma das autoras que mais se destacou nesta linha de trabalhos foi Ferreiro<sup>14</sup>, que considera que focando-se só nos aspectos figurativos da escrita se corre o risco de se ocultarem características importantes do desenvolvimento. Nos seus trabalhos procurou caracterizar e enfatizar os aspectos construtivos, que muitas vezes passam despercebidos, e que são por ela considerados de extrema importância para uma compreensão efectiva deste processo evolutivo<sup>15</sup>.

**Consoante as oportunidades para interagir, brincar e reflectir sobre a escrita, as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações**

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

Inicialmente, tal como antes referimos, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, representando-a como um outro objecto qualquer. A escrita e o desenho podem partilhar o mesmo espaço gráfico, mas não têm que ter uma relação. Tal como utilizam o desenho para representar pessoas e objectos do seu conhecimento, as crianças também têm necessidade de representar a escrita, que é algo que está presente no seu meio envolvente. É como se “desenhassem” a ideia que têm da escrita, representando o seu carácter linear e a arbitrariedade das formas.



A educadora dirige-se ao Marco, que estava na Área da Escrita.

Educ. – *Marco, o que fizeste no teu trabalho?*

Marco – *Um boneco.*

Educ. – *E aqui?* — apontando para as “letras”.

Marco – *São letras. Uma letra, outra letra, outra letra...*

**Inicialmente, a escrita pode não ter qualquer mensagem**

A princípio, não há necessidade de atribuir qualquer significado à escrita; a escrita é escrita, e não tem que ter uma mensagem. Gradualmente, vão atribuindo alguma mensagem, que

<sup>14</sup> Alguns trabalhos de referência: Ferreiro, 1988, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986.

<sup>15</sup> Em Portugal podemos referir os trabalhos de Alves Martins, 1993, 1994; Alves Martins & Mendes, 1986; Mata, 1991a, 1991b.



começa muitas vezes por ser um nome, ou uma palavra isolada (a escrita é um nome, uma etiqueta do que está representado num desenho, ou de elementos da realidade da criança). Esta atribuição de significado é muitas vezes feita só posteriormente à escrita. Primeiro escrevem, e depois pensam no seu significado.

O Rui retirou uma folha de um caderno e levou-a para uma das mesas, onde se sentou e começou a escrever. Passado algum tempo, a educadora aproximou-se e perguntou-lhe:

Educ. – *Que trabalho é esse, Rui?*

Rui – *Isto parece que diz... olha, parece que diz tropa.*

Educ. – *E por que diz aí tropa, mostra-me lá?*

Rui – *Olha, porque eu me lembrei de fazer assim! E aqui é... é... passarinho, acho que é passarinho.*

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

O significado é o que o “autor” quer, e se mais tarde lhe atribuir outro diferente, não há problema, pois o que conta é “a intenção do autor”.<sup>16</sup>

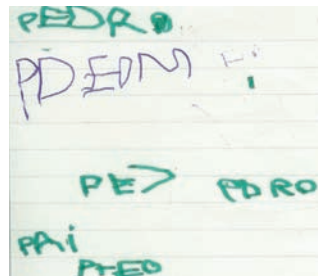
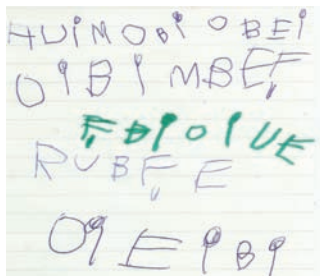
As características destas escritas vão-se modificando e as crianças vão começando a sistematizar critérios para orientá-las, que lhes permitem estabelecer se algo é passível ou não de ser lido. Esses critérios são de dois tipos: quantitativos e qualitativos.

**Os critérios quantitativos** referem-se a algum controlo na quantidade de letras utilizadas, estando subjacente muitas vezes a ideia de que não se escreve só com uma ou duas letras, e as produções escritas têm geralmente três ou mais caracteres. A quantidade de caracteres utilizados pode servir também para diferenciar as produções (a criança pode escrever gato “LTDT” e cão “LTD”). Por vezes, consideram que os objectos/referentes grandes têm que se escrever com mais letras que os pequenos; por exemplo, o nome da mãe tem que ter mais letras que o do filho, ou comboio escreve-se com mais letras do que carro.

**Os critérios qualitativos** prendem-se com a variedade de caracteres utilizados. Quando começam a considerá-los nas suas escritas, as crianças têm a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos e de variá-los dentro das suas possibilidades.

<sup>16</sup> Para um aprofundamento destes aspectos e compreensão mais alargada, consultar Ferreira, 1988.

Numa fase inicial, estes dois tipos de critérios são mobilizados para orientarem a escrita de cada uma das palavras isoladamente (podendo palavras diferentes escrever-se da mesma maneira). Mais tarde, a aplicação destes critérios permite diferenciar as palavras entre si, pois vão adquirindo um outro princípio orientador da escrita que tem subjacente a ideia de que “a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira, e coisas diferentes têm que se escrever de forma diferente”.

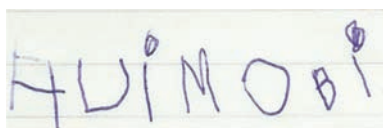


O Rui não escreve duas “palavras” iguais. Têm entre 4 e 7 letras (variação na quantidade) e vai variando as letras utilizadas e as suas posições, tendo o cuidado de não colocar letras iguais seguidas (variação qualitativa).

O Pedro conhece ainda poucas letras, quase só as do seu nome. Por isso, tem necessidade de permutas, e variações na quantidade de letras, para introduzir alguma diferenciação nas suas várias produções.

**As relações entre a escrita e a mensagem oral são graduais e passam por várias etapas**

A compreensão de que a escrita representa o oral é a etapa seguinte neste processo de apreensão da linguagem escrita. Esta associação entre escrita e oral começa por ser pontual e, muitas vezes, posterior à escrita, podendo ser de uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou associando duas ou mais letras a cada sílaba isolada, de modo a fazer corresponder tudo o que se escreveu com a emissão oral. Este é o caso do Rui, no exemplo seguinte, que quando vai “ler” ajusta a quantidade de letras que produziu ao número de sílabas da palavra.



O Rui escreveu AUIMOBIOBEI sem qualquer tentativa de estabelecer uma relação entre as letras utilizadas e o oral. No fim, quando foi “ler” o que tinha escrito, fê-lo de uma forma silabada, com a seguinte correspondência: bo (AUI) — ne (MO) — co (BI).

A correspondência pode passar a ser mais sistemática, associando uma letra a cada sílaba, embora por vezes falhem algumas correspondências, não existindo ainda qualquer preocupação com a letra a utilizar, para além da necessidade de introduzir variedade e não colocar letras iguais seguidas. Assim,

“cas-te-lo” terá três letras, “ba-na-na” também e “bar-co” terá duas. Por vezes, a escrita de uma palavra só com duas letras levanta algumas dúvidas às crianças, que consideram que duas letras não são suficientes para escrever uma palavra e, nesse caso, podem utilizar a estratégia da Ana, que prolongou a emissão oral da última sílaba para escrever mais uma letra quando tentou escrever “pato”.

RMA      AER      IAL  
Pa-ti-nho      For-mi-ga      Pa-to-o

Figura – Escritas da Ana, onde é evidente uma correspondência silábica.

As escritas silábicas vão evoluindo no sentido da existência de correspondências sonoras correctas, ou seja, pode passar a existir a preocupação de identificar algum dos sons da sílaba isolada e fazer-lhe corresponder a letra correcta, como é o caso do exemplo seguinte.

FIG      A D A I O  
For-mi-ga      Pa-to      Pa-ti-nho

Estas correspondências podem tornar-se cada vez mais sistemáticas, conseguindo por vezes a criança identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-los correctamente, chegando à escrita alfabética. Essa escrita alfabética nem sempre é uma escrita correcta, pois existem convenções por adquirir.

U4ATUNAD ANUJGO

O Hugo, de 5 anos, escreveu a frase “O pato nada no lago” de um modo em que é claro que compreendeu o princípio alfabético do nosso sistema de escrita, apesar de não dominar todas as convenções, como por exemplo as que se referem à orientação das letras e aos espaços entre palavras.

**Só o respeito pelas  
conceptualizações  
de cada criança  
permite uma evolução  
sem pressões  
nem sobressaltos**

Ao longo do pré-escolar as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de reflectir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando. Assim, a sequência de desenvolvimento pode não ser completamente linear, mas

também não é aleatória. Não existe uma etapa que todas tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível. É de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos.

**Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.**

Para que as crianças desenvolvam conceptualizações cada vez mais avançadas é necessário ter presente, para além dos aspectos já anteriormente enunciados, dois outros factores que condicionam essa evolução: a consciência fonológica e a ocorrência de conflitos e confrontações e conseqüente reflexão deles decorrente.

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

A consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons. A componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba. Muitas crianças conseguem identificar que a palavra carro tem duas partes ("dois bocadinhos") e que pé tem uma. A mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema (por exemplo, o "a" e o "o" em pato/pata). Normalmente, os fonemas estão associados a uma letra (o caso do /p/), mas outros a combinações, como no /ch/. A consciência fonémica refere-se à capacidade de ouvir e manipular fonemas.

Assim, a consciência fonológica é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas. A consciência fonológica é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética.

**Só promovendo a reflexão sobre formas e tipos de escrita se consegue uma apropriação de estratégias cada vez mais elaboradas**

Muita investigação tem demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um bom preditor do sucesso posterior na aprendizagem da leitura<sup>17</sup>. Embora algumas competências fonológicas se vão desenvolvendo à medida que se aprende a ler e escrever, outras precedem a aquisição da leitura convencional. Muitas crianças desenvolvem alguns aspectos da consciência fonológica através das actividades e brincadeiras em casa e no jardim-de-infância. Estas aquisições fazem-se a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, poemas, canções, brincadeiras com palavras, etc. Porém, outras crianças necessitam de uma abordagem mais sistematizada e intencional, devido, muitas vezes, ao facto de não terem tido a oportunidade de passar por experiências e actividades do tipo das acima enunciadas. Contudo, existem alguns aspectos da consciência fonológica em que é necessária uma sistematização bastante intencional e a escolha e condução de actividades que os promovam<sup>18</sup>.

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

O conhecimento do nome das letras pode em, muitos casos, apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências correctas entre o som isolado e a letra a utilizar na escrita (por exemplo, o "d" para "dedo"). As oportunidades de confronto com diferentes formas de escrita e até diferentes estratégias e a reflexão daí decorrente são também de extrema importância. Muitas vezes esse confronto surge mesmo enquanto as crianças elaboram as suas escritas, como se comprova no exemplo seguinte.

O Sebastião tentava "ler" o seu nome do cartão:

- *Se-bas-ti-ão* — dizia, fazendo corresponder uma sílaba a cada letra, mas sobravam-lhe letras do nome.
- *Ai, não! Enganei-me. Se-bas-ti-ão* — novamente fazendo uma correspondência silábica, sem conseguir contemplar todas as letras do nome.
- *Ai, não! Se-bas-ti-ão-ooo* — prolongou o último "o" de modo a conseguir abranger todas as letras do seu nome e não lhe sobrar nenhuma.

<sup>17</sup> Consultar os resultados de Alves Martins, 1996, e de Silva, 2003, e as referências neles citadas.

<sup>18</sup> Para uma abordagem deste tema, consultar a brochura referente à linguagem oral.



Para o Sebastião, é evidente o conflito entre a hipótese silábica de funcionamento da escrita (uma letra por cada sílaba isolada) e a escrita convencional do seu nome. Esse conflito, de momento, foi ultrapassado prolongando oralmente o último "o", mas pouco a pouco serão mobilizadas outras formas mais avançadas.

A resolução destes conflitos, de modo cada vez mais elaborado, vai permitindo progredir. Por vezes, o conflito surge porque os critérios da variedade não são satisfeitos, quando se escrevem palavras como "pata" com uma escrita silábica com correspondência sonora, e se identificam as vogais: "pata" ficaria "AA", o que vai contra os critérios anteriormente estabelecidos, de que uma palavra não tem letras iguais seguidas. A reflexão para resolver este tipo de situações pode permitir, por vezes, que a criança proceda a uma análise mais aprofundada da palavra e identifique mais um fonema, por exemplo o T, escrevendo "ATA".

É, também, essencial a comparação de formas diferentes de escrita, entre as crianças. Procurando compreender como os outros fazem, ou tendo que justificar por que escreveram de determinado modo, terão oportunidade de reflectir de forma mais aprofundada e, muitas vezes, de reformular e reelaborar as suas estratégias e concepções.

Por vezes, a educadora Maria incentiva as crianças a fazerem, em conjunto, trabalhos que envolvam a escrita. A Margarida e a Ana estão a escrever algumas palavras num desenho que fizeram juntas.

Madalena – *Agora "cama". Ca-ma. Acho que deve ser com duas letras, um "I" e um "O".*

Catarina – *Um I e um O? Acho que não. Ca-ma começa igual a Ca-tarina. Ca-ca deve ser assim — e escreve CA.*

Madalena – *Ah pois é! Ca-ma começa como Ca-tarina. Cama-ma -ma! É como Ma-dalena! Deve ser um M.*

Estas duas crianças tinham, inicialmente, estratégias diferentes de escrita, mas, depois de as confrontarem, explicitaram-nas e chegaram a um acordo sobre uma forma de escrita comum.

## Envolvimento com a escrita em idade pré-escolar

Um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. Isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização.

**Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar**

O conceito de envolvimento refere-se a muito mais do que à utilização ou reprodução da escrita. Envolvimento pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social. Assim, este envolvimento só se consegue quando o contexto é rico em experiências de literacia, e as crianças não só vêm utilizar, como utilizam a escrita por (1) necessidade, e com objectivos claros, e se sentem (2) desafiadas, (3) satisfeitas e (4) competentes nas suas tentativas.

- 1. Necessidade e objectivos claros** – Este aspecto está directamente ligado à percepção da funcionalidade da linguagem escrita, tendo já atrás sido abordada e realçada a sua importância: saber para que se escreve, como se pode utilizar a escrita na relação com os outros e como meio para atingir objectivos e metas pessoais (por exemplo, quando a criança escreve, com a colaboração da educadora, uma carta para a Câmara para pedir apoio para um projecto de reciclagem que estão a desenvolver; quando escreve, com ajuda, uma novidade que trouxe de casa, para comunicar aos outros; quando escreve numa folha, na área da escrita, todas as letras que já conhece, para mostrar à mãe). Esta é, certamente, uma vertente essencial e que não se pode desprezar, nem adiar para fases posteriores, quando já se souber ler e escrever. Contemplar esta vertente implica que a escrita seja enquadrada funcional e significativamente desde o início, não se podendo reduzir a um mero treino de escrita de letras isoladas e palavras, sem qualquer função ou objectivos pessoais.
- 2. Desafio** – Quando a criança vai estabelecendo razões e metas para as suas escritas, e é devidamente apoiada, vai tentando fazer cada vez melhor, actividades mais



complexas, mais difíceis e elaboradas. Só assim sente que exige algo de si, o desafio necessário para se sentir bem, nem demasiado difícil, pois sentir-se-ia pressionada e insegura, nem demasiado fácil, pois sentir-se-ia desmotivada. O nível de desafio adequado fomenta a curiosidade necessária para aderir a uma tarefa e procurar arranjar as estratégias e formas mais adequadas para resolvê-la; esta é uma das vias de promoção da motivação intrínseca.

A Tânia acabou de fazer o seu desenho e foi buscar o cartão do nome para copiar e identificar o seu desenho. A educadora Ana dirigiu-se à Tânia:

– *Tânia, hoje não queres experimentar escrever o teu nome sem olhar para o cartão? Depois, no fim, comparas e vês o que falta e completas. Queres?*

A Tânia hesitou.

– *Experimenta, mesmo que só escrevas uma ou duas letras. Vamos ver o que já consegues. Posso virar o cartão ao contrário, ele fica aqui e se precisares viras e vês.*

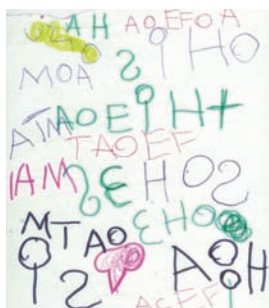
– *Sim, está bem* — disse a Tânia, e começou a escrever o seu nome lentamente. No fim foi comparar. — *Ana, consegui sozinha sem ver! Só faltou uma letra!*

– *Boa, Tânia! Para a próxima talvez já consigas fazer o nome todo sozinha, sem ver no cartão.*

O incentivo do adulto é essencial no apoio às dificuldades com que as crianças se vão deparando e na tomada de consciência dos desafios que vão conseguindo ultrapassar. Com as suas intervenções, a educadora Ana conseguiu levar a Tânia a encarar novos desafios, tendo-lhe dado o apoio necessário para que ela conseguisse ultrapassá-los de forma positiva, e ficasse satisfeita com a sua realização.

- 3. Satisfação** – o prazer pela realização de qualquer tarefa é uma das fontes principais de motivação intrínseca, sendo, muitas vezes, suficiente para nos fazer aderir a essa tarefa. Esta componente afectiva é essencial e pode ter como uma das fontes principais o *feed-back* que se vai recebendo, que permite a constatação dos desafios ultrapassados e a vontade de criar novos desafios, tal como pudemos verificar no exemplo anterior. Nas crianças, esse prazer vem muito associado à componente lúdica da actividade: gostam de brincar, a brincadeira e o jogo são uma das vias fundamentais de aprendizagem na infância.





A Cláudia foi buscar o seu caderno de escrita e está completamente envolvida no trabalho. Vai escrevendo, trocando de caneta cada vez que quer escrever uma coisa diferente. Não se distrai com o barulho em redor. Por vezes, olha para algumas das escritas afixadas na sala (etiquetas, textos, cartazes, etc.) e copia algumas letras. Mantém um sorriso enquanto realiza o seu trabalho. Escreve duas páginas, põe a data e depois vai arrumar o caderno na prateleira.

As crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correcta. Se falhar, não faz mal, e se quiser pode tentar novamente. Assim, associa-se o prazer a uma actividade que noutras circunstâncias poderia ser associada a constrangimentos. O prazer e a satisfação são também originados pelo sentimento de competência.

- 4. Competência** – todos nós procuramos envolver-nos em tarefas em que nos sentimos competentes e evitamos aquelas onde esse sentimento não é muito elevado. As crianças devem desenvolver autopercepções positivas quanto às suas competências de escrita. Para isso, o papel do educador é muito importante na tomada de consciência dos seus progressos, no *feed-back* que lhes vai dando, nos apoios proporcionados de modo a que sintam que, com esforço e envolvimento, vão conseguindo melhorar e vão atingindo os seus objectivos. O reconhecimento de que já sabem fazer mais uma letra, ou que já conseguem copiar o seu nome para identificar o trabalho (mesmo que faltem algumas letras ou outras fiquem só com formas aproximadas), as tentativas de escrita de palavras cada vez mais avançadas (mesmo que ainda não convencionalmente) são indicadores de competência, que devem ser transmitidos às crianças, e que são essenciais para a sua progressão.

Contemplar estas vertentes pode promover o desenvolvimento de crianças envolvidas com a escrita, ou seja, crianças curiosas sobre a escrita em vez de crianças inibidas e/ou passivas; crianças que tomam iniciativas diversas de escrita ou aderem com facilidade às iniciativas ou sugestões dos outros, em vez de crianças resistentes, que recusam participar ou fazem-no com dificuldade; crianças que retiram prazer e satisfação das explorações que fazem sobre a escrita, em vez de

crianças que só escrevem por imposição; crianças persistentes perante as dificuldades, em vez de crianças que desistem e não procuram alternativas.

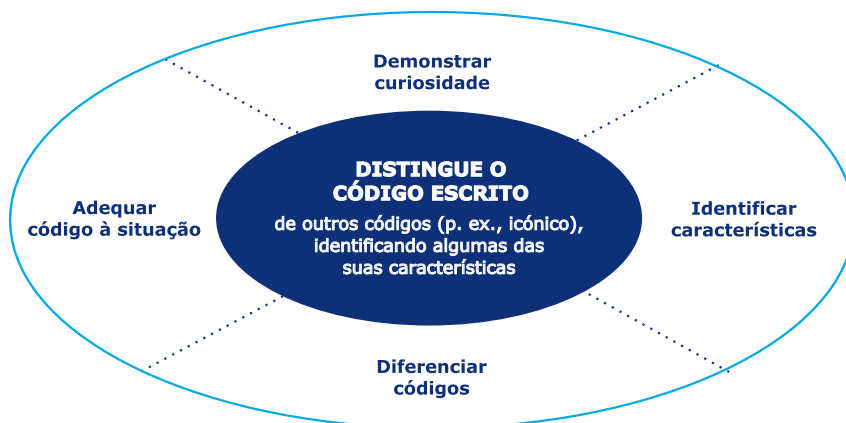
## ● processo de apropriação da escrita

No que se refere à apropriação da escrita e das suas características e à sua utilização, parece-nos importante ter presentes duas grandes competências a desenvolver, uma mais centrada na distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direccionada para a utilização da escrita.

Passaremos em seguida à definição destas duas competências e à sistematização de alguns aspectos importantes a considerar no seu desenvolvimento.

Distingue o código escrito de outros códigos (como o icónico), identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado e contextualizado.

Para esta competência é necessário considerar quatro aspectos distintos, mas inter-relacionados e complementares: (1) **Demonstrar curiosidade** pelo código escrito; (2) **Identificar características do código escrito**; (3) **Diferenciar códigos**; (4) **Adequar o código à situação**.



1. **Demonstrar curiosidade pelo código escrito** – Se frequentam ambientes onde a linguagem escrita está presente, onde vêem escrever e utilizar a escrita, naturalmente as crianças procuram saber o que é a escrita, como funciona. Esta curiosidade reflecte-se nas questões que vão colocando, nas tentativas de escrever e de imitar outras pessoas que vêem a escrever.

A Cláudia, ao ver a educadora tomar notas num bloco de apontamentos, pergunta:

– Ana, por que é que aqui escreveste estas letras todas juntinhas, e nos nossos trabalhos fazes outras letras?

- 2. Identificar características do código escrito** – tal como já referimos anteriormente, através dos modelos de escrita com que se vão confrontando no seu dia-a-dia e das oportunidades que lhes são dadas de utilizarem a escrita, as crianças vão-se apercebendo de características particulares do código escrito. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e do seu respectivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam, visto que o processo de compreender que a escrita representa os sons do oral é gradual, complexo, e nem sempre é completado na idade pré-escolar.

Cátia – Ana, como se faz um "Z"?

Ana – É assim — e escreve no quadro um Z. — Já ficas a saber outra letra.

Cátia – Pois é! As letras são muitas?

Ana – São 24 letras as do nosso alfabeto, as que usamos em português.

Cátia – Vinte e quatro? São tantas!!

Naquele dia, quando estavam em grande grupo, a educadora referiu esta situação.

Ana – Sabem que a Cátia aprendeu mais uma letra e descobriu quantas letras temos no alfabeto?

Cátia – Pois é! São 24!

Ana – Vamos descobri-las?

As crianças foram dizendo as letras que conheciam e escrevendo no quadro. Quando não sabiam, a Ana ajudava. No fim, a Ana completou as que faltavam e explicou-lhes que formavam o alfabeto e tinham uma ordem.

Pedro – Podíamos fazer um cartaz com elas para não nos esquecermos.

Foi assim feita uma grande tira com todas as letras ordenadas, com uma palavra associada a cada uma delas (um nome, um objecto conhecido, etc). Essa tira foi afixada na parede, num local visível para todos.

Uns dias mais tarde, a Carla, diante do alfabeto, comparava as letras e dizia:

Carla – Esta (N) é irmã desta (M); esta (E) é irmã desta (F); esta (P) é irmã desta (B)...

Estas crianças vão-se apercebendo, com naturalidade, das características do código escrito, que lhes permitirão integrá-lo gradualmente e de forma cada vez mais consistente.

- 3. Diferenciar códigos** – a partir do momento em que vão interagindo mais sistematicamente com a escrita, as crianças começam a diferenciá-la de outros códigos, não só por convencionalismos específicos como pela sua utilização. A escrita tem características e convenções diferentes das do código icónico (desenho). Embora no início esta diferença não seja evidente para a criança, pouco a pouco ela começa a compreender que o desenho representa as características dos objectos, enquanto a escrita representa o seu nome. Começa também a compreender que algumas regras que regem o código icónico não se aplicam à escrita. Por exemplo, que a dimensão do objecto (que transparece na representação icónica) não tem a ver com a escrita do seu nome (objectos pequenos podem ter nomes grandes e vice-versa). Ou ainda que, ao lermos um texto, todas as palavras são lidas pela mesma ordem (linearidade e literalidade), o mesmo já não se passando na interpretação ou descrição de um desenho ou imagem. Outra distinção importante, que se inicia em idade pré-escolar, é entre o código escrito e o código numérico. Pela sua utilização, as crianças vão gradualmente percebendo as diferentes características destes dois códigos, não só em termos do tipo de caracteres, como em termos da sua articulação e utilização.



Na sala de jardim-de-infância, as crianças estão envolvidas num projecto sobre os números e a sua utilidade. Uma das actividades propostas foi a elaboração de um livro sobre os números para registarem as descobertas feitas. Todas as crianças colaboraram no texto e **ilustração** das páginas do livro. Descobriram-se muitas **utilizações para os números** e com a **escrita registaram** tudo o que aprenderam (códigos icónico, numérico e escrito). Entre outras coisas descobriram que: *“Na data vêm números para sabermos o dia, o mês e o ano”, “Nos livros vêm números em cada página e também vêm números na contracapa para sabermos quanto custa”, “As nossas roupas têm números para sabermos se nos servem”, “Os relógios têm números para sabermos ver que horas são”, “Nas notas e moedas há números para sabermos quanto valem”, “Nos jogos há números para sabermos quantos meninos podem jogar”, “Nos termómetros há números para sabermos se temos febre”, “Nos sapatos há números, se não houvesse podíamos comprar sapatos demasiado grandes ou demasiado pequenos”.*

**4. Adequar código à situação** – complementar aos aspectos antes apresentados é a utilização autónoma dos vários códigos identificados a cada situação específica.



No seu trabalho, a Daniela mobilizou adequadamente 3 códigos diferentes: a escrita, para registar o seu nome; os números, para escrever a data; e o desenho, na ilustração.

A exploração da escrita em contexto permite a integração sistemática destes vários aspectos e deixa a criança progredir na diferenciação dos vários códigos com que vai contactando e na compreensão crescente das particularidades e convenções do sistema de escrita.

A descoberta destas características é feita em contexto, através de uma utilização mais ou menos lúdica da escrita. Assim, associada à competência de identificação das características do código escrito, aparece uma outra, que se refere à utilização da escrita em contexto.

Nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais.

Para o desenvolvimento desta competência é necessário considerar quatro aspectos distintos, mas inter-relacionados e complementares: (1) **Demonstrar iniciativa** para utilizar a escrita, quer em situações lúdicas, quer nas rotinas do dia-a-dia; (2) **Explorar diferentes formas de escrita**; (3) **Envolver-se em diferentes tarefas de escrita**; (4) **Adequar formas de escrita a contextos específicos**.



- 1. Demonstrar iniciativa** – o facto de a criança, com naturalidade, por sua iniciativa, recorrer à escrita, quer em brincadeiras, quer em utilizações funcionais, é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito. Um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração.

A Marta acabou o seu desenho, foi buscar o seu cartão do nome e copiou-o para identificar o trabalho.

O Samuel, depois de fazer o seu desenho, fez umas garatujas e formas tipo letra, ao lado de algumas das figuras que desenhou.

Estas crianças demonstram iniciativa para escrever e escrevem naturalmente, embora por vezes ainda com formas de escrita pouco convencionais.

- 2. Explorar diferentes formas de escrita** – para se apropriar das características e utilizações da escrita, a criança tem que explorar diferentes formas de escrever. Muitas vezes essa exploração começa por ser superficial e pouco consistente e depois torna-se mais sistemática e complexa.

O Rui escreveu "BIE" e depois "GIAO".

Rui – *Aqui está ladrão e aqui casa* – apontando para cada sequência de letras. Em seguida escreveu "OATURUI".

Rui – *Isto é uma carta para a Elisa, para quando a Elisa fizer anos: "Quando a Elisa fizer anos o Rui vai dar-lhe uma flor". Agora vou escrever uma carta para ti.* – Na mesma folha escreveu "ROIAOIO" – *"Quando for Carnaval eu vou comprar uma máscara para a Lu"* – fingiu ler enquanto apontava o que escrevera.

Rui – *Agora vou escrever uma carta para o meu pai* – escreveu "ROUIAOIEE".

Educ. – *Mas essa carta é para a Elisa, para mim e para o teu pai? Como é que nos das as cartas? Estão todas na mesma folha.*

Rui – *Ah, pois é! Eu lá em casa com uma tesoura vou cortando as cartas para toda a gente.*

Em seguida o Rui escreveu "RUI MIGUEL" e "ANA".

Rui – *Agora escrevi o meu nome e o da Ana.*

Nesta evolução, as intervenções dos outros e os apoios à reflexão e execução das tarefas são muito importantes. Por vezes, pequenas questões podem ser suficientes para promover uma reflexão que introduzirá alguma mudança posterior.

**3. Envolver-se em diferentes tarefas de escrita –**

O envolvimento nestas tarefas é reflexo da motivação que as crianças têm. Como atrás foi referido, crianças envolvidas, para além de motivadas, vão progredindo e conseguindo desenvolver estratégias cada vez mais elaboradas. Este envolvimento só se consegue quando a escrita não é apresentada às crianças como algo que só quem sabe pode utilizar, mas sim como algo que lhes é acessível e que podem utilizar no seu dia-a-dia.

**4. Adequar formas de escrita a contextos específicos –**

Esta adequação não é imediata. Vimos no exemplo anterior que, apesar de a criança dizer que ia escrever uma carta, o tipo de texto usado não se adequava exactamente ao normal para uma carta e, de qualquer forma, a mensagem atribuída às cartas era claramente diferente da atribuída às palavras isoladas. A apropriação das diferentes formas de escrita é gradual e este processo tem que ser iniciado no jardim-de-infância, proporcionando múltiplas oportunidades de exploração e reflexão sobre a escrita.

### **Progredindo na apropriação da escrita**

A progressão da criança na apropriação da escrita, não só em termos da identificação das características do código, como também da sua utilização, já foi em grande parte descrita anteriormente. De qualquer forma, em termos de síntese, podemos considerar que, inicialmente, as explorações são pontuais e pouco sistemáticas. As crianças começam por escrever garatujas, formas tipo letra ou mesmo algumas letras, procurando representar as características gráficas que já identificaram na escrita. Só gradualmente começam a atribuir uma mensagem ao que escrevem, resumindo-se esta, em fases iniciais, a um nome ou palavras isoladas.

Com a descoberta de mais letras e convenções, as crianças vão diversificando a sua escrita e esta vai evoluindo, podendo atingir etapas onde já existe uma preocupação de relacionar a representação escrita com a mensagem oral. Esta pode resumir-se a relações pontuais ou atingir, nalguns casos, relações mais sistemáticas, reflectindo capacidades de consciência foné-



mica bastante avançadas. Mesmo usando formas de escrita menos elaboradas, as crianças começam também a aperceber-se das suas diferentes utilizações, e das mensagens e características textuais de cada forma de escrita. As mensagens começam a ser também mais complexas e adequadas aos seus contextos ou suportes. Por exemplo, podem surgir listagens de palavras isoladas numa “lista de compras”, mas numa carta aparece uma mensagem mais consistente, ou, quando ditam uma história, já referem um conjunto de personagens, de acções e de acontecimentos que se vão sucedendo.

## Ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita

Para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração. É assim necessário que sejam não só ambientes estimulantes, mas que exista subjacente, por parte dos técnicos e outros adultos, uma verdadeira intencionalidade, no incentivo, na utilização e na reflexão proporcionada sobre a escrita e as suas características. Assim, podemos considerar algumas ideias orientadoras para a organização destes ambientes de aprendizagem:

1. O ambiente deve ser **positivo, facilitador da exploração da escrita** – não deve causar inibição pela pressão em demasia para a escrita convencional, mas sim promover explorações diversas e aceitar diferentes formas de escrita. Deve ser um ambiente encorajador para a produção de escrita.
2. O ambiente deve ser **estimulante para a utilização real da escrita**, sem se criarem actividades demasiado direccionadas para o treino de habilidades específicas e que não terão, muitas vezes, a ver com a linguagem escrita na sua plenitude, mas sim com destrezas ligadas ao acto de escrever (ou de desenhar, ou de registar outros códigos). O escrito deve ser introduzido naturalmente, com um carácter funcional.
3. O **adulto**, para além de **estimular, encorajar e apoiar** as **explorações** e tentativas de escrita, deve estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações.
4. O ambiente deve **promover a reflexão** e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita.



5. É essencial o **respeito pelas características conceptuais** de cada uma das crianças, não procurando pressionar nem saltar etapas. Cada criança tem o seu ritmo e características diferentes, e é natural que se encontrem em etapas conceptuais diferentes.
6. As crianças têm que ser consideradas **produtoras de escrita**, enquanto sistema de comunicação, e nunca lhes deve ser atribuído o papel de meras utilizadoras ou mesmo reproduzidas.
7. **Dar oportunidades de escolha** de acordo com os gostos e vivências de cada um, de modo a que sintam as actividades que desenvolvem como significativas e mais facilmente se envolvam nas aprendizagens.

Face a estes pressupostos, as situações de exploração são muito variadas, pois devem reflectir os interesses do grupo e de cada criança. Contudo, à semelhança do que fizemos no capítulo anterior, referente à exploração da funcionalidade, iremos sistematizar algumas possíveis acções a desenvolver pelo educador, e que se poderão adequar a cada contexto específico. O educador poderá então:

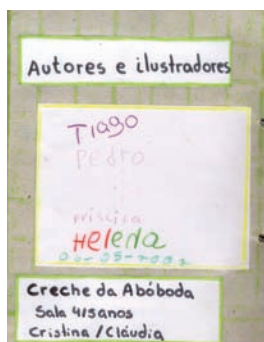
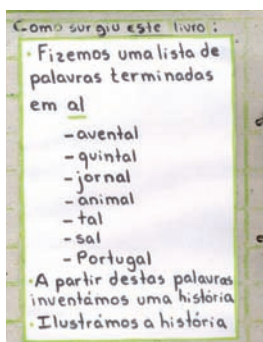
- **Proporcionar oportunidades para escrever**, tanto em actividades sugeridas ou orientadas como em situação de jogo e brincadeira, e facilitar o acesso a papéis diversificados, desde envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas lisas, quadriculadas ou de linhas, agendas, etc. Estes materiais podem estar disponíveis em diversos locais da sala, nas diferentes áreas em que esta se organiza. Devem também ser renovados com alguma regularidade, de modo a manter o interesse, a curiosidade e a vontade de exploração (introduzir materiais novos e modificações; por vezes, mesmo que o suporte seja do mesmo tipo, basta que o aspecto seja diferente – mais pequeno ou maior, colorido ou com um boneco – para as crianças voltarem a interessar-se).
- **Integrar a escrita**, nas suas mais diversas formas, **nas vivências e rotinas do jardim-de-infância** (por exemplo, recados, avisos, etiquetagem, escrita de histórias, cartas, etc.), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objectivos claros.

- **Servir de modelo às crianças**, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito (por exemplo, verbalizando o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito; realçando o cuidado com a letra; referindo aspectos da orientação da escrita para que as crianças se vão apercebendo do seu convencionalismo; revendo o texto que escreveu; verbalizando as emendas necessárias para que as crianças integrem o processo de revisão; assinalando semelhanças entre palavras, para que as crianças despertem para estas comparações, etc.).
- **Registrar** por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem: uma mensagem que queiram transmitir, uma história sobre um desenho que acabaram de fazer, etc.
- **Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas**, promovendo uma explicitação dos procedimentos e pressupostos de cada uma, facilitando o “confronto” com diferentes formas e estratégias de escrita.
- **Envolver as famílias** e as suas práticas de literacia familiar, valorizando o seu papel, de modo a que estas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos, disponibilizando papéis e lápis e apoiando, incentivando e elogiando a escrita que os seus filhos vão fazendo, mesmo que sob formas muito pouco convencionais.
- **Desenvolver actividades de escrita interactiva**, onde vai solicitando a participação das crianças consoante o conhecimento de cada uma. Enquanto uma é solicitada para escrever uma palavra (por exemplo, o seu nome), outra irá colaborar escrevendo uma ou mais letras que o educador sabe que ela conhece, ou consegue fazer com apoio.
- **Produzir livros diversos**, trabalhando os procedimentos para a sua elaboração: tema geral, conteúdo específico (texto – é necessário pesquisar?), redacção do texto, revisão, reformulação, cópia do texto definitivo, ilustração do livro e sua paginação. Explorar em simultâneo as componentes de um livro e as suas funções: capa (o que tem escrito?), índice (o que é, para que serve?), contracapa (para que serve?), etc.

- **Construção de livros de “alfabeto”** onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome comece por essa letra. O educador escreve o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro.
- **Promover a utilização do computador**, que pode ser um instrumento importante numa sala de jardim-de-infância. Nele, as crianças podem brincar com as letras, e, à medida que escrevem, vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita/cima-baixo) e também da sua linearidade. Para as crianças que têm mais dificuldade no controlo do traço, e portanto que ainda consideram muito difícil escrever as letras, pode ser uma forma de se envolverem com a escrita, compreenderem as suas características e potencialidades e gradualmente transporem esse conhecimento para a forma manuscrita.
- **Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita**, por exemplo, fazer listagens de palavras que começam ou acabam da mesma maneira, realçando com outra cor ou com um círculo a parte que é semelhante; produzir rimas e passar ao seu registo, realçando a parte semelhante; isolar palavras na frase e realçar os espaços entre palavras, etc.

### Um exemplo da prática:

Na sala dos 4/5 anos, algumas crianças, à semelhança de actividades já desenvolvidas, fizeram uma listagem de palavras terminadas em “al”. Em seguida, decidiram fazer um livro de histórias, em que tinham que utilizar essas palavras. Com o apoio da educadora, a história foi surgindo; após reflexão, encadearam-se as ideias e chegou-se ao texto final da história, a que chamaram “Uma família que morava em Portugal”.



*“Era uma vez uma família que morava em **Portugal**. Moravam numa casa pequena mas com um lindo **quintal**.*

*Quando chegava a casa a mãe ia logo fazer o jantar e não se esquecia de pôr o **avental**. O pai ia para a sala ler o **jornal**. Os filhos iam brincar no **quintal**, cada um com o seu **animal**.*

*Quando o jantar ficava pronto, a mãe chamava o pai e os filhos para irem comer. Então perguntava:*

*— Que **tal**?*

*Todos se riam e respondiam ao mesmo tempo:*

*— Esqueceste-te outra vez do **sal!**”*

A educadora passou o texto a limpo e os vários autores ilustraram-no. No fim, o livro foi para a biblioteca da sala.

## Algumas questões para reflexão

- 1.** Tendo em consideração o último exemplo apresentado, tente responder às seguintes questões:
  - a.** Qual a vantagem de identificar palavras terminadas do mesmo modo?
  - b.** Por que motivo é importante o seu registo escrito?
  - c.** Considera que a construção da história a partir da listagem de palavras trouxe alguma vantagem? Qual ou quais?
  - d.** Faça um levantamento das aprendizagens que podem ter sido promovidas com esta actividade.
- 2.** Uma boa abordagem à aprendizagem assenta no que a criança já sabe e é capaz de fazer e nas suas atitudes. Consegue fazer uma caracterização de cada uma das crianças da sua sala quanto às suas atitudes face à escrita, ao que sabe sobre a escrita e à forma como a usa e explora no seu dia-a-dia no jardim-de-infância?

- 3.** Preencha a grelha de modo a fazer uma caracterização do ambiente e da utilização da escrita na sua sala de jardim-de-infância. Em seguida, estabeleça alguns objectivos e estratégias, para melhorar os aspectos que lhe parecerem mais importantes para alterar.

	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					

- 4.** Faça um balanço sobre as diferentes fontes das produções escritas existentes na sua sala. São diversificadas? Decorrem de actividades de rotinas da sala, organização do trabalho da sala, divertimento (lúdicas), aprendizagem de novos assuntos, apoio à realização de trabalhos (como ficheiros), brincadeiras, etc., ou estão direccionadas para actividades demasiado restritas, de treino do traço, da escrita de letras ou da sua identificação?
- 5.** Quem são os impulsionadores da produção escrita? Assinale, na listagem apresentada em seguida, as origens dos trabalhos desenvolvidos na sua sala, e analise a sua diversidade.

Os trabalhos surgem por iniciativa ou sugestão de:

- a.** Cada criança, na sequência de projectos ou actividades individuais (a que o educador pode dar continuidade);
- b.** Grupos de crianças, na sequência de um projecto do grupo (a que o educador pode dar continuidade);

- c. Um adulto, a partir de uma actividade ou situação vivida por uma criança ou por um grupo de crianças;
  - d. Um adulto, sugerindo uma actividade específica para trabalhar uma aquisição que considera essencial ser feita pelas crianças;
  - e. Outras \_\_\_\_\_
6. Conseguiu estabelecer com as famílias das crianças relações de partilha e/ou continuidade de algumas actividades de escrita desenvolvidas? Quais? Como decorreram? O que poderá fazer para lhes dar continuidade e melhorar a participação e o envolvimento das famílias?



# SECÇÃO

# 4

## Emergência da Leitura em Idade Pré-Escolar

Ao princípio da manhã, no “momento do tapete”, em que a educadora e as crianças se saudaram, contaram as novidades e partilharam informações, a educadora Ana, como habitualmente, foi consultar o *e-mail*, para ver se havia novas mensagens.

Havia uma mensagem do grupo de crianças de um jardim-de-infância com quem se correspondiam. Já há algum tempo que andavam a planear uma actividade em conjunto, para se encontrarem e poderem conversar, brincar e se conhecerem melhor. Tinham combinado fazerem um piquenique juntos.

Educ. – *O que acham que eles nos dizem?*

Filipe – *Deve ser por causa do piquenique.*

Jú – *É para dizer o dia!*

Educ. – *Vou ler, para sabermos.*

Depois da leitura e de conversarem sobre a mensagem e as informações que lá vinham, resolveram imprimir o *e-mail* para o afixar no placar dos avisos. Para que todos se lembrassem do seu conteúdo, a Ana sugeriu destacarem as palavras com as ideias mais importantes, imprimindo-as com outra cor e ilustrando-as na margem do texto. Assim, todos poderiam recordar a mensagem sempre que quisessem. Em conjunto, leram e releeram o *e-mail* e seleccionaram as palavras a destacar e a ilustrar, e identificaram a mensagem que iam representar. A palavra “ribeiro” e respectivo desenho indicavam que o piquenique ia ser perto de um ribeiro, num sítio bonito. A palavra “ponte” e respectiva ilustração referiam-se ao passeio que iam fazer para ver uma ponte muito antiga, etc.

No fim, a educadora Ana imprimiu o texto do *e-mail* com uma letra grande e as crianças ajudaram a ilustrar.

*Olá, amigos!*

*Como estão?*

*Estamos muito contentes porque já escolhemos o lugar para o nosso piquenique. É perto do nosso jardim-de-infância, junto a um **ribeiro** muito bonito.*



*É um lugar com sombra e muito espaço para brincarmos. Podemos fazer um passeio para vermos uma **ponte** muito antiga do tempo dos romanos.*





Achamos bem o dia que disseram, o **24 de Maio**. Venham cedo para aproveitarmos o dia.



As nossas mães vão arranjar a comida para o nosso **piquenique** e as mantas para nos sentarmos. A D.<sup>a</sup> Arminda, a nossa cozinheira, vai fazer biscoitos e bolos para o lanche e nós vamos ajudar.



O Ruben já falou com o pai e ele vai trazer a **máquina fotográfica** e tirar-nos muitas fotografias, para depois nos lembrarmos deste dia e ficarmos com uma recordação.



Nós estamos a arranjar **bolas** e **jogos** para jogarmos e a preparar uma surpresa para vocês.



Tragam um **chapéu**, por causa do sol, e roupa para podermos brincar à vontade.



Estamos tão desejosos que chegue o dia do piquenique que a Alda até já nos arranjou um **calendário** para marcarmos os dias que vão passando e saber-mos quantos faltam.



Um beijinho

Cátia, João, Pedro, Mara, Carla, Miguel, Ruben, Vanessa, Sónia, Alice, António, Joana, Rute e Fernando. E também da Alda e de toda a gente.

Ao longo do dia, várias crianças foram ao placar e procuraram “ler” o e-mail que tinham recebido e recordar a sua mensagem.

Esta situação mostra-nos como a educadora Ana integra a leitura na sua sala e intencionalmente apoia e facilita a compreensão da sua vertente funcional e estratégica. Ela leva as crianças a antecipar o conteúdo da mensagem. Depois lê-lhes o seu conteúdo e em conjunto isolam as ideias principais. Por fim, proporciona-lhes meios para que as próprias crianças, autonomamente, recordem a mensagem, deixando-lhes pistas para identificarem palavras, as poderem ler e lembrarem as ideias que lhes estão associadas. Estas estratégias permitem que as crianças integrem a importância da compreensão associada à leitura, desenvolvam estratégias de leitura e gradualmente se apercebam de algumas convenções e características do sistema de escrita. Permite também que se sintam competentes enquanto leitores e incentiva a identificação de novas palavras e o desenvolvimento de um vocabulário visual alargado (palavras que identificam globalmente). Esta é uma etapa importante para posteriormente procederem a comparações entre palavras e à identificação de características comuns, regularidades e irregularidades, que lhes vão permitir desenvolver concepções mais avançadas sobre a leitura e a escrita.

## O que nos dizem as Orientações Curriculares

As referências das Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 2002) especificamente sobre o contacto e o desenvolvimento de competências de leitura são várias. Podemos considerar que se enquadram em três aspectos centrais: comportamentos e estratégias de leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler.

Quanto aos comportamentos e estratégias, é realçado o papel do educador como modelo de referência, pois *“o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura...”* (p. 70).

Também é evidente o importante papel do educador no proporcionar contacto com diferentes suportes e apoiar a sua exploração de modo a que as crianças se vão apropriando das funções da leitura, procurando *“... com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo...”* (p. 71).

Estas interações contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, como também do prazer a ela associado, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental, pois *“... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler...”* (p. 70).

## Concepções sobre a leitura

É de largo consenso o facto de se considerar leitura como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida<sup>19</sup>. Este é um processo muito complexo e, tal como a escrita, não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino directo e intencional.

---

<sup>19</sup> Curto, Morillo e Teixidó, 2000.

**O processo de emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes**

**Desde cedo que as crianças começam a aperceber-se de que existe uma mensagem associada a um texto escrito**

Mesmo quando dominamos a técnica da leitura, a nossa competência enquanto leitores varia na forma como interpretamos o que está escrito.

O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita.

À semelhança do que verificámos para a escrita, também o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento.

Quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas: situações como a do exemplo atrás descrito, a leitura de histórias ou do nome do seu restaurante preferido, a leitura do nome dos seus cereais preferidos, etc.

A Marta está com um pacote de batatas fritas na mão e, apontando para o nome da marca, diz: *"Ba-ta-ta fri-ta"*.

O Tiago pega na embalagem dos cereais, vira-a e volta a virá-la como se procurasse algo nas letras mais pequenas. *"Ah! Ainda está na validade!"*

A Sofia está a ver um livro de histórias, passando as páginas e dizendo: *"Era uma vez um coelhinho branco. Ele estava a fazer uma sopa. Depois ele foi à horta buscar uma couve. Depois..."*

Estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer no livro, a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que vêem nos outros que os rodeiam. Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura e que estão contemplados em três questões: Que mensagem? Como se lê? O que se lê?

**Existe uma compreensão gradual de que a mensagem é diferente consoante o tipo de suporte**

### **Que mensagem?**

Tal como referimos no capítulo relativo à funcionalidade, as crianças vão-se apercebendo de que, em diferentes suportes, a escrita pode ter funções diversificadas, e gradualmente compreendem que o tipo de mensagem associado também é diferente. Assim, a mensagem de um livro de histórias é diferente da mensagem de um cartaz publicitário ou mesmo da que está nas placas das ruas. É este conhecimento que nos leva a nós, leitores experientes, a antecipar o conteúdo da mensagem que vamos ler, e nos facilita muitas vezes a tarefa da leitura, permitindo-nos ler mais rapidamente, compreender melhor e reter mais informação. É esta também uma conquista que estas crianças vão fazendo precocemente.

O estudo destas aquisições em crianças tem mostrado que apesar de, por vezes, conseguirem identificar onde está escrito e mesmo para que serve essa escrita, nem sempre conseguem associar o tipo de mensagem ao suporte respectivo. Para que o façam é necessário que contactem diferentes tipos de mensagens e reflitam sobre isso, que os utilizem em situações concretas e também nas suas brincadeiras. Gradualmente, irão aperceber-se da função e da mensagem específicas de cada tipo de suporte.

**As observações que as crianças fazem de outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão sobre o que é ler**

### **Como se lê?**

Desde cedo que as crianças, ao observarem outros a lerem, começam a aperceber-se de algumas características do acto de leitura<sup>20</sup>: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios. As crianças podem estar mais atentas a uns indicadores ou a outros. Há crianças que não concebem a leitura sem voz, portanto, se há leitura silenciosa só se está a olhar e não a ler, enquanto outras não levantam este tipo de questão.

As observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do acto de ler e das suas características. Estes conhecimentos que vão adquirindo, e que muitas vezes nos passam despercebidos, só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê.

---

<sup>20</sup> Ferreiro & Teberosky, 1986.

Para além destes comportamentos associados ao acto de leitura, temos ainda outros, mais ligados às estratégias de leitura empregues e que decorrem das conceptualizações que as crianças têm sobre a linguagem escrita. Assim, quando as crianças estão perante um texto e o querem “ler” podem recorrer a estratégias muito diferentes, sendo umas mais elaboradas do que outras, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou mesmo indicadores linguísticos.

Na tabela seguinte estão organizadas as respostas de três crianças ao pedido para lerem o que estava escrito em dois cartões que tinham uma imagem e um texto por baixo. Num deles, o texto era só uma palavra, enquanto no outro era uma pequena frase.

	Filipa	Luísa	Vanessa
<b>Imagem:</b> Um macaco com uma banana. <b>Texto:</b> Banana	“Ba... Banana”, porque aqui está um macaco e uma banana e “macaco” não começa por B. “Banana” começa por um B e acaba com um A.	“Ma - ca - co” (correspondendo às 3 primeiras letras). “O resto não sei.”	“O macaco está a levantar a mão” — faz correspondência global. <sup>21</sup>
<b>Imagem:</b> Um coelho a comer uma cenoura. <b>Texto:</b> O coelho é guloso	Aqui é “Ó” e aqui deve ser coelho porque tem um C. O resto não sei.	“Co - e - lhi - nho” (correspondendo às 4 primeiras letras). “O resto não sei”.	“Está a comer cenoura” — faz correspondência global.

A mensagem atribuída pela Vanessa ao texto que lhe foi apresentado é quase uma descrição da imagem. Não tem ainda a estrutura característica de um texto escrito. Tanto para a Filipa como para a Luísa, o texto é uma etiqueta do desenho a ele associado. Contudo, enquanto a Luísa só se centra em critérios meramente quantitativos, fazendo corresponder uma sílaba a cada letra, a Filipa tem uma estratégia mais avançada. Ela procura, no texto escrito, algumas letras que conhece e a partir da imagem tenta identificar a palavra que lhe corresponde. Nenhuma destas crianças sabe ler, mas todas elas têm concepções sobre a leitura, que as orientam na mobilização de estratégias para procurarem atribuir uma mensagem ao texto escrito. Normalmente existe um grande paralelismo entre as estratégias que utilizam para “ler” e as que utilizam para escrever e às quais já nos referimos e caracterizámos no capítulo anterior.

<sup>21</sup> Correspondência global — não estabelecendo qualquer correspondência específica entre o que diz e o que está escrito, apontando globalmente para o texto escrito.

### O que se lê?

**Ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não pode ler**

Uma vez que as crianças desenvolvem conceptualizações sobre a linguagem escrita, as suas características e funcionamento, isso leva-as a desenvolver concepções sobre o que se pode e não pode ler. Os critérios que estão subjacentes a estas concepções são os mesmos que já referimos no capítulo anterior, como estando na base das estratégias de escrita das crianças. Esses critérios podem, então, ser quantitativos (referentes à quantidade de letras ou “formas tipo letra” utilizadas), qualitativos (respeitantes à variedade das letras ou “formas tipo letra” utilizadas) ou estarem relacionadas com o reconhecimento e identificação das letras do alfabeto. Assim, se perguntar a crianças em idade pré-escolar se a sequência IMLATD se pode ler, é muito natural que digam que sim, pois todos os critérios estão contemplados: são todas letras, em quantidade superior a duas letras e não existem letras iguais umas perto das outras. Por outro lado, se perguntarmos se IT se pode ler, algumas dirão que não, porque só estão duas letras, enquanto outras poderão dizer que sim, porque são diferentes ou porque são letras e com letras pode-se ler. Vejamos as respostas da Mariana quando lhe foram apresentados diferentes cartões com eventuais palavras e foi questionada sobre a possibilidade de se lerem.

<b>B</b>	“Não. Porque só está uma letra.”	ΦΘΣω⊕	“Não. Porque tem coisas que não é de escrever.”
<b>EE</b>	“Não. Porque só tem duas letras.”	M9□♥A	“Não. Porque não está coisas certas.”
<b>CCCC</b>	“Não. Porque tem letras repetidas.”	♠← ↔	“Não. Porque tem coisas que não é de escrever.”
<b>TOT</b>	“Pode. Porque há mais letras.”	♥♣♦♠	“Não. Não está nada de escrever.”
<b>CECE</b>	“Não. Porque tem duas iguais.”	ΦΘΣω⊕ζ9□♥♣♦	“Não. Porque tem coisas de cartas.”
<b>BABAB</b>	“Não. Porque tem muitas iguais.”	<b>GFOBEIASLMA</b>	“Sim. Porque é grande e não tem nada errado.”
<b>CE</b>	“Não. Porque tem letras repetidas.”	← ↔ξ{E[≅	“Não. Porque tem coisas erradas.”
<b>OTB</b>	“Sim. Não tem letras iguais e não é muito pequena.”	<b>PJEROLI</b>	“Pode. Não está nada errado.”
<b>TOBAE</b>	“Sim. Porque tem muitas letras e não são iguais.”	<b>M847LT9</b>	“Acho que não. Acho que tem aqui uns que são números.”

A Mariana mobiliza diferentes critérios consoante a produção com que se confronta. Uma vez são critérios ligados ao código e à sua identificação, outras vezes são critérios quantitativos (muitas, poucas) e qualitativos (diferentes, iguais) e outras mobiliza em simultâneo mais que um tipo de critérios. Nem todas as crianças fazem sempre isto. Por vezes podem mobilizar só um tipo de critérios e quando têm ainda concepções muito iniciais podem mesmo aceitar todas as formas de escrita, pois, por um lado, não diferenciam o código escrito de outros códigos e, por outro lado, ainda não elaboraram critérios consistentes sobre a escrita, assim, se se quiser, tudo se pode ler<sup>22</sup>. Só o contacto e a exploração do escrito permite ir recolhendo indicadores cada vez mais diversificados e ir desenvolvendo concepções mais avançadas.

## Envolvimento com a leitura em idade pré-escolar

Como já referimos anteriormente, as crianças só desenvolvem as suas concepções quando se envolvem em tarefas em que têm oportunidade de reflectir, quer sobre as finalidades da escrita e da leitura, quer sobre as suas características, critérios e convenções subjacentes. O envolvimento com a leitura e a escrita pode ser muito diferenciado de criança para criança, dependendo de vários aspectos, entre os quais as solicitações e oportunidades com que se foram confrontando e as atitudes, mais ou menos positivas, que foram desenvolvendo, a partir dessas situações vividas.

Alguns autores<sup>23</sup> que têm estudado o envolvimento com a leitura em crianças mais velhas consideram que um leitor envolvido se caracteriza por desenvolver regularmente a leitura, de diferentes modos, por diferentes razões, mobilizando conhecimentos já adquiridos para promover novos conhecimentos e também se caracteriza por interagir socialmente em torno da leitura. Todos estes aspectos me parecem importantes para serem tomados em consideração quando falamos do que chamaremos de “pequeno leitor envolvido”, ou seja, as crianças que, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem acções e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos.

---

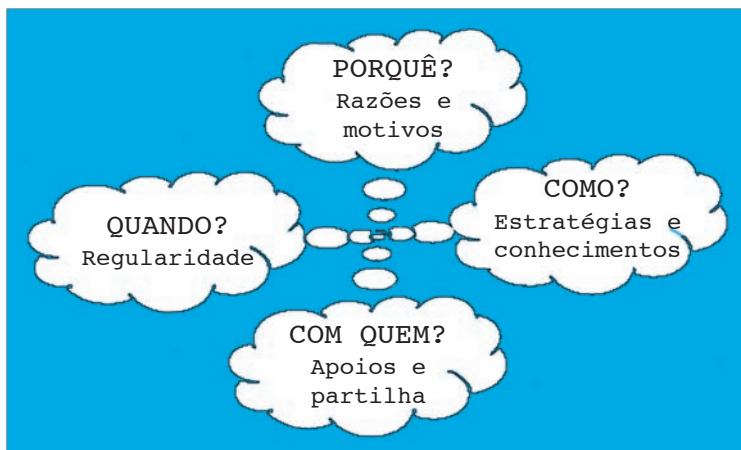
<sup>22</sup> Para um aprofundamento deste tópico, consultar Ferreiro e Teberosky, 1986, e Alves Martins, 1989.

<sup>23</sup> Por exemplo, Baker & Wigfield, 1999, e Gambrell, 1996, mas para uma revisão mais alargada consultar Mata, 2006.



**Os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos”**

O papel do jardim-de-infância e de todos os contactos precoces aí proporcionados é essencial na promoção do envolvimento com a leitura e deve contemplar as vertentes acima enunciadas, que iremos caracterizar em seguida. Essas vertentes podem ser sintetizadas nas respostas a quatro questões: **Quando** e com que frequência se lê? **Como** se lê? **Com quem** se lê ou se partilham as leituras? **Porquê**, quais as razões e motivos porque se lê?



**É essencial existir regularidade nos contactos com a leitura**

**Quando** e com que frequência se lê?

Esta questão prende-se com a regularidade da leitura. Não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o envolvimento com a leitura. Um “pequeno leitor envolvido” deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial. Para além de todos os momentos de leitura que vão surgindo ao longo do dia, que a criança observa nos adultos e em que por vezes é integrada (leitura do nome, de avisos, recados, cartas, notícias, letras de canções, cartazes, etc.), a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos de leitura.

As leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são importantes, devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância. Ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, ler um nome, ler as instruções de um jogo, ler um plano de trabalho, entre outras coisas, são actividades que surgem em contexto de educação pré-escolar e que poderão ser exploradas e aproveitadas para transmitir o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem.



A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas. Devido à sua importância e complexidade iremos desenvolver este tópico posteriormente.

### Como se lê?

A forma como lemos, como temos acesso à compreensão da mensagem, depende de vários factores, entre os quais o nosso interesse, a nossa fluência em leitura e o modo como conseguimos mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o assunto e que nos vão permitir compreender, de forma diferenciada, a mensagem escrita. Por outro lado, isso vai influenciar as estratégias que utilizamos, fazendo uma leitura mais superficial ou mais minuciosa, mobilizando mais ou menos estratégias de antecipação, procurando formas diferenciadas de organizar a informação que se vai lendo, etc.

Tal como verificámos anteriormente, no dia-a-dia com as crianças é importante proporcionar-lhes oportunidades para observarem a mobilização de estratégias diferentes, por parte dos adultos com quem contactam. Por outro lado, também têm de ter oportunidades para, elas próprias, implementarem as suas estratégias, reflectirem sobre a sua eficácia e confrontarem essas estratégias com as dos outros colegas.

A educadora Cristina propôs fazerem o “jogo da leitura”. Apresentava quatro cartões com imagens de objectos ou animais e escrevia o nome de um deles num papel, e os meninos iam tentar descobrir o que ela tinha escrito.

Os primeiros quatro cartões representavam um telefone, uma borboleta, uma girafa e um pato. Ela escreveu PATO.

Educ. – *O que escrevi?*

Rui – *Escreveste “girafa”.*

Educ. – *Por que dizes que é “girafa”? Por que achas que escrevi “girafa”?*

Rui – *Porque sim.*

Pedro – *Não! Não pode ser girafa. Tu fizeste quatro letras e “gi-ra-fa” tem três. Para mim é “te-le-fo-ne”, porque tem quatro.*

Luísa – *Telefone? Te-te... Mas "te-lefone" tem um "T" e a Cristina não fez "T". Eu não sei o que é, mas acho que não é "telefone".*

Pedro – *Eu acho que é!*

Esta situação mostra-nos o confronto de diferentes estratégias utilizadas para interpretar a mensagem de uma produção escrita. Este confronto permite que cada um vá reflectindo sobre as suas próprias estratégias e se vá apercebendo de outras diferentes, que muitas vezes são contraditórias em relação às suas e outras vezes são complementares. Isso leva a que, gradualmente, cada criança vá pensando, reformulando, ajustando e desenvolvendo novas formas de interpretar a escrita.

Por outro lado, no "como se lê?" podemos ainda considerar aspectos já referidos anteriormente sobre os comportamentos do leitor (olhar, seguir com os olhos, virar as páginas, etc.) ou ainda o tipo de mensagem associada e a estrutura da mensagem consoante as características do suporte e do leitor. Estes indicadores são naturalmente realçados quando se utiliza a leitura quer nas actividades quotidianas quer na leitura de histórias.

### **Com quem se lê ou partilha a leitura?**

Apesar de, muitas vezes, ser uma actividade individual, a leitura não tem que ser solitária. Mesmo quando se lê sozinho pode-se, posteriormente, trocar ideias, partilhar opiniões e impressões sobre o que se leu, aconselhar ou trocar livros, etc. Estas trocas dão continuidade à leitura, tornando-a mais rica, promovendo-a e dando-lhe uma utilidade social, para além da utilidade pessoal que ela já tinha.

Em idade pré-escolar, muitas vezes, a leitura não é uma actividade solitária, porque, como as crianças não sabem ler, frequentemente há alguém que lhes lê uma história ou as legendas do filme preferido, ou mesmo a programação da TV numa revista. Contudo, é importante, nestas idades, alargar a vertente social da leitura, para que se criem hábitos e o gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros, relativamente às leituras que se fazem. Deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras.

**É importante incentivar hábitos e gosto pela partilha e trocar ideias sobre as leituras preferidas**

Na sala Amarela criou-se uma nova rotina quinzenal, a que chamaram “As Leituras Preferidas”. De duas em duas semanas, à sexta-feira, todos se sentam no tapete para partilharem as leituras preferidas da quinzena e explicarem as razões da sua preferência. Todos os que “leram” (a quem foi lido) um livro, um texto, uma história, um poema, ou algo de que gostaram muito, levam-no nesse dia para partilharem com os amigos. Não necessitam de levar sempre algo e só podem levar uma “leitura preferida” por quinzena, que tem de ser aquela de que gostaram mais.

Cada criança traz uma “leitura preferida”, apresenta-a, explicando-a e referindo a razão principal da sua escolha. Para incentivar a partilha e a troca de leituras, ficou combinado, que em cada quinzena, as “leituras preferidas” ficam na biblioteca da sala, para que quem quiser as possa “ler”, para a educadora ler a todas as crianças e até mesmo para, se alguém quiser, requisitar e levar para casa.

De todas as leituras preferidas, é feita uma ficha com o título, o leitor que a escolheu e as razões por que foi uma “leitura preferida”. Cada ficha é ilustrada pelo respectivo leitor e depois é afixada no placar durante essa quinzena. No final da quinzena, quando as crianças trazem novas “leituras preferidas”, as fichas são arquivadas num *dossier* que está na biblioteca da sala e que todos podem consultar.

Esta partilha permite alargar o leque de escolha do que se pode ler, introduzir alguma rotação e novidade nos livros e outros suportes de leitura e também partilhar gostos e razões que nos levam a ler e a envolvermo-nos com a leitura.

**Porquê**, quais as razões e motivos por que se lê?

Quando nos envolvemos numa tarefa, temos razões para o fazer. Essas razões podem ser de diferentes tipos, como o facto de atribuirmos valor e utilidade a essa tarefa, de nos sentirmos competentes ao realizá-la. Podemos, ainda, ter metas e objectivos que queremos atingir ou, mesmo, sentirmo-nos bem, termos prazer e satisfação na sua realização. Isto leva a que pessoas diferentes se possam envolver numa mesma tarefa por razões diferentes.

Quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem e apropriam-se delas com maior facilidade. Também quando desenvolvem interacções positivas e se vão sentindo competentes e satisfeitas, vão desenvolvendo, em paralelo, atitudes positivas face à leitura. Tanto os sentimentos de competência, como o interesse e atitudes são vectores fundamentais na promoção de elevadas motivações para a leitura.

**A compreensão da funcionalidade da leitura é uma via essencial para o envolvimento com a mesma**

## Motivação e atitudes face à leitura em idade pré-escolar

Tal como já referimos anteriormente, a motivação para a leitura prende-se com as razões, os motivos que nos levam a procurar ler e a nos envolvermos com a leitura. Estas motivações começam a desenvolver-se muito precocemente, desde que as crianças começam a interagir com o texto escrito e a aperceber-se da sua funcionalidade e da sua utilidade.

De um modo geral, as crianças, antes de iniciarem o ensino formal, têm atitudes positivas face à leitura e estão bastante motivadas para a sua aprendizagem. Estas atitudes e motivações são, em grande parte, reflexo das experiências positivas e funcionais que tiveram em torno da leitura.

Em crianças de idade pré-escolar foram identificadas três dimensões nos perfis motivacionais para a leitura: o Prazer pela leitura, o Valor da leitura e o Autoconceito de leitor<sup>24</sup>. Estas dimensões podem ser bons indicadores para a estruturação de práticas de leitura nesta faixa etária.

### As crianças devem ser envolvidas em momentos de leitura agradáveis e positivos

**Prazer da leitura** – O prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca. Esta é uma dimensão importante e a que se deve estar atento. As situações de interacção com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afectos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas. Situações de constrangimento, forçadas, desagradáveis, em que se “luta” pela atenção e se força a criança a participar em momentos de leitura, devem ser evitadas. São mais valiosos 3 ou 4 minutos de participação em actividades de leitura das quais a criança retira prazer, do que 15 ou 20 minutos de participação forçada, que se torna penosa e difícil para a criança.

O Carlos é uma criança que tem muita dificuldade em prestar atenção à leitura de uma história. Nunca vê um livro por sua iniciativa. Sempre que vai para o “Cantinho da Leitura”, utiliza os livros para tudo, menos para folhear e ver as histórias; usa-os para fazer construções, para brincar, desarruma-os e volta a arrumá-los, etc.

Os pais já referiram esta falta de interesse à educadora, pois tentam ler-lhe histórias, mas a sua vontade não é muita e o tempo de concentração muito pouco.

A educadora tem estado atenta a esta situação e, em articulação com os pais do Carlos, resolveu intervir, para alterá-la.

<sup>24</sup> Mata, 2006.

Um dia, estando o Carlos no “Cantinho da Leitura”, a educadora foi ter com ele e, sabendo que ele gostava muito de dinossauros, disse-lhe:

– *Carlos, já viste que temos um livro novo aqui, no “Cantinho da Leitura”, com dinossauros?*

Tirou o livro da estante, sentou-se numa almofada e sentou o Carlos junto a si. Foi folheando o livro, chamando a atenção para as imagens, fazendo perguntas ao Carlos sobre estas, levando-o a pensar e a antecipar o conteúdo do livro e da história. Foi deixando algumas interrogações, para lhe despertar a curiosidade. Estiveram assim alguns minutos. Depois, sugeriu que ele continuasse sozinho.

O Carlos pegou no livro, folheou-o rapidamente, fixando-se numa ou noutra imagem, e foi arrumá-lo na estante.

No dia seguinte, a educadora propôs novamente ao Carlos irem ao “Cantinho da Leitura” ver o livro, para descobrirem mais alguma coisa sobre a história. Sentaram-se confortavelmente e, desta vez, a educadora sentou o Carlos entre as suas pernas. Depois de relembrares o que tinham visto no dia anterior, a educadora começou a contar-lhe a história. Leu só algumas páginas e sugeriu que o resto ficasse para o dia seguinte. Foram buscar o marcador de livros do Carlos (cada criança fez um para utilizar quando necessitasse) e ele marcou a página onde tinham ficado.

Durante vários dias foram partilhando a leitura do livro e conversando sobre o que tinham lido, tendo a educadora o cuidado de que estes momentos fossem gradualmente mais prolongados, não forçando demasiado e procurando torná-los agradáveis e positivos. No final de cada momento levantava algumas questões e deixava em aberto o que se ia passar em seguida.

Quando terminaram a leitura do livro, a educadora sugeriu que ele o requisitasse para levar para casa e o lesse com os pais. Antecipadamente, tinha combinado com os pais desenvolverem em casa o mesmo tipo de abordagem, com os mesmos cuidados, estratégias e objectivos.

Na situação acima descrita podemos constatar que a educadora, apesar de direccionar o Carlos para uma determinada actividade, para a qual ele normalmente não se sente motivado, procurou despertar-lhe alguma **curiosidade**, através do tema, da antecipação do seu conteúdo e das questões que ficavam em aberto, incentivando a vontade de continuar a explorar o livro. Tentou também que os momentos de interacção com o livro fossem **agradáveis e positivos**, de modo que a criança se sentisse bem e não tentasse evitar a situação. Para isso, procurou estar disponível e próxima da criança, tentando envolvê-la na situação. O tempo de leitura foi sendo gradualmente maior, também decorrente de um crescente envolvimento na tarefa por parte da criança. Assim, tentou que ele sentisse alguma **satisfação e prazer** nos momentos de leitura e de exploração

do livro, elementos essenciais para a promoção de uma motivação intrínseca. A participação da família e a continuidade desta abordagem em ambiente familiar são também muito importantes, permitindo acertar e identificar as estratégias mais adequadas e valorizar o papel da família em parceria com o jardim-de-infância.

**A integração da leitura no dia-a-dia do jardim-de-infância promove a compreensão do valor da mesma**

**Valor e importância da leitura** – O valor que as crianças atribuem à leitura pode ter origens diversas. Pode decorrer do facto de esta ser uma via para estar próximo dos outros e participar em situações agradáveis, pode também decorrer da sua utilidade, pois permite dar resposta à curiosidade sobre determinados assuntos, ou ainda aprender, mantermo-nos informados, comunicarmos com os outros, resolvermos situações do dia-a-dia, etc. O valor atribuído à leitura surge, assim, em grande parte, associado à percepção de funcionalidade desta e, conseqüentemente, à compreensão da sua utilidade. Deste modo, a integração da leitura no dia-a-dia das crianças (observando, explorando, testando diferentes formas e estratégias) é essencial para o desenvolvimento desta vertente motivacional.

**As crianças devem sentir-se competentes e confiantes nas suas tentativas de leitura**

**Autoconceito de leitor** – Tal como já referimos para a escrita, procuramos envolver-nos em tarefas onde nos sentimos competentes e eficazes. A nossa percepção de competência, para a leitura, começa a estruturar-se muito cedo. A reacção e os incentivos de todos os que rodeiam a criança às suas primeiras tentativas de “leitura”, de interpretação da escrita envolvente, são essenciais. Assim, a compreensão do percurso que tem que ser feito é essencial para a compreensão das estratégias que as crianças utilizam, as quais devem ser incentivadas e o seu desenvolvimento potenciado para formas cada vez mais elaboradas. Mesmo tendo consciência de que não sabem ler, as crianças devem sentir-se competentes nas suas tentativas e compreender os avanços que vão fazendo, sendo esta tomada de consciência, já por si, um grande incentivo para continuarem.

Na sala da educadora Cristina, uma das rotinas diárias, após a elaboração dos planos individuais de trabalho, é o afixar das “etiquetas” da sala. A educadora Cristina, gradualmente, foi introduzindo a etiquetagem de diferentes objectos da sala: cadeira, mesa, porta, janela, armário, etc.

Depois de algum tempo, durante o qual foi, frequentemente, chamando a atenção para essas etiquetas e promovendo a sua identificação por parte das crianças, a educadora Cristina criou um duplicado da cada uma das etiquetas. Passaram então, diariamente, a afixar essas novas etiquetas pela sala, ao pé das iniciais. As duas crianças responsáveis por colocar as etiquetas em cada dia tentavam identificar o que lá estava escrito e depois confirmavam no local, com a etiqueta que lá estava. Para as etiquetas em que tinham mais dificuldade iam percorrendo a sala e fazendo comparações, de modo a descobrirem o que elas diziam e a afixarem-nas no local correcto.

Embora dando autonomia às crianças, a educadora Cristina estava atenta, de modo a apoiar aquelas que tinham mais dificuldade, alertando para alguns indicadores mais salientes, dando pistas e as ajudas necessárias, para que a tarefa fosse concluída com sucesso. Deste modo, conseguia ter uma noção clara das estratégias utilizadas pelas várias crianças e de algumas características das suas concepções sobre a leitura, o que lhe permitia proporcionar o apoio adequado às necessidades de cada uma. Este conhecimento permitia-lhe também ir realçando, junto de cada uma das crianças, os avanços e conquistas que iam fazendo, de modo a desenvolverem sentimentos de eficácia, a aperceberem-se das suas conquistas e, conseqüentemente, de modo a sentirem-se mais disponíveis para se envolverem neste tipo de tarefas.

Estas crianças lêem (identificam o que está escrito) as etiquetas, sentindo-se competentes no desenvolvimento dessa tarefa. A actividade foi pensada de modo a que as crianças conseguissem realizá-la com sucesso.

## Hábitos de leitura - a leitura de histórias

A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que identificaram os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura<sup>25</sup>.

É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interacções e partilha de ideias, concepções e vivências.

---

<sup>25</sup> Para uma visão alargada e pormenorizada, consultar Mata, 2006.

As razões apontadas para este grande potencial da leitura de histórias prendem-se com numerosos aspectos decorrentes de vivências durante os momentos de leitura e dos quais salientamos:

- **Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente** – ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade.
- **Fornecer modelos de leitores envolvidos** – um educador ou um pai que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças dá um contributo importante para a promoção de futuros “leitores envolvidos”. Para além do prazer, tal como referimos anteriormente, os adultos são importantes modelos de como e para que se lê. O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de “pequenos leitores envolvidos”.
- **Alargar experiências** – o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças.
- **Desenvolver a curiosidade pelos livros** – a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura. Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração.
- **Aprender “comportamentos de leitor”** – a partir das observações que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor e, posteriormente, quando estão a ver livros, utilizam esses mesmos comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado.



- **Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita**
  - mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características nos momentos de leitura de histórias. Aprendem que o mesmo texto aparece sempre associado à mesma mensagem e que, qualquer que seja o leitor, a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (literalidade e linearidade da escrita). Apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo), das relações entre a escrita e a oralidade (quando apontamos o que estamos a ler) e também que a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira (a palavra “fada” aparece sempre escrita do mesmo modo). Vão também começando a reconhecer algumas letras e alguns sinais de pontuação, de uma forma integrada e que lhes faz sentido.

A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura. Para a construção de sentido terá de se ter cuidado com a escolha do livro, mas também com a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança. Assim, é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interacções com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história. Nem todas as histórias têm de ser exploradas do mesmo modo e com a mesma profundidade, até porque nem todas têm as mesmas características nem o mesmo interesse para a criança ou grupo. Além disso, a sua exploração pode também demorar alguns dias, sendo que uma exploração aprofundada de cada uma das histórias é completamente inviável.

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam.

## • processo de apropriação da leitura

No que se refere à apropriação da leitura, das suas características e sua utilização, parece-nos importante termos presente duas grandes competências a desenvolver, uma relacionada com a interacção da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e as suas tentativas de o interpretar, e outra mais direccionada para a leitura de histórias e outros textos.

No seu dia-a-dia, a criança está atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares).

Nesta competência podem considerar-se integradas três vertentes: (1) a **disponibilidade e curiosidade** pela escrita envolvente, que levam a que a criança naturalmente a tente interpretar, (2) a capacidade de **atribuição de uma mensagem** à escrita com que a criança se vai confrontando e, por último, (3) a existência de um conjunto de palavras que fazem parte do seu **vocabulário visual**.



- 1. Disponibilidade e curiosidade** – Este elemento refere-se à curiosidade demonstrada pela escrita envolvente e à disponibilidade para, de uma forma gradualmente mais autónoma e natural, procurar atribuir-lhe um significado. Inicialmente, estas tentativas poderão ser incentivadas pelo educador, mas, a pouco e pouco, isso passa a surgir naturalmente por iniciativa da criança, nos mais variados contextos e situações.

Na camioneta a caminho da praia, a Rita olha pela janela. Ao passar por um cartaz publicitário que anuncia o espectáculo do Noddy, diz:

– Olha, ali diz que vai haver o espectáculo do Noddy e dos amigos.

O Pedro vê uma placa de sinalização indicando a direcção de um monumento e diz:  
– *Na terra do meu avô há uma placa como esta que diz Castelo.*

Estas crianças, mesmo sem atribuírem uma mensagem específica à escrita, mostram estar atentas à escrita envolvente e ao tipo e função da mensagem.

- 2. Atribuição de mensagem à escrita** – Outro indicador no desenvolvimento desta competência é a atribuição de uma mensagem específica ao texto escrito com que a criança se vai confrontando e uma adequação gradual, cada vez mais consistente, entre o tipo de mensagem, o suporte escrito e a sua função. Vimos anteriormente que as crianças se vão apoiando nos seus conhecimentos anteriores, em indicadores contextuais (o local onde está, uma ilustração associada, o *design* das letras, etc.) e também nas características da própria escrita (letras que identificam, quantidade de letras ou de palavras utilizadas). Esta mobilização de um ou mais indicadores vai sendo cada vez mais elaborada, complexa e multifacetada.

O Gonçalo vai andando pelo corredor onde estão os cabides das crianças da sala, identificados com o nome e o símbolo de cada uma. Apontando para as etiquetas de identificação, vai dizendo:

– *Ana, Rui, Rita, Gonçalo...*

A Tânia está a ver os seus trabalhos antigos. Quando passa pelos textos e notícias que “escreveu” e ilustrou tenta lê-los, antecipando o seu conteúdo através das ilustrações que o acompanham e apontando com o dedo para o texto, embora nem sempre a correspondência seja a correcta:

– *Eu fui ao McDonald com o pai, a mãe e os manos* — diz como se estivesse a ler.

O texto dizia: “Eu ontem fui almoçar pizzas com os meus pais e os meus irmãos.”

Durante a sua “leitura”, a Tânia apontou correctamente para as palavras “Eu” e “pizas”, pois reconheceu-as.

Para além da atenção prestada à escrita envolvente, estas crianças atribuem-lhe um significado, uma mensagem, que, mesmo não correspondendo sempre à mensagem original, é pertinente e ajustada ao contexto e ao suporte. Baseiam-se em indicadores contextuais e também em algum vocabulário visual que já possuem.

**3. Vocabulário visual** – O desenvolvimento de um vocabulário visual cada vez mais extenso é um elemento importante no desenvolvimento desta competência. Este vocabulário visual diz respeito às palavras que a criança vai reconhecendo globalmente pelas suas características gerais ou mesmo pela identificação das letras que as constituem. Normalmente, as primeiras palavras que vão constituindo o vocabulário visual de cada criança são o seu nome e outras palavras com que contacta frequentemente e que estão mais associadas às suas vivências — denominações de comidas (cereais, bolachas, leite, etc.), sinais, nomes de lojas, supermercados, estações de serviço, etc. Inicialmente existe um grande apoio do contexto e do tipo de letra utilizada (por exemplo, quando se usam os nomes de marcas ou produtos, que têm um traçado típico e fácil de identificar), mas, aos poucos, as crianças vão-se tornando mais independentes destes apoios.

O Pedro observa o placar onde são afixadas as notícias que cada um vai trazendo para a sala e diz:

- *Eu, eu, eu* — aponta para a palavra “eu” que em três notícias diferentes era a palavra inicial.
- *Pai, pai* — aponta em duas notícias as palavras correspondentes.
- *Pedro, Ana* — continuou o Pedro, identificando mais palavras que já conhecia.

A Rita está a fazer um livro com as palavras que já conhece. Ela recortou algumas palavras que já identifica de revistas e panfletos publicitários, estando associada à maior parte dessas palavras uma marca visual bastante típica. Colou o recorte da palavra e por baixo escreveu também a palavra correspondente. Por sugestão da educadora, a Rita deixou várias páginas em branco, para ir acrescentando as novas palavras que fosse aprendendo.

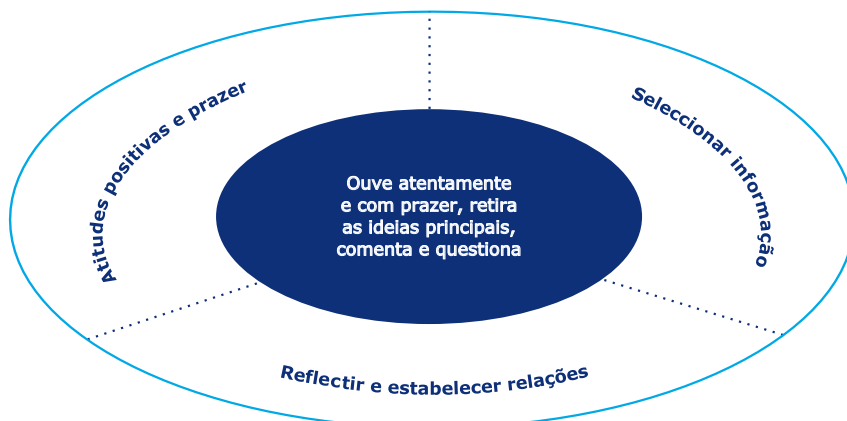
Uma outra competência, em desenvolvimento na idade pré-escolar, no que se refere à apropriação da leitura, é:

Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraíndo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.

Nesta competência podem considerar-se integradas três vertentes: (1) o desenvolvimento de **atitudes positivas e prazer** face à leitura, (2) a compreensão do que é lido procedendo à



**selecção da informação** mais pertinente e (3) a apreensão da informação seleccionada, que permite **reflectir** e estabelecer **relações** com outras informações e com vivências anteriores.



1. Desenvolvimento de **atitudes positivas e prazer** face à leitura — É essencial que nesta faixa etária se desenvolva esta componente. Em grande parte, desenvolve-se pela participação em situações positivas e agradáveis de leitura, pelo envolvimento precoce das crianças nestas situações, como já referimos anteriormente. Contudo, é também um factor de extrema importância os sentimentos e atitudes dos outros que medeiam as interacções da criança com o livro e com a leitura, o prazer e satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interacções partilhadas de leitura.

A educadora Cristina procura, frequentemente, associar ao momento de leitura partilhada alguma surpresa ou novidade e incentiva a curiosidade e o envolvimento das crianças. Ela prepara esses momentos antecipadamente, de modo a poder escolher uma história de que goste e também a poder pensar como a vai introduzir, quais os tópicos possíveis de reflexão e como vai arranjar algum material para a apoiar na leitura ou mesmo para dar continuidade à mesma. Já utilizou, entre outras coisas, roupas e outros adereços, pequenos fantoches, bonecos e imagens, caixas ou malinhas surpresa de onde sai uma carta mandada pela personagem da história, uma bruxinha ou, mesmo, um mapa com as indicações para encontrarem o famoso tesouro de que falava a história, escondido há muitos anos.

Para além disso, procura que as crianças estejam confortáveis, tendo cada uma a sua almofada pintada com uma das suas personagens preferidas das histórias. Nas almofadas vêem-se fadas, príncipes, a Bruxa Mimi, o Tintim, o Noddy e muitos outros. Normalmente, esta é uma ocasião em que evita interrupções, não utilizando, pois, os momentos iniciais e finais do dia, para que estejam à vontade, sem constrangimentos de tempo e sem interrupções devido às entradas e saídas.

É claramente intencional a vontade manifestada pela educadora Cristina em criar um verdadeiro envolvimento das crianças com a leitura. Ela preocupa-se com o conforto das crianças, com o incentivo da sua curiosidade de modo a captar-lhes a atenção, antes, durante e depois da leitura, e também se preocupa em associar a leitura de histórias a um momento “mágico” e diferente, em que as crianças também são protagonistas. Assim, consegue promover o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura.

- 2. Selecção da informação** mais pertinente – Para se compreender o conteúdo de um texto é necessário ser-se capaz de seleccionar a informação mais pertinente e de a organizar de modo a que se fique com a estrutura geral e a sua sequência. Esta é uma aquisição progressiva. Quando as crianças são muito pequenas, por vezes retêm uma ou outra ideia, que as marcam mais por razões pessoais do que pela sua pertinência. Gradualmente, vão fixando várias ideias e apreendendo a estrutura da narrativa. Para o desenvolvimento desta capacidade são muito importantes a frequência e qualidade das interacções com o texto. O papel do adulto (educador ou pais), realçando as ideias principais, relembrando informação anterior através de questões que vai colocando, lendo com cuidado e com a entoação apropriada, fazendo pausas quando necessário, respeitando o ritmo das crianças, é de extrema importância e contribui de forma preponderante para o desenvolvimento da capacidade de selecção de informação e o consequente acesso à compreensão.

Também é de grande importância a participação das crianças e as interacções estabelecidas antes, durante e após a leitura da história ou de outro texto, interacções estas muitas vezes incentivadas pelo próprio adulto com objectivos muito claros. Estas interacções, bem como o consequente acesso facilitado à informação mais importante e à compreensão do texto lido, também são muito influenciadas pelas características do próprio texto. Por exemplo, em histórias onde existe uma frase que é repetida várias vezes introduzindo-lhe algum ritmo e possibilidade de antecipação, situação à qual as crianças aderem com facilidade, essa frase pode ser um elemento facilitador da sequência e dos tópicos principais a reter.

Também as rimas ou as mesmas acções que aparecem repetidamente ao longo da história poderão ter um idêntico efeito facilitador. Um outro aspecto importante a contemplar é a familiaridade com o texto. A repetição de leituras de um mesmo texto, para além de proporcionar um sentimento de apropriação, facilita, entre outras coisas, o acesso à sua compreensão e mais hipóteses de exploração de novas vias de reflexão sobre o mesmo.

- 3. Reflecte e estabelece relações** – A apreensão da informação seleccionada permite reflectir de uma forma mais aprofundada e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores. Este é um aspecto muito importante, pois facilita a apropriação do texto lido e uma maior identificação da criança com o seu conteúdo. As intervenções do educador durante e após a leitura, de modo mais individualizado ou colectivamente, são um elemento primordial no desenvolvimento deste aspecto.

Estes três elementos, tal como pudemos verificar, não actuam de modo isolado, mas são interdependentes, contribuindo cada um deles para a promoção dos outros.

### **Progredindo na compreensão e utilização da leitura**

Tal como verificámos anteriormente, existe uma progressão na emergência das competências de leitura. Procuraremos então sintetizar as facetas mais salientes desta progressão.

Inicialmente, as crianças não atribuem uma mensagem à escrita, limitando-se esta a ser “letras”, e o único objectivo é a sua representação gráfica. Depois, gradualmente, apercebem-se de que existe uma mensagem e que essa mensagem é diferente consoante o suporte de escrita. No início, a mensagem atribuída à escrita é muito simples, restringindo-se ao nome de objectos, de pessoas ou de animais. A pouco e pouco começam a alargar o conteúdo da mensagem aos verbos e depois aos artigos e a outras partículas de ligação.

Para identificarem a mensagem, os indicadores a que recorrem também vão sendo diferentes. No início, são essencialmente indicadores contextuais e gráficos, ou seja, o local onde está a escrita e a percepção global da mesma (por exemplo, o nome na fachada do supermercado ou o reconhecimento

global do seu nome). Em seguida começam a tomar em consideração o tamanho da palavra ou da frase escrita, passando a atribuir uma palavra ou uma sílaba a cada letra ou palavra escrita (por exemplo, numa figura com diferentes animais e o texto "Os animais da quinta", o Pedro leu "*pato, cavalo, porco, vaca*", fazendo corresponder o nome de cada animal a uma palavra do texto).

Os indicadores podem passar a ser cada vez mais consistentes e estruturados, à medida que se desenvolvem as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. O reconhecimento de algumas letras e do respectivo nome, bem como a identificação de algumas semelhanças entre palavras, vão facilitando a mobilização de estratégias cada vez mais elaboradas e diversificadas para as tentativas de leitura, como vimos em vários exemplos apresentados anteriormente.

Em paralelo, desenvolve-se uma vertente afectiva em relação à leitura que é de extrema importância na promoção de leitores envolvidos. Pela utilização funcional e contextualizada da leitura, verifica-se uma estruturação das concepções sobre o valor, a importância e a utilidade da leitura, que, em grande parte, vão promover a compreensão de que a leitura pode ser muito agradável. O prazer e a satisfação que se podem retirar dos momentos de leitura partilhada contribuem também, significativamente, para a formação de pequenos leitores envolvidos. Estes, para além de compreenderem a utilidade e o valor da leitura, e de a percepcionarem como uma actividade positiva e agradável, desenvolvem também sentimentos de competência, sentindo-se curiosos e capazes nas suas tentativas de interpretação do texto escrito.

## **Ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura**

De um modo geral, as ideias orientadoras para a organização dos ambientes educativos, quer no que toca à apreensão da funcionalidade quer no que diz respeito à emergência da escrita, são também relevantes para a promoção do envolvimento na leitura. A leitura e a escrita são normalmente actividades coordenadas e integradas em contextos funcionais e significativos. Deste modo, o que procuraremos aqui realçar são alguns tópicos que poderão ser mais direccionados para a leitura ou que poderão ter um enfoque um pouco mais específico.





Assim, e como a vertente afectiva dos ambientes de aprendizagem não pode ser deixada para segundo plano, consideramos que:

- 1.** O próprio **ambiente deve encorajar a exploração** e a reflexão sobre o escrito e a sua interpretação. Deste modo, deve transmitir confiança e segurança para que, livres de constrangimentos, as crianças se aventurem nas suas primeiras tentativas de leitura e de interpretação da escrita envolvente.
- 2.** O ambiente deve ser **promotor do prazer e da satisfação da leitura**, sendo este um eixo preferencial a considerar.

Para além da componente afectiva, devem também considerar-se as oportunidades de contacto e exploração da leitura e o papel dos diferentes adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio. Assim, o ambiente de aprendizagem também deve ser:

- 3. Rico em oportunidades** de interacção com o texto escrito e estimulante, incentivando as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia.
- 4. Atento às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento** de cada um, encorajando os mais inibidos, apoiando os mais autónomos e servindo de modelo enquanto verdadeiro leitor envolvido que valoriza a leitura e a utiliza para fins diversos.
- 5. Promotor da articulação e interacção com a família.** Deve envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias. Nas famílias onde essas práticas são menos frequentes e consistentes, deve promover hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da participação da criança nas leituras familiares do dia-a-dia (programação da TV, listas de compras, textos das embalagens, receitas, etc.).

Ao longo do texto foram apresentados alguns exemplos de tarefas e actividades, que não esgotam todas as possibilidades a desenvolver. Também as sugestões de tarefas que apresentaremos em seguida devem ser encaradas como meros indica-

dores de possibilidades, que poderão ser alteradas e adequadas a cada contexto e que poderão fazer mais sentido em determinadas realidades do que noutras.

Assim, eis algumas acções e tarefas possíveis a desenvolver, para além das já exemplificadas anteriormente:

- Introduzir regularmente mensagens escritas ou indicações para as crianças num local previamente combinado. Essas mensagens poderão ter alguns facilitadores para a sua interpretação, como imagens ou símbolos conhecidos.

Na sala Amarela, a educadora introduziu há pouco tempo uma nova rotina. Todos os dias afixa e partilha com as crianças aquilo a que chamam “mensagem diária”. Esta mensagem tem uma informação importante para aquele dia e serve para as crianças se irem lembrando do seu conteúdo ao longo do dia. Hoje levou uma mensagem escrita num cartão muito florido que dizia “Hoje começa a Primavera.”

A educadora Isabel também partilha diariamente a mensagem da manhã com as crianças. Quando chega à sala, escreve-a no computador e esta fica a passar no *screensaver*.

- Construir, com as crianças, ficheiros de imagens, onde cada imagem aparece associada à respectiva denominação. Assim, quando as crianças necessitarem de escrever alguma palavra poderão ir ao ficheiro e copiá-la e, sempre que quiserem, poderão lê-la e relê-la.
- Cada criança faz a “coleção” das palavras que conhece, que são recortadas ou escritas pela própria criança, guardadas numa caixa ou coladas num caderno para esse efeito. Encorajar as crianças a partilhar as palavras da sua coleção com os amigos, a usá-las em frases, textos ou histórias escritas pelo adulto e até mesmo a tentar reproduzi-las quando quiserem.
- Coleccionar logotipos de vários restaurantes, supermercados, embalagens de cereais ou de outros produtos conhecidos das crianças. Incentivar a sua leitura e eventualmente construir um arquivo com eles.
- Etiquetar cabides e materiais pessoais com os nomes das crianças, utilizar os nomes em diferentes contextos e rotinas e incentivar a sua identificação (mapas de presenças, mapas de aniversários, planeamento e escolha das actividades a desenvolver, tabela dos responsáveis da sala – responsáveis por pôr a mesa e contar os almoços, por tratar dos animais e regar as plantas, por ajudar a educadora ou, mesmo, pela biblioteca).

- Valorizar as tentativas de escrita e incentivar as crianças para “lerem” as suas próprias escritas, no momento e posteriormente, promovendo assim a tomada de consciência, a mobilização das estratégias utilizadas e uma reflexão sobre a sua adequação, facilitando a emergência de novas estratégias.
- Introduzir momentos de leitura colectiva, durante os quais as crianças procuram identificar algumas palavras que já conhecem e comparam as suas estratégias e conhecimentos.
- Introduzir, a pouco e pouco, etiquetas na sala e efectuar, gradualmente, a sua exploração e utilização nas rotinas da sala ou no desenvolvimento de tarefas propostas. Podem também utilizar-se etiquetas temporárias, associadas a projectos ou tarefas específicas; por exemplo, quando se aborda a noção de medida e se comparam dimensões, ilustrando e registando essas situações, usando etiquetas com alto/baixo, comprido/curto, etc.
- Criar oportunidades de correspondência com crianças de outros jardins-de-infância e de outros locais. A correspondência permite, entre muitas outras coisas, utilizar a leitura e a escrita de um modo interligado e com finalidades muito claras e bastante motivadoras.
- Proporcionar, com frequência, momentos de leitura de histórias. Estes devem ser ricos em interações, proporcionando às crianças a oportunidade de identificarem o seu autor, o ilustrador e de, a partir do título da história, anteciparem o conteúdo. Podem também ser utilizadas diferentes estratégias que facilitem o acesso à compreensão da história, como, por exemplo, o relembrar do seu conteúdo, a organização das principais ideias e acontecimentos e o estabelecimento de ligações com outras histórias ou com as vivências das crianças.
- Ler e explorar a mesma história mais do que uma vez. As leituras repetidas, para além de facilitarem o acesso à compreensão, proporcionam um sentimento de familiaridade e apropriação. Assim, as crianças terão disponibilidade para dedicarem a sua atenção a aspectos que inicialmente não tiveram em conta e para, eventualmente, considerarem também a estrutura da história e as palavras que a constituem.

- Ler e facilitar o acesso a leituras de qualidade e diversificadas.
- Promover momentos de leitura na família, criando um sistema de requisição de livros, combinando e orientando os pais na sua leitura partilhada com os filhos. Mesmo quando os pais não conseguem ler bem, é possível desenvolver estratégias, recorrendo a livros mais fáceis, a gravadores, ou a livros com um grande suporte de imagem.

Em síntese: ler para as crianças, ler com as crianças e proporcionar múltiplas oportunidades de contacto e exploração da leitura, incentivando todas as suas tentativas de leitura.

### **Um exemplo da prática:**

A educadora Marta estabeleceu como uma meta prioritária para este ano lectivo a dinamização da biblioteca da sala e das rotinas para a sua utilização. Até agora, tem tido sempre uma biblioteca na sala, mas considera que tem sido muito pouco aproveitada, tendo uma certa variedade de livros, mas sendo somente utilizada em momentos de transição de actividades, com pouca dinâmica e quase nula integração nas diversas actividades da sala. Assim, estabeleceu mudanças a três níveis: espaço físico e materiais, rotinas de utilização e objectivos da sua utilização.

**Espaço físico e materiais** – As alterações a este nível foram profundas. Procurou instalá-la junto a uma janela, de modo que tivesse iluminação natural e junto ao “tapete”, porque, em momentos de utilização colectiva da biblioteca, podia juntar os dois espaços. Tornou-a mais confortável e acolhedora, aproveitando as antigas almofadas, mas fazendo alguns minipufes e arranjando dois pequenos sofás (improvisados a partir de caixas de madeira de fruta), entre os quais colocou um candeeiro (que estava numa arrecadação). Decorou a zona da biblioteca com a ajuda das crianças, que pintaram a reprodução das capas de alguns livros e de alguns dos heróis das suas histórias preferidas. Colocou um placar para irem afixando trabalhos, textos, informações e outras coisas relacionadas com a biblioteca, os seus livros e as leituras que iam fazendo. Com as crianças, classificou os livros e materiais de leitura por tipos e temas (histórias, poemas e rimas, pesquisa, etc., jornais e revistas), marcou-os com um código e uma cor diferente e destinou-lhes um lugar específico na estante, assinalado com a mesma cor. Além de introduzir mais materiais diferentes dos

livros de histórias usuais (revistas, jornais, livros de receitas, lista telefónica, dicionário, etc.), procurou criar mecanismos de renovação e rotação dos livros e materiais de leitura na biblioteca. Assim, combinou com os pais que cada criança, regularmente, se pudesse e quisesse, traria para a sala e deixaria na biblioteca, durante uma semana, um livro de que gostasse para partilhar com os colegas. Estabeleceu um protocolo com a biblioteca municipal local, possibilitando a requisição regular de livros que ficariam durante alguns dias na sala. Foi catalogando e juntando à biblioteca da sala os livros que as crianças iam fazendo, fossem os livros que produziam na sequência de pesquisas, as histórias que criavam e ilustravam, ou outros livros sobre temas diversos.

**Rotinas de utilização** – Nas suas rotinas semanais reservou alguns momentos para actividades na biblioteca, em pequeno e em grande grupo, durante os quais as crianças podiam partilhar a leitura de um livro, convidar alguém para lhes ler um livro, conversar sobre as características e componentes do mesmo, bem como sobre os seus autores e ilustradores, reflectir sobre a utilização da biblioteca, etc. Para além disso, procurou incentivar a utilização de materiais da biblioteca para a realização de outras actividades ou mesmo para a resolução de situações do dia-a-dia (saber um número de telefone ou uma morada, descobrir o significado de uma palavra ou saber o estado do tempo). Com a participação das crianças estabeleceram-se as regras de funcionamento da biblioteca, que registaram e afixaram, relembrando-as regularmente. Nomearam-se, semanalmente, dois responsáveis pela biblioteca, que não só zelavam pela sua arrumação e conservação e pelo cumprimento das regras, como controlavam os livros novos emprestados à biblioteca e também as requisições e devoluções dos mesmos. Criaram-se cartões de leitor, com a identificação de cada um e um livro de registo de entradas e saídas, com uma página para cada criança, onde os responsáveis assinalavam, com a ajuda da educadora, a identificação do livro, a data de requisição e depois a data de devolução do mesmo. Os livros requisitados eram colocados numa sacola de pano personalizada com a identificação de cada criança, no respectivo cabide, para que à saída esta o levasse para casa. Dentro de cada sacola também estava o “Diário da Leitura” da criança em causa, no qual, com a colaboração dos pais, ela registava as leituras que fazia, o que gostava ou não e que também podia ilustrar (tudo foi antecipadamente combinado com os pais). Criou-se o “Hospital do Livro”, que era uma caixa onde se colocavam os livros que se começavam a estragar e que necessitavam de arranjo e

onde era guardada uma tesoura, fita-cola, cola, papel autocolante transparente e outros materiais eventualmente necessários para o arranjo dos livros. Quando necessário, a educadora e os responsáveis da semana procediam à sua recuperação.

**Objectivos da sua utilização** – Como objectivos prioritários, a educadora estabeleceu a promoção do gosto pela leitura e também de hábitos e rotinas consistentes de leitura e interacção com o livro. Para isso, actuará por duas vias: a sala e a família das crianças. Quanto à sala do jardim-de-infância, espera que as rotinas estabelecidas, os momentos agradáveis de leitura partilhados no dia-a-dia e uma maior integração da leitura nas diversas actividades da sala contribuam para esses objectivos. Assim, procurará também proceder a uma descentralização dos materiais de leitura dentro da sala, como, por exemplo, tendo um livro de receitas na cozinha da casinha, umas revistas no consultório e uma lista telefónica junto ao telefone. Quanto à família, para além dos hábitos de leitura decorrentes da requisição dos livros, da sua leitura e registo a ela associado, irá procurar desenvolver alguns projectos específicos ao longo do ano, com a participação dos pais, de modo a valorizar as leituras feitas, a partilhar dificuldades e a promover novas actividades.

## Algumas questões para reflexão

- 1.** Face ao último exemplo apresentado (biblioteca da sala da educadora Marta), indique:
  - a.** Que outras abordagens poderiam ser promovidas para encorajar as crianças na utilização dos materiais da biblioteca?
  - b.** Que tipo de registos se poderiam fazer para monitorizar a conquista dos objectivos estabelecidos?
  - c.** Procure delinear acções concretas para promover o envolvimento dos pais na leitura e na dinâmica de funcionamento e utilização da biblioteca.
- 2.** Procura intencionalmente incentivar as crianças a interpretar a escrita envolvente?
- 3.** Considera que tem promovido, de forma significativa, o envolvimento e a valorização da participação das famílias nas actividades de leitura, em geral, e na leitura de histórias, em concreto?

4. Preencha a grelha de modo a fazer uma caracterização dos momentos de leitura de histórias na sua sala. Em seguida, estabeleça alguns objectivos e estratégias, para melhorar os aspectos que lhe parecerem mais pertinentes.

	Muito Freqüente	Freqüente	Por Vezes	Raro	Nunca
Lê com regularidade histórias na sua sala?					
Envolve as crianças na selecção dos livros que se lêem?					
Promove a participação das crianças antes, durante e depois da leitura de histórias?					
Utiliza estratégias eficazes para despertar o interesse e prender a atenção das crianças?					
Utiliza outros materiais, para além do livro, como apoio à leitura das histórias?					
Realça voluntariamente estratégias de leitura e de acesso à compreensão, nos momentos de leitura em voz alta (por exemplo, antecipar, apontar, rever e relembrar)?					
Relê as histórias noutros momentos, de modo a proporcionar às crianças a oportunidade de se familiarizarem com elas?					

5. Tem uma biblioteca ou "cantinho da leitura" na sua sala? Caracterize esse espaço e a sua utilização preenchendo a grelha seguinte. Reflecta sobre a sua caracterização e estabeleça quais os aspectos prioritários a melhorar e como o fazer.

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Conforto, decoração e iluminação do espaço de leitura					
Acessibilidade e arrumação dos livros e materiais de leitura existentes					
Rotação e renovação dos materiais de leitura existentes					
Diversidade do tipo de materiais de leitura existentes (histórias, poemas, rimas, livros informativos, outros tipos de livros, revistas, etc.)					
Dinamização da utilização por parte das crianças dos livros e outros materiais de leitura					
Explicitação das regras de utilização desse espaço					
Integração da utilização dos materiais existentes na biblioteca nas rotinas e actividades da sala					

# SECÇÃO

# 5

## Tarefa integradora

### “A mãe da Maíza é que conta”

O educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos.

Neste capítulo procuraremos apresentar duas formas de explorar uma mesma tarefa, no âmbito da linguagem escrita, assumindo estas explorações as particularidades e as necessidades do grupo de crianças nelas envolvidas. Apesar de a nossa exploração desta tarefa incidir, com particular ênfase, na linguagem escrita, realçamos o facto de ela poder ser explorada em termos da matemática<sup>26</sup>, da linguagem oral<sup>27</sup>, do conhecimento do mundo e também das expressões motora, dramática, plástica e musical. Esta exploração sobre as diferentes áreas curriculares não tem que ser segmentada e realizada em diferentes momentos, mas deve ser feita de modo integrado.

No que respeita às duas situações apresentadas em seguida, podemos constatar que na sua exploração se trabalha no sentido do desenvolvimento das cinco competências enunciadas para a linguagem escrita, de um modo articulado, conjugando diferentes saberes e aplicando-os nas várias actividades desenvolvidas.

<sup>26</sup> Consultar a exploração desta mesma tarefa, no âmbito da matemática, nas brochuras *O Sentido do Número* e *Geometria*.

<sup>27</sup> Consultar o exemplo desta tarefa apresentado na brochura da linguagem oral.



### Situação 1:

A educadora Cristina tomou conhecimento do *site* da “História do Dia”<sup>28</sup>, onde todos os dias do ano é disponibilizada uma pequena história de António Torrado com ilustração de Cristina Malaquias. Apesar de, no seu jardim-de-infância, não ter acesso à internet e de ela própria também não o conseguir obter com facilidade, sempre que pode, com a ajuda de uns amigos, procura consultá-lo. Na última consulta retirou a história “A mãe da Maíza é que conta”<sup>29</sup>.

Depois de ler a história, tendo para o efeito levado umas *matrioskas* que possuía, e de conversar com as crianças, que foram fazendo comentários, observações e estabelecendo relações com os elementos da sua família, constatou a dificuldade que algumas crianças tinham em fixar o nome “Maíza”. A certa altura, uma das crianças referiu-se a ela como sendo “Marisa”. A educadora Cristina aproveitou a situação para as levar a comparar os dois nomes: o que tinham de semelhante? O que tinham de diferente? Eram muito parecidos? Depois de pensarem, darem a sua opinião e compararem ideias, com o apoio da educadora, concluíram que havia dois bocadinhos iguais, “ma” e “isa”. A partir daí surgiram duas tarefas diferentes: procura de nomes com o primeiro bocadinho igual e, decorrente desta, a procura de rimas com os “bocadinhos finais”.

Como já sabiam dois nomes a começar por “ma”, a educadora lançou o desafio de procurarem mais nomes. Naquele dia descobriram mais quatro e depois resolveram pedir ajuda em casa, conseguindo juntar muitos nomes: Maíza, Marisa, Mafalda, Maria, Mariana, Margarida, Madalena, Marcelo, Matilde, Manuela, Manuel. Como os nomes eram muitos, a educadora fez o seu registo numa tira de papel de cenário e em seguida as crianças circundaram o “ma” em todos os nomes. Descobriram também que em alguns nomes o “ma” se ouvia um bocadinho diferente (por exemplo, Marta, Marco, Mauro, Magda), mas que se escrevia com as mesmas letras. Por isso acrescentaram estes nomes à sua lista. Sempre que surgia um novo nome, era acrescentado pela criança que o descobria. Como a lista estava muito grande, para conseguirem ler os vários nomes, a educadora sugeriu associarem a cada nome uma foto ou uma imagem de alguém conhecido com esse nome, e assim fizeram. Pediram à D. Madalena, a cozinheira, uma foto, a Marta e a Maria levaram, cada uma, uma foto sua... Na sala dos quatro anos havia uma Margarida e, na dos bebés, um Manuel e uma

<sup>28</sup> <http://www.historiadodia.pt>

<sup>29</sup> Consultar anexo, página 107.

Mariana. As educadoras fotocopiaram as suas fotos e, assim, a pouco e pouco, foram ilustrando os vários nomes da lista.

A educadora levou-os a pensar sobre as letras que eram sempre iguais no bocadinho “ma”; muitos já conheciam o “a”, que até já estava na “Casa das letras amigas” da sala. Esta era uma casa desenhada numa cartolina, afixada num placar, onde viviam as letras que iam ficando suas conhecidas. Como algumas crianças conheciam o “m”, apresentaram-no aos colegas e esta nova letra foi também para a “Casa das letras amigas”.

Depois de explorada esta tarefa passaram a desenvolver uma outra. Tinham descoberto que “Marisa” e “Maíza” rima-vam; então, iam tentar fazer rimas com os nomes da sua lista. Surgiram rimas para todos: a Manuela está à janela; o Marcelo só tem um chinelo; a Madalena encontrou uma pena; a Mafalda usa uma fralda; a Mariana come banana; o Marco anda de barco; o Manuel tem um pincel, etc. Com as rimas construíram um livro onde a educadora escreveu cada rima numa página e todas as crianças colaboraram na sua ilustração. Resolveram chamar-lhe “Rimas com nomes” e não se esqueceram de indicar o nome dos autores e dos ilustradores. O livro passou a estar na biblioteca da sala, podendo ser requisitado e lido as vezes que desejassem.

## Situação 2:

No jardim-de-infância da educadora Vera existe um computador com acesso à internet. Uma manhã por semana, ela e as crianças da sua sala podem ir à sala do computador e utilizarem-no para aquilo que acharem necessário. Para além das pesquisas, jogos e consulta do *e-mail*, faz parte da rotina dessa manhã ouvirem uma ou duas histórias do *site* da “História do dia”. Uma das histórias que ouviram foi “A mãe da Maíza é que conta”. Depois de ouvirem a história e de tentarem relembrar as ideias principais, a educadora sugeriu que cada um recontasse a história, como se fosse sua, com as pessoas da sua família. Alguns conseguiram, mas como a grande maioria não sabia o nome da bisavó, contavam só até à avó. Para os rapazes levantou-se o problema das *matrioskas* serem meninas, mas alguns fingiram que a última era um rapaz. Ficou combinado que em casa iriam procurar saber não só os nomes dos avós e bisavós, paternos e maternos, mas também o que faziam, qual tinha sido o seu trabalho, onde tinham vivido, etc. Para isso redigiram um recado para os pais, que a educadora escreveu e fotocopiou, onde explicavam que estavam a

conhecer melhor as suas famílias e onde explicitavam quais as informações que necessitavam de ter (profissão, local onde viveram, etc.).

Quando souberam o nome dos seus familiares, algumas crianças, com a ajuda da educadora, contaram a sua história das *matrioskas*, tendo mesmo algumas pedido para a sua história ser escrita. A educadora escreveu a história das crianças, solicitando a sua colaboração na escrita de algumas palavras (por exemplo, nomes).

Com as informações que trouxeram de casa sobre a sua família, foram, a pouco e pouco, construindo o livro da família, o qual começava com a apresentação da criança, em seguida dos pais (e também dos irmãos), dos avós e, por vezes, de alguns bisavós. Cada livro foi cuidadosamente ilustrado pelo seu autor. No Natal cada um levou o seu livro para oferecer aos pais.

## Reflexões Finais

Ao longo dos vários capítulos que constituem esta brochura, procurámos estruturar algumas das ideias que consideramos essenciais para que os educadores de infância possam desenvolver boas práticas no que se refere à abordagem da linguagem escrita. Procurámos mostrar como é importante centrar a actuação no desenvolvimento de competências e não no desenvolvimento e aprendizagem de perícias ou conhecimentos específicos. Isso não significa que estes não sejam importantes, mas sim que só fazem sentido e contribuem significativamente para a aprendizagem se se conseguirem integrar com outros saberes e se as crianças os souberem aplicar, de forma adequada, em contexto, na resolução de problemas e situações do dia-a-dia, com alguma autonomia.

Estabelecemos cinco competências essenciais a contemplar em educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, devendo estas ser competências de referência para todos os educadores, pois estão em desenvolvimento desde muito cedo e, portanto, é responsabilidade da educação pré-escolar contribuir significativamente para o seu desenvolvimento.

Mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.

Distinguir o código escrito de outros códigos (por exemplo, icónico), identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado e contextualizado.

Nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, envolver-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais.

No seu dia-a-dia, estar atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes ou outras palavras familiares).

Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.

No sentido do desenvolvimento das competências acima referidas, consideramos que existem seis eixos gerais de acção a contemplar na prática dos educadores de infância: Responsabilidade, Intencionalidade, Referenciais teóricos, Individualização, Organização e Avaliação.

A **responsabilização** pessoal do educador pela aprendizagem efectuada pelas crianças é essencial. Por muitos contratempos, dificuldades e condições adversas que existam, um educador pode sempre contribuir significativamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todas as crianças. Para isso, um elemento essencial da sua actuação é a **intencionalidade das suas práticas**, conseguindo aproveitar os interesses e vivências das crianças ou do grupo, para implementar o indicado nas orientações curriculares, de um modo natural, mas estruturado e consistente. Deste modo, as vivências e intervenções das crianças no dia-a-dia são o ponto de partida para actividades coerentes e sustentadas, contribuindo para o desenvolvimento das competências enunciadas. Só conseguirá introduzir esta intencionalidade se conhecer as características do desenvolvimento da crianças e os princípios a elas subjacentes, ou seja, se tiver **referenciais teóricos** onde se apoiar, que lhe permitam não só compreender as crianças e o seu pensamento, como também as práticas que desenvolve e a razão da sua eficácia. Deste modo, conseguirá introduzir a **individualização** necessária, respeitando os diferentes ritmos e interesses das crianças, mas sem deixar de apoiar intencionalmente cada uma delas e de contribuir significativamente para o seu desenvolvimento. Tudo isto só será conseguido com uma boa **organização** de trabalho (planeamento) e também do espaço educativo, de modo a criar oportunidades adequadas e diversificadas de utilização, exploração e reflexão sobre a linguagem escrita. Para uma adequação gradual das práticas às necessidades e às particularidades de cada um é necessária uma reflexão constante, que pressupõe uma **avaliação** não só da sua prática ao nível das oportunidades criadas e das estratégias e metodologias utilizadas, mas também uma avaliação das características do conhecimento das crianças e da sua progressão.

De modo a contribuir para o desenvolvimento destes seis eixos de acção, que consideramos essenciais para a promoção

de boas práticas no jardim-de-infância, em geral, e no âmbito da linguagem escrita, em particular, procurámos, ao longo desta brochura, sistematizar alguma informação que consideramos importante. Assim, organizámo-la de modo a **apresentar e a explicitar alguns referenciais teóricos** alicerçados em investigação recente e que sustentam os aspectos principais a contemplar numa abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância. Procurámos também **explicitar competências** que consideramos essenciais para promover o desenvolvimento no âmbito da linguagem escrita. Na sequência da explicitação de competências apresentámos **descritores de progressão** para as aquisições em curso, de modo a facilitar a compreensão do processo de apreensão da linguagem escrita. Com o objectivo de facilitar a sua integração na prática pedagógica, indicámos, por um lado, alguns **princípios orientadores da acção do educador** que poderão ser adaptados a cada realidade específica, mas que contemplam directrizes de acção que consideramos essenciais para o desenvolvimento das competências enunciadas. Por outro lado, sugerimos algumas **tarefas** que poderão contribuir para o desenvolvimento das competências explicitadas, não esgotando de modo nenhum a infinidade das mesmas, mas assumindo-as como exemplos possíveis de acção. No final de cada capítulo apresentámos algumas **questões para promover a reflexão** sobre a prática pedagógica desenvolvida e a organização dos ambientes de aprendizagem. Estas questões orientadoras têm em vista conduzir à tomada de consciência da acção de cada um e criar a oportunidade para alterar, mudar e melhorar essa mesma acção, de modo a que se torne mais consistente, sustentada, eficaz e ajustada à realidade e às necessidades de cada criança.

Deste modo, procurámos organizar um conjunto de referenciais que possam servir de suporte à actuação dos educadores de infância, para que, no pré-escolar, desenvolvam uma abordagem à linguagem escrita de qualidade e contribuam significativamente para a formação de crianças verdadeiramente envolvidas com a linguagem escrita.





# Bibliografia

Alves Martins, M. (1989). "A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar". *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 415-422.

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

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

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

Alves Martins, M. & Mendes, A. (1986). "Evolução das conceptualizações infantis sobre escrita". *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Les Guides Magnard. Paris: Éditions Magnard.

Curto, L.; Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e Ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1988). "L'écriture avant la lettre". In H. Sinclair (Ed), *La Production de Notations Chez le Jeune Enfant* (pp. 17-70). Paris: PUF.

Ferreiro, E. (1992). "Literacy development: Psychogenesis". In Y. Goodman (Ed), *How Children Construct Literacy* (8<sup>th</sup> ed., pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Machado, N. (2002). "Sobre a ideia de competência". In Perrenoud, P.; Thurler, M. (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.137-155). Porto Alegre: Artmed.

Mata, L. (1991a). "Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita – Papel das interações sociais", *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410.

Mata, L. (1991b). "Descoberta da linguagem escrita". *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.

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



Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Perrenoud, P. (1999a). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999b). "Construir competências é virar as costas aos saberes?" *Pátio. Revista Pedagógica* 11, 15-19 (retirado da *Revista on-line do Ministério da Educação*, 4 (<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/index-4.html>)).

Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989). "Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers", In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent Literacy – Writing and reading* (4.ª ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

### **Bibliografia Complementar:**

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement". *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.

Gambrell, L. (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation". *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.

Morrow, L. (1997). *Literacy Development in the Early Years – Helping children read and write* (3.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Neuman, S.; Copple, C. & Bredekamp, S. (2002). *Learning to Read and Write. Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Strickland, D. & Morrow, L. (1995) *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association.



**Anexo**



## A mãe da Maíza é que conta<sup>29</sup>

**António Torrado**

escreveu

**Cristina Malaquias**

ilustrou

Quando eu era menina, trouxeram-me de fora, de muito longe, uma boneca diferente das outras, uma boneca especial, que tinha dentro outras bonecas escondidas.

A gente desatarraxava o corpo da primeira boneca e, de dentro dela, aparecia outra boneca. Esta segunda boneca tinha outra lá dentro.

Desatarraxávamos a terceira boneca e aparecia-nos uma quarta boneca. Desta quarta boneca... — Uf! Não vale a pena continuar, que já avaliam o que a quarta boneca trazia dentro. E por aí fora, por aí fora...

Diante dos meus olhos de menina, a minha mãe explicava-me, apontando-me a boneca maior:

— Faz de conta que esta é a tua bisavó. Lembras-te da tua bisavó Esmeralda? A tua avó velhinha, como tu lhe chamavas, mas, aqui, mais nova. Da tua bisavó Esmeralda, nasceu a tua avó Elvira...

E a minha mãe mostrava-me a segunda boneca, escondida dentro da primeira.

— Da tua avó Elvira, nasci eu, que sou a tua mãe...

E a minha mãe mostrava-me a terceira boneca, escondida dentro da segunda boneca.

— Depois de mim nasceste tu, a minha filhinha querida... — continuava a minha mãe.

Eu era a quarta boneca. Olhei para mim, boneca pequena, e achei-me igual às outras, ainda que mais miudinha no tamanho. Quatro bonecas, que tinham saído umas de dentro das outras...

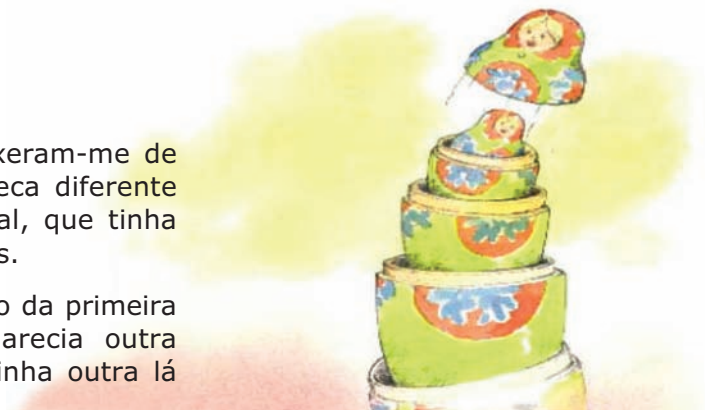
— E depois? — perguntei eu à minha mãe.

— Depois? — sorriu a minha mãe. — Depois... tu saberás.

Já sei agora.

A minha boneca chama-se Maíza e está no berço. Dorme.

Quando ela crescer, e de bebé se fizer menina, hei-de contar-lhe esta história de bonecas.



<sup>29</sup> Retirado de <http://www.historiadodia.pt/>



**Agradecimentos**

Um agradecimento à Santa Casa da Misericórdia de Cascais por ter facilitado o acesso e autorizado a reprodução de alguns materiais produzidos nos seus jardins-de-infância.





Ministério da Educação 

  
Direcção-Geral de Inovação  
e de Desenvolvimento Curricular