

DM
ESTE 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA
EDUCACIONAL**


***APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM
CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR***

Orientanda: Maria da Luz da Palma Estevens

Orientadora: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Lisboa

2002

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	Registo: <u>14422</u>
	Data: <u>20/10/2003</u>
Tel.: 21 881 17 50 • libispa@ispa.pt	

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

**Análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na
área da linguagem escrita, e as concepções das crianças sobre os
aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e o
nível de consciência fonológica**

MARIA DA LUZ DA PALMA ESTEVENS

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho *Pedro Miguel* que,

apesar da saudade, continua a ser a Luz e a Coragem do meu dia-a-dia!

Às minhas filhas *Margarida* e *Carolina*, que eu amo tanto, e me ajudaram e me deram a mão amiga, o sorriso confiante e o seu amor incondicional.

Ao *Aureliano*, amor da minha vida, meu companheiro atento, apoio amigo que me reergueu sempre que vacilei.

Aos meus *Pais* que estiveram sempre presentes e que me incentivaram todas as horas do dia.

À minha irmã *Isabel* que SEMPRE está comigo nos momentos tristes e mais bonitos da minha vida.

Às minhas amigas *Cristina* e *Gabriela* que me ajudaram para que este trabalho fosse uma realidade, e nas horas de maior tristeza, com a sua força e a sua amizade.

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, que sempre se mostrou disponível para me apoiar e ajudar nos momentos em que me sentia mais “perdida”. Para além do seu saber, deu-me a força e a confiança para chegar ao fim deste projecto.

Às Educadoras de Infância e a todas as Crianças que se disponibilizaram para colaborar neste trabalho e graças a elas consegui os elementos “chave” para a realização desta pesquisa.

À minha colega e amiga *Lurdes* através da sua enorme disponibilidade e ajuda, com as suas sugestões e críticas e, inclusivamente, através da revisão de alguns aspectos do texto.

o meu muito OBRIGADA, pela vossa AMIZADE!

Às minhas filhas *MARGARIDA e CAROLINA*

ÍNDICE

1. Introdução	2
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. Perspectivas tradicionais versus perspectivas actuais sobre a aprendizagem da linguagem escrita	9
1.1. Perspectiva tradicional sobre a aprendizagem da linguagem escrita	10
1.2. Perspectivas actuais da aprendizagem da leitura e da escrita	13
1.2.1. A Teoria da Clareza Cognitiva	13
1.2.2. Perspectiva Psicogenética da aprendizagem da linguagem escrita	16
1.2.3. As raízes da linguagem escrita	19
Conclusões sobre as perspectivas apresentadas	24
1.3. Concepções precoces sobre a linguagem escrita	26
1.3.1. Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita	27
1.3.2. Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita	33
1.3.2.1. Características formais do material de leitura	34
1.3.2.2. Conhecimentos acerca da linguagem técnica da leitura e da escrita	35
1.3.2.3. Reconhecimento de letras	36
1.3.3. Concepções precoces acerca dos aspectos funcionais da linguagem escrita	37
1.4. A consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita	41
2. A educação pré-escolar e a aprendizagem da linguagem escrita	

2.1. Abordagem à qualidade em educação pré-escolar	46
2.2. O educador como construtor e gestor do currículo	56
2.3. As orientações curriculares e a abordagem à escrita na educação pré-escolar	58
2.4. A organização do ambiente educativo e a aprendizagem da linguagem escrita	62
2.5. Actividades potencializadoras da aprendizagem da linguagem escrita	70
2.6. Continuidade educativa	79
CAPÍTULO II – OBJECTIVO E HIPÓTESE GERAL	84
1. Definição dos objectivos	83
2. Hipótese Geral	85
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	87
1. Amostra	88
1.1. Amostra de educadores de infância	88
1.2. Amostra de crianças	89
2. Tipo de Investigação	91
3. Instrumentos de investigação	92
3.1. Entrevista às educadoras de infância	92
3.2. Entrevistas e provas às crianças	96
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS	105
1.1. Análise dos resultados das educadoras de infância.....	106
1.2 .Análise dos resultados do grupo de crianças.....	169
1.2.1. Aspectos figurativos da linguagem escrita	169
1.2.1.1. Linguagem técnica da leitura/escrita	169

1.2.1.2. Reconhecimento do nome das letras	176
1.2.2. Aspectos conceptuais da linguagem escrita	180
1.2.2.1. Conceptualizações sobre a linguagem escrita	180
1.2.3. Aspectos funcionais da linguagem escrita	202
1.2.3.1. Apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita	202
1.2.4. Nível de consciência fonológica	207
1.2.4.1. Classificação da sílaba inicial	207
1.2.4.2. Classificação do fonema inicial	208
1.2.4.3. Supressão da sílaba inicial	209
1.2.4.4. Supressão do fonema inicial	210
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	213
1. Discussão dos resultados	214
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	224
1. Conclusões	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231

INTRODUÇÃO

1- INTRODUÇÃO

Como elementos relevantes, que poderão explicar um pouco a natureza do trabalho que agora apresentamos, terão contribuído não só a nossa formação académica de base em educação de infância mas, também, a nossa actividade profissional.

Esta última envolve o acompanhamento técnico-pedagógico a escolas e jardins de infância, o que permite o contacto e observação das práticas em contexto educativo.

Por uma questão de formação e motivação pessoal um dos temas que nos atraiu maior interesse relaciona-se com a área da linguagem escrita, tendo-se observado algumas das práticas neste domínio, desde as actividades desenvolvidas, à organização dos espaços, exposição e utilização dos materiais produzidos e a relação das crianças com a linguagem escrita.

Assim, temos tido oportunidade de verificar, sem qualquer rigor científico, porém com interesse e alguma perspicácia, que o investimento dos educadores nesta área de aprendizagem se relaciona com a motivação e o interesse que as próprias crianças manifestam na sua relação com a linguagem escrita.

Se por um lado, poderá parecer uma situação óbvia, por outro, vem ao encontro das teorias que apontam ser inegável o papel do professor/educador nas aprendizagens dos alunos (Sim Sim, 1994).

Em suma, cremos que o interesse pelo tema da pesquisa se prende com razões afectivas mas, acima de tudo lógicas e racionais, pela sua pertinência e actualidade, na tentativa de contribuir para uma reflexão, análise e, nalguns casos, reorganização curricular em educação pré-escolar, na área da linguagem escrita, com vista à motivação e evolução das crianças neste domínio e à garantia de sucesso no seu percurso escolar, social e profissional.

“O acto de ler é uma competência básica da sociedade actual”, (Sim-Sim, 1994, p. 129), sendo uma das aquisições principais a atingir durante o período escolar.

Este é um princípio generalizado e consensual: vivemos num mundo em que a linguagem escrita nos envolve pois tudo à nossa volta é escrito ou relacionado com a escrita mas, nalguns casos, esta competência básica é extraordinariamente difícil de alcançar, ainda mais quando se trata de uma aprendizagem que se pretende significativa e funcional.

Segundo Niza (1994), o nosso país continua a revelar níveis preocupantes de insucesso na área da linguagem escrita, sendo que os portugueses denotam um uso deficiente neste domínio em contextos de vida quotidiana. O mesmo autor refere a necessidade e a urgência de conjugar esforços para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos jardins de infância e nos primeiros anos de escolaridade da educação básica.

A este respeito, o estudo nacional de Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa, que teve lugar entre 1989 e 1992, sob a orientação da Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), da responsabilidade de Sim-Sim, cit. por Sim-Sim (1994), em que participaram 32 países, situou Portugal em 24º lugar, apenas com resultados superiores aos últimos quatro países, o que revela um mau desempenho nacional a este nível.

Também o Estudo Nacional da Literacia, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, cit. por Benavente et al (1995), revelou resultados que apontam para cerca de metade dos inquiridos (10,3% no nível 0 e 37% no nível 1) com dificuldades no uso da informação escrita na vida quotidiana.

Ainda o relatório de avaliação às escolas efectuado pela Inspecção Geral de Ensino (IGE), identifica problemas manifestados pelos alunos ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa, como a grande causa do elevado número de retenções.

Assim, se por um lado temos dados nacionais que revelam dificuldades das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita, por outro, temos dados que nos revelam que os portugueses, mesmo sabendo ler e escrever, fazem um mau uso dessa competência na sua prática diária.

De facto, esta constatação de dificuldades e problemas com a linguagem escrita carece que nos coloquemos em causa - pais, educadores e professores -, nos responsabilizemos em parte por esta questão e tentemos introduzir novos elementos e novas estratégias à acção educativa através da pesquisa, formação e informação, por forma a melhorar o desempenho de cada um dos actores envolvidos.

Assim, considerando que a aprendizagem da linguagem escrita acontece através de uma experiência contínua de vida e, portanto, se inicia muito antes da aprendizagem formal (Besse, 1990; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989; Ferreiro, 1987 a, b, 1988; Ferreiro & Palacio, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins & Mendes, 1986; Mata, 1988; cit. por Mata, 1991), parece-nos que o jardim de infância poderá desempenhar um papel determinante para o sucesso educativo das crianças, enquanto agente desencadeador e promotor de aprendizagens estruturantes e significativas (Martins & Niza, 1998).

Hoje sabemos que um ambiente propício à realização de experiências enriquecedoras que possibilite à criança o desenvolvimento das suas potencialidades, nomeadamente, a possibilidade de pensar e agir sobre a escrita, é determinante na apropriação desta aprendizagem (Mata, 1991; Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Segundo Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989, 1994), o jardim de infância é o espaço privilegiado onde as crianças podem construir ideias e representações mentais sobre o sistema de escrita, quer ao nível da sua natureza, quer ao nível dos objectivos da leitura.

Também Marques (1990) refere a importância do jardim de infância, como o local indicado ao estímulo do raciocínio da criança sobre as regras da escrita e o relacionamento entre a linguagem oral e a linguagem escrita como uma necessidade e um exercício lúdico.

No entanto, o estudo realizado por Lopes (1996) conclui que nem todas as crianças que frequentaram a educação pré-escolar chegam à escola mais equipadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que é necessário reflectir e tomar medidas para melhorar a qualidade das aprendizagens e apelar às potencialidades de cada educador.

Também Salgado (1997) refere um estudo realizado com crianças à entrada do 1º ciclo em todas as escolas de um concelho. Estas, manifestaram níveis de competências de pré-leitura muito baixos, à excepção das crianças oriundas de famílias letradas, que possuíam os níveis considerados mínimos. Segunda a autora, esta situação “provou que a educação pré-escolar pouco tinha feito em relação a estas desigualdades” (Op. cit. p. 42).

Considerando ainda os resultados da avaliação a jardins de infância, efectuada pela Inspeção Geral de Ensino, no ano lectivo 2000-2001, onde se concluiu que a expressão escrita e o desenvolvimento lógico-matemático são pouco trabalhados nos estabelecimentos intervencionados, constatamos que, apesar da existência de Orientações Curriculares, a qualidade da educação pré-escolar continua muito dependente do “querer” do educador.

Assim, se por um lado se considera que o jardim de infância deve ser um ponto de partida deveras importante para o sucesso das crianças na leitura e na escrita e para os aumentos dos níveis de literacia, por outro, é preciso que este ofereça às crianças condições favoráveis às aprendizagens, entre as quais, “oportunidades de contacto funcional com o mundo escrito e, através de práticas lúdicas, desenvolva a possibilidade de criação do seu projecto pessoal de leitor” (Salgado, 1997, p. 42).

É um pouco nesta dualidade que consiste o presente trabalho de investigação, ou seja, partindo da importância da educação pré-escolar como um contributo considerável no processo de aprendizagem das crianças, vamos tentar perceber quais os aspectos que os educadores da amostra valorizam nas suas práticas, quais as estratégias que

implementam e, a relação que daí poderá advir com o desempenho manifestado pelos respectivos grupos de crianças, na área da linguagem escrita.

Neste sentido, o presente trabalho de investigação insere-se numa abordagem micro, ao nível da sala de actividades do jardim de infância, incidindo nos aspectos curriculares e nos processos de aprendizagem na área da linguagem escrita.

Assim, tentaremos analisar a relação existente entre as diferentes opções curriculares dos educadores, na área da linguagem escrita, com as concepções das crianças sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e ainda quanto aos níveis de consciência fonológica.

Tomando como ponto de partida Martins (1996, p. 19) “aprender a ler significa também apreender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas”, a nossa abordagem prende-se com questões que ultrapassam exclusivamente o domínio da técnica da leitura e da escrita, para aspectos mais globalizantes que envolvem, segundo Mata (1999), a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita.

Tendo em conta que “ se queremos crescer, precisamos de conhecer, com rigor, a nossa realidade e identificar processos de influenciar essa realidade” (Sim-Sim, 1996, p. 100), pensamos poder contribuir, de algum modo, para alargar o conhecimento nesta área e ajudar a enriquecer a prática pedagógica.

Para dispormos de uma ideia geral sobre a organização do trabalho que se segue, passamos a indicar como está estruturado e, em termos globais, que conteúdos vão ser abordados.

Assim, no primeiro capítulo, a que se chamou *Enquadramento Teórico*, apresentar-se-á uma revisão da literatura sobre dois aspectos principais: Perspectivas tradicionais e

actuais da aprendizagem da linguagem escrita e a importância da educação pré-escolar neste processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, apresentar-se-ão os objectivos propostos para o estudo que se segue, bem como a hipótese que se pretende testar.

O tipo de estudo, a forma como decorreu o processo de investigação, nomeadamente a caracterização dos sujeitos da amostra, a elaboração e a preparação dos instrumentos de recolha de dados, bem como as etapas percorridas até à sua obtenção, terá lugar no terceiro capítulo.

No quarto capítulo apresentar-se-ão e serão analisados os dados recolhidos do ponto de vista descritivo e, sempre que possível, sob a sua significação estatística. Essa análise servirá de base para algumas discussões e conclusões posteriores.

No quinto capítulo apresentar-se-á a discussão dos resultados.

No sexto e último capítulo apresentar-se-ão algumas ideias que resumem e concluem o trabalho desenvolvido e, formular-se-ão algumas propostas para futuros trabalhos, com base na experiência que esta investigação suscitou.

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. PERSPECTIVAS TRADICIONAIS VERSUS PERSPECTIVAS ACTUAIS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Diferentes tipos de estudos têm sido realizados com vista a tentar perceber os aspectos cognitivos implicados na aprendizagem da linguagem escrita e as condições pedagógicas mais favoráveis a fim de facilitar o processo de aprendizagem na aquisição desta competência.

De entre as fontes que consideramos mais significativas, e que enquadrámos como suporte teórico do actual trabalho de investigação, salientamos a perspectiva cognitivista e psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita e os trabalhos que realçam a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita.

A abordagem em simultâneo destas duas vertentes advém de alguns autores considerarem que “a confluência destas duas orientações de investigação poderão trazer-nos um quadro mais preciso dos factores e procedimentos cognitivos que permitirão às crianças ultrapassar os desafios conceptuais que lhes coloca a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita” (Martins & Silva, 1999, p. 51).

1.1. PERSPECTIVA TRADICIONAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Nem sempre a aprendizagem da linguagem escrita foi encarada como um processo que devia partir da própria criança, enquanto sujeito activo e construtor do conhecimento, e nem sempre se deu importância às concepções das crianças sobre a linguagem escrita.

Durante muito tempo entendeu-se o acto de ler como uma actividade essencialmente perceptiva, considerando-se a capacidade de discriminação visual e dos sons como os aspectos mais importantes a ter em conta no processo de aprendizagem das crianças (Martins & Niza, 1998; Neves & Martins, 1992, 1994).

Neste tipo de perspectiva as dificuldades ao nível da aquisição da leitura eram explicadas à luz de um modelo neuro-perceptivo motor.

Para prevenir o insucesso na aprendizagem da leitura, desenvolveram-se várias baterias de avaliação da maturidade para as aprendizagens escolares, que davam ênfase à avaliação da discriminação visual, memória visual, e coordenação visuo-motora. Como seria de esperar, na recuperação das dificuldades valorizava-se o trabalho conducente à aquisição destas competências (Viana, 1997).

Nesta óptica, aparece uma centração excessiva dos educadores através da prática de “actividades propedêuticas” da leitura, com as crianças, baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e outras actividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, noção de esquema corporal, tempo, etc.

Como estes aspectos só eram alcançados pelas crianças com idades entre os cinco/seis anos, deveria esperar-se que atingissem tal maturidade para as colocar em situação de aprendizagem. Ou seja, antes desta idade, considerava-se que as crianças ainda não

tinham alcançado a fase de “prontidão” para a leitura (Ellis, 1995, cit. por Mourato, 1997).

O ensino da escrita surgia como uma imposição do professor, considerado como a única pessoa portadora de conhecimentos e capacidades para ensinar, através do treino destes pré-requisitos e não como uma resposta às necessidades das crianças que, naturalmente, iriam desenvolver esta aprendizagem, através da sua própria actividade (Vigotsky, 1978).

Pensava-se que as crianças não sabiam nada sobre a leitura antes da aprendizagem formal.

Este tipo de perspectiva influenciou as práticas pedagógicas, sendo que, algumas destas influências ainda persistem actualmente.

O jardim de infância era considerado como o período de preparação, tentando-se criar as condições para que as crianças chegassem à escola mais equipadas para a leitura e para a escrita, ou seja, com os pré-requisitos considerados necessários para iniciar esta aprendizagem.

As actividades incidiam sobre o desenvolvimento da motricidade fina, da orientação do espaço e do tempo, desenvolvimento do período de concentração da criança, valorizando-se os grafismos, picotagem, pintura dentro de contornos, desenho sobre linhas a tracejado, recorte e colagem de objectos pré-definidos, entre outras.

De realçar que as actividades relacionadas com o desenho, a pintura e a modelagem desde sempre fizeram parte da maioria dos currículos pré-escolares, com vista à possibilidade da criança se expressar. No entanto, eram mais encaradas sob o ponto de vista do desenvolvimento da técnica em causa e da motricidade, do que ao nível da promoção do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita.

É assim que, segundo Marques (1990) os educadores se vêem confrontados com duas posições, ambas erradas do ponto de vista do autor: Seguir um programa rígido de iniciação à leitura e à escrita, antecipando a aprendizagem formal, ou excluir do currículo a abordagem à linguagem escrita por falta de maturidade das crianças.

Ainda segundo a opinião de Marques (1988) a educação pré-escolar, na maior parte das vezes, não envolve as crianças em actividades que facilitem o desenvolvimento de competências de leitura. “A utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de “stress” e angústia para muitas delas. Obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens” (Op. cit., p. 46).

Da mesma forma, a perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita como um processo mecanicista tem influenciado as práticas pedagógicas, ao nível da aprendizagem formal nos primeiros anos de escolaridade, sendo que, muitas delas ainda persistem nos dias de hoje.

Segundo Mata (1995) os “objectivos prioritários na escola, eram tanto o domínio da técnica da descodificação como o controlo do traço, para uma boa caligrafia” (Op. cit., p. 8).

Segundo Ferreiro (1995) as práticas escolares, enquadradas nesta perspectiva, situam a criança longe da área do saber. A escrita aparece como um objecto de contemplação, que as crianças podem olhar e reproduzir, mas não experimentar ou transformar. Essas práticas “definem o aprendiz como um espectador passivo ou um receptor mecânico. (...) É preciso pensar o quadro escolar em termos de ambientes de alfabetização e não só em termos de métodos de ensino (como sempre foi)” (Op. cit., p. 34).

Também para Vigotsky (1978), é muito redutora a forma como as crianças são iniciadas na aprendizagem da escrita.

Segundo o autor “O ensino da escrita tem sido concebido em aspectos práticos muito limitados. Às crianças não é ensinada a linguagem escrita. A mecânica de leitura do que está escrito é tão enfatizada, que obscurece a linguagem escrita enquanto tal” (Op. cit., p. 105).

Procurar transformar o olhar sobre a génese da escrita na criança, através da investigação, foi preocupação de alguns autores.

Nas três últimas décadas, várias têm sido as evidências experimentais que criticaram a perspectiva tradicional, começando a alterar-se as concepções sobre o que era a leitura e em que deveria basear-se o processo de ensino/aprendizagem.

1.2. PERSPECTIVAS ACTUAIS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

1.2.1. A Teoria da clareza cognitiva

Downing (1982 a) baseando-se nas teorias de Fitts, defendeu o acto de ler como uma actividade essencialmente cognitiva em que a compreensão que se tinha da tarefa e dos seus objectivos apresentavam um papel fundamental.

Fitts (1962, cit. por Downing & Leong, 1982 b) e Fitts e Posner (1967, cit. por Downing & Fijalkow, 1984) considerava que o desenvolvimento de qualquer situação de aprendizagem requeria sempre uma sequência de três fases distintas: fase cognitiva, do domínio e da automatização.

Esta teoria, aplicada à aprendizagem da leitura e da escrita, traduz a descoberta, pela criança, das funções e da natureza do acto de ler, apresentando a seguinte sequência:

- Fase cognitiva - Em que o sujeito constrói uma representação global da tarefa tentando perceber, globalmente, os objectivos dessa tarefa e a sua natureza.

Desta forma, nesta fase, a criança terá que perceber as várias funções da leitura e da escrita e apropriar-se desses objectivos.

Para isso, é fundamental que construa um *Projecto Pessoal de leitor*, de forma a existir uma funcionalidade que ultrapasse os objectivos de âmbito escolar. Ou

seja, é preciso, desde muito cedo, confrontar a criança e levá-la a participar nas várias práticas sociais e culturais em torno da leitura e da escrita, para que ela possa descobrir sentidos e razões para esta aprendizagem.

Proceder ao levantamento dos motivos que levam a criança a querer aprender a ler e a escrever (funcionalidade da leitura e da escrita) ajuda a criança a apropriar-se desses vários motivos e torna-a consciente daquilo que vê mas que, por vezes, não consegue consciencializar.

Neste sentido, é fundamental que o jardim de infância garanta actividades que podem ajudar a criança a ganhar essa consciência. Nomeadamente, proporcionando situações intencionais de linguagem e criando contextos que permitam à criança tomar consciência e apropriar-se do objecto do conhecimento.

Quanto à natureza da tarefa de ler, salienta-se a necessidade das crianças possuírem um bom nível de capacidades metalinguísticas, sendo necessário criar situações que permitam à criança reflectir sobre os aspectos formais da linguagem, nomeadamente, as diferenças relevantes e redundantes entre as várias formas de caracteres, as regras que ligam a linguagem oral à linguagem escrita, a forma como os nomes das letras podem servir como auxiliares para a memorização das unidades da fala que representam, a forma como a ordenação temporal das unidades de fala é representada na escrita, etc.

- Fase do domínio – Em que o sujeito realiza o treino e o aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa, como sendo, o conhecimento global das palavras, a relação fonema-grafema, a natureza das palavras, por exemplo. É fundamental, nesta fase, que exista clareza cognitiva em que “o indivíduo perceba qual o mecanismo e objectivo do treino”. (Downing & Fijalkow, 1984, p. 8).
- Fase da automatização – Deixa de ser necessário um controlo consciente do sujeito para operar com a habilidade pretendida, verificando-se uma situação de “sobreaprendizagem”.

Segundo Downing & Fijalkow (1984) não é necessário que as fases cognitiva e do domínio sejam trabalhadas isoladamente. Elas podem e devem ser trabalhadas em simultâneo. O que é fundamental é que a fase cognitiva seja adquirida pois se tal não acontecer, não podemos assegurar as apropriações da fase do domínio.

Os mesmos autores consideram que muitos dos problemas ao nível da aprendizagem da leitura são uma consequência directa de problemas ocorridos durante a fase cognitiva e que, ao provocarem situações de “confusão cognitiva” impedem o indivíduo de avançar, em termos de aprendizagem.

Assim, o principal factor para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita consiste na clareza cognitiva.

Desta forma, “a aprendizagem da leitura é considerada como uma tarefa cognitiva em que primeiro a criança tem de adquirir conceitos, para depois os transformar em procedimentos automatizados” (Martins, 1996, p. 60).

As principais características da teoria da clareza cognitiva podem ser resumidas nos seus oito postulados:

- 1- ”A escrita de qualquer língua é um código visual dos aspectos do oral que foram acessíveis à consciência linguística dos inventores desse código ou sistema de escrita.
- 2- A consciência linguística dos inventores de um sistema de escrita comportava uma consciência simultânea da função de comunicação da linguagem e de certas características da linguagem falada que eram acessíveis à análise lógica do locutor-receptor.
- 3- O processo de aprendizagem da leitura consiste na descoberta:
 - a. - das funções
 - b. das regras de codificação do sistema de escrita
- 4- Esta descoberta depende da consciência linguística que o principiante tem destas mesmas características de comunicação e de linguagem que foram acessíveis aos inventores do sistema de escrita.

- 5- As crianças abordam as tarefas de leitura na escola com os conceitos relativos às funções e às características do oral e da escrita que só em parte estão desenvolvidos.
- 6- Em condições adequadas, a clareza cognitiva das crianças, quanto às funções e às características da língua, vai-se desenvolvendo.
- 7- Ainda que o estado inicial de aquisição da linguagem escrita seja fundamental, persistem desafios conceptuais, que conduzem a um alargamento da clareza cognitiva nas etapas escolares posteriores sempre que um novo saber fazer se associa ao repertório da criança.
- 8- A Teoria da Clareza Cognitiva aplica-se a todas as línguas e a todos os sistemas de escrita. O aspecto comunicativo é universal, mas as regras de codificação variam de língua para língua” (Downing & Fijalkow, 1984, cit. por Mata, 1995, p. 17).

Segundo Martins (1996) “a teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levam à invenção do sistema de escrita usado na língua, ou seja, têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral” (Op. cit., p. 61).

1.2.2. Perspectiva psicogenética da aprendizagem da linguagem escrita

A perspectiva psicogenética da linguagem escrita assenta na teoria cognitivista de Piaget, e procura explicar de que forma a leitura é adquirida pelas crianças.

Ferreiro & Teberosky (1980) partindo desta perspectiva, estudaram não só os conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita antes e depois da aprendizagem escolar, mas também, os processos cognitivos inerentes à aquisição desta aprendizagem e a compreensão da natureza das hipóteses que as crianças colocam sobre o sistema de escrita (Ferreiro, 1980, 1987a, 1987b, 1988; Ferreiro & Palácio 1982; Ferreiro & Teberosky, 1986; cit. por Mata, 1995).

Estes autores defendem, incontestavelmente, a ideia das crianças, antes da aprendizagem formal, já reflectirem sobre a linguagem escrita e apresentarem ideias sobre a mesma: “ as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe, reflecta também acerca deste tipo particular de marcas” (Ferreiro & Teberosky, 1986. p. 1).

Para Ferreiro (1987a) a aprendizagem da linguagem escrita é uma aquisição que implica “a construção de um esquema conceptual que vai permitir interpretar os dados anteriores e os novos dados. Nenhum destes esquemas conceptuais pode ser caracterizado por uma simples reprodução, na mente da criança, de informações fornecidas pelo meio” (Op cit. p. 17).

Assim, em oposição às perspectivas tradicionais, esta teoria parte da criança como sujeito activo do processo de aprendizagem. A criança vai interpretar a informação “segundo os seus próprios esquemas por um processo de assimilação e de transformação, tendo como resultado construções originais e estranhas à nossa maneira de pensar. Por vezes o sujeito vai sentir a necessidade de modificar os seus esquemas conceptuais, de modo a incorporar novas características do objecto (Mata, 1995, p. 21)

Besse, Gaulmyn e Ginet (1988, cit. por Martins, 1996) “resumem os seguintes princípios teóricos dos trabalhos de investigação da perspectiva psicogenética:

- na apropriação da escrita há uma génese do ler/escrever. Este processo é geral;
- este processo pode ser descrito em etapas, níveis, sub-níveis, obedece a princípios de evolução interna ordenada;
- a génese deste processo não se deduz do saber ler já adquirido, ou seja, os mecanismos de leitura de um leitor não se podem transpor para alguém que está a aprender a ler;
- a génese da aprendizagem não reflecte a ordem imposta pelo método de ensino;
- o modelo de aprendizagem é o construtivismo genético e o modelo linguístico é o estruturalismo. Trata-se de compreender de que modo é que as crianças se apropriam, reconstruindo-as, das leis internas do sistema de signos que a

linguagem escrita constitui, e de que forma as crianças constituem sistemas intermediários e transitórios que lhes bastam para o uso que fazem da escrita;

- as produções gráficas e as interpretações lexicais das crianças antes de saberem ler/escrever, são guiadas por hipóteses implícitas para as crianças, hipóteses essas que provêm das informações que lhes foram dadas e que elas transformaram e das experiências que as crianças efectuaram sobre a escrita;
- a criança é activa e transforma de uma maneira inteligente o que recebe por meio dos seus esquemas cognitivos;
- a actividade exercida pela criança leva-a a modificar os seus esquemas iniciais para integrar novos dados assimiláveis: o conflito cognitivo que daí resulta permite que haja evolução graças a um processo de equilibração complexo” (Op. cit., p. 63).

Com base nestes pressupostos, Ferreiro & Teberosky (1980) conduziram estudos experimentais com crianças que ainda não tinham iniciado o ensino formal da aprendizagem da leitura e da escrita e outras que se encontravam no 1º ano de escolaridade. As entrevistas foram realizadas segundo o método clínico de Piaget, em que era estabelecido um diálogo entre a criança e o investigador, e introduzidas situações de conflito, permitindo a observação do tipo de raciocínio realizado pelas crianças em situação de leitura e escrita, através dos diálogos estabelecidos e da análise das suas produções gráficas.

Os referidos estudos serviram de base a trabalhos posteriores e permitiram identificar diversos níveis evolutivos atingidos pelas crianças, caracterizados por esquemas conceptuais particulares.

1.2.3. As raízes da linguagem escrita

Goodman (1989) chama a atenção para a aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita antes da aprendizagem formal, chamando a este processo as “ raízes da linguagem escrita”.

Com efeito e, à semelhança de outros autores anteriormente citados, Goodman (1987, 1989) é de opinião que as crianças, antes da entrada para a escola, apresentam vários conhecimentos sobre o sistema da linguagem escrita, sendo que esta apropriação vai surgindo, gradualmente, à medida que a criança vai interagindo com o mundo da escrita, o qual vai tentando compreender.

Segundo a autora, apesar da interpretação da criança nem sempre coincidir com o “ponto de vista” do adulto, isso não lhe dá menos importância, já que vai servir de base para toda uma evolução posterior, pois assenta “numa procura de sentido sobre e através da escrita” (cit. por Mata, 1995, p. 12).

Este processo de exploração activa sobre o meio, em que a criança, pouco a pouco, vai construindo “as raízes da linguagem escrita”, engloba os seguintes aspectos:

1. Consciência da linguagem escrita em contextos situacionais – Refere-se à análise, interpretação e procura de sentido dos elementos escritos, que aparecem no meio onde a criança se insere e verifica-se, sobretudo, ao nível do período pré-escolar. Num dos trabalhos que realizou, Goodman (1989), constatou que 60% das crianças de 3 anos já conseguiam “ler” escritas do seu meio, desde que contextualizadas, nomeadamente, Coca-cola, McDonald, Pasta de dentes, etc.
2. Conhecimento do tipo de discurso relacionado com a linguagem escrita – O contacto com suportes de escrita com tipos de discurso variado, permite à criança, dependendo da sua cultura familiar e comunitária, ir pouco a pouco manipulando-os correctamente e ir percebendo as suas funções e o seu valor utilitário.

No seu trabalho, Goodman (1989) verificou que as crianças entre os 3 e os 5 anos percebem que a escrita codifica uma mensagem, o tipo de linguagem que se pode encontrar num jornal, e conseguem antever como começa uma história ou uma carta.

3. Funções e formas de escrita – A autora verificou que as crianças aos três anos, em situações de escrita, já tentam distinguir entre escrever e desenhar e já discutem sobre a funcionalidade da escrita.
4. Linguagem oral sobre a linguagem escrita – Através do ambiente que cerca a criança é possível que ela consiga desenvolver princípios e conceitos sobre as funções da linguagem, assim como a relação existente entre a fala e a escrita e, ainda, algumas ideias sobre a organização do sistema linguístico.

Goodman (1989) explica o desenvolvimento destes princípios:

- a) Princípios funcionais – Desenvolvem-se à medida que a criança se depara com experiências quotidianas, no âmbito da escrita, que lhes permitem descobrir como e porquê escrever.
 - b) Princípios linguísticos – Desenvolvem-se à medida que a criança descobre como a linguagem escrita se organiza, desde as regras ortográficas, sintácticas e semânticas.
 - c) Princípios relacionais – Desenvolvem-se à medida que a criança é sensível ao problema da significação da linguagem escrita.
5. Consciência metalinguística e metacognitiva sobre a linguagem escrita – Diz respeito à capacidade da criança observar e explicar o modo como a linguagem funciona.

A autora chama a atenção para a necessidade de se trabalhar com a criança, em fase de aprendizagem, sobre todos os aspectos enunciados, por forma a levá-la a construir, gradualmente, hipóteses mais elaboradas.

Os trabalhos de Chauveau & Rogovas Chauveau (1994) reflectem também alguns aspectos desta perspectiva.

Estes autores consideram que a conquista da leitura e da escrita é uma aquisição tridimensional, pois abrange o nível cultural, o nível conceptual, cognitivo, e o nível social:

- Nível cultural - A criança deve entender e integrar as funções da leitura e da escrita, descobrir a sua utilidade e as suas vantagens, sendo que as práticas culturais em que se insere são fundamentais neste sentido.
- Nível conceptual e cognitivo – A criança tem de perceber como funciona a linguagem oral e escrita e possuir capacidades de reflexão cognitiva e metalinguística.
- Nível social – A criança aprende a ler e a escrever tendo em conta as interacções que mantém com os outros sobre o escrito.

Assim, quer os trabalhos de Goodman (1989) e de Chauveau & Rogovas Chauveau (1994) enfatizam a necessidade das crianças se apropriarem das principais funções da leitura e da escrita (informativa, heurística, imaginativa, interpessoal, reguladora) e colocam o enfoque principal na existência de um projecto pessoal de leitor que, por sua vez, também dará sentido ao trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita (cit. por Mata, 1995).

Outras investigações houve que estudaram o efeito benéfico das interacções sociais, susceptíveis de gerar progresso cognitivo, relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

A abordagem das interacções sociais, se bem que englobando outras vertentes que não a linguagem escrita, foi inicialmente desenvolvida pela teoria do conflito sócio-cognitivo que se baseia no princípio de que o trabalho a dois para a resolução de uma tarefa pode permitir mais progressos aos sujeitos envolvidos, do ponto de vista cognitivo, aos quais não teriam chegado se tivessem resolvido essa tarefa em situação individual (Silva, 1994; Mata, 1995).

Porém, segundo esta teoria, nem todas as interações resultam em progressos cognitivos, pois quando um dos sujeitos se submete passivamente ao ponto de vista do outro raramente a interação resulta benéfica. Na linha desta perspectiva, para que tal aconteça, é preciso que se verifique discordância entre as posições dos sujeitos envolvidos e a tomada de consciência dos pontos de vista do outro.

No entanto, outras investigações demonstraram que, em determinadas interações, apesar das dinâmicas ocorridas não serem conflituosas, também permitiam efeitos favoráveis (Silva, 1994).

Esta situação, a par com abandono do enfoque estruturalista, acaba por dar origem à perspectiva processual que se centra no estudo e identificação das condições e das dinâmicas presentes na construção de competências relativas a classes de problemas específicos.

De acordo com esta perspectiva, salientamos Gilly (1988, 1989) que considera o efeito benéfico das interações sociais relacionado com duas funções: a função da “desestabilização” e a função de “controlo”. A primeira traduz uma alteração dos procedimentos de resolução ao nível da representação inicial da tarefa. A função de controlo, que cada parceiro exerce sobre o outro, pode tomar várias formas: intervenções de aceitação, verificação, confirmação, reformulações das propostas dos outros, etc. Para este autor estas funções podem ser consideradas dinâmicas, independentemente da existência ou não de conflito sócio-cognitivo.

Dentro desta linha, a fim de verificar o papel das interações sociais no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita, Mata (1995) desenvolveu um estudo entre díades de crianças em idade pré-escolar que se encontravam em níveis conceptuais diferentes (pré-silábico e silábico).

A autora trabalhou com dois grupos de crianças, sendo que a um grupo coube a tarefa de escrever um pequeno texto em conjunto com um parceiro, ao outro grupo a execução da mesma tarefa em situação individual.

Mata (1995) demonstrou a existência de maiores benefícios ao nível das estratégias de escrita nas crianças que resolveram a tarefa em interacção com o colega. Porém, esses benefícios só se verificaram nas díades onde se desenvolveu uma dinâmica de colaboração ao longo da realização da tarefa.

Por outro lado, não foi identificada nenhuma evolução nas crianças de nível conceptual mais evoluído (silábico). No entanto, para as crianças situadas no nível pré-silábico a situação de interacção mostrou-se geradora de progressos. “As crianças que obtiveram ganhos pelo facto de trabalharem em conjunto com um colega mostraram-se mais participativas, já que tentaram não só fazer mais propostas como explicá-las. Também quando eram confrontadas com uma proposta do colega, frequentemente desenvolveram comportamentos de verificação e confirmação antes de a aceitarem” (Op. cit., p. 1).

Segundo Silva (1994) este trabalho, tais como os de Teberosky (1987) e Ramos (1989), salienta a importância das crianças confrontarem os seus pontos de vista com os seus pares, relativamente às suas concepções sobre o sistema de escrita, o que pode levar ao esclarecimento de algumas confusões conceptuais com que se debatem sobre a natureza da escrita, numa fase inicial de aprendizagem.

Neste âmbito, Silva (1994) também realizou um estudo com crianças em idade pré-escolar onde analisou o efeito das interacções sociais, enquanto elemento facilitador dos progressos das crianças relativamente às concepções sobre a escrita, em tarefas de competência de análise fonológica.

Os resultados obtidos permitiram, à semelhança das investigações anteriores, enfatizar a importância das trocas interactivas entre as crianças, como um meio de favorecer progressos conceptuais em relação à escrita.

Porém, a autora chama a atenção, tal como Gilly propõe, para a necessidade de se atender, às particularidades da própria tarefa, no caso específico envolvendo alguma capacidade ao nível da análise do oral, ao tipo de funcionamento individual e ao tipo de funcionamento da díade. Ou seja, esta abordagem não pode ser vista exclusivamente em função das características formais de dinâmica interactiva, mas é necessária uma visão integrada como um processo interactivo que pode favorecer a construção de hipóteses mais evoluídas relativas ao modo como a escrita funciona (Silva, 1994).

CONCLUSÕES GERAIS SOBRE AS PERSPECTIVAS APRESENTADAS

Hoje considera-se que, mais do que tomar como ponto de partida o ensinar as crianças a ler e a escrever como um acto mecânico, através de processos de decifração, como acontecia na perspectiva tradicional, compete à instituição escolar ensinar o que é a linguagem escrita em todas as suas dimensões.

A abundante investigação realizada nas últimas décadas, para além da importância atribuída às representações e conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem escrita antes da aprendizagem formal, permitem-nos um outro olhar sobre o acto pedagógico no processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, bem como a redefinição do papel do professor/educador neste processo.

Deste modo, ao mesmo tempo que é acentuada a necessidade de um ambiente educativo adequado que permita à criança compreender a natureza e a função do acto de ler e escrever, através de situações contextualizadas e significativas, os autores salientam como peça fundamental, o encarar o processo de aprendizagem da linguagem escrita sob o ponto de vista das crianças que estão a aprender, ou seja, com as suas ideias, as suas hipóteses e as representações que possuem sobre o acto de ler e escrever.

As principais implicações educativas que se retiram do conjunto de estudos abordados, permitem-nos, ainda, reflectir sobre a importância do contexto social e das dinâmicas interactivas em contexto natural de sala de aula e, conseqüentemente, sobre a própria intervenção do educador/professor.

No entanto, sobre o último aspecto, parece existir alguma incongruência por parte de alguns autores.

Assim, se por um lado, a perspectiva psicogenética se revela fundamental para o conhecimento do modo como as crianças constroem o processo de apreensão da linguagem escrita, por outro há aspectos que são alvo de crítica de alguns autores.

Nomeadamente, Smolka (1993) considera que ao falar da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança aprendiz, sendo que Piaget chega mesmo a considerar que a intervenção do adulto pode impedir a criança de fazer as suas descobertas. Por sua vez, Vigotsky, ainda na linha de Smolka (1993), enfatiza “o papel do adulto como regulador na relação com a criança”. Ao elaborar o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, Vigotsky afirma que “a criança fará amanhã, sozinha, o que faz hoje em cooperação” (Op. cit. p. 58).

Neste sentido, a autora vai mais longe ao referir que as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio, se bem que salientem a importância das interações, procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino. Ou seja, mostram mais um aspecto que precisa ser conhecido e observado no processo de aprendizagem, mas não dão grande lugar à intervenção perante o fracasso da alfabetização em contexto escolar (Smolka, 1993).

Assim, ao tentarmos reflectir sobre a realidade pedagógica e sobre o processo de ensino/aprendizagem, parece-nos que poderemos tirar partido de ambas as perspectivas, colocando, porém, a tónica no papel do educador / professor, enquanto interventor para uma acção educativa/pedagógica de qualidade, quer através das suas próprias interações com as crianças, quer enquanto elemento gerador de situações que envolvam interações entre as próprias crianças, levando, em ambos os casos, a progressos cognitivos dos alunos.

É preciso que o educador promova situações de interacção em que as hipóteses conceptuais que a criança inicialmente elaborou, ao serem confrontadas com outros pontos de vista, vão sendo pouco a pouco revistas, levando à integração de novos elementos. É este contexto de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos que permitirá à criança evoluir para hipóteses conceptuais mais elaboradas (Martins & Silva, 1999).

1.3. CONCEPÇÕES PRECOSES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

A abundante investigação realizada nas últimas décadas, independentemente das análises mais centradas nos aspectos conceptuais, linguísticos e cognitivos ou nas características culturais e sociais da escrita, permitem-nos encarar a aprendizagem da linguagem escrita sob o ponto de vista das crianças, como sujeito construtor do conhecimento, constituindo-se “como principal actor das descobertas que faz, construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita nas suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona” (Martins & Silva, 1999, p. 50).

Se tivermos em conta que a maioria das crianças cresce num mundo onde a escrita existe, pois tudo à sua volta é escrito ou relacionado com a escrita e que cada uma delas traz consigo uma bagagem cultural, fruto da sua experiência de vida, podemos compreender que “elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa. Estes conhecimentos e conceptualizações vão interagir com aquilo que lhes for ensinado e têm um papel importante na forma como os conhecimentos que lhes forem transmitidos são assimilados” (Martins, 1996, p. 72).

Assim, antes de chegar à escola e de iniciar o processo da aprendizagem formal da leitura e da escrita, a maioria das crianças já detém muitos conhecimentos sobre a linguagem escrita, já formulou hipóteses e representações sobre a mesma e já tentou apreender as relações entre a escrita e a fala.

“A estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998, p. 47).

Se forem proporcionadas às crianças experiências ricas e diversificadas em torno da linguagem escrita, antes da aprendizagem formal, a criança tem mais possibilidades de construir concepções surpreendentes neste domínio ou seja, consoante os contextos educativos onde a criança se insere, assim serão os níveis de conhecimento e desempenho por parte delas (Hall, 1987).

1.3.1. CONCEPÇÕES PRECOSES ACERCA DOS ASPECTOS CONCEPTUAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Um grande número de trabalhos de investigação sobre o estudo das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita foram realizados, sendo que os de Ferreiro & Teberosky (1980) foram os pioneiros.

Posteriormente, muitos outros se seguiram, de entre os quais destacamos: (Martins & Mendes, 1987; Martins, 1993, 1994, 1996; Besse, 1990, 1993, 1995; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994; Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Fijalkow, 1993; Mata, 1988, 1995; cit. por Martins & Niza, 1998).

Os trabalhos referidos, pretendiam avaliar as hipóteses que as crianças colocavam, antes da aprendizagem formal, sobre a natureza do sistema de escrita.

A metodologia utilizada constou de uma entrevista às crianças onde lhes era solicitada a escrita e a leitura de algumas palavras e frases. O entrevistador interagiu com as crianças a propósito das suas escritas, e propunha que lessem e assinalassem as suas produções (Martins & Niza, 1998).

Estes estudos permitiram isolar a hipótese conceptual dominante e colocar a criança num ou noutro nível evolutivo.

Para além disso, estes trabalhos reforçam a ideia de que as produções das crianças em idade pré-escolar revelam os seus conhecimentos sobre a organização da linguagem escrita, e não podem ser vistos sob a lógica dos adultos, mas sim sob o ponto de vista e entendimento das próprias crianças (Martins & Silva, 1999).

O conhecimento das conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, antes da aprendizagem formal, “é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que a criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado” (Martins & Niza, 1998, p. 65).

Ferreiro & Teberosky (1980) identificaram a existência de cinco níveis evolutivos nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita:

- Nível 1 - A escrita como actividade grafo-perceptiva, em que as crianças reproduzem traços típicos (através da garatuja, letras, números, etc), sem qualquer intenção de comunicação, quer dizer, as crianças não “pensam” antes de escrever, sendo que o “pensamento sobre” aparece à posteriori quando questionadas sobre a situação.

Neste nível, as crianças ainda não relacionam a linguagem escrita e a linguagem oral, sendo que não há ainda uma tentativa de as fazer corresponder.

Nas palavras que reproduzem através da escrita, as crianças geralmente utilizam o mesmo número de grafemas mas variam a sua posição (critério da quantidade mínima de grafemas e critério da variabilidade, respectivamente).

As produções incluídas neste nível, podem ainda apresentar a chamada “hipótese quantitativa do referente”, ou seja, pode existir uma função representativa, reportando-se não à linguagem mas ao referente, havendo, por vezes, uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto a que se refere.

- Nível 2- Neste nível o processo gráfico assemelha-se mais à forma das letras convencionais mas, continuam a manter-se os critérios da quantidade e da

variedade dos grafemas. Por outro lado, surge neste nível evolutivo a necessidade de representar objectos diferentes por escritas diferentes.

A leitura das palavras continua a ser global.

- Nível 3 – A escrita já aparece como actividade linguística, ou escrita silábica. Nesta fase as crianças já perceberam que a escrita representa a linguagem oral. Na nossa língua, é frequente as crianças representarem uma sílaba por uma letra qualquer. Já não se verifica a ligação com o referente. As crianças fazem leitura silabada e tentam adequar as leituras a uma estrutura silábica. Por sua vez, a hipótese silábica vai desencadear um conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafemas o que vai levar a criança a sentir necessidade de fazer outro tipo de análise que vai para além da sílaba.
- Nível 4 – Neste nível processa-se a passagem da hipótese silábica à hipótese alfabética. No entanto, essa situação é um pouco o resultado dos dois conflitos. Um, entre a hipótese silábica e a hipótese da quantidade mínima e, outro, entre as formas gráficas aprendidas, nomeadamente o nome da criança, e a leitura silábica que vai fazer destas formas.
- Nível 5 – Neste nível deparamo-nos com um tipo de escrita alfabética, em que as crianças analisam os vários fonemas ao nível do oral e tentam representá-los através de letras apropriadas. Agora só têm que confrontar-se com “problemas” de ortografia.

Com base nos níveis evolutivos anteriormente descritos, Prêteur & Louvet-Schmauss (1992) e Contini Junior (1988) propõem a seguinte classificação:

- Nível 1 - Pré-silábico:
Os níveis 1 e 2, anteriormente citados, podem agrupar-se em pré-silábico, uma vez que a criança ainda não representa na escrita os aspectos sonoros da fala.
- Nível 2 - Hipótese silábica:

Em que a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada um dos sinais (letras ou traços) que representa na escrita. Neste nível a criança depara-se com dois tipos de conflitos cognitivos: conflito com a hipótese da quantidade mínima de letras, considerando que, para a criança, uma palavra para ser lida tem de ter, no mínimo, dois ou mais caracteres e, ainda, conflito com as escritas que o meio lhe proporciona, nomeadamente a escrita do seu próprio nome, quando tenta interpretá-la à luz da hipótese silábica que construiu.

- Nível 3 – Passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética:

Em que a criança escreve adoptando ora uma ora outra, tentando sempre fazer a correspondência entre grafema e fonema.

- Nível 4 – Hipótese alfabética:

A criança compreende que a cada uma das letras da escrita corresponde um valor menor que o da sílaba, pelo que tenta realizar uma análise sonora dos fonemas das palavras, podendo, no entanto, cometer alguns erros do ponto de vista da ortografia.

Besse (1993, 1995) ao estudar as conceptualizações das crianças em idade pré-escolar, sobre a linguagem escrita, utilizando a metodologia proposta por Ferreiro e os seus colaboradores, acrescenta alguns aspectos a esta abordagem, nomeadamente a ideia de que as conceptualizações infantis subjacentes às suas produções escritas não constituem uma sucessão de estádios completamente indiferenciados uns dos outros (Martins & Silva, 1999).

O autor classificou as respostas das crianças em grupos distintos:

No primeiro grupo incluiu as respostas de recusa das crianças, uma vez que se confrontou com crianças que se recusaram responder à entrevista. Esta situação não tinha sido mencionada por Ferreiro. Segundo o autor, apesar deste grupo não constituir um nível evolutivo, tal facto pode ficar a dever-se a “factores contextuais”, mas que não se podem ignorar.

O autor considera que os restantes grupos de respostas correspondem a conceptualizações sucessivas, mas tal não implica que todas as crianças passem “obrigatoriamente” pela mesma sequência (Martins, 1996).

O segundo grupo é denominado pelo autor de “produção escrita sem conservação do oral” e caracteriza-se pela escrita das crianças compreender formas diferentes do desenho. Contudo, a interpretação que a criança faz da escrita é variável, ela não lê o que escreveu, ou o que lhe pediram para escrever, mas aquilo que lhe ocorre no momento. A leitura das palavras é global.

No terceiro grupo de respostas, denominado pelo autor de “ajustamento escrito/oral” já se verifica uma tentativa da criança em adequar a escrita ao oral. Tentam verbalizar as palavras à medida que as escrevem e assinalam-nas com o dedo. Algumas crianças fazem uma análise silábica dos seus escritos, atribuindo uma letra à sílaba, independentemente do seu valor sonoro.

O quarto grupo de respostas, o autor denomina-o de “análises fonéticas”, na medida em que as crianças já tentam escrever letras associadas aos sons correspondentes, apesar da sua produção oscilar entre escrita silábica e escrita alfabética.

No quinto grupo, denominado de “escritas alfabéticas”, as crianças já fazem as correspondências grafofonéticas de acordo com os sistemas escritos alfabéticos.

Segundo Besse (1995), à semelhança de Ferreiro, a passagem da criança de um nível evolutivo para outro, decorre da existência de conflitos cognitivos que surgem entre o saber da criança e as informações que ela vai recebendo do seu próprio meio.

Neste sentido, o autor evidencia a importância de, em contexto educativo, serem dadas oportunidades às crianças para interagirem com outras de diferentes níveis conceptuais na resolução de uma mesma tarefa. O conflito sócio-cognitivo que se gera entre elas pode facilitar a mudança para níveis conceptuais mais evoluídos.

Na mesma linha de trabalhos salientamos ainda o estudo de Martins & Mendes (1987), realizado em Portugal, com crianças em idade pré-escolar.

Estes autores chamaram a atenção para alguns aspectos que não tinham sido abordados por Ferreiro, nomeadamente, a dificuldade em situar cada criança em determinado nível evolutivo, em virtude da diversidade das suas respostas. Porém, os autores isolaram a hipótese conceptual dominante e apresentaram aquilo que consideraram ser “os momentos evolutivos mais importantes do processo de apropriação da escrita” (Op. cit. p. 501).

Assim, dentro do nível 1 proposto por Ferreiro, Martins & Mendes (1987) consideraram que podem existir escritas de níveis evolutivos diferentes, ou seja, se algumas vezes as crianças escrevem sem intenção de representar, outras vezes, embora apenas pretendam representar o objecto, essa função já está presente. Verificaram ainda que as crianças utilizam marcas gráficas diferentes para a escrita de palavras diferentes.

Perante os resultados obtidos os autores consideraram a existência de três momentos evolutivos:

- Escrita como actividade grafo-perceptiva – Ao elaborar as suas escritas a criança utiliza um critério perceptivo, representando apenas a imagem que tem das palavras. Os autores observaram, à semelhança de Ferreiro, o critério da variabilidade e da quantidade mínima de caracteres, porém, consideraram não existir nenhum critério específico para determinar o seu número.
- Hipótese quantitativa de referente – A escrita deixa de ser orientada exclusivamente por critérios perceptivos e passa a ser uma actividade representativa. No entanto, a criança ainda não representa a linguagem mas, tenta transpor para a escrita algumas das características dos referentes. Os autores referem que este tipo de respostas só acontece quando a criança é confrontada com palavras da mesma família (ex: gato-gatinho).
- Emergência de um critério linguístico – A escrita já começa a ser orientada por critérios linguísticos.

Contudo, “até que se estabeleça uma relação clara e estável entre texto e som “ (Op. cit. p. 504), os autores distinguem ainda três momentos consequentes de conflitos entre o critério grafo-perceptivo e linguístico, propriamente dito:

1. Conflito entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico, verificando-se a predominância do primeiro.
2. Conflito entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico, verificando-se a predominância do segundo, traduzido através da hipótese silábica.
3. Hipótese alfabética.

Tal como mencionámos anteriormente, os autores referem a dificuldade em situar cada criança num determinado nível evolutivo, uma vez que as respostas das crianças podem divergir, quer em função do material utilizado, quer do conflito cognitivo que se pode gerar aquando da interacção com o entrevistador.

“(…) à medida que fomos questionando a criança, ela ia evoluindo nas suas respostas pois essas questões obrigavam-na a pensar, repensar, explicitar ou reformular as suas próprias conceptualizações” (Op. cit. p. 507).

Em síntese, esta forma de entrevista permite avaliar duas situações: O desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do outro) e o desenvolvimento efectivo (aquilo que a criança consegue fazer sozinha) (Vigotsky, 1977; cit. por Martins & Mendes, 1987).

1.3.2. CONCEPÇÕES PRECOSES ACERCA DOS ASPECTOS FIGURATIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA

Martins & Niza, (1998) salientam a importância das crianças, antes da aprendizagem formal, possuírem conhecimentos sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita para o sucesso desta aprendizagem.

Diversos autores entre eles Fijalkow (1993) demonstraram que “os resultados em leitura e escrita no final do 1º ano de escolaridade se relacionam com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita antes de serem alfabetizadas” (Op. cit. p. 62).

1.3.2.1. Características formais do material de leitura

Ferreiro & Teberosky (1980) estudaram quais os critérios que as crianças, em idade pré-escolar, utilizam para determinarem se um “texto” tem ou não condições para ser lido:

Assim, foram apresentados às crianças materiais variados (conjuntos de cartões com uma ou várias letras, sendo uns com letras repetidas e outros, que podiam ou não formar palavras).

As respostas obtidas levaram as autoras a considerarem dois critérios principais utilizados pelas crianças:

1. Quantidade de letras – Um grupo de crianças considerou que para um texto poder ser lido, tem de ter uma quantidade mínima de letras, podendo esse número variar entre duas e quatro letras.
2. Variabilidade de letras – As crianças consideram, para um texto poder ser lido, que deve ter letras diferentes, mesmo tendo letras em número suficiente.

Outra investigação na mesma linha foi realizada por Martins (1989), com um grupo de crianças de cinco anos. A autora concluiu, à semelhança de Ferreiro et al., que os critérios da quantidade e variabilidade eram utilizados pelas crianças, porém, “a variabilidade parece ser o critério mais importante” (Martins, 1989, p. 422).

Segundo Martins & Niza (1998) “Estes critérios de quantidade e de variedade que orientam a forma como muitas crianças ordenam o universo gráfico devem-se, certamente, à existência de um modelo cognitivo abstracto sobre o que é a palavra escrita, modelo esse construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente (Op. cit. p. 60).

1.3.2.2. Conhecimentos acerca da linguagem técnica da leitura e da escrita

No sentido de estudar os conhecimentos que as crianças em idade pré-escolar e no 1º ano de escolaridade possuíam, relativamente a termos frequentemente utilizados na aprendizagem formal da leitura e da escrita, nomeadamente, “letra”, “número”, “linha”, “título”, “autor de uma história”, “palavra”, “frase”, “história escrita”, Fijalkow (1989, 1993; cit. por Martins & Niza, 1998), realizou um estudo que abrangeu 176 crianças.

Os resultados apontaram para a maioria das crianças em idade pré-escolar saberem distinguir texto de imagem mas, apresentam dificuldade na identificação de termos como os de letra com palavra e frase com linha. Por sua vez, os termos de letra com número parecem estar razoavelmente bem adquiridos, apesar de algumas crianças ainda os confundirem.

Estas investigações, se por um lado nos demonstram que a criança, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, é capaz de elaborar e organizar um conjunto de conceitos, possuindo clareza cognitiva neste domínio, por outro lado, há termos que ela não consegue distinguir, principalmente se nunca foi desperta para eles e, quando confrontada com a aprendizagem formal, os professores utilizam-nos sem eles estarem clarificados do ponto de vista das crianças.

1.3.2.3. Reconhecimento de letras

Após uma prova de reconhecimento de letras, Ferreiro & Teberosky (1980) encontraram cinco tipos de respostas diferentes pelas crianças, que classificaram em cinco níveis:

- Nível 1 – Situam-se as crianças que identificam uma ou duas letras, principalmente, a primeira letra do seu nome, e aquelas que usam nomes de números para identificar letras.
- Nível 2 – Situam-se as crianças que utilizam os nomes das letras sem consistência, mas em função dos objectos que a possui. Por exemplo “u” de uva.
- Nível 3 – Encontramos as crianças que identificam com alguma estabilidade as vogais e algumas consoantes.
- Nível 4 – Para além das crianças reconhecerem exactamente as vogais e algumas consoantes, nomeiam o nome do objecto que começa por essa letra.
- Nível 5 – Situam-se as crianças que conhecem todas as letras do alfabeto e que, “são capazes de lhe atribuir o respectivo valor sonoro” (Silva, 2001, p. 45).

Outros autores salientam também a importância do reconhecimento do nome das letras para a aprendizagem da leitura (Calfee, 1977; Chall, 1967; Hirsch et al., 1966 e Share et al. 1984; cit. por Martins, 1996).

1.3.3. CONCEPÇÕES PRECOSES ACERCA DOS ASPECTOS FUNCIONAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Para conseguirem uma boa aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que as crianças percebam para que serve saber ler e escrever e percebam também porque é que elas próprias querem aprender.

Ou seja, é muito importante que a criança elabore um projecto pessoal de leitor que lhe permita ter ideias próprias sobre os objectivos da sua própria aprendizagem.

“É nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 48).

Diversos autores, nomeadamente, Chauveau (1991); Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989); Downing (1987); Downing & Fijalkow (1984); Downing et al. (1982); Kroll (1983); Wells (1981, 1985) cit. por Martins (1996), enfatizaram a importância dos conhecimentos das crianças sobre as utilizações funcionais da leitura e da escrita e a sua apropriação, antes do ensino formal, como um factor a considerar para o sucesso desta aprendizagem.

Em Portugal, Martins (1996) elaborou um estudo com crianças numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, onde verificou uma relação evidente entre a compreensão dos objectivos do acto de ler e escrever, ou seja, entre os aspectos funcionais que as crianças atribuíam à leitura e à escrita, com o sucesso na aprendizagem da mesma.

Na opinião de Neves & Martins (1994) quando a criança compreender a funcionalidade da leitura e da escrita, como meio de comunicar, e os seus objectivos, ela está preparada para construir o seu projecto pessoal de leitor, demonstrando vontade de aprender a ler, no entanto, para sentir essa vontade é preciso que ela sinta essa necessidade e que tal acto lhe dê prazer.

Conforme referem as autoras, “para que um projecto de leitor se possa construir, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejarem ser elas próprias leitoras” (Op. cit. p. 21).

Assim, para a criança compreender os objectivos de ler e escrever é preciso confrontá-la com utilizações funcionais da leitura que permitam esta apropriação da sua parte.

Ou seja, os conhecimentos que as crianças têm sobre as várias utilizações funcionais de leitura e a forma como deles se apropriaram, “dependem das práticas em que as crianças tiveram ocasião de participar, nomeadamente com adultos que lhes são significativos” (Martins, 1996, p. 143).

Também para Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989, cit. por Martins, 1996) a construção de um projecto pessoal de leitor não pode ser separada da relação que a criança estabeleceu com as práticas de leitura no seu meio cultural e com os seus utilizadores.

O contacto precoce com utilizadores de escrita, promove as estratégias de antecipação, permitindo também a compreensão de que a diversos tipos de suportes correspondem diferentes conteúdos de escrita.

Tendo em conta que a percepção de práticas de leitura e escrita, pelas crianças, no seu contexto familiar e social, têm um papel determinante sobre o sentido que as crianças vão atribuir à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola, Martins & Niza (1998), a fim de analisarem os aspectos referentes às concepções infantis sobre a funcionalidade da linguagem escrita, propõem a seguinte abordagem:

- “Contextos de vida e percepção de práticas de escrita e de leitura
- Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Op. cit. p 48).

No que concerne ao primeiro aspecto – Contextos de vida e percepção de práticas de escrita e de leitura -, fazem-se entrevistas semi-directivas às crianças contendo questões que reenviam para a percepção das crianças sobre as práticas de leitura e escrita dos elementos que fazem parte do seu contexto socio-familiar. Nomeadamente: “*Conheces*

“pessoas que sabem ler e escrever?”; “E o que é que eles lêem?”; “Quem é que conheces que saiba ler?”; (...) “ (Op. cit. p. 49).

As respostas deixam antever a possibilidade das crianças terem percepcionado ou não experiências neste domínio no seu meio envolvente, sendo que essas experiências são fundamentais para interiorizarem o sentido da escrita e para construírem um projecto pessoal de leitor (Op. cit, 1998).

Com efeito, “a criança aprende ou não a utilizar a leitura e a escrita funcionalmente, consoante a sua família se vai servindo dela (ou não) nas suas práticas de comunicação quotidianas (...)” (Salgado, 1993, p. 37).

Relativamente a esta abordagem, Martins e Niza (1998) referem ainda a possibilidade de questionar crianças em idade pré-escolar sobre diferentes tipos de suportes escritos que remetem para diferentes conteúdos de escrita.

Para isso, propõem a apresentação de diferentes suportes escritos (jornais, livros de histórias, manuais de leitura, dicionários, etc) sendo perguntado à criança se conhecia “aquele tipo de suporte”.

Uma vez mais, consoante as interações que as crianças mantêm com os diferentes tipos de suportes escritos, no seu ambiente quotidiano, assim a compreensão que ela possui sobre os mesmos.

Segundo Salgado (1993, p. 37), “A relação que a criança estabelece com materiais de escrita é decerto diferente entre aqueles que os manipularam praticamente desde que nasceram e os que só os irão conhecer na escola” (...).

Quanto ao segundo aspecto - Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita -, Martins & Niza (1998) propõem também, com base na investigação levada a cabo por Martins, Chauveau & Rogovas-Chauveau e Besse (1988), uma entrevista

semi-directiva, a crianças em início de escolaridade, a fim de serem identificadas as diversas utilizações funcionais da leitura por elas mencionadas.

Segundo Martins (1996), consideram-se respostas funcionais as que reenviam para funções de ficção, informativas, utilitárias, comunicativas, documentais ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos. As respostas não funcionais (institucionais por ex.) relacionam-se com as respostas que remetem para a inserção da criança em contexto escolar (quero aprender para ir para a escola, por ex.).

Nesta óptica, Martins & Niza (1998), salientam a predisposição das crianças face à aprendizagem da leitura e da escrita, mediante as suas atitudes e à sua apropriação, em contexto socio-familiar, das utilizações funcionais da leitura e da escrita.

Se, no caso das respostas funcionais, a aprendizagem da linguagem escrita aparece com um sentido e uma razão de ser, envolvendo gosto e prazer, como um projecto significativo, no segundo caso, porém, (respostas não funcionais/institucionais) essa actividade aparece como uma imposição externa como actividade dissociada do prazer e desprovida de qualquer sentido para a criança.

Segundo Rogovas-Chauveau (1993) e Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), se as crianças possuírem conhecimento sobre as diversas funções da leitura e da escrita, podem elaborar o seu projecto pessoal de leitor, realizando e desenvolvendo as práticas culturais que considerem oportunas. Esta competência funcional também lhes serve de motivação para descobrirem as características do próprio sistema de escrita.

1.4. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Nas últimas décadas várias são as investigações que relacionam as dificuldades das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita com dificuldades ao nível da linguagem, ganhando forma a perspectiva psicolinguística.

Esta perspectiva evidencia a relação entre as capacidades metalinguísticas (reflexão sobre a linguagem e a sua utilização) e a aprendizagem da leitura (Vellutino, 1977; Morais et al., 1979; Adams, 1994; Sim-Sim & Sequeira, 1989; cit. por Viana, 1997).

A este respeito, Golbert (1989) é mesmo decisiva ao afirmar que “uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral” (Op. cit., p. 110).

Neste sentido, alguns autores têm enfatizado a importância das crianças analisarem as palavras ao nível do oral, demonstrando como essas competências fonológicas são importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita “(Alegria & Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Perfetti, 1985, 1989; Wagner, 1988; cit. por Martins & Silva, 1999).

Gombert (1990), Tunmer et al. (1991), Wagner e Torgesen (1987), cit. por Martins (1996), definem consciência fonológica como a capacidade de identificar e manipular (mover, combinar ou suprimir) de forma consciente os elementos sonoros das unidades linguísticas.

Os mesmos autores consideram a existência de, no mínimo, três dimensões ao nível da consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência de unidades intra-silábicas.

Num sistema de escrita alfabética o conceito de consciência fonológica revela-se muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Existe, de facto, uma relação entre o que se diz e o que se escreve, entre a palavra oral e a palavra escrita, entre a sílaba oral e escrita e, ainda, entre o grafema e o fonema. Esta associação está na base de línguas com escrita alfabética, como é o português.

No entanto, dado que não se trata de um sistema alfabético puro, pois não existe uma relação bi-unívoca entre o fonema e o grafema, tal como há fonemas que são representados por mais do que uma letra (“nh”, “ch”, “lh”), a “ tarefa de aprender a ler e a escrever no sistema alfabético como é o da linguagem escrita portuguesa , implica um elevado nível de capacidades para reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas” (Martins & Niza, 1998, p. 23). Ou seja, para aprender a ler e a escrever, é importante que as crianças consigam isolar unidades no discurso tais como palavras, sílabas e fonemas.

A este respeito, as observações de Ferreiro & Teberosky (1980), vieram demonstrar que as intuições espontâneas da criança, quando esta se confronta com a língua escrita, são hipóteses silábicas e não fonéticas. Ou seja, é a sílaba (e não o fonema) a unidade aparente e reconhecível da corrente acústica.

Para Alegria (1985, cit. por Viana, 1997, p. 29) “a grande diferença de dificuldade que se observa no acesso à sílaba e ao fonema, provém do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico simples”. E continua afirmando que “a análise acústica da mensagem oral mostra com efeito uma sucessão de picos de intensidade que corresponde quase perfeitamente aos núcleos vocálicos das sílabas. O sujeito, para isolar uma sílaba, pode usar este parâmetro com relativa facilidade” (p. 88). O mesmo já não se passa com o fonema.

Assim, quando a criança consegue representar através da escrita as unidades correspondentes às sílabas que identifica no discurso oral, apesar de se situar já num nível avançado de conhecimento, pode ainda não conseguir representar na escrita todos os fonemas correspondentes a cada sílaba.

Se a posição de alguns autores revela algum consenso quanto à relação existente entre a sensibilidade apresentada pelas crianças aos componentes sonoros das palavras e à evolução que apresentam na leitura, existe, no entanto, alguma incongruência acerca da probabilidade da consciência fonémica (uma das dimensões da consciência fonológica) poder ser adquirida antes do confronto com a escrita alfabética (Silva, 1994).

A este respeito, o estudo realizado por Alegria et al. (1979, cit. por Martins, 1996) demonstra, perante uma prova de supressão e junção de um fonema, apresentados em três momentos diferentes, a crianças do 1º ano de escolaridade, resultados significativamente superiores no último momento, pelo que os autores consideram que foi a evolução das crianças em termos de aprendizagem da leitura que permitiu o aumento da consciência fonética.

Em contrapartida, Bruce (1964); Calfee (1977); Fox et al. (1975) cit. por Martins (1996), realizaram um estudo em que eram solicitadas às crianças, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, provas para medir a consciência fonémica, e demonstraram que, apesar da maioria das crianças manifestarem dificuldades em tarefas de detecção e manipulação de fonemas, existem alguns fonemas que oferecem menos dificuldade, nomeadamente aqueles cuja supressão deixa intacta a rima.

Em função dos resultados obtidos nos respectivos estudos e, conseqüentemente, das diferentes opiniões dos autores, Yopp, (1998, cit. por Martins & Silva, 1999) refere a existência de alguma contradição nos próprios procedimentos utilizados para medir o nível de consciência fonológica nas crianças, assim como o grau de dificuldades das tarefas propostas nessas análises.

As autoras (Martins & Silva, 1999, p. 52) consideram que “ (...) as características fonológicas das unidades a serem manipuladas, nomeadamente, a posição dos elementos/alvo na palavras bem como a dimensão dessas unidades e as propriedades fonológicas das mesmas”, poderão contribuir para se chegar a resultados diferentes.

Assim, outros autores, nomeadamente Perfetti et al. (1987, cit. por Silva, 1999) propõem uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica facilita e, por outro lado, influencia a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os referidos autores (Op. cit. p. 53) realizaram um estudo onde testaram a evolução das crianças do 1º ano de escolaridade em tarefas fonológicas e competências de leitura e concluíram que os alunos progrediram no desempenho de tarefas de síntese fonémica antes de evoluírem nas suas competências de leitura, sendo que os progressos na leitura levaram, por sua vez, a um maior sucesso nas provas fonémicas mais difíceis e, posteriormente, a mais avanços nas capacidades de leitura.

Em síntese, conforme nos sugere Martins (1996) “poderemos dizer, em resumo, que a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a activação de capacidades fonológicas já presentes. Estas constituem um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir desta mesma aprendizagem” (Op. cit., p. 92).

Se, por um lado, a consciência das sílabas é mais precoce que a consciência dos fonemas, são precisos elementos facilitadores que permitam às crianças a aquisição desta capacidade. Assim, é importante que as crianças percebam que as letras representam os fonemas, pois num sistema alfabético temos que memorizar as letras correspondentes àqueles sons. Por outro lado, temos que ter capacidade fonética, porque se há fonemas que são audíveis, há outros que não. É preciso, por isso, ter-se capacidade na sensibilidade aos sons e essa competência pode ser desenvolvida no jardim de infância. Isto porque esta capacidade não se desenvolve espontaneamente. Como esta dimensão da análise do oral não é importante para as crianças, quando falam, elas estão mais interessadas no significado daquilo que dizem e ouvem do que neste tipo de apreciação (Martins, 1996).

Assim, alguns autores referem o reconhecimento do nome das letras como um dos elementos facilitadores que pode servir como auxiliar para a memorização das unidades de fala que representam.

Os trabalhos de Mann (1993, cit por Martins & Silva, 1999) “mostram que as crianças em idade pré-escolar recorrem ao conhecimento que têm do nome das letras para produzir os seus escritos, sendo uma das características facilitadora das suas produções a presença do nome de uma letra conhecida nas respectivas palavras que se pedem para serem escritas” (Op, cit., p. 55).

Partindo deste pressuposto, (Martins & Silva 1999) realizaram um estudo onde concluíram que as crianças silábicas fazem uso do conhecimento que possuem do nome das letras, nas suas produções escritas, na medida em que representaram correctamente alguns sons por letras convencionais que conheciam.

Assim, a autora considera que para as crianças evoluírem “nas suas conceptualizações sobre a escrita é necessário a mobilização conjunta de dois tipos de competências: capacidades de análise do oral e conhecimentos sobre as características do sistema escrito” (Op. cit., p. 60).

Genericamente, abordámos a importância da consciência fonológica como outro dos aspectos que a investigação tem provado serem necessários para ajudar a criança na complexa tarefa da leitura e da escrita e que são recomendados para um eficaz ensino desta competência.

Uma vez mais, salientamos a importância do jardim de infância no desenvolvimento progressivo da competência comunicativa das crianças e na criação de situações que levem à sua reflexão metalinguística, por forma a diferenciarem palavras, sílabas e fonemas, a perceberem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, como duas cadeias paralelas, em que a passagem de uma para a outra é feita mediante determinadas regras. Para isso, deverão ser desenvolvidas actividades relacionadas com a exploração da linguagem, nas suas várias vertentes, englobando também a manipulação lúdica dos segmentos sonoros das palavras.

2- A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

2.1. ABORDAGEM À QUALIDADE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar tem assumido em Portugal, nos últimos anos, um lugar de destaque com alterações estruturais, organizacionais e pedagógicas significativas.

A publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, em Fevereiro de 1997, cria um quadro legislativo próprio, e constitui-se como um marco de referência, ao considerar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, definindo os objectivos educacionais gerais e uma organização pedagógica comum a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, através de linhas de orientação curricular.

O facto da educação pré-escolar ser considerada como a primeira etapa da educação básica “revela uma evolução no reconhecimento do seu potencial educativo” (Cardona, 1997, p. 20).

Como nos diz Formosinho (1997, p. 23), as razões pelas quais a educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente considerada a primeira etapa da educação básica, derivam dos dados da investigação que confirmam as vantagens educativas para as crianças com frequência deste nível de educação.

Também Vasconcelos (1997a, p. 5) refere a educação pré-escolar, “reconhecida internacionalmente, como contribuindo significativamente para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças.”

A par do reconhecimento do potencial da educação pré-escolar, os vários autores referem a necessidade da qualidade do processo educativo para que se verifiquem efeitos positivos nas aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, maior possibilidade de sucesso no seu percurso futuro.

Benavente (1998, p. 7) alega que a educação pré-escolar deve ser “pautada pela exigência, tanto nos modos de organização como nas práticas educativas”.

Também Vasconcelos (1997a, p. 5) refere que, “para que o impacto da educação pré-escolar possa ser duradouro e profundo, ela deve revestir-se de qualidade superior”.

A este respeito e parafraseando Formosinho (1999, p. 16) “hoje sabemos que a educação pré-escolar tem efeitos a curto, médio e longo prazo na vida das crianças, mas para que esses efeitos sejam benéficos é preciso que ela seja baseada numa prática adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura, isto é, numa prática de qualidade.”

Vários são os estudos que comprovam que uma educação pré-escolar de qualidade é extremamente benéfica para as crianças que a frequentam (Lazar & Darlington, 1982; Hebell, 1985; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Meyer, Gersten & Gutkin, 1983; Miller & Bizzel, 1983; Meyer, 1984; Frede & Barnet, 1992; Schweinhart & Weikart, 1997; cit. por Nabuco, 1997).

Schweinhart & Weikart (1993, cit. por Nabuco, 1997), demonstraram que uma educação pré-escolar de qualidade pode ter efeitos consideráveis na aprendizagem das crianças, nomeadamente, na melhoria dos resultados escolares, no desenvolvimento de comportamentos sociais mais adaptados e de cidadãos mais produtivos.

Ball (1994, cit. por Nabuco 1997), realizou um estudo em Inglaterra onde concluiu que uma educação pré-escolar de qualidade produz efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional em todas as crianças, sobretudo nas que vivem em condições mais desfavorecidas.

Avaliar a eficácia do processo educativo e a qualidade da aprendizagem proporcionada às crianças, em diferentes contextos de aprendizagem, tem sido, efectivamente, preocupação de alguns investigadores e profissionais de educação.

Apesar da ambiguidade do conceito, várias propostas têm sido levantadas por diferentes autores na tentativa de operacionalizar o estudo da qualidade em educação pré-escolar.

Bairrão (1998, p. 46) considera que “a qualidade de educação diz respeito a critérios objectivos que têm a ver com o bem estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca da qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade.”

Também Pascal & Bertram (1999) admitem que a qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar mas, por outro lado, consideram existir entre teóricos e profissionais de educação de infância um consenso alargado acerca do que é essencial na qualidade da educação pré-escolar.

Estes autores coordenam um projecto de avaliação e desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais para a infância, em diferentes contextos pré-escolares, no Reino Unido. O projecto tem como objectivo o desenvolvimento da qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças, através de um processo de avaliação constante entre os vários parceiros educativos - educadores, pais, crianças e consultores externos-, conducente ao planeamento e adequação de novas estratégias.

A fim de avaliarem a estrutura da qualidade deste projecto de investigação/acção estabeleceram dez parâmetros para o efeito:

- 1- “Metas e objectivos;
- 2- Experiências de aprendizagem/currículo;
- 3- Estratégias de ensino aprendizagem;
- 4- Planeamento, avaliação e manutenção de registos;
- 5- Organização da equipa técnica;

- 6- Espaço físico;
- 7- Relações e interacções;
- 8- Igualdade de oportunidades;
- 9- Parceria parental e ligação com o lar e a comunidade;
- 10- Gestão, monitorização e avaliação” (Op. cit., p.26):

Para Pascal & Bertram (1999), é possível produzir uma aprendizagem pré-escolar de alta qualidade tendo-se verificado, em todos os contextos que foram objecto de intervenção do projecto, mudanças positivas na prática educativa.

“O desenvolvimento de estratégias de melhoramento da qualidade em educação de infância rigorosas, sistemáticas, exequíveis e adequadas constitui um ponto crítico de evolução da política de educação de infância. A qualidade em educação de infância é uma questão crucial e não admite erros” (op. cit., p. 191).

Katz (1998) também abordou as questões da qualidade em educação pré-escolar e refere que as últimas investigações comprovam que só os programas de alta qualidade poderão contribuir para melhorar significativamente a qualidade de vida das crianças e o seu futuro geral.

Para a autora, existe qualidade da educação pré-escolar “quando são oferecidas às crianças experiências intelectuais e socialmente motivadoras e satisfatórias na maior parte dos dias, sem que para isso dependa de actividades especiais esporádicas” (op. cit., p. 21).

Katz (1992 e 1995, cit. por Bairrão, 1998, p. 49), apresenta cinco perspectivas sobre a avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar:

- 1- A perspectiva orientada de cima para baixo, que tem a ver com os rácios adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc.
- 2- A perspectiva orientada de baixo para cima, que se relaciona com o ponto de vista da própria criança: “Sinto-me bem nesta escola?”; “A minha opinião conta?”; “Sou aceite?”.
- 3- A perspectiva orientada de fora para dentro, que tem a ver com as relações entre pais e equipa do jardim de infância, etc.

- 4- A perspectiva orientada a partir do interior, que tem a ver com a relação entre colegas, relações dos educadores com os pais, relações com a tutela, etc.
- 5- A perspectiva societal, que se relaciona com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos no que respeita à eficácia da resposta às crianças e respectivas famílias.

Katz (1998) considera que cada uma destas perspectivas contribuem para uma “avaliação global da qualidade de um programa tal como é experienciado por todos quantos têm uma palavra a dizer sobre a qualidade do programa” (op, cit., p. 37).

No âmbito da qualidade a NAYEC (The National Association for the Education of Young Children), também propõe o conceito da alta qualidade como um “meio ambiente culturalmente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992, cit., por Bairrão, 1998, p. 48 (...)). A “alta qualidade implica práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo” (Op. cit., p. 49). Estas dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares, nomeadamente, o currículo, interações adulto-criança, relações família/jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança.

Bairrão (1998) refere um estudo a que Portugal aderiu em 1992 e que decorreu até 1998, denominado “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar”, onde participaram quatro países (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal e quatro estados dos E.U.A).

Este projecto tinha como objectivo estudar a diversidade e a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças em idade pré-escolar, em diferentes contextos de socialização (jardins de infância e família) e, analisar o impacto dessas mesmas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias.

O referido estudo teve como referência teórica a perspectiva ecológica que considera o desenvolvimento como o “resultado da interacção entre a criança e os diferentes ecossistemas em que ela se insere, englobando aspectos processuais e estruturais dos contextos de socialização das crianças em estudo” (Bairrão, 1998, p. 53). Os aspectos

estruturais dizem respeito à estabilidade do contexto e reportam-se ao espaço físico, aos materiais, aos rácios adulto/criança, aos horários, aos papéis dos adultos, por exemplo. Os aspectos processuais dizem respeito às interações entre pessoas e entre estas e os materiais.

No que diz respeito aos aspectos estruturais, embora só por si não demarquem a qualidade da educação pré-escolar, eles são muitas das vezes condições básicas que podem influenciar as práticas educativas e as experiências proporcionadas às crianças. Do conjunto de factores analisados são salientados alguns aspectos que contribuíram para uma maior qualidade, nomeadamente: a área da sala de actividades, a permanência do educador com o grupo de crianças e o número de horas dispendido pelo educador na planificação das actividades (Bairrão, 1998).

Quanto aos aspectos processuais e interactivos são considerados “os principais motores do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas: social, emocional, cognitiva, estética, etc” (Op. cit., p. 85). Os jardins de infância da amostra apresentam uma qualidade homogénea na Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil ¹, revelando na sua quase totalidade valores indicativos de uma qualidade suficiente, sendo muito baixo o número de jardins de infância com uma qualidade considerada desenvolvimentalmente adequada” (Op. cit., p. 85).

Ainda na linha da análise da qualidade em educação pré-escolar, Nabuco (1997) refere a realização de um estudo longitudinal que teve como objectivo estudar o impacto, no final do 1º ano de escolaridade, de três modelos curriculares de educação pré-escolar: High/Scope, Movimento da Escola Moderna e João de Deus.

Segundo a autora, o estudo permitiu-lhe demonstrar que as crianças que frequentaram o currículo High/Scope obtiveram melhores resultados em leitura e escrita no final do 1º ano do ensino básico, seguindo-se o grupo de crianças que frequentou o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e, por último, o grupo de crianças que frequentou o modelo curricular João de Deus.

¹ Versão portuguesa de um instrumento específico de avaliação do ambiente de contextos pré-escolares formais – The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), cit. por Bairrão (1998, p. 59).

Os primeiros resultados (modelo curricular High/Scope), são explicados por se tratar de um currículo que valoriza muito actividades simbólicas, histórias, rimas, canções, conversa informal com as outras crianças.

Por sua vez, o grupo de crianças que frequentou o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna obteve melhores resultados no que respeita a comportamentos afáveis perante as outras crianças, sendo esta situação fundamentada por se tratar de um currículo que enfatiza muito aspectos relacionados com a cooperação e o desenvolvimento pessoal e social.

Nabuco (1997) chama também a atenção, relativamente ao facto das crianças do modelo curricular High/Scope terem atingido melhores resultados em leitura e escrita, à importância do contexto social para a aprendizagem das crianças.

Ou seja, a forma como o educador intervém com as crianças no momento da planificação, concretização e avaliação das actividades é fundamental na forma como as crianças aprendem.

Segundo a autora, a educadora “encoraja as crianças e mantém com elas um diálogo, relacionado com aquilo a que Vigotsky (1962) chama de “instrução efectiva na zona de desenvolvimento próximo”. A função do adulto é de encorajar a criança a tornar-se capaz, a aspirar mais, a tornar-se independente e a olhar para trás, para o fruto do seu próprio plano (...)” (Op. cit., p. 72).

Outros autores salientam, para a garantia da qualidade do processo de aprendizagem das crianças, a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto, enfatizando os trabalhos de Vigostky.

Segundo Vigotsky (1978), cit. por Pascal e Bertram (1999) a aprendizagem das crianças é uma actividade social que evolui através da sua interacção com os adultos e as outras crianças, comportando três zonas de desenvolvimento: A zona de desenvolvimento real (ZDR), a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e a zona de desenvolvimento futuro (ZDF).

A zona de desenvolvimento real descreve a aprendizagem que a criança já realizou e a zona de desenvolvimento futuro a aprendizagem que a criança ainda tem de realizar.

“Todavia, a chave para uma aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo. Esta é a área da aprendizagem onde a criança é constantemente posta perante desafios: tem a aprendizagem ao seu alcance, mas ainda não adquiriu competência. “(...) É aqui que” a criança precisa muitas vezes da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar o apoio necessário para o salto desenvolvimental que ela tem de dar para atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível actual de competência” (op. cit., p. 22).

A este respeito passamos também a citar Vasconcelos (1997b) que realizou um estudo, usando metodologias etnográficas e biográficas, numa observação participante, onde elaborou o retrato de uma educadora (que intitulou de Ana) e da sua prática educativa.

“Ana vê as crianças como seres sociais, capazes de interagir com os outros e, conseqüentemente, de dirigir as suas próprias acções com o apoio ou a orientação de um adulto (...)” (Op. cit., p. 150).

A autora refere que a educadora opera com as crianças na zona de desenvolvimento potencial.

Segundo Vigotsky (1978, cit. por Vasconcelos 1997b), “ a criança, com a ajuda de um adulto (ou de pares mais capazes), aprende uma competência ou uma actividade que mais tarde será capaz de pôr em prática ou realizar sozinha. (...) A Ana é uma condutora exímia, porque, depois de dar às crianças (individualmente ou em grupo) o apoio de que elas necessitam, afasta-se e torna-se menos visível, para que a criança ou o grupo se bastem a si mesmos. Enquanto lhes dá apoio ou as ensina, enquanto as guia ou lhes faculta “andaimes”, a Ana está ao mesmo tempo a preparar a sua saída de cena, tornando-se desnecessária(...)” (Op. cit., p. 151).

A mesma autora refere ainda que o conceito de Vigotsky da zona de desenvolvimento potencial dá um novo destaque ao papel do educador como um orientador atento no processo de aprendizagem das crianças, incentivando-as a resolver determinado problema e “colocando andaimes que permitem à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Op. cit., p 37).

Segundo Niza (1998, p. 71) ” Vigostky ensinou-nos, por exemplo, que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares. O que quer dizer que não se aprende principalmente com as lições formais. O papel mais importante do professor é o da organização social das aprendizagens. Não é o da função ensinante.”

Também Alves (1991) enfatiza o pensamento de Vigotsky, considerando que o seu posicionamento pode ajudar à reflexão sobre o currículo em educação pré-escolar: “Os educadores são agentes do desenvolvimento, e têm que actuar fundamentalmente de acordo com a “zona de desenvolvimento potencial” da criança, o que representa uma mudança de direcção decisiva na relação instrução-desenvolvimento” (Op. cit., p. 20).

Através dos estudos apresentados, pretendemos pôr em evidência a necessidade da prática de uma educação pré-escolar de qualidade, assim como destacar o papel do educador enquanto suporte determinante da qualidade pretendida (agindo na zona de desenvolvimento potencial das crianças).

Consideramos, no entanto, que não devemos regularizar uma ideia padronizada do conceito de qualidade que limite a diversidade dos caminhos para a realizar. Não existe uma única resposta para encontrar o caminho da qualidade, nem devemos limitar-nos a copiar modelos para a encontrar.

Segundo Donaldson (1978, cit. por Vasconcelos, 1997c, p. 95) “A essência da arte do professor reside em decidir o tipo de ajuda necessária num determinado momento e como esta ajuda pode melhor ser oferecida. É bem claro que, para isto, não pode haver uma fórmula generalizada. No entanto, talvez alguma coisa de útil possa ser dita sobre os tipos de ajuda que poderão ter mais valor.”

De facto, alguns aspectos devemos ter em conta para a promoção da qualidade em educação pré-escolar. Nomeadamente, o modo como as crianças aprendem (já

mencionado neste capítulo) e, conseqüentemente, a atitude crítica, reflexiva e informada dos profissionais de educação no processo de ensino/aprendizagem. Cada educador, através da construção e gestão do seu projecto curricular de jardim de infância, com a sua equipa pedagógica, no seu contexto educativo, com as suas crianças, pais e outros parceiros educativos, de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, deve encontrar o seu caminho para a procura de uma educação pré-escolar com qualidade.

A este respeito Evans (1982, cit. por Silva, 1997, p. 53), considera não existir “(...) uma única maneira correcta de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a adequação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto”.

Partilhamos também da opinião de Nabuco (1997, p. 73) que refere como “modelos de qualidade aqueles que promovem a aprendizagem activa nas crianças e que propõem aos educadores igualmente participação activa, oferece oportunidades de reflexão e feed-back entre profissionais”.

O presente estudo poderá “ajudar” na procura da qualidade, numa área específica do currículo que é a abordagem à linguagem escrita, sendo que consideramos o educador como o profissional mais capaz para ajudar as crianças a realizarem aprendizagens activas e significativas.

Neste sentido, passamos a citar Martins, (2000, p. 6) “ (...) o educador é fundamental. O educador tem de estar atento às formas de pensar das crianças. Se a pessoa estiver atenta às maneiras como os meninos pensam a linguagem escrita e as relações com a linguagem oral, pode agir naquilo que a Psicologia chama a zona de desenvolvimento potencial. Agir nas capacidades que a criança pode ter para evoluir, mas que se calhar não consegue se não houver alguém que a ajude (...)”.

2.2. “ O EDUCADOR COMO CONSTRUTOR E GESTOR DO CURRÍCULO”²

As questões curriculares constituem uma preocupação dos sistemas educativos actuais confrontados com uma acentuada diversidade social e cultural dos alunos, com a necessidade de melhorar a qualidade da educação para todos eles.

A passagem de um sistema educativo centralizado, onde o currículo era apenas definido a nível nacional, para um sistema educativo centrado nas escolas implica a construção do Projecto Curricular de cada Escola, consoante a realidade em que cada uma se encontra, a diversidade dos alunos que a frequentam e os recursos de que dispõe (Roldão, 1999).

Daqui decorre que as palavras chave, relativamente às questões curriculares, sejam: diferenciar, flexibilizar e contextualizar.

Diferenciar significa “ definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação a consecução das aprendizagens pretendidas” (...). Com a contextualização pretende-se que “ a aprendizagem ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (...). “Flexibilizar, implica organizar de forma aberta as aprendizagens pretendidas”. (Op. cit., pp. 52,53 e 54).

Neste sentido, actualmente, em Portugal, o conceito de currículo adquire uma dimensão mais ampla, sobretudo no que respeita ao campo de decisão dos professores.

Freitas (1998), define currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem que a escola deve promover para o desenvolvimento global dos seus alunos. Segundo Tyler (1949, cit. por Freitas, 1998), a expressão experiências de aprendizagem refere-se à interacção entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir. A

² Vasconcelos, In Introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.

aprendizagem ocorre através do comportamento activo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor.

O currículo atinge assim um duplo significado- é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se pretende fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.

Neste sentido e segundo Roldão (1999), toda e qualquer prática educativa escolar tem sempre inerente uma opção de gestão curricular. Ou seja, gerir o currículo significa “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Op. cit., p. 25).

Esta gestão curricular implica que o educador fundamente a sua intervenção pedagógica, sabendo dizer o que faz, como faz e porque faz, contribuindo para a aquisição de saberes pertinentes e significativos das crianças, tendo em conta a especificidade da educação pré-escolar.

Com efeito, segundo Vasconcelos (1997c), “(...) independentemente das diferentes modalidades organizacionais das instituições de educação pré-escolar, é o educador o gestor do currículo. Qual tecelã/tecelão, é convidado a tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; o que a sociedade pede à educação Pré-Escolar”. (Op. cit., p. 96).

Este processo de construção e gestão curricular deve ser balizado por referências comuns sendo que, no caso português, essas indicações consubstanciam-se nas orientações curriculares, como o marco de referência teórico a ter em conta por todos os profissionais de educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “são um instrumento de trabalho e um quadro de referência, definindo orientações globais para o educador, no âmbito da condução do processo educativo a desenvolver com as crianças (p.13).”

Trata-se de um documento orientador da acção educativa que, como refere Vasconcelos (1997c, p. 95), se constitui como um guia condutor, “para indicar aos educadores, pais, a todos os parceiros envolvidos no desenvolvimento e expansão da educação Pré-Escolar e à sociedade em geral, quais as experiências que o jardim de infância deve proporcionar às crianças em idade Pré-Escolar e como deverá ser gerido o processo de aprendizagem.”

As orientações curriculares baseiam-se numa abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Silva, 1997). A mesma autora considera que “o ideal a atingir por qualquer proposta curricular é constituir-se como um instrumento de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permita ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional ” (Op. cit., p. 53).

2.3. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Foi numa linha de promoção da qualidade educativa da educação pré-escolar que o Ministério da Educação elaborou e publicou, em 1997, as Orientações Curriculares generalizadas a toda a rede de educação pré-escolar, pública e privada.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem-se como um dos “tipos de ajuda que poderão ter mais valor (Donaldson, 1978, cit. por Vasconcelos, 1997c, p. 95).

As medidas adoptadas em torno do reconhecimento social da importância da educação pré-escolar, se por um lado dão visibilidade a este nível de educação, por outro, fazem

acrescer a responsabilidade do educador de infância, enquanto profissional directamente implicado para uma intervenção educativa de qualidade.

Apesar da larga referência aos efeitos positivos que a educação pré-escolar pode ter no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tem-se constatado, em Portugal, nalguns casos, alguma falta de sistematização da prática pedagógica e pouca explicitação das intenções educativas.

Conforme nos refere Matos (1997, p. 37), “os educadores eram essencialmente preparados para “saber fazer” (técnicas, rodas, jogos, canções...) e descurava-se um conjunto de competências do saber, nomeadamente aquele que permite tornar mais visível e estruturado uma adequada planificação, sistematização e reflexão sobre as práticas.”

As Orientações curriculares pretendem contribuir, em parte, para colmatar esta lacuna constituindo-se como um quadro de referência e um documento de apoio para a prática educativa.

No entanto, sabemos que as orientações curriculares, só por si, não garantem a qualidade, sendo que cabe ao educador a procura de respostas adequadas ao contexto e aos problemas que se colocam aos processos educativos. Conforme nos refere Silva (1997, p. 54) “(...) a elaboração de orientações curriculares só pode ter sentido se constituir uma ocasião de procura de novas e melhores práticas com crianças e de relação entre todos aqueles que, directa ou indirectamente, desempenham um papel na sua educação”.

Enquanto documento orientador, as Orientações Curriculares (1997) consideram que o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá que contemplar os seguintes aspectos:

- Os objectivos gerais enunciados na Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar;
- a organização do ambiente educativo (grupo, espaços, tempos e a relação com os pais e outros parceiros educativos);
- as áreas de conteúdo, como as referências gerais a considerar na planificação e avaliação das oportunidades de aprendizagem, distinguindo-se a área da

formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, sendo que as diversas áreas deverão ser abordadas de forma globalizante e integrada;

- a continuidade educativa, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições de sucesso nas aprendizagens seguintes;
- a intencionalidade educativa, que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

“A intencionalidade educativa pressupõe que o educador proporcione às crianças, um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, como suporte de um processo educativo coerente e consistente” (Op. cit., p. 93).

As orientações curriculares preconizam assim, a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica a organização intencional e sistemática do processo pedagógico, sendo condição essencial um ambiente estimulante de desenvolvimento promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, ao mesmo tempo que acentuam a importância da criação de condições para que as crianças aprendam a aprender, através de uma prática com sentido, num processo onde cada criança constrói, ela própria, a sua aprendizagem.

Assim, particularmente no que concerne à linguagem escrita, incluída nas orientações curriculares como um dos domínios da área de expressão/comunicação, é atribuído à criança um papel activo na aprendizagem, sendo que, ao contactarem com o código escrito, as crianças vão elas próprias construindo as suas ideias sobre o seu funcionamento ao mesmo tempo que lhes vai fazendo emergir a necessidade de o utilizarem.

“Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Op. cit., p. 66).

Deste modo, ressalta a ideia da importância do papel do educador na organização e gestão de um ambiente educativo, ao nível do grupo, espaços, materiais e tempos de aprendizagem, adequado às experiências e tentativas de descoberta das crianças, permitindo aprendizagens diversificadas e significativas, no âmbito da linguagem escrita.

Como referem as Orientações Curriculares (1997, p. 69) a “atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.”

Ao incluírem a aprendizagem à linguagem escrita no jardim de infância, as Orientações Curriculares (1997) não pressupõem que as crianças aprendam formalmente a ler e a escrever, mas é preciso que todas elas tenham oportunidade de contactar desde cedo com o código escrito, de observar como o adulto o utiliza e valoriza, de realizar experiências e descobertas para perceberem como funciona e, criar a necessidade de o utilizarem. É preciso desenvolver o prazer da leitura e da escrita, ou seja, é preciso levar a criança a construir o seu projecto pessoal de leitor.

Neste sentido, mais uma vez centramos a nossa atenção no papel do educador, como um elemento determinante no estímulo do desenvolvimento e impulsor de aprendizagens significativas nas crianças.

2.4. A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Jolibert (1989, p. 63) “na medida em que se vive num meio sobre o qual se pode agir, no qual, com os outros se pode discutir, decidir, realizar, avaliar, que se criam as condições mais favoráveis à aprendizagem, a todas as aprendizagens (...).”

Consideramos que a organização do ambiente educativo na educação pré-escolar, sendo uma componente essencial do currículo e da inteira responsabilidade do educador de infância, deverá contemplar situações significativas e diversificadas que possibilitem a aprendizagem da linguagem escrita a partir de experiências previamente planificadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, o que pressupõe uma adequada organização do grupo, espaços e tempos de aprendizagem, permitindo a vivência dessas experiências.

Organização do espaço

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (...) e condiciona, em grande medida, “o que as crianças podem fazer e aprender” (Op. cit., p. 37).

A este respeito, Vasconcelos (1998) refere: “O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem (...) São múltiplas as áreas possíveis, devendo contemplar as necessidades das crianças de idade

pré-escolar, isto é, de jogo simbólico, de representação, de exploração de uma multiplicidade de linguagens” (Op. cit., p. 147).

Ou seja, todas as áreas deverão incluir a possibilidade de aprendizagens diversificadas, quer através da imitação do mundo familiar da criança, da assimilação relativamente aos objectos manipulados, da projecção afectiva, da estimulação, da comunicação entre as crianças e os adultos (Rogers, 1977).

Os “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura social básica – devem ser vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite (...)” (Formosinho, 1996, p. 68).

Dentro deste quadro conceptual deve incluir-se, necessariamente, um ambiente que promova o desenvolvimento da linguagem escrita de modo a que as crianças tenham acesso aos materiais e espaços onde os possam utilizar, e tenham coisas interessantes e motivadoras sobre as quais possam ler e escrever.

“O contacto frequente com o escrito ajuda as crianças a interessarem-se por este domínio e a quererem aprofundar cada vez mais os seus conhecimentos nesta área” (Loughin & Suina, 1982, cit. por Santos, 2001, p. 22).

Assim, se por um lado consideramos que toda e cada uma das áreas em que se encontra dividida a sala de jardim de infância pode incluir possibilidades para a abordagem à linguagem escrita, desde que apetrechadas para o efeito em termos da disposição do equipamento e materiais, por outro lado, deverão existir áreas específicas para este fim.

Hohmann & Weikart (1995) fazem referência a uma área específica da leitura e da escrita, para além da área da biblioteca e expressão plástica, que permita à criança expressar-se através da escrita.

Esta área poderá conter: papéis de diversos tamanhos e cores, cadernos individuais, diferentes suportes escritos, blocos de notas, envelopes, lápis, canetas, carimbos, dicionários de imagens/palavras, textos das crianças, trabalhos de pesquisa, lista telefónica, máquina de escrever ou computador, etc. (Hohmann & Weikart, 1995; Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997; Vasconcelos, 1998).

A biblioteca, por sua vez, poderá conter, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, livros elaborados pelas próprias crianças, enciclopédias, colecções de livros temáticos, atlas, dicionários, revistas, jornais, receitas, canções, lengalengas, etc (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997; Vasconcelos, 1998; Martins & Niza, 1998).

As paredes também poderão ser um espaço útil de grande potencialidade: é aí que se deverão colocar cartazes, recomendações, quadros variados com a disposição de tarefas, aniversários, presenças, calendário, planificação, canções, o registo de produções, alguns trabalhos das crianças, etc.

As várias áreas deverão estar identificadas. Os materiais deverão estar etiquetados, ordenados e ao alcance das crianças, por forma a que possam ser utilizados com uma grande margem de iniciativa e autonomia (Cardona, 1992; Vasconcelos, 1998).

Colocar a palavra escrita em todos os lados, ao alcance de todos, é fomentar o desejo de ler e proporcionar à criança oportunidades de interagir com a escrita.

Para além das várias áreas de actividades salienta-se a importância de um espaço destinado à comunicação em grande grupo, reservado à partilha de momentos específicos na vida do grupo, passando pela descoberta colectiva, negociação, gestão, regulação, avaliação. Este espaço permitirá que a criança naturalmente, num clima afectivo e descontraído vá desenvolvendo a comunicação verbal e não verbal, vá expondo e partilhando as suas ideias, acontecimentos, histórias, fantasias, desejos, etc, vá desenvolvendo também o seu conhecimento metalinguístico e a consciência fonológica.

Segundo Neves & Martins (1994) é fundamental “a existência de um espaço e a institucionalização de um tempo destinado ao acto de falar. (...) É preciso que “seja um espaço acolhedor onde as crianças se sintam perto umas das outras, e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe direito de cidadania” (Op. cit., p. 96).

A este respeito, Vasconcelos (1997b) refere: “Uma peça perdida de um jogo torna-se tema de discussão ao ser colocada no centro da Mesa Grande. (...) A Mesa grande é definitivamente o centro deste espaço. É nela que se discutem os assuntos do quotidiano do grupo, que se planifica o dia, que se tomam as refeições em conjunto, que se celebram os aniversários (...) (Op. cit., p. 224).

Este tipo de organização permite às crianças viver as situações, pensar e falar sobre elas, num processo de interacção com os pares e adultos.

Tal como nos refere Vasconcelos (1998, p. 147) “ O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e aprendizagem”.

Para Vigotsky (1977, cit. por Niza, 1998, p. 79), “ a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial , ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças. Promovendo as aprendizagens em interacção comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social das crianças.”

A organização dos tempos de aprendizagem

Se a dimensão espacial do contexto é importante para a promoção e consolidação de aprendizagens activas e significativas, no domínio da linguagem escrita, tal não é menos verdade para a dimensão temporal.

No jardim de infância a organização do tempo “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outras crianças, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de

aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 40).

Segundo Formosinho (1996, p. 71) “é necessário que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tempos de interacção diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha). Requer-se, assim, a actividade do educador na criação de uma rotina diária”.

Também Vasconcelos (1998, p. 148) considera que “a organização do tempo deverá ser flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante”.

A este respeito Cardona (1992, p. 9) refere que a explicitação clara da sequência diária “é fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir”.

Ao permitir que a criança se aproprie do fluir do tempo, o educador contribui para a ajudar a ganhar pontos de referência, a variar nas actividades e materiais, a desenvolver uma gama variada de experiências (Formosinho, 1996).

Neste sentido, o educador deverá incluir na rotina diária, através da participação activa das crianças, um tempo de planeamento, concretização, avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido (Cardona, 1992; Formosinho, 1996; Niza, 1997; Orientações Curriculares, 1997; Vasconcelos, 1998).

Em cada um destes momentos caberá a selecção de estratégias adequadas que permitam também a promoção da linguagem escrita, nomeadamente: a utilização de instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens (calendário do tempo, quadro de tarefas, etc); o ditado da criança escrito pelo educador; a colocação do nome pelas crianças nas produções; as folhas de planeamento e avaliação onde as crianças poderão indicar os elementos necessários, quer se trate do plano ou da avaliação do trabalho (Brickman & Taylor, 1991).

Este tipo de organização permite que as crianças decidam e escolham autonomamente o que querem fazer e se responsabilizem por essa escolha.

Permite também a compreensão progressiva de situações vividas e a consciencialização das expressões verbais utilizadas, quer ao nível do conteúdo, quer dos aspectos formais (quero fazer, fiz, planeei, etc), ao mesmo tempo que possibilita às crianças a apropriação das funções da escrita e a necessidade da sua utilização na prática diária, contribuindo “para que as crianças adquiram razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 87).

Para além deste envolvimento das crianças em momentos chave da rotina diária, o educador deve ainda planificar uma gestão do tempo que contemple outros momentos diversificados de interacção no domínio da linguagem escrita.

Martins & Niza (1998, p. 82) referem a importância do educador “planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequenos grupos e colectivas”.

Assim, propõem uma gestão que comporte um tempo:

- para a fala das crianças ;
- para a escrita das crianças;
- para a escrita em pequeno grupo;
- para a escrita do educador diante das crianças;
- para a leitura de cada criança;
- para a leitura em pequeno grupo;
- para a leitura do educador para as crianças;
- para a ligação escola/meio.

A organização do grupo de crianças

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o funcionamento do grupo é influenciado pelas características individuais das crianças

que o compõem, pelo maior ou menor número de crianças de cada sexo, pela diversidade das idades das crianças e pela própria dimensão do grupo.

Assim, se é verdade que o grupo, de acordo com a sua constituição e características, influencia a organização do espaço e do tempo, também é verdade que a própria organização do espaço e do tempo condicionam a organização do grupo. Ou seja, existem factores que devem ser equacionados em simultâneo, atendendo à influência de uns e de outros.

Considerando as especificidades, há, no entanto, aspectos comuns a ter em conta para a organização do grupo:

Quanto à sua composição etária, atendendo a que a interacção entre crianças em diferentes fases do desenvolvimento e com saberes diferentes é condição facilitadora do processo de aprendizagem (Perret-Clermont, 1978; Niza, 1991; Orientações Curriculares, 1997; Martins & Niza, 1998), parece-nos importante a constituição do grupo envolvendo crianças de idades diferentes.

A própria integração de crianças no jardim de infância, pela primeira vez, pode ser facilitada com a disponibilidade e apoio das crianças mais velhas. Os mais velhos revelam aos mais novos os recursos disponíveis, os materiais, os espaços, os lugares das coisas, os instrumentos de trabalho e o seu funcionamento o que, para além de permitir disponibilizar a acção da educadora, desencadeia e estabelece a criação de laços, fortalecendo as relações.

Segundo Niza (1991) “Torna-se pragmática a aprendizagem, pela aplicação imediata dos seus efeitos, quando se tem de ajudar um companheiro mais novo ou menos ágil. A dialéctica integradora do conceito bipolar ensino/aprendizagem só assim toma sentido pleno: aprende-se ensinando em aprendizagem” (Op. cit., p. 89).

Contudo, a constituição do grupo com crianças de diferentes idades (habitualmente designados por grupos heterogéneos), só por si, não basta para promover maior sucesso nas aprendizagens; é preciso que o educador apoie o trabalho entre pares e em

pequenos grupos, e permita o confronto dos diferentes pontos de vista das crianças e de colaboração na execução das actividades (Orientações Curriculares, 1997).

“Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as suas potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessárias” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 41).

Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

Outra estratégia privilegiada que pode permitir o contacto frequente e funcional com o mundo da leitura e da escrita, é a introdução na sala de actividades de “instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens” (Martins & Niza, 1998, p. 241).

Estes dispositivos são fundamentais do ponto de vista da organização do espaço, tempo e grupo, permitindo “o desenvolvimento sócio-educativo das crianças” (Martins & Niza, 1998, p. 233) em que a liberdade de escolha, o respeito, a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico, a observação, a partilha, a cooperação..., são uma constante, assim como a oportunidade das crianças vivenciarem outras experiências com sentido no domínio da linguagem escrita.

Alguns destes instrumentos de trabalho facilitam a realização de actividades diversificadas, permitindo diferentes tipos de interacção (criança-criança; criança-educador; pequeno grupo), o que vai ao encontro de uma pedagogia diferenciada que valoriza os diferentes saberes das crianças sobre os objectivos e a natureza da linguagem escrita, os seus diferentes ritmos de aprendizagem e os seus diferentes interesses (Martins & Niza, 1998).

A utilização adequada destes instrumentos, por forma a gerar aprendizagens activas e significativas prende-se também com o envolvimento das crianças aquando da sua elaboração. É preciso que as crianças percebam como, porque funcionam e existem estes dispositivos, de modo a poderem manuseá-los convenientemente e para o fim a que se destinam.

Referimos como exemplos: mapa de presenças, tarefas, plano de actividades, calendário do tempo, etiquetas com o nome dos materiais, quadro com a data, regras de funcionamento da sala, quadro dos nomes, dos aniversários, das idades, registos de avaliação, entre outros.

Devem ser de fácil leitura permitindo que as crianças os utilizem com alguma margem de segurança e autonomia.

Estes instrumentos são importantes, não só do ponto de vista do “ambiente social e intelectual da sala na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (Vasconcelos, 1997b, p. 111) mas, também, porque permitem à criança evoluir, a um outro nível, no processo de aprendizagem ao darem lugar à descoberta e experimentação activa, onde a linguagem escrita aparece naturalmente, com um sentido prático e funcional.

2.5. ACTIVIDADES POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Cool (1990, cit. por Vasconcelos, 1990, p. 35) “ (...) a criança não aprende apenas através da acção, mas dando significado à informação que recebe (...)” O autor considera as seguintes condições para uma aprendizagem significativa: “Que os conteúdos tenham uma estrutura, uma organização lógica; que tenham um significado potencial do ponto de vista psicológico; que a criança tenha uma disposição para aprender significativamente e que seja capaz de atribuir um sentido ao que aprende.”

Com efeito, para além de se criar um ambiente favorável à aprendizagem, isso só por si não basta, é preciso um educador atento e informado que, agindo na zona de desenvolvimento potencial, ajude a criança a evoluir.

Partilhando também da opinião de Spodek (1970, cit. por Vasconcelos, 1990, p. 9), “Os jardins de infância e centros de educação pré-escolar não podem decorrer directamente da actividade natural da criança. A própria natureza do processo educativo requer, para que o jardim de infância tenha sucesso, que a criança se torne diferente como resultado da sua experiência nele. A criança deverá sair do programa num estado menos natural do que aquele em que entrou (...)”.

Assim, no sentido da promoção de aprendizagens activas e significativas, ao nível da linguagem escrita, para que a criança “se torne diferente” como resultado da sua experiência no jardim de infância, passamos a citar um conjunto de princípios, propostos por Martins & Niza (1998), que podem servir de quadro de referência para a elaboração do projecto curricular no jardim de infância:

- “desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequenos grupos e colectivas;

- envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças” (Op. cit., p. 82).

Estas referências apelam à organização de propostas de actividades aliciantes que permitam um leque diversificado de experiências e situações educativas, para que as crianças, a partir dos recursos disponíveis e da orientação do educador, possam realmente realizar aprendizagens significativas e estruturantes no domínio da linguagem escrita.

Segundo Golbert (1994, p. 413) “desenvolvida num processo controlado pelo adulto, a aquisição da escrita não dá lugar para a hipótese da criança, para a sua experimentação activa, para o erro e para o conflito cognitivo. É uma actividade marcada pelo controlo, sistematização, repetição e correcção, onde não sobra muito espaço para a construção de sistemas de significados.”

Tal como refere Santos (2001), a leitura e a escrita devem surgir em situações contextualizadas e nunca como tarefas carentes de significado e relevância para a criança.

Segundo Sim-Sim (1997) o envolvimento e a motivação nas actividades relacionadas com a linguagem escrita são os dois vectores que impulsionam a emergência da leitura e da escrita em idades anteriores ao ensino formal destas competências.

Também Laevers (1994, cit. por Pascal e Bertram, 1999, p. 29) considera que “o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem”.

Assim, todas as actividades relacionadas com a aprendizagem da linguagem escrita deverão incluir os princípios do envolvimento, motivação, contextualização e interligação entre si, a fim de promoverem o desenvolvimento cognitivo e um leque diversificado de experiências enriquecedoras neste domínio, tendo em conta o papel activo e participante da criança no processo de aprendizagem.

Com base nestes princípios, apresentamos algumas propostas de estratégias/actividades que poderão ser desenvolvidas nos estabelecimentos de educação pré-escolar:

- Desenho - Segundo Niza (1991) “ A passagem desta forma de simbolizar a vida para uma forma de simbolizar a fala sobre a vida é afinal a entrada na escrita. Esta complexa deslocação de um nível para outro requer a compreensão do salto do desenho das “coisas” para o desenho das palavras que dizem “as coisas”. O cultivo do desenho e da escrita (e às vezes, porque não, o seu culto?) ajudarão à tomada de consciência dessa deslocação funcional das actividades gráficas” (Op. cit., p. 74).

É muito importante a valorização desta actividade para o desenvolvimento da linguagem escrita pois, para além de ser uma actividade dominada pela espontaneidade, prazer e necessidade de comunicar, permite que a criança, desde cedo, comece a incluir nos seus desenhos a garatuja.

Quando isso acontece, “há uma intenção de escrita, e não de desenhar”. O educador deve explorar esta situação perguntando à criança o que quis escrever e, ao lado, deve registar a sua resposta, contribuindo assim para a apreensão de alguns aspectos da linguagem escrita (Martins 2001, p. 7).

- Histórias – As crianças gostam de ouvir histórias, gostam de ouvir repetidamente a mesma história, dita com as mesmas palavras e com as mesmas entoações. A “hora do conto” que reúne as crianças à volta do educador, num silêncio que não é habitual, é decerto um momento privilegiado: sentem-se emoções, a imaginação desenvolve-se, tudo é levado pela magia das palavras e da linguagem. É assim que as histórias se constituem como um indicador relevante para a construção do projecto pessoal de leitor pelas crianças: “A leitura de livros, em particular de livros de histórias e a leitura de cartas são as razões funcionais mais frequentemente invocadas pelas crianças para quererem aprender a ler” (Martins, 1996, p. 165).

Para Chauveau (1993) as crianças pequenas começam de facto, a aprender a ler através da leitura de histórias pelos adultos e a desenvolver competências nesse domínio.

Segundo Martins & Niza (1998) “Quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado” (Op. cit., p. 88).

Ao tomarem contacto com os livros, através das histórias e de diversas maneiras (grande e pequeno grupo ou até individualmente), as crianças poderão desenvolver as suas concepções sobre a linguagem escrita, não só os aspectos funcionais, mas também conceptuais, figurativos e ainda os níveis de consciência fonológica.

Para Martins (2000) uma das situações promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita é a “leitura sistemática de histórias às crianças, e o conversar com elas sobre os conteúdos (a história fala de quê? Quem são os personagens importantes? Havia outra maneira da história acabar?) e os aspectos formais (título da história, como é que as histórias habitualmente começam?, etc)” (Op. cit., p. 7).

Para além disso, deve ser dada à criança a oportunidade de verbalizar a história de modos diferenciados, tais como a dramatização, a expressão plástica, fantoches, visitas de estudo e outros modos de comunicar a sua expressividade e criatividade. “Se as crianças tiverem oportunidade de usar as palavras para criar, melhorarão a sua linguagem e compreenderão mais tarde que os escritores comunicam as suas ideias e tornam os seus livros atractivos através de um uso artístico da linguagem (Williamson, 1981, cit por Cruz, 1992, p. 99).

Por outro lado, é importante que “a história seja lida de modo a que a criança possa ver a impressão do livro; as crianças devem estar perto do livro e os adultos devem ir apontando no livro as palavras que estão dizendo á medida que estas vão surgindo; as crianças necessitam de ter acesso livre aos livros que os adultos lhes lêem, em adição à leitura dos mesmos; os adultos devem possuir registos sobre os interesses das crianças pelos livros. Também se as crianças forem encorajadas pelos adultos poderão produzir, elas próprias, as suas histórias” (Schickedanz, 1978, cit. por Cruz, 1992, pp. 99 e 100).

- Escrita e leitura do educador à frente das crianças – É importante as crianças “verem aquilo que é um verdadeiro leitor” (Martins, 2001, p. 7).

Os educadores, sempre que possível, devem ler à frente das crianças para que elas possam visualizar o seu comportamento e atribuir importância ao acto de ler e escrever.

O educador deve também escrever o mais possível na frente das crianças, nomeadamente, situações do dia-a-dia do jardim de infância, desde “avisos”, “recados”, “registos de situações vividas”, “histórias ditas pelas crianças”, “cartas”, “receitas”, “regras de vida dentro da sala” (Martins & Niza, 1998, p. 85), etiquetas com o nome dos materiais, quadro com os nomes, canções, por exemplo.

Contudo, não basta que a criança veja o adulto e o imite. “É necessário que ela, através das suas próprias interações se vá apercebendo das diferentes características da linguagem escrita, as vá experimentando e vá construindo activa e gradualmente o seu conhecimento” (Mata, 1991, p. 14).

Para facilitar este processo, inicialmente, é importante o educador utilizar uma letra simples em termos de traçado e utilizar modelos constantes para que a criança consiga mais facilmente a reprodução da escrita (Martins, 2001, p. 8).

- Interação jardim de infância/família – Sendo “a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração (...)” (Lei nº 5/97, artº 2º), é fundamental que o educador, partindo do conhecimento das diferentes características sócio-económicas das famílias, das suas expectativas e da diversidade dos modelos parentais existentes, facilite a interação entre o jardim de infância/família. Esta interação “beneficia a criança evitando rupturas no processo afectivo, facilitando o percurso de aprendizagem e dando continuidade às suas referências familiares” (Ministério da Educação, 1994, p. 9). Permite também que os pais colaborem com os filhos no desenvolvimento de competências de literacia inicial e compreendam melhor o papel do jardim de infância neste processo de aprendizagem.

Assim, apresentamos como sugestões de actividades: a criação de um espaço regular para a contagem de histórias pelos pais /avós das crianças; elaboração de um caderno de memória com cada criança, com a representação da respectiva árvore genealógica, recorrendo a elementos do passado e do presente, através da informação e participação dos pais (Ministério da Educação, 1994); recolha de jogos tradicionais junto dos pais, receitas, histórias, correspondência, recados, etc.

O educador pode ainda pedir às crianças que tragam de casa materiais escritos variados e pode explorar essa situação, através da classificação dos materiais em função do tipo de suporte, tipo de letra e tipo de conteúdo, por exemplo (Martins & Niza, 1998).

Estas actividades, para além de permitirem um grande leque de experiências e descobertas no domínio da linguagem escrita, contribuem para “levar as crianças a sentirem que a escola valoriza o escrito existente em casa e a perceber que o ambiente que as cerca pode servir para ajudar a aprender a ler e a escrever” (Op. cit. p. 89).

- Passeios e visitas à descoberta de escritos no meio circundante – É muito importante chamar a atenção das crianças para a escrita existente no seu meio e para as mensagens que codifica. Desde sinais de trânsito, mensagens publicitárias, propaganda política, nome das instituições públicas, matrículas de automóveis, avisos, nome das ruas, etc.

Esta actividade permite que a criança vá desenvolvendo competências de literacia, familiarizando-se com a importância da linguagem escrita noutros contextos, extra-sala de jardim de infância.

Além disso, é uma forma de promover a ligação escola/meio levando as crianças à discussão sobre os escritos nos diferentes contextos (Martins & Niza, 1998) e, é fundamental para a continuidade das suas referências ambientais.

Permite também, que o educador em função da recolha e dos elementos trazidos “da rua”, dê continuidade às descobertas das crianças através de outro tipo de actividades: desenhos, registos escritos, elaboração de mapas com o percurso efectuado, exploração dos sinais de trânsito, etc.

- Situações de escrita e leitura pelas próprias crianças – O educador deve proporcionar e incentivar toda e qualquer tentativa de escrita e leitura por parte das crianças, independentemente das suas produções se encontrarem ou não de acordo com o código convencional da escrita.

Para isso, deve proporcionar situações variadas em que a criança seja induzida a escrever espontaneamente, nomeadamente através da utilização de um caderno individual. Esse caderno permite à criança “garatujar, escrever letras e palavras, inventar textos, escrever o nome dos companheiros, etc” (Martins & Niza, 1998, p. 83).

Para além das oportunidades criadas em torno da escrita espontânea, o educador, a partir dessas escritas, deve promover a realização de diálogos metalinguísticos e metacognitivos com as crianças. É através desses diálogos e da reflexão sobre os seus conhecimentos, que surgem os momentos de conflito cognitivo na criança e a transição para níveis conceptuais mais elaborados.

É fundamental “proporcionar à criança situações de reflexão e das funções da escrita e da relação da linguagem oral e da escrita” (Martins, 1987; Neves & Martins, 1992, 1994; Besse, 1995).

Para o mesmo fim, o educador deve também incentivar outras situações de escrita, individual ou a pares e envolver a criança em projectos de trabalho que impliquem a leitura e a escrita contextualizada das situações. “Este trabalho de cooperação de várias crianças em tarefas simples de leitura e escrita de textos ou funcional de palavras, estimula as trocas entre os seus saberes, que não são necessariamente os mesmos, enriquecendo-os” (Martins & Niza, 1998, p. 87).

Tendo em conta esta situação, outras actividades poderão ser desenvolvidas com as crianças: construção de livros, jornal escolar, textos individuais ou de grupo, correspondência com outro jardim de infância, etc.

Este tipo de actividades permite também a valorização das falas das crianças, ela gosta de ver o seu texto escrito pelo educador e lido às outras crianças, ao mesmo tempo que relaciona o que se diz com o que se escreve. “É importante

que as crianças comuniquem, apercebendo-se de que aquilo que dizem é ouvido e considerado” (Martins & Niza, 1998, p. 83).

- Jogos de letras e palavras – O educador deve dar oportunidade às crianças de brincarem com as letras e palavras escritas. Poderá iniciar o processo com as palavras/letras que são mais familiares às crianças. Através da utilização de letras móveis poderá formar palavras, depois trocar as letras e ler o que ficou. É importante a criança perceber que, ao contrário dos objectos, a escrita tem uma determinada ordem e se trocarmos essa ordem dá origem a palavras diferentes (Martins, 2001).

Salientamos a importância deste tipo de exploração ao nível do nome das crianças, já que é das primeiras palavras que elas aprendem a escrever, sabendo exactamente o número de grafemas que o constituem e a sua ordem.

“O nome vai ter uma importância primordial no desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita” (Mata, 1991, p. 13).

Como refere Martins (2000, p. 9) “(...) faz parte da apropriação do nome, o brincar com ele, como faz parte da apropriação de um brinquedo, manuseá-lo, tentar abri-lo para ver o que tem lá dentro e depois tentar reconstruí-lo, etc”.

- Exploração oral da linguagem- Esta situação pode incluir variadíssimas actividades:

Desde conversas informais; projecção de situações que se desejarium viver e recreação de situações vividas, através da verbalização, dramatização ou outra forma de expressão.

Histórias, rimas, canções, lenga-lengas, trava-línguas, poemas, jogos de rodas, organização de entrevistas, adivinhas, dramatizações, “jogos de palavras por: associação de ideias e atributos, oposição, permissas de fonemas (começadas por... terminadas em...), sinónimos, significações diferentes para a mesma palavras, dizer alto, baixo, depressa, devagar... (Ministério da Educação, 1978, p. 29); enfim, todo o tipo de jogos fonológicos e silábicos variados, que permitam a reflexão metalinguística (compreensão do funcionamento da língua).

Estas variadas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, facilitam a clareza de articulação (Orientações Curriculares, 1997, p. 67). e a manipulação lúdica dos segmentos sonoros das palavras.

É importante que as crianças, pouco a pouco, sejam capazes de ir diferenciando palavras, sílabas e fonemas e de perceber que existem “duas cadeias paralelas no oral e no escrito, em que a passagem de uma para outra é realizada mediante determinadas regras” (Mourato, 1997, p. 17).

2.6. CONTINUIDADE EDUCATIVA

As crianças, sobretudo as que beneficiaram da educação pré-escolar, iniciam o 1º ciclo possuindo muitos conhecimentos sobre o sistema de escrita e já fizeram um percurso de aprendizagem significativo, encontrando-se, cada uma delas, em diferentes momentos evolutivos das suas concepções sobre a linguagem escrita. É fundamental que os professores do 1º ciclo tenham em conta estas experiências das crianças, por forma a dar-lhes continuidade.

Segundo as Orientações Curriculares (1997), a continuidade educativa refere-se a um “processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos e bem precisos” (Op. cit., p. 90).

Tal como refere Sim-Sim (1997), para que as aprendizagens ocorram de forma harmónica e potencializadora há que promover a sequencialidade do processo de aprendizagem.

No entanto, alguns autores nomeadamente, Hall (1987) e Goodman (1990) são de opinião que, muitas vezes, os conhecimentos sobre a linguagem escrita que a criança possui antes da aprendizagem formal não são tidos em conta nem valorizados pela escola. Ou seja, algumas crianças, quando chegam à escola deixam de fazer as suas

escritas, porque o modo como é desenvolvido o processo fá-las pensar que esse tipo de explorações não são adequadas.

Quando as crianças iniciam o processo de aprendizagem no 1º ciclo, o professor deverá ter em conta o nível conceptual de cada uma, não fazendo “tábua rasa” das suas vivências e experiências anteriores, como se elas estivessem todas no mesmo ponto de partida. É a partir desse ponto, que difere de criança para criança, que se deve dar continuidade ao processo educativo, tirando partido do que a criança já sabe e permitindo alargar as suas experiências, enriquecendo-as e diversificando-as, por forma a reforçar as aprendizagens anteriores.

Apesar de não considerarmos que a educação pré-escolar se deva centrar exclusivamente na preparação “para a escola”, é preciso que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida e é fundamental que os educadores facilitem o processo de transição para a escolaridade básica (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Nos estabelecimentos públicos de educação e ensino, a legislação em vigor (Decreto-Lei 115-A/98), cria os Agrupamentos de Escolas e prevê uma gestão pedagógica e administrativa comum entre a educação pré-escolar e o ensino básico preconizando a articulação e continuidade educativa. No entanto, é preciso que dentro de cada Agrupamento a continuidade educativa, ao nível da linguagem escrita, seja uma realidade.

Ou seja, é preciso que sejam criadas estratégias de acção eficazes para facilitar o processo de transição e a continuidade educativa, de modo a que seja a criança quem fique a ganhar.

Para isso, devem os educadores e professores do 1º ciclo conhecer o plano curricular que caracteriza cada uma destas etapas do sistema educativo e dos factores que facilitam a continuidade entre eles.

É necessária a realização de projectos curriculares comuns que integrem educadores, professores e crianças, como um meio de colaboração e de maior conhecimento do que se faz na educação pré-escolar e no 1º ciclo. Por outro lado, o diálogo e a troca de

informação, entre professores e educadores, através de momentos comuns de avaliação do percurso educativo das crianças e do processo de aprendizagem, poderá facilitar a continuidade educativa.

Segundo Richards (1981, cit. por Nabuco, 1992, p. 82) é necessário “que os professores dos diferentes níveis trabalhem juntos e pensem em conjunto o planeamento a longo prazo.” A mesma autora refere a importância da escola “construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente (...) Op. cit., p. 82). Por outro lado, os educadores deverão criar condições favoráveis, ao nível das aprendizagens e atitudes das crianças, para que cada uma delas possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

“Ao nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que tudo o que se diz se pode escrever, mas que cada um destes códigos tem normas próprias”(…). “A educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitem a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, a curiosidade e o desejo de aprender” (Op. cit., p. 91). Deve promover, também, atitudes positivas face à escola e outras relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social das crianças (regras de convivência, responsabilidade, autonomia, espírito crítico, entre outras) (Orientações Curriculares, 1997).

CAPÍTULO II
OBJECTIVO E HIPÓTESE GERAL

1. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

Através do presente estudo pretendemos saber até que ponto os educadores de infância desenvolvem um currículo potenciador de experiências verdadeiramente significativas e integradas, no âmbito da linguagem escrita, identificadas pela literatura como propensoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os pressupostos básicos que orientaram esta pesquisa foram os seguintes:

- ◆ O estabelecimento de educação pré-escolar é a primeira instituição educativa formal adequada ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, antes da aprendizagem no ensino básico.
- ◆ A educação pré-escolar deve propiciar à criança a possibilidade de pensar e agir sobre a linguagem escrita, ao mesmo tempo que deve estimular e despertar a curiosidade e o desejo de aprender.
- ◆ É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo, sendo a intencionalidade do educador o suporte desse processo ¹ como estruturador de estratégias e facilitador de situações de aprendizagem.
- ◆ Uma educação pré-escolar de qualidade, que proporcione aprendizagens integradas, estruturantes e significativas, constitui-se como factor de sucesso, influenciando positivamente o percurso escolar da criança e a sua vida futura pessoal, social e profissional.

Com efeito, hoje sabemos que "a educação pré-escolar tem efeitos a curto, médio e longo prazo na vida das crianças, mas para que esses efeitos sejam benéficos é preciso que ela seja baseada

¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.

numa prática adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura, isto é, numa prática de qualidade" (Formosinho, 1999, p. 16).

Porém, alguns autores, nomeadamente, Lopes (1996) e Marques (1990), são de opinião que nem todas as crianças que frequentaram a educação pré-escolar chegam à escola mais equipadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De facto, apesar das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar desde 1997 (Despacho nº 5220 / 97 de 10 de Julho), se constituírem como o contributo, a nível nacional, mais significativo para ajudar e apoiar os educadores a conduzir o processo educativo de forma mais eficaz, a diversidade de contextos de educação pré-escolar aliada à variedade de formação inicial e contínua dos educadores, continua a divergir muito, sendo que a reflexão sobre as práticas e a tomada de consciência sobre a necessidade de uma reorganização curricular, nalguns casos, é ainda diminuta e pouco significativa.

Garantir o conhecimento do funcionamento e dos processos que ocorrem na aprendizagem da leitura e da escrita, implica dotar o educador de um instrumento de análise que torne mais consciente, eficaz e precisa a sua actividade educativa.

Assim, considerando a intencionalidade do educador o suporte da acção educativa, julgámos de todo pertinente ajudar a perceber melhor o seu papel no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Neste sentido, delimitámos como objectivo central deste trabalho procurar perceber as relações existentes entre as diferentes opções curriculares dos educadores de infância, na área da linguagem escrita e, as concepções das crianças do seu grupo ao nível dos aspectos figurativos, funcionais e conceptuais neste domínio e, ainda, quanto aos níveis de consciência fonológica.

2. HIPÓTESE GERAL

Este estudo pretende demonstrar que o desenvolvimento de um currículo, na área da linguagem escrita, adequado ao grupo de crianças e ao seu contexto, potenciador de experiências activas e integradas que leve a criança a pensar e a agir sobre a escrita, pode potencializar aprendizagens significativas.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 26), "A educação pré-escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades".

Com efeito, partindo da opinião de Martins (1996, p. 72), "as crianças não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa. Estes conhecimentos vão interagir com aquilo que lhes for ensinado e têm um papel importante na forma como os conhecimentos que lhes forem transmitidos são assimilados."

É neste sentido que consideramos que o educador se constitui como o elemento fundamental para que estes pressupostos se concretizem, sendo considerável o peso da sua actuação sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tomando como referência Vasconcelos (1997)², "o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de

² Vasconcelos, In Introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 7.

estabelecimentos de ensino e educação", pretendemos comparar grupos de crianças inseridos em diferentes contextos pré-escolares, sujeitos por isso a experiências educativas diferentes, considerando o educador como factor decisivo na intervenção e gestão curricular.

Deste modo, a hipótese considerada no presente estudo é a seguinte:

Uma gestão curricular, na educação pré-escolar, potencializadora de aprendizagens estruturantes e significativas na área da linguagem escrita, aliada a uma intencionalidade educativa do educador como suporte desse processo, permite que as crianças atinjam níveis de desempenho mais elevados, no que concerne aos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e quanto aos níveis de consciência fonológica, do que uma gestão curricular menos favorável à realização de aprendizagens estruturantes e significativas e sem uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

1. AMOSTRA

Trabalhámos com duas amostras de sujeitos: uma, constituída por seis educadoras de infância e, outra, pelos seus respectivos alunos, num total de sessenta crianças. A cada educador correspondeu assim um total de dez crianças.

1.1. AMOSTRA DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Fizeram parte desta amostra seis educadoras de infância de seis estabelecimentos diferentes de educação pré-escolar da cidade de Beja.

As educadoras foram escolhidas segundo dois critérios específicos:

- a) Possuírem cinco anos ou mais de experiência profissional.
- b) Terem permanecido com o mesmo grupo de crianças durante todo o período de frequência da educação pré-escolar das mesmas, ou seja, desde os três aos cinco anos de idade.

Este critério teve em vista a garantia da continuidade do trabalho do educador, quer a nível da gestão curricular, quer a nível das relações estabelecidas com as crianças / famílias e comunidade.

As idades das educadoras variaram entre os 29 anos e os 46 anos, sendo a idade média 39,8 anos e o desvio padrão de 5,8 anos.

Da totalidade das educadoras, duas formaram-se no Magistério Primário de Beja, uma na Escola Superior de Educação de Beja, uma no Magistério Primário de Évora e as duas restantes numa Instituição Privada. O tempo de serviço como educadoras, variou entre os 6 anos e os 22 anos, sendo o tempo médio de 16,3 anos e o desvio padrão de 5,3 anos...

Quanto à formação complementar, após a conclusão do curso de Educação de Infância, três das educadoras não fizeram formação complementar, apenas acções de formação contínua. De entre as outras, uma licenciou-se em Psicologia Educacional as duas restantes tiraram o complemento de formação com equivalência a Licenciatura em Educação de Infância.

Das seis educadoras da amostra, apenas duas trabalham com grupos heterogéneos, crianças dos 3 aos 5 anos, correspondendo esta situação às duas educadoras da rede pública. As mesmas, referiram ser a sua preferência por considerarem a existência de mais ganhos em termos de aprendizagem para as crianças. As restantes quatro educadoras trabalham com grupos homogéneos, crianças da mesma faixa etária, não só pelo facto de ser uma regra da instituição onde trabalham mas, também, por ser manifestamente a sua preferência, referindo que o trabalho do educador é mais facilitado e os interesses e necessidades das crianças são mais atendidos.

1.2. AMOSTRA DE CRIANÇAS

A amostra foi constituída por um total de sessenta crianças (trinta do sexo feminino e trinta do sexo masculino) com idades compreendidas entre os cinco / seis anos, distribuídas por seis estabelecimentos diferentes de educação pré-escolar existentes em Beja: dois estabelecimentos da rede pública, três Instituições Particulares de Solidariedade Social e uma Instituição do Ensino Particular e Cooperativo.

Optámos pela recolha de dados em estabelecimentos quer da rede pública quer da rede privada pelo facto da legislação em vigor (despacho nº 5220/97 de 10 de Julho) definir a obrigatoriedade do cumprimento das Orientações Curriculares em ambas as redes, ou seja, quer na rede pública

quer na privada o que leva a uma maior homogeneidade pedagógica, uma vez que as directrizes emanadas são idênticas .

Dos restantes estabelecimentos de educação pré-escolar existentes na cidade, apenas não incluímos dois no presente estudo, pelo facto de pertencerem a um Território Educativo de Intervenção Prioritária ³ e, à partida, possuírem características específicas.

Na selecção da amostra de crianças foram consideradas as seguintes variáveis a controlar:

- Idade das crianças.
- Frequência de 3 anos no mesmo jardim de infância, sempre com a mesma educadora.

Pretendemos assegurar a experiência prévia das crianças na mesma instituição, desde os três anos de idade, sempre com a mesma educadora, o que constituiu uma forma de controlo sobre possíveis influências de anteriores experiências noutros estabelecimentos de educação pré-escolar.

O meio sócio-económico das crianças foi determinado através do tipo de profissão dos pais tendo sido utilizada, para o efeito, a Classificação Nacional das Profissões - versão de 1994, do Instituto de Emprego e Formação Profissional (Anexo 1).

Esta classificação permitiu-nos considerar um nível socio-económico médio em todos os grupos da amostra (Anexo 2).

Foi controlado o nível de assiduidade das crianças, tendo sido eliminadas da amostra todas as que apresentavam um nível elevado de absentismo.

Como pretendíamos a uniformização da amostra quanto ao nível de QI, foi passado inicialmente um teste de inteligência a todas as crianças.

Não incluímos na nossa amostra qualquer criança que tivesse sido submetida a uma aprendizagem formal da escrita. Tudo o que sabiam sobre o funcionamento da escrita, era resultado das interacções naturais com a escrita, nos diferentes contextos que frequentavam (família e jardim de infância).

³ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados através do Despacho 147 - B/ME/96 de 8 de Julho, são unidades organizacionais territorialmente integradas, constituídos por estabelecimentos de ensino/educação localizados em zonas com graves dificuldades sócio-económicas.

A média de idades das crianças era, em Abril de 2000, momento em que se iniciou a recolha de dados, de 5 anos e 6 meses, o desvio padrão de 3,5 meses, o limite máximo de 6 anos e 3 meses e o mínimo de 5 anos e 4 meses (Anexo 2)

2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo correlacional, em que foi analisada a relação existente entre a intervenção dos educadores de infância, ao nível das suas opções curriculares na área da linguagem escrita, com as concepções dos seus grupos de crianças, sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e, ainda, quanto aos níveis de consciência fonológica.

Os pressupostos e gestão curricular foram avaliados através de uma entrevista semi-directiva aos educadores de infância, em que, através da técnica de análise de conteúdo, tentámos perceber como se posicionavam face à emergência da linguagem escrita e quais os aspectos que valorizavam no âmbito das suas práticas pedagógicas.

Para o efeito, foram analisadas cinco variáveis que considerámos fundamentais:

- Concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância
- Organização do ambiente físico na sala de actividades
- Organização do grupo e dos tempos de aprendizagem
- Actividades desenvolvidas
- Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

As concepções das crianças e os níveis de consciência fonológica, foram avaliados através da medição de oito variáveis:

- Linguagem técnica da leitura / escrita
- Reconhecimento do nome das letras
- Conceptualizações sobre a linguagem escrita
- Apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita
- Classificação da sílaba inicial
- Supressão da sílaba inicial
- Classificação do fonema inicial
- Supressão do fonema inicial

3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

A fim de sabermos como se posicionavam as educadoras da amostra face à linguagem escrita, quais as aprendizagens consideradas fundamentais nesta área e como geriam o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o currículo, optámos pela realização de entrevistas semi-directivas.

Sendo o educador "o construtor e gestor do currículo" (Vasconcelos (1997), a sua concepção sobre a linguagem escrita, a organização do ambiente físico ao nível do grupo, espaço e tempos de aprendizagem, a rotina diária, as actividades desenvolvidas e os instrumentos criados, de apoio à actividade pedagógica, constituem-se como indicadores básicos das intenções educativas que presidem à sua criação.

Partindo deste princípio, foi elaborado um guião orientador da entrevista com alguns tópicos que serviram de suporte orientador. (Anexo 3).

O guião serviu apenas para conferir um padrão sequencial e alguma unidade temática às entrevistas realizadas não pretendendo, no entanto, produzir respostas fechadas, mas garantir o máximo possível de informação.

A primeira parte enviava para dados muito concretos incluindo questões sobre a idade, tempo de serviço, nome da escola de formação inicial, formação contínua ou complementar.

A segunda parte remetia para questões abertas, no plano curricular, o que nos permitiu, posteriormente, uma avaliação da estrutura curricular. As questões incidiram sobre cinco secções fundamentais:

1- Concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância

" A intencionalidade do educador é o suporte da sua acção educativa" (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 93). Saber o que o educador pensa sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, quais os valores e intenções subjacentes à sua acção permite-nos analisar / caracterizar a sua linha de actuação.

2- A organização do ambiente físico na sala de actividades

- A organização do espaço e materiais de trabalho

Nas salas de educação de infância existem normalmente áreas diferenciadas de actividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares. No entanto, dado que a sala de actividades não tem um modelo único, pretendemos analisar se os educadores organizavam e valorizavam a área da leitura e da escrita nos seus espaços educativos, uma vez que esse aspecto é decisivo e revela o projecto educacional do educador nesta matéria.

Segundo Cardona (1992), a organização do espaço e do tempo na sala de actividades surge como uma componente fundamental do projecto de trabalho, sendo condicionada pelos objectivos definidos pelo educador.

Relativamente aos materiais, se estes se encontrarem ao alcance das crianças e se forem ricos em estímulos para a linguagem escrita (usados em grupos de pares, em contextos de projectos significativos) tem todas as condições para provocar aprendizagens significativas no âmbito da leitura e da escrita. Com efeito, e ainda segundo Cardona (1992), segundo as teorias da Psicologia Genética, a criança aprende sobretudo através da acção / experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, bem como a existência de uma organização espacio-temporal bem definida, que permita à criança funcionar autonomamente, sem necessitar da interferência do adulto.

3- A organização do grupo e dos tempos de aprendizagem

-A organização do grupo

Saber a intencionalidade do educador sobre a organização do grupos de crianças, quer ao nível da sua constituição, quer ao nível da organização do trabalho, deixa-nos antever os pressupostos da prática educativa. Parece-nos assim de extrema importância saber como o educador gere a organização dos diferentes momentos do dia. Por um lado, se o faz tendo em conta os interesses e ritmos das crianças, por outro, se permite a alternância de momentos de trabalho em grande grupo, com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos.

- A organização do tempo

Segundo Cardona (1992), a utilização do espaço é condicionada pelo tempo que lhe é atribuído. Assim, parece-nos de igual modo necessário saber como o educador organiza a dimensão temporal do contexto educativo por forma a que a criança faça aprendizagens activas e significativas, sabendo de antemão que uma organização estruturada proporciona a segurança indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, a organização dos tempos de aprendizagens, tendo em conta as necessidades, os objectivos, as situações e os

acontecimentos, pode permitir os vários tipos de interacção diferenciada: Criança/criança; criança/adulto; grande grupo; pequeno grupo ou mesmo sozinha (Martins e Niza, 1998).

4- Actividades desenvolvidas

As actividades desenvolvidas, "impostas", propostas ou proporcionadas permitem-nos antever a estrutura curricular subjacente a cada educador.

Para além disso, saber quais as actividades desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita como potencializadoras ou não da aprendizagem, é determinante no estudo a que nos propomos.

5- Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

Pretendemos saber quais os instrumentos que o educador utiliza na sua sala de actividades, potencializadores da aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que, se por um lado estes se constituem como dispositivos da organização do trabalho e da vida do grupo, por outro, podem servir para uma melhor apropriação e descoberta dos saberes.

A nível de procedimentos, a entrevista aos educadores processou-se em dois momentos distintos:

- Pré-teste a dois educadores escolhidos aleatoriamente, onde testámos o respectivo guião.
- Entrevistas às educadoras, seleccionadas segundo os critérios pré-estabelecidos (conforme consta na caracterização da amostra), durante o início do mês de Março do ano 2000.

As entrevistas, previamente marcadas, decorreram em contexto de sala de aula, após a hora de saída dos respectivos grupos de crianças, em situação individual. Preferimos o contexto educativo a fim de tomarmos contacto com o espaço físico e respectivos materiais.

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e analisadas, posteriormente, através da análise de conteúdo, com vista a uma avaliação da estrutura curricular (Anexo 4).

3.2. ENTREVISTAS E PROVAS ÀS CRIANÇAS

Iniciámos o processo de recolha de dados com a passagem de um teste de inteligência a todas as crianças para obtermos uma amostra mais ou menos homogénea do ponto de vista do raciocínio lógico. Para o efeito, aplicámos o teste de Matrizes Progressivas, versão colorida, de Raven (1947-revisão 1956). Este teste consiste em efectuar comparações e raciocinar por analogia, implicando a capacidade de mobilização directa das qualidades de observação e da clareza do raciocínio (Schutzenberger, 1956, cit. por Martins, 1996).

O teste constou de 36 itens e foi apresentado com ilustrações impressas em forma de livro e as instruções utilizadas tiveram por base as indicações contidas no manual para a sua aplicação.

Os resultados, que passamos a apresentar, serão apenas evocados neste capítulo uma vez que serviram somente para nos garantir o controlo da amostra em termos da aproximação dos valores obtidos ao nível do desenvolvimento intelectual das crianças.

Quadro nº1

Resultados do Teste de Matrizes Progressivas de Raven

Pontuação	Frequência	Percentagem
19	9	15%
20	6	10%
21	8	13%
22	5	8%
23	7	12%
24	8	13%
25	5	8%
26	7	12%
27	1	2%
28	1	2%
29	1	2%
30	2	3%

A média dos resultados obtidos neste teste foi de 22,88 e o desvio padrão de 2,88.

Passamos agora a descrever os instrumentos de investigação utilizados na recolha de dados, sendo que todas as provas e testes aplicados às crianças, já foram anteriormente testados em estudos anteriores:

Linguagem técnica da leitura e da escrita

Para avaliarmos o conhecimento das crianças sobre um conjunto de termos próprios da linguagem escrita, tais como: número, letra, palavra, letra maiúscula e minúscula, frase, entre outros, foi passado a cada criança um teste da linguagem técnica da leitura e da escrita.

Esta prova, construída por Ayers, et al. (1977), foi adaptada inicialmente pela Équipe Universitaire de Toulouse-le Mirail em 1987, tendo uma segunda adaptação por Fijalkow (1989). Esta última versão foi traduzida e adaptada para português pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Este teste consta de 23 itens e, para cada item respondido correctamente é atribuído 1 ponto, podendo os resultados variar entre 0 e 23 pontos.

A prova inicia-se com duas folhas de demonstração onde são apresentadas quatro figuras em cada folha, sendo solicitado à criança que faça, na primeira folha, uma bola à volta do animal e, na segunda, uma bola à volta do fruto.

A prova, propriamente dita, só se inicia quando a criança parecer compreender a tarefa proposta, sendo que, para cada item, o experimentador dá uma instrução centrada no termo técnico e pede à criança que escolha, entre os elementos presentes, o correspondente ao solicitado.

Os itens 1, 2 e 3 avaliam o conceito "número"; os itens 4 e 5 o conceito "letra" e o item 6 avalia o termo "palavra".

Nos itens 7, 8, 9 e 10, o termo palavra é combinado com os conceitos de primeira e última e, duas primeiras e duas últimas palavras da frase.

Os itens 11 e 12 avaliam o conceito "letra maiúscula" e o item 13 o conceito "letra minúscula".

Os itens 14 e 15 associam letra, palavra e primeira e última letra de cada palavra.

Os itens 16, 17 e 18 avaliam a noção "frase".

No item 19 avalia-se o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula.

Õ item 20 avalia o termo: "Título da história".

Os itens 21 e 22 avaliam a noção de "linha".

Por último, o item 23 avalia a noção de "história escrita".

Reconhecimento do nome das letras

Com vista a percebermos o nível de reconhecimento do nome das letras por parte dos grupos de crianças, foram apresentados sucessivamente 22 cartões individuais com letras do alfabeto (Anexo 5).

Utilizámos letras de imprensa, maiúsculas, por serem de mais fácil reconhecimento por parte das crianças, conforme referenciado no estudo realizado por Martins (1996).

O primeiro grupo de letras apresentado foram as vogais, uma vez que são as letras mais facilmente reconhecidas pelas crianças desta faixa etária (Ferreiro & Teberosky, 1980), sendo que nos interessava partir do menor para o maior grau de dificuldade.

As restantes letras foram introduzidas aleatoriamente mas, sempre pela mesma ordem a todas as crianças.

Esta prova foi elaborada com base nos trabalhos realizados por Martins (1996).

Após a apresentação de cada cartão inquirimos as crianças da seguinte forma:

"Sabes-me dizer o que é isto? Sabes como se chama?"

Foi cotado 1 ponto por cada resposta certa, podendo os resultados variar entre 0 a 22 pontos.

Conceptualizações sobre a linguagem escrita

Para analisar as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, realizámos uma entrevista de tipo piagetiano, onde foi solicitado a cada criança que escrevesse, como soubesse e como fosse capaz, cinco palavras e uma frase.

Após a produção escrita, foi solicitado à criança que lesse o que tinha escrito e quais os critérios utilizados na execução da tarefa.

Seguindo os mesmos critérios utilizados por Ferreiro e Teberosky (1980) e Martins (1987), as palavras ditadas foram as seguintes:

Gato

Gata

Gatinho

Formiga

Cavalo

Em relação às três primeiras palavras - gato, gata e gatinho-, reenviam para animais da mesma família, sendo as duas primeiras de tamanho linguístico semelhante, variando a última quanto ao número de grafemas. Esta última pode ainda apelar a um referente mais pequeno.

As duas últimas palavras - formiga e cavalo -, compostas por o mesmo número de sílabas, reenviam para referentes de tamanho diferente.

Foi também solicitado a escrita da seguinte frase - "O gato come o rato"-, que incluía uma das palavras ditadas anteriormente.

Iniciámos esta prova pedindo à criança que escrevesse o seu nome numa folha branca. Em seguida, foi solicitado que escrevessem, como soubessem, as palavras atrás mencionadas.

Depois da produção escrita, solicitámos a cada criança a leitura das palavras e que as assinalassem com o dedo. O mesmo procedimento foi utilizado para todas as palavras e frase,

sendo ainda solicitado, relativamente às palavras "formiga" e "cavalo" que as crianças dissessem como se lia se tapássemos a primeira e a última sílaba respectivas.

As produções das crianças e as verbalizações que as acompanharam, foram classificadas em quatro níveis evolutivos, de acordo com o raciocínio orientador do processo de escrita, seguindo o mesmo critério do estudo realizado por Martins (1996).

No nível 1- Pré-silábico: A escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, ou seja, não há qualquer correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Neste nível é frequente a utilização de letras, pseudo-letras ou mesmo números sendo, geralmente, respeitadas as hipóteses da quantidade e variabilidade de caracteres. Poderá verificar-se a Hipótese Quantitativa do Referente. É ainda possível a utilização do desenho como apoio à escrita, ou/e a utilização de formas fixas, ligadas geralmente a palavras significativas para as crianças (geralmente o nome próprio).

Na escrita da frase geralmente as letras sucedem-se sem espaços entre si, sendo a quantidade muito semelhante à utilizada para a escrita de cada palavra. Habitualmente, a criança utiliza grafemas diferentes para a escrita da palavra isolada e para a escrita da mesma palavra na frase. Neste nível a leitura das palavras é global.

No nível 2- Silábico: A escrita já é orientada por critérios linguísticos mas, a unidade do oral representada na escrita é a sílaba, escrevendo a criança, para cada sílaba, uma letra qualquer. Geralmente, as letras utilizadas diferem no interior de cada palavra e de palavra para palavra.

Na escrita da frase, por vezes, é utilizada uma letra por cada palavra, ou uma letra por cada sílaba das várias palavras, que aparecem, porém, ligadas entre si.

A leitura das palavras já é silabada havendo uma tentativa de segmentar o enunciado oral quando é pedida a leitura de uma só parte da palavra.

Neste nível, as crianças geralmente omitem os artigos, escrevendo só os substantivos e os verbos.

No nível 3- Escrita com fonetização: A escolha das letras já não é arbitrária, apesar da criança não contemplar ainda todos os fonemas, já utiliza um ou dois por sílaba. Nalguns casos, a correspondência grafema / fonema é correcta.

A leitura é silabada e as operações de segmentação da palavra são correctas.

Quanto à frase, também há tentativas de fonetização sendo que, nalguns casos, as palavras são assinaladas de forma correcta, à excepção dos artigos.

No nível 4 - Escrita alfabética: Neste nível, apesar dos erros ortográficos, as palavras conseguem-se ler. A leitura já não é silabada, as operações de segmentação são conseguidas e a frase contém todas os seus elementos ditados.

Consoante o nível em que se encontrava, cada criança foi classificada numa escala de 1 a 4 pontos.

Apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita

A fim de avaliarmos a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita, foi realizada uma entrevista individual semi-directiva a cada criança, cujo guião foi extraído de um projecto de investigação conjunto realizado por Martins (1988) e por investigadores do Institut National de Recherche Pédagogique - Paris, (Chauveau e Rogovas-Chauveau), e da Université Lumière Lyon II, (Besse), cit. por Martins (1996).

A entrevista constou das seguintes questões:

- 1- "Para que queres aprender a ler e a escrever?"
- 2- "Para que serve saber ler?"
- 3- "O que se pode fazer quando se sabe ler? O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?"
- 4- "Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?"

As entrevistas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo, tendo sido identificadas as diversas utilizações funcionais atribuídas pelas crianças à leitura e à escrita.

À semelhança do estudo efectuado por Martins (1996), foram consideradas respostas funcionais as que remetiam para funções de ficção, informativas, utilitárias, comunicativas ou ligadas à formação de saberes e conhecimentos.

Após a análise das entrevistas atribuímos um ponto por cada resposta funcional mencionada pelas crianças, em cada uma das quatro questões colocadas.

A bateria de provas de avaliação da consciência fonológica foi adaptada do instrumento utilizado por Silva (1996) e inclui 4 provas: Classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão da sílaba inicial e supressão do fonema inicial.

Classificação da sílaba inicial

Esta prova pretendia avaliar o desempenho das crianças na identificação de grupos de palavras iniciadas pela mesma sílaba.

Para o efeito, inspirámo-nos nas provas adaptadas por Silva (1996), em que apresentámos às crianças 14 grupos de 4 cartões com imagens, segundo a sílaba que pretendíamos trabalhar nomeadamente: Uva / asa / unha / lha. (Anexo 6).

Duas palavras de cada grupo começavam pela mesma sílaba que as crianças teriam de identificar.

Existia um grupo de vogais e um grupo para cada um dos seguintes fonemas: /r/, /m/, /g/, /c/, /v/, /f/, /t/, /p/, /b/, /s/, /l/ e /d/.

Iniciámos a prova com dois exemplos, onde nos tentámos assegurar que a criança percebia a tarefa proposta.

Durante os exemplos, se a criança não conseguisse descobrir sozinha as palavras que começavam pela mesma sílaba, era chamada a sua atenção para os primeiros "bocadinhos" dessas palavras mostrando-lhe a semelhança e levando-a a pronunciar devagar esses bocadinhos.

Após o exemplo deixámos as crianças descobrir por si: apresentávamos as 4 imagens agrupadas e referíamos pausadamente as palavras correspondentes a cada imagem, colocando a seguinte questão:

"Quais são as palavras que começam pelo mesmo bocadinho?"

Entretanto, caso a criança hesitasse, repetíamos o exemplo mais uma vez.

Foi cotado um ponto por cada resposta certa, variando a pontuação entre 0 a 14 pontos.

Classificação do fonema inicial

Esta prova, também adaptada do instrumento construído por Silva (1996), era semelhante à anterior, mas, ao invés de palavras começadas pela mesma sílaba, as crianças teriam de identificar as que começavam pelo mesmo fonema (Anexo 7).

Foi seguido o mesmo procedimento da prova anterior.

Tratando-se do mesmo número de palavras (14) a pontuação podia variar entre os 0 e os 14 pontos.

Supressão da sílaba inicial

Com esta prova pretendemos analisar a capacidade das crianças em manipularem deliberadamente as sílabas de uma palavra. Para tal, seguimos uma vez mais pelos instrumentos adaptados por Silva (1997).

Apresentámos às crianças sucessivamente 14 cartões com imagens diferentes (Anexo 8). À semelhança da primeira tarefa, as duas primeiras imagens correspondiam a sílabas iniciadas por vogais e as restantes aos seguintes fonemas: /r/, /m/, /g/, /c/, /v/, /f/, /t/, /p/, /b/, /s/, /l/ e /d/.

Seguimos o mesmo procedimento das prova anteriores, sendo que as questões colocadas foram as seguintes:

"Neste jogo, vais dizer-me o que está desenhado neste cartão..."

"Agora vais dizer-me quantos bocadinhos tem essa palavra?"

"Agora faz-de-conta que vamos tirar o primeiro bocadinho da palavra. Como é que fica a palavra sem o primeiro bocadinho?"

No caso da criança hesitar repetíamos o pedido mais uma vez, para nos certificarmos que ela tinha entendido bem a tarefa proposta.

Foi também cotado um ponto por cada resposta certa, variando a pontuação de 0 a 14 pontos.

Supressão do fonema inicial

Com esta prova pretendíamos saber se as crianças conseguiam ou não, manipular o fonema inicial da palavra, através da supressão do mesmo (Anexo 9)

A prova era semelhante à anterior no modo de aplicação mas, ao invés de palavras começadas pela mesma sílaba, as crianças teriam de identificar as que começavam pelo mesmo fonema.

Para além disso, era composta por 24 palavras que se dividiam em 12 grupos de 2 palavras cada existindo, em ambos os grupos, uma palavra que começava pelo mesmo fonema, por exemplo:

1- Rio	1a - Rosa
2- Mel	2a - Mola
3- Gás	3ª - Galo

Dado o número de palavras utilizado, a pontuação podia variar entre os 0 e 24 pontos.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando o nosso objecto de investigação - determinar a possível relação entre diferentes opções curriculares, na educação pré-escolar, na área da linguagem escrita e, as concepções das respectivas crianças no mesmo domínio -, realizámos a análise incidindo nos educadores e nos respectivos grupos de crianças, em dois momentos distintos:

- 1- Análise qualitativa das entrevistas às educadoras de infância, o que nos permitiu a classificação de três níveis diferenciados de apreciação curricular.
- 2- Análise comparativa dos dados recolhidos em cada grupo de crianças, com base nos níveis considerados, em termos do desempenho nas provas realizadas.

1.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Com vista à caracterização das práticas pedagógicas das educadoras em estudo, na área da linguagem escrita, assim como as concepções que as norteiam, foram avaliadas cinco variáveis, com base na literatura a que recorremos, a fim de operacionalizarmos o estudo da estrutura curricular na área da linguagem escrita:

- 1- Concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância;
- 2- Organização do ambiente físico na sala de actividades;
- 3- Organização do grupo e dos tempos de aprendizagem;

- 4- Actividades desenvolvidas;
- 5- Instrumentos de apoio à actividade pedagógica.

Esta análise permitiu-nos a criação de três níveis diferentes de apreciação curricular, constituídos como ponto de partida para tratamento posterior:

Nível 1 - Gestão curricular potencializadora de aprendizagens estruturantes e significativas, na área da linguagem escrita, com uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo.

Nível 2 - Gestão curricular facilitadora de aprendizagens estruturantes e significativas, quanto à linguagem escrita, menos consistente do ponto de vista da intencionalidade educativa.

Nível 3 - Gestão curricular passível de aprendizagens significativas, na área da linguagem escrita, pouco consistente do ponto de vista da intencionalidade educativa.

Como referimos anteriormente, após a análise das entrevistas, os sujeitos foram inseridos nos três níveis referidos.

NÍVEL 1

Englobámos neste nível duas educadoras de infância - B e C - por considerarmos, após a análise das entrevistas, que desenvolvem um currículo, na área da linguagem escrita, potenciador de aprendizagens estruturantes e significativas, com uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo, cuja análise passaremos a descrever detalhadamente:

1. Concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância

Ao vocacionar todo o espaço da sala para a linguagem escrita, as educadoras criam situações em que a escrita aparece como uma necessidade, englobando progressivamente diferentes funções:

Educadora B:

" (...) em todas as outras áreas a escrita está presente: na matemática, na pintura, na modelagem, nas experiências, enfim, a escrita está em todo o lado para eles perceberem a sua importância e a sua função. Todo o espaço da nossa sala está vocacionado para a linguagem escrita, há uma necessidade do código escrito para tudo (...)."

Educadora C:

"(...) a escrita está sempre presente em todas as situações (...), no cantinho das bonecas, garagem, trapalhadas, pintura, experiências, loja, enfim, apesar de termos um espaço próprio que é a oficina da leitura e da escrita, a escrita está presente em todo o lado (...). O escrever para nós é tão importante como falar..."

Ao referir que o escrito está sempre presente na vida do jardim de infância, mas não aparece à criança desprovido de sentido, descontextualizado, as educadoras fazem com que a criança se aproprie da função da leitura e da escrita, descubra os seus diversos usos e vantagens:

Educadora B:

"(...) As coisas não podem estar desligadas da vida, é preciso ter coisas escritas mas que sejam o reflexo daquilo que se vive (...)."

Educadora C:

"Os textos são trabalhados e explorados e eles lêem-nos antes de mais porque aquilo que lá está tem significado para eles e faz parte da sua vida. (...)"

Deixar que as crianças escrevam sozinhas é fundamental, independentemente das suas produções estarem ou não de acordo com as normas convencionais do sistema de escrita.

Estas educadoras, ao estimularem o uso do caderno individual estão a permitir que as crianças escrevam sozinhas, façam descobertas, relacionem os grafemas com os fonemas e tentem formar palavras através do som, permitindo que construam o seu próprio conhecimento:

Educadora B:

"(...) O caderno individual também é muito importante, permite que as crianças aprendam a utilizá-lo e sejam elas próprias a apreciar a sua evolução (...)"

Educadora C:

"Temos também os cadernos individuais onde a criança, para além de copiar modelos variados do escrito existente na sala, inventa e cria a sua própria escrita. Penso que este aspecto é fundamental, pois permite que as crianças façam descobertas, relacionem o oral com o escrito, o que permite a sua evolução e novas aprendizagens."

Consideramos que estas educadoras levam as crianças a participarem activamente no seu processo de aprendizagem permitindo, portanto, a evolução das suas conceptualizações:

Educadora B:

"... só se aprende a escrita trabalhando com a escrita...; (...) Tenho crianças de cinco anos que já lêem, fazem descobertas sozinhas, sabem ler porque são curiosas e eu lhes estimulo essa curiosidade do saber..."

Educadora C:

"Eu acho que não tenho a preocupação de ensinar, ou melhor, tenho é a preocupação que os meninos aprendam, por isso lhes proporciono os meios e tento estimulá-los ao máximo. O que é facto é que os meninos é que exploram as coisas e transformam-nas, tornando-se eles próprios sujeitos activos do seu processo de aprendizagem. (...) eles só por si chegam lá se os estimularmos, se lhes proporcionarmos os meios e se lhes facilitarmos o caminho. (...)

Outro dia disseram-me: Na palavra "PIA" estão as letras de "PAI", mas ao contrário. A palavra "PIANO" também começa por "PIA", mas tem mais duas letras..."

Como podemos verificar, as educadoras proporcionam situações de reflexão sobre as funções da escrita e da relação entre a linguagem oral e escrita o que leva as crianças, pouco a pouco,⁹ a compreenderem a estrutura do sistema de escrita, a formular as suas ideias, representações e conceptualizações.

Ambas as educadoras referem também a importância das interacções entre as crianças, em situação de escrita:

Educadora B:

"Já fiz escrita a pares com eles, aliás proporciono muitas vezes essa situação. Penso que as trocas que se estabelecem são fundamentais, pois as crianças tentam explicar o que fazem e como se faz, tentando muitas vezes incentivar o outro a fazer o mesmo, de modo que há ganhos de ambas as partes."

Educadora C:

"(...) proporciono muitas vezes situações em que eles desenvolvem actividades de escrita dois a dois: é interessante os diálogos que surgem a partir daí e a forma como nos apercebemos como as crianças pensam sobre a escrita. (...) os mais pequenos confrontam-se com modelos de outros mais evoluídos o que contribui para o seu avanço e traz interacções positivas "

Com efeito e, referindo Mouvet (1990) as interacções entre crianças contribuem para tornar mais claros os objectivos e os critérios de qualidade da actividade da escrita. Permitem

também que as crianças se tornem mais conscientes das estratégias empregues e desenvolvam capacidades metalinguísticas e metacomunicativas.

No que se refere à existência de um projecto de trabalho específico na área da linguagem escrita, ambas as educadoras mencionam que a sua actuação tem por base o seu projecto pedagógico, fruto dos seus valores e concepções educativas, que se traduz quer na organização dos espaços, tempo e grupo de crianças, quer nas estratégias e actividades desenvolvidas:

Educadora B:

"Há uma planificação prévia de modo que toda a organização da sala, em termos do tempo, grupo, espaços, materiais, etc. tem a ver com o nosso projecto de trabalho. (...)"

Educadora C:

" Toda a organização e funcionamento da sala fazem parte de um projecto pedagógico pois as coisas não acontecem por acaso mas são o reflexo daquilo em que eu acredito. Eu acho que em educação as coisas não podem acontecer por acaso mas têm que ser devidamente pensadas e planificadas."

Com efeito, tal como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) " Planear o processo educativo (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades." (p. 26).

Ao tentarmos saber qual o posicionamento das educadoras sobre a prática de pré-requisitos, habitualmente considerados importantes para levar a criança ao treino de algumas aptidões para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, constatámos que este tipo de actividades (grafismos, pintar dentro dos contornos, desenhar sobre uma linha a tracejado, etc) não se enquadram na prática destas educadoras.

Educadora B:

" Pré-requisitos... não faz sentido, ou seja, eu acho que a criança só aprende a escrever escrevendo, trabalhando e lidando com a escrita; só se exercitam determinadas competências se efectuarmos tarefas que nos permitem desenvolver essas mesmas competências. É preciso fazer, experimentar, mas, por outro lado não podemos permitir que as crianças façam as coisas por fazer, descontextualizadas, sem qualquer objectivo."

Educadora C:

"Quando se fala em pré-requisitos... fala-se em fichas de trabalho, de contornar um tracejado, de desenhar dentro de espaços limitados... Isso vai contra a minha filosofia em termos de educação. Eu nunca iria levar os meninos a fazerem actividades enfadonhas, repetitivas que não levam a lado nenhum. Eu trabalho a escrita de outra forma!"

Está assim demarcada a importância das crianças perceberem a funcionalidade da linguagem escrita.

Educadora B:

"(...) a escrita está em todo o lado para eles perceberem a sua importância e a sua função (...). Trabalhamos receitas, fazemos correspondência, enfim, uma série de actividades no dia - a - dia em que as crianças vivem a necessidade da utilização da leitura e da escrita.

Educadora C:

"Também observo muito como as crianças pensam sobre a própria funcionalidade da escrita. (...) Por exemplo, tenho um menina que queria aprender a escrever para poder escrever à mãe que estava na Guiné. Vimos que a escrita é importante para a correspondência e que faz falta para as pessoas comunicarem umas com as outras. Acabámos por escrever à mãe desta menina e mantemos ainda correspondência com ela. (...)"

A postura destas educadoras deixam-nos antever que estamos perante práticas que não se enquadram na perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita. As educadoras entendem o acto de ler como uma actividade essencialmente cognitiva em que a compreensão da tarefa e dos seus objectivos assumem um papel primordial. Permitem assim que as crianças construam o seu projecto pessoal de leitor (a criança encontra razões e sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita) ao confrontá-las com a utilização funcional da leitura e da escrita em contexto educativo.

Em vários momentos do discurso as educadoras fazem também alusão à cultura de origem das crianças:

Educadora B:

"O facto de ter meninos que em casa lidam pouco com a escrita, sinto que lhes tenho que preencher essa lacuna e proporcionar-lhes parte das vivências que eles, à partida, deveriam trazer de casa."

Educadora C:

"(...) os meninos não são todos iguais, mas eu tento "puxar" por eles, principalmente com aqueles que eu sei que em casa têm menos oportunidade de lidar com as coisas da escrita..."

Com efeito, sabemos que a dinâmica da criança face à escrita, o seu ritmo de aprendizagem, o seu interesse pela leitura e pela escrita e o seu próprio progresso é determinado, em parte, pelo conjunto de experiências neste âmbito, que a criança vive no seu seio familiar. Ora se essa experiência em casa é deficitária, o jardim de infância deverá ter um papel mais cuidado e reforçado para colmatar a ausência de experiências nesse sentido.

Quanto a isto, as educadoras referem:

Educadora B:

"(...) grande parte da nossa vida gira à volta da leitura e da escrita e nenhum menino da minha sala sabe viver sem isso. (...) Quanto mais desmotivados ou mais carentes eles chegam de casa, mais eu invisto na sua evolução."

Educadora C:

"Uma coisa que eu tento fazer é que todos gostem de lidar com a escrita com prazer e entusiasmo. Para mim o importante são as crianças saírem do jardim de infância percebendo como funciona a escrita, para que serve e se calhar sabendo descodificar algumas coisas. É evidente que se na família essas vivências praticamente não existirem é no jardim de infância que têm de desenvolver esses aspectos..."

Quanto à continuidade entre a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, no que concerne à abordagem à escrita, as educadoras referem:

Educadora B:

"Relativamente à transição para o 1º ciclo, penso que deveria ser uma etapa de passagem suave, sem alterações bruscas, porque os meninos encontram-se num ponto que, regra geral, os que não sabem ler, estão quase lá... Só faz sentido continuar o processo do ponto onde cada um se encontra. Mas, na maioria das vezes os professores querem os meninos todos ao mesmo nível, como se isso fosse possível... É evidente que isso é mau, é pena que aconteça, poder-se-ia aproveitar muito mais as aprendizagens que os meninos levam (...)."

Educadora C:

"(...) É que por vezes parece-me que os professores se preocupam mais com os comportamentos dos meninos, do tipo não aguentarem muito tempo sentados e assim..., do que com as aprendizagens que eles realizaram no jardim de infância. (...)"

Com efeito, o professor do 1º ciclo deve ter em conta as diferentes etapas de conceptualizações das crianças e incluir na processo de aprendizagem diversos procedimentos adequados a cada criança em questão. Para que as conceptualizações das crianças possam

evoluir é desejável que o professor trabalhe a partir do nível conceptual de cada uma de modo a criar situações de conflito cognitivo a fim de se entrar num diálogo metacognitivo sobre as actividades de leitura e de escrita.

Será desejável que todos os professores entendam e respeitem os aspectos do desenvolvimento da escrita nas crianças, e utilizem um currículo flexível que tenha em conta os princípios da escrita que a criança já adquiriu e desenvolveu antes de chegar à escola (Goodman, 1989).

No entanto e ainda na linha destas educadoras:

Educadora B:

"... aquilo que os meninos aprendem no jardim de infância vai servir-lhes para a vida toda."

Educadora C:

"(...) é pena se as crianças chegarem à escola e forem obrigadas a fazer às... e is ... penso que, mesmo assim, o que aprenderam no jardim de infância torna-as mais fortes para darem a volta às situações e inclusivé colocarem questões aos professores. (...)"

Se perspectivarmos a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, é fundamental criar as condições para que as crianças aprendam a aprender. Segundo Vasconcelos (In introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 1997) parece-nos que a educação pré-escolar deverá corresponder a um investimento a longo prazo, que não deverá ser desprezado nem desvalorizado, como uma estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.

2. A organização do ambiente físico, ao nível da sala de actividades

2.1. Organização do espaço

O processo de intervenção curricular do educador deve situar-se, desde logo, na preparação da dimensão espacial do contexto educativo. O educador tem aí um papel activo e decisivo que tem por base todo o seu projecto curricular.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e Cardona (1992), a organização do tempo e do espaço na sala de actividades são uma componente fundamental e revelam as intenções educativas definidas pelo educador.

Consideramos que a organização do espaço incluindo a área da leitura e da escrita é, efectivamente, a primeira forma de intervenção curricular do educador a este nível.

O trabalho das educadoras situadas no nível 1, no âmbito da linguagem escrita, é desenvolvido através de uma área específica para o efeito (área da leitura e da escrita), para onde a criança vai sempre que deseja, mediante um determinado tipo de organização proposto, do qual falaremos à posteriori.

Trata-se de um processo em que a escrita aparece como uma actividade lúdica e funcional como um "vai-vem" entre o prazer e a práxis do quotidiano das crianças. (Niza 1991)

Educadora B:

"Relativamente à organização do espaço temos a área da escrita, onde os meninos podem escrever livremente, copiar os textos e trabalhá-los a vários níveis. Para além do espaço da escrita, propriamente dito, temos em anexo a área da biblioteca."

Educadora C:

" (...) temos um espaço próprio que é a Oficina da Leitura e da Escrita onde temos a biblioteca, a máquina de escrever e o computador."

Este tipo de organização permite um mundo de experiências significativas, permite viver as coisas e pensar sobre elas, em interacção com os seus pares e adultos.

Educadora B:

"Neste espaço estão expostas as produções das crianças, textos variados que depois são utilizados como modelo de outras cópias; canções que vamos aprendendo, lenga-lengas e existe ainda um espaço para a correspondência. (...) Na biblioteca os livros encontram-se divididos segundo três grandes áreas, assinalados com o respectivo símbolo alusivo à temática em questão."

Educadora C:

"Na zona da escrita, (...) existe uma compilação dos textos livres das crianças, os livros que se vão produzindo, um quadro de pregas que permite trabalhar a escrita de outro modo, por exemplo, os cadernos individuais, as canções, lenga-lengas e a correspondência emitida e recebida. (...) Na biblioteca temos livros variados, álbuns ilustrados organizados por temas."

A biblioteca encontra-se apetrechada de vários tipos de livros, o que é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois permite à criança, à medida que vai descobrindo o prazer da leitura, aperceber-se das suas diferentes utilidades e funções.

Por outro lado, esta organização do espaço, apesar de orientada pelo educador, inclui também o contributo das crianças, o que denota a dinâmica e exploração desta área específica:

Educadora B:

" É tudo organizado com as crianças, é importante ter sempre a sua colaboração (...)."

Educadora C:

" (...) os espaços e materiais estão etiquetados e têm muitas mensagens escritas que, por sua vez, foram elaboradas com as próprias crianças, pois penso que elas devem tanto quanto possível envolver-se na organização da sala para perceberem melhor a dinâmica e as coisas lhes fazerem sentido."

Esta organização da sala por áreas de actividades se, por um lado, é fundamental para a vida em grupo, por outro, contém mensagens pedagógicas quotidianas.

Educadora B:

" Tudo o que temos na sala está etiquetado pois para além de proporcionar à criança o contacto com a escrita, é um recurso para ela fazer a sua própria escrita e é fundamental para a organização do grupo. "

Educadora C:

" (...) os espaços e os materiais estão etiquetados e têm muitas mensagens escritas que, por sua vez, foram elaboradas com as próprias crianças, (...)"

São assim proporcionadas situações às crianças de reflexão sobre a relação entre a linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo que se confrontam com suportes escritos diversos e textos variados.

Por outro lado, as crianças confrontam-se com situações em que a escrita surge no seu quotidiano como uma necessidade e com diferentes funções: função de registo, por forma a não esquecermos o que é importante, de comunicação, de informação, de ficção, de prazer...

Educadora B:

" (...) as crianças sabem que a escrita tem a função de registar o que pretendemos não esquecer, pois perdura no tempo; já sabem que é uma forma privilegiada de comunicar com quem não está presente, ou por opção do emissor / receptor."

Educadora C:

"Diariamente escrevemos os acontecimentos que são importantes para nós e que nos marcam, as crianças apercebem-se de que tudo pode ser escrito. "

2.2. Organização dos materiais / equipamento

Para além da organização do espaço em áreas de actividades, há também que ter em conta a organização dos materiais e equipamento nas áreas onde são utilizados. A sua adequação deve promover a livre escolha da criança, a iniciativa, a criação, a interacção, a experimentação, permitindo à criança constituir-se como sujeito activo no seu processo de aprendizagem.

Segundo Cardona (1992), os materiais devem estar organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga utilizar sem necessitar da interferência do adulto.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), referem que o tipo de materiais e equipamento existente, bem como a forma como estão expostos, condicionam em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender.

Ambas as educadoras referem um tipo de funcionamento em que o equipamento e materiais de leitura e escrita se encontram organizados de forma acessível e adequada às crianças. Para além disso, as educadoras mencionam também a construção de material de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita pelas próprias crianças.

Educadora B:

"O equipamento e material existente no espaço da escrita é variado e vai sendo construído pouco a pouco. Está permanentemente ao alcance e disposição das crianças e engloba, para além de todo o material de escrita, folhas, canetas, lápis de vários tamanhos e várias cores, livros de investigação, de histórias, dicionários, uma compilação dos textos que vamos trabalhando e também uma máquina de escrever e um computador."

Educadora C:

"Neste cantinho temos a biblioteca, a máquina de escrever e o computador. (...) Na zona da escrita as crianças têm à sua disposição diverso material para escreverem e outro material de apoio que eles próprios vão elaborando: Uma compilação dos seus textos livres, livros variados que vão produzindo, , um quadro de pregas que permite trabalhar a escrita de outro modo, por exemplo por unidades de sentido; temos também os cadernos individuais, canções, poesias, lenga-lengas e a correspondência emitida e recebida. (...)

O facto de termos dicionários ilustrados dá para a criança, quando quer escrever por exemplo a palavra "CARRO" vai aos meios de transporte e vai ver como se escreve."

Para além da visibilidade e acessibilidade dos materiais, também deverão estar etiquetados, pois é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com efeito, uma adequada organização do espaço educativo também pressupõe a etiquetagem dos materiais e equipamento bem como das diversas áreas da sala de actividades ou outros espaços do jardim de infância. Esta situação, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento de palavras por parte das crianças, leva-as a descobrir outras funções da escrita (registo e informação) e facilita ainda a autonomia da criança na arrumação dos materiais.

Educadora B:

"Tudo o que temos na sala está etiquetado pois para além de proporcionar à criança o contacto com a escrita, é um recurso para ela fazer a sua própria escrita (...). A escrita também serve para classificar os materiais e as diferentes zonas de actividades."

Educadora C:

"(...) os espaços e os materiais estão etiquetados e têm muitas mensagens escritas, elaboradas com as próprias crianças, pois penso que elas devem tanto quanto possível envolver-se na organização da sala para perceberem melhor a dinâmica e as coisas fazerem sentido."

3. Organização do grupo e dos tempos de aprendizagem

3.1. A rotina diária-

Se a dimensão espacial do contexto é fundamental para proporcionar aprendizagens estruturantes e significativas, tal não é menos verdade para a dimensão temporal.

O espaço é condição necessária mas não suficiente para que as crianças façam aprendizagens activas, sendo que a sua utilização é condicionada pelo tempo que lhe é atribuído.

É necessário que o educador encontre uma forma de organização dos tempos de aprendizagem e experimentação diversificada com os objectos, as situações, os acontecimentos e, que permita, ao mesmo tempo, os vários tipos de interacção (entre pares, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha).

Segundo Martins & Niza (1998), o educador deve planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças tenham experiências de leitura e escrita individuais, em pequeno e em grande grupo.

Quanto à organização temporal promovida por estas educadoras, destacamos:

Educadora B:

" Quanto à organização do tempo, estas actividades surgem com mais frequência de manhã, a parte da tarde é mais dinamizada por mim em actividades de grande grupo.(...) Todas as sextas-feiras é seleccionado o texto da semana que vai ser trabalhado posteriormente por todos os meninos durante a semana seguinte para sair no jornal. "

Educadora C:

" A nível do tempo, há um tipo de organização própria: a manhã destina-se mais a trabalho individual, em pares ou pequenos grupos, a tarde é mais reservada a trabalho em grande grupo.(...) Temos uma tarde por semana onde fazemos o trabalho de texto que é trabalhado de variadíssimas formas. (...) "

Mas esta gestão do tempo, embora pensada pelo educador, também é negociada e progressivamente construída com as crianças, a fim de se tornarem cada vez mais autónomas e menos dependentes do adulto:

Educadora B:

"Logo que chegam, reunimo-nos em conselho, falamos e registamos as novidades; fazemos o ponto da situação sobre o desenvolvimento dos projectos e relembro as crianças das suas responsabilidades, ultimamente já nem preciso fazê-lo porque eles próprios fazem o ponto de situação."

Educadora C:

"(...) todos os dias são eles que escolhem as actividades, logo pela manhã, no quadro de actividades. No entanto, se eles escolherem sempre as mesmas actividades, falo com eles individualmente, e tento motivá-los para trabalharem noutros espaços."

Por outro lado, a criação de rotinas diárias gera segurança na criança. Ela sabe o que a espera, conhece as finalidades deste tempo de rotina e é também importante para o conhecimento do antes, do depois e do agora.

Segundo Cardona (1992) "A existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir" (Op. cit. p. 9)

Educadora B:

" Diariamente as crianças marcam a presença, verificam as tarefas que lhes cabem (cujo quadro é actualizado no início da semana), registam a data, o tempo, preenchem o diário de turma, onde registam a (s) actividade (s) que pretendem fazer. Antes da hora do almoço

reunimo-nos outra vez em conselho, onde cada criança faz a avaliação do seu trabalho, diz o que fez durante a manhã e mostra ao grande grupo o produto do seu trabalho."

Educadora C:

" (...) temos um quadro de actividades, tarefas, diário de turma, calendário, quadro do tempo, o que permite uma organização do grupo, lhes dá autonomia e responsabilidade, ao mesmo tempo que provoca o desenvolvimento da escrita, pois é a criança que, todas as manhãs, preenche e faz a leitura diária do registo.

No entanto, devemos referir que o facto de existir uma rotina diária definida, não implica uma rigidez absoluta.

Educadora B:

" Os dias seguem geralmente este percurso, apesar de muitas vezes adoptarmos outro tipo de metodologia (...). O importante é que os meninos sabem porque é que as coisas acontecem e percebem o funcionamento do que gira à sua volta, o que é fundamental para não se sentirem perdidos e atribuírem sentido às coisas que fazem."

Educadora C:

" Não quer dizer que por vezes não surjam alterações, aquando das festas, aniversários, passeios ou visitas, mas, regra geral, seguimos esta rotina."

A este respeito Niza (1996) diz-nos que a organização de uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças; no entanto, há dias em que tudo se altera, pois há outros momentos significativos para a vida do grupo que se impõem, de vez em quando, quebrar o ritual de trabalho para assegurar o valor formativo desses acontecimentos, sejam eles a preparação das festas ou a organização de uma visita por exemplo.

3.2. Composição etária do grupo de crianças

“A composição etária dos grupos de crianças pode depender de uma opção pedagógica do educador, no entanto, há que ter em conta que a interacção entre crianças em diferentes fases do desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 35).

Este princípio é tido em conta pelas educadoras:

Educadora B:

"(...) só trabalho com grupos heterogéneos, nem sei trabalhar de outra forma, a diversidade de culturas é maior, em termos de escrita há mais ganhos, os meninos mais novos avançam muito mais rapidamente."

Educadora C:

"(...) trabalho com grupos heterogéneos, com crianças de três, quatro e cinco anos. São os meninos mais velhos que ajudam a integrar os mais novos, gerando-se entre eles interações muito positivas que levam à evolução de todos."

Com efeito e citando Martins & Niza (1998, p. 93) "As diferentes origens, realizações linguísticas, ritmos de aprendizagem dos alunos são factor de enriquecimento do contexto educativo. A heterogeneidade pode constituir-se como um meio natural de desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças."

È evidente que a heterogeneidade não se aplica só a crianças de idades diferentes, mas naturalmente que se acentua quando a composição etária do grupo varia entre os três e os cinco anos.

Um grupo heterogéneo permite mais facilmente desenvolver relações de reciprocidade e de cooperação. Hoje em dia sabemos que o papel das interações sociais em indivíduos em níveis diferentes de desenvolvimento, é determinante na evolução das estruturas cognitivas. Segundo Perret-Clermont (1978), não só os sujeitos de níveis de desenvolvimento mais baixos, como também os de níveis mais avançados, beneficiam com a coordenação interindividual, a qual promove, nuns e noutros, estruturações que cada criança, sózinha, não é capaz de alcançar. Para a mais nova desenvolve-se um processo de imitação e de identificação que promove a conquista e a assimilação de novas capacidades e conhecimentos. Para a mais velha, a possibilidade de "ensinar" facilita-lhe a sistematização e a hierarquização lógica e estruturada de conhecimentos, logo, facilita-lhes a organização e conservação das aprendizagens.

Educadora B:

"(...) são as crianças mais velhas que contribuem significativamente para a integração das recém-chegadas, para além de as ajudar a funcionar naquele espaço, mostram-lhes um tipo de trabalho que as motiva e entusiasma e que seguem espontaneamente. É assim o mesmo que acontece com os irmãos mais velhos."

Educadora C:

"(...) os mais pequenos confrontam-se com modelos de outros mais evoluídos o que contribui para o seu avanço e traz interações positivas.

4. Actividades desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita

A organização dos espaços, dos materiais, do grupo de crianças e dos tempos de aprendizagem (anteriormente descritos) proporcionam às crianças actividades que permitem o desenvolvimento das suas concepções sobre a linguagem escrita.

As crianças produzem e manipulam materiais escritos diversificados que se encontram permanentemente ao seu alcance e à sua disposição, desde jornais, livros de histórias, poesias, textos colectivos e individuais, dicionários, dispositivos de organização, entre outros. O ambiente de escrita que as envolve contribui significativamente para encontrar sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Educadora B:

"Enfim, desenvolvemos uma série de actividades no dia-a-dia em que as crianças vivem a necessidade constante de utilização da leitura e da escrita."

Educadora C:

"(...) a escrita está presente em tudo, é o suporte de tudo aquilo que acontece na sala de actividades."

Ambas as educadoras proporcionam actividades educativas nas quais a escrita é indispensável, onde as crianças a podem utilizar em diferentes situações, permitindo a reflexão sobre as funções e organização do sistema de escrita, gerando o gosto e a necessidade de aprender a ler e a escrever.

Educadora B:

"(...) registo dos acontecimentos, escrever sempre na frente dos meninos, preenchimento dos vários instrumentos da sala pelas crianças (tudo com suporte escrito), colocação pelas crianças do seu próprio nome nas produções, uma vez que têm etiquetas com os nomes, todos os dias eles trazem uma história nova que exploramos e dramatizamos."

Escrever na frente das crianças e verbalizar as palavras ao mesmo tempo, permite que as crianças percebam que o oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se

alinham no espaço mediante a ordem em que se verbalizam, que tudo o que se diz pode-se escrever, que o nosso sistema de escrita implica uma direcionalidade (esquerda/direita, de cima para baixo), assim como desenvolve outros aspectos convencionais da linguagem escrita: *"(...) é assim que já me dizem: Acabou o texto tens que pôr um ponto final."*

Educadora C:

"(...) registos, trabalho no caderno individual, os dispositivos de organização com que funcionamos, histórias, lenga-lengas, trava-línguas, dramatizações (...)"

Os registos colectivos, têm um enorme significado afectivo para as crianças na medida em que são valorizadas e consideradas as suas ideias, opiniões e história de vida:

Educadora B:

" (...) diariamente escrevemos os acontecimentos que são importantes para nós e que nos marcam".

Educadora C:

" (...) escrevo o que as crianças dizem pois é uma forma de se sentirem escutadas, valorizadas e sensibilizadas para a própria escrita.

Os registos são também, segundo Vasconcelos (1997b, p. 231) “uma outra maneira de manter a memória, para que o grupo possa voltar atrás e recordar”. Por outro lado, permitem que as crianças, em grupo, partilhem e exteriorizem ideias sobre a escrita, ao mesmo tempo que se vão apercebendo que tudo o que dizem pode ser escrito.

Ao registarem e fazerem a leitura dos dispositivos de organização da sala, as crianças vão ganhando autonomia, responsabilidade e sentido de iniciativa, ao mesmo tempo que é valorizado o sentido funcional e a natureza do acto de ler e escrever, assim como o desenvolvimento metacognitivo.

O trabalho com histórias, para além de desenvolver outros domínios, promove nas crianças o desejo de aprender a ler e escrever e, como referem Martins & Niza (1998, p. 88) “permite que as crianças se familiarizem com a organização da linguagem escrita com as suas características sintácticas e textuais”.

Também as lenga-lengas, poesias, trava-línguas, dramatizações, canções, atrás referidas, promovem o desenvolvimento cognitivo e a experiência com a linguagem, contribuindo também para a evolução da consciência fonológica nas crianças.

Outras actividades são ainda referidas:

Educadora B:

"(...) fazemos também o jornal, cópias dos escritos da sala, texto livre, correspondência com outro jardim de infância, trabalhamos receitas, desenvolvemos actividades na biblioteca de sensibilização ao livro e à leitura. Trabalhamos também a nível da oralidade: lenga-lengas, dramatizações, poesias, jogos variados."

Educadora C:

"(...) jornal escolar, trabalho de texto, correspondência, receitas, produção de livros..."

Copiar modelos com significado permite às crianças a apropriação da especificidade do código escrito, nomeadamente, a diferenciação de letras e sílabas, estabelecer comparações, reconhecer palavras e mesmo frases, permite enfim, o desenvolvimento dos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

O jornal escolar, para além de ser um meio privilegiado de interligação entre a família e o jardim de infância, permite a contextualização da linguagem escrita pois as crianças tomam consciência de outras formas e funções da leitura e da escrita.

O trabalho de texto consiste na selecção e transcrição de um texto dito pelas crianças que, depois de trabalhado nas suas variadas formas, é um dos conteúdos do jornal escolar. A linguagem oral das crianças é utilizada para o trabalho sobre a linguagem escrita, transformando-se, um texto oral num texto escrito, num processo construído pelas próprias crianças.

Educadora B:

" Relativamente ao trabalho de texto, começo por transcrever o texto que as crianças dizem, sendo depois um deles escolhido como o eleito da semana para sair no jorna

Educadora C:

" (...) este texto que foi trabalhado é apreendido na sua globalidade, por fim as crianças vão passá-lo a computador para ser enviado para o nosso jornal. Os meninos vão-se apercebendo de que tudo pode ser escrito: os números, as palavras, os acentos, inclusivé a música.

O texto impõe uma multiplicidade de tarefas, desde a sua eleição, decomposição transcrição, impressão e ilustração. Permite uma variedade de experiências e descobertas quer a nível

metacognitivo, quer em relação às convenções do universo gráfico, aos termos técnicos utilizados e às regras convencionais da escrita.

Educadora B.

" (...) fazemos a decomposição no quadro de pregas, a exploração do texto em termos fonológicos, silábicos, pontuação, da gramática, da matemática. Por último é passado no computador para poder sair no jornal e é ilustrado também."

Educadora C:

" (...) fazemos em conjunto o trabalho de texto que é trabalhado de variadíssimas formas: desde o encontrar palavras novas, fazer a dramatização, descobrir palavras antónimas, contagem das sílabas, letras, sinais de pontuação, enfim, o texto é explorado quase até à exaustão com jogos variados de modo a não cansar as crianças

Quanto a outras actividades referidas pelas educadoras - correspondência, receitas culinárias, avisos aos pais, organização da biblioteca, são igualmente importantes, pois as crianças são confrontadas com diferentes situações de comunicação mas, onde todas elas a escrita é indispensável permitindo, mais uma vez, a reflexão sobre as funções da escrita e da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

5. Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

As educadoras utilizam instrumentos escritos de apoio à actividade pedagógica que, ao mesmo tempo que permitem a regulação da vida do grupo e das aprendizagens, (Martins & Niza, 1998) são um estímulo à leitura e à escrita.

Estes instrumentos levam à participação da criança na organização, planificação, gestão e avaliação das actividades educativas, ganhando assim maior autonomia, responsabilidade e independência do adulto.

Educadora B:

"Os instrumentos, do meu ponto de vista, permitem por um lado que a criança se organize sobre o que fazer e ganhe cada vez mais autonomia, por outro lado, proporciona ao educador a avaliação do percurso da criança.

Educadora C:

" (...) permite a organização do grupo, lhes dá autonomia e responsabilidade, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento da escrita, pois é a criança que todas as manhãs preenche e faz a leitura do registo."

Sendo um conjunto de mapas que implicam a leitura e o registo (pelas próprias crianças), constituem-se como instrumentos fortíssimos desencadeadores da aprendizagem da linguagem escrita no quotidiano das crianças.

Educadora B:

"(...) temos o diário de turma, mapa de presenças, tarefas, calendário, quadro do tempo, etiquetas com os nomes, etiquetas no equipamento e material, mapa de faltas e presenças, quadro dos aniversários, registos das experiências e plano semanal de turma."

Educadora C:

" (...) os espaços e os materiais estão etiquetados e têm muitas mensagens escritas (...). (...) temos um quadro de actividades, de tarefas, com os nomes, diário de turma, calendário, quadro do tempo(...)."

Mais uma vez a leitura e a escrita estão presentes no contexto de vida do jardim de infância, mas com outra função.

Por outro lado, os instrumentos existentes proporcionam ao educador a avaliação do percurso educativo da criança. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 94), é a avaliação que permite ao educador ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças (Educadora B *"(...) proporciona ao educador a avaliação do percurso da criança"*).

A análise efectuada permite-nos verificar que toda a acção das educadoras tem inerente uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo, no âmbito das experiências proporcionadas às crianças "com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao

desenrolar do processo educativo" (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 93).

A actividade das educadoras começa muito antes da actividade das crianças, na preparação dos espaços, dos materiais e das experiências para que a criança possa desenvolver posteriormente actividades, por sua iniciativa ou com a orientação do adulto, onde a linguagem escrita é uma constante e faz parte do seu quotidiano.

Nestas salas nada acontece por acaso mas é o fruto de uma reflexão constante das educadoras, expressa no planeamento e avaliação da acção educativa, com sentido e coerência que norteia todo o processo.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.93) "a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo e exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças".

As educadoras têm em conta, na sua prática pedagógica o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e trabalham, com as crianças, os diversos aspectos considerados fundamentais neste processo de aprendizagem - conhecimento das funções da linguagem escrita e das características do sistema de escrita -, provocando situações em que a escrita aparece como uma necessidade e sempre com uma razão de ser.

Trata-se de um currículo flexível, adaptado às necessidades do grupo, em que predomina a livre escolha e a autonomia onde as crianças são encaminhadas num processo de construção do saber, no sentido do aprender a aprender.

Tomando como referência a definição proposta por Roldão (1999, p. 24), sobre gestão curricular, como um processo que implica o educador "decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados", a análise apresentada deixa-nos antever uma gestão curricular adequada e potencializadora de aprendizagens significativas no âmbito da linguagem escrita, o que nos permite dizer que estamos perante um currículo pré-escolar de elevada qualidade neste domínio.

NÍVEL 2

Considerámos neste nível as educadoras A, E e F.

A análise da estrutura curricular, na área da linguagem escrita, revela-se potencializadora de aprendizagens mas, a um nível inferior do que na análise anterior. As actividades de leitura e escrita estão presentes mas, a diferentes níveis de concepção e intervenção.

1. Concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância

A perspectiva destas educadoras, quanto à abordagem à escrita, enquadra-se numa linha que preconiza tanto a perspectiva tradicional como uma perspectiva mais actual, centrando-se ora numa ora noutra. Assim, se por um lado se defende a prática de pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem escrita, por outro, esta é aceite como um jogo em que a criança naturalmente pode desenvolver essa competência interagindo com a escrita no jardim de infância.

Devemos, no entanto, referir algumas diferenças nestas educadoras, sobretudo ao nível da precisão dos objectivos, estruturação e sistematização das aprendizagens. Porém, nas três situações estudadas, o decurso das aprendizagens é mais delimitado pelos interesses e manifestações das crianças, do que pela intencionalidade do educador, ou seja, nalgumas situações, não é muito clara a demarcação das aprendizagens pretendidas.

Educadora A:

"(...) sempre que querem ou se sentem motivados, os meninos podem trabalhar a escrita na sala de actividades, é evidente que uns são mais interessados que outros e não os podemos obrigar".

Educadora E:

"Quando eles não manifestam interesse penso que não devemos forçar porque senão, em lugar de os cativarmos para a escrita, afastamo-los e podemos correr o risco de os bloquearmos e atrofiarmos o interesse pela escrita e obviamente pela escola."

Educadora F:

" Acho que no fundo são as próprias crianças que orientam um pouco o processo, consoante os seus interesses e vontades do momento. Quando vejo que eles não estão minimamente motivados, não vale a pena insistir, porque não se vai concretizar nada. "

As educadoras referem-se a actividades dirigidas e não a actividades proporcionadas, fruto de uma determinada organização do ambiente educativo ao nível dos espaços e dos tempos de aprendizagem. *" Quando eu vejo que eles estão motivados, aí sim, desenvolvo actividades ligadas à leitura e à escrita. "* - Educadora F).

Por outro lado, não se trata de forçar as crianças para a escrita, esse seria o pior dos erros, mas de encaminhar o processo de aprendizagem no sentido de levar a criança, de uma forma natural e espontânea, a interagir frequentemente com a linguagem escrita.

A acção educativa deve ser regulada por uma intencionalidade expressa, fruto de uma reflexão e avaliação constantes, devendo o educador preparar os meios e facilitar o caminho para que o interesse e a motivação surja em todas as crianças. Deverá utilizar estratégias de intervenção diferenciadas, respeitando os ritmos e a individualidade das crianças, proporcionando os meios e funcionando ele próprio como um recurso para as aprendizagens pretendidas.

É também referida pelas educadoras a importância de pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem escrita:

Educadora A:

"Quanto à necessidade de pré-requisitos penso que são importantes e eu trabalho muito esse aspecto. É mais em termos do desenvolvimento da motricidade fina. Se contornarem coisas pequenas é mais fácil para começar a escrever. "

Educadora E:

"Penso que nos compete a nós, educadores, desenvolver o processo de pré-aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, noções como dentro, fora, em cima, em baixo, noção de tempo, espaço, lateralidade, desenvolver a motricidade fina, etc. são fundamentais neste processo. "

Educadora F:

" Penso que para a aprendizagem da leitura e da escrita são necessários pré-requisitos. Tudo isso deve ser exercitado anteriormente, porque se a lateralidade e a motricidade forem bem trabalhadas eles pegam numa caneta ou num lápis com muito mais facilidade. "

(...) para a escrita temos também que desenvolver a motricidade fina, lateralidade destreza óculo-manual, orientação espaço-temporal, ou seja, penso que sem estes aspectos estarem bem amadurecidos não se vai a lado nenhum (...).

Quando as educadoras referem a importância dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita estão a encarar esta aprendizagem como um treino, dando relevância, fundamentalmente, aos aspectos motores e perceptivos. Segundo Martins & Niza (1998, p. 148), “a percepção desempenha um papel, mas um papel menor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao contrário do que pensam alguns professores”.

Os exercícios perceptivos, para além de poderem levar ao desinteresse e desmotivação, não proporcionam às crianças a transição para níveis conceptuais mais elaborados, nem levam à compreensão sobre em que consiste a leitura e a escrita.

Educadora E:

" (...) considero que para desenvolverem esta aprendizagem as crianças têm que desenvolver a motricidade fina. (...) Há todo um caminho que as crianças têm que percorrer antes de começarem a ler e a escrever; uma criança que não sabe pegar num lápis, que tem dificuldades a nível do desenho e expressão plástica, é uma criança que não consegue começar a escrever, nem está motivada para isso."

Aqui, a educadora está a entender o acto de ler como uma operação essencialmente perceptiva e não como um acto cognitivo (Neves & Martins, 1994).

Não são valorizadas as interacções criança - criança ou em pequeno grupo, para a aprendizagem da linguagem escrita, pelo menos de uma forma consciente, sendo que as educadoras estão a descurar um aspecto muito importante da aprendizagem.

Educadora A:

" É nas actividades de grande grupo que a escrita está geralmente sempre presente, é quando eu escrevo os textos e eles ilustram. (...) Escrita a pares ou em pequeno grupo, talvez tenha surgido espontaneamente mas nunca por minha iniciativa, ainda são muito pequenos para saberem ajudar-se uns aos outros."

Educadora E:

" Escrita a pares nunca fiz, nunca me passou pela cabeça, não sei se dava resultado. Nunca reparei se quando trabalham em pequeno grupo eles falam sobre a escrita..."

Educadora F:

" Escrita a pares acho que nunca fiz."

Esta posição não se coaduna com as perspectivas actuais, pois hoje sabemos que quanto mais a criança que está a aprender, cooperar com parceiros diferentes mais ela consegue evoluir. Uma das condições facilitadoras da aprendizagem é sem dúvida a organização do trabalho entre pares ou em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa, de modo a que as crianças possam partilhar com as outras os seus pontos de vista.

Segundo Niza (1998), a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequenos grupos ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

Educadora F:

" (...) quando há uma criança que domina mais determinada situação, a outra fica em completa desvantagem por considerar que não é capaz, o que pode gerar alguns problemas de auto-estima."

Com efeito, segundo Silva (1994), "quando um dos sujeitos se submete passivamente ao ponto de vista do outro, de modo a evitar uma relação conflituosa, a interacção raramente resulta benéfica" (Op, cit., p. 204).

Assim, o educador, para além de promover as interacções e o estabelecimento de diálogos metacognitivos, deverá utilizar mecanismos adequados de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem em que predominem hábitos de cooperação ao invés da competitividade. Para Niza (1998, p. 79), "a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também; ao contrário da estrutura competitiva onde cada sujeito só atinge o seu objectivo quando o outro não o atingir".

As educadoras não incentivam o uso do caderno individual, apesar de referirem que as crianças, por vezes, inventam escritos que ficam guardados nas pastas como outro trabalho qualquer.

Educadora A:

"As crianças não têm caderno individual, eles desperdiçam muitas folhas porque é limitativo em termos de espaço. Vou é juntando os trabalhos e guardamo-los nas capas de trabalho".

Educadora E:

"As crianças não têm caderno individual apenas têm a pasta onde guardam os trabalhos. Não utilizo o caderno porque acho que isso implica uma institucionalização das coisas; acho que pedindo um caderno, os pais consideram que os meninos devem aprender a ler e a escrever

letras e fiquem decepcionados, porque não é isso que os meninos fazem no jardim de infância. Enquanto tudo surgir naturalmente tudo bem, mas estar "a fazer a hora da escola"... acho que não e tenho medo que ao pedir o caderno esteja a dar essa noção. Pedir um caderno é o mesmo que dizer às pessoas: "Eu quero um caderno para ensinar a ler e a escrever". Depois as mães podem ficar frustradas e passar esse tipo de frustração às crianças."

Educadora F:

" Não usam caderno individual só têm a capa onde guardam os trabalhos. Eles inventam muitos escritos, por vezes sem nenhum sentido, mas às vezes consigo dar a volta e explorar algumas situações."

Uma vez mais, apesar de serem respeitadas as produções das crianças ao nível dos seus escritos, parece-nos não lhes ser dada a importância devida, por parte das educadoras, como elemento fundamental do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Não são referidos diálogos metacognitivos a partir das produções escritas das crianças. É mais o interesse das crianças que persiste, ao fazerem os seus escritos, do que os meios proporcionados para o fazerem, bem como a exploração dessas situações.

Por outro lado, as educadoras consideram que o uso do caderno individual poderá ser entendido pelos pais como uma escolarização precoce (educadora E), ou que as crianças têm pouca maturidade para o poderem manusear correctamente (educadora A).

Quanto ao primeiro aspecto, a colaboração que deverá existir entre a família e o jardim de infância deverá permitir a elucidação dos pais sobre alguns aspectos curriculares, nomeadamente, o processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (1997, p. 43) "a relação com as famílias deve passar por uma troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza". Os pais deverão perceber as finalidades, funções e benefícios da acção educativa da educação pré-escolar e isso só poderá acontecer se o educador desenvolver esse processo de interligação.

Quanto ao segundo aspecto, é evidente que a criança, ao fazer uso do caderno individual deverá ter o tempo e o espaço necessário para, progressivamente, o manusear e utilizar correctamente. Só poderá saber utilizá-lo e tirar partido, se o tiver ao seu alcance e se a educadora souber adequar este instrumento ao serviço da aprendizagem da linguagem escrita.

Apesar das educadoras proporcionarem alguns meios para as crianças interagirem com a escrita em contexto educativo, verificamos alguma falta de conhecimento sobre o modo como constróem a linguagem escrita, nomeadamente, a importância das crianças perceberem a natureza e a funcionalidade da mesma.

Educadora A:

"Eu acho que as crianças têm desejo de aprender, mas em termos de saberem para que serve a escrita, acho que ainda não têm essa noção, principalmente porque não sentem ainda essa necessidade."

Educadora E:

"Acho que saber para que serve a escrita, pensar sobre a escrita como tu dizes, acho que ainda não são capazes, agora é que se está a desenvolver neles a vontade e o desejo de aprenderem."

Educadora F:

"Eles ainda não sabem para que serve a escrita, algumas crianças talvez já pensem, outras estão mais atrasadas, depende deles não se deve forçar nada."

As educadoras não referem a frequência da educação pré-escolar como um objecto fundamental na compreensão e integração das diversas funções da leitura e da escrita pelas crianças. Ou seja, não é visto o jardim de infância como o local onde a escrita pode e deve surgir como uma necessidade, de modo a que, progressivamente, a criança se interesse por ela e a utilize no seu dia-a-dia, permitindo a descoberta dos seus diversos usos e funções.

Segundo Martins & Niza (1998) é na descoberta da funcionalidade da linguagem escrita que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, factores essenciais para a construção do projecto pessoal de leitor / escritor.

É pouco evidenciado, por parte das educadoras, o papel da família e do jardim de infância, perante crianças que quase sabem ler sozinhas.

Educadora A:

"Também tenho tido crianças que quase conseguem ler sozinhas, mas isso acho que é porque estão muito desenvolvidas."

Educadora F:

"(...) há crianças que sozinhas chegam lá e há outras que temos que estar ali com insistentemente."

O facto de algumas crianças revelarem um bom desempenho a nível da linguagem escrita, é atribuído mais a factores pessoais, intrínsecos à própria criança, do que a factores relacionados com as interacções que as crianças estabelecem com a linguagem escrita, quer em contexto educativo quer em contexto familiar.

Uma das educadoras menciona como factor positivo a motivação para a escrita que a criança alcança em contexto familiar, por outro lado, descarta a importância desse trabalho no jardim de infância para aquelas que não têm esse privilégio.

Educadora E:

" (...) de uma maneira geral tenho a vida facilitada porque em casa estas crianças trazem muita motivação para a escrita e para a leitura. Quando eles não manifestam interesse penso que não devemos forçar porque senão, em lugar de os cativarmos para a escrita, afastamo-los e podemos correr o risco de os bloquearmos e atrofiarmos o interesse (...),

Parece-nos, no entanto, quanto menos as crianças são motivadas em casa, mais o jardim de infância deverá ter um papel preponderante para preencher essa lacuna.

Numa situação é apontada a necessidade do jardim de infância preparar as crianças para a escola:

Educadora A:

" É preciso trabalhar os pré-requisitos, criar o gosto pela leitura, para estarem mais motivadas e assim conseguirem aprender a ler e a escrever mais tarde na escola primária."

Mais importante do que trabalhar os pré-requisitos e preparar as crianças para a escola, é proporcionar-lhes experiências educativas verdadeiramente significativas para que o processo de aprendizagem, entre o jardim de infância e a escola, seja contínuo e fique dotado de sentido para a criança.

Segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 93), "é preciso que a educação pré-escolar assegure as condições para futuras aprendizagens com sucesso e não se centre exclusivamente na preparação para a escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças os meios que lhes vão ser úteis para a aprendizagem pela vida fora".

Ainda relativamente à continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, na área da linguagem escrita, as educadoras mencionam que esta não se

verifica. Isto, se entendermos continuidade educativa como um processo de desenvolvimento contínuo sem cortes nítidos e precisos (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997), o que requer que os professores tenham em conta os princípios da escrita que a criança já adquiriu e desenvolveu no jardim de infância (e no seio do seu ambiente familiar) de modo a trabalharem a partir do nível conceptual de cada uma.

Segundo Nabuco (1992), a escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente.

Educadora A:

" Quanto à transição para o 1º ciclo apenas se fala com os pais sobre o processo de aprendizagem das crianças. Nunca aos professores, até porque eu tenho medo do que os professores possam pensar daquilo que eu digo. Acho que isso só contribui para catalogar as crianças."

Educadora E:

"Apesar de falar muito com os professores sobre as crianças que vão transitar para a escola, pois trabalhamos na mesma instituição, é mais sobre aspectos comportamentais, não se faz nenhum tipo de avaliação escrita sobre o estado da criança. A avaliação escrita pode servir para criar expectativas negativas ou positivas sobre a criança e isso é de evitar, pois corre-se o risco de não corresponder à verdade. Por outro lado, não sinto que os professores sintam necessidade disso, pois independentemente do estado de cada criança, têm um determinado método de trabalho e não abrem mão dele."

Educadora F:

" Não tenho por hábito enviar informações sobre as crianças aos professores do 1º ciclo. Acho que não usamos o mesmo tipo de linguagem e uma informação minha podia ser mal interpretada. Há um grande fosso entre o jardim e a escola, quando devia ser uma coisa continuada, principalmente em relação a crianças que são trabalhadas a este nível e depois chegam à escola e começam com actividades repetitivas ou a picotar letrinhas, eu acho que isso é voltar atrás."

Se é verdade que este fosso existe e não se verifica um processo educativo, na área da linguagem escrita, contínuo, como seria desejável, também é verdade que, nestes casos, não existe uma informação rigorosa e concisa por parte da educação pré-escolar das concepções das crianças sobre a linguagem escrita. Se essa informação fosse baseada em critérios objectivos, sobre o modo como as crianças constróem a linguagem escrita, não deixaria margens para a subjectividade. Segundo Zabalza (1987), na avaliação das crianças não

deverá haver juízos de valor sobre a criança e as suas produções, mas sim uma informação que leve, quando necessário, ao educador reformular os processos de ensino-aprendizagem.

A par destes aspectos, as educadoras valorizam outros que consideramos estarem mais adequados às perspectivas actuais.

Todas mencionam a necessidade do jardim de infância contribuir para a criança interagir com a escrita de forma lúdica, com prazer e entusiasmo o que, ao mesmo tempo que lhes permite consolidar aprendizagens, liberta-as do peso, nalguns casos instituído, da grande tarefa que é aprender a ler e a escrever.

Educadora A:

" (...) sempre que querem ou se sentem motivados, os meninos podem trabalhar a escrita na sala de actividades de uma forma agradável, através do jogo e a brincar fazem descobertas importantes que são a base para aprenderem outras coisas."

Educadora E:

"Eles gostam muito desses jogos de descoberta, descobrir palavras / letras e de inventar sons. Eu trabalho muito neste sentido, acho que a parte lúdica é a mais interessante."

Educadora F:

" Se as crianças encararem a escrita sob o aspecto lúdico, ficam muito mais libertas da preocupação de que é uma coisa muito difícil que não vão conseguir aprender."

(...) sabemos que para algumas crianças aprender a ler e a escrever é uma coisa muito difícil que eles pensam que nunca irão conseguir.

Cabe-nos a nós educadores, desmistificarmos essa ideia, principalmente através do lúdico e mostrarmos que a escrita é como um jogo em que as letras são peças que se juntam umas às outras e, se queremos formar palavras temos que juntar aquelas letras e não outras."

As educadoras referem ainda um conjunto de procedimentos que têm um aspecto lúdico na abordagem à linguagem escrita, nomeadamente, jogos associados à fonia e grafia das palavras.

São promovidas situações onde as crianças podem escrever espontaneamente, pois estão facilitados os materiais para o efeito:

Educadora A:

" (...) sempre que querem ou se sentem motivados, os meninos podem trabalhar a escrita na sala de actividades, existem materiais de escrita ao seu alcance e eles usam-nos constantemente. (...) "

Educadora E:

" O escrito aparece na sala com muita frequência apesar de não ter uma área específica para esse fim, mas as crianças acabam por escrever sempre que lhes apetece pois o material de escrita está à sua disposição e eles escrevem muito nas mesas de trabalho. "

Educadora F:

" Este cantinho, ao estar permanentemente a funcionar na sala faz com que as crianças vão buscar os livros, copiem, transcrevam os registos, façam associações e comparações de palavras, etc. "

Qualquer decisão no campo curricular pressupõe planeamento e a avaliação do processo de intervenção (Roldão, 1999). É assim que consideramos fundamental a explicitação de finalidades, o planeamento de oportunidades educativas e a avaliação desse processo, na área da linguagem escrita, como factores essenciais para orientar a prática educativa.

Nas situações estudadas, a planificação e avaliação do trabalho, na área da linguagem escrita, só existe pontualmente.

Educadora A:

"O meu trabalho tem por base o Projecto Educativo da Instituição, feito com todas as educadoras. Um projecto específico na área da leitura e da escrita não tenho, apesar de ter muito essa preocupação, mas as coisas surgem um pouco consoante os interesses deles, aí eu tento corresponder e ir ao encontro das necessidades do grupo. "

A educadora baseia o seu trabalho no Projecto Educativo da Instituição o que deixa antever pouca sistematização e estruturação das aprendizagens pretendidas, no âmbito da linguagem escrita.

Educadora E:

"Um plano de trabalho específico só para a linguagem escrita não tenho, tenho é objectivos gerais englobando todas as áreas do currículo; as actividades são aquelas que vêm nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar. A avaliação fazemos no final de cada período, com todas as colegas, mas é mais em termos globais, que depois enviamos aos pais. "

Neste caso o plano reporta-se exclusivamente às Orientações Curriculares faltando-lhe a contextualização, o que nos parece também, algo muito generalizado, tal como a avaliação. A avaliação só poderá ter um efeito qualitativo no processo de aprendizagem se for feita de forma sistemática e de acordo com o planeamento previamente traçado.

Educadora F:

Tenho um projecto pedagógico com os objectivos que pretendo que as crianças atinjam, no final do ano, para a leitura e escrita e nas outras áreas. Só que às vezes, consoante o interesse das crianças, assim as coisas podem ser alteradas. Por exemplo, o trabalhar a escrita no jardim de infância começou na minha sala principalmente porque as minhas crianças apresentavam um verdadeiro interesse por essa área, principalmente, porque tinham irmãos na escola e estavam muito motivados para isso. Foi assim que, espontaneamente, os meninos começaram a escrever num quadro preto que temos na sala e iam aos livros da biblioteca e começavam a copiar os textos e os registos existentes na sala.(...) Foi esta situação, ou seja, partindo do interesse das crianças, organizei a sala de outra maneira com o cantinho da escrita."

Nesta situação parece haver um nível de sistematização mais acentuado, ao mesmo tempo que existe margem para a flexibilização curricular. No entanto, se por um lado é fundamental ir ao encontro dos interesses das crianças, por outro, não podemos estar à espera que o interesse surja só por si, mas proporcionar os meios para estimular o contacto da criança com a escrita, sendo que esta interacção deve ser preparada pelo adulto.

2. Organização do ambiente físico, ao nível da sala de actividades

2.1. Organização do espaço

A adequação na organização dos espaços, tempos de aprendizagem e materiais, no âmbito da linguagem escrita, leva à motivação e ao interesse das crianças pela leitura e a escrita de modo natural, funcionando o educador como um recurso e um orientador do processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento e evolução das concepções das crianças.

A biblioteca é o espaço educativo encarado pelas educadoras A e E, como o local privilegiado ao desenvolvimento da leitura e da escrita:

Educadora A:

" Para trabalhar a leitura e a escrita não tenho uma área específica só para este fim, mas é no cantinho da biblioteca e da manta onde se escreve e onde se desenvolve mais essa actividade. (...) a biblioteca é fundamental para o desenvolvimento desta aprendizagem. Os livros que temos são variados, estão colocados de frente para as crianças; temos livros de histórias tradicionais, rimas, poesias, lenga-lengas, livros informativos e eles utilizam-nos com muita frequência, umas vezes sozinhos outras vezes com a minha ajuda. Eles gostam de ouvir ler o adulto, gostam de brincar com as palavras e fazer jogos, pois a partir daqui brincamos com as sílabas e com os sons. (...) "

Educadora E:

" Na forma como trabalho e a importância que dou à leitura e à escrita, privilegio o cantinho da biblioteca com livros variados; que não haja só a hora da história, mas que as crianças possam ir lá, possam mexer, possam ver, de modo a que esteja exposto, esteja acessível, esteja agradável, que seja um sítio onde as crianças se sintam bem, de modo a irem à biblioteca sempre que queiram. Tento que a criança tenha uma relação saudável com o livro e trabalho muito as histórias. (...) "

A educadora F também faz referência à biblioteca como um espaço importante a considerar.

Educadora F:

" Na biblioteca temos livros variados, uns que eles trazem de casa, outros que existem na instituição. Conto muitas histórias que depois são exploradas em conjunto. "

As crianças usufruem de um local cómodo para o contacto com os livros que, por sua vez, são variados, estão acessíveis às crianças, e elas acedem-lhes frequentemente, de acordo com os seus próprios interesses. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (1997, p. 70) "a grande variedade de textos e diferentes formas de escrita, ao alcance das crianças é, efectivamente, uma forma delas se irem apercebendo das suas diferentes funções".

No espaço da biblioteca, para além do contacto com diversos tipos de livros, as educadoras proporcionam o desenvolvimento de outras actividades, nomeadamente, histórias, lenga-lengas, poesias, exploração de textos e jogos variados, importantes para a aprendizagem da linguagem escrita. As educadoras A e E revelam ainda algum cuidado na forma de colocação dos livros, ou seja, estão expostos de maneira frontal na estante.

Hohmann & Weikart (1995), fazem referência, para além da área da biblioteca, a uma área específica de leitura e escrita, onde a criança, através de utensílios de escrita variados, podem manifestar-se através desta forma de expressão.

Uma das educadoras refere ter este espaço organizado para o desenvolvimento desta aprendizagem.

Educadora F:

"Apesar de só o ter conseguido fazer no final do ano, organizámos o cantinho da escrita, onde os meninos dispõem de folhas, canetas, dicionário e mais tarde do computador(...). Este cantinho, ao estar permanentemente a funcionar na sala faz com que as crianças vão buscar os livros copiem, transcrevam os registos, façam associações e comparações de palavras, etc."

A organização deste espaço permite que as crianças possam escrever espontaneamente, que o interesse surja pois os materiais estão acessíveis e convidativos, o que implica uma maior sistematização das aprendizagens neste domínio.

As restantes educadoras mencionam a existência de materiais de escrita ao alcance das crianças no espaço da biblioteca e expressão plástica mas, circunscritos também a outras áreas.

Educadora A:

" (...). Acho que nunca senti a necessidade de um espaço próprio, porque sempre que querem ou se sentem motivadas, as crianças podem trabalhar a escrita. E eles escrevem muito, às vezes fazem cópias dos registos da sala e dos livros da biblioteca."

Educadora E:

" O escrito aparece na sala com muita frequência apesar de não ter uma área específica para esse fim, mas as crianças acabam por escrever sempre que lhes apetece pois o material de escrita está à sua disposição e eles escrevem muito nas mesas de trabalho."

Ao mesmo tempo que a educadora refere que a criança escreve sempre que lhe apetece, contradiz-se, ao referir que a escrita aparece mais como uma proposta sua, facto que parece ficar a dever-se à não existência de uma área específica para este fim.

Educadora E:

"(...) não existe como opção a área da escrita, mas existe: desenho, jogos, garagem, bonecas, cabeleireiro, loja e a área da biblioteca. (...) A escrita propriamente dita aparece mais como proposta minha."

Sabemos que a linguagem escrita pode ser trabalhada em todas as áreas existentes na sala, desde que apetrechadas com os materiais adequados, no entanto, uma área organizada e específica no âmbito da linguagem escrita, em interligação com a área da biblioteca é a primeira forma explícita de intervenção curricular a este nível. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 37), "a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização."

2.2. Organização dos materiais / equipamento

Se os materiais e o equipamento estiverem organizados adequadamente, poderão surgir situações de leitura e escrita espontânea que, sendo devidamente preparadas e previstas pelo educador, poderão resultar em verdadeiras situações de aprendizagem.

Para além da acessibilidade dos materiais, é preciso que as crianças tenham espaços organizados para os poderem utilizar, mas que não se encontrem exclusivamente circunscritos a esse espaço. Por exemplo, na área da mercearia, a criança pode ter à sua disposição material de escrita para "anotar" os preços dos produtos; tal como na área dos médicos poderá ter um bloco para anotar as eventuais receitas.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (1997, p. 69) "A oportunidade de "imitar" a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz-de-conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais..."

Ou seja, se em todas as áreas de trabalho estiverem colocados utensílios de leitura e escrita, relacionados com os respectivos ateliers, a criança, através do jogo simbólico, vai adequando a leitura e a escrita à situação que está a viver no momento, vai descobrindo os seus diversos usos e funções, vai entender a escrita como uma necessidade, vai pensando e interagindo com a escrita e vai evoluindo nas suas concepções. Consideramos assim, que o educador deve criar

situações em que a escrita apareça, "como actividade lúdica e funcional que privilegie um vai e vem entre o prazer e a pragmática do quotidiano dos alunos" (Niza, 1991, p.74).

As educadoras A e E disponibilizam os materiais de leitura e escrita ao alcance das crianças que, apesar de reservados mais a uma determinada área, também existem noutros espaços, permitindo a sua utilização espontânea pelas crianças.

Educadora A:

" Em relação ao material e equipamento mais utilizado para o desenvolvimento desta aprendizagem, vai desde jogos de letras e números, todo o material de escrita, folhas e canetas, vários tipos de livros, como já referi, - de histórias, informativos, enciclopédias, etc. - que estão na biblioteca e no cantinho do desenho, mas também existem noutros sítios em que eles escrevem, por ex: nas experiências eles registam, com a minha ajuda, as observações e as conclusões a que chegámos.

Educadora E:

" Os materiais existentes, tudo ao alcance das crianças, são os livros variados, como já disse ,revistas, canetas de várias cores, formas e tamanhos, folhas, jogos e as fichas de trabalho. Os livros estão na biblioteca, ao pé do tapete e o resto do material está na expressão plástica, jogos e, às vezes noutro sítio da sala, como é o caso do cantinho da loja, onde eles tentam apontar os nomes e os preços das coisas, foram eles que espontaneamente começaram a fazer isso. Equipamento mais sofisticado não temos, mas quase todos eles têm computador em casa."

A educadora F disponibiliza os materiais ao alcance das crianças, mas circunscritos apenas à área da leitura e da escrita.

Educadora F:

" (...) os meninos dispõem de folhas, canetas, dicionário e mais tarde do computador. No dicionário de imagens, cada imagem corresponde à palavra. O computador também tem ajudado muito e temos alguns jogos ligados ao desenvolvimento da escrita: Jogos ligados ao som das letras. (...) Isto tudo está na biblioteca e no cantinho da escrita. Eles têm de perceber que os materiais estão naquele espaço e só naquele espaço, não gosto que espalhem as coisas e é uma confusão; quando estão na garagem brincam com os materiais da garagem, quando estão na escrita utilizam aqueles materiais, mas só naquele espaço.

Nas restantes áreas não são utilizados quaisquer materiais nem utensílios de leitura e de escrita.

É ainda referido por uma educadora a existência de computador mas, inviabilizado para a leitura e escrita.

Educadora A:

" Temos computador mas serve mais para fazer jogos electrónicos; como não temos impressora não o usamos para escrever. "

O computador poderá ter um importante valor educativo, como recurso técnico no desenvolvimento da escrita e da leitura, em que a criança com prazer e sem esforço, poderá ir pouco a pouco dominando o processo de produção da escrita.

Para além da visibilidade, variedade e acessibilidade dos materiais, estes, também deverão estar etiquetados.

Nas situações A e E, as áreas de trabalho estão etiquetadas mas, só alguns materiais estão etiquetados.

Educadora A:

" Não tenho etiquetas com o nome dos materiais, provavelmente porque não estava desperta para isso, mas se calhar é importante. Tenho são os vários cantinhos com os nomes respectivos e o número máximo de crianças que pode estar em cada espaço. "

Educadora E:

" Temos cartões com o nome nos cantinhos mas etiquetas com o nome dos materiais todos não tenho, só alguns. "

A educadora F, ao mesmo tempo que utiliza etiquetas só nalguns materiais revela algum desconhecimento neste domínio.

Educadora F:

" Algum material da área da escrita está etiquetado, não todo porque tenho um pouco receio de os cansar em relação à escrita e de lhes transmitir o efeito contrário, ou seja, em vez de os cativar para a escrita posso correr o risco de os afastar. Temos que saber dosear as coisas e não cometer exageros, é verdade que a escrita é importante mas, não podemos descurar todas as outras áreas, nem desprezá-las como menos importantes. "

Para além de se constituírem como um modelo de escrita, as etiquetas nos materiais permitem que a criança se familiarize cada vez mais com o código escrito, vá relacionando a palavra escrita com o objecto, vá percebendo que tudo o que existe tem uma representação escrita, permite, enfim, aprofundar os seus conhecimentos.

Segundo Loughlin e Suína (1982, p. 210) "as etiquetas não constituem um sucedâneo da visibilidade dos materiais de aprendizagem que identificam mas, a par destes, ajudam as crianças a incrementar a sua compreensão da escrita".

3. Organização do grupo e dos tempos de aprendizagem

3.1. A rotina diária

Se é importante a organização dos espaços e dos materiais, também é fundamental a gestão adequada da rotina diária e dos tempos de aprendizagem.

O educador deve planificar os tempos de aprendizagem de modo a que as crianças diversifiquem as suas experiências de leitura e escrita individualmente, em pequeno e em grande grupo (Martins & Niza, 1998).

Nas situações estudadas verifica-se este tipo de gestão pelas educadoras de infância.

Educadora A:

" (...) através das imagens as crianças conseguem recontar a história e gostam muitas vezes de o fazer. Às vezes até ficam sozinhas na biblioteca a ver os livros (...).

(...) no início da semana reunimo-nos na manta em grande grupo e conversamos, tento levá-los a uma conversa colectiva onde todos têm a sua vez para falar e tento explorar ao máximo aquilo que eles dizem; depois, fazemos o registo escrito do que cada um fez no fim-de-semana. (...) É nas actividades de grande grupo que a leitura e a escrita estão muitas vezes presentes, a nível da oralidade e dos jogos de descoberta. Depois comigo, em grupos pequenos, eu escrevo os textos e as crianças ilustram."

Educadora E:

" Às segundas-feiras fazemos todos juntos o registo do fim-de-semana e o que é facto é que pouco a pouco eles vão tentando que eu escreva frases cada vez mais elaboradas. Depois, nas mesas de trabalho, em grupos mais pequenos e com a minha ajuda, copiam e ilustram o seu próprio texto. Depois eles próprios começam a querer mostrar aos pais aquilo que disseram e ficou escrito."

Realçamos aqui a importância do envolvimento das famílias no processo educativo das crianças (Martins & Niza, 1998).

Educadora F:

" Conto muitas histórias que depois são exploradas por todos em conjunto. (...) Aquando da reunião de grande grupo falamos do que se fez ou do que pretende fazer e aí organizam-se ou nos cantinhos ou em grupo para trabalho. O grupo de trabalho fica comigo e aí podemos desenvolver actividades ligadas à leitura e à escrita; geralmente eles dizem um texto que eu transcrevo para uma folha e depois eles tentam copiar e no final fazem um desenho alusivo."

Parece-nos, no entanto, nas três situações estudadas, que deveriam ser mais valorizadas as trocas entre as crianças no trabalho a pares ou em pequeno grupo. O trabalho em pequeno grupo acontece sempre com a presença das educadoras e não são preconizadas as interações entre pares. Se bem que por vezes essas situações aconteçam espontaneamente, (*Eles próprios começam a contar a história uns aos outros* - Ed. E), não são situações vistas pelas educadoras como estratégias a fomentar e a privilegiar no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita.

Relativamente à organização sequencial do tempo de aprendizagens, esta demarcação não muito explícita do ponto de vista das crianças.

Educadora A:

" Quanto à organização do tempo, acho que existem momentos específicos para desenvolver a leitura e a escrita. Como já referi anteriormente, na segunda-feira temos uma actividade específica, depois acabo por ter essa preocupação em vários momentos da semana. Por outro lado, as histórias que conto diariamente, desenvolvem sem dúvida a leitura e a escrita, se bem que desenvolvem outros aspectos."

Aqui, se por um lado, a educadora refere tempos específicos para a aprendizagem da linguagem escrita, e apresenta o exemplo da segunda-feira, por outro, não é muito clara que a criança tenha essa noção noutros momentos da semana, uma vez que a educadora refere que é ela quem tem essa preocupação.

Educadora E:

" Em relação ao tempo, acho que existem momentos específicos, é que a escrita propriamente dita aparece mais como uma proposta minha, e eu tenho muito essa prioridade."

Educadora F:

" Acho que não tenho momentos específicos para desenvolver esta aprendizagem. Acho que no fundo são as próprias crianças que orientam um pouco o processo, consoante os seus interesses e vontades do momento. Quando vejo que eles não estão minimamente motivados, não vale a pena insistir porque não se vai concretizar nada. Quando eu vejo que eles estão interessados e motivados, aí sim, desenvolvo actividades ligadas à leitura e à escrita. "

As educadoras encaram esta aprendizagem mais centrada na sua acção directa, em actividades dirigidas. Sabemos, no entanto, que uma adequada gestão dos tempos de aprendizagem leva ao interesse das crianças pela linguagem escrita, de uma forma natural, permitindo ao educador funcionar mais como um recurso e um orientador do processo de aprendizagem.

Ou seja, apesar do trabalho no âmbito da linguagem escrita existir, não nos parece muito clara a explicitação desse tempo de aprendizagem para a criança, sendo que a definição clara da rotina diária gera segurança na criança, ao mesmo tempo que lhe permite ganhar cada vez mais autonomia e independência do adulto (Cardona, 1992; Niza, 1996; Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).

Se é importante que o educador faça uma gestão flexível do currículo e inclua na rotina diária propostas suas e das crianças, não é menos importante que essa rotina seja estruturada e consistente, com os tempos devidamente organizados e, seja também do conhecimento das crianças.

Esta questão prende-se muito com o planeamento e reflexão do educador sobre as aprendizagens pretendidas, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, (1997, p. 40), "uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações."

Outro aspecto ainda a considerar é que, as educadoras fazem referência, posteriormente, a vários instrumentos de apoio à actividade pedagógica, mas não são mencionados aqui como um recurso importante na gestão da rotina diária.

Relativamente à organização do grupo, no âmbito da linguagem escrita, a dinâmica existente parece também muito centrada na acção do educador o que deixa antever pouca autonomia por parte das crianças ao nível da abordagem em estudo.

Educadora A:

"Relativamente à forma como nos organizamos, a proposta parte sempre de mim no sentido que tento "agarrar" o grupo, ou para actividades em grande grupo ou actividades mais centradas em pequenos grupos. A forma que utilizo para os motivar é geralmente sempre através de um jogo e na procura de momentos mais calmos proponho a ida para a mantinha. (...) Outras vezes ainda a proposta é arranjar trabalhos onde eles se dividem pelas várias áreas."

Educadora E:

"Quase nunca trabalham todos ao mesmo tempo. Enquanto eu estou com um grupo de cinco ou seis, os outros rodam pelos cantinhos. (...) Para os que não querem brincar nos cantinhos, quase sempre proponho o desenvolvimento de qualquer trabalho relacionado com o tema que estamos a tratar. A escrita propriamente dita aparece mais como uma proposta minha."

Educadora F:

"Aquando da reunião de grande grupo falamos do que se fez ou do que se pretende fazer e aí organizam-se ou nos cantinhos ou num grupo para trabalho. O grupo de trabalho fica comigo e aí podemos desenvolver actividades ligadas à leitura e à escrita."

As Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (1997) sugerem a participação das crianças no planeamento e avaliação das actividades.

Nas situações em estudo esse planeamento existe mas, de uma forma pouco estruturada.

Educadora A:

"Para arranjar trabalhos são eles que dizem oralmente o cantinho para onde querem ir, mediante o número de elementos que é permitido em cada espaço. Agora registo escrito da planificação não temos, organizamo-nos assim e até à data tem dado resultado."

Educadora E:

"Este tipo de planificação é feito todos os dias de manhã. Quer dizer, o registo escrito da planificação não existe, só oralmente. Mas eu já sei das preferências deles, às vezes são sempre os mesmos a irem para determinado sítio. Em relação a esses tento motivá-los para terem outros interesses mas às vezes não consigo. Para os que não querem brincar nos cantinhos, quase sempre proponho o desenvolvimento de qualquer trabalho relacionado com um tema que estamos a tratar."

Educadora F:

"O registo da planificação só se faz quando há necessidade, não é uma coisa rígida, geralmente não faço. O mesmo se passa com a avaliação dos trabalhos, eles aborrecem-se

muito por terem de esperar ver os trabalhos dos outros, é um tempo de espera muito doloroso. Já tentei fazer mas acabei por desistir."

Apesar de envolver a colaboração das crianças, a planificação não obedece a uma reflexão e a um registo escrito, o que pode levar à não tomada de consciência, por parte das crianças, e à sua desresponsabilização perante uma opção tomada. Além disso, toda a planificação requer também um momento de avaliação, sendo que, nestes casos isso não acontece. Ou seja, é preciso planificar e avaliar com as crianças mas, de uma forma ordenada, consciencializada, permitindo assim, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem verbal e não verbal.

3.2. Composição etária do grupo de crianças

Nas situações estudadas, as educadoras manifestam preferência pela constituição de grupos homogêneos, ou seja, crianças na mesma faixa etária.

Educadora A:

" Em relação à constituição dos grupos, tenho grupos homogêneos porque tem a ver com as regras da instituição, mas também porque eu penso que o educador tem o trabalho mais facilitado pois os meninos encontram-se todos no mesmo nível de aprendizagem."

Educadora E:

" Penso que é melhor trabalhar com grupos homogêneos, as crianças da mesma idade têm muitos interesses em comum e é mais fácil a estimulação em termos de grande grupo."

Educadora F:

" Tenho grupos homogêneos, é muito complicado funcionar doutra forma pois eu acompanho o grupo desde bebés. De qualquer maneira é preferível, porque mais ou menos estão todos na mesma fase de aprendizagem."

Esta opção não vai ao encontro das perspectivas que preconizam a interação entre crianças em diferentes fases do desenvolvimento e com experiências diferentes como facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). As educadoras justificam a sua preferência pelos grupos homogêneos alegando um trabalho mais homogêneo pelo facto das crianças se encontrarem "todas ao mesmo nível de aprendizagem". Apesar de noutros momentos do discurso referirem a existência de crianças com diferentes motivações para a linguagem escrita, quando confrontadas com a questão, omitem as diferenças de desenvolvimento cognitivo e as diferentes experiências linguísticas

das crianças, mesmo dentro da mesma faixa etária, o que requer sempre uma intervenção educativa pouco homogeneizada. Segundo Golbert (1994) "A escola necessita não só de reconhecer as diferenças cognitivas e linguísticas a nível teórico como integrar esse conhecimento na sua prática (...)" (Op. cit. 414).

4. Actividades desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita

Segundo Martins & Niza (1998, p. 93) "Ao educador compete criar, planificar e inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita".

Nas situações apresentadas as educadoras referem algumas actividades desenvolvidas com as crianças, a fim de potencializar as suas aprendizagens neste domínio.

Educadora A:

"As actividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mais evidentes, são assim: registos, histórias, lenga-lengas, poesias, canções, jogos com letras, leitura e elaboração de textos; também fazemos as fichas de trabalho, principalmente as que desenvolvem a motricidade fina."

Educadora E:

"(...) para desenvolver a leitura e a escrita, passando pelo contacto com o livro, histórias, registos, rimas, trava-línguas, lenga-lengas, (que eu valorizo muito), jogos variados, trabalho de texto, fichas de trabalho tal como o recorte e colagem para desenvolver a motricidade fina, são aspectos que são trabalhados no meu jardim de infância."

Educadora F:

"Quanto às actividades faço registos, como já falei, histórias, textos, jogos, passeios, dos quais podem surgir histórias e à volta disso, outras actividades criativas. Também fazemos grafismos, principalmente para desenvolver a motricidade, é que para gostarem de escrever é importante saberem desenhar bem as letras."

Ao trabalharem as histórias no jardim de infância, as educadoras estão a desencadear nas crianças uma atitude positiva e agradável face à leitura e à escrita, ao mesmo tempo que lhes estão a suscitar o carácter funcional. Por outro lado, ao tomarem contacto com os livros, as crianças estão também a desenvolver os aspectos figurativos da linguagem escrita.

As educadoras elaboram registos das falas das crianças sobre as suas experiências de vida.

Todas referiram a existência de momentos próprios e um espaço adequado, onde as crianças, comodamente e perto umas das outras, podem comunicar as suas experiências, sentimentos, emoções, sendo essas ideias e relatos registados pelas educadoras. É assim que, "de um modo natural, num clima afectivo e descontraído, vão fazendo progressivamente o desenvolvimento da oralidade" (Neves & Martins, 1994, p. 96).

Para além disto, ao escrever na frente das crianças as suas falas, o educador permite que as crianças vão construindo a língua escrita com base nas suas experiências e reconhecendo a escrita como a representação de sons da sua língua materna, ao mesmo tempo que proporciona outras aprendizagens ao nível doutros aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Educadora A:

" (...) reunimo-nos na manta, conversamos sobre as coisas que fizeram ou que gostariam de ter feito, enfim, tento levá-los a uma conversa colectiva, onde cada um tem a sua vez de falar e tento estimulá-los e explorar ao máximo aquilo que eles dizem."

Ao estimular e ao explorar aquilo que as crianças dizem, a educadora tenta ajudá-las a desenvolverem-se em termos de linguagem, já que, e citando Golbert, (1994), o facto de a criança estar exposta a estímulos linguísticos só por si não garante a sua evolução, para isso é preciso haver interacção verbal directa e em que as propostas de comunicação linguística, formuladas pelas crianças, forem valorizadas e incentivadas.

É também mencionado o trabalho de texto, cujas etapas são as seguintes: Elaboração do texto pelas crianças, registo pelas educadoras; cópia do modelo e ilustração pelas crianças.

Este trabalho é efectuado em pequenos grupos (três ou quatro) mas cada criança trabalha o seu texto individualmente, sempre com o apoio da educadora.

Educadora A:

"Em grupos pequenos cada um trabalha o seu texto individualmente, eu geralmente estou sempre presente para os poder ajudar."

Educadora E:

" (...) nas mesas de trabalho, em grupos mais pequenos e com o meu apoio, copiam e ilustram o seu próprio texto."

Educadora F:

O grupo de trabalho fica comigo e aí podemos desenvolver actividades ligadas à leitura e à escrita; geralmente cada um deles diz um texto que eu transcrevo para uma folha e depois eles tentam copiar e no final fazem um desenho alusivo."

Através do trabalho de texto as crianças copiam modelos com significado para elas o que, para além do valor afectivo, permite-lhes novas descobertas, nomeadamente, que as palavras são constituídas por determinados sinais com determinadas formas, onde termina uma palavra ou uma linha e começa outra, entre outros aspectos.

A ilustração do texto também é importante pois a criança vai associando a representação gráfica ao desenho que produz e vice-versa.

Parece-nos que esta situação, porém, poderia desencadear outro tipo de interacções se surgissem também momentos para o trabalho a pares ou em pequeno grupo, ou seja, ou invés de cada criança trabalhar sempre exclusivamente para o seu objectivo (textos individuais), poderia, um pequeno grupo ou a pares, trabalhar para um objectivo comum, (Niza, 1998), funcionando o educador apenas como um orientador e estimulador do processo de interacção. Silva (1994) propõe algumas actividades potenciadoras da aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente, a promoção de interacções entre as crianças, em situação de escrita, tendo os seus escritos como base de discussão (porquê aquelas letras e aquele número de letras, etc.)

A mesma autora propõe actividades relacionadas com a manipulação lúdica dos segmentos das palavras. Sobre este aspecto, salientamos o trabalho lúdico ao nível da linguagem verbal e não verbal, sobretudo nas educadoras A e E., em que as crianças são levadas à reflexão metalinguística e à manipulação das unidades orais constituintes das palavras.

Educadora A:

" (...) *lenga-lengas, poesias, canções, que às vezes eu leio para eles, outras vezes exploramos só através da oralidade (...)*"

Educadora E:

" (...) *rimas, trava-línguas, lenga-lengas, canções, que eu valorizo muito, umas estão escritas e expostas na sala, outras já sabemos de cor (...)*"

Estas actividades permitem o desenvolvimento da linguagem escrita ao nível da reflexão e compreensão de algumas das estruturas da linguagem oral e a evolução em termos da consciência fonológica.

A este respeito, Silva (1994, p. 205) refere que "a aprendizagem da leitura e escrita é facilitada pela disponibilidade de competências fonológicas porque o sistema de escrita alfabético traduz, em certa medida, as unidades fonológicas do discurso oral".

É feita a alusão doutro tipo de jogos que permitem o avanço da consciência de segmentos fonológicos ao nível das sílabas e dos fonemas, a partir de jogos de segmentação de palavras,

de classificação de palavras que partilham sons idênticos, de identificação de rimas, da associação de palavras ao referente.

Educadora A:

"(...) fazemos jogos de palavras variados, descobrimos palavras a partir das rimas, brincamos com as sílabas e com os sons das palavras e das letras, inventamos novos sons, vamos à procura de palavras da mesma família, "partimos" as palavras ao meio..."

Educadora E:

"Vamos à caça de palavras começadas por determinada letra. (...) Eles gostam muito desses jogos de descoberta, descobrir palavras / letras e de inventar sons. Eu trabalho muito neste sentido, acho que a parte lúdica é a mais interessante."

A Educadora F não refere actividades relacionadas com a manipulação sonora das palavras, mas jogos de identificação de letras e constituição de palavras.

Educadora F:

" (...) têm na sala um jogo magnético em que eles põem e tiram as letras e constroem palavras."

Este jogo permite que as crianças brinquem com as letras, vão tentando construir palavras, vão tomando consciência da diversidade de caracteres que compõem o nosso sistema de escrita, vão percebendo que se mudarmos a ordem das letras criamos palavras diferentes, etc.

A educadora F refere a exploração de algumas situações:

" Por vezes constroem palavras que nada significam, sem nenhum sentido, que não conseguimos aproveitar para explorar, outras vezes, com a minha ajuda, invertendo as letras conseguimos formar palavras."

A educadora ao falar das palavras "sem nenhum sentido" refere-se às que se aproximam mais da escrita convencional, no entanto, essas situações devem ser tão exploradas como as outras, no sentido de serem estabelecidos diálogos metalinguísticos e metacognitivos de modo a surgirem situações de clareza cognitiva para as crianças.

As educadoras referem ainda os grafismos, ou fichas de trabalho, como actividades desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita.

A opção por este tipo de actividades prende-se com a importância atribuída aos pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem escrita, relacionados com o desenvolvimento da "motricidade fina, lateralidade, destreza óculo-manual, orientação espácio-temporal", na linha destas educadoras.

Educadora A:

(...) fichas de trabalho, principalmente as que desenvolvem a motricidade fina (...). Se contornarem coisas pequenas é mais fácil para começar a escrever.

Educadora E:

" (...) noções como dentro, fora, em cima, em baixo, noção de tempo, espaço, lateralidade, etc., são fundamentais neste processo. Há formas de trabalhar estes aspectos, há fichas de trabalho que eu utilizo para este fim em que as crianças executam determinadas tarefas e fazem-no com agrado."

Educadora F:

"Também fazemos grafismos para tentar desenvolver aqueles aspectos que eu já referi, é importante as crianças saberem desenhar bem as letras, quando isso acontece ficam mais satisfeitas com o produto do seu trabalho, o que acaba por ser um incentivo e criar o gosto pela escrita".

Consideramos que este tipo de actividades não contribuem para a evolução das concepções das crianças, no âmbito da linguagem escrita, carecem de qualquer sentido no âmbito das perspectivas que preconizamos, sendo apenas valorizado o treino de algumas habilidades ao nível motor, visual e perceptivo. Não está a ser tomada em conta a construção de conhecimentos mas a reprodução de um conhecimento já estabelecido (Besse, 1995), onde a criança desempenha um papel passivo no seu processo de aprendizagem.

Não são mencionadas outro tipo de actividades, nomeadamente, recolha de histórias ou canções, receitas culinárias, avisos aos pais, correspondência escolar, entre outras, às quais as crianças aderem muito bem e permitem a interligação entre o jardim de infância / família/comunidade, e são muito importantes do ponto de vista das aprendizagens, porque permitem que as crianças se confrontem com situações em que a escrita aparece como uma necessidade e uma razão de ser, estando demarcado sobretudo, o seu carácter funcional.

Por outro lado, parece-nos também que deveriam ser mais valorizadas a invenção de escritos por parte das crianças, independentemente das suas produções estarem ou não de acordo com as normas convencionais de escrita, como uma actividade a privilegiar para o

desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita. Para além de proporcionarem os meios para as crianças escreverem sozinhas, as educadoras deveriam também estabelecer com as crianças diálogos metacognitivos permitindo a evolução das suas concepções. Não são referidas porém, este tipo de situações nas práticas descritas. Estimular as crianças a pensarem sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, a lerem e a escreverem como souberem promovendo as trocas e os diálogos é fundamental para a aprendizagem neste domínio.

No entanto, valorizamos algumas das actividades mencionadas; nomeadamente, os registos, o trabalho de texto a leitura de histórias e, sobretudo ao nível das educadoras A e E o trabalho sobre a linguagem oral, conducente a uma reflexão sobre a mesma e à compreensão de algumas das suas estruturas.

5. Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

Nesta secção, englobaremos todos os instrumentos de apoio à actividade pedagógica, mencionados pelas educadoras e utilizados pelas crianças, no dia-a-dia do jardim de infância.

Educadora A:

" Quadro de presenças, quadro do tempo, quadro de tarefas, quadro com o nome das crianças (elas colocam todas o nome nos trabalhos), quadro de registo das experiências".

Educadora E:

" Os instrumentos utilizados para desenvolver a leitura e a escrita são: quadro de presenças, quadro do tempo, cartões que identificam os cantinhos, quadro de tarefas, cartões com os nomes das crianças, que utilizavam para porem o nome, mas agora já o sabem fazer sozinhas".

Educadora F:

" (...) quadro com os nomes deles, quadro de presenças, tempo e tarefas, actividades é que não porque a sala é pequena e é difícil fazer uma organização desse tipo".

O quadro dos nomes, permite o reconhecimento das crianças do seu próprio nome e dos colegas, sendo um convite para colocarem o nome nas suas produções, o que as educadoras referem já todas o fazerem.

Segundo Ferreiro (1990, cit. por Mourato (1997, p. 168), "a escrita do nome proporciona às crianças informação sobre a apropriação da natureza do sistema de escrita, momentos de conflito cognitivo relativamente às conceptualizações construídas pelas crianças". Ou seja, as hipóteses que as crianças elaboram podem não ser confirmadas quando tentam aplicar a escrita do seu próprio nome, podendo surgir uma situação de conflito cognitivo. Além disso, as primeiras palavras convencionais escritas pela maioria das crianças correspondem à escrita do seu próprio nome (Préteur, 1987, cit. por Mata, 1991).

Os quadros de presenças, tarefas, tempo, registos das experiências (educadora A), constituem-se como elementos importantes de suporte à organização do grupo, à sequencialidade temporal e, ao serem utilizados pelas crianças no seu quotidiano, permitem a descoberta de algumas funções da escrita, nomeadamente, observação e registo, informação, comunicação, ao mesmo tempo que levam à evolução doutros aspectos da linguagem escrita, nomeadamente, quando : a criança faz a leitura do quadro, distingue entre a palavra escrita e a simbologia, quando associa o seu nome e o dos colegas à tarefa correspondente, entre outros.

Para além dos instrumentos mencionados, as educadoras poderiam socorrer-se de muitos outros no âmbito da planificação / gestão e avaliação da acção educativa, pelas próprias crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p. 37), "Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem."

Parece-nos que a acção educativa está mais centrada no campo de decisão das educadoras, o que deixa antever uma pequena margem para a livre escolha, autonomia e decisão por parte das crianças.

Segundo a mesma fonte (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 53), "Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização."

Como exemplo de alguns instrumentos facilitadores deste processo de autonomia, do desenvolvimento cognitivo e da linguagem verbal e não verbal, salientamos as regras de funcionamento do grupo e dos vários espaços da sala, negociadas e elaboradas com as

próprias crianças, mapa de actividades; calendário, fichas de requisição de livros da biblioteca, avaliação de actividades ou de projectos realizados, entre outros.

Este tipo de instrumentos ao mesmo tempo que funcionam como reguladores da vida do grupo e das aprendizagens (Martins & Niza, 1998), podem constituir-se como agentes potencializadores de outras aprendizagens estruturantes e significativas no âmbito da linguagem escrita:

Em termos de apreciação global, deparamo-nos com um tipo de gestão curricular no âmbito da linguagem escrita com algumas fragilidades, do ponto de vista da perspectiva cognitiva em que "a compreensão da tarefa do acto de ler desempenha um papel determinante no processo aprendizagem das crianças."

Se por um lado as educadoras proporcionam às crianças algumas situações de interacção com a linguagem escrita, por outro parecem desconhecer em grande parte as concepções das crianças neste domínio, logo, não o têm em conta nas suas práticas, pelo menos de forma consciente da sua importância.

No entanto, realçamos como aspectos positivos a grande ênfase no trabalho com a linguagem oral, quer através de histórias, poesias, canções, etc, momentos de comunicação em grande e pequeno grupo, jogos colectivos de descoberta e exploração de palavras e de sons, a grande aposta na organização da biblioteca, e na organização de outros espaços e actividades em que a linguagem escrita surge com alguma frequência, se bem que nalguns casos, de forma pouco sistematizada e estruturada.

NÍVEL 3 - Educadora D

A análise desta entrevista é reveladora de uma estrutura curricular mais frágil do ponto de vista da intencionalidade educativa, comparativamente aos níveis considerados anteriormente, pelo que optámos pela distinção deste terceiro nível de classificação.

1. Concepções da educadora sobre a aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância

A linguagem escrita, na perspectiva desta educadora, enquadra-se numa abordagem tradicional, na medida em que valoriza essencialmente os aspectos visuais e perceptivos e encara o jardim de infância como o local apropriado para o desenvolvimento destas destrezas que, na sua óptica, devem anteceder a aprendizagem formal.

É dado um grande realce à realização de actividades "propedêuticas" no jardim de infância, como um factor determinante para o desenvolvimento desta aprendizagem.

"Os pré-requisitos são sempre importantes, quanto mais a criança é incentivada ao nível da lateralidade, dos aspectos motores, de noções de dentro/fora, melhor é para aprender a escrever. (...) As crianças com mais dificuldade na lateralidade têm mais dificuldade também na escrita."

A educadora, para além de considerar que as crianças em idade pré-escolar ainda não pensam sobre a função utilitária da escrita, não encara o jardim de infância como a primeira instituição educativa formal promotora e facilitadora da construção do projecto pessoal de leitor.

"Eu acho que eles ainda não pensam sobre a importância da escrita, dão mais importância a outras coisas de acordo com os seus interesses, aliás próprios da idade. A educadora é que deve ir introduzindo actividades, de acordo com as idades das crianças, em que eles sejam levados a desenvolver os pré-requisitos necessários para mais tarde virem a aprender."

Está assim longe de perceber a leitura e a escrita como uma actividade essencialmente cognitiva, em que a compreensão que se tem do acto de ler e dos seus objectivos desempenham um papel fundamental (Downing, 1986, citado por Mourato, 1997).

"Não podemos exigir que eles façam as coisas como se já estivessem na escola, temos que desenvolver essa aprendizagem aos poucos, de uma forma leve, através do jogo, sem esforço, levando-os a conseguirem períodos de concentração cada vez maiores."

Se por um lado o jardim de infância é visto como o local preparatório da escolaridade básica, ao nível dos pré-requisitos para a leitura e escrita, por outro, não deve descurar o lúdico e o nível de exigência das crianças deve ser menor, na óptica desta educadora.

"Uma criança que praticamente não se senta, leva o dia inteiro na garagem, dificilmente consegue dominar as aquisições básicas da escrita."

A educadora negligencia a possibilidade da aprendizagem da linguagem escrita ser um prazer para a maioria das crianças, não sendo criadas situações intencionais em que a escrita aparece como uma necessidade, centrando-se o trabalho fundamentalmente em actividades perceptivas e visuais que resultam num esforço de concentração e repetição que algumas crianças acabam mesmo por rejeitar.

O processo de aprendizagem da linguagem escrita encontra-se centrado em exercícios escolares, descurando-se a necessidade da criação de um ambiente educativo propício e desencadeador de aprendizagens estruturantes e significativas em que, de uma forma natural e espontânea, a criança interaja com a leitura e a escrita.

A educadora não está a valorizar os aspectos construtivos da linguagem escrita. Não são criadas situações (pelo menos intencionais) em que a criança aparece como sujeito activo do seu processo de aprendizagem (Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar, 1997).

"O facto é que os educadores não podem fazer milagres e obrigarem as crianças a gostarem deste tipo de actividades. Às vezes, por mais que tentemos motivar, dizer que para o ano vão para a escola e têm que começar a fazer trabalhos mais sérios, para alguns é complicado fazê-lo."

Os exercícios perceptivos, para além de poderem levar ao desinteresse e desmotivação, não proporcionam às crianças a transição para níveis conceptuais mais elaborados, nem levam à compreensão sobre em que consiste a leitura e a escrita.

Segundo Besse (1995), é preciso não confundir transmissão de conhecimentos com construção de conhecimentos. Ou seja, a educadora ao pedir às crianças exercícios de cópia e imitação, está a pedir às crianças um conhecimento já estabelecido ao invés de as levar a construí-lo.

Por outro lado, são ainda criadas expectativas negativas em relação ao papel da escola e das aprendizagens, enfatizando a transição para o 1º ciclo como algo difícil e até penoso.

Não são valorizadas as interacções criança - criança ou em pequeno grupo, descurando-se um aspecto muito importante da aprendizagem e desenvolvimento.

As actividades são essencialmente dirigidas pela educadora deixando à criança pouca margem de autonomia: *"Agora a parte da escrita é sempre com a minha ajuda, sozinhos ainda não conseguem."*

Apesar de noutra altura do discurso, referir que as crianças podem gerir elas próprias actividades ligadas à leitura e à escrita *"... para além das actividades orientadas por mim, podem utilizar a escrita à maneira deles."*

Estamos perante uma opção curricular que valoriza pouco as descobertas das crianças, limitando a riqueza e a diversidade de experiências neste campo.

"Eles geralmente não inventam escritos, mas fazem outros trabalhos para desenvolver esta aprendizagem. É evidente que eu tento puxar muito por eles porque para o ano vão para a escola e temos que os preparar, para que tenham sucesso pela vida fora. Eu preocupo-me muito com isso."

A educadora revela falta de conhecimento sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e como desenvolvem as suas conceptualizações.

Mais do que preparar para a escola, importa criar as condições para que ocorram aprendizagens verdadeiramente significativas, dotadas de sentido para a criança. O escrito deverá aparecer contextualizado, para que a criança se aproprie dos seus diversos usos e funções. Tal como referem Martins & Niza (1998) "a aquisição da linguagem escrita não pode surgir como imposição externa, como actividade sem sentido dissociada da comunicação e do

prazer, mas sim como projecto significativo, como instrumento potencializador do desenvolvimento” (Op. cit., p. 57).

No que respeita à continuidade educativa e à articulação curricular com o 1º ciclo não é mencionado nenhum projecto neste sentido, gerindo-se essa situação à mercê da receptividade dos próprios professores:

"Articulação com o 1º ciclo não houve nada. Isso depende muito dos professores; há professores mais acessíveis que outros."

É pouco valorizado o papel da família neste processo de aprendizagem, reduzindo-se a relação apenas a uma troca de informação sobre o estado de evolução da criança no campo da linguagem escrita.

"Faço fichas de avaliação das crianças para os pais, com três parâmetros na área da leitura e da escrita: Falar correctamente, desenvolvimento do vocabulário e como é o contacto com as letras, quer dizer, se revelam ou não interesse pelas actividades direccionadas para a escrita."

Estamos perante uma perspectiva muito reducionista, em que os verdadeiros aspectos de desenvolvimento são descurados, fomentando-se essa perspectiva junto dos pais das crianças, infantizando os aspectos menores do processo de aprendizagem.

Apesar de referir a existência de um projecto pedagógico específico na área da linguagem escrita, revelando algum nível de sistematização e estruturação das aprendizagens pretendidas, a intervenção curricular é pautada por alguma inconsistência e incongruência do ponto de vista da eficácia do processo, no âmbito das perspectivas actuais.

"Temos o projecto pedagógico que contempla aspectos a desenvolver na área da leitura e da escrita, assim como nas outras áreas de conteúdo, tal como vem nas Orientações Curriculares."

2. Organização do ambiente físico, ao nível da sala de actividades

2.1. Organização do espaço

A linguagem escrita surge no contexto educativo subjacente à organização do espaço com uma área específica para o efeito, através dos cantinhos da biblioteca, escrita e acolhimento.

"A sala está dividida por cantinhos, temos a casinha, modelagem, garagem, jogos, biblioteca, a parte para o acolhimento, carpintaria e uma parte mais dedicada à escrita."

Este tipo de organização do espaço facilita e promove a interacção da criança com a linguagem escrita, o que consideramos ser a primeira forma explícita de intervenção curricular. Será o suporte fundamental onde assentará todo o trabalho a desenvolver à posteriori.

Porém, é preciso que toda a dinâmica seguinte permita um sem número de possibilidades de confronto com a linguagem escrita, individualmente e com os seus pares, em que a criança explore, experimente, crie, observe, gira situações, para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorram de forma significativa.

Este aspecto parece-nos algo limitativo: *"O trabalho desenvolve-se da seguinte forma: primeiro cortam as imagens e pedem para eu escrever o nome numa folha; depois vão procurar as letras correspondentes, na caixinha das letras, e colam-nas por baixo das palavras que eu tinha escrito. Outras vezes, como temos carimbos com letras, procuram as letras respectivas e carimbam por baixo. Neste cantinho o trabalho resume-se a isto: recorte, colagem e procura das letras."*

Se é certo que a criança vai adquirindo algumas noções, associação da palavra à imagem, reconhecimento do nome das letras e desenvolvendo outros aspectos figurativos da linguagem escrita, valoriza-se pouco a produção de escrita pelas crianças, o desenvolvimento das suas conceptualizações, e a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita ao nível da contextualização de situações vividas.

Outros espaços específicos referidos, para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, são a biblioteca e o espaço do acolhimento. A biblioteca é efectivamente o local

privilegiado para a descoberta do prazer do livro e da leitura, ao mesmo tempo que permite que a criança se vá apercebendo das diferentes utilidades e funções da linguagem escrita.

"Temos também a biblioteca. No princípio a biblioteca era mais utilizada só para ver livros e pouco mais. Como eles não manifestavam interesse nenhum, eu tentei outro tipo de dinamização e agora começaram a fazer fantoches a partir das histórias que eu conto. Fazemos também sombras chinesas e tem resultado muito bem. (...) As crianças vão para lá inventam histórias e começam a contá-las uns aos outros."

Com efeito, se a biblioteca pode ser um local ideal de descoberta e encantamento, onde o conto e o imaginário, através dos vários suportes literários, podem ser explorados, se for descurada a sua utilização, pode ter um efeito perverso. Neste caso, a educadora redefiniu a estratégia de dinamização deste espaço, fomentando uma maior participação e envolvimento das crianças.

É também mencionado o espaço de acolhimento como o local privilegiado de encontro e partilha em grande grupo: *"No cantinho de acolhimento, conversamos sobre o fim-de-semana e eu aproveito para fazer o registo sobre o que eles dizem."*

A educadora revela, no entanto, algumas dificuldades na gestão do processo de ensino-aprendizagem no atendimento a todas as crianças: *"(...) o registo é a nível individual e depois é ilustrado por eles. Como são muitas crianças, são vinte e cinco, geralmente não consigo fazer isto com todas, mas dá para fazer com aquelas que querem."*

Decerto nem todas serão todas estimuladas com esta prática. É evidente que não é possível desenvolver a actividade com todas as crianças ao mesmo momento, mas a educadora deverá gerir os tempos de aprendizagem proporcionando a todos as mesmas oportunidades educativas, através de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas a cada situação e a cada momento.

2.2. Organização dos materiais / equipamento

Para além da organização do espaço, os materiais e equipamento também deverão estar organizados por forma a convidarem as crianças a interagirem frequentemente com a linguagem escrita.

"(...) na parte mais dedicada à escrita estão: revistas para eles cortarem letras que ficam guardadas em caixinhas, temos também cadernos, lápis, carimbos, dossiers individuais e uma máquina de escrever."

Os materiais existentes poderão dar oportunidade das crianças se manifestarem através da escrita, apesar da educadora explicitar essencialmente actividades de escrita muito dirigidas, centradas em si própria, onde a descoberta e a diversidade de experiências estão um pouco limitadas.

Assim, apesar de existirem vários materiais de suporte à produção de escrita pelas crianças, não é mencionada essa forma sem ser a acima referenciada.

Por um lado, se os materiais de leitura e escrita deverão estar organizados em espaços próprios, por outro, não deverão estar apenas circunscritos a esses espaços. A este respeito, a educadora refere a sua utilização noutra área. *"Algumas vezes levam as canetas e folhas para brincar na casinha."*

Aqui, as crianças têm oportunidade de imitar a escrita e a leitura decorrente de situações espontâneas que decerto devemos valorizar.

É também referido pela educadora pouca diversidade de livros na biblioteca devido a problemas orçamentais, factor que ela tenta ultrapassar através da fotocópia de algumas obras. *"O tipo de livros que há não são muitos, pois os livros são caros e o orçamento é muito limitado. Às vezes eu tiro fotocópias."*

Parece-nos que este problema pode ser minorado através da requisição de livros numa biblioteca pública ou através de um intercâmbio com as famílias, com carácter de empréstimo ou mesmo cedência. Por outro lado, a utilização de fotocópias poderá ser um recurso importante mas não é o único, sendo que se poderá optar também pelos livros elaborados pelas próprias crianças.

A educadora não refere a existência de etiquetas nos materiais.

3. Organização do grupo e dos de aprendizagem

3.1. A rotina diária

No desenvolvimento desta aprendizagem a educadora valoriza principalmente os momentos em que predomina a interação adulto-criança: *"(...) a parte da escrita é sempre com a minha ajuda, sozinhos não conseguem."*

Apesar de serem referidos momentos de trabalho em pequeno grupo na área da escrita e na biblioteca (*"Neste cantinho trabalham geralmente dois, no máximo três. (...) Na biblioteca podem estar no máximo três crianças."*), o aspecto da escrita a pares não é contemplado, não se pretendendo necessário: *"Trabalho de leitura e escrita a pares, nunca fiz, é mais com a minha presença ou em grande grupo."*

É assim mencionado o trabalho a nível do grande grupo: *"Conto também muitas histórias (..), lenga-lengas, poesias e trava-línguas, tudo em grande grupo."*

Não são referidas experiências de leitura e escrita individuais, sendo que estes também deverão estar contemplados como momentos a privilegiar.

Segundo Martins & Niza (1998), o educador deve planificar os tempos de aprendizagem de modo a que as crianças diversifiquem as suas experiências de leitura individualmente, em pequeno e em grande grupo.

Uma vez mais, apesar de na prática os tempos de aprendizagem envolverem interações variadas: adulto / criança, pequeno e grande grupo, nem todos os momentos são considerados pela educadora com o mesmo grau de importância no desenvolvimento da linguagem escrita. Esta situação talvez fique a dever-se ao modo como a educadora encara este processo de aprendizagem, limitado por duas frentes principais: de um lado, os exercícios específicos de escrita (procura das letras, recorte e colagem e fichas de trabalho), que requerem o acompanhamento atento do adulto e, do outro, o desenvolvimento da linguagem oral que envolve acima de tudo momentos de grande grupo mas, sempre liderados pela educadora. Estamos assim perante um processo de reprodução e não de construção do conhecimento.

Quanto à organização da rotina diária contemplam-se os seguintes momentos: escolha das actividades no quadro de actividades; proposta de trabalho pela educadora, relacionada com um tema central, ao qual adere um pequeno grupo, enquanto os outros rodam pelas áreas escolhidas previamente.

"Em relação à organização do grupo temos um quadro de actividades, onde eles escolhem as actividades identificadas com o símbolo respectivo. Depois, um grupo de três / quatro crianças trabalha comigo, são actividades mais orientadas por mim, geralmente mais relacionadas com um tema que estamos a trabalhar no momento. Quando terminam, como já escolheram a actividade no quadro, vão então para o cantinho escolhido, não há momentos mortos."

Assistimos à organização de uma rotina diária que, apesar de um pouco centrada nas propostas do adulto, gera segurança nas crianças, elas sabem o que as espera e o que se vai passar a seguir.

Embora a rotina diária pareça existir implicitamente no dia-a-dia das crianças, a educadora refere não existir um tempo específico para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, esta aparece mas sempre a par de outras áreas.

"Se há um tempo específico para desenvolver esta aprendizagem, eu acho que não, quer dizer eu além da escrita exploro outras coisas, a matemática por exemplo, tento fazer uma interligação para não ser assim tão maçudo."

Se é verdade que ao educador cabe a articulação das várias áreas de conteúdo, também é verdade que ao educador cabe a organização do processo de aprendizagem intencionalmente planificado, com momentos previstos, consoante os objectivos que se pretendem atingir.

Aqui, parece existir alguma margem de contradição pois a educadora refere a existência de um projecto pedagógico no âmbito da linguagem escrita, ao mesmo tempo que refere não existirem momentos específicos para o desenvolvimento desta abordagem.

Por outro lado verificamos que, uma vez mais a educadora consciencializa a possibilidade das actividades ligadas à escrita, aparecerem penosas para as crianças (maçudas). Com efeito, se surgirem descontextualizadas e desprovidas de qualquer sentido poderão mesmo vir a ser rejeitadas.

"Algumas crianças não manifestam muito interesse por actividades que exigem mais concentração como é o caso da leitura e da escrita. Se eu as deixasse levavam o tempo na garagem e nos jogos. Alguns mostram interesse, mas outros têm que ser um bocadinho mais puxados, tenho que estar lá a insistir com eles senão ficam sempre nos mesmos sítios."

Neste caso, não se está a desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação, pelo contrário, há um sério risco de criar nas crianças uma aversão à leitura e da escrita, mesmo antes da aprendizagem formal.

3.2. Composição etária do grupo de crianças

A educadora manifesta claramente a sua preferência pelos grupos homogéneos.

"Trabalho com grupos homogéneos, é mais fácil a organização de actividades na leitura e na escrita, há coisas que os mais pequeninos ainda não sabem fazer, assim estão mais ou menos todos equiparados."

Não são consideradas as interacções entre crianças, em diferentes fases do desenvolvimento, como uma mais-valia no processo de aprendizagem.

"Nos grupos homogéneos têm todos o mesmo nível de desenvolvimento facilita mais o trabalho."

Por outro lado, assiste-se a uma tentativa de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, como se as crianças, só porque dentro da mesma faixa etária, tivessem a mesma estrutura cognitiva, o mesmo ritmo de aprendizagem e as mesmas experiências linguísticas.

4. Actividades desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita

As oportunidades de escrita são entendidas por esta educadora como actividades isoladas.

Apesar de existir na sala algum material impresso, e outro para a produção de escrita pode não ser o suficiente para criar o interesse na criança se o seu uso não for além da realização de actividades pouco significativas.

"O trabalho desenvolve-se da seguinte forma: primeiro cortam as imagens e pedem para eu escrever o nome numa folha; depois vão procurar as letras correspondentes, na caixinha das letras, e colam-nas por baixo das palavras que eu tinha escrito. Outras vezes, como temos

carimbos com letras, procuram as letras respectivas e carimbam por baixo. Neste cantinho o trabalho resume-se a isto: recorte, colagem e procura das letras."

São desenvolvidas actividades que aparecem às crianças descontextualizadas e desprovidas de qualquer sentido.

"Utilizamos fichas de trabalho, os grafismos, porque eles aderem muito a este tipo de trabalho nesta idade." Por outro lado, há uma contradição expressa: "Algumas crianças não manifestam muito interesse por actividades que exigem mais concentração como é o caso da leitura e da escrita."

A educadora refere também a elaboração do trabalho de texto e os procedimentos adoptados:

"Fazemos também o trabalho de texto, é assim: Eu faço dois textos (às vezes com coisas que eles dizem), um texto fica escrito no caderno, o outro corto as frases às tiras para eles colarem debaixo do original."

Esta actividade ao envolver a participação das crianças, ao nível do relato das suas experiências, faz com a escrita apareça contextualizada e dotada de algum sentido. No entanto, deveria ser explorada mais intensamente, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da produção da escrita pelas próprias crianças.

São também mencionados os registos que consideramos ser das primeiras formas de confronto da criança com a linguagem escrita, em contexto educativo.

"Normalmente à segunda-feira conversamos sobre o fim -de-semana e eu aproveito para fazer o registo. (...) Às vezes, quando fazemos passeios, também fazemos registos colectivos."

Os registos partem sempre de situações importantes para as crianças, transmitem as suas experiências vividas, ao mesmo tempo que ela se vai apercebendo da sequência dos acontecimentos, da diferença entre linguagem escrita e linguagem oral, que tudo o que se diz pode-se escrever, que a escrita perdura no tempo, entre outros aspectos.

Outras actividades são referidas:

"Conto também histórias, para desenvolver a oralidade, ou por livro ou por gestos, ao que eles aderem muito bem. Conto também lenga-lengas, poesias e trava-línguas, tudo em grande grupo."

A leitura de histórias implica o contacto com o livro que é um instrumento fundamental na abordagem à escrita. Para além de promover a interpretação de imagens ou gravuras, tarefas de interpretação de um texto, etc., desenvolve a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita.

De igual modo, realçamos as poesias, trava-línguas e lenga-lengas pois permitem o desenvolvimento de alguns aspectos da consciência fonológica "ao mesmo tempo que as crianças se divertem com a linguagem estão a ter contacto com diferentes tipos de texto e formas de escrita." (Martins & Niza, 1998, p. 88).

Não são mencionados os materiais escritos expostos na sala como facilitadores do processo.

5. Instrumentos de apoio à actividade pedagógica

Apenas são mencionados pela educadora os seguintes instrumentos de apoio à actividade pedagógica: Quadro de actividades, tempo, calendário e cartões com os nomes. Todos eles, ao serem diariamente manuseados pelas crianças, para além de facilitarem o processo de organização do grupo de crianças, promovem o contacto com a escrita e um grande número de descobertas sobretudo ao nível da funcionalidade e de alguns aspectos figurativos da linguagem escrita.

Consideramos, no entanto, a existência de material reduzido neste sentido.

A análise efectuada é reveladora de um processo educativo em que a linguagem escrita aparece como algo exterior à dinâmica natural da criança, de algum modo como uma imposição em actividades sem sentido e ligação entre si, por isso pouco consistente do ponto de vista da intencionalidade educativa.

A educadora revela uma preocupação demasiada em “preparar” as crianças para a escola mas, omite os aspectos comunicativos e do prazer da linguagem escrita.

Do mesmo modo, não são provocadas situações em que a escrita aparece como uma necessidade em que a criança deverá perceber os seus diversos usos e funções.

Estamos perante uma perspectiva redutora da abordagem da leitura e da escrita, sendo que esta é introduzida por elementos isolados, em que é descurado o papel activo das crianças no processo de aprendizagem, daí considerarmos tratar-se de um contexto pouco favorável à realização de aprendizagens estruturantes e significativas.

Não são proporcionados os meios para a criança interagir, regular, experimentar, criar, sobre este objecto do conhecimento, revelando a educadora falta de conhecimento na forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita.

1.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO GRUPO DE CRIANÇAS¹

Sendo o objectivo deste estudo a análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na educação pré-escolar, ao nível da linguagem escrita, e as concepções das crianças neste domínio, após a avaliação e classificação da estrutura curricular agrupámos as crianças das educadoras respectivas, considerando os três níveis que lhes atribuímos e, comparámos o desempenho das crianças quanto aos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e ainda quanto aos níveis de consciência fonológica.

1.2.1.. ASPECTOS FIGURATIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA

A fim de avaliarmos as concepções infantis sobre alguns aspectos figurativos da linguagem escrita, aplicámos o teste da linguagem técnica da leitura e da escrita e uma prova de reconhecimento do nome das letras.

1.2.1.1. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

Tal como referimos anteriormente, através do teste da linguagem técnica da leitura e da escrita, pretendemos avaliar o conhecimento das crianças sobre um conjunto de termos próprios neste domínio, nomeadamente, direcionalidade da leitura / escrita, letra maiúscula e minúscula, número, palavra, frase, linha, nome próprio, título e autor de uma história.

O teste era composto por 23 itens, sendo cotado um ponto por cada um dos itens respondidos correctamente, podendo, assim, as pontuações variar entre os 0 e os 23 pontos.

¹ O tratamento estatístico dos dados foi feito com os programas S.P.S.S. e C.S.S: Statistica.

Os resultados obtidos demonstraram que um grande número de crianças da nossa amostra já adquiriu noções sobre alguns termos utilizados vulgarmente na aprendizagem da leitura e da escrita.

O quadro nº 1 apresenta os resultados obtidos, em cada um dos itens, pelas crianças dos três grupos em estudo.

Quadro nº 1
Respostas correctas ao teste da Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita

Itens	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Item 1	20	100%	30	100%	9	90%
Item 2	20	100%	30	100%	10	100%
Item 3	20	100%	28	93%	9	90%
Item 4	20	100%	29	97%	10	100%
Item 5	20	100%	27	90%	9	90%
Item 6	20	100%	30	100%	9	90%
Item 7	9	45%	15	50%	1	10%
Item 8	9	45%	12	40%	2	20%
Item 9	11	55%	13	43%	3	30%
Item 10	9	45%	14	47%	2	20%
Item 11	11	55%	13	43%	2	20%
Item 12	19	95%	22	73%	5	50%
Item 13	17	85%	22	73%	3	30%
Item 14	12	60%	15	50%	2	20%
Item 15	12	60%	17	57%	3	30%
Item 16	20	100%	29	97%	8	80%
Item 17	20	100%	29	97%	10	100%
Item 18	20	100%	29	97%	10	100%
Item 19	19	95%	27	90%	4	40%
Item 20	19	95%	21	70%	6	60%
Item 21	20	100%	29	97%	9	90%
Item 22	20	100%	30	100%	8	80%
Item 23	20	100%	30	100%	9	90%

Os itens 1, 2 e 3, que correspondem à avaliação do termo técnico número, foram alvo de um grande número de respostas correctas nos três grupos em estudo.

No item 1, verificámos 100% de respostas certas nos grupos 1 e 2 e 90% no grupo 3.

No item 2, constatámos 100% de respostas correctas em todos os grupos.

Este item era composto por 3 letras maiúsculas e um número, sendo solicitado às crianças que assinalassem o número. Todos os sujeitos executaram a prova com sucesso talvez pelo facto das letras apresentadas serem maiúsculas que, sendo as letras mais reconhecidas das crianças (Martins, 1996), estas, conseguiram, com maior facilidade, distingui-las do número.

No item 3, o grupo 1 obteve, mais uma vez, a totalidade das respostas certas, o grupo 2, 93% e o grupo 3, 90% de respostas certas.

Também os itens 4 e 5, que reenviam para o conhecimento do conceito de letra, apresentaram um grande número de respostas correctas, nos diferentes grupos, assim como o item 6, que avalia o conhecimento do termo palavra.

No item 4, verificámos no grupo 1 e 3, 100% de respostas correctas e no grupo 2, 97%.

No item 5, o grupo 1 obteve também 100% de respostas certas, o grupo 2, 90% e o grupo 3, 90%.

O item 6 apresentou 100% de respostas correctas nos grupos 1 e 2 e, no grupo 3, 90%.

Nos itens 7, 8, 9 e 10, que reenviam para o termo palavra, mas associado à noção de primeira e última palavra da frase, os resultados revelaram-se os mais baixos comparativamente aos restantes itens.

No item 7, o grupo 1 apresentou 45% de respostas certas, o grupo 2, 50% e o grupo 3, 10%.

No item 8 verificámos no grupo 1, à semelhança do item anterior, 45%, no grupo 2, 40% e no grupo 3, 20% de respostas correctas.

O item 9 apresentou valores traduzidos em 55% de respostas certas no grupo 1, 43% no grupo 2 e 30% no grupo 3.

No item 10 verificámos no grupo 1, 45% de respostas correctas, 47% no grupo 2 e 20% no grupo 3.

As respostas obtidas ao nível dos itens 11, 12 e 13, que avaliam os conceitos de letra maiúscula e minúscula, são muito variáveis, ao nível dos próprios itens.

No item 11 verificámos 55% de respostas certas no grupo 1, 43% no grupo 2 e 20% no grupo 3.

Ao item 12 correspondem 95% de respostas certas no grupo 1, 73% no grupo 2 e 50% no grupo 3.

O item 13 apresenta 85% de sucesso no grupo 1, 73% no grupo 2 e 30% no grupo 3.

A diferença nos dados parece estar ligada não só à distinção entre letras maiúsculas e minúsculas mas, também, ao próprio reconhecimento que as crianças têm do nome das letras.

Nos itens 14 e 15 que reenviam para o conhecimento dos termos letra e palavra mas, conjugados com a primeira e última letra de cada palavra, o número de respostas certas obtidas foi menor, apesar de ligeiramente superior ao verificado nos itens 7, 8, 9 e 10, anteriormente mencionados, o que revela alguma dificuldade das crianças na utilização em simultâneo dos dois conceitos.

No item 14 verificámos 60% de respostas certas ao nível do grupo 1, 50% no grupo 2 e 20% no grupo 3.

No item 15 observámos 60% de respostas certas no grupo 1, 57% no grupo 2 e 30% no grupo 3.

Relativamente aos itens 16, 17 e 18, que avaliam o conceito de frase, a percentagem de respostas certas foi muito elevada, ao nível dos três grupos em estudo, o que demonstra que esta noção está bem adquirida por todas as crianças da amostra, sendo um conceito muito trabalhado pelas educadoras a nível de sala de actividades.

No item 16 verificámos 100% de respostas correctas no grupo 1, 97% no grupo 2 e 80% no grupo 3.

Ao nível do item 17, constatámos 100% no grupo 1 e 3 e 97% no grupo 2.

Também no item 18 observámos 100% de respostas certas no grupo 1 e 3 e, 97% no grupo 2.

O item 19, que pretende avaliar o conhecimento de que o nome próprio começa por letra maiúscula, os resultados foram satisfatórios, sobretudo ao nível dos grupos 1 e 2, tendo sido mais baixos no grupo 3; ou seja, no grupo 1, 95% das crianças responderam correctamente, no grupo 2 o resultado foi de 90% e, no grupo 3 de 40%.

O item 20, que avalia o conhecimento de termo “título da história”, parece uma noção razoavelmente bem adquirida em todos os grupos da amostra, facto que poderá estar relacionado com a actividade, leitura de histórias, ser muito trabalhada com as crianças, conforme manifestado por todas as educadoras.

Assim, no grupo 1 obtivemos a percentagem mais elevada, traduzida em 95% de respostas certas, no grupo 2, 70% e no grupo 3, 60%.

No que concerne aos itens 21 e 22, que reenviam para os conceitos de primeira e última linha de um texto, verificamos um elevado número de respostas certas em todos os grupos.

No item 21, ao nível do grupo 1, verificámos 100% de respostas certas, no grupo 2, 97% e no grupo 3, 90%.

No item 22, os grupos 1 e 2 atingiram a totalidade de respostas certas e o grupo 3 atingiu 90%.

Parece-nos, mais uma vez, que esta situação pode ficar a dever-se às actividades que as crianças desenvolvem em contexto educativo.

No item 23 que pretende avaliar a noção de história escrita, os resultados indicam um elevado número de respostas certas, nos três grupos, nomeadamente, 100% nos grupos 1 e 2 e 90% no grupo 3, o que demonstra que as crianças distinguem com alguma facilidade, texto escrito, de imagem, pelo que revelam já noções adquiridas sobre estas características do universo gráfico.

Globalmente, os resultados obtidos permitem-nos constatar que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os de número, letra, palavra e frase.

Também os conceitos de primeira e última linha de um texto e de história escrita, são do conhecimento da maioria das crianças nos três grupos em estudo.

No que se refere à noção de número e de letra, os resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins (1996) porém, não coincidem quanto aos termos técnicos de frase e os que reenviam para letra, palavra e direccionalidade da leitura em simultâneo.

Por sua vez, termos como a primeira (s) e última (s) palavras da frase (itens 7, 8, 9 e 10) e primeira e última letra de cada palavra (itens 14 e 15), evidenciam um menor nível de conhecimento, sendo que estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins (1996), que refere a grande dificuldade das crianças nesta faixa etária parecem sentir na utilização em simultâneo de vários termos próprios de leitura / escrita.

Tendo em conta o objectivo do nosso trabalho - análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na área da linguagem escrita, e as concepções infantis sobre a linguagem escrita-, justifica-se uma análise comparativa mais detalhada dos resultados quantitativos, obtidos pelos três grupos de crianças.

O quadro que se segue sintetiza os resultados obtidos pelas crianças dos 3 grupos:

Quadro nº 2

Resultados dos grupos de crianças no teste da linguagem técnica da leitura e da escrita

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	19,35	3,28
Grupo 2	18,03	3,87
Grupo 3	14,30	4,66

A análise dos resultados permite-nos constatar que o grupo 1 foi onde obtivemos um maior número de respostas correctas, sendo a média de 19,35 para um desvio padrão de 3,28.

A pontuação mínima foi obtida por 1 criança, que somou 13 pontos, sendo que 6 crianças atingiram a pontuação máxima de 23 pontos, situando-se as restantes entre estes 2 valores.

O grupo 2 ficou situado em segundo lugar, correspondendo a média a 18,03, para um desvio padrão de 3,87.

A pontuação mínima registada foi 10 pontos, obtidos por 1 criança, sendo que 3 crianças atingiram a pontuação máxima de 23 pontos, registando-se os restantes valores entre a pontuação mínima e a máxima.

O grupo 3 apresenta uma média de 14,30 de respostas correctas, para um desvio padrão de 4,66, verificando-se que a pontuação mínima foi obtida por 1 criança com 8 pontos e a máxima foi de 22 pontos, obtida por 2 crianças, sendo que as restantes situaram-se entre estes 2 valores.

De um modo geral, os resultados apontam para o facto dos aspectos técnicos da linguagem escrita serem trabalhados em contexto educativo, nos três grupos em estudo, de uma forma bastante evidente nos grupos 1 e 2.

No entanto, não podemos deixar de fazer alusão ao grupo 3 que, apesar de apresentar uma média inferior comparativamente aos outros grupos, nos itens 2, 4, 17 e 18, obteve a totalidade de respostas correctas.

A fim de sabermos se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da amostra, utilizámos a ANOVA que é um teste de hipóteses que permite conhecer o efeito que determinado factor tem sobre a variável em estudo.

Neste caso, pretendemos estudar o efeito do factor “gestão curricular das educadoras na área da linguagem escrita” sobre a variável “linguagem técnica da leitura e da escrita”.

Assim, tivemos como variável independente o grupo de educadoras e, como variável dependente a linguagem técnica da leitura e da escrita, sendo os resultados:

$$(F(2,59)=5,867; p=0,005)$$

Como $p=0,005 < 0,05$, há efeito deste factor sobre a variável dependente.

O teste Tuckey revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 3 e entre os grupos 2 e 3.

1.2.1.2. Reconhecimento do Nome de Letras

Com vista a percebermos o nível de reconhecimento do nome das letras por parte dos grupos de crianças, foram apresentados 22 cartões individuais com 22 letras do alfabeto.

Tendo em conta o número total de letras apresentado, uma vez que foi cotado um ponto por cada resposta certa, a pontuação variou entre os 0 e os 22 pontos.

O quadro que se segue apresenta a pontuação obtida por cada um dos grupos nos vários itens apresentados:

Quadro nº 3

Respostas correctas à prova de reconhecimento do nome das letras

Itens/letras	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Item 1: A	20	100%	28	93%	8	80%
Item 2: E	19	95%	25	83%	4	40%
Item 3: I	19	95%	28	93%	6	60%
Item 4: O	17	85%	28	93%	7	70%
Item 5: U	17	85%	23	77%	3	30%
Item 6: H	15	75%	21	70%	3	30%
Item 7: B	7	35%	9	30%	2	20%
Item 8: P	9	45%	20	67%	3	30%
Item 9: D	12	60%	13	43%	1	10%
Item 10: M	16	80%	22	73%	5	50%
Item 11: R	14	70%	23	77%	4	40%
Item 12: G	9	45%	15	50%	1	10%
Item 13: L	12	60%	20	67%	2	20%
Item 14: J	9	45%	19	63%	2	20%
Item 15: C	10	50%	12	40%	1	10%
Item 16: F	12	60%	19	63%	3	30%
Item 17: N	11	55%	17	57%	3	30%
Item 18: S	15	75%	18	60%	2	20%
Item 19: T	10	50%	14	47%	2	20%
Item 20: V	11	55%	16	53%	1	10%
Item 21: X	13	65%	19	63%	7	70%
Item 22: Z	18	90%	25	83%	8	80%

De um modo geral, verificamos que as crianças obtiveram maior sucesso no reconhecimento das vogais, o que vai ao encontro do estudo efectuado por Martins (1996).

No entanto, no grupo 3, a vogal "U" foi reconhecida por um menor número de crianças, verificando-se esta situação apenas neste grupo.

Por outro lado, evidenciamos o reconhecimento de algumas consoantes.

Realçamos o reconhecimento da consoante "X", pela maioria das crianças do grupo 3, colocando em desvantagem os grupos 1 e 2, que atingiram resultados inferiores no reconhecimento desta letra.

Também o reconhecimento da letra "Z" nos parece ser de destacar como conhecida de um grande número de crianças nos três grupos em estudo. A grande maioria associou a letra à figura de "Zorro".

Sujeito nº 49 (Grupo 2):

Exp: *"Sabes o que é isto?"*

A: *"É uma letra."*

Exp: *"Sabes que letra é?" (letra Z)*

A: *"Essa é a do Zorro, é o Z."*

Também observámos crianças que procuravam pontos de referência para a identificação de letras e, algumas delas faziam um verdadeiro exercício mental de associação do fonema ao grafema correspondente.

Foi o caso do sujeito nº13 (Grupo 1):

Exp: *"Sabes que letra é esta?" (letra P)*

N: *"Essa... deixa-me pensar... (Olhava fixamente para a letra, como se procurasse um ponto de referência, até que os seus lábios começaram a mexer-se e a fazer tentativas de emitir um som que o satisfizesse). Já sei: PAAII, PAA... (Disse baixinho). É o P (Disse com convicção)."*

Sujeito nº 27 (Grupo 1):

Exp: "*Que letra é esta?*" (letra M)

F: *Esta... deixa ver*, (olhando à volta da sala), *espera aí...* (olhando para o local dos textos expostos), *essa é o ...* (levantando-se para o local) *é o "M" de Modelo e de Mãe* (apontando com o dedo para a frase escrita).

Sujeito nº 44 (Grupo 2):

Exp: "*Sabes o que é isto?*"

R: "*É uma letra.*"

Exp: "*Sabes que letra é esta?*" (letra X)

R: "*Sei (Risos). É o X de xi-xi ...*"

Foram também observadas algumas respostas, sobretudo ao nível daquelas crianças que identificaram um menor número de letras, em que este reconhecimento, incidiu na associação estabelecida com a primeira letra do seu nome, atribuindo-lhe a noção de pertença.

Exemplo deste tipo de resposta é a do sujeito nº 34 (Grupo 3):

Exp: "*Sabes o que é isto?*"

N: "*São letras.*"

Exp: "*Sabes que letra é esta?*" (letra N)

N: "*Essa é minha porque é do meu nome, é o N de Nicole.*"

Verificámos apenas 1 criança da nossa amostra (grupo 3) que não reconheceu o nome de nenhuma letra apresentada, sendo a sua resposta igual para todas as letras: "Não sei". No entanto, soube identificar que se tratava de "letras".

O quadro que se segue sintetiza a média e o respectivo desvio padrão obtidos por cada um dos grupos da amostra:

Quadro nº 4

Resultados dos grupos de crianças na prova de reconhecimento do nome das letras

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	14,85	5,37
Grupo 2	14,90	6,38
Grupo 3	7,90	6,20

Em termos comparativos, podemos observar que a média mais elevada foi obtida pelo grupo 2, porém, quase em simultâneo com o grupo 1, sendo que se verifica a média mais baixa no grupo 3.

Apesar do grupo 1 ter apresentado uma média ligeiramente inferior, relativamente ao grupo 2, constatámos que neste grupo, 1 criança reconheceu apenas 2 letras, enquanto no grupo 1 o menor número de letras reconhecido foi 5 (1 criança).

Assim, a análise dos resultados permite-nos constatar que no grupo 1 a pontuação mínima foi obtida por 1 criança, sendo que 5 crianças reconheceram com êxito todas as letras apresentadas. No entanto, a média de respostas certas situou-se nos 14,85 para um desvio padrão de 5,37.

No grupo 2, como referimos anteriormente, 1 criança reconheceu apenas 2 letras, sendo o valor mínimo observado e, 6 crianças atingiram a pontuação máxima de 22 pontos. A média foi 14,90 e o desvio padrão 6,38.

No grupo 3, constatámos 1 criança que não reconheceu o nome de nenhuma letra apresentada, sendo que 1 criança, porém, reconheceu com êxito todas as letras. No entanto, a média de respostas certas foi 7,90 e o desvio 6,20.

À semelhança da prova anterior, utilizámos a ANOVA, tendo como variável independente o grupo de educadoras e como variável dependente o nome das letras:

$(F(2,59)=5,568; p=0,006)$

O teste Tuckey revelou existirem diferenças significativas entre os grupos 1 e 3 e entre os grupos 2 e 3.

1.2.2. ASPECTOS CONCEPTUAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

1.2.2.1 Conceptualizações sobre a linguagem escrita

À semelhança do estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1980) e Martins (1996), as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita foram avaliadas através de uma entrevista de tipo piagetiano, sendo classificadas as suas produções escritas em quatro níveis evolutivos, de acordo com o raciocínio orientador do processo de escrita:

Nível pré-silábico, nível silábico, nível de escrita com fonetização e nível alfabético.

Assim, as produções escritas das crianças e as verbalizações que as acompanharam permitiu-nos classificar cada criança numa escala de 1 a 4 pontos, consoante o nível em que se encontrava.

Seguem-se alguns exemplos representativos dos vários tipos de escrita produzidos pelas crianças dos três grupos em estudo:

1- Escrita pré-silábica

No nível pré-silábico a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, não havendo verbalizações anteriores ao momento da escrita, nem durante o acto de escrever.

A leitura das palavras é global, sendo que, quando solicitado pelo adulto, as crianças assinalam-nas vagamente.

Do ponto de vista gráfico, as crianças recorrem a letras, pseudo-letras ou mesmo números para escrever.

No entanto, sendo que este nível apresenta uma diversidade de características, as respostas obtidas pelas crianças dos vários grupos variaram.

Passaremos a analisá-las separadamente, destacando alguns aspectos considerados relevantes.

Sujeito nº 22 - Grupo 1 - (Figura nº 1)

Exp: "Escreve lá o teu nome."

: Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO".

Escreve como tu achas que deve ser".

F: "GATO... Eu isso ainda não escrevo muito bem. Não queres que eu escreva outra coisa?"

Exp: "Não. O jogo que vamos fazer tem de ter estas palavras. Mas tu escreves como sabes, como achas que deve ser."

F: "Tá bem. Mas se tu pusesse aí as letras eu escrevia bem."

Exp: "Não te preocupes. Eu preciso é que tu faças sozinha. Escreve lá GATO."

F: (Escreveu sem dizer mais nada). Já está.

Exp: "Agora lê lá o que escreveste."

F: Leu globalmente a palavra assinalando-a vagamente com o dedo.

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a primeira letra), como é que fica?"

F: "Fica "GATO"."

O mesmo procedimento foi repetido para as restantes palavras.

Utilizou o mesmo número de grafemas (quatro) para a escrita das palavras: "GATO, GATA, GATINHO e FORMIGA."

A escrita de "CAVALO" foi orientada por um maior número de grafemas (seis), pelo que estamos perante a representação do referente (hipótese quantitativa do referente)', conforme explicitado pela própria criança.

Exp: "Porque é que puseste mais letras aqui? (Apontando para a escrita de "CAVALO").

F: "Porque "CAVALO" é o mais grande, não sabes!".

Na escrita da frase, porém, ao contrário do que acontece na maioria dos casos para as crianças deste nível evolutivo, o número de grafemas utilizado foi superior e, mais do que isso, as "palavras" sucederam-se com espaços entre si representando uma autêntica frase. Observámos também que a primeira palavra da frase solicitada (GATO), foi idêntica à escrita da palavra "GATO", solicitada no início da entrevista.

Exp: "Porque é que fizeste assim? (Apontando para a escrita da frase).

F: "Assim como?".

Exp: "Assim, com estas letras todas e desta maneira..."(Apontando para a frase).

F: "Porque tu disseste que era p'ra fazer assim."

Exp: "E porque é que fizeste esta (apontando para a produção da criança correspondente a "GATO") e esta (apontando para a primeira "palavra" da frase escrita, correspondente a "GATO") iguais?

F: "Porque tu aqui disseste "GATO" (apontando) e aqui disseste "O GATO COME O RATO" (apontando globalmente para a frase toda).

Exp: "Então onde é que está escrito "GATO"? (Apontando para a frase)

F: "Aqui." Aponta para as primeiras letras.

Figura nº 1

FABIA

MBAO
MBOA

POAB

CAOR

ARMORA

MBAO PARM BAH

Apesar de estarmos perante o primeiro nível evolutivo considerado (pré-silábico), em que aparentemente a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, trata-se de uma criança com algumas noções adquiridas, nomeadamente o conceito de frase e algumas regras da escrita. Com efeito, a criança parece perceber que letras idênticas e na mesma ordem correspondem à mesma palavra. Apesar dela não conseguir pôr esta regra em prática, pareceu-nos que isso só aconteceu por acaso, quando a confrontámos com a situação, soube fundamentar a sua opção.

Sujeito nº 8 - Grupo 2 (Figura nº 2)

Exp: "Escreve lá o teu nome."

Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO".

Escreve como tu achas que deve ser".

C: "Começa por qual letra?"

Exp: "Eu não posso dizer nada. O jogo não é assim. Tu tens de escrever como achares que é.

Pensa lá um bocadinho."

C: "Hum... Vou começar pelo "A"..."

Escreveu as palavras "GATO", "GATA" e "GATINHO", conforme solicitado pela entrevistadora, utilizando o mesmo número de grafemas (cinco) e fazendo a leitura global das palavras.

Exp: "Agora escreve lá "FORMIGA." "FOR-MI-GA". Repetiu a entrevistadora enfatizando a segmentação silábica.

C: Escreveu quatro letras. "FOR-MI-GA." Repetiu batendo três vezes em cima da mesa as três sílabas da palavra.

Exp: "Agora, lê lá o que escreveste."

C: "FOR-MI-GA". Leu outra vez. "FOR-MI-GA". Olhou para mim muito séria. "Esta tá a mais." Disse apontando para a última letra.

Exp: "Então e se eu tapar este bocadinho como é que fica?" (Tapando a parte inicial da palavra).

C: "Fica FORMIGA." Leu na globalidade."

Exp: "Agora escreve "CA-VA-LO"."

C: "Já está." Utilizou uma letra para representar cada sílaba.

Exp: "Agora, lê lá o que escreveste."

C: "CA-VA-LO" Leu silabicamente.

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a parte final da palavra), como é que fica?"

C: "Fica "CA-VA".

Exp: "Agora escreve:"O GATO COME O RATO"".

Escreveu rapidamente sem se deter como tinha feito na palavra anterior. Leu a frase na globalidade apontando vagamente para a escrita produzida.

Figura nº 2

C A T A R I N A
A T R I N
T A I R M
I R M N C
R I V M C
S M I N C N

Apesar de termos classificarmos esta produção escrita no nível pré-silábico, pois considerámos ser a hipótese conceptual dominante, fomos surpreendidos pela produção de um conflito cognitivo, por parte da criança, motivado pela própria situação de entrevista.

Tal como refere Martins & Mendes (1987, p. 507), "à medida que vamos questionando a criança ela pode evoluir nas suas respostas pois essas questões obrigam-na a pensar, repensar, explicitar ou reformular as suas próprias conceptualizações".

Assim, podemos dividir esta entrevista em três momentos diferentes:

Verificámos, num primeiro momento, que a criança ainda não relacionava a linguagem escrita com a linguagem oral, sendo a sua escrita orientada por uma quantidade mínima de grafemas (cinco) e de variação na sua posição para a escrita de palavras diferentes.

Num segundo momento, aquando da escrita de "FORMIGA", o facto de termos silabado a palavra, de uma forma mais acentuada, levou-a a deter-se sobre a situação e a reformular a sua resposta, conseguindo chegar ela própria à segmentação silábica.

Esta situação é claramente representativa da importância destes aspectos serem trabalhados em contexto educativo e do papel que o educador pode desempenhar no processo de aprendizagem das crianças.

Estamos perante uma situação apresentada por Vigotsky (Martins e Mendes, 1997) ao distinguir o nível de desenvolvimento efectivo (o que a criança é capaz de fazer sozinha) e a zona de desenvolvimento potencial (o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros).

Quanto ao terceiro e último momento da entrevista, na escrita da frase pela criança, os grafemas sucederam-se sem espaços entre si e a quantidade utilizada foi a mesma que observámos no primeiro momento, para a escrita de "GATO, GATA e GATINHO" (cinco).

Esta entrevista foi também caracterizada pela utilização de um número reduzido de letras, recorrendo às do seu próprio nome, devido ao seu reduzido repertório, sendo também esta uma das características do nível pré-silábico.

Sujeito nº 32 - Grupo 3 (Figura nº 3)

Exp: "Escreve lá o teu nome."

S: Escreve correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO".

S: Escreveu sem dizer nada.

Exp: "Agora lê lá o que escreveste e aponta com o teu dedo."

S: Leu globalmente a palavra e apontou de uma forma vaga para a palavra toda.

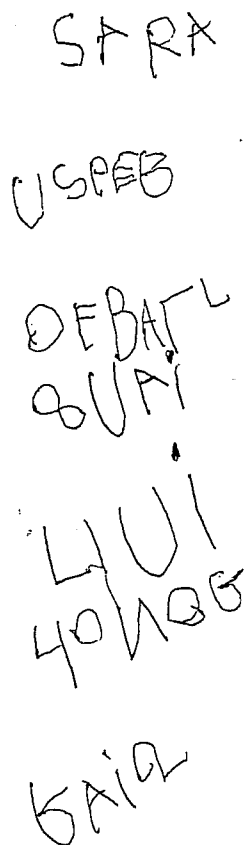
O mesmo procedimento foi repetido para a palavra "GATA".

Exp: "Porque é que puseste letras diferentes?"

S: "Não sei." Respondeu após algum tempo de silêncio.

O mesmo procedimento, a nível da escrita e da leitura, foi repetido para as restantes palavras e frase.

Figura nº 3



SARRA
USPEB
DEBATL
QUAI
LUI
40NQB
BAIA

Verificamos nesta criança a utilização de pseudo-letas e algarismos nos seus escritos, com um número e uma posição variáveis para representar palavras diferentes. É difícil detectar a presença da hipótese quantitativa do referente, ao mesmo tempo que não a podemos excluir (a criança utilizou um menor número de grafemas para a palavra "gatinho" e "formiga"; no entanto, tal situação não se comprovou pelo facto de não termos conseguido verbalizações nesse sentido.

A leitura de todas as palavras e da frase foi global, tendo sido assinaladas pela criança vagamente com o dedo.

Apesar da diversidade existente nas respostas das crianças, enquadrámos estas entrevistas no nível pré-silábico, por considerarmos ser a hipótese conceptual dominante.

As crianças ainda não conseguem relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, não há verbalizações anteriores à escrita, nem durante a mesma, e a leitura das palavras é global.

Outras das características mais comuns observadas e apontadas por Ferreiro e Teberosky, (1980) e Martins e Mendes (1987) como típicas deste nível evolutivo, é a presença dos critérios de quantidade mínima de grafemas e da sua variabilidade. Quanto ao critério da hipótese quantitativa do referente, também apresentado pelas autoras como característico deste nível, apenas se verificou num caso para uma palavra "CAVALO":

Não se verificou nenhuma situação em que as crianças recorressem ao desenho para representar as palavras ditadas.

No entanto, registámos cinco casos em que as crianças recorreram a letras, pseudoletras ou algarismos, semelhantes a letras de imprensa, para a representação de algumas palavras, conforme os exemplos que se seguem:

Sujeito nº 16 - Grupo 1 (Figura 4)



GATO



FORMIGA

Sujeito nº 54 - Grupo 2 (Figura 5)



CAVALO



O GATO COME O RATO

Sujeito nº 31 - Grupo 3 (Figura 6)

N A F E S T A

O GATO COME O RATO

Sujeito nº 32 - Grupo 3 (Figura 7)

Q U I

GATINHO

L U I

FORMIGA

Q U I

CAVALO

Sujeito nº 38 - Grupo 3 (Figura 8)

A P U D O

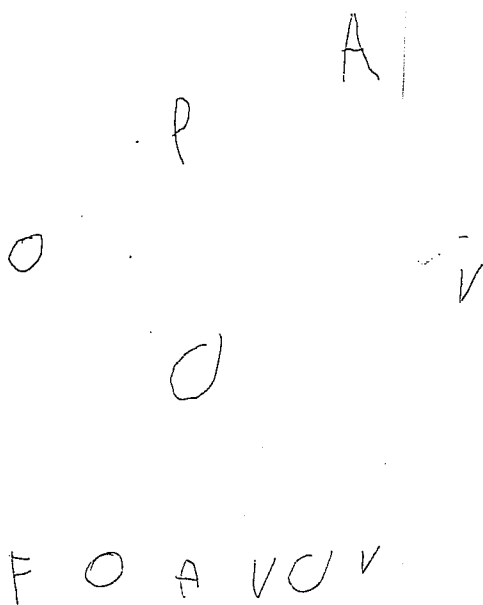
GATO

D R A V O I

GATA

Também registámos uma situação em que a criança ainda não possui a orientação espacial do nosso sistema de escrita :

Sujeito nº 40 - Grupo 3 (Figura 9)



A
P
O
O
F O A V U V

A escrita aparece desordenada na folha, apesar da composição se dar da esquerda para a direita, surge de baixo para cima, na diagonal.

Foi ainda detectado um caso em que a criança não recorreu ao critério da variabilidade de letras para a escrita de uma palavra e da frase:

Sujeito nº 33 - Grupo 3 (Figura 10)

31PPI

CAVALO

PFPDP

O GATO COME O RATO

Por último, referiremos dois exemplos menos comuns neste nível evolutivo para a escrita da frase.

Conforme referem Martins & Niza (1998, p. 73, "na escrita da frase os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere grandemente da que foi utilizada na escrita de cada palavra."

Fomos, no entanto, surpreendidos por três situações diferentes, apesar da leitura da frase ter sido global:

Sujeito nº 22 - Grupo 1 (Figura 11)

MBAO PARM BAH

O GATO COME O RATO

Sujeito nº 1 - Grupo 2 (Figura 12)

ANIS MCEASA CASAE

O GATO COME O RATO

Sujeito nº 3 - Grupo 2 (Figura 13)

OGOAPOAVROGPA.

O GATO COME O RATO

Como podemos observar, para a escrita da frase, foram utilizadas pseudo-palavras, separadas entre si, representando uma autêntica frase.

2- Escrita silábica

No nível silábico já há uma tentativa de correspondência entre o oral e o escrito, mas, no entanto, a unidade do oral representada na escrita é a sílaba.

As respostas obtidas são mais homogêneas do que no nível anterior, devido às características próprias deste nível. Seguir-se-ão alguns exemplos representativos dos casos detectados.

Sujeito nº 20 - Grupo 1 (Figura 14)

Exp: "Escreve lá o teu nome".

M: Escreve correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO"."

Utilizou uma letra para representar cada uma das sílabas.

Exp: "Porque é que fizeste assim?"

M: "Porque tu disseste: GA-TO." (Apontando com o dedo, atribuindo a cada letra um valor sonoro).

O mesmo procedimento foi repetido para as restantes palavras.

Após a escrita de "FORMIGA".

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a primeira letra), como é que fica?"

M: "Fica ... MI-GA."

Após a escrita de "CAVALO".

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a última letra), como é que fica?"

M: "Fica VA-LO."

Após a escrita e a leitura da frase:

Exp: "Então onde é que está escrito "O"?"

M: "Aqui." Aponta para a primeira letra.

Exp: "E "GATO"?"

M: Aponta só para a segunda letra.

Exp: "E onde está escrito "RATO"?"

M: "Aqui". Aponta só para a última letra.

Figura 14

M I G U E L
R O
R O
R O E

F O E

E E E

E A B E N T I E

Esta criança já orienta os seus escritos por critérios linguísticos, apesar dos fonemas representados serem incorrectos e da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba. Assim, utiliza uma letra para representar cada sílaba e faz variar as letras no interior de cada palavra.

Na escrita da frase escreveu silabicamente as diversas palavras (sem espaços entre si), ao contrário da maioria das crianças neste nível, conforme comprovam os estudos de Ferreiro et al. (1980, 1988), Martins (1987, 1996, 1998), Besse (1989, 1990).

Sujeito nº 5 - Grupo 2 (Figura 15)

Exp: "Escreve lá o teu nome".

I: Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO"."

Utilizou uma letra para representar cada uma das sílabas.

Exp: "Porque é que fizeste assim?"

I: "Porque é "GATO"."

Exp: "Lê lá o que escreveste."

I: "GATO". (Disse apontando com o dedo as letras e pronunciando, ao mesmo tempo, cada uma das sílabas da palavra.

O mesmo procedimento foi repetido para as palavras: "GATA" e "GATINHO".

Escreveu "FORMIGA" utilizando quatro letras.

Após a escrita de "FORMIGA".

Exp: "Lê lá o que escreveste."

I: "FO-RE-MI-GA".

Percebemos então o porquê das quatro letras.

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a primeira letra), como é que fica?"

I: "Fica ... MI-GA."

Exp: "Agora escreve lá "CAVALO"."

Utilizou quatro letras.

Exp: "Lê lá o que escreveste."

I: " "CA-VA-LO". Esta (apontando para a última letra) tá a mais."

Ao tentar fazer corresponder cada sílaba a cada uma das letras apercebeu-se que a última letra estava a mais.

Exp: "Se eu tapar esta (tapando a última letra), como é que fica?"

I: "Não sei".

Exp: " Agora escreve lá "O GATO COME O RATO"."

Escreveu utilizando um grafema para cada sílaba.

Exp: Então onde é que está escrito "O"?"

M: "Aqui." Aponta para a primeira letra.

Exp: "E "GATO"?"

I: Aponta para a segunda e terceira letras.

Exp: "E onde está escrito "RATO"?"

I: "Aponta para a penúltima e última letra.

Exp: "E onde está escrito "O"?"

I: "Aponta para a primeira letra.

Figura 15

T N E S

A R

V P

O U I

U O P

U O I R

O I U R U O A I

Tal como na situação anterior, esta criança também orienta os seus escritos por critérios linguísticos, apesar da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba. Utiliza um maior repertório de letras, representando cada sílaba através de uma letra, que faz variar no interior de cada palavra. Ao nível da frase foram utilizados os mesmos procedimentos, fazendo também a leitura silabada. Quando solicitámos que assinalasse as várias palavras da frase, fê-lo de modo coerente com o lugar que ocupavam na frase, inclusivamente os artigos.

Sujeito nº 36 - Grupo 3 (Figura 17)

Exp: "Escreve lá o teu nome".

I: Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "GATO"."

Utilizou uma letra para representar cada uma das sílabas.

Exp: "Lê lá o que escreveste."

M: "GA-TO". (Fazendo a segmentação silábica oralmente e assinalando a letra correspondente à sílaba pronunciada)

O mesmo procedimento foi utilizado para as restantes palavras e frase. Na escrita da frase, as palavras foram todas escritas silabicamente sem espaços entre elas, à semelhança do que aconteceu nos casos anteriores. Apesar dos artigos estarem também representados graficamente, quando solicitámos à criança que os assinalasse respondeu não saber. Porém, apontou as restantes palavras como se a estas estivessem ligados aos artigos: "O GATO" e "O RATO".

Figura 16

MARÇA
AO
OC
CRO
CIO
MOR

MAOC IAOC

3- Escrita com fonetização

No nível 3 - escrita com fonetização-, à semelhança do que acontece no nível silábico, a escrita é orientada por critérios linguísticos, mas, a escolha das letras que representam os vários sons não é arbitrária.

O tipo de respostas obtido foi muito homogéneo, de acordo com as características próprias deste nível.

Seguem-se alguns exemplos ilustrativos deste tipo de escrita ocorridos nos grupos 1 e 2 não se tendo verificado este nível evolutivo no grupo 3.

Sujeito nº 28 - Grupo 1 (Figura 17)

BEATRIZ

GTO

GTA

GTA

FMIK

CIVL

GTOCURP

Embora a análise do oral ainda não contemple todos os fonemas, a escrita já apresenta, por vezes, mais do que uma letra, com valor sonoro adequado, para representar cada sílaba da palavra.

As correspondências foram sempre correctas e apenas um artigo não foi assinalado.

A leitura foi silabada, todas as palavras foram assinaladas com sucesso e as operações de segmentação das palavras foram correctas.

Sujeito nº 53 - Grupo 2 (Figura 18)

JOAO: CARLOS
GATO
GATA
GATIO
FUMIG
G
GVL
UGATO. GTOURATO

À semelhança da situação anterior, há uma tentativa clara de fonetização estando contemplados grande parte dos fonemas que constituem as palavras. Excepto para uma palavra as correspondências não foram correctas.

Também aqui a leitura foi silabada, todas as palavras foram assinaladas com sucesso e as operações de segmentação das palavras também.

4- Escrita Alfabética

No nível 4 - escrita alfabética- já aparecem representados, por letras com valor sonoro convencional, todos os fonemas que compõem a palavra. Nos três casos da amostra apenas não se verificou num a escrita acompanhada da oralização.

Realçamos aqui os diálogos das crianças quando questionados sobre o facto de já saberem ler e escrever.

Sujeito nº 11 - Grupo 1 (Figura 19)

Exp: "Escreve lá o teu nome".

V: Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "gato". Escreve como tu achas que deve ser".

V: "Mas eu já sei ler e escrever!" Disse muito admirado com as reservas do meu pedido.

Exp: "Já sabes... Então ainda bem. Mas... como é que aprendeste?"

V: "Olha, aprendi cá na escola e num jogo da "Rua Sésamo que tenho lá em casa."

Exp: "Então e escreves sozinho ou com ajuda"?

V: "Sozinho e depois mostro ao meu pai. E cá na escola escrevo as coisas que me apetece e o que a N. diz e ajudo os outros a fazer os textos..."

Exp: Muito bem, então agora escreves o que eu te pedir, está bem?

V: "Tá bem. Eu só gostava era de saber ler e escrever assim como tu, muito depressa. Não vês que eu escrevo devagarinho..."

Exp: "Não escreves não. Tens é que ganhar prática. Não vês que eu já escrevo há muito tempo..."

Escreveu todas as palavras e a frase que lhe foi pedida, sem dizer nada em voz alta, sendo a sua escrita correcta (verificando-se apenas um erro ortográfico), conforme podemos observar na figura

Exp: Agora podes ler-me o que escreveste."

V: Leu correctamente todas as palavras e a frase, fazendo a divisão silábica e apontando com o dedo a escrita produzida.

Figura 19

VITOR
"
GATO
GATA
GATINHO
AMIG +
CAVALO
O GATO COME O BATO

Sujeito nº 45 - Grupo 2- (Figura 20)

Exp: "Escreve lá o teu nome".

R: Escreveu correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "gato"."

R: "Tá bem. Queres de qual letra?"

Exp: "Pode ser a letra que tu quiseres. Qual é a que gostas mais de fazer?"

R: "Pode ser esta que é mais depressa (disse enquanto iniciava a escrita em letra de imprensa).

Exp: (Antes de ditar a segunda letra) "Onde é que aprendeste a escrever assim?"

R: "Foi lá em casa com o meu pai. Ele ensinou-me e eu aprendi. Mas às vezes ainda me engano nas coisas mais difíceis".

Escreveu todas as palavras e a frase que lhe foi pedida, sem dizer nada em voz alta. No final, leu todas as palavras e a frase escritas e quando pedimos que lesse o que ficava quando se tapava a parte inicial da palavra escrita "formiga" e a parte final da palavra escrita "cavalo", fê-lo correctamente.

Figura 20

FRANCISCO
GATO
GATA
GATINHO
FOREMIGA
CAVALA

O GATO COME O
RATO-

Sujeito nº 39 - Grupo 3- (Figura 21)

Exp: "Escreve lá o teu nome."

G: Escreve correctamente.

Exp: "Agora vais escrever, como tu souberes, como tu achas que é, a palavra "gato". Escreve como achas que é."

G: Não disse nada e começou a escrever correctamente.

O mesmo procedimento foi repetido para todas as palavras e a frase.

Escreveu todas as palavras e a frase que lhe foi pedida , sem dizer nada em voz alta. No final, leu todas as palavras e a frase escritas (sem apontar com o dedo) e quando pedimos que lesse o que ficava quando se tapava a parte inicial da palavra escrita "formiga" e a parte final da palavra escrita "cavalo", fê-lo correctamente. No final da leitura:

Exp: "Onde é que aprendeste a ler e a escrever?"

G: "Foi a minha mãe lá na minha casa."

Exp: "E achaste fácil ou difícil?"

G: "Não sei... Acho que é fácil, mas os outros aqui na escola não gostam."

Exp: "Não gostam porquê?"

G: "Não sei. "

Exp: "Achas que gostam mais de fazer outras coisas?"

G: "Não sei..."

Figura 21

GATO
GATA
GATINHO

FORMIGA
CAVALO

O GATO COME O RATO

Nesta fase as crianças já conseguem fazer uma correspondência grafo-fonémica produzindo uma escrita fonética semelhante à correcta, confrontando-se apenas com problemas de ortografia .

Destacamos o sujeito nº 11 (Grupo 1) que refere ter efectuado esta aprendizagem "na escola e através de um jogo lá em casa ", ao mesmo tempo que menciona a ajuda que presta às outras crianças na elaboração dos textos.

Os restantes dois elementos, identificados neste nível evolutivo, referem ter efectuado esta aprendizagem em contexto familiar (sujeito nº 39 - Grupo 3- "com a mãe" e sujeito nº 44 - Grupo 2- "com o pai").

De referir também que, independentemente no nível evolutivo, identificámos a tentativa de utilização de letra de imprensa por todas as crianças da nossa amostra, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Mata (1988) que refere que é o modelo de escrita que as crianças utilizam como referência.

Verificámos também que a escrita do nome próprio foi observada com sucesso nas crianças de todos os grupos, independentemente do nível de conceptualização em que se encontravam, o que vai ao encontro dos estudos de Ferreira e Teberosky (1980) sobre as crianças desta idade possuírem um conhecimento muito acentuado sobre a escrita do seu próprio nome.

Atendendo ao objectivo do nosso estudo, considerámos pertinente uma comparação mais detalhada dos resultados obtidos nos 3 grupos em estudo.

O quadro que se segue sintetiza os resultados quantitativos:

Quadro nº 5
Níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita

Níveis de conceptualização	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 - Escrita pré-silábica	3	15%	12	40%	8	80%
2 - Escrita silábica	8	40%	11	37%	1	10%
3 - Escrita c/ fonetização	8	40%	6	20%	0	0%
4 - Escrita alfabética	1	5%	1	3%	1	10%

Os resultados revelam a superioridade do grupo 1 com uma média de 2,35 e o desvio padrão de 0,81, situando-se a maioria das crianças (40%) nos níveis de escrita silábica e com fonetização.

O grupo 2 apresenta uma média de 1,86, com um desvio padrão de 0,86, sendo que a maioria das crianças situou-se no nível pré-silábico (40%) e silábico (37%).

O grupo 3 obteve 1,40 de média e um desvio padrão de 0,96.

Neste grupo, verificámos um elevado número de crianças no nível pré-silábico (80%), 10% situaram-se nos níveis silábico e alfabético. Não se registou qualquer criança ao nível da escrita com fonetização.

Tal como nas provas anteriores, utilizámos a ANOVA tendo como variável independente o grupo de educadoras e como variável dependente as conceptualizações sobre a linguagem escrita, sendo o resultado:

$(F(2,59)=4,323;p=0,018)$

O teste Tuckey revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas entre o grupo 1 e o grupo 3.

1.2.3. ASPECTOS FUNCIONAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

1.2.3.1 Apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita

Através de uma entrevista individual semi-directiva a cada criança, pretendemos avaliar a apropriação das utilizações funcionais de leitura e escrita.

Tal como foi dito anteriormente, a entrevista englobou as seguintes questões:

- 1- Para que queres aprender a ler e a escrever?

- 2- Para que achas que serve saber ler e escrever?
- 3- O que se pode fazer quando se sabe ler e escrever?
- 4- Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?

As entrevistas foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo e, a partir das respostas obtidas, foram criadas três categorias para cada uma das questões:

Respostas de carácter funcional, institucional e outras respostas não relacionáveis.

Estas categorias levaram ainda à criação de sub-categorias de acordo com o quadro seguinte:

Quadro nº 6

Apropriação das utilizações da leitura e da escrita

Categorias	Sub-categorias	Enunciados exemplificativos (indicadores)
Respostas de carácter funcional	Histórias/livros/jornais/revistas	“Para ler muitas histórias e livros sobre animais.” “Para ler sozinha o jornal cá da escola.” “Para ler as revistas de carros de corrida.”
	Legendas/computador	“Para poder ver os filmes em inglês.” “Para jogar no computador daqueles jogos mais difíceis.”
	Cartas/receitas/preços	“Para saber os preços e poder ir ao Modelo fazer compras.” “Para fazer o comer ao meu pai lendo nas receitas.” “Para escrever cartas à minha mãe.”
	Textos/nomes	“Para ler os nomes dos meninos todos.” “Para fazer textos sozinho.”
Respostas de carácter institucional	Escola	“Para ir para a escola primária.” “Porque vou para a escola do meu mano.”
	Trabalhos escolares	“Para fazer as letras e os números da escola.” “Para saber ler os cadernos da escola.”
	Estudar	“Para poder estudar o que a professora manda.” “Para ser grande e estudar.”
Outras referências	Promoção social	É bonito saber ler. É bom para sermos grandes.
	Referências não relacionáveis	É bom para a natureza. É para não termos doenças.

O quadro que se segue apresenta a diferente distribuição ao nível das várias utilizações atribuídas à leitura e à escrita, pelas crianças dos três grupos:

Quadro nº 8

Respostas obtidas ao nível das utilizações da leitura e da escrita

Tipo de resposta	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Funcional	63	79%	61	51%	9	23%
Institucional	15	19%	54	45%	27	67%
Outras referências	2	2%	5	4%	4	10%

Como pretendíamos avaliar a apropriação das utilizações funcionais de leitura e da escrita, atribuímos um ponto por cada resposta de carácter funcional e zero pontos às restantes. Assim, as pontuações obtidas podiam variar entre os 0 e os 4 pontos.

Seguem-se dois exemplos representativos da análise efectuada, uma entrevista onde atribuímos o valor máximo (4 pontos) e, outra onde atribuímos o valor mínimo (0 pontos), pelo facto de não se verificar nenhuma resposta de tipo funcional.

Resposta de carácter funcional - Sujeito nº 17 Grupo 1-

:

Exp: " Para que queres aprender a ler e a escrever?"

C: "P'ra contar histórias, p'ra ler os livros e as coisas que vêm nos jornais."

Exp: "Para que serve saber ler e escrever?"

C: "Serve p'ra contar histórias e saber as coisas que vêm nos livros todos."

Exp: "O que se pode fazer quando se sabe ler e escrever?"

C: "Pode-se contar histórias aos meninos da outra sala e posso escrever os textos sozinha e isso."

Exp: "Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?"

C: Gostava de ler... os textos todos, os jornais, as revistas, as cartas do correio e fazer o comer ao meu pai lendo nas receitas.

Resposta de carácter institucional - Sujeito nº 31 (Grupo 3)-

:

Exp: " Para que queres aprender a ler e a escrever?"

C: "P'ra que sim. As professoras dizem p'ra ler lá na escola. Eu vou p'rá escola, pró ano que vem."

Exp: "Para que serve saber ler e escrever?"

C: "Serve p'ra saber ler, p'ra estudar..."

Exp: "O que se pode fazer quando se sabe ler e escrever?"

C: "É pr'a estudar, pr'a fazer contas..."

Exp: "Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?"

C: Gostava de ler matemática e português."

A diversidade de respostas ao nível dos grupos pode ficar a dever-se às diferentes experiências vividas pelas crianças nos vários contextos.

Segundo Goodman (1989), os princípios funcionais da escrita desenvolvem-se a partir de situações de escrita existentes na vida diária da criança. Partindo do uso que a criança dá à escrita e do modo como os outros a usam no seu dia-a-dia é que ela vai recolhendo informações sobre a sua função utilitária.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos, agora agrupados apenas em função das respostas funcionais atribuídas à leitura e à escrita, em cada um dos grupos em estudo:

Quadro nº 7

Utilizações funcionais atribuídas à leitura e à escrita

Categoria- Carácter funcional atribuído à leitura e à escrita						
Sub-categorias	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Histórias/livros/jornais/revistas	39	61%	33	54%	5	56%
Legendas/computador	3	5%	20	33%	2	22%
Cartas/receitas/preços	14	22%	6	10%	0	0
Textos/nomes	7	11%	2	3%	2	22%

Em todos os grupos da amostra as respostas funcionais mais frequentes são as que remetem para a leitura de histórias/livros/jornais e revistas.

Verificamos depois alguma divergência entre os grupos, ou seja, enquanto no grupo 1 as segundas respostas mais frequentes são as que remetem para cartas/receitas/preços; no grupo 2, são as que se relacionam com legendas/computador. Em ambos os grupos, as menos frequentes são as respostas que remetem para textos/nomes.

No grupo 3, as respostas que remetem para legendas/computador e textos/nomes, foram as segundas mais frequentes, não tendo ocorrido nenhuma resposta ao nível de cartas/receitas/preços.

Os resultados revelam uma média superior de respostas funcionais no grupo 1, cujo valor é 3,15, para um desvio padrão de 0,67.

Segue-se o grupo 2 com uma média de 2,03 e um desvio padrão de 0,88.

O grupo 3 apresenta a média mais baixa de respostas funcionais, situando-se este valor em 0,90, com um desvio padrão de 0,56.

Tal como nas provas anteriores, utilizámos a ANOVA tendo como variável independente o grupo de educadoras e como variável dependente o carácter funcional atribuído à leitura e à escrita, sendo o resultado:

$(F(2,59)=29,618; p=0,000$

O teste Tuckey revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos em estudo.

1.2.4. NÍVEL DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1.2.4.1. Classificação da sílaba inicial

Tal como referido anteriormente, uma das provas para avaliar o nível de consciência fonológica, foi uma prova de classificação da sílaba inicial.

Esta prova constou da apresentação às crianças de catorze itens com quatro palavras cada. Em cada item apresentaram-se quatro cartões, cada um com uma figura correspondente às palavras que eram apresentadas oralmente com os cartões. Sendo que duas dessas palavras começavam pela mesma sílaba, foi pedido às crianças que as identificassem.

Inicialmente foram apresentados dois exemplos para nos certificarmos que a criança compreendia a tarefa proposta.

Tendo em conta o número de itens, a pontuação podia variar entre os zero e os catorze pontos.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nos três grupos em estudo:

Quadro nº 9

Resultados dos grupos de crianças na prova de classificação da sílaba inicial

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	11,50	2,48
Grupo 2	9,63	4,05
Grupo 3	5,60	5,98

A análise estatística efectuada permitiu-nos verificar que no grupo 1 a pontuação mínima foi 6 pontos (obtida por 5% das crianças) e, a pontuação máxima foi 14 pontos (obtida por 35% das crianças), situando-se a média (conforme quadro apresentado) em 11,5 para um desvio padrão de 2,48.

No grupo 2, constatamos que a pontuação mínima obtida foi 0 pontos (3% das crianças) e a máxima 14 pontos (27% das crianças), sendo a média de 9,6 e o desvio padrão de 4,05.

O grupo 3 apresentou como pontuação mínima 0 pontos (30% das crianças) e 14 pontos de pontuação máxima (20% das crianças), sendo a média de respostas certas 5,6 e o desvio padrão 5,98.

Relativamente à classificação da sílaba inicial, dado não existirem homogeneidade de variâncias ($\text{sig}=0,001$), recorremos a estatísticas não paramétricas tendo realizado o teste Kruskal-Wallis, tendo obtido valores de significância: $P=0,026$, valores significativos.

1.2.4.2. Classificação do fonema inicial

Esta prova era semelhante à anterior, mas ao invés de palavras começadas pela mesma sílaba, as crianças teriam de identificar as que começavam pelo mesmo fonema. Tratando-se do mesmo número de palavras (14) a pontuação podia variar entre os zero e os catorze pontos.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nos três grupos em estudo:

Quadro nº 10

Resultados dos grupos de crianças na prova de classificação do fonema inicial

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	9,90	2,71
Grupo 2	8,40	4,30
Grupo 3	5,10	5,23

A análise estatística permitiu-nos verificar que no grupo 1 a pontuação mínima foi 6 pontos (obtida por 10% das crianças) e, a pontuação máxima foi 14 pontos (20% das crianças), sendo a média de 9,90 e o desvio padrão de 2,71.

No grupo 2, constatamos que a pontuação mínima obtida foi 0 pontos (3% das crianças) e a máxima 14 pontos (17% das crianças), sendo a média de 8,40 e o desvio padrão de 4,30.

O grupo 3 apresentou como pontuação mínima 0 pontos (30% das crianças) e 14 pontos de pontuação máxima (10% das crianças), sendo a média de respostas certas 5,10 e o desvio padrão 5,23.

À semelhança da prova anterior, dado não existirem homogeneidade de variâncias ($\text{sig}=0,001$), recorreremos a estatísticas não paramétricas tendo realizado o teste Kruskal-Wallis, tendo obtido valores de significância: $P=0,053$, ou seja, valores muito próximos dos limiares de significância.

1.2.4.3 Supressão da sílaba inicial

Nesta prova, foram também apresentados catorze itens com quatro palavras cada. Em cada item, apresentaram-se quatro cartões cada um com uma figura correspondente às palavras que eram apresentadas oralmente com os cartões.

Desta vez, pedia-se à criança que dissesse o que ficava se retirássemos o "primeiro bocadinho" da palavra.

Mais uma vez foram apresentados dois exemplos para nos certificarmos que a criança compreendia a tarefa proposta.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nos três grupos em estudo:

Quadro nº 11

Resultados dos grupos de crianças na prova de supressão da sílaba inicial

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	8,15	4,38
Grupo 2	6,33	4,86
Grupo 3	3,60	4,94

A análise estatística permitiu-nos verificar que no grupo 1 a pontuação mínima foi 0 pontos (obtida por 10% das crianças) e, a pontuação máxima foi 14 pontos (20% das crianças), sendo a média de 8,15 e o desvio padrão de 4,38.

No grupo 2, constatamos que a pontuação mínima obtida foi 0 pontos (17% das crianças) e a máxima 14 pontos (13% das crianças), sendo a média de 6,33 e o desvio padrão de 4,86.

O grupo 3 apresentou como pontuação mínima 0 pontos (50% das crianças) e 14 pontos de pontuação máxima (10% das crianças), sendo a média de respostas certas 3,60 e o desvio padrão 4,94.

Nesta prova, uma vez que existiam homogeneidade de variâncias, utilizámos a ANOVA tendo como variável independente o grupo de educadoras e como variável dependente a supressão da sílaba inicial, sendo:

$$(F (2,59)=3,12; p= 0,052$$

O teste Tuckey revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 e o grupo 3.

1.2.4.4 Supressão do fonema inicial

Esta prova era semelhante à anterior no modo de aplicação mas, ao invés de palavras começadas pela mesma sílaba, as crianças teriam de identificar as que começavam pelo mesmo fonema.

Foi composta por vinte e quatro palavras que se dividiam em dois grupos de doze palavras cada, existindo em ambos os grupos uma palavra que começava pelo mesmo fonema. O primeiro grupo era constituído por palavras mais pequenas, geralmente com três fonemas e, o segundo por palavras maiores com quatro fonemas.

Pedíamos à criança que dissesse para dizer o que ficava se retirássemos o bocadinho mais pequenino de todos.

Dado o número de palavras utilizado, a pontuação podia variar entre os 0 e os 24 pontos.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nos três grupos em estudo:

Quadro nº 11

Resultados dos grupos de crianças na prova de supressão do fonema inicial

Grupos	Média	Desvio padrão
Grupo 1	13,75	8,92
Grupo 2	8,95	9,18
Grupo 3	3,50	7,50

A análise estatística permitiu-nos verificar que no grupo 1 a pontuação mínima foi 0 pontos (obtida por 10% das crianças) e, a pontuação máxima foi 24 pontos (20% das crianças), sendo a média de 13,75 e o desvio padrão de 8,92.

No grupo 2, constatamos que a pontuação mínima obtida foi 0 pontos (30% das crianças) e a máxima 24 pontos (7% das crianças), sendo a média de 8,95 e o desvio padrão de 9,18.

O grupo 3 apresentou como pontuação mínima 0 pontos (70% das crianças) e 22 pontos de pontuação máxima (10% das crianças), sendo a média de respostas certas 3,50 e o desvio padrão 7,50.

Nesta prova, utilizámos a ANOVA tendo como variável independente o grupo de educadoras e como variável dependente a supressão do fonema inicial, sendo:

$$(F(2,59)=4,65; p=0,013)$$

O teste Tuckey revelou existirem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 e o grupo 3.

De um modo geral, apesar das diferenças verificadas nos três grupos em estudo, verificámos que as tarefas de supressão foram mais complexas do que as de classificação.

Na generalidade, os resultados vão ao encontro dos apresentados por Rosner e Simon (1971, cit. por Martins, 1996, p. 79), ao concluírem que as tarefas silábicas são mais facilmente conseguidas do que as tarefas fonémicas. Ou seja, verificámos um melhor desempenho ao nível da análise silábica do que da análise fonémica.

CAPÍTULO V
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo deste estudo foi tentar perceber as relações existentes entre diferentes opções curriculares dos educadores de infância, na área da linguagem escrita, com as concepções das crianças dos seus grupos, quer ao nível dos aspectos figurativos, funcionais e conceptuais daquele domínio e, ainda, quer em relação aos níveis de consciência fonológica.

Partimos da hipótese geral de que uma gestão curricular, na educação pré-escolar, potencializadora de aprendizagens estruturantes e significativas na área da linguagem escrita, aliada a uma intencionalidade educativa do educador como suporte desse processo, permite que as crianças atinjam níveis de desempenho mais elevados, no que respeita aos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e ainda quanto aos níveis de consciência fonológica, do que uma gestão curricular menos favorável à realização de aprendizagens estruturantes e significativas e sem uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo.

O recurso à literatura, mencionada no capítulo I, permitiu-nos operacionalizar estes conceitos, sendo que, após a análise da gestão curricular dos educadores de infância foi possível classificá-la em três níveis diferenciados (capítulo IV) e confrontá-los com os resultados obtidos do desempenho dos respectivos grupos de crianças.

Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese da seguinte forma:

Das oito provas passadas às crianças - conceptualizações sobre a linguagem escrita, apropriações funcionais da leitura e da escrita, linguagem técnica da leitura e da escrita, reconhecimento do nome das letras, classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão da sílaba inicial e supressão do fonema inicial -, sete (à

excepção da prova de reconhecimento do nome das letras) colocam o grupo das educadoras classificadas no nível 1, como sendo aquele onde se registaram respostas mais evoluídas por parte das crianças. Este grupo não se situou em primeiro lugar, no que concerne ao reconhecimento do nome das letras, porém, apresentou níveis próximos do grupo que apresentou resultados superiores relativamente a este item (grupo2).

Por sua vez, os resultados obtidos pelos grupos de crianças - relativamente às suas concepções sobre a linguagem escrita e aos níveis de consciência fonológica, à excepção da prova de reconhecimento do nome das letras, conforme referido anteriormente -, das educadoras classificadas nos níveis 2 e 3, permitiu-nos situá-los em 2º e 3º lugar, respectivamente, o que permite também, confirmar a nossa hipótese de partida.

Assim, uma análise mais detalhada permite-nos reconhecer o seguinte:

- Entre o grupo 1 (educadores que gerem um currículo potencializador de aprendizagens estruturantes e significativas, na área da linguagem escrita, com uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo) e o grupo 3 (educadores que gerem um currículo passível de aprendizagens significativas, na área da linguagem escrita, pouco consistente do ponto de vista da intencionalidade educativa), os resultados das respostas das crianças apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as provas aplicadas.
- Entre o grupo 1 (educadores que gerem um currículo potencializador de aprendizagens estruturantes e significativas, na área da linguagem escrita, com uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo) e o grupo 2 (educadores que gerem um currículo facilitador de aprendizagens estruturantes e significativas, menos consistente do ponto de vista da intencionalidade educativa), os dados obtidos apontam para a superioridade do primeiro grupo, à excepção, porém, da prova de reconhecimento do nome das letras. Nas restantes provas, apesar de verificarmos um nível de respostas mais evoluídas por parte das crianças correspondentes ao grupo 1, apenas se verificaram diferenças

estatisticamente significativas na prova das utilizações funcionais da leitura e da escrita, a favor do mesmo grupo.

- Entre o grupo 2 e o grupo 3 , verificou-se nitidamente a superioridade do primeiro relativamente ao segundo, confirmando-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do teste da linguagem técnica da leitura e da escrita, da prova de reconhecimento do nome das letras e das utilizações funcionais atribuídas à leitura.

Esta constatação permite-nos desde logo, salientar as perspectivas que reforçam o papel do educador enquanto profissional directamente implicado numa acção educativa de qualidade, com uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo, ou seja, sabendo de antemão porque, como e o que deve fazer com as crianças para a promoção de aprendizagens estruturantes e significativas no domínio da linguagem escrita.

Ou seja, se bem que não nos seja possível considerar os resultados deste estudo como generalizáveis, uma vez que trabalhamos com uma amostra de sujeitos (crianças e educadores) muito reduzida, os resultados obtidos evidenciam claramente o papel do educador enquanto elemento preponderante na gestão de um currículo adequado na área da linguagem escrita, em todas as suas vertentes.

Se esta parece ser uma forma simplista, porém real, de abordagem aos resultados obtidos, impõe-se um outro nível de análise que ultrapasse a simplicidade que o problema, de facto, não tem. Ou seja, devemos incluir uma análise mais profunda que incluem outros factores que não os exclusivamente testados, se bem que mencionados, no presente estudo.

Assim, apraz-nos fazer as seguintes considerações:

1. Este trabalho permitiu-nos considerar que existe uma relação significativa entre os aspectos curriculares mais valorizados pelas educadoras, traduzidos em estratégias de acção e actividades desenvolvidas com as crianças e, os resultados obtidos pelas

crianças em cada uma das provas testadas. Porém, estamos longe de poder afirmar uma relação de causa e efeito entre estes aspectos, uma vez que podem existir outras variáveis em causa, não analisadas em profundidade no presente estudo, como é o caso das aprendizagens das crianças em contexto extra-escolar.

Com efeito, relativamente à possível influência deste factor, salientamos que apenas controlámos o nível sócio-económico das crianças e o nível de assiduidade das mesmas ao jardim de infância, para evitar eventuais desajustes.

Assim, apesar de termos em conta que as crianças da nossa amostra passam um tempo significativo no jardim de infância, tendo feito um percurso escolar sempre com a mesma educadora, não podemos ignorar a parte considerável de tempo passado em contexto familiar, não tendo esse aspecto sido por nós analisado em profundidade.

Porém, partilhamos da opinião de Martins (1997) que refere as experiências educativas no contexto da escola e do jardim de infância, para além das práticas familiares, como determinantes no desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever, pelo que nos parece fazer sentido realçar e reforçar a importância do jardim de infância neste processo de aprendizagem.

Para o efeito citamos também Formosinho (1997) que refere a importância de um contexto formal de educação para proporcionar “vivências alargadas, revelantes e adequadas à preparação da vida em sociedade (...)”. O autor vai mais longe ao considerar que as características das sociedades actuais “tornam as famílias cada vez mais desprotegidas e sem tempo para uma educação completa das crianças” (Op. cit. , p. 24).

2. A forma como as educadoras se posicionam e encaram o processo de aprendizagem da linguagem escrita (concepções dos educadores) revela o modo como constróem e gerem o currículo nesta área de aprendizagem.

Tal como refere Martins (2000, p. 11) “(...) é a filosofia educacional das pessoas, a maneira como as pessoas se posicionam enquanto educadores e enquanto

professores” que permite o desenvolvimento de um currículo de qualidade neste domínio.

As educadoras classificadas no grupo 1 entendem a leitura e a escrita como um acto cognitivo, valorizando as regras funcionais da leitura e da escrita, a descoberta da natureza do sistema de escrita, o lúdico e o potencial educativo dos jogos de linguagem: *“Uma coisa que eu tento fazer é que todos os meninos gostem de lidar com a escrita com prazer e entusiasmo (...) o importante são as crianças saírem do jardim de infância percebendo como funciona a escrita, para que serve e sabendo descodificar algumas coisas.”*

É enfatizado pelas educadoras um ambiente permanente de potencialização das interações e da reflexão sobre a linguagem escrita, levando as crianças a construir o seu conhecimento, através de actividades significativas: *“(...) só se aprende a escrever escrevendo, trabalhando e lidando com a escrita; só se exercitam determinadas competências se efectuarmos tarefas que nos permitem desenvolver essas mesmas competências. É preciso fazer, experimentar, mas, por outro lado não podemos permitir que as crianças façam as coisas por fazer, descontextualizadas, sem qualquer objectivo (...)”*

Por sua vez, as educadoras classificadas no grupo 2, não consideram que as crianças já têm muitas ideias sobre a leitura e a escrita e que essas ideias são muito importantes para a aprendizagem: *“Eu acho que as crianças têm desejo de aprender, mas em termos de saberem para que serve a escrita, acho que não têm ainda essa noção, principalmente porque não sentem ainda essa necessidade.”*

Por outro lado, sendo que essas ideias nascem com a interacção que as crianças mantêm com o escrito presente no seu meio envolvente, as educadoras parecem não considerar que é no jardim de infância que deverão encontrar as condições para que a escrita surja de uma forma espontânea e natural, como uma necessidade e como um exercício lúdico: *“Eles ainda não sabem para que serve a escrita, algumas crianças talvez já pensem, outras estão mais atrasadas, depende deles não se deve forçar nada.”*

A noção de um tempo pré-escolar onde as crianças podem construir ideias e representações acerca do sistema de escrita, quer a nível da natureza, quer a nível dos objectivos, mencionado por Chauveau e Rogovas Chauveau (1989, 1994), revelou, deste modo, não ir ao encontro da opinião destas educadoras.

Por outro lado, as educadoras estão muito vinculadas a ideias que se prendem com os tradicionais pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, esquecendo-se que as noções mais importantes adquirem-se lendo e escrevendo.

“Quanto à necessidade de pré-requisitos penso que são importantes e eu trabalho muito esse aspecto. É mais em termos da motricidade fina. Se contornarem coisas pequenas é mais fácil para começar a escrever.”

A educadora classificada no grupo 3 parece encarar a aprendizagem da linguagem escrita sob um único ponto de vista: exercícios que visam o desenvolvimento dos aspectos perceptivos, sendo que as suas propostas se confrontam muitas vezes no desinteresse das crianças: *“O facto é que os educadores não podem fazer milagres e obrigarem as crianças a gostarem deste tipo de actividades. Às vezes, por mais que tentemos motivar, dizer que para o ano vão para a escola e têm que começar a fazer trabalhinhos mais sérios, para alguns é complicado fazê-lo.”*

A educadora remete para propostas descontextualizadas, desinseridas de sentido para a criança e sem qualquer função comunicativa, o que obriga as crianças a um esforço que algumas, ainda não estão capazes de fazer: *“Algumas crianças não manifestam muito interesse por actividades que exigem mais concentração como é o caso da leitura e da escrita. Se eu as deixasse levavam o tempo na garagem e nos jogos. Algumas mostram interesse, mas outras têm que ser um bocadinho mais puxadas, tenho que estar lá a insistir com elas senão ficam sempre nos mesmos sítios.”*

3. As crianças têm a noção de quanto o jardim de infância representa um papel importante no seu processo de aprendizagem.

Esta ideia prende-se com a argumentação de três crianças, curiosamente pertencentes cada uma delas a cada um dos três grupos em estudo, quando as questionámos sobre como tinham aprendido a ler e a escrever:

Sujeito nº 11 (Grupo 1):

-“(...) aprendi cá na escola e num jogo da Rua Sésamo que tenho lá em casa”.

Sujeito nº 45 (Grupo 2):

-“Foi lá em casa com o meu pai. Ele ensinou-me e eu aprendi. Mas às vezes ainda me engano nas coisas mais difíceis”.

Sujeito nº 39 (Grupo 3):

-“Foi a minha mãe lá na minha casa.”

Esta situação denota, na primeira criança, a consciência da aprendizagem em contexto familiar e no jardim de infância, sendo que as restantes atribuem esta aprendizagem exclusivamente aos seus progenitores.

Todas estas situações porém, vão ao encontro das teorias que referem o nível social desta aprendizagem, no sentido que as crianças aprendem a ler e a escrever devido às interações que mantêm com os outros sobre o escrito e às influências que os diversos materiais escritos presentes no meio têm para com elas (Goodman, 1987, 1989; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994).

No entanto, a argumentação da criança pertencente ao grupo 1 parece denotar alguma vantagem deste grupo relativamente aos restantes.

Se à partida o ambiente pré-escolar oferece condições mais adequadas, quer em termos de recursos humanos e materiais, para desencadear e promover verdadeiras situações de aprendizagem, é provável que tenha tido um contributo significativo para esta ocorrência (Marques, 1988); por isso realçamos a consciência da criança sobre essa situação.

Não se pretendendo no entanto, desenvolver no jardim de infância a aprendizagem formal da leitura e da escrita, mas apenas promover e estimular a apetência para esta aprendizagem, ao serem proporcionados os meios e despertado o interesse das crianças, aquela situação pode ocorrer, cabendo aos educadores e, posteriormente aos professores do 1º ciclo tirar partido dessa situação.

A este respeito segue-se mais uma vez o exemplo do sujeito nº 11 (Grupo 1): “(...) *cá na escola escrevo as coisas que me apetece e o que a N. diz e ajudo os outros a fazer os textos (...)*”.

4. Do ponto de vista da consciência acerca das utilizações funcionais atribuídas à leitura e à escrita, as crianças do grupo 1 apresentam um nível de conhecimento superior, invocando um maior número de razões funcionais para quererem aprender a ler e a escrever, porque vivem a leitura e a escrita num ambiente alfabetizador de utilização, criação e construção da linguagem escrita.

Nos grupos 2 e 3 estes princípios são mais desprezados, considerando que, no grupo 3 a orientação da educadora, ao tentar promover situações de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita, vai mais no sentido da “aquisição de uma habilidade e não aproveita sequer as aplicações que as crianças fazem da leitura e da escrita naturalmente, no seu dia-a-dia” (Mata, 1987, p. 27).

Ao invés disso, no grupo 1 as crianças parecem encarar a escrita e a leitura como uma necessidade, como um instrumento que usam e exploram no seu dia-a-dia, sempre a partir de situações contextualizadas, através das suas vivências e linguagens, por meio de actividades e situações que lhes dão prazer e desejo de aprender, pois vão associando a leitura e a escrita a coisas interessantes e divertidas. É isto que permite à criança ir construindo, pouco a pouco, o seu projecto pessoal de leitor.

Conforme referem Neves & Martins (1994) é fundamental as crianças viverem a leitura e a escrita através de usos lúdicos e funcionais. É preciso dar oportunidade às crianças para descobrirem a funcionalidade da leitura como uma forma de comunicação, para

perceberem a variabilidade dos seus objectivos, desde a leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias, para assim construírem, elas próprias, um projecto pessoal de leitor.

Ainda no que respeita aos princípios funcionais da escrita, segundo Goodman (1989) os mesmos desenvolvem-se a partir de situações de escrita existentes na vida da criança. É a partir do uso que a criança dá à escrita e do modo como os outros a usam no seu dia-a-dia que ela vai recolhendo elementos sobre a sua função utilitária.

Outros autores salientam a importância das variáveis funcionais na aprendizagem da leitura e da escrita (Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Maigre, 1994).

Martins (1996), chega mesmo a demonstrar que existe uma relação entre os conhecimentos que as crianças têm sobre as várias utilizações funcionais da leitura e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em termos de avaliação global, a análise efectuada ao nível da forma como as educadoras elaboram e gerem o currículo na área da linguagem escrita, para além de evidenciar diferenças significativas em muitos aspectos (conforme referenciamos), permite-nos no entanto, constatar que também as educadoras dos níveis 2 e 3 revelam alguma preocupação sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim de infância, traduzida na inclusão de algumas estratégias e actividades ligadas à leitura e à escrita, nomeadamente na organização dos espaços, nalgumas actividades desenvolvidas e ao nível da exploração de alguns aspectos da linguagem oral e escrita.

Este motivo, aliado às experiências das crianças vividas em contexto extra-escolar, denota, se bem que com as diferenças relevantes que evidenciamos, que as crianças demonstram conhecimentos sobre alguns aspectos da linguagem escrita, têm alguma capacidade de análise fonológica, reconhecem o nome de algumas letras, e manifestam alguns conhecimentos sobre o modo como funciona a linguagem escrita.

No entanto, a superioridade do grupo 1, onde as educadoras gerem um currículo com os princípios educativos que temos defendido ao longo do trabalho, reforçada pelos resultados das respectivas crianças que apresentam os níveis de respostas mais

evoluídas, permite-nos uma vez mais, colocar a tónica no papel do educador enquanto “profissional capaz de orientar um processo educativo carregado de intencionalidade e com objectivos precisos a atingir” (Santos, 2001, p. 248) na área da linguagem escrita, se essa for a sua preocupação, se estiver informado sobre o modo como as crianças constróem a linguagem escrita e, se pretender investir numa educação pré-escolar de qualidade.

Deste modo, consideramos que o nosso trabalho vai ao encontro da opinião de Martins (2000) que refere “a variável professor ou educador é muito importante (...). Quando as questões da linguagem são trabalhadas e são preocupação do educador, as crianças evoluem muito mais na área da linguagem escrita” (Op. cit., p. 11).

CAPÍTULO VI
CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Partindo do objectivo geral que orientou o nosso estudo - perceber as relações existentes entre diferentes opções curriculares dos educadores de infância, na área da linguagem escrita, com as concepções das crianças dos seus grupos, ao nível dos aspectos figurativos, funcionais e conceptuais neste domínio e, ainda, quanto aos níveis de consciência fonológica -, definimos a seguinte hipótese:

- Uma gestão curricular, na educação pré-escolar, potencializadora de aprendizagens estruturantes e significativas na área da linguagem escrita, aliada a uma intencionalidade educativa do educador como suporte desse processo, permite que as crianças atinjam níveis de desempenho mais elevados, no que respeita aos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e ainda quanto aos níveis de consciência fonológica, do que uma gestão curricular menos favorável à realização de aprendizagens estruturantes e significativas e sem uma intencionalidade expressa do ponto de vista educativo.

Para levar a efeito o nosso propósito e testarmos a hipótese de partida, desenvolvemos a nossa acção em quatro momentos distintos:

- Recolha de entrevistas a educadores de infância, evidenciando o plano curricular que estes preconizavam na área da linguagem escrita;
- Classificação de três níveis diferenciados de desenvolvimento curricular, com base na análise das entrevistas;
- Recolha de provas e testes aos grupos de crianças das respectivas educadoras;
- Análise comparativa dos dados recolhidos em cada grupo de crianças, com base nos níveis considerados anteriormente.

Os resultados obtidos, em termos dos níveis de resposta dos grupos de crianças, permitem-nos concluir, tal como referimos no capítulo anterior, que esta hipótese foi confirmada.

Assim, as conclusões que podemos retirar do presente trabalho de investigação, são as seguintes:

- O educador detém um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, enquanto orientador da acção educativa, cabendo-lhe a organização de um ambiente educativo e a implementação de outras estratégias e actividades que promovam experiências significativas, estruturadas e integradas, na área da linguagem escrita.
- A forma como o educador encara o acto de ler e escrever (acto cognitivo ou acto perceptivo) e se posiciona face a esta área de aprendizagem com as crianças, é fundamental na forma como as crianças se apropriam do princípio da linguagem escrita.

Estas conclusões remetem para a seguinte constatação:

Sendo o educador o construtor e gestor do currículo, tendo como referência as Linhas de Orientações Curriculares, impõe-se a elaboração de um currículo que potencie os princípios educativos que valorizam a aprendizagem da linguagem escrita em todas as suas dimensões.

Depois desta pesquisa tendo em conta os resultados obtidos e os pontos fracos encontrados parece-nos que novos temas de investigação poderiam contribuir para um aprofundamento de algumas questões, nomeadamente:

- Realização de um estudo similar, ampliando a amostra de sujeitos.

- Produção de um estudo semelhante, envolvendo educadores, crianças e respectivas famílias, cruzando a informação no contexto familiar e no contexto formal de educação.
- Realização de uma investigação com vista a perceber se os níveis de conhecimento e apropriação pelas crianças das utilizações funcionais da leitura e da escrita têm relações com as suas concepções acerca dos aspectos conceptuais e figurativos sobre a linguagem escrita e ainda sobre os níveis de consciência fonológica.

Pensamos que este trabalho vai ao encontro do abandono de uma visão tecnicista e mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita, para dar lugar a uma perspectiva integradora que inclui todos os aspectos da linguagem - ler, escrever, ouvir, pensar, falar - (Mata, 1999), pelo que não restam dúvidas sobre a importância dos primeiros contextos de educação com que a criança se confronta (família e educação pré-escolar) para a aprendizagem da linguagem escrita e para fornecer os alicerces da literacia.

Neste sentido, realçamos a importância de uma educação pré-escolar que permita à criança:

- Ampliar a sua leitura do mundo, proporcionando situações que possibilitem o contacto com a linguagem escrita que a levem a compreender e a viver a sua função social, a avançar na compreensão da natureza da linguagem escrita e dos seus aspectos figurativos.
- Interagir com a escrita para descobrir como funciona e levá-la a também a interagir com os seus utilizadores, de modo a sentir, ela própria, a importância da mesma como uma necessidade.

- Deixá-la perceber, vivenciar, sentir e experimentar todas as suas possibilidades no âmbito da linguagem escrita, com o interesse e a curiosidade que caracteriza o seu ser/estar.
- Uma conquista progressiva da linguagem escrita mas, sempre em continuidade de um processo iniciado na família. Tendo em conta que cada criança traz consigo um passado, uma história individual que o educador deve respeitar e valorizar, constituindo-se essas experiências como o ponto de partida para trabalho do educador com a criança sobre a linguagem escrita, quer a partir da sua própria linguagem, quer das suas múltiplas experiências vividas nos vários contextos. É também fundamental que a criança perceba que o escrito também é valorizado em casa e que a família valoriza as suas descobertas e aprendizagens.

Neste âmbito a educação pré-escolar deve valorizar o lúdico e todas as outras formas de expressão, se encaramos a alfabetização como um acto criativo e construtivo, intimamente ligado à leitura do mundo pela qual a criança se apropria através da expressão e representação, e passa a utilizá-las como um instrumento de intervenção na realidade.

Este trabalho de investigação permite-nos confirmar que estes princípios são possíveis de alcançar, num aproximar de teoria à prática, pelo que não podemos deixar de valorizar o contributo destes educadores para uma prática de qualidade em educação pré-escolar.

Não pretendemos, no entanto, que sirvam de modelos, porque não é possível copiar modelos em educação.

Decerto, os intervenientes são outros, com as suas histórias, os seus percursos individuais, o seu carácter, os seus ritmos ... mas, gostaríamos que se tornassem um contributo de reflexão dos profissionais de educação, sendo que o caminho a traçar é pertença de cada um...

Tal como refere Vasconcelos (1990) a propósito dos fundamentos que dão origem a vários modelos curriculares, citando Kliebard que propõe a metáfora da Viagem:

“O currículo é como uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado”, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, de acordo com as características, intenções e formas de ser individuais e também de acordo com os “contornos da estrada”. (...)

Não é possível prever os resultados ou “a exacta natureza do efeito no “viajante”, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne numa aventura “rica”, fascinante e memorável (Op. cit., p. 19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. (1991). Vigotsky. Cadernos de Educação de Infância. 17. 17-20.

Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp. 43-88). Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Benavente, A. et al. (1995). Estudo Nacional de Literacia – Relatório Preliminar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Benavente, A. (1998). Preâmbulo In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp. 7-8). Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Besse, J. M. (1993). De l'Écriture Productive à la Psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'Enfant Apprenti Lecteur - L'Entrée dans de Système Écrit* (pp. 43-72). Collection CRESAS N° 10, Paris: INRP-L'Harmattan.

Besse, J. - M. (1995). *L'écrit, l'École et l'Illettrisme*. Les Guides Magnard, Paris: Éditions Magnard.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. Cadernos de Educação de Infância. 24. 8-15.

Cardona, M. J. (1997). Pensar o Currículo em Educação de Infância – Discurso de Abertura-. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. (pp. 17-23). Lisboa.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). L'enfant, le milieu et les savoirs scolaires. In G. Chauveau & L. Duro-Courdresses (Dir.), Écoles et quartiers, des dynamiques locales. Paris: INRP- L'Harmattan.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interpretation de textes et capacité de lecture au début du C. P. In G. Chauveau. M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.). L' enfant apprenti lecteur. L' entrée dans le système écrit. (pp. 23-41). Paris: Collection CRESAS n° 10. INRP-L'Harmattan.

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

Contini Junior, J. (1988). A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In M. Kato (org). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes.

Cruz, I. (1992). O Papel Educativo das famílias nas Crianças em Idade Pré-Escolar. Inovação. 1. 95-107.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). La compréhension qu'ont les enfants des fonctions et des processus de la communication. In J. Downing & J. Fijalkow (Eds). Lire et raisonner (pp. 15-29). Toulouse: Ed. Privat.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982a) Reading as a skill. In Psychology of reading. New York: Macmillan Publishing.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982b) Principles of skill acquisition in reading. In Psychology of reading. New York: Macmillan Publishing.

Downing, J. (1986). Cognitive clarity: a unifying and cross-cultural theory for language awareness phenomene in reading. In D. B. Yaden & S. Templeton (Eds). Metalinguistic awareness and beginning literacy (pp. 13-29). Portsmouth: NH. Heinemann.

Ferreiro, E. (1987a). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palacio, Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1987b). Processus d'aquisition de la langue écrite dans de contexte scolaire. Dossier de L'Education, 11-12, 15-29.

Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. (Ed.). Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas (pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: Psicogenese. In Y. M. Goodman (Org.). Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1986)

Ferreiro, E. & Palacio, M. (1982). Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. México.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. (2ª ed.). México: Siglo Vintiuno Editores.

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

Freitas, C. (1998). Como será a escola de amanhã. Noésis. 45-67.

Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (pp. 51-91). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da Educação PréEscolar. Inovação. 10. nº 1. 21-34.

Formosinho, J. (1999). Nota de Apresentação. In Pascal & Bertram (org.). Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. (pp. 15-16). Porto: Porto Editora.

Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: Modèles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Deval.

Gilly, M. (1989). *Social Psychology of cognitive constructions: European Perspectives*. E.A.R.L.I., Madrid.

Golbert, C. (1994). A linguagem escrita e factores implicados no processo da sua aquisição. In Leitão, M. L. et al. *Um Itinerário Pedagógico - Ensinar é investigar*. (pp. 413-419). I.I.E.

Goodman, Y. M. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreira & M. G. Palacio (Org.). *Os processos de leitura e escrita* (3ª ed.), (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Goodman, Y. (1989). Children Coming to Know Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy – Writing and Reading* (pp. 1-14). Norwood, New Jersey: Ablex Publishers.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. London: Hodder & Stoughton in association with The United Kingdom Reading Association.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre a Qualidade. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp. 15-40). Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Jolibert, J. *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Asa.

Lopes, E. (1996). A Qualidade da Educação Pré-Escolar. PEPT. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 36-41.

Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1982). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Ediciones Morata.

Luria, A. R. (1983). Development of writing in the child. In M. Martlew (ed.), The psychology of written language. (pp. 237-277). New York: John Wiley & Sons, Lda.

Maigre, A. (1994). A linguagem escrita no jardim de infância. Lisboa: Dinalivro.

Marques, R. (1986). A criança na pré-escola. Efeitos e programas. Lisboa: Biblioteca do Educador – Livros Horizonte.

Marques, R. (1988). As práticas pedagógicas no jardim de infância. Lisboa: Biblioteca do Educador - Livros Horizonte.

Marques, R. (1990). Ensinar a ler, aprender a ler. Lisboa: Texto Editora.

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

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

Martins, M. A. (1997). Como as crianças percebem a leitura e a escrita. Noésis. 44. 20-21.

Martins, M. A. (2000). Cadernos de Educação de Infância. 53. 4 -13.

Martins, M. A., & Mendes, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica. V. (4). 499-508.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M., & Silva, A. (1999) Os nomes das letras e a fonetização da escrita. Análise Psicológica. XVII. 1. 49-63.

Mata, L. (1987). Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos. Diferenças individuais e conceptualizações dominantes. Monografia de Fim de Curso apresentada na Área de Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

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

Mata, L. (1995). Escrita em Interação - Processos de construção em crianças de 5-6 anos. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

Mata, L. (1999) Literacia – O papel da família na sua apreensão. Análise Psicológica. XVII. 1. 65-77.

Matos, M. (1997). Desafios Actuais para o Educador de Infância. In Pensar o Currículo em Educação de Infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. (pp. 33-41): Lisboa.

Mialaret, G. (1987). A aprendizagem da leitura. Lisboa: Técnicas de Educação. Editorial Estampa.

Ministério da Educação (1978). Perspectivas de educação em Jardins de Infância. Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Ministério da Educação (1994). Jardim de Infância / Família: Uma Abordagem Interactiva. Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.

Mourato, D. (1997). As Conceptualizações dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre o modo como as Crianças constroem a Linguagem Escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

- Mouvet, B. (1990). Organiser l'Apprentissage de l'Écriture à l'École Maternelle. In J. Fijalkow (Ed.) *Décrire l'Écrire. Actes de l'Université d'Étè de Toulouse: Presses Universitaires du Mirail*.
- Nabuco, E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 1. 81-88.
- Nabuco, E. (1997). Um Estudo sobre os Efeitos de Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal no Fim do 1º Ano do Ensino Básico. In *Pensar o Currículo em Educação de Infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. (pp. 63-84). Lisboa.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas. Leitura e Escrita. 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS – Ministério da Educação.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1991). *Modelo do Movimento da Escola Moderna. Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Divisão de Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Niza S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11. nº 1. 77-98.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Porto: Porto Editora.
- Perret-Clermont, A. N. (1978). *A Construção da Inteligência pela Interacção Social*. Lisboa: Sociocultur.
- Prêteur, Y. & Louvet Schmauss, E. (1992). How french and german children of preschool age conceptualise the writing system. *European Journal of Psychology of Education*. VII. (1). 39-40.

Raven, J. C. (1956). *Matrizes Progresivas en color (1947-Revisión 1956)*. Madrid: Mepsa.

Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa : Ed. Moraes.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - D.E.B.

Salgado, L. (1997). Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Cadernos PEPT 2000. 13.

Silva, A. C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Inovação. 7. 201-213.

Silva, A. I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

Silva, M. I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – a participação dos educadores. In *Pensar o Currículo em Educação de Infância* —. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. (pp. 51-61). Lisboa.

Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: Reflexão conjunta sobre o ensaio da leitura. Inovação. 7, 187-200.

Sim-Sim, I. (1994). Aprender a ler. In Inovação, 7. 129-130.

Sim-Sim, I. (1995). Situação Nacional da Literacia. Actas do Seminário. Conselho Nacional de Educação. 94-101.

Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - D.E.B.

Smolka, A. L. (1993). *A Criança na fase inicial da escrita: A Alfabetização como processo discursivo*. S. Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Vasconcelos, T. (1990). Quais são as Origens do Currículo na Educação Pré-Escolar. In Spodek. Young Children. Cadernos de Educação de Infância. 8-14.

Vasconcelos, T. (1990). Encontro sobre Educação Pré-Escolar na Fundação Calouste Gulbenkian. Cadernos de Educação de Infância. 16. 34-35.

Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o Currículo. Cadernos de Educação de Infância. 13. 18-20.

Vasconcelos, T. (1997). Nota de Apresentação. In Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (p. 5). Lisboa: Editorial da Ministério da educação.

Vasconcelos, T. (1997a). Educação Pré-Escolar. O contexto organizacional da expansão da Educação Pré-Escolar. Inovação. 10. nº 1. 5-6.

Vasconcelos, T. (1997b). Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997c). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal. In Pensar o Currículo em Educação de Infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. (pp. 95-105). Lisboa.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. (pp. 127-154). Lisboa: Editorial do Ministério da educação.

Viana, F. (1997). Leitura: Uma questão de Métodos?. Noésis. 44. 27-30.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid.

ANEXOS

ANEXO 1

"O enfoque conceptual adoptado para realizar a C.N.P. - 1994 teve como resultado uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove grandes grupos ao nível da agregação mais elevada." Classificação Nacional das Profissões, 1994, p. 3.

CLASSIFICAÇÃO NACIONAL DAS PROFISSÕES

GRANDE GRUPO	
Grupos	Classificação
1	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas
2	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
3	Técnicos e Profissionais de nível intermédio
4	Pessoal Administrativo e similares
5	Pessoal dos Serviços e Vendedores
6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
7	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem
9	Trabalhadores não Qualificados

Com base na distribuição da Classificação Nacional das Profissões - 1994 - atribuímos os níveis sócio-económicos conforme o quadro que se segue:

Quadro nº 1

Caracterização dos níveis sócio-económicos

Níveis	Grupos Profissionais
Nível Alto	Grupo 1: Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas. Grupo 2: Especialistas das profissões intelectuais e científicas.
Nível Médio	Grupo 3: Técnicos e profissionais de nível intermédio Grupo 4: Pessoal administrativo e similares Grupo 5: Pessoal dos serviços e vendedores Grupo 6: Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas
Nível Baixo	Grupo 7: Operários, artífices e trabalhadores similares Grupo 8: Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem Grupo 9: Trabalhadores não qualificados

ANEXO 2

Caracterização da Amostra

Educ.	Crianças	Data/ Nascimento	Idades a)	Prof/Pai	C.N.P. b)	Prof/Mãe	C.N.P. b)
A	1	07-12-94	5 a. 4 m.	Escriturário	4	Escriturário	4
A	2	13-01-94	6 a. 3 m.	Bancário	4	Enfermeira	2
A	3	24-05-94	5 a. 11 m.	Electricista	4	Aux. / Acção Educat.	5
A	4	26-07-94	5 a. 8 m.	Militar	3	Enfermeira	2
A	5	08-03-94	6 a. 1 m.	Inspector./vendas	3	Bancária	4
A	6	17-11-94	5 a. 5 m.	Téc./Formação	2	Escriturária	4
A	7	20-06-94	5 a. 10 m.	Enfermeiro	2	Enfermeira	2
A	8	12-03-94	6 a. 1 m.	Enfermeiro	2	Enfermeira	2
A	9	10-02-94	6 a. 2 m.	Fisioterapeuta	3	Enfermeira	2
A	10	09-02-94	6 a. 2 m.	Professor	2	Enfermeira	2
B	11	03-02-94	6 a. 2 m.	Técnico Superior	2	Telefonista	4
B	12	01-09-94	5 a. 7 m.	Agente GNR	5	Doméstica	9
B	13	28-03-94	6 a. 1 m.	Agente GNR	5	Doméstica	9
B	14	26-04-94	6 a. 0 m.	Professor	2	Professora	2
B	15	18-09-94	5 a. 7 m.	Dist./Máquinas	9	Operadora/Caixa	5
B	16	25-08-94	5 a. 8 m.	Pedreiro	7	Desempregada	9
B	17	17-07-94	5 a. 9 m.	Mecânico	7	Escriturária	4
B	18	27-05-94	5 a. 11 m.	Padeiro	7	Emp./Balcão	55
B	19	28-02-94	6 a. 2 m.	Pasteleiro	7	Pasteleira	7
B	20	05-12-94	5 a. 4 m.	Pedreiro	7	Aux./Acção Educat.	5
C	21	17-09-94	5 a. 7 m.	Engenheiro	2	Professora	2
C	22	23-05-94	5 a. 11 m.	Bancário	4	Escriturária	4
C	23	20-12-94	5 a. 4 m.	Professor	2	Professor	2
C	24	16-09-94	5 a. 7 m.	Professor	2	Gerente./Comércio	3
C	25	06-02-94	6 a. 2 m.	Gerente/Comércio	3	Educadora	3
C	26	03-01-94	6 a. 3 m.	Professor	2	Eng. Agrária	2
C	27	19-01-94	6 a. 3 m.	Militar	3	Escriturária	4
C	28	05-10-94	5 a. 6 m.	Professor	2	Professora	2
C	29	31-03-94	6 a. 1 m.	Gerente/Comércio	3	Professora	2
C	30	18-07-94	5 a. 9 m.	Escriturário	4	Enfermeira	2
D	31	27-07-94	5 a. 9 m.	Profissional/Seguros	4	Recepcionista	5
D	32	15-12-94	5 a. 4 m.	Agente GNR	5	Escriturária	4
D	33	29-09-94	5 a. 7 m.	Agente GNR	5	Escriturária	4
D	34	17-11-94	5 a. 5 m.	Vendedor	4	Doméstica	9
D	35	07-12-94	5 a. 4 m.	Electricista	4	Aux./Acção Médica	5
D	36	21-12-94	5 a. 4 m.	Motorista	8	Escriturária	4
D	37	18-06-94	5 a. 10 m.	Técnico/Contas	3	Doméstica	9
D	38	02-12-94	5 a. 4 m.	Escriturário	4	Educadora	3
D	39	23-11-94	5 a. 5 m.	Bancário	4	Professora	2
D	40	14-07-94	5 a. 9 m.	Mecânico	7	Emp./Balcão	5
E	41	08-05-94	5 a. 11 m.	Médico	2	Médica	2
E	42	06-06-94	5 a. 10 m.	Gerente/Comércio	3	Emp./Balcão	5
E	43	21-01-94	6 a. 3 m.	Engenheiro Civil	2	Gestora	2
E	44	21-04-94	6 a. 0 m.	Militar	3	Gerente/Comércio	3
E	45	26-12-94	5 a. 4 m.	Militar	3	Professora	2
E	46	26-11-94	5 a. 5 m.	Médico	2	Médica	2
E	47	10-01-94	6 a. 3 m.	Gerente/Comércio	3	Escriturária	4
E	48	17-11-94	5 a. 5 m.	Professor	2	Professora	2
E	49	02-12-94	5 a. 4 m.	Técnico/Contas	3	Gerente/Comércio	3
E	50	04-11-94	5 a. 5 m.	Bancário	4	Doméstica	9
F	51	14-04-94	6 a. 0 m.	Enfermeiro	2	Cozinheira	5
F	52	10-01-94	6 a. 3 m.	Pedreiro	7	Aux.Apoio Admin.	9
F	53	02-05-94	5 a. 11 m.	Emp./Balcão	5	Escriturária	4
F	54	13-10-94	5 a. 6 m.	Emp./Balcão	5	Escriturária	4
F	55	06-06-94	5 a. 10 m.	Pedreiro	7	Aux/Limpeza	9
F	56	02-09-94	5 a. 7 m.	Mecânico	7	Aux./Limpeza	9
F	57	27-02-94	6 a. 2 m.	Mecânico	7	Emp./Balcão	5
F	58	03-07-94	5 a. 9 m.	Mecânico	7	Cozinheira	5
F	59	06-04-94	6 a. 0 m.	Motorista	8	Escriturária	4
F	60	10-11-94	5 a. 5 m.	Engenheiro	2	Téc./Serv. Social	2

a) Idade considerada até Abril de 2000

b) Classificação Nacional das Profissões5 – Versão 1994.

ANEXO 3

GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Identificação

1.1. Idade

1.2. Habilitações académicas

1.3. Habilitações profissionais

1.4. Ano de Formação

1.5. Escola de formação

1.6. Tempo de serviço

2. Posicionamento do educador face à aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância

3. Estratégias utilizadas a fim de facilitar a emergência da Linguagem escrita:

3.1. A nível da organização do espaço

3.2. A nível da organização do grupo

3.3. A nível da organização do tempo

4. Actividades a fim de desenvolver esta aprendizagem

5. Instrumentos utilizados para o mesmo fim

CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL

Exemplos: bolo / nariz / navio / moinho
ilha / ouro / Eva / iman

- 1- uva / asa / unha / ilha
- 2- enxada / ouriço / agulha / apito
- 3- rolo / sapo / figo / roupa
- 4- coelho / machado / piano / macaco
- 5- garrafa / galinha / pijama / moeda
- 6- tesoura / casaco / moinho / cavalo
- 7- vaso / pico / mesa / vaca
- 8- chupa / fato / faca / bico
- 9- janela / menina / tomate / torrada
- 10- girafa / panela / cenoura / palhaço
- 11- bota / jarro / ninho / bola
- 12- saco / sapo / burro / mota
- 13- laranja / medalha / lagarto / dinheiro
- 14- sino / dado / data / folha

INSTRUÇÕES

“Vamos jogar um jogo, uma espécie de jogo de cartas: eu vou dar-te quatro cartas com quatro desenhos.”

Utilizar os cartões do primeiro exemplo (bolo / nariz / navio / moinho).

“Primeiro és capaz de me dizer que desenhos são esses?”

(Se a criança não identificar os desenhos, nomeá-los e fazê-la repetir).

“O jogo é assim: duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho, e eu quero que me dês as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar com estas sem valer, só para tu veres como é que se joga. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”

Se a criança não der os cartões correctos, fazê-la pronunciar devagar as várias palavras, acentuando a sílaba inicial e fazendo-a notar a semelhança entre os bocadinhos iniciais das duas palavras.

Repetir o procedimento com os cartões: ilha / ouro / Eva / iman.

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho que tens que descobrir quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho”.

É importante não dizer à criança se a sua resposta está certa ou errada.

Passar os itens seguintes respeitando a ordem indicada no início da prova.

Cada resposta certa é cotada com um ponto.

CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL

Exemplos: neve / nó / jipe / pá
colher / chave / chuva / bola

- 1- alce / urso / arca / ovo
- 2- orelha / alface / árvore / igreja
- 3- raposa / regador / viola / boneca
- 4- mala / peixe / chucha / mota
- 5- sumo / gola / leite / gato
- 6- buzina / cegonha / vassoura / veado
- 7- serra / cama / copo / lupa
- 8- fivela / telhado / gaivota / fogueira
- 9- boca / tigre / selo / tacho
- 10- pato / pêra / milho / gota
- 11- tijolo / bolacha / seringa / banana
- 12- cebola / toalha / gaveta / cigarro
- 13- lata / luva / roda / fita
- 14- desenho / camisa / dominó / novelo

INSTRUÇÕES

“Vamos jogar um jogo, uma espécie de jogo de cartas: eu vou dar-te quatro cartas com quatro desenhos”.

Utilizar os cartões do primeiro exemplo (neve / nó / jipe / banco).

“Primeiro és capaz de me dizer que desenhos são esses?”
(Se a criança não identificar os desenhos, nomeá-los e fazê-la repetir).

“O jogo é assim, duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho muito pequenino e eu quero que me dês as duas cartas que começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Vamos jogar com estas sem valer, só para tu veres como é que se joga. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho pequenino?”

Se a criança não der os cartões correctos, fazê-la pronunciar devagar as várias palavras, acentuando o fonema inicial e fazendo-a notar a semelhança entre os fonemas iniciais das duas palavras.

Repetir o procedimento com os cartões: colher / chave / chuva / bola

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho que tens que descobrir quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho pequenino”.

É importante não dizer à criança se a sua resposta está certa ou errada.

Passar os itens seguintes respeitando a ordem indicada no início da prova.

Cada resposta certa é cotada com um ponto.

SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

Exemplos: nota
avelã

- 1- avó
- 2- orelha
- 3- rádio
- 4- morango
- 5- gorila
- 6- vela
- 7- caneta
- 8- foca
- 9- tapete
- 10- pássaro
- 11- boca
- 12- seta
- 13- laço
- 14- dedal

INSTRUÇÕES

“Vamos fazer um jogo, mas primeiro és capaz de me dizer que desenhos são esses?” (Mostrar os vários cartões da prova, e se a criança não identificar os desenhos, nomeá-los e fazê-la repetir)

“O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar com esta palavra (mostrar o cartão com a nota) sem valer, só para tu veres como é que se joga. Então diz-me lá o primeiro bocadinho desta palavra”.

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente dizer: “no”

“Agora vamos tirar o “no”. O que é que fica da palavra nota quando lhe tiramos o “no”?”

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente dizer: fica “ta”. Se tirarmos o primeiro bocadinho à palavra nota fica “ta”.

Repetir o procedimento para a palavra avelã.

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho que tens de dizer”.

Dar à criança o cartão com a palavra avó e dizer: “Diz-me lá qual é o primeiro bocadinho da palavra avó, o que é que fica?”

Quer a criança dê uma resposta certa ou errada, registar a resposta.

É importante não dizer à criança se a sua resposta está certa ou errada.

Passar os itens seguintes respeitando a ordem indicada no início da prova.

Cada resposta certa é cotada com um ponto.

SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL

Exemplos: noz
 boia

- | | |
|----------|-------------|
| 1- rio | 1 a)- rosa |
| 2- mel | 2 a)- mola |
| 3- gás | 3 a)- galo |
| 4- vale | 4 a)- vila |
| 5- cão | 5 a)- capa |
| 6- fio | 6 a)- fava |
| 7- torre | 7 a)- telha |
| 8- pão | 8 a)- pipa |
| 9- bule | 9 a)- bolo |
| 10- sal | 10 a)- sumo |
| 11- lua | 11 a)- lula |
| 12- dia | 12 a)- dama |

INSTRUÇÕES

“Vamos fazer um jogo, mas primeiro és capaz de me dizer que desenhos são esses?” (Mostrar os vários cartões da prova, e se a criança não identificar os desenhos, nomeá-los e fazê-la repetir).

“O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho pequenino e dizer o que fica. Vamos jogar com esta palavra (mostrar o cartão com a noz) sem valer, só para tu veres como é que se joga. Então diz-me lá o primeiro bocadinho pequenino desta palavra.”

Se a criança disser a sílaba, acrescentar: “Um bocadinho ainda mais pequenino.”

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente dizer: “n”.

“Agora vamos tirar o “n”. O que fica da palavra noz quando lhe tiramos o “n”?”

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente dizer: “fica “oz”. Se tirarmos o primeiro bocadinho pequenino à palavra noz fica “oz”.

Repetir o procedimento para a palavra boia.

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho que tens que dizer.”

Dar à criança o cartão com a palavra rio e dizer: “Diz-me lá qual é o primeiro bocadinho pequenino da palavra rio. Quando se tira o primeiro bocadinho pequenino da palavra rio, o que é que fica?”

Quer a criança dê uma resposta certa ou errada, registar a resposta.

É importante não dizer à criança se a sua resposta está certa ou errada.

Passar os itens seguintes respeitando a ordem indicada no início da prova.

Cada resposta certa é cotada com um ponto.

ANEXO 5

**EXEMPLOS DE CARTÕES APRESENTADOS NA PROVA
DE RECONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS**



A

Cartão nº 1



E

Cartão nº 2



I

GRELHA DE IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

SUJEITO N.º _____

EDUCADORA: _____

DATA: ____/____/____

Cartão	Letras	Sabes-me dizer o que é isto?	Sabes como se chama?
nº 1	A		
nº 2	E		
nº 3	I		
nº 4	O		
nº 55	U		
nº 6	H		
nº 7	B		
nº 8	P		
nº 9	D		
nº 10	M		
nº 11	R		
nº 12	G		
nº 13	L		
nº 14	J		
nº 15	C		
nº 16	F		
nº 17	N		
nº 18	S		
nº 19	T		
nº 20	V		
nº 21	X		
nº 22	Z		

ENTREVISTAS
ÀS
EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Educadora B

Identificação

Idade - 45 anos

Habilitações Académicas - Licenciatura em Psicologia Educacional

Habilitações Profissionais - Bacharelato em Educação de Infância

Ano de Formação - 1979

Instituição de Formação – Escola Maria Ulrich

Tempo de Serviço - 21 anos

Posicionamento da educadora/estratégias de acção

Relativamente à organização do espaço temos a área da escrita, onde os meninos podem escrever livremente, podem copiar os textos e trabalhá-los a vários níveis. Para além do espaço da escrita, propriamente dito, temos em anexo a área da biblioteca. Neste espaço estão expostas as produções das crianças, textos variados que depois são utilizados como modelo de outras cópias, canções que vamos aprendendo, lenga-lengas, espaço para a correspondência - as crianças sabem que a escrita tem a função de registar o que se pretendemos não esquecer, pois perdura no tempo, que podemos escrever tudo o que dizemos, já sabem que é uma forma privilegiada de comunicar com quem não está presente, ou por opção do emissor / receptor.

O equipamento e material existente no espaço da escrita é variado e vai sendo construído pouco a pouco. Está permanentemente ao alcance das crianças e engloba, para além de todo o material de escrita propriamente dito, folhas, canetas variadas e lápis de vários tamanhos e várias cores, livros de investigação, dicionários, temos uma compilação dos textos que vamos trabalhando e também uma máquina de escrever e um computador. A escrita também serve para classificar os materiais e as diferentes zonas de actividades.

Na biblioteca, os livros encontram-se divididos segundo três grandes áreas, assinalados com o respectivo símbolo alusivo à temática em questão. Esta organização foi feita com as próprias crianças pois é importante ter sempre a sua colaboração e participação activa.

No entanto, em todas as outras áreas a escrita está presente: na matemática, na pintura, na modelagem, nas experiências, enfim, a escrita está em todo o lado para eles perceberem a sua importância e a sua função. Todo o espaço da nossa sala está vocacionado para a linguagem escrita, há uma necessidade do código escrito para tudo.

Quanto à organização do grupo, temos um diário de turma, mapa de presenças, tarefas, calendário, quadro do tempo, etiquetas com os nomes, etiquetas no equipamento e material, mapa de faltas e presenças, quadro dos aniversários, registos das experiências e plano semanal de turma. com propostas de actividades possíveis de fazer no espaço sala. Logo que chegam, reunimo-nos em conselho, falamos e registamos as novidades; fazemos o ponto da situação sobre o desenvolvimento dos projectos e relembro as crianças das suas responsabilidades, ultimamente já nem preciso fazê-lo porque eles próprios fazem o ponto de situação. Diariamente as crianças marcam a presença, verificam as tarefas que lhes cabem (cujo quadro é actualizado no início da semana), registam a data, o tempo, preenchem o diário de turma (onde registam a (s) actividade (s) que pretendem fazer). Antes da hora do almoço reunimo-nos outra vez em conselho, onde cada criança faz a avaliação do seu trabalho, diz o que fez durante a manhã e mostra ao grande grupo o produto do seu trabalho.

Quanto à organização do tempo estas actividades surgem com maior frequência de manhã, a parte da tarde é mais dinamizada por mim em actividades de grande grupo. Há uma planificação prévia, de modo que toda a organização da sala, em termos do tempo, grupo, espaços, materiais, etc. tem a ver com o nosso projecto de trabalho, diariamente escrevemos os acontecimentos que são importantes para nós e que nos marcam.

Todas as Sextas-feiras é seleccionado o texto da semana que vai ser trabalhado posteriormente por todos os meninos durante a semana seguinte para sair no jornal.

Os dias seguem geralmente este percurso, apesar de muitas vezes desenvolvermos projectos que requerem outro tipo de metodologia: visitas, passeios, idas à piscina, preparação das festas, etc. O importante é que os meninos sabem porque é que as coisas

acontecem e percebem o funcionamento que gira à sua volta, o que é fundamental para não se sentirem perdidos e atribuírem sentido às coisas que fazem.

Quanto a outras actividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita, para além do que já foi dito, do registo dos acontecimentos, escrever sempre na frente dos meninos, do preenchimento dos vários instrumentos da sala (tudo com suporte escrito), de colocarem o seu nome nas produções uma vez que têm etiquetas com os nome. Fazemos também o jornal , cópias dos escritos da sala , texto livre, a correspondência com outro jardim de infância, trabalhamos receitas, desenvolvemos actividades na biblioteca de sensibilização ao livro e à leitura . Trabalhamos também a nível da oralidade: lenga-lengas, dramatizações, poesias, jogos variados , todos os dias eles trazem uma história nova que exploramos e dramatizamos. Enfim, desenvolvemos uma série de actividades no dia-a-dia em que as crianças vivem a necessidade constante da utilização da leitura e da escrita.

Relativamente ao trabalho de texto, começo por transcrever o texto que as crianças dizem, sendo depois um deles escolhido como o eleito da semana para sair no jornal. Depois fazemos a decomposição no quadro de pregas, fazemos a exploração do texto, em termos fonológicos, silábicos, pontuação, da gramática, da matemática.

Por último é passado no computador para poder sair no jornal e é ilustrado também.

Na análise do texto já não faço a sub-divisão por frases mas sim por palavras.

Aquele que já teve o texto no jornal já não volta a ter. De qualquer modo eles sabem explicar porque é que determinado texto é que ganha, é muito importante para o desenvolvimento da formação pessoal e social.

Os instrumentos, do meu ponto de vista, permitem por um lado, que a criança se organize sobre o que quer fazer e ganhe cada vez mais autonomia, por outro lado, proporciona ao educador a avaliação do percurso da criança. Os que temos na sala são: diário de turma, mapa de presenças, tarefas, calendário, quadro de tempo, etiquetas com os nomes, etiquetas no equipamento e material, mapa de faltas e presenças, quadro dos aniversários, registos das experiências e plano semanal de turma.

A nível da organização do grupo só trabalho com grupos heterogéneos, nem sei trabalhar de outra forma, a diversidade de culturas é maior, em termos de escrita há mais ganhos; os

meninos mais novos avançam muito mais rapidamente. Para além disso, são as crianças mais velhas que contribuem significativamente para a integração dos recém-chegados, para além de os ajudar a funcionar naquele espaço, mostram-lhes um tipo de trabalho que os motiva e entusiasma que seguem espontaneamente. É assim o mesmo que acontece com os irmãos mais velhos.

Já fiz escrita a pares com eles, aliás proporciono muitas vezes essa situação. Penso que as trocas que se estabelecem são fundamentais, pois as crianças tentam explicar o que fazem e como se faz, tentando muitas vezes incentivar o outro a fazer o mesmo, de modo a que há ganhos de ambas as partes.

Quanto à letra, utilizo vários tipos: letra de forma, script, imprensa, eles próprios já me dizem que tipo de letra preferem e o computador contribui muito para isso. É evidente que no início utilizo a letra de forma que é mais fácil, depois são eles que conduzem um pouco o processo. É tudo organizado com as crianças, o importante é ter sempre a sua colaboração e escrever tanto quanto possível à sua frente; é assim que já me dizem: "... acabou o texto tens de pôr um ponto final."

Quando fazemos trabalho de texto, temos um ponteiro para seguir as letras.

- As crianças têm também dossiers e cadernos individuais. A escrita serve também para classificar o material e as diferentes zonas de actividades.

Também desenvolvo a parte fonológica, descobrimos palavras que começam e acabam da mesma maneira. As rimas também são muito importantes.

Todo o espaço da nossa sala está vocacionado para a linguagem escrita, há uma necessidade do código escrito para tudo.

Pré- requisitos... não faz sentido, ou seja, eu acho que a criança só aprende a escrever escrevendo, trabalhando e lidando com a escrita; só se exercitam determinadas competências se efectuarmos tarefas que nos permitem desenvolver essas mesmas competências. É preciso fazer, experimentar mas, por outro lado não podemos permitir que as crianças façam as coisas por fazer, descontextualizadas, sem qualquer objectivo. As coisas não podem estar desligadas da vida, é preciso ter coisas escritas mas que sejam o reflexo daquilo que se vive.

Tudo o que temos na sala está etiquetado pois para além de proporcionar à criança o contacto com a escrita, é um recurso para ela fazer a sua própria escrita e é fundamental para a organização do grupo.

Outro aspecto é o caderno individual também 'é muito importante permite que as crianças aprendam a utilizá-lo e sejam elas próprias a apreciar a sua evolução. Às vezes dizem-me:" Olha já viste que eu dantes escrevia tão mal..." Para além disso, estabelece-se uma relação afectiva grande, porque é uma coisa deles, pessoal, que eles respeitam muito.

Só se aprende a escrita trabalhando com a escrita .Tenho crianças de cinco anos que já lêem... fazem descobertas sozinhos, sabem ler porque são curiosos e nós permitimos o desenvolvimento dessa curiosidade do saber. Claro que também se valorizam outras coisas: a matemática, as experiências, as visitas, o conhecimento do mundo, as dramatizações, etc, mas grande parte da nossa vida gira sem dúvida à volta da leitura e da escrita e nenhum menino da minha sala sabe viver sem isso. Até porque o facto de ter meninos que em casa lidam pouco com a escrita sinto que lhes tenho de preencher essa lacuna e proporcionar-lhes parte das vivências que eles, à partida, deveriam trazer de casa. Quanto mais desmotivados ou mais carentes eles chegam de casa, mais eu invisto na sua evolução.

É engraçado ver como eles pensam sobre a escrita e o que eles sabem sobre a escrita...

Relativamente à transição para o 1º ciclo ,penso que deveria ser uma etapa de passagem suave, sem alterações bruscas, porque os meninos encontram-se num ponto que, regra geral, os que não sabem ler, estão quase lá... Só faz sentido continuar o processo do ponto onde cada um se encontra. Mas nós sabemos que, salvo algumas excepções, não é assim. A maioria dos professores querem os meninos todos "ao mesmo nível", como se isso fosse possível, para dar as "aulas" que só sabem dar. É evidente que isso é mau, é pena que aconteça, poder-se-ia aproveitar muito mais as aprendizagens que os meninos levam. No entanto, penso que aquilo que os meninos aprendem no jardim de infância vai servir-lhes para a vida toda; tal como diz o poema, o que aprendi na vida e para a vida aprendi no jardim de infância.

Educadora D

Identificação

Idade - 36 anos

Habilitações Académicas - Licenciatura em Educação de Infância

Habilitações Profissionais - Bacharelato em Educação de Infância

Ano de Formação - 1985

Instituição de Formação – Magistério Primário de Beja

Tempo de Serviço - 11 anos

Posicionamento da educadora/estratégias de acção

A forma como tenho o espaço organizado é por cantinhos, é melhor para ir ao encontro dos interesses das crianças.

A sala está dividida por cantinhos, temos a casinha, modelagem, garagem, jogos, a parte do acolhimento, carpintaria e uma parte mais dedicada à escrita; na parte mais dedicada à escrita estão: revistas, para eles cortarem letras que ficam guardadas em caixinhas, temos também cadernos, lápis, carimbos, dossiers individuais e uma máquina de escrever.

Temos também a biblioteca. No princípio a biblioteca era mais utilizada só para ver livros e pouco mais. Como eles não manifestavam interesse nenhum, eu tentei outro tipo de dinamização e agora começaram a fazer fantoches a partir das histórias que eu conto. Fazemos também sombras chinesas e tem resultado muito bem.

Eles gostam muito deste espaço.

As crianças vão para lá inventam histórias e começam a contá-las uns aos outros.

O tipo de livros que há não são muitos, pois os livros são caros e o orçamento é muito limitado. Às vezes eu tiro fotocópias.

Na biblioteca podem estar no máximo três crianças, temos um tapete com três almofadas. Vão para lá, inventam histórias e começam a contá-las uns aos outros.

Agora, a parte da escrita é sempre com a minha ajuda, sózinhos não conseguem.

Praticamente os materiais de leitura e escrita estão só nos cantinhos ou quando vão trabalhar para as mesas. Algumas vezes levam as canetas e folhas para brincar na casinha.

Eu acho que eles ainda não pensam sobre a importância da escrita, dão mais importância a outras coisas de acordo com os seus interesses, aliás próprios da idade. A educadora é que deve ir introduzindo actividades, de acordo com as idades das crianças, em que eles sejam levados a desenvolver os pré-requisitos necessários para mais tarde virem a aprender.

A escrita, para eles, é mais tipo jogo. Não podemos exigir que eles façam as coisas como se já estivessem na escola, temos que desenvolver essa aprendizagem aos poucos, de uma forma leve, através do jogo, sem esforço, levando-os a conseguirem períodos de concentração cada vez maiores.

Uma criança que praticamente não se senta, leva o dia na garagem, dificilmente consegue dominar as aquisições básicas da escrita.

O facto é que os educadores não podem fazer milagres e obrigarem as crianças a gostarem deste tipo de actividades. Às vezes, por mais que tentemos motivar, dizer que para o ano vão para a escola e têm que começar a fazer trabalhos mais sérios, para alguns, é complicado fazê-lo.

Eu acho que tem a ver com a maturidade de cada um. Por acaso até tenho sorte, este é um grupo equilibrado, têm um bom acompanhamento em casa. Mas há algumas crianças mais difíceis, mais desatentas e mais desinteressadas. Esses é um bocadinho mais difícil trabalhá-los...

Trabalho com grupos homogêneos, é mais fácil a organização de actividades na leitura e na escrita; há coisas que os mais pequeninos ainda não sabem fazer, assim estão mais ou menos todos equiparados. Nos grupos homogêneos têm todos o mesmo nível de desenvolvimento facilita mais o trabalho.

Trabalho de leitura e escrita a pares nunca fiz, é mais a nível individual e colectivo.

Os instrumentos usados são o quadro de actividades, tempo, calendário, cartões com os nomes.

Em relação à organização do grupo temos um quadro de actividades, onde eles escolhem as actividades identificadas com o símbolo respectivo. Depois, um grupo de três/quatro crianças trabalha comigo, são actividades mais orientadas por mim, geralmente mais relacionadas com um tema que estamos a trabalhar no momento. Quando terminam, como já escolheram a actividade no quadro, vão para o cantinho escolhido, não há momentos mortos.

Depois, para além das actividades orientadas por mim, podem utilizar a escrita à maneira deles.

O trabalho desenvolve-se da seguinte forma: primeiro cortam as imagens e pedem para eu escrever o nome numa folha; depois vão procurar as letras correspondentes, na caixinha das letras, e colam-nas por baixo das palavras que eu tinha escrito. Outras vezes, como temos carimbos com letras, procuram as letras respectivas e carimbam por baixo. Neste cantinho o trabalho resume-se a isto: recorte, colagem e procura das letras.

Neste cantinho trabalham geralmente dois, no máximo três.

Fazemos também outros trabalhos.

Conto também muitas histórias para desenvolver a oralidade, ou por livro ou por gestos, ao que eles aderem muito bem. Conto também lenga-lengas, poesias e trava-línguas, tudo em grande grupo.

No cantinho do acolhimento, normalmente à segunda-feira, conversamos sobre o fim-de-semana e eu aproveito para fazer o registo sobre o que eles dizem. Normalmente o registo é a nível individual, e depois é ilustrado por eles. Como são muitas crianças, são vinte e cinco, geralmente não consigo fazer isto com todas, mas dá para fazer com aqueles que querem.

Às vezes, quando fazemos passeios, também fazemos registos colectivos e em pequenos grupos, onde eles ilustram o texto escrito por mim.

Fazemos também trabalho de texto, é assim:

Eu faço dois textos (às vezes com coisas que eles dizem), um texto fica escrito no caderno, o outro, corto as frases às tiras para eles colarem debaixo do original.

Outras vezes fazem o texto cortado nas folhas de papel, mas aí é mais com a minha ajuda.

Depois temos também as fichas de trabalho. Utilizamos fichas de trabalho, os grafismos, porque eles aderem muito bem a este tipo de trabalho nesta idade. Até me perguntam se não há fichas para fazer, acho que é de verem os irmãos mais velhos com os trabalhos que fazem na escola.

Outras vezes também gostam de copiar o que está escrito nos livros. Mas isso não são todos...

Algumas crianças não manifestam muito interesse por actividades que exigem mais concentração, como é o caso da leitura e da escrita. Se eu as deixasse levavam o tempo na garagem e nos jogos. Alguns mostram interesse, mas outros têm que ser um bocadinho mais puxados, tenho que estar lá a insistir com eles, senão ficam sempre nos mesmos sítios.

Puxar por eles... não é obrigá-los quer dizer, é fazer actividades mais viradas para a leitura e para a escrita.

Se há um tempo específico para desenvolver esta aprendizagem, eu acho que não, quer dizer, eu além da escrita exploro outras coisas, a matemática por exemplo, tento fazer uma interligação para não ser assim tão maçudo.

Os pré-requisitos são sempre importantes, quanto mais a criança é incentivada ao nível da lateralidade, dos aspectos motores, de noções de dentro/fora, melhor é para aprender a escrever.

Há uma preocupação minha em desenvolver esses aspectos.

As crianças com mais dificuldade na lateralidade têm mais dificuldade também na escrita. A nível geral o grupo não tem dificuldades, facilmente chegam lá, nenhum tem grandes dificuldades, mas há uns que gostam mais, outros menos.

Escritos que inventam...

Eles normalmente não inventam escritos, mas fazem outros trabalhos para desenvolver esta aprendizagem. É evidente que eu tento puxar muito por eles porque para o ano vão para a escola e temos que os preparar, para que tenham sucesso pela vida fora. Eu preocupo-me muito com isso.

Temos o projecto pedagógico que contempla aspectos a desenvolver na área da leitura e da escrita, como nas outras áreas de conteúdo, tal como vem nas Orientações Curriculares

Articulação com o 1º ciclo não houve nada. Isso depende muito dos professores; há professores mais acessíveis que outros. Não temos muito contacto uns com os outros.

Avaliação para os professores que recebem as crianças, nunca se fez. Mas faço fichas de avaliação para os pais, com três parâmetros na área da leitura e da escrita: Falar correctamente, desenvolvimento do vocabulário e como é o contacto com as letras, quer dizer, se revelam interesse ou não pelas actividades direccionadas para a escrita.

Isso é importante porque se as coisas não correrem bem depois na escola, os pais já estão à espera e não culpam o educador de não ter feito nada.

Educadora F

Identificação

Idade - 39 anos

Habilitações Académicas – 11º Ano

Habilitações Profissionais - Bacharelato em Educação de Infância

Ano de Formação - 1983

Instituição de Formação – Magistério Primário de Beja

Tempo de Serviço - 17 anos

Posicionamento da educadora/estratégias de acção

Tenho um projecto pedagógico com os objectivos que pretendo que as crianças atinjam, no final do ano, para a leitura e escrita e nas outras áreas. Só que, às vezes, consoante o interesse das crianças, assim as coisas podem ser alteradas. Por exemplo, o trabalhar a escrita no jardim de infância começou na minha sala principalmente porque as crianças apresentavam um verdadeiro interesse por essa área, principalmente, porque tinham irmãos na escola e estavam muito motivados para isso.

Foi assim que, espontaneamente, as crianças começaram a escrever num quadro preto que temos na sala e iam aos livros da biblioteca e começavam a copiar os textos e os registos existentes na sala. Como já sabiam escrever o seu nome comparavam as letras que conheciam com as letras e palavras expostas.

Foi esta situação, ou seja, partindo do interesse das crianças, organizei a sala de outra maneira, com o cantinho da escrita.

Apesar de só o ter conseguido fazer quase no final do ano, organizámos o cantinho da escrita, onde os meninos dispõem de folhas, canetas, dicionário e, mais tarde, do computador.

No dicionário de imagens, cada imagem corresponde à palavra. O computador também tem ajudado muito e temos alguns jogos ligados ao desenvolvimento da escrita: Jogos ligados ao som das letras.

Este cantinho, ao estar permanentemente a funcionar na sala faz com que as crianças vão buscar os livros, copiem e transcrevam os registos, façam associações e comparações de palavras, etc.

Na biblioteca temos livros variados, uns que eles trazem de casa, outros que existem na instituição. Conto muitas histórias, que depois são exploradas em conjunto.

Isto está tudo na biblioteca e no cantinho da escrita. Eles têm de perceber que os materiais estão naquele espaço e só naquele espaço, não gosto que espalhem as coisas e é uma confusão; quando estão na garagem brincam com os materiais da garagem, quando estão na escrita utilizam aqueles materiais, mas só naquele espaço.

Algum material da área da escrita está etiquetado, não todo porque tenho um pouco de receio de os cansar em relação à escrita e de lhes transmitir o efeito contrário, ou seja, em vez de os cativar para a escrita posso correr o risco de os afastar. Temos de saber dosear as coisas e não cometer exageros, é verdade que a escrita é importante mas, não podemos descurar todas as outras áreas, nem desprezá-las como menos importantes.

Por outro lado, sabemos que, para algumas crianças aprender a ler e a escrever é uma coisa muito difícil e que elas pensam que nunca irão conseguir.

Cabe-nos a nós, educadores, desmistificarmos esta ideia, principalmente através do lúdico e mostrarmos que a escrita é como um jogo em que as letras são peças que se juntam umas às outras e, se queremos formar palavras temos que juntar aquelas letras e não outras.

Tal como ao fazerem uma construção têm que escolher aquelas peças para aquilo que querem fazer, com as palavras é igual: depois desmancham-se aquelas e, com as mesmas letras, noutra ordem, podem-se formar outras palavras.

Se as crianças encararem a escrita sob o aspecto lúdico, ficam muito mais libertas da preocupação de que é uma coisa muito difícil que não vão conseguir aprender.

Quanto à organização do grupo, eles começam a chegar por volta das oito horas, eu só entro às nove e, às dez horas, quando o grupo está todo presente, faz-se a reunião de grande

grupo, no cantinho da manta, porque antes disso, brincam nos outros cantinhos, ou onde lhes apetecer.

Aquando da reunião de grande grupo falamos do que se fez ou do que se pretende fazer e aí organizam-se ou nos cantinhos, ou em grupo para trabalho. O grupo de trabalho fica comigo e aí podemos desenvolver actividades ligadas à leitura e à escrita; geralmente cada um deles diz um texto que eu transcrevo para uma folha e depois eles tentam copiar e no final fazem um desenho alusivo.

O registo da planificação só se faz quando há necessidade, não é uma coisa rígida, geralmente não faço. O mesmo se passa com a avaliação dos trabalhos, eles aborrecem-se muito por terem de esperar ver os trabalhos dos outros, é um tempo de espera muito doloroso, já tentei fazer mas acabei por desistir.

Escrita a pares acho que nunca fiz. Parece-me que quando há uma criança que domina mais determinada situação, a outra fica em completa desvantagem por considerar que não é capaz, o que pode gerar alguns problemas de auto-estima. Procuo ter muito cuidado com este tipo de coisas e tirar partido de outras situações para os meninos aprenderem.

Acho que não tenho momentos específicos para desenvolver esta aprendizagem. Acho que no fundo, são as próprias crianças que orientam um pouco o processo, consoante os seus interesses e vontades do momento. Quando vejo que eles não estão minimamente motivados, não vale a pena insistir, porque não se vai concretizar nada. Quando vejo que eles estão interessados e motivados, aí sim, desenvolvo actividades ligadas à leitura e à escrita.

Eu acho que, como eles têm muitos anos de infantário, tudo o que foge à modelagem, à pintura e ao desenho, ou seja, as actividades que eles fazem quando têm dois, três e mesmo quatro anos, é uma novidade, por isso tudo aquilo que surge de novo dá azo a haver muita coisa para explorar e aí sim, há uma motivação.

De qualquer modo, há crianças que sozinhas chegam lá, e há outras que temos que estar ali com eles insistentemente. É que também há outra coisa, alguns a nível de motricidade têm facilidade e começam a desenhar as letras muito bem, e há outras que têm mais dificuldade, e isso às vezes começa a desmotivá-los e começam a pensar que não

conseguem. É por isso que para a escrita temos também que desenvolver a motricidade fina, lateralidade, destreza óculo-manual, orientação especio-temporal, ou seja, sem estes aspectos estarem bem amadurecidos que não se vai a lado nenhum.

Também fazemos grafismos para desenvolver aqueles aspectos que eu já referi, é importante as crianças saberem desenhar bem as letras, quando isso acontece ficam mais satisfeitas com o produto do seu trabalho, o que acaba por ser um incentivo e criar o gosto pela escrita.

Tenho grupos homogêneos, é muito complicado funcionar doutra maneira pois eu acompanho o grupo desde bebés. De qualquer maneira é preferível porque mais ou menos estão todos na mesma fase de aprendizagem.

Quanto às actividades, faço registos como já falei, histórias, textos, passeios dos quais podem surgir outras actividades criativas.

Há pouco tempo, a partir de uma história surgiu um trabalho sobre a reciclagem do lixo, onde cada criança fez a sua própria história, ilustrou e depois escreveu, com a minha ajuda, o respectivo texto.

Como já disse, fazemos também grafismos, principalmente para desenvolver a motricidade, é que para gostarem de escrever é importante saberem desenhar bem as letras.

Relativamente aos instrumentos utilizados, tenho: quadro com os nomes deles, quadro de presenças, tempo e tarefas, actividades é que não porque a sala é pequena e é difícil para fazer uma organização desse tipo.

Não usam caderno individual só têm a capa onde guardam os trabalhos.

Eles inventam muitos escritos, por vezes sem nenhum sentido, mas às vezes consigo dar a volta e explorar algumas situações. Depois têm na sala um jogo magnético em que eles põem e tiram as letras e constróem palavras. Por vezes constróem palavras que nada significam, mas com a minha ajuda invertendo as letras começamos a formar palavras.

Tenho o exemplo do Rui: o Rui apareceu-me com três letras e eu disse que assim não era nada, mas se pusesse noutra ordem, ficava "boi". O Rui ficou muito contente e chamou os

outros e disse: “Olhem eu vou dizer o que está aqui escrito: “B” de Bento, um “O” e um “T” faz “TOURO!”

Eles ainda não sabem para que serve a escrita, algumas crianças talvez já pensem, outras estão mais atrasadas, depende deles, não se deve forçar nada.

Decididamente parece-me que algumas crianças têm medo do que vão encontrar na escola e sentem-se inseguros. Assim, se houver o levantar-se um bocadinho a cortina ou seja, mostrar que tal como aprendemos muitas actividades, aprender a ler faz parte do que é normal, é apenas uma fase diferente que vão atravessar. Tal como aprenderam a pegar num lápis, a cortar com a tesoura, também vão conseguir ler e escrever. Sem ser uma coisa rígida, sem os obrigar, mas como um jogo; tal como eles gostam de pintar, de fazer desenhos, assim vão gostar de escrever, o importante é mostrar o aspecto lúdico sem intenção de os “forçar” a fazer.

O problema é que depois no 1º ciclo vão ter um choque muito grande. Há qualquer coisa que precisa de ser muito bem trabalhada. Não tenho por hábito enviar informações sobre as crianças aos professores do 1º ciclo. Acho que não usamos o mesmo tipo de linguagem e uma informação minha podia ser mal interpretada. Há um grande fosso entre o jardim e a escola, quando devia ser uma coisa continuada, principalmente em relação a crianças que são trabalhadas a este nível e depois chegam à escola e começam com actividades repetitivas ou a picotar letrinhas, eu acho que isso é voltar para trás.

Penso que para a aprendizagem da leitura e da escrita são necessários pré-requisitos. Tudo isso deve ser exercitado anteriormente, porque se a lateralidade e a motricidade forem bem trabalhadas, eles pegam numa caneta ou num lápis para desenhar uma letra com muito maior facilidade. Há coisas que eles têm de fazer antes de pegar num lápis. O fazer barro, massa, etc, desenvolve também esses aspectos e é muito aliciante para eles e contribuem para o mesmo objectivo.

As actividades dependem da idade e do próprio ritmo da criança porque os interesses também vão sendo outros.

TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
INGTEC	1,00	20	19,3500	3,2811	,7337	17,8144	20,8856
	2,00	30	18,0333	3,8728	,7071	16,5872	19,4795
	3,00	10	14,3000	4,6679	1,4761	10,9608	17,6392
	Total	60	17,8500	4,1327	,5335	16,7824	18,9176
ETRAS	1,00	20	14,8500	5,3732	1,2015	12,3353	17,3647
	2,00	30	14,9000	6,3861	1,1659	12,5154	17,2846
	3,00	10	7,9000	6,2084	1,9633	3,4588	12,3412
	Total	60	13,7167	6,4888	,8377	12,0404	15,3929
lassfsil	1,00	20	11,5000	2,4815	,5549	10,3386	12,6614
	2,00	30	9,6333	4,0555	,7404	8,1190	11,1477
	3,00	10	5,6000	5,9852	1,8927	1,3185	9,8815
	Total	60	9,5833	4,4122	,5696	8,4435	10,7231
upsilaba	1,00	20	8,1500	4,3803	,9795	6,1000	10,2000
	2,00	30	6,3333	4,8660	,8884	4,5163	8,1503
	3,00	10	3,6000	4,9486	1,5649	5,997E-02	7,1400
	Total	60	6,4833	4,8903	,6313	5,2200	7,7466
lassfone	1,00	20	9,9000	2,7125	,6065	8,6305	11,1695
	2,00	30	8,4000	4,3040	,7858	6,7929	10,0071
	3,00	10	5,1000	5,2377	1,6563	1,3532	8,8468
	Total	60	8,3500	4,2738	,5517	7,2460	9,4540
UPFONEM	1,00	20	13,7500	8,9200	1,9946	9,5753	17,9247
	2,00	30	8,9667	9,1820	1,6764	5,5381	12,3953
	3,00	10	3,5000	7,5019	2,3723	-1,8665	8,8665
	Total	60	9,6500	9,3805	1,2110	7,2268	12,0732
ONCEP	1,00	20	2,3500	,8127	,1817	1,9696	2,7304
	2,00	30	1,8667	,8604	,1571	1,5454	2,1879
	3,00	10	1,4000	,9661	,3055	,7089	2,0911
	Total	60	1,9500	,9099	,1175	1,7149	2,1851
aracfunc	1,00	20	3,1500	,6708	,1500	2,8360	3,4640
	2,00	30	2,0333	,8899	,1625	1,7010	2,3656
	3,00	10	,9000	,5676	,1795	,4939	1,3061
	Total	60	2,2167	1,0907	,1408	1,9349	2,4984

Descriptives

		Minimum	Maximum
NGTEC	1,00	13,00	23,00
	2,00	10,00	23,00
	3,00	8,00	22,00
	Total	8,00	23,00
ETRAS	1,00	5,00	22,00
	2,00	2,00	22,00
	3,00	,00	22,00
	Total	,00	22,00
assfsil	1,00	6,00	14,00
	2,00	,00	14,00
	3,00	,00	14,00
	Total	,00	14,00
upsilaba	1,00	,00	14,00
	2,00	,00	14,00
	3,00	,00	14,00
	Total	,00	14,00
lassfone	1,00	6,00	14,00
	2,00	,00	14,00
	3,00	,00	14,00
	Total	,00	14,00
UPFONEM	1,00	,00	24,00
	2,00	,00	24,00
	3,00	,00	22,00
	Total	,00	24,00
ONCEP	1,00	1,00	4,00
	2,00	1,00	4,00
	3,00	1,00	4,00
	Total	1,00	4,00
aracfunc	1,00	2,00	4,00
	2,00	,00	4,00
	3,00	,00	2,00
	Total	,00	4,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
INGTEC	,544	2	57	,583
ETRAS	,612	2	57	,546
classsil	8,340	2	57	,001
upsilaba	,596	2	57	,555
classfone	7,725	2	57	,001
SUPFONEM	2,633	2	57	,081
CONCEP	,043	2	57	,958
paracfunc	1,247	2	57	,295

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
INGTEC	Between Groups	172,033	2	86,017	5,867	,005
	Within Groups	835,617	57	14,660		
	Total	1007,650	59			
ETRAS	Between Groups	406,033	2	203,017	5,568	,006
	Within Groups	2078,150	57	36,459		
	Total	2484,183	59			
lassfsil	Between Groups	232,217	2	116,108	7,222	,002
	Within Groups	916,367	57	16,077		
	Total	1148,583	59			
upsilaba	Between Groups	139,367	2	69,683	3,124	,052
	Within Groups	1271,617	57	22,309		
	Total	1410,983	59			
lassfone	Between Groups	153,750	2	76,875	4,743	,012
	Within Groups	923,900	57	16,209		
	Total	1077,650	59			
SUPFONEM	Between Groups	728,433	2	364,217	4,651	,013
	Within Groups	4463,217	57	78,302		
	Total	5191,650	59			
CONCEP	Between Groups	6,433	2	3,217	4,323	,018
	Within Groups	42,417	57	,744		
	Total	48,850	59			
paracfunc	Between Groups	35,767	2	17,883	29,618	,000
	Within Groups	34,417	57	,604		
	Total	70,183	59			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Key HSD

Dependent Variable	(I) EDUCAD	(J) EDUCAD	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
INGTEC	1,00	2,00	1,3167	1,1053	,463
		3,00	5,0500*	1,4829	,003
	2,00	1,00	-1,3167	1,1053	,463
		3,00	3,7333*	1,3981	,026
	3,00	1,00	-5,0500*	1,4829	,003
		2,00	-3,7333*	1,3981	,026
ETRAS	1,00	2,00	-5,0000E-02	1,7431	1,000
		3,00	6,9500*	2,3385	,012
	2,00	1,00	5,0000E-02	1,7431	1,000
		3,00	7,0000*	2,2048	,007
	3,00	1,00	-6,9500*	2,3385	,012
		2,00	-7,0000*	2,2048	,007
classsil	1,00	2,00	1,8667	1,1575	,249
		3,00	5,9000*	1,5529	,001
	2,00	1,00	-1,8667	1,1575	,249
		3,00	4,0333*	1,4641	,021
	3,00	1,00	-5,9000*	1,5529	,001
		2,00	-4,0333*	1,4641	,021
upsilaba	1,00	2,00	1,8167	1,3635	,383
		3,00	4,5500*	1,8293	,041
	2,00	1,00	-1,8167	1,3635	,383
		3,00	2,7333	1,7247	,260
	3,00	1,00	-4,5500*	1,8293	,041
		2,00	-2,7333	1,7247	,260
classfone	1,00	2,00	1,5000	1,1622	,406
		3,00	4,8000*	1,5593	,009
	2,00	1,00	-1,5000	1,1622	,406
		3,00	3,3000	1,4701	,072
	3,00	1,00	-4,8000*	1,5593	,009
		2,00	-3,3000	1,4701	,072
SUPFONEM	1,00	2,00	4,7833	2,5544	,156
		3,00	10,2500*	3,4271	,011
	2,00	1,00	-4,7833	2,5544	,156
		3,00	5,4667	3,2311	,217
	3,00	1,00	-10,2500*	3,4271	,011
		2,00	-5,4667	3,2311	,217
CONCEP	1,00	2,00	,4833	,2490	,137
		3,00	,9500*	,3341	,017
	2,00	1,00	-,4833	,2490	,137
		3,00	,4667	,3150	,307
	3,00	1,00	-,9500*	,3341	,017
		2,00	-,4667	,3150	,307
paracfunc	1,00	2,00	1,1167*	,2243	,000
		3,00	2,2500*	,3009	,000
	2,00	1,00	-1,1167*	,2243	,000
		3,00	1,1333*	,2837	,001
	3,00	1,00	-2,2500*	,3009	,000
		2,00	-1,1333*	,2837	,001

Par Tests

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	EDUCAD	N	Mean Rank
classfsil	1,00	20	37,03
	2,00	30	29,95
	3,00	10	19,10
	Total	60	
classfone	1,00	20	36,20
	2,00	30	30,23
	3,00	10	19,90
	Total	60	

Test Statistics^{a,b}

	classfsil	classfone
Chi-Square	7,275	5,878
df	2	2
Asymp. Sig.	,026	,053

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: EDUCAD