

A gestão pedagógica da literacia emergente em crianças de três anos: “não te ajudo mais, tenta lá tu”

Pedagogical management of emerging literacy in three-year-old children: “I won’t help you anymore, you try it”

Maria Cristina Vieira da Silva

ESE Paula Frassinetti – CIPAF, Porto

CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), Braga

cristina.vieira@esepf.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2248-0829>

Ana Isabel Ramos da Cunha

ESE Paula Frassinetti, Porto

anadacunha89@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2954-6272>

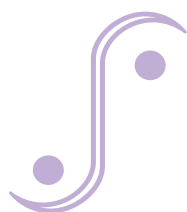
Resumo

O presente artigo visa apresentar e analisar as práticas de literacia emergente desenvolvidas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada com crianças de 3 anos. Os dados foram recolhidos mediante uma grelha de observação (direta e indireta) das práticas de literacia emergente (adaptada a partir de Martins & Santos, 2005) e a análise dos registos de observação sobre as perceções e produções das crianças, bem como das reflexões ilustrativas do desenvolvimento profissional que sustentou as práticas resultantes da intervenção levada a cabo pela estagiária. Com vista à produção de saber relevante para a formação profissional docente (Gimeno, 1988), a análise dos dados foi enquadrada pelos princípios fundamentais da Literacia Emergente e da Pedagogia da Infância (Katz & Chard, 2009). Foi possível concluir que o desenvolvimento de práticas de literacia emergente junto de crianças com 3 anos de idade constitui uma mais-valia e que a utilização de estratégias instrucionais por parte do adulto potencia, nas crianças, habilidades na escrita. Assim sendo, promover oportunidades de escrita através de “andaimes” (*scaffolding*) de escrita individualizados pode contribuir para o desenvolvimento da escrita precoce e, por isso, deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce, em crianças em idade pré-escolar. Outra das conclusões a que foi possível chegar é que, neste processo de desenvolvimento, a idade das crianças não constitui, por si só, um fator determinante, sendo que o estímulo decorrente do contexto familiar ou da própria motivação intrínseca da criança assume um papel fundamental.

Palavras-chave: Literacia Emergente; Educação Pré-Escolar; *Scaffolding*;

Abstract

This article aims to present and analyze emerging literacy practices developed in the context of supervised teaching practice with three-year old children. The data were collected through



a direct and indirect observation grid of emerging literacy (adapted from Martins & Santos, 2005) and the analysis of observation registers on the children's perceptions and productions as well as the reflections that illustrate the professional development supporting practices that resulted from the trainee intervention. In order to produce relevant knowledge for professional teacher training (Gimeno, 1988), the data analysis was framed by the constitutional principles of Emerging Literacy and Childhood Pedagogy (Katz & Chard, 2009). We concluded that the development of emerging literacy practices with three-year-old children is an asset and that the use of instructional strategies by the adult enhances children writing skills. Therefore, promoting writing opportunities through individualized writing scaffolding can contribute to the development of early writing ability and, accordingly, time and support should be invested in the development of playful activities on early writing in preschool children. Moreover, another conclusion that has been reached was that in this developmental process, children' age of is not, in itself, a determining factor, and that the stimulus arising from the family context or the child's intrinsic motivation assumes indeed a fundamental role.

Keywords: Emerging Literacy; Pre-School Education; Scaffolding;

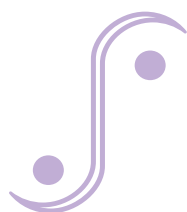
Sommario

Lo scopo di questo articolo è rappresentare e descrivere le pratiche di alfabetizzazione emergenti sviluppate nel contesto della pratica di insegnamento supervisionato con bambini di 3 anni. I dati sono stati raccolti utilizzando una griglia di osservazione (diretta e indiretta) delle pratiche emergenti di alfabetizzazione (adattato da Martins & Santos, 2005), dell'analisi dei record di osservazione sulle percezioni e le produzioni dei bambini, e anche le riflessioni che illustrano lo sviluppo professionale che hanno supportato le pratiche risultanti dell'azione svolta dalla tirocinante. Con l'obiettivo di produrre conoscenze rilevanti per la formazione professionale degli insegnanti (Gimeno, 1988), l'analisi dei dati è stata inquadrata dai principi fondamentali dell'Alfabetizzazione Emergente e di Pedagogia dell'Infanzia (Katz & Chard, 2009). È stato possibile concludere che lo sviluppo delle pratiche di alfabetizzazione emergenti con bambini di 3 anni è un vantaggio e che l'uso di strategie didattiche da parte dell'adulto migliora le capacità di scrittura nei bambini. Perciò, incentivare le opportunità di scrittura utilizzando "supporti" di scrittura individuali può contribuire allo sviluppo della scrittura precoce e, quindi, dobbiamo investire tempo e sostegno adeguati nello sviluppo di attività ludiche sulla scrittura precoce nei bambini in età prescolare. Un'altra conclusione è che, in questo processo di sviluppo, l'età dei bambini non è, da sola, un fattore determinante, e lo stimolo derivante dal contesto familiare o la motivazione intrinseca del bambino assumono un ruolo fondamentale.

Parole chiave: Alfabetizzazione Emergente; Educazione Prescolare; Supporti;

Introdução

"A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro [...] destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida»." (Silva (coord.) et al., 2016, p. 5) Daqui decorre, naturalmente, que a Educação Pré-Escolar assuma um papel fundamental na promoção de experiências primárias com o código escrito e, por isso, se deva fomentar precocemente a aprendizagem da linguagem oral e escrita enquanto ferramentas fundamentais da atividade humana.



A abordagem à linguagem escrita na Educação Pré-Escolar “situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente.” (Silva (coord.) et al., 2016, p. 66) O termo literacia deve, pois, ser entendido neste sentido lato da linguagem escrita, com carácter informal, que proporciona à criança o conhecimento gradual, quer ao nível das convenções, quer da utilidade e das especificidades do registo escrito.

Atualmente reconhecido, nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da criança desde muito cedo, o termo foi, nos anos 60 e 70, entendido numa perspetiva de “prontidão” para a Leitura e Escrita. Desde então, o conceito de Literacia tem vindo a ser reconceptualizado, à luz da perspetiva de autores como Whitehurst & Lonigan (1998, p. 849), que a definem como “as competências, conhecimentos e atitudes que se presume serem precursores, em termos desenvolvimentais, de formas convencionais de leitura e escrita” e que dependem largamente das experiências em que as crianças têm oportunidade de participar (Ferreiro & Teberosky, 1979). De facto, mais do que pretender que todas as crianças possam atingir a mesma etapa de conhecimento, o determinante é a promoção do contacto com experiências primárias significativas relativas ao código escrito, o que pode (e deve) ser feito mesmo junto de crianças com idade inferior a 4/5 anos.

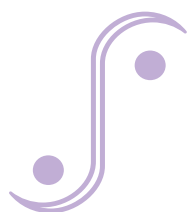
Esta reconceptualização explicará, porventura, o facto de haver ainda alguma desvalorização (Gerde et al., 2015; Silva, 2017) destas práticas literácitas, junto de crianças em idade pré-escolar, em contraste com as orientações curriculares oficiais, fundamentadas em literatura que demonstrou já o benefício de tais práticas.

É, pois, no sentido de contrariar tal desvalorização que decorre a nossa investigação, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) junto de uma sala de crianças de 3 anos de idade. A partir de práticas de Literacia Emergente planificadas pela professora estagiária (e que aqui apresentamos de forma necessariamente sintética), procurou-se perceber de que modo o desenvolvimento desta dimensão da linguagem se processa em crianças desta idade, no que respeita às suas perceções e produções em torno da linguagem escrita.

Literacia Emergente e conceções precoces sobre a linguagem escrita

O conceito de literacia emergente define-se como um processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, da leitura e da escrita, em idade pré-escolar, baseado em experiências, práticas e interações positivas com a linguagem escrita. Na linha de autores como Teale & Sulzby (1989), sabemos que as crianças desenvolvem precocemente conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados, no decurso da interação com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, sendo aprendizes ativos, que constroem e refletem sobre as suas explorações.

É nesta perspetiva que o contacto com diversos suportes de escrita proporciona às crianças a oportunidade de construir interiormente alguns conceitos sobre aquilo em que consiste a linguagem escrita, pois, ao envolverem-se “em situações de exploração funcionais e reais,



associadas ao dia-a-dia”, vão refletir sobre as características desta (Mata, 2008, p. 10). Isto é, quanto mais experiências e contactos com diversos suportes de escrita, mais enriquecedor será o seu processo de desenvolvimento no que ao código escrito diz respeito. Sendo o processo de aprendizagem da escrita de carácter contínuo, desenvolve-se desde cedo: inicia-se quando a criança percebe que existe escrita, começando a tentar reproduzir as suas primeiras garatuhas e culmina na percepção das crianças de que a escrita está associada a uma mensagem, iniciando, gradualmente, a reprodução das convenções associadas à escrita.

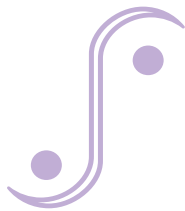
Segundo Vygotsky, Luria & Leontiev (1998), a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p.109). Ou seja, reconhece-se que a criança, quando inicia a Educação Pré-Escolar, já detém todo um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito, em resultado das oportunidades de contacto de que usufruiu em casa, seja por intermédio das novas tecnologias ou pela simples atividade de ouvir contar histórias, o que faz com que vá construindo alguns conceitos em torno da linguagem escrita. Concomitantemente, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “[n]ão há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita.” (Silva (coord.) et al., 2016, p. 66).

Tendo o contacto das crianças com o código escrito um papel fundamental para a construção precoce das suas concepções, quanto maiores e mais diversificadas forem estas interações, maiores serão os conhecimentos que a criança terá oportunidade de construir. Neste sentido, para perceber o processo de desenvolvimento pelo qual as crianças passam face à escrita e às suas propriedades, importa desenvolver essas concepções precoces da linguagem escrita, nomeadamente, no que diz respeito à sua funcionalidade, aos aspetos figurativos e aos aspetos conceptuais.

Assim, para que se promova o sentido de funcionalidade da linguagem escrita nas crianças, o educador deve ter como finalidade que estas desenvolvam interesse pela funcionalidade, identifiquem diferentes funções e características dos suportes e, por fim, que saibam adequar a função à situação. (Mata, 2008). A integração destas finalidades permite à criança, gradualmente, mobilizar as diferentes funções da linguagem escrita, quer em situações reais, quer em situações lúdicas.

Na mesma linha de pensamento, para tentar perceber o conhecimento e concepções das crianças, resultantes ora de experimentações individuais, ora como resposta a pedidos estabelecidos pelo adulto, importa analisar as suas produções escritas, quer pelo aspeto figurativo, quer conceptual.

Assim, no que concerne aos aspetos figurativos da linguagem escrita, pode-se dizer que o que as crianças sabem sobre as características formais de um ato de leitura e escrita varia mediante o conhecimento destas. De acordo com Silva (coord.) et al., 2016), as crianças, através do contacto com a linguagem escrita, começam por diferenciar a escrita do desenho, assim como percebem que, em diversas situações, para formar uma palavra, necessitam de usar não apenas uma letra, mas antes várias alternadamente. No mesmo sentido, nesta fase inicial da escrita, a criança utiliza o desenho como forma de comunicar e expressar-se, para depois iniciar progressivamente tentativas de imitação da escrita, mediante reprodução daquilo que vê escrito, existindo assim complementaridade entre estas duas formas de comunicação. Em termos das



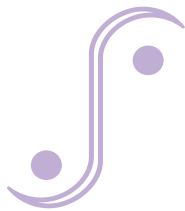
características convencionais do universo gráfico, as crianças em idade pré-escolar podem ou não fazer diferenciação entre letras e números, desenho e texto, assim como podem ter ou não noção da orientação da leitura e da escrita e da sua direcionalidade (Ferreiro & Teberosky, 1999). É importante que, nesta fase da Educação Pré-Escolar, as crianças tenham a possibilidade de envolvimento com a escrita, através do quadro de responsabilidade, do registo das presenças e recados, entre outros. Neste contexto, surgem assim as primeiras tentativas tipo garatuja, sendo também nesta fase que as crianças começam, gradualmente, a distinguir as letras do alfabeto de outro tipo de caracteres. O conhecimento de letras é fundamental, uma vez que “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.” (Mata, 2008, p. 37) As letras que as crianças começam a identificar primeiramente são as do seu nome próprio, uma vez que estão constantemente a visualizá-lo nos momentos de rotina. No contexto em que foi desenvolvida a PES em Educação Pré-Escolar, as crianças tinham, associado à sua fotografia, o seu nome nas várias identificações (por exemplo, para identificação de materiais, nas gavetas, nos cabides, nas camas, nas batas e uniformes), dado que este constante contacto fomenta a memorização e reconhecimento quando visualizam uma letra idêntica noutra local.

Relativamente aos aspetos conceptuais da linguagem escrita, as crianças passam por três níveis distintos, a saber: a leitura icónica, leitura por hipótese do nome, leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita, a que podemos associar as correspondentes fases relativas à escrita: escrita pré-silábica, escrita silábica e a escrita com fonetização.

No primeiro nível, na leitura icónica, a criança distingue texto de imagem, mas refere-se ao texto da mesma forma que se refere à imagem. Por exemplo, quando exposta a uma situação em que se apresenta um cartão com dois cães desenhados e está escrito «dois cães», a leitura que a criança faz nesta situação é semelhante à que faz para a imagem: tanto pode ler na imagem «dois cães» ou «cão, cão» e, quando se refere ao texto, reproduz o mesmo tipo de raciocínio, pois não tem ainda noção de que, na leitura e na escrita, uma dada palavra se escreve e lê sempre do mesmo modo. (Martins & Niza, 1998)

Já na leitura por hipótese do nome, o texto é considerado a etiqueta da imagem e a criança tenta fazer uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da escrita. Por exemplo, como a palavra bola é de pequena dimensão, a criança vai associar a imagem da bola a uma palavra também pequena. (idem) Por fim, na leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita, a criança já é capaz de procurar as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentos sonoros. Por exemplo, perante um cartão em que está desenhado um sapo e em que está escrita a palavra «sapo», se se tapar a última sílaba da palavra e perguntar o que diz, a criança consegue associar corretamente a primeira sílaba e dizer que está escrito /sa/. Ainda assim, tal não significa que, nesta fase, a criança seja capaz de reproduzir o mesmo tipo de comportamento, se, por exemplo, se omitir a primeira sílaba e se solicitar que identifique a sílaba final /po/.

Passando aos níveis que envolvem diretamente a escrita, na fase pré-silábica, as crianças já começam a diferenciar o desenho da escrita e compreendem que “a escrita codifica uma mensagem”. Martins & Niza (1998) referem que, nesta fase, a criança utiliza as mesmas letras para escrever, por exemplo, urso e borboleta, mas acrescenta mais letras na escrita do seu nome do



que na escrita da palavra borboleta, dado que a utilização de mais ou menos grafemas é determinada pela dimensão do referente que a palavra designa. Esta fase de escrita caracteriza-se “pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nesta etapa, escrevem uma série de letras e depois lêem-nas sem fazer nenhum tipo de análise.” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 69)

Na fase da escrita silábica, as crianças usam letras variadas para a escrita de palavras, geralmente uma letra por sílaba, sendo a escolha desta letra arbitrária. Esta fase da escrita silábica pressupõe dois aspetos: “o primeiro implica que a palavra que se quer escrever se decompõe em segmentos silábicos; e o segundo, que cada segmento silábico é indicado por uma grafia.” (idem, p. 55).

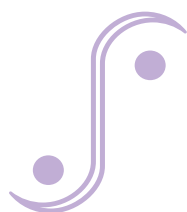
Por fim, na fase da escrita com fonetização, a escrita pode ser ainda silábica, mas a escolha das letras para representar os sons do oral já não é arbitrária. Nesta fase, a criança varia entre a escrita alfabética e silábica e, assinala de forma coerente algumas palavras na posição em que ocorrem na frase. (Martins & Niza, 1998).

Cabe ao educador estar atento aos comportamentos reveladores destes aspetos figurativos e conceptuais, aproveitando as situações emergentes para direccionar as crianças para atividades contextualizadas e promovendo assim o alargamento do conhecimento da linguagem escrita pelas crianças.

O papel do educador na promoção da literacia emergente à luz da Pedagogia da Infância

De entre os princípios da Pedagogia da Infância, destaca-se a assunção de que as crianças são aprendentes ativos. O entendimento construtivista subjacente à criança como sendo um ser curioso, dotado de capacidades e de saberes com base nas situações por si vivenciadas, em que o lúdico se assume como a forma natural de construção de conhecimento, é determinante na pedagogia da infância contemporânea (Malaguzzi, 1998). O envolvimento e bem-estar da criança, tidos como indispensáveis para uma aprendizagem significativa, são dois outros princípios assumidos (Laevers, 2000), que se articulam de forma particularmente adequada na pedagogia de projeto (Katz & Chard, 2009), estratégia que permite ao educador guiar intencionalmente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a partir de um tema agregador que desperta a sua curiosidade e as envolve nas aprendizagens.

Estes princípios da pedagogia da infância implicam que o papel do educador ganha, naturalmente, um grande relevo, em termos da exigência associada ao seu desenvolvimento profissional. Espera-se que o educador proporcione os melhores contextos de práticas em que a criança possa, de forma livre e prazerosa, explorar situações, (re)construir conceções e interagir de forma lúdica. Uma das dimensões fundamentais da atuação do educador (Bruner, 1986) passa justamente por apoiar e orientar as crianças neste processo, de forma estruturada e progressiva (*scaffolding*). Esta atuação exige observação atenta e documentação das aprendizagens das crianças, usando tal conhecimento para planificar a ação do educador. A intencionalidade é desafiar as crianças a alargar e aprofundar os seus interesses, construindo relações entre si, ao mesmo tempo que

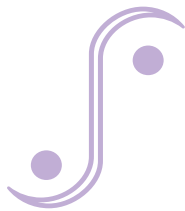


implica a reflexão como suporte das práticas do educador. Neste processo, importa atender a um equilíbrio delicado entre os objetivos do educador e as aprendizagens iniciadas pela criança, ideia que Edwards (2005: 169-170) traduziu sob a designação de *agência relacional*, definida como “capacidade para alinhar o próprio pensamento e ações com o de outros, de forma a interpretar problemas decorrentes da prática e a responder a essas interpretações”.

Vários estudos (nomeadamente Silva, 2017; Bingham et al., 2018) revelam que, apesar do reconhecimento quanto à importância do desenvolvimento precoce da escrita para o sucesso escolar das crianças, ainda assim, os educadores não têm investido o tempo e apoio adequado na promoção de atividades lúdicas sobre a escrita emergente nas crianças em idade pré-escolar. Já em Gerde et al. (2015), citado por Bingham et al. (2018: 601) se concluíra que “o contacto de crianças em idade pré-escolar com ambientes promotores de escrita e interações de apoio pelo educador, focadas nas tentativas de escrita infantil através de “andaimes”, facilita a compreensão sobre a conexão da linguagem oral com a escrita.” (tradução nossa). Também na mesma linha de pensamento, Bingham et al. (2017) citado por Bingham et al. (2018, p. 601) assinalam que “a quantidade e qualidade dos suportes de escrita que as crianças recebem estão simultânea e longitudinalmente ligados às capacidades de escrita que as mesmas terão adquirido no final do seu percurso na Educação Pré-Escolar.” (tradução nossa). Enunciando várias formas de integrar a literacia emergente através de atividades lúdicas, quer em momentos de rotina e atividades orientadas, quer em momentos de brincadeira livre nas áreas, os mesmos autores defendem ainda que o principal foco deveria ser o de proporcionar às crianças, desde cedo, oportunidades de escrita adequadas nesta fase de iniciação. Geralmente, os educadores focam-se em desenvolver nas crianças a escrita do seu próprio nome, a cópia de letras e o reconhecimento oral das letras para as crianças escreverem. No entanto, o que estes autores reforçam é que os educadores deveriam aproveitar mais os momentos de atividades lúdicas para proporcionar o contacto com a escrita. Por outras palavras, o que autores como Roskos et al. (2003) ou ainda Wheatley et al. (2016) (citados por Bingham et al. (2018, p. 602) recomendam é a importância da integração: “a escrita (como qualquer conteúdo curricular) não deve existir isoladamente, antes deve ser pensada e integrada nas várias experiências curriculares que as crianças exploram diariamente.” (tradução nossa). Na mesma linha, Graves (2003) citado por Bingham et al. (2018, p. 602) acrescenta ainda que:

A integração permite aos professores interligarem oportunidades de aprendizagem inerentes nas tarefas e atividades lúdicas das crianças e apropriarem-nas à aprendizagem da escrita nas mesmas. A escrita, pela sua natureza, é um meio de comunicação ou de expressão de ideias e o brincar é um contexto da sala, no qual as crianças comunicam com os pares e adultos; assim, escrever e brincar podem interligar-se para um melhor desenvolvimento das capacidades da escrita através de atividades lúdicas significativas. (tradução nossa)

Do mesmo modo, saber proporcionar à criança oportunidades integradas de escrita nas várias áreas do saber é função do educador, como referem Bingham et al. (2018, p. 603): “os docentes podem e devem, intencionalmente, promover oportunidades de aprendizagem curricular em contexto de atividades lúdicas significativas para estimular os interesses, a aprendizagem e o desenvolvimento



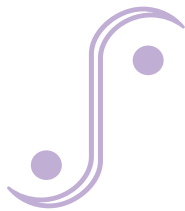
das crianças.” (tradução nossa). Ora, para isso, é necessário que os educadores forneçam materiais de escrita suficientes e adequados ao contexto das diversas brincadeiras. Na construção desses materiais, como as placas ou nos próprios momentos lúdicos, o educador pode e deve ir apoiando o desenvolvimento da aprendizagem com os “andaimes” (*scaffolding*) de que a criança necessita. “Os andaimes são uma ferramenta poderosa (...) servem para apoiar a escrita precoce das crianças, seja na composição, a soletrar e na escrita de letras.” (tradução nossa) (Quinn et al., 2016, p. 353).

Neste sentido, Bingham et al. (2018) consideram uma tipologia de estratégias instrucionais (“andaimes”), organizadas em dois diferentes níveis, em função do nível de esforço que é exigido à criança: “andaimes” de baixo e elevado nível. Relativamente aos andaimes de baixo nível, estes são utilizados quando o educador percebe que o nível de esforço por parte da criança deve ser menor. Exemplos disso são: a modelagem (a educadora orienta a tarefa escrevendo o que a criança quer escrever, para que esta imite, noutra suporte de escrita, o modelo de escrita da educadora); a redução de escolhas (numa pergunta sobre o som de uma letra, a educadora dá duas sugestões como opção, reduzindo outras opções) ou a orientação da escrita (usando indicações que a criança reconheça para conseguir escrever de acordo com uma determinada orientação das letras). No que concerne aos andaimes de elevado nível, estes são destinados a crianças que precisam de menos apoio para completar as tarefas ao longo do tempo, pressupondo maior esforço por parte da criança, como são as tarefas de aplicação (reconhecer conceitos presentes e aplicá-los noutra contexto); de explicação (o educador coloca questões para as respostas corretas das crianças, solicitando que esta explicita o raciocínio subjacente à sua resposta) e comparações (por exemplo, entre a mesma letra escrita em diferentes locais), promovendo assim a compreensão oral e escrita das crianças.

Desta forma, a utilização apropriada dos diferentes níveis de andaimes pode oferecer oportunidades de escrita individualizada à criança em idade pré-escolar, assim como apoiar o seu desenvolvimento da escrita precoce.

Metodologia

Como ponto de partida para a presente investigação em contexto de PES, delineamos, como objetivo, perceber em que medida crianças de três anos de idade, em contacto com um estímulo adequado (à luz da Pedagogia para a Infância) para a descoberta precoce da linguagem escrita, desenvolvem competências de literacia emergente. Participaram neste estudo de caso coletivo (Stake, 2000) vinte e duas crianças de 3 anos, integradas numa sala de educação pré-escolar de uma instituição de ensino privado, situada no concelho da Maia. Apesar de a sala ser constituída por crianças de 3 anos, estas, sendo oriundas de contextos socialmente favorecidos, tinham já tido oportunidade de contactar precocemente com materiais de leitura e escrita em casa, através da estimulação dos pais. Tais contactos facilitaram a progressão das crianças na descoberta do código escrito em contexto de Educação Pré-Escolar e poderão, ainda, contribuir para uma transição mais favorável para o 1º CEB, tal como descreve Silva (coord.) et al. (2016, p. 67): “o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da



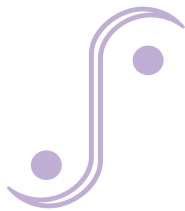
leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho”.

Os dados foram recolhidos durante o ano letivo de 2019/2020, após obtenção do consentimento informado dos pais e da educadora cooperante, tendo sido salvaguardados, quer na fase de recolha, quer de tratamento dos dados, os procedimentos previstos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e no Regulamento Geral de Proteção de Dados em vigor.

Recorremos à observação participante e não participante, mediante registos de observação dos trabalhos realizados pelas crianças; registos fotográficos e gravações, permitindo assim uma melhor ilustração, quer da atuação da educadora estagiária, quer das crianças, nas atividades planificadas e ainda nas manifestações de interesse pela linguagem escrita que estas, espontaneamente, revelavam. A título de registos de observação participante, foi adaptada uma grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância, (já criada por Martins & Santos, 2005) e concebida uma outra grelha de observação para identificar as perceções e produções em torno da linguagem escrita que as crianças tinham revelado. A título de observação não participante, foi solicitado aos pais, a gravação de uma dinamização realizada por estes, a partir de uma atividade planificada pela educadora estagiária, de forma a permitir perceber a evolução das crianças, após a paragem forçada das atividades decorrente do contexto de pandemia vivenciado à data da PES. Dada a necessidade de captar a espontaneidade das crianças nessas situações, foram feitos registos fotográficos: para além de facilitar a recolha de informação verdadeira, tais registos permitiram, posteriormente, visualizar o momento fotografado, sendo um importante complemento à observação (Bogdan & Biklen, 1994).

Resultados

Numa fase inicial da nossa investigação-ação, no momento em que iniciámos a PES na sala das crianças de 3 anos, junto das quais nos propusemos desenvolver a literacia emergente, tornou-se importante fazer um diagnóstico que nos permitisse conhecer quer o espaço, quer as práticas da sala orientada pela educadora cooperante, quer ainda os conhecimentos nesta área que as crianças já detinham. Para o efeito, recorremos a uma versão adaptada da grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância de Martins & Santos (2005), que contempla quer a dimensão do espaço físico e da rotina diária (a forma como este estava estruturado para promover a descoberta precoce da linguagem escrita), quer as práticas de leitura e de escrita propostas pela educadora cooperante, passíveis de criar um ambiente educativo promotor da literacia emergente. De entre os espaços que envolvem o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, destacaram-se, pelo interesse demonstrado pelas crianças, a área das expressões e a da biblioteca, habitualmente frequentadas pelo grupo de crianças. Sendo a área das expressões ampla e com bastante luz natural, apetrechada com o mobiliário e recursos variados, era aqui que as crianças tinham oportunidade de explorar o desenvolvimento da escrita, nomeadamente, através de uma folha plastificada colada na mesa, contendo vários percursos tracejados para percorrer com um marcador. Ainda no mesmo espaço, existia



uma estante com materiais de escrita diversificados: lápis de cera, massa de farinha para moldagem de letras, materiais de plástico manipuláveis com formas, letras e números, folhas brancas disponíveis para desenhar e colorir, bem como espaços para exposição e arquivo dos trabalhos.

Já as atividades relacionadas com a leitura tinham lugar privilegiado na Biblioteca, um outro espaço também bastante amplo, aconchegante, confortável e iluminado por luz natural. Igualmente dotado de equipamento adequado (um enorme tapete, almofadas, fantoches e outros recursos para contar histórias; um sofá e uma estante com diversos livros organizados por tamanhos), era também aqui que se encontrava um cesto de peluches e as fotos de família de cada criança. Esta organização cuidada do espaço visava facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas. De forma natural e atendendo à dinâmica de atividades implementadas, o mural com as fotografias dos pais foi substituído pela teia do projeto lúdico. Para além destes espaços, a instituição disponibilizava ainda um outro espaço que permitiu a exploração da abordagem à escrita, o Artlab, o qual dispunha de um projetor para facilitar a leitura e apresentação de histórias, materiais de escrita e ainda uma caixa de luz, utilizada numa das atividades desenvolvidas com as crianças.



Fig. 1 – Recalque na caixa de luz



Fig. 2 – Carimbagem de letras manipuláveis em massa de farinha

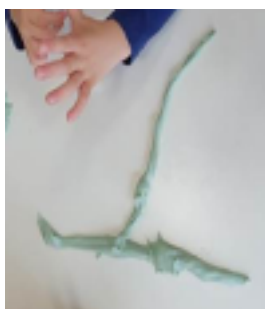
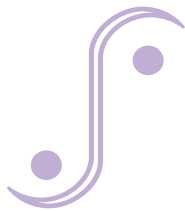


Fig. 3 – Moldagem da letra inicial do nome com massa de farinha



Fig. 4 – Escrita da letra inicial do nome com lápis a carvão

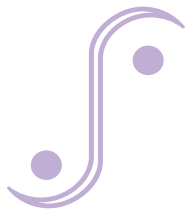


No início da intervenção da educadora estagiária, em outubro, as práticas em torno da abordagem à leitura e à escrita eram praticamente inexistentes: não existiam atividades de promoção, nomeadamente de consciência linguística e tampouco existia um momento da rotina que privilegiasse atividades específicas de escrita, nem se promovia a escrita de letras pelas crianças, pelo que se pode concluir que as crianças pouco utilizavam a escrita nas suas rotinas. Ainda que algumas gostassem de explorar e outras tivessem curiosidade em escrever o seu nome, a maioria ainda não tinha tido essa oportunidade e, como tal, não demonstrava interesse em desenvolvê-la. Sendo fundamental este contacto precoce de abordagem à escrita, planificamos um conjunto variado de atividades: desde o desenvolvimento do movimento de pinça e o reconhecimento das iniciais do nome (colocando uma mola de madeira na letra correta e pescando a letra correta no fundo do mar); à exploração livre, com a construção de um quadro para manipulação de letras e escrita das mesmas (utilizando uma cotonete para desenhar numa mica de gel colorido); ou mesmo a exploração da consciência fonológica, através de uma música sobre o fundo do mar, com posterior dinamização de um jogo de rimas. Estas atividades foram promovidas quer pela educadora cooperante, quer pela educadora estagiária, procurando sempre, na linha do que é defendido por Roskos et al. (2003) e Wheatley et al. (2016) (citados por Bingham et al., 2018, p. 602), a sua integração no projeto da sala, sujeito ao tema “o fundo do mar”.

Esta planificação de atividades surge na sequência de registos de observações vários, que nos permitiram tomar consciência dos conhecimentos e conceções que estas crianças foram desenvolvendo. Sensivelmente a meio do ano letivo (no fim de fevereiro de 2020), fizemos um levantamento sistematizado sob a forma de grelha de observação das perceções e produções evidenciadas pelas crianças no que respeita a aspetos identificados na literatura como dimensões importantes do desenvolvimento literário emergente, nomeadamente o (re)conhecimento de letras (quais e quantas) e a capacidade manifestada para formar o seu nome com letras manipuláveis. Das vinte e duas crianças observadas, verificou-se que sete não sabiam o que eram letras, confundindo-as com os números. Relativamente às restantes quinze crianças que identificaram letras, todas reconheciam pelo menos a primeira letra do seu nome, sendo possível observar que seis delas reconheciam uma a três letras. As restantes nove crianças foram capazes de identificar mais de três letras, sendo que a maioria delas reconheciam mais de cinco letras. De salientar ainda que, dessas nove crianças, cinco reconheciam mais de dez letras e seis sabiam já reproduzir o seu nome com as letras manipuláveis.

Em meados de março de 2020, altura em que nos preparávamos para implementar uma nova sequência de atividades (acrescentando, às tentativas de escrita, o trabalho em torno da consciência fonológica, com exercícios de rimas), fomos forçadas a interromper o estágio e o contacto com as crianças apenas foi retomado à distância, no início de junho.

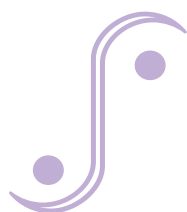
No decorrer da paragem forçada, para além dos contactos informais que fomos mantendo com os pais, através da plataforma *ChildDiary* e das redes sociais, de forma a complementar e aferir a evolução das crianças, no início do mês de maio, solicitámos autorização para lançar algumas tarefas junto dos pais, para que as dinamizassem, a título de trabalho autónomo, com as crianças e, caso fosse possível, que das mesmas fosse feito registo audiovisual. Foi-lhes explicado que o envolvimento das crianças nas tarefas tinha por objetivo a recolha de dados no âmbito da investigação e foi explicitado o carácter facultativo, quer da dinamização das atividades,



quer do registo audiovisual para facilitar o registo de observação não participante. Tendo em conta as circunstâncias de confinamento em que nos encontrávamos à data, esta cooperação dos pais nesta investigação foi determinante, pois, sem a sua participação, não teria sido possível realizar tais observações. Foi-nos possível recolher dados de um total de onze crianças, do total de doze que estiveram presentes na sessão síncrona em que as tarefas foram lançadas. Antes do lançamento desta tarefa aos pais, a educadora cooperante alertara-nos para o facto de que o contributo habitual dos pais rondava as cinco participações semanais nas sessões síncronas, assim como na realização dos trabalhos assíncronos. Consideramos, pois, bastante positivo o facto de ter sido possível reunir dados correspondentes à participação de onze crianças na tarefa, o que nos faz equacionar que tenham participado pelo facto de os pais reconhecerem o interesse da tarefa do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo dos filhos.

Após efetuarmos a análise dos vídeos e os registos de observação não participante, foi possível concluir que, das onze crianças observadas, quatro manifestaram uma grande evolução desde o final de fevereiro até meados de maio, no que diz respeito às suas conceções e perceções da escrita, nomeadamente no reconhecimento da escrita do seu nome com letras manipuláveis. De salientar que, com muitos pais em teletrabalho, as crianças tiveram oportunidade de ir observando, frequentemente, a forma como estes se envolviam na leitura e na escrita no seu dia-a-dia, o que, estamos em crer, contribuiu, certamente, para consolidar o interesse que algumas delas já haviam revelado.

Através de algumas conversas informais com a mãe do J., foi possível perceber que este contacto com o código escrito foi sendo uma das atividades regulares das atividades em casa. Na análise feita em meados de fevereiro, o J. reconhecia o que são letras, sabia também escrever o seu nome com as letras manipuláveis e reconhecer que, na escrita do seu nome, a letra A tinha um til, usando a letra I para o simular. Esta criança reconhecia um total de 10 letras do alfabeto, associando as letras que reconhecia a uma palavra (por exemplo, a letra O ao animal ornitorrinco). Em meados de maio, após a observação dos vídeos enviados pela mãe, das conversas informais promovidas pela mesma e por mim, intencionalmente, foi notório que esta criança não se limitava à escrita do seu primeiro nome, querendo continuar a sua exploração com as letras manipuláveis, tendo ainda começado a escrever o seu primeiro e segundo nome em suportes de escrita, em que manifestou, claramente, ter noção das formas de letras: “a letra O é arredondada, a letra M escreve-se para cima e para baixo e a letra A tem limites para o traço no meio.” O J., desde que despertou o seu interesse pelo código escrito, procura saber mais, continua motivado para aprender a escrever novas palavras, nomeadamente os nomes das pessoas que lhe são próximas, como o da mãe. O seu questionamento constante sobre como escrever o seu segundo nome e apelido, bem como para aprender o nome completo da mãe são reveladores do seu interesse e motivação em querer continuar a progredir. Esta curiosidade do J., permite-nos confirmar que a motivação intrínseca promove na criança o desejo pela aprendizagem da escrita de novas palavras. No mesmo sentido, o ambiente familiar em que se encontrava, onde assistia diariamente a situações em que a mãe lia e escrevia, contribuiu para alimentar esta curiosidade. A mãe do J. partilhou que, nos seus documentos escritos pessoais, deparou-se com tentativas de escrita da criança: o facto de o J. ter utilizado um suporte de escrita da mãe pode tê-lo ajudado



(ao ver a mãe ler e escrever na sua atividade profissional), a começar a perceber que a escrita codifica uma mensagem, querendo dar início às suas tentativas de escrita de letras.

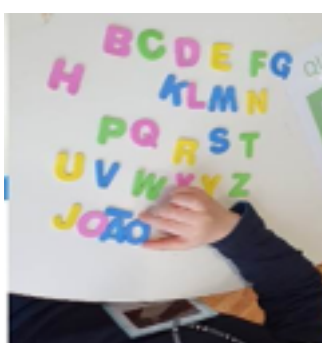


Fig. 5 Identificação das letras do nome próprio (fevereiro de 2020)

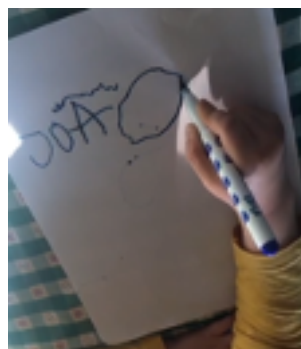


Fig. 6 Escrita do nome próprio (maio de 2020)

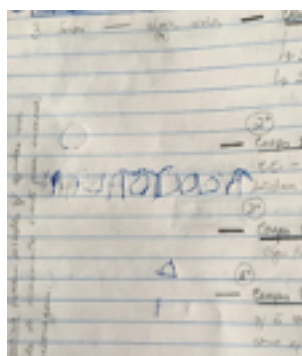


Fig. 7- Escrita do 1.º e último nome (maio de 2020)

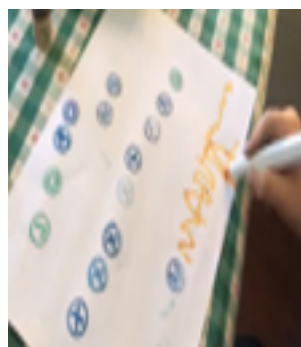
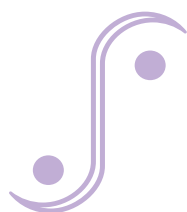


Fig. 8- Escrita do nome da mãe (maio de 2020)

As restantes sete crianças evoluíram, no sentido em que reconhecem mais letras do seu nome, sabendo fazer a sua reprodução com letras manipuláveis. Apenas uma das crianças manteve o seu desenvolvimento face ao mês de fevereiro, muito provavelmente porque (ainda) não despertou nela a curiosidade pelo código escrito, nem terá havido estimulação neste domínio durante o período de confinamento.

Entendemos estes diferentes ritmos de desenvolvimento como naturais, dado o facto de algumas crianças já terem demonstrado interesse, por si próprias, neste domínio, ao passo que, para outras, este interesse começou a despertar (apenas) a partir de fevereiro, quando lhes proporcionamos o contacto com as letras manipuláveis. Esta observação das onze crianças permitiu-nos comprovar que os momentos de rotina proporcionados pela instituição cooperante desenvolveram, nas crianças, a capacidade de reconhecerem, pela primeira vez, o seu nome sem estar associado a uma fotografia, sendo estas as primeiras letras que começam a iden-

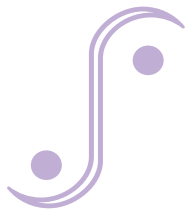


tificar. A maioria destas onze crianças aparentava estar, assim, na fase pré-silábica da leitura do seu nome, uma vez que conseguiam acompanhar a leitura com o dedo, à medida que iam vocalizando o que consideravam estar escrito. Relativamente às características das convenções do universo gráfico, tal como referem Ferreiro & Teberosky (1999), as crianças em idade pré-escolar podem ou não fazer diferenciação entre letras e números, desenho e texto, assim como podem ter ou não noção da orientação da leitura e da escrita e da direcionalidade da mesma. De facto, tal como foi possível observar, há crianças que ainda confundiam letras com números, enquanto outras os diferenciam na perfeição. No mesmo sentido, algumas crianças sabiam já escrever de acordo com a orientação da leitura, enquanto outras ainda não tinham desenvolvido essa capacidade.

Em contextos de diferenciação pedagógica como são, por natureza, as salas de Educação Pré-Escolar, e nas circunstâncias particularmente delicadas como foram aquelas em que tivemos oportunidade de trabalhar com as crianças, através da mediação dos pais, tornou-se muito premente a importância das estratégias instrucionais enquanto “andaimes” que permitiram à criança ganhar confiança na sua capacidade para construir conhecimento e progredir nessa aprendizagem. A educadora estagiária manifestou consciência dessa importância e revelou particular sensibilidade na forma como, interagindo com as crianças, procurou sempre num equilíbrio entre “andaimes” de baixo e elevado nível, aferindo criança a criança e situação a situação, qual a abordagem mais adequada:

Descrição: No início de fevereiro, levamos o alfabeto em letras manipuláveis e quisemos perceber se as crianças reconheciam, individualmente, alguma letra e, em caso afirmativo, quais delas. Foi colocado o alfabeto por ordem e perguntado à M. se sabia o que representava, referindo serem letras. Perguntei se conhecia alguma letra, ao que a M. identificou imediatamente o A e depois o M. Colocou por ordem do seu nome M-A e ficou a olhar para as restantes letras. Ajudei-a, dizendo silabicamente: “MA-F...” e a M ao ouvir o som [f] pegou imediatamente na letra F e disse que precisava de outra letra A. Dei-lhe a letra A e ficou novamente a olhar vagamente para as letras. Esperei um pouco e voltei novamente a ajudar: “MA-FAAAAAL”. E a M. pegou na letra L. Quando referi “não te ajudo mais, tenta lá tu...” a M. começou sozinha a verbalizar: “MA-FAL-DA” e pegou na letra D e volta a dizer-me que precisava de outra letra A. Foi a primeira vez que a M. escreveu o nome sozinha, apenas com a ajuda do som das letras do próprio nome. No final, pedi à M. para ler o nome e esta apontou ligeiramente para as letras enquanto lia.

Por seu turno, eram as próprias crianças que reivindicavam para si a agência nas atividades, manifestando o seu desagrado aquando da interferência do adulto nas tarefas que haviam sido propostas para si:

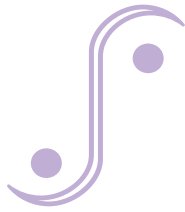


Num registo de atividade à distância, as crianças tinham de fazer o desenho sobre o que ouviram na história, identificar o quê e quantas peças de fruta a lagartinha tinha comido. Duas crianças desenharam autonomamente o que era pedido, apenas com duas crianças as mães interferiram no desenho, não porque as crianças não soubessem identificar as quantidades, mas porque as mães queriam desenhar o melhor possível para ter um resultado final “perfeito”. Uma das crianças confrontou a mãe dizendo que aquele não era o seu desenho e que sabia fazer sozinho, mostrando-se muito aborrecido. Face ao sucedido, a educadora perguntou-lhe se queria fazer um novo desenho sozinho e partilhar na plataforma digital, proposta à qual esta criança respondeu imediatamente que sim. A criança, nesse momento, acalmou e demonstrou satisfação por poder repetir a tarefa, realizando-a sozinho, para poder demonstrar que conseguia identificar as frutas e a sua quantidade através da representação do desenho.

Tal cuidado e sensibilidade pedagógica da educadora estagiária revelou-se igualmente relevante nos contactos tidos com os pais, procurando ajudá-los a perceber que o mais importante não era o produto que as crianças conseguissem atingir, em termos de resultado, mas antes o percurso efetuado pelas mesmas nessa aprendizagem:

*Olá papás e mães,
Mais uma vez, tal como já vos disse, não é obrigatório que o façam; se puderem contribuir, agradeço muito; se não puderem, agradeço na mesma pela vossa atenção. É certo que algumas crianças ficarão na etapa 2, é mais que normal na idade deles, esta atividade é de contacto precoce com a escrita, mas faz todo o sentido desde a idade pré-escolar.
Se os pais conseguirem gravar a realização da atividade seria perfeito; porém, não peço qualquer compromisso nem obrigação, tal registo ajudará na minha recolha de dados e facilitará a observação, uma vez que não posso dinamizar estas atividades pessoalmente.
O que pretendo é perceber como as crianças pensam e as suas perceções e produções, valorizando-as, mesmo aqueles que não sejam “corretas”.
Obrigada pela colaboração.*

Através da observação não participante dos vários vídeos, foi perceptível que, na intervenção dos adultos, a mesma criança era apoiada, quer mediante a adoção de estratégias de baixo, quer de elevado nível. Neste registo, as intervenções do adulto podem ser enquadradas em “andaime” de baixo nível:



- “- Escreve lá o teu nome, filho.
- Começa pelo J... (diz)
- Ok, depois (...) temos um...? (referiu a mãe)
- Ovo. (desenhou a letra O)
- Ovo, boa. E depois do ovo?
- Um A. (respondeu o J.)
- Muito bem, sabes fazer o A ou precisas de ajuda? (perguntou a mãe)
- Sei, eu sei fazer o A.
- E agora, podes fazer? Eu faço o cil.
- Não é cil, é til. (corrigiu a mãe)
- Til. (confirmou o J.)
- Tá ótimo, esse til está espetacular. É só em cima do A, isso, tá perfeito. E agora a seguir do A o que é que é?
- O.
- Muito bem.
- O O vai ser um bocado mais... redondado... assim. (comentou o J.)”*

E neste pequeno excerto, relativo à orientação que é dada à criança para escrever as letras, podemos observar uma intervenção de elevado nível:

- (O J. iniciou a escrita da palavra “mamã” sem ajuda e escreveu as letras M e A)
- E agora mãe? (J. questionou)
- É outro M.
- Outro M? (desconfiado em escrever outra vez a letra M, mas escreve sem hesitar)
- Sim, porque é mamã. (responde a mãe)
- M... para baixo... para cima... para baixo. (orienta-se o J.)
- Ficou bem, agora outro A.
- Quer dizer, é agora com o cil?! (questiona em tom afirmativo)
-É.
(J. faz o A com o til mas sem o traço no meio da letra A)
- Muito bem
- E agora? (perguntou o J.)
- Não te esqueças de pôr aí a perninha no A.
(J. coloca o traço)
- Então, o que é que tu escreveste?
- Ma... Mamã.*

Importa ainda referir que, mais do que a idade, o estímulo decorrente do contexto familiar ou da própria motivação das crianças constitui um fator determinante: crianças com três anos e cinco meses aparentam estar numa etapa do reconhecimento do código escrito semelhante a crianças de quatro anos e quatro meses (ambas reconhecem as letras do seu nome e sabem verbalizar qual é a letra).



Fig. 9- Produção de fevereiro de 2020



Fig. 10 – Produção de maio de 2020



Fig. 11 – Produção de maio de 2020

Na reprodução do seu nome com letras manipuláveis, nenhuma delas precisava do auxílio visual com o seu nome pré-escrito. Contrariamente ao T. (4;4), a MA (3;5) teve uma evolução significativa desde a primeira observação: anteriormente, só reconhecia duas letras do seu nome, sendo que, em maio, ambos foram capazes de fazer algumas formas tipo letras do seu nome, o que anteriormente não acontecia com a MA, apenas com o T.



Fig. 12- Observação no mês de fevereiro



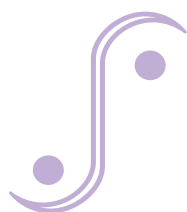
Fig. 13- Observação no mês de maio



Fig. 14 - Escrita no mês de maio

No que diz respeito ao sentido de orientação da escrita, o T. continua a não perceber o sentido da escrita, é preciso informá-lo que é no outro sentido (direita para esquerda). Por sua vez, a MA aparenta perceber o sentido da escrita autonomamente.

Ainda no que diz respeito à idade, este não parece ser um fator determinante na evolução das crianças, pois foi possível constatar que outras crianças com a mesma idade aparentavam estar em etapas de desenvolvimento distintas. O F. (3;1), apesar de ter tido uma pequena evolução de fevereiro até maio, tal como na primeira observação, ainda confundia números com letras e, apesar de reconhecer o seu nome escrito, apenas identificava a letra F. do mesmo. Contrariamente, a MM (3;10), que, em fevereiro, só reconhecia a primeira letra do seu nome e as cinco letras correspondentes às vogais, em maio já reconhecia o seu nome escrito e identificava todas as letras do mesmo, verbalizando-as e sabendo reproduzir o seu nome com o auxílio da visualização deste pré-escrito. Apesar da idade semelhante destas crianças, revelam motivações diferentes: a MM, quando terminou a tarefa, pediu para repetir, enquanto o F. foi praticamente forçado pela mãe a participar.



Considerações finais

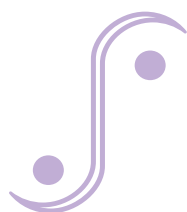
Corroborando o que Silva (coord.) et al., 2016 defendem, assumimos que o contacto precoce com o código escrito desde a Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança no que à linguagem escrita diz respeito, cabendo ao educador a promoção de tais tarefas e a avaliação dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança. Essa aferição passa, naturalmente, pela observação dos comportamentos da criança, sendo de particular relevância as interações que o adulto estabelece e que podem ser enquadradas nos diferentes níveis de “andaimes” que a literatura contempla, devidamente adequados e adaptados ao contexto, mediante a necessidade de ajuda que as crianças manifestem. Uma das conclusões que tivemos oportunidade de retirar é justamente a de que a utilização destas estratégias instrucionais por parte do adulto potencia, nas crianças, habilidades de escrita. Por outras palavras, promover oportunidades de escrita através dos “andaimes” de escrita individualizados pode contribuir para o desenvolvimento da escrita precoce e, por isso, deve ser investido tempo e apoio adequado no desenvolvimento de atividades lúdicas sobre a escrita precoce nas crianças em idade pré-escolar.

Outra das conclusões a que foi possível chegar é que, neste processo de desenvolvimento, a idade não constitui, por si só, um fator determinante, sendo que o estímulo decorrente do contexto familiar ou da própria motivação intrínseca da criança assume um papel fundamental. Conforme tivemos oportunidade de registar, crianças com três anos e cinco meses revelam estar na mesma etapa que crianças de quatro anos e quatro meses, ao passo que outras crianças com a mesma idade revelam situar-se em etapas distintas. Posto isto, mais do que procurar garantir que todas as crianças atinjam a mesma etapa de desenvolvimento ao mesmo tempo, em termos da aquisição gradual das competências da fala, da leitura e da escrita, o mais importante é a promoção do contacto com atividades lúdicas significativas relativas ao código escrito, pois o “nível dessas conceptualizações, a sua maior ou menor proximidade das de uma pessoa escolarizada depende do maior ou menor contacto e das interações que as crianças tiveram possibilidades de realizar com o texto escrito.” (Martins & Neves, 1994, p. 27)

Por fim, registamos ainda que, se as crianças foram as principais beneficiárias das atividades propostas e implementadas, do ponto de vista da educadora estagiária, o desenvolvimento profissional docente foi, por um lado, determinante na construção de respostas pedagógicas adaptadas aos diferentes ritmos de desenvolvimento literário das crianças. Por outro lado (numa dimensão que aqui não foi possível explorar), a integração das práticas de literacia emergente na pedagogia da infância enriqueceu e consolidou a identidade profissional da educadora, tornando-a consciente da relevância do seu papel enquanto facilitadora das condições e dos “andaimes” (“scaffolding”) que suportam a descoberta e construção de aprendizagens literárias.

Referências bibliográficas

- Bingham, G.E., Quinn, M., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H.K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46, 601-611.



- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43 (3), 168- 182.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jimeno, J. (1988). *El Currículo: una Reflexión sobre la Práctica*, Madrid: Morata.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2000). *Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach*. *Early Years*, 20 (2), 20-29.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lelli Gandini y Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp.49-98). Norwood, NJ: Ablex.
- Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita – uma aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. & Santos, A. (2005). *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim de Infância, Infância e Educação*, 7: 59-69.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Quinn, M., Gerde, H. & Bingham, G. (2016). Help Me Where I Am: Scaffolding Writing in Preschool Classrooms. *The Reading Teacher*, 70 (3), 353-357.
- Silva, C.V. (2017). Para uma avaliação das práticas literárias em leitura e escrita no jardim de infância. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, v. 6, 448-451.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- SPCE (2014). *Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético-deontológica*. Consultado em 20/11/2020, disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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* (pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*. (Machado, A. Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.