

1120

DM
VALA.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

**Contextos Promotores da Aquisição da
Linguagem Escrita em Jardim-de-infância**

Um Estudo de Caso

Adelaide Roquete Vala

Nº 12727


Orientadora: Prof. Dr.^a Margarida Alves Martins

Lisboa

2008



17933

	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Bibliotecário	
Registo: 17933	
Data: 6/2/09	
Tel: 21 331 17 00 • clibipa@ispa.pt	

AGRADECIMENTOS

À Professora Margarida Alves Martins, pelo seu apoio, ajuda e motivação. Por sempre ter acreditado em mim e neste projecto, pela sua orientação e inspiração. A ela, o meu mais profundo e sincero obrigado.

Ao José e à Patrícia, pelo amor, pelo apoio, por acreditarem sempre em mim, pelas horas roubadas, pelas ausências compreendidas. Pelo ombro amigo para descansar. Pelo carinho e pelos afectos. A eles, todo o meu amor.

Aos amigos mais doces, Anita, Paulo, Mafalda e Victor, ao lado de quem cresci e amadureci e me tornei, graças a eles, na pessoa que hoje sou.

Ao Sérgio Niza, à Ivone Niza e à Inácia Santana pela disponibilidade, pela amizade e por sempre terem sido modelos de vida, por me “obrigarem” a desafiar-me, todos os dias, através da forma como estão na profissão.

À Zéloca, pela orientação, pelo apoio, pelas reflexões e conversas que fizemos juntas, por me ajudar a reflectir e amadurecer as minhas práticas. E pela amizade

A todos os amigos do Movimento da Escola Moderna, pelo seu incentivo, pela partilha de saberes e pela reflexão que fizemos juntos, ajudando-me a ser quem hoje sou.

Às Educadoras de Infância que comigo partilham, diariamente, a aventura desta profissão. Pelo seu apoio constante, um sincero obrigado.

A todas as crianças que comigo partilharam a sua sala, que tanto me ensinaram e com quem partilhei momentos tão verdadeiros e únicos.

A todos o meu OBRIGADA.

Ao Zé e à Patrícia

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	6
1. A Aprendizagem da Linguagem Escrita	7
• Perspectivas da Aprendizagem da Linguagem Escrita	7
• A Criança e a Aprendizagem da Linguagem Escrita	14
• Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita	19
• A Aprendizagem da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar	31
2. A Construção Social das Aprendizagens	36
• Desenvolvimento e Aprendizagem	36
• Interações Sociais e Processos Cognitivos	40
• Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares e a Resolução de Problemas em Parceria	53
3. O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-infância	69
• Organização dos Espaços e dos Materiais	71
• Organização do Tempo	76
• Organização do Grupo	79
• O Papel do Educador	82
• Uma Sala de Jardim-de-infância	85
Natureza do Estudo	94
1. Definição dos Objectivos	96
2. Metodologia	98
3. Instrumentos e Procedimentos	100
Análise dos Dados	105
1. Análise dos Dados da Criança M.	106
2. Análise dos Dados da Criança P.	165

3. Análise dos Dados da Criança N.	225
Discussão	291
Conclusão	313
Referencias Bibliográficas	322
Anexos	

RESUMO

Neste estudo, partimos do pressuposto que a educação pré-escolar poderá ser um factor decisivo e preponderante para a aquisição da linguagem escrita em crianças destas idades. Promover contextos diversificados e ricos em experiências significativas conduz a reflexões e aprendizagens sobre a linguagem escrita, onde o educador de infância e a sua prática pedagógica têm um papel preponderante.

Trata-se de um estudo qualitativo onde nos propúnhamos reflectir sobre os conhecimentos que as crianças de idade pré-escolar constroem em relação à linguagem escrita e também, perceber de que forma o fazem em interacção com os seus pares e com o adulto, em contexto real de sala de aula. Tínhamos como objectivos gerais clarificar e aprofundar o conhecimento dos processos de aquisição da linguagem escrita e a sua apropriação, em crianças de idade pré-escolar, em contexto interactivo e num espaço educativo que propicie estas práticas, com base num currículo orientado para a aprendizagem da linguagem escrita.

A análise do estudo foi qualitativa e procurou analisar as etapas de desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita e os tipos de interacção estabelecidos por três crianças, com outros intervenientes e as consequências dessas interacções na sua aprendizagem. Realizámos um pré-teste inicial e um pós-teste final e observações das crianças, realizadas entre os pós-testes, em cinco meses diferentes.

As situações pedagógicas, tendo como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista, foram desenvolvidas de modo a utilizarem a linguagem escrita, em situações significativas e funcionais, nas rotinas que decorreram em sala de aula. Pretendia-se que as crianças utilizassem a linguagem escrita e reflectissem sobre os seus aspectos figurativos, conceptuais e funcionais. A linguagem escrita foi utilizada de uma forma funcional, na sua vertente comunicativa, de forma útil e real. As situações de escrita observadas foram em situação de pequenos grupos, a pares, com a educadora e sozinha.

Os resultados mostraram que as crianças, não só desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, como nos parece haver uma relação entre as práticas interactivas de trabalho e a aquisição destas competências.

Deste estudo, advêm diversas conclusões e implicações pedagógicas, das quais destacamos: a importância do diálogo, da reflexão e da troca de ideias entre as crianças; a importância dos grupos heterogéneos e do seu papel preponderante nas interacções entre as crianças; a importância do papel do educador e da forma como este actua, dialoga, apoia e conhece as crianças, o que lhe permite actuar adequadamente e reflectir sobre a sua prática; a importância da organização de um espaço educativo rico e da existência de actividades de escrita que sejam desenvolvidas de forma sistemática, funcional, interessantes e desafiadoras, e da importância destas terem como ponto de partida os interesses, saberes, problemas e dificuldades sentidas pelas crianças.

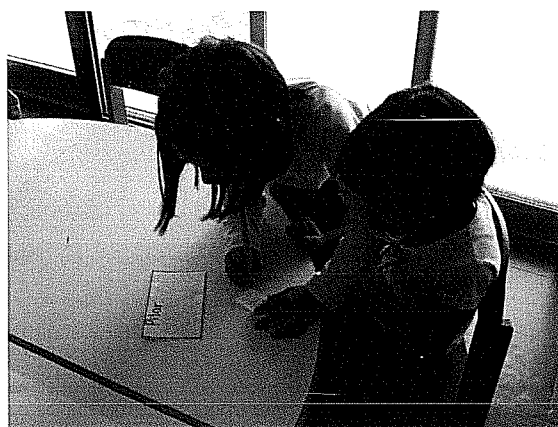
Índice das fotografias

Foto 1	Escrita espontânea da M em Setembro	108.
Foto 2	Escrita espontânea da M em Novembro	109
Foto 3	Escrita espontânea da M em Janeiro	110
Foto 4	Escrita espontânea da M em Março	111
Foto 5	Escrita espontânea da M em Maio	112
Foto 6	Escrita em interacção onde a M. ajuda em Novembro	124
Foto 7	Escrita em interacção onde a M. ajuda em Janeiro	126
Foto 8	Escrita em interacção onde a M. ajuda em Março	128
Foto 9	Escrita em interacção onde a M. ajuda em Maio	130
Foto 10	Escrita em interacção onde a M. pede ajuda em Setembro	132
Foto 11	Escrita em interacção onde a M. pede ajuda em Novembro	133
Foto 12	Escrita em interacção onde a M. pede ajuda em Janeiro	138
Foto 13	Escrita em interacção onde a M. pede ajuda em Março	138
Foto 14	Escrita em interacção onde a M. pede ajuda em Maio	138
Foto 15	Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda em Novembro	140
Foto 16	Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda em Março	142
Foto 17	Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda em Janeiro	144
Foto 18	Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda em Maio	147
Foto 19	Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora em Setembro	148
Foto 20	Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora em Novembro	150
Foto 21	Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora em Janeiro	151
Foto 22	Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora em Março	156

Foto 23	Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora em Maio	157
Foto 24	Pós-teste da M.	164
Foto 25	Escrita espontânea da P. em Setembro	167
Foto 26	Escrita espontânea da P. em Novembro	168
Foto 27	Escrita espontânea da P. em Janeiro	170
Foto 28	Escrita espontânea da P. em Março	171
Foto 29	Escrita espontânea da P. em Maio	173
Foto 30	Escrita em interacção onde a P. ajuda em Setembro	184
Foto 31	Escrita em interacção onde a P. ajuda em Novembro	187
Foto 32	Escrita em interacção onde a P. ajuda em Março	188
Foto 33	Escrita em interacção onde a P. ajuda em Janeiro	189
Foto 34	Escrita em interacção onde a P. ajuda em Maio	190
Foto 35	Escrita em interacção onde a P. pede ajuda em Novembro	194
Foto 36	Escrita em interacção onde a P. pede ajuda em Janeiro	196
Foto 37	Escrita em interacção onde a P. pede ajuda em Março	197
Foto 38	Escrita em interacção onde a P. pede ajuda em Maio	199
Foto 39	Escrita em interacção onde a P. não pede ajuda em Novembro	202
Foto 40	Escrita em interacção onde a P. não pede ajuda em Janeiro	204
Foto 41	Escrita em interacção onde a P. não pede ajuda em Março	206
Foto 42	Escrita em interacção onde a P. não pede ajuda em Maio	207
Foto 43	Escrita em interacção onde a P. observa e é interpelada pela educadora em Novembro	210
Foto 44	Escrita em interacção onde a P. observa e é interpelada pela educadora em Janeiro	214
Foto 45	Escrita em interacção onde a P. observa e é interpelada pela educadora em Março	217

Foto 46	Escrita em interacção onde a P. observa e é interpelada pela educadora em Maio	220
Foto 47	Pós-teste da P.	224
Foto 48	Escrita espontânea da N. em Setembro	228
Foto 49	Escrita espontânea da N. em Novembro	229
Foto 50	Escrita espontânea da N. em Janeiro	230
Foto 51	Escrita espontânea da N. em Março	231
Foto 52	Escrita espontânea da N. em Maio	233
Foto 53	Escrita em interacção onde a N. ajuda em Setembro	244
Foto 54	Escrita em interacção onde a N. ajuda em Novembro	246
Foto 55	Escrita em interacção onde a N. ajuda em Janeiro	248
Foto 56	Escrita em interacção onde a N. ajuda em Março	250
Foto 57	Escrita em interacção onde a N. ajuda em Maio	252
Foto 58	Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Setembro	255
Foto 59	Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Novembro	257
Foto 60	Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Janeiro	259
Foto 61	Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Março	261
Foto 62	Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Maio	263
Foto 63	Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Setembro	266
Foto 64	Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Novembro	267
Foto 65	Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Janeiro	268
Foto 66	Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Março	271
Foto 67	Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Maio	274
Foto 68	Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Setembro	276
Foto 69	Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Novembro	279

Foto 70	Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Janeiro	281
Foto 71	Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Março	283
Foto 72	Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Maio	285
Foto 73	Pós-teste da N.	290



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.” (Vygotsky, 1977, p.39).

Dispomos, neste momento, de um número considerável de estudos sobre a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita. Nos últimos vinte anos, muitos foram os estudos que nos mostraram que as crianças, desde muito cedo, se interessam pela escrita e por saber o conteúdo dos textos que vêm escritos. E, também desde muito cedo, constroem ideias, muitas vezes coerentes, sobre a escrita. Esses estudos mostraram-nos, ainda, que essa coerência é evolutiva e que, quanto mais a criança interagir com a escrita, melhor entende como ela funciona.

Através da linguagem oral, a criança comunica, exprime sentimentos e emoções, realiza aprendizagens, organiza e reorganiza o pensamento (Sim-Sim, 1998). E, através da linguagem escrita, a criança também recorda, regista, comunica, avalia, agradece, sonha, estuda. Estas duas formas de linguagem são complementares e não podem ser estudadas separadamente, até porque o processo de desenvolvimento de uma está dependente da outra.

Geralmente, partimos da concepção de que a criança de idade pré-escolar aprende a falar antes, e mais naturalmente, do que aprende a escrever. Esta é uma forma simplista e redutora dos processos de aprendizagem da criança, que poderá conduzir a uma ausência de estímulo no contacto com este tipo de linguagem. Hoje sabemos que um contacto precoce com a linguagem escrita e o apoio de um adulto ou de uma criança mais competente nesse percurso, é determinante nas aquisições que a criança vai fazer.

Através das interações sociais, uma vez que consideramos a criança um ser social, activo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estruturou uma prática educativa com significado que conduziu à aquisição de competência e saberes relacionados com a linguagem escrita.

Diversos estudos efectuados mostram que a criança de idade pré-escolar, tem já competências para dominar e utilizar, de forma adequada, a linguagem escrita. Assim sendo, quando se diz que as crianças desta idade não têm maturidade ou capacidade para interagir com outras crianças, ou capacidade para se apropriar da linguagem escrita, é uma falsa questão

“Interagindo umas com as outras, ou com adultos, as crianças não produzem apenas organizações cognitivas mais elaboradas que aquelas que tinham ou que eram capazes de elaborar antes dessa interacção, mas devem também, após essa interacção, ser capazes de retomar sozinhas essas coordenações” (Doise & Mugny, 1981).

É em sociedade que o individuo se desenvolve, em contacto constante com os outros. O que significa que aprender com o outro traz ganhos cognitivos para o indivíduo, acelera todo o seu processo de desenvolvimento. O mesmo acontece com o processo de aquisição da escrita. As situações de interacção permitem trocas, nomeadamente trocas verbais, proporcionando momentos de partilha de diferentes pontos de vista e saberes. A observação destas situações poderá permitir perceber as dinâmicas interactivas, a forma como elas acontecem, o papel que desempenham na aquisição de saberes dos participantes e, também, a forma como se constroem os novos conhecimentos.

As interacções sociais entre indivíduos, os papéis que cada um deles desempenha dentro da situação, assim como as características das diferentes interacções e como é que a natureza da interacção influencia o desenvolvimento e a aprendizagem, foram já objectivo de vários estudos anteriores, de autores como Carugatty, Doise, Johnson & Johnson, Mugny, Gilly, Perret-Clermont ou Webb, durante os últimos vinte anos. No entanto são poucos os trabalhos relacionados com situações de escrita (Teberosky, 1986; Pontecorvo & Zuchermaglio, 1996). E, menos ainda, em contexto real de sala de aula, sem que os pares, ou os pequenos grupos de trabalho, sejam organizados pelo adulto, mas sim constituídos naturalmente pelas crianças, a partir das representações que elas construíram acerca dos outros.

O educador desempenha um papel determinante em todo o processo ensino-aprendizagem, pela forma como promove a relação das crianças com a linguagem escrita através da organização dos espaços educativos, das actividades desenvolvidas, da

escolha e produção de materiais de forma a corresponderem adequadamente à motivação e ao interesse que as próprias crianças pela linguagem escrita.

A educação é a expressão de uma orientação pedagógica que, implícita ou explicitamente, se baseia numa filosofia de vida, numa concepção de homem e de sociedade e em que, numa determinada realidade social, o processo da educação formal dá-se dentro de uma instituição específica, que é a escola. Acontece o mesmo quando falamos do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita é conhecer o processo a partir das teorias que o explicam e não apenas as metodologias para ensinar.

Este trabalho tem como objectivo apresentar uma reflexão sobre a aprendizagem inicial da linguagem escrita e do que se passa durante as interacções, entre pares e pequenos grupos, formados naturalmente a partir da escolha das crianças que participam na situação interactiva e identificar alguns dos efeitos que podem resultar dessas situações. Pretendo, ainda, abordar as influências que o contexto social exerce sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel que o educador desempenha nesse processo, segundo a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky.

Para alcançar este objectivo, propusemos realizar um estudo longitudinal durante nove meses, de natureza qualitativa, onde trabalhamos com uma amostra de três crianças de 3, 4 e 5 anos respectivamente, que frequentavam o ensino pré-escolar, na mesma sala e com a mesma educadora. Observámos, ao longo deste tempo, a produção escrita destas crianças, quer sozinhas, quer a pares, quer em pequenos grupos. Antes desta observação, submetemos as crianças a um pré-teste e no final realizámos um pós-teste, realizado nas mesmas circunstâncias que o pré-teste.

Durante a observação, orientámo-nos por vários objectivos:

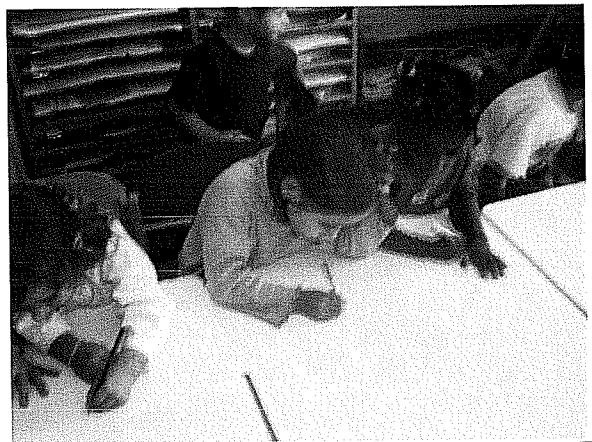
- Identificar e compreender as concepções precoces que as crianças têm sobre a linguagem escrita;
- Identificar as dinâmicas interactivas que se estabelecem;
- Compreender os efeitos que as várias situações de interacção têm nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita;

- Procurar perceber qual o papel do educador e do contexto educativo em todo o processo.

Este trabalho está organizado em duas partes: a primeira que se refere à sustentação teórica e a segunda referente ao trabalho de investigação que desenvolvemos.

Na primeira parte, que é constituída por três capítulos, procurámos abordar os assuntos que são a base de toda a pesquisa que apresentámos posteriormente. Assim, no primeiro capítulo focamos o processo de aprendizagem da linguagem escrita por crianças de idade pré-escolar, mostrando as suas concepções, antes do ensino formal da linguagem escrita. No segundo capítulo falamos da construção social das aprendizagens, onde abordamos as várias formas de interacção social e o papel desempenhados pelos diversos intervenientes no processo de aprendizagem. No terceiro capítulo, apresentamos o contexto educativo e o papel desempenhado pela sua organização e pelo educador em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na segunda parte deste trabalho apresentamos a natureza do estudo, onde mostramos os objectivos deste, a metodologia que utilizaremos, a amostra e onde descrevemos os procedimentos que realizamos e os instrumentos utilizados no tratamento dos resultados. Posteriormente, apresentamos a análise dos resultados, com base no enquadramento teórico apresentado na primeira parte deste trabalho. No final do trabalho, procedemos à discussão dos resultados e, por fim, apresentamos uma conclusão que tenta sintetizar os resultados deste estudos, apontando algumas estratégias pedagógicas que daqui decorrem.



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUAGEM ESCRITA

Nem sempre a aprendizagem da linguagem escrita foi encarada como um processo que devia partir da própria criança, onde esta desempenha um papel activo de construtor do seu próprio conhecimento.

Durante muitos anos, psicólogos, linguistas e educadores consideravam que a apropriação da linguagem escrita pela criança, teria de ser feita, tendo como referência o modelo adulto como ponto de chegada para as crianças. Desta forma, as crianças eram forçadas a apropriarem-se de um código e o progresso dessa aquisição era avaliado tendo por base o que faltava e o que deveria ser aprendido.

1. Perspectivas da aprendizagem da Linguagem Escrita

Numa perspectiva tradicional, a aprendizagem da escrita estava relacionada com uma pedagogia tradicional, em que os conteúdos estavam separados da experiência do aluno e da realidade social. A ênfase era colocada na repetição de exercícios dados pelo professor com o objectivo de educar a mente do aluno e de lhe dar hábitos, isto é, com base num modelo neuro-perceptivo motor organizavam-se práticas propedêuticas de leitura e escrita. Assim, o professor detinha a autoridade e transmitia o conhecimento na forma de verdade absoluta a ser aprendida. Neste tipo de ensino, os pressupostos da aprendizagem estavam baseados na ideia de que o ensino consiste em passar os conhecimentos para os alunos, e que estes têm uma capacidade idêntica à do adulto, mas menos desenvolvida. As práticas pedagógicas eram organizadas pelo professor, sem considerar as características individuais de cada aluno.

Segundo esta perspectiva, a criança necessitava de possuir pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, isto é, a criança só deveria iniciar a sua aprendizagem quando manifestasse um determinado grau de maturidade ao nível das suas capacidades psicológicas gerais, nomeadamente, a lateralidade, a motricidade fina, a estruturação

espacio-temporal (Alves Martins & Niza, 1998). A escrita possuía, assim, uma característica mecânica que se baseava no exercício de técnicas motoras onde o desenho das letras e a associação de formas sonoras a formas gráficas e sua memorização eram práticas características, destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, esquema corporal, tempo, etc.

O ensino da escrita aparecia como uma imposição do professor, e este detinha o papel de portador do conhecimento e detentor da capacidade de ensinar, através de actividades de treino e sem nunca tentar dar uma resposta às necessidades reais das crianças e das suas questões. Pensava-se que as crianças não sabiam nada sobre leitura e escrita e por isso ninguém dava a importância devida às concepções precoces que todas as crianças possuem. Este tipo de perspectiva influenciou fortemente as práticas educativas, influência que ainda se sente em algumas práticas actuais. A escrita era, ainda, considerada uma prática individual e solitária, exclusiva de escritores.

Piaget e Vygotsky: contributos fundamentais

Muitos dos estudos recentes sobre a linguagem escrita são fortemente influenciados pelas teorias desenvolvidas por Piaget e Vygotsky.

Embora de correntes distintas, os quadros teóricos de Piaget e Vygotsky, têm vários pontos semelhantes já que ambos defendem que o desenvolvimento de um individuo passa por vários momentos diferentes e que a interacção que se estabelece entre o individuo e o meio é determinante para o processo da sua evolução psicológica. O interesse de ambos foram os processos psicológicos, baseando-se na perspectiva filogenética e na ontogenética (mecanismos de aquisição de conhecimentos).

- ***A Teoria Genética do Desenvolvimento de Piaget***

A **teoria genética** de Piaget, usando o método psicogenético e o histórico-critico, isto é, a análise da evolução histórica de conceitos e explicações científicas sobre o

desenvolvimento das funções mentais, tentou descobrir quais os mecanismos usados na aquisição e evolução dos conhecimentos (Matta, 2001).

Segundo esta teoria, a criança é activa na construção do seu conhecimento, conhecendo e compreendendo o mundo através da sua acção sobre os objectos. Para Piaget, essas acções vão-se organizando e complexificando e interiorizando, pela criança, através do equilíbrio entre os sistemas de assimilação (incorporação de estímulos a esquemas existentes) e de acomodação (modificação dos esquemas para uma melhor adaptação) dos esquemas de acção, sendo que o meio não actua directamente sobre este processo. Desta forma, a construção dos esquemas de acção e a sua interiorização tornam-se operações que, gradualmente, se vão organizando em estruturas cada vez mais complexas e gerais. A esta constante adaptação do indivíduo ao meio, Piaget chama de **continuidade funcional** e a inteligência é uma forma de particular de adaptação caracterizada por diferentes níveis de complexidade a nível ontogenético e filogenético (Matta, 2001).

O desenvolvimento resulta da interacção sujeito-meio e, através de conflitos cognitivos que essa interacção provoca, a criança reorganiza e reconstrói os seus esquemas de acção, construindo esquemas progressivamente mais complexos, o que torna a criança o centro da sua própria aprendizagem, uma vez que esta é o resultado da sua experiência sobre os objectos.

São grandes os contributos dos estudos de Piaget para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento geral, onde é privilegiado o conhecimento sobre o indivíduo que constrói o conhecimento e o desenvolvimento das competências cognitivas que interagem nesse processo. Para obter as respostas espontâneas das crianças, em situação experimental, Piaget utilizou o método clínico o que lhe permitia conhecer as hipóteses que a criança formula em determinado momento do seu desenvolvimento cognitivo, conseguindo assim detectar as etapas do seu desenvolvimento.

- *A Teoria Sócio-Construtivista de Vygotsky*

A teoria do desenvolvimento proposta por Vygotsky resulta das influências sofridas pela Psicologia e pela Sociologia, bem como dos ideais marxistas, o que o leva a valorizar o papel preponderante que o meio social desempenha na aprendizagem. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo só pode ser concebido e entendido num sistema interactivo no qual o sujeito está inserido.

A teoria sócio-cultural de Vygotsky sublinha a importância do papel desempenhado pela cultura no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Segundo este autor, o desenvolvimento tem uma natureza intrinsecamente social, desempenhando a cultura um papel de grande importância. O desenvolvimento é encarado como um produto da interacção do indivíduo com o meio sócio-cultural onde está inserido. Assim, a principal característica da actividade especificamente humana é ser socialmente mediada por uma série de instrumentos sócio-culturais, sempre no plano social (exterior) para o plano psicológico (interior). Os processos mentais superiores são, assim, profundamente influenciados e mediatizados pelo meio sócio-cultural, sendo a linguagem um instrumento mediador plurifuncional (representativo da realidade, mediador da acção, regulador do comportamento, instrumento de planificação, de interacção social, de comunicação).

A partir das ideias deste autor, defende-se que o desenvolvimento consiste, basicamente, na apropriação por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura. Neste contexto, as interacções que a criança vai estabelecer com a família, amigos, escola, assumem particular relevância pois é através dessas interacções que lhes é possibilitado o acesso aos meios necessários para o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, para a construção social dessas aprendizagens (Matta, 2001).

O autor, na sua teoria sociocultural, distingue entre desenvolvimento e aprendizagem, definindo esta última como sendo um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e necessário ao processo de desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento aparece depois da aprendizagem, um processo

conduzindo ao outro. Nesta perspectiva, a aprendizagem passa a ser social e facilitadora das aprendizagens dos outros e despertando um conjunto de processos internos que actuam quando os indivíduos estão em interacção com os outros. Estes processos, depois de interiorizados, passam a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo.

Ao aprofundar a análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky fala do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, fundamental para compreendermos essa relação. Para o autor a ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.97). Este conceito é um marco das teorias sócio-construtivistas, uma vez que perspectiva o desenvolvimento cognitivo como uma relação ternária (sujeito-objecto-sujeito) em que a interacção é socialmente mediada pelo outro. Vem, também, reforçar o papel desempenhado pela educação na mediação social das aprendizagens, pois nem todas as aprendizagens fazem avançar o desenvolvimento; apenas têm esse papel as que operam na ZDP.

Desta forma, para Vygotsky, uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem um aspecto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem profundas raízes sociais, pois “*Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas*” (Vygotsky, 1977, p.46). Desta afirmação podemos retirar como implicação principal a ideia de que a génese das estruturas e processos psicológicos apenas se torna possível através da interacção social, procedendo sempre do exterior (plano social) para o interior (plano psicológico). Assim, o autor considera que qualquer função mental superior está ligada à actividade externa, pois a sua origem é social antes de ser interiorizada. A ligação entre a actividade externa e interna é feita, simultaneamente, através de um processo de **internalização** e do facto da acção do

indivíduo ser mediada por instrumentos. Por isso, a interação social é um factor indispensável que permite ao indivíduo apropriar-se dos instrumentos psicológicos indispensáveis ao seu desenvolvimento cognitivo. (Vygotsky, 2001).

A **mediação semiótica** é, assim, um conceito fundamental da teoria sócio-construtivista de Vygotsky, traduzindo o processo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais, na estruturação da actividade mental superior do indivíduo, a partir da interiorização das significações sociais (ou seja, da apropriação, pelo indivíduo, dos sistemas de signos que constituem a cultura em que está inserido).

De acordo com Vygotsky (1988, 2001), os **sistemas de signos** (ou instrumentos psicológicos) seriam elaborações artificiais, de natureza social, postas à disposição do indivíduo e que mediavam a acção deste sobre o meio, isto é, o domínio dos instrumentos psicológicos tem como consequência a modificação do funcionamento psicológico do indivíduo. Destes instrumentos podemos nomear a linguagem, a escrita, os números, etc. Esta modificação é gradual, iniciando-se no plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, através da **internalização** que, segundo o autor, é “*a reconstrução de uma operação externa*” (Vygotsky, 1988, p.63). Desta forma, a internalização surge como o resultado de interações sucessivas entre o comportamento de um indivíduo e as respostas dos sujeitos que com ele convivem.

A ligação que se estabelece entre actividade interna e actividade externa estabelece-se porque, por um lado a sua origem é social, mas também porque o funcionamento interpsicológico vai influenciar de forma decisiva o funcionamento psicológico seguinte. É através do significado que determinado comportamento ou instrumento sócio-cultural adquire no plano interpsicológico que ele se transforma num instrumento psicológico, podendo mediar a acção do indivíduo.

A partir das concepções de Vygotsky, Wertsch e Schneuwly, Matta (2001) define os sistemas de signos como “*instrumentos psicológicos produzidos pela evolução sócio-cultural que se tornam mediadores da actividade mental.*” (p.400). E afirma ainda que “*a mediação pelos signos permite o controlo dos próprios processos de comportamento e a transformação dos processos mentais do indivíduo*” (p.400).

O desenvolvimento cognitivo, segundo este autor, era a transformação de processos simples, determinados biologicamente pela genética, em funções psicológicas superiores, e essa transformação acontecia no meio social, usando a linguagem. (Moll, 1996). A linguagem é, para Vygotsky, o instrumento mediador mais importante e com muito poder, surgindo primeiro como um meio de comunicação entre os indivíduos, permitindo posteriormente, organizar o pensamento da criança. (Mata, I., 2001).

Em termos do desenvolvimento do indivíduo, quando a fala acompanha a acção, primeiro seguindo-a e depois antecipando-a (ou seja, quando a fala é usada como forma de agir sobre o mundo) ocorre a internalização da linguagem a qual, por sua vez vai interagir com a estruturação das funções psicológicas superiores do indivíduo. (Vygotsky, 1988)

Para o autor, o desenvolvimento resulta de um processo histórico-social cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental.

Por tudo isto, Vygotsky critica fortemente a forma como a escola ensina a linguagem escrita. *“Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria actividade, a escrita é-lhes imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica (...)”* (1988, p.119). Assim, o ensino não se baseia nas necessidades da criança e na sua actividade, tornando-se numa situação imposta e sem sentido, o que diminui a grande importância que a linguagem escrita desempenha do desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1988), *“Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”* (p.119). Para este autor, quando a criança entra na escola possui uma pré-história já que tem vindo a construir conhecimentos através da interacção com os outros, de perguntas e respostas, da resolução de problemas do quotidiano, iniciando a sua aprendizagem.

A linguagem escrita é, segundo Vygotsky (1988, p.120), *“(...) constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das*

relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza directamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.”

A linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, e organizada para que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Para Vygotsky (1988), o melhor método para as crianças de jardim-de-infância é que, “*não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo*” (p.134).

Segundo o mesmo autor, “*(...) o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.*” (Vygotsky, 1988, p.134).

2. A Criança e a Aprendizagem da Linguagem Escrita

Como já referimos anteriormente, é através da linguagem que o ser humano se exprime e comunica com os outros. É também através dela que aprendemos e organizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). A linguagem é o meio que permite a interacção entre o nosso ser interior e o meio que nos rodeia. (Mata, 2001).

Segundo Riley (2004, cit. por Horta, 2007), “*tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo*”. Segundo o mesmo autor, ambas as linguagens se apoiam, de forma inequívoca e eficaz, no seu desenvolvimento, o que indica existir uma inter-relação entre elas e que “*através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como ferramentas com as quais pensam e aprendem*”.

Vygotsky (2001), com base em trabalhos realizados, defende que a escrita poderá ser um processo difícil para a criança pequena, a ponto de poder existir, em alguns períodos do seu desenvolvimento, um desfasamento entre a sua idade linguística na fala, e na escrita. O mesmo autor defende, também, que a aquisição da linguagem escrita apresenta-se como uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral quer na sua estrutura, quer na sua funcionalidade.

Desta forma, torna-se importante que a criança, nesta fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita, compreenda não só as diferentes utilizações funcionais da escrita mas também a natureza do nosso sistema alfabético de escrita, pois a aprendizagem da linguagem escrita é, talvez o maior desafio que as crianças terão de enfrentar no início da escolaridade.

Para Fitts (1962, cit. Downing & Leong, 1982), existem três fases, na aprendizagem de qualquer destreza:

- A fase cognitiva, que é onde a criança elabora a representação da tarefa, isto é, para que serve (objectivo), em que consiste (natureza) e o que tem de fazer para a poder realizar (meios necessários). Nesta fase, a criança vai construir uma representação sobre as funções da linguagem escrita.
- A fase do domínio, que é a fase de treino e aperfeiçoamento da tarefa. Em relação à aquisição da escrita, a criança vai reconhecer palavras, utiliza correspondências grafo-fonológicas, antecipa mensagens e elementos semânticos e sintácticos. A criança vai tentar dominar as normas e regras convencionais do código escrito.
- A fase de automatização, que é quando a aprendizagem já está adquirida e consolidada pela criança e que já não requer, da parte desta, um pensamento consciente das várias etapas da tarefa. É quando a criança já consegue ler e escrever pequenos textos, usando estratégias aprendidas sem ter de pensar conscientemente nelas.

Para Downing (1979,1987, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), a criança, na sua fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, vai evoluir gradualmente para uma maior clareza cognitiva, descobrindo que a linguagem escrita tem objectivos comunicativos e que codifica a linguagem oral. Segundo este autor, para que a aprendizagem seja feita adequadamente, é necessário que a fase cognitiva seja bem ultrapassada, pois muitas das dificuldades sentidas pelas crianças, durante a aprendizagem da linguagem escrita, devem-se a incertezas conceptuais quanto aos objectivos e natureza da linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é, assim, considerada uma tarefa cognitiva, em que o aprendiz tem, em primeiro lugar, de adquirir conceitos, para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados (Alves Martins & Niza, 1998).

Tal como Bruner, Piaget e Vygotsky, defendemos que a criança é um sujeito activo da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. E que, desde muito cedo, se questiona sobre o que a rodeia, nomeadamente sobre a linguagem escrita, já que está inserida numa sociedade de escrita.

Vygotsky (1987), também nos diz que a criança constrói o seu conhecimento através de perguntas que coloca e respostas que dá, em interacção com os outros e com o meio envolvente, através de uma relação dialógica, onde tenta resolver problemas que surgem no seu quotidiano. Deste modo, a criança vai adquirindo a linguagem escrita através de um envolvimento participado que decorre de situações funcionais e significativas de exploração individuais ou com outros, onde levantará questões sobre a realidade, desde que esta corresponda à sua vivência, o que a conduzirá à construção de novas estruturas, novos conhecimentos, que permitirão que *“ela enfrente a realidade num movimento dialéctico entre a prática e a teoria mediatizada pela acção”* (Cohen & Gilabert, 1992).

Já que consideramos a criança o principal agente das suas aprendizagens, sabemos que ela constrói os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, a partir das tentativas de assimilação da informação que recebe do meio que a envolve. Segundo Alves Martins & Silva (1999), as hipóteses conceptuais que a criança coloca, ao serem confrontadas com novas informações, terão de ser reelaboradas, para que os novos dados sejam

integrados, ou para dar consistência interna às conceptualizações recentemente elaboradas.

Partilhamos o conceito de Ferreiro & Teberosky (1999, p.32), em que defende que um sujeito intelectualmente activo não é aquele que realiza muitas actividades, mas sim o que “*compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, formula hipóteses, reorganiza, etc... em acção interiorizada (pensamento) ou em acção efectiva (segundo o seu nível de desenvolvimento)*”. Isto significa que a criança é o ponto de partida de toda e qualquer aprendizagem.

Alguns trabalhos realizados (Mata, 1995; Teberosky, 1987), revelam que as crianças, ao confrontarem os seus pontos de vista umas com as outras, numa fase inicial de aprendizagem, poderá levar ao esclarecimento de algumas lacunas ou erros conceptuais relativos à natureza da linguagem escrita.

É já um dado adquirido, o papel preponderante desempenhado pelas situações de aprendizagem em interacção, no desenvolvimento da criança pois permite que o processo de escrita seja intensificado pela interacção com a escrita dos outros ou pelas situações de escrita a pares ou pequenos grupos. Estas situações poderão conduzir a um maior sucesso de realização das tarefas, uma vez que a criança tem de explicitar os seus pontos de vista, o seu conhecimento de forma a negociar com o outro a execução da tarefa, o que as obriga a encontrarem uma solução comum, conduzindo a aprendizagens sociais (pois aprende a ter em consideração as opiniões dos outros) e linguísticas (pois tomam consciência de processos linguísticos envolvidos na escrita). Estes processos permitem que a criança, gradualmente, tome consciência de que a escrita é “*o conjunto de actividades desenvolvidas para se chegar a esse produto.*” (Alves Martins & Niza, 1998).

Acreditamos que uma criança aprende a falar, falando e ouvindo outros a falar, e aprende a escrever, escrevendo e vendo a escrita dos outros e que existe no meio, reflectindo sobre ela. Por isso, é importante que a criança interaja com adultos ou com outras crianças que utilizam funcionalmente a linguagem escrita.

A linguagem escrita, enquanto forma social de comunicação e produto cultural, também tem de ser socialmente construída por esta. Assim, a escola assume um papel preponderante na aquisição, compreensão e aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que é um contexto social de desenvolvimento, onde a criança está inserida.

Partilhamos, deste modo, da perspectiva teórica de Ferreiro e Teberosky (1999), relativamente ao estudo da aquisição da escrita que, partindo duma concepção psicogenética piagetiana, a adoptam as seguintes posições:

- A criança é um sujeito activo das suas aprendizagens, pois interage com o meio desde o seu nascimento. Numa sociedade alfabetizada, a linguagem escrita faz parte desse meio e a criança vai construir as suas hipóteses e concepções sobre a mesma a partir do meio envolvente.
- Para que se compreender como a criança aprende a escrever é necessário entender e conhecer a génese do conhecimento que esta possui acerca da linguagem escrita, génese essa que começa antes do processo formal de ensino. *“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”* (Vigotsky, 1977).
- Durante o processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, a criança elabora as suas próprias concepções, e estas não têm de coincidir com as concepções elaboradas pelo adulto. Assim, o adulto não deve (nem pode) considerá-las como erros, mas como experiências que conduzem a uma reflexão e a uma, posterior, aprendizagem.
- O processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita será orientado pelas situações de interacção entre o conhecimento sobre as hipóteses infantis e as propostas do meio envolvente. Assim, os conflitos cognitivos que daí advêm levarão a uma reflexão, reorganização e reformulação dessas hipóteses, de modo a que a criança chegue à compreensão das normas convencionais que regem a linguagem escrita.

3. Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita

Desde muito cedo, a criança mostra interesse pela escrita. O mundo que a rodeia é um mundo gráfico e a criança está envolvida por uma multiplicidade de situações onde a escrita se encontra. A criança observa com um enorme interesse e atenção todo este mundo onde a televisão e a publicidade desempenham um papel preponderante na motivação que a criança vai sentir para reconhecer e interpretar todos esses escritos. E, muitas vezes, essas descobertas são feitas sem a intervenção intencional do adulto. Vygotsky (1977, cit. por Alves Martins, 1996) chamou a estas concepções precoces de pré-história da linguagem escrita.

Assim, o conhecimento das concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a escrita *“(...) é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado”* (Alves Martins & Niza, 1998, p.65).

Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da Linguagem Escrita

Precocemente, a criança começa num contínuo elaborar e reelaborar de hipóteses sobre a escrita. A descoberta de que a linguagem escrita é a representação gráfica da linguagem oral é um processo gradual e moroso. Este processo de conceptualização da linguagem escrita é, por isso, algo de muito pessoal e que difere de criança para criança.

Ferreiro e Teberosky (1980) realizaram uma pesquisa onde tentaram, a partir de uma perspectiva genética, evolutiva e levando em consideração o que se sabe sobre o pensamento da criança, a psicologia da educação, a linguística e a psicolinguística, perceber o pensamento da criança em relação à leitura e à escrita.

Para estas autoras, havia pressupostos que foram o ponto de partida para as suas pesquisas. Para elas, o primeiro contacto que a criança tem com a linguagem escrita não é na escola, mas no meio social em que ela está inserida. Mesmo não sendo um meio social estimulante e enriquecedor, algum contacto com a escrita a criança já teve e portanto já tem algumas ideias sobre o tema. É importante avaliar o que é que a criança já sabe, com o objectivo de determinar quais as concepções que as crianças têm sobre a escrita.

Posteriormente, muitos outros trabalhos foram feitos sobre o tema, como os de Ferreiro & Gomez Palácio (1982), Alves Martins & Quintas Mendes (1987), Mata (1988), Alves Martins (1996) e Alves Martins & Niza (1998) onde tentaram perceber o processo pelo qual a criança constrói o seu próprio sistema de escrita e de leitura. Perceberam que esse sistema é pessoal mas que podemos encontrar alguns níveis evolutivos iguais para todos. A partir destes trabalhos, identificaram-se quatro etapas evolutivas nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, sendo que, para estes autores, esse padrão evolutivo pressupõe a passagem por todos os níveis.

- ***A Escrita como actividade grafo-perceptiva***

Neste nível, *“escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita”* (Ferreiro & Teberosky, 1986, p.183).

A escrita não é, ainda, orientada por critérios linguísticos, isto é, não existe qualquer ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, nem intenção de comunicar, isto é, as crianças não reflectem antes de escrever, sendo que o *“pensamento sobre”* aparece numa fase posterior, quando questionadas sobre a situação. O desenho pode acompanhar a escrita, servindo de apoio a esta.

Neste nível, a hipótese principal que a criança coloca é que, para poder ler e escrever coisas diferentes, atribuindo significados diferentes, deve existir uma diferença objectiva na escrita. Verificamos que, gradualmente, a grafia das crianças se torna mais definida na sua forma, aproximando-se muito da forma das letras, e a primeira diferenciação que as crianças vão estabelecer está relacionada com o que é desenho e com os signos (letras, números e outras grafias). Esta distinção já é feita por quase todas as crianças quando entram para a escola, mas não todas. A criança pode usar letras

convencionais, não convencionais ou números. Geralmente nesta fase, a escrita das crianças não apresenta espaços entre palavras e aponta o escrito com um gesto rápido, o que conduz à ideia de uma leitura global.

Neste nível, há pontos comuns durante toda o processo de exploração e de descoberta que a criança vai fazer. Encontramos sempre as seguintes características:

- A intenção subjectiva do escritor conta mais do que as diferenças objectivas do resultado, isto é, as escritas são parecidos entre si o que não impede a criança de as considerar diferentes porque a sua intenção de escrita também era diferente quando as escreveu. Por outro lado, a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação pois cada um pode interpretar a sua própria escrita porém não pode a dos outros.
- Podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido. A criança pode esperar que os nomes que escreve sejam proporcionais ao tamanho ou à idade da pessoa, ou animal, correspondente. A criança tem a tendência de reflectir na escrita algumas características do objecto referenciado.

A partir da análise de algumas produções escritas de crianças de idade pré-escolar, verificou-se um conjunto de características gráficas, representativas desta etapa evolutiva:

- **Grafismos primitivos: rabiscos e pseudolettras**

As primeiras tentativas que a criança faz para escrever resultam em alguns signos que já não são desenhos mas que também não são letras convencionais. São grafias que tentam, com maior ou menor sucesso, parecer-se com letras.

Podemos encontrar dois tipos:

- Traços ondulados contínuos, parecidos com pequenos ms (apresentando a continuidade da escrita cursiva);
- Série de pequenos círculos ou de linhas verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de imprensa)

Desde este momento podemos considerar existir escrita na criança. A criança tenta imitar o acto de escrita mas ainda não consegue interpretar a escrita produzida.

- **Diferenças entre letras e números**

A criança vai perceber que existem dois tipos distintos de signos gráficos para a escrita e, no início, vão usá-los indistintamente. Nesta altura, a criança já sabe que se escreve com determinados signos e que não são desenhos. É sobre este conceito que a criança vai construir algumas ideias adicionais (forma das letras, alinhamento horizontal, orientação esquerda/direita ou do que se pode escrever). Estes são os aspectos formais da escrita que se adquirem a escrever, simultaneamente à aprendizagem das leis da escrita.

- **Escritas sem controlo de quantidade**

Nesta altura, as crianças já sabem que para escrever tem de utilizar signos especiais, específicos deste acto e começam a colocar a questão de como se pode escrever coisas diferentes. Em alguns casos, poderão aparecer escritas que ocupam toda a largura da página que a criança usou para escrever.

- **Escritas fixas**

A criança já fez uma caminhada onde reflectiu sobre alguns aspectos formais da linguagem escrita e onde adquiriu alguns conhecimentos. Com isto, vai ser capaz de escrever algumas coisas, isto é, representar por símbolos específicos o nome de coisas e de pessoas. Trata-se de uma verdadeira escrita, com leis pessoais, não comunicável, a não ser com a ajuda da palavra. No entanto, a criança poderá ainda não ter entendido a diferenciação que nós, adultos, fazemos com as palavras e por isso poderão escrever o mesmo conjunto de signos para qualquer coisa. É a fase em que as crianças utilizam o seu nome para tudo, como uma espécie de código universal, que serve para escrever qualquer coisa que elas queiram.

- **Escritas diferenciadas**

Rapidamente, as escritas das crianças adquirem novas diferenciações: começam a escrever palavras longas e curtas, letras grandes e pequenas, variando sobre critérios estabelecidos. Possuem, também, ideias muito pessoais e interessantes sobre a escrita: relacionam o número de letras que utilizam para escrever uma

palavra com o objecto que essa palavra representa, ou então, para escreverem o plural de uma palavra, repetem-na tantas vezes quantas a que o objecto aparece. Nesta altura, a criança também faz uma diferenciação na quantidade, na ordem ou na variedade das letras, isto é, podem tentar escrever diferentes palavras, introduzindo mudança na ordem das letras e na variedade.

Nesta etapa, as crianças tendem a estabelecer uma relação entre a palavra escrita e o referente (hipótese quantitativa do referente) e a utilizarem o mesmo número de grafemas, variando a posição destes (critério da quantidade mínima e critério da variabilidade de grafemas). Em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é ainda muito limitada e a única possibilidade de responder simultaneamente a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear, isto é, descobrem várias combinações das letras que lhes permitem expressarem diferentes significados. E para chegar a este ponto, a criança tem de fazer uma aquisição cognitiva de grande importância, o que mostra a eventual contribuição que o desenvolvimento da escrita pode ter no progresso cognitivo pois ao tentar resolver os problemas colocados pela escrita, a criança enfrenta necessariamente problemas gerais de classificação e ordenação.

- *Escrita orientada por critérios linguísticos*

Tarde ou cedo, geralmente em grande velocidade, a criança vai descobrindo que a nossa forma de escrever não é orientada pelos princípios em que ela acredita. Este facto vai conduzi-la à escrita silábica, onde cada letra representa um som. Na maior parte das vezes, as crianças utilizam as vogais neste tipo de escrita, embora nunca tenham visto à sua volta nenhuma palavra escrita assim. Mesmo sabendo que o seu próprio nome e o nome de colegas dela se escrevem com mais letras.

A criança já usa critérios linguísticos pois estabelece uma importante correspondência: os signos do papel ocupam o lugar das palavras ditas. A unidade da linguagem oral representada é a sílaba, ou seja, a criança escreve uma letra para cada sílaba embora a letra escolhida não tenha relação com as letras que constituem a sílaba, isto é, a escolha é arbitrária. Os signos escritos representam sílabas e não os fonemas e por isso os signos

que sobram numa palavra poderão ser justificados ou, simplesmente, apagados. A criança tem a tendência para variar as letras numa palavra e de palavra para palavra. Já não se verifica a relação com o referente. A leitura é silabada e já existe uma tentativa de segmentação da palavra quando se tapa parte da palavra.

Gradualmente, no entanto, a criança vai descobrir que a escrita não funciona assim. E isto acontece quando se começa a deparar com certos problemas que lhe vão provocar um conflito cognitivo, que ela vai tentar resolver.

- Quando lêem escritas dos adultos (como as histórias, por exemplo) e começam a reparar que a escrita não é igual à sua;
- Quando se lhes coloca o problema dos monossílabos, isto é, como escrever palavras só com uma sílaba e portanto, só uma letra, quando para elas esse facto já é difícil de aceitar pois estão convencidos de que é necessário mais do que uma letra para escrever uma palavra;
- Quando aparece palavras com as letras todas iguais e que eles acreditam não se poder ler (por ex. batata);
- Quando aparece palavras diferentes que se escrevem da mesma maneira, o que faz a criança começar a ponderar a hipótese de usar outros critérios;
- Quando escreve o nome de um colega e o outro refila que o seu nome não se escreve assim;

A hipótese silábica e o critério de quantidade mínima entram em conflito e a criança, ao reflectir e ponderar sobre estas situações, sente necessidade de utilizar outras representações, além da sílaba, podendo mesmo chegar ao fonema.

- ***Escrita com fonetização***

A escrita é orientada por critérios linguísticos e a escolha das letras que representam os fonemas não é arbitrária. Quando a criança descobre que pode escrever uma sílaba com a vogal e com a consoante, acaba por escrever as duas. Mas, a hipótese silábica é muito forte e satisfatória para a criança e, por isso, decorrerá um período De tempo em que a criança combina a escrita silábica com escritas alfabéticas.

Trata-se de um nível intermédio, em que as crianças realizam escritas misturadas onde o valor sonoro que corresponde a cada signo não é muito estável. Nesta fase, é frequente as crianças verbalizarem antes o que pretendem escrever, isto é, a reflexão é anterior ao acto de escrever.

- **Escrita com um som fonetizado**

É uma escrita orientada por critérios linguísticos.

A escrita pode, ainda, ser silábica, mas a escolha das letras já não é arbitrária. A criança fonetiza um som da palavra e escolhe a forma como considera mais correcto escrever.

A leitura é silabada e a segmentação da palavra conseguida.

- **Escrita com mais de um som fonetizado**

As características deste nível são muito parecidas com o anterior. No entanto, aqui, a criança fonetiza mais do que um som da palavra, podendo representar cada sílaba por um ou mais grafemas.

A leitura é silabada, fazendo corresponder cada som à sua representação correspondente. A segmentação é conseguida.

- ***Escrita Alfabética***

Neste nível, as crianças estabelecem uma correspondência biunívoca entre as letras e os sons da língua falada. A escrita, no entanto, ainda não é ortográfica, embora seja compreensível.

Já se consegue ler as escritas de palavras que as crianças produzem apesar dos erros ortográficos.

A leitura não é silabada e as segmentações das palavras são conseguidas sem qualquer dificuldade.

Como podemos verificar, “*nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita*” (Alves Martins e Niza, 1998, p.74). Mesmo quando as crianças têm a mesma idade e andam na mesma sala, as suas ideias e atitudes são

diferentes perante o nosso sistema de escrita. Partindo dessas ideias e atitudes, o educador pode avaliar não só o desenvolvimento potencial (o que a criança consegue fazer com a ajuda do outro), como o desenvolvimento efectivo (o que a criança consegue fazer sozinha), podendo, assim, intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal, potenciando a construção da aprendizagem nas crianças.

Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da Linguagem

Escrita

Um adulto, no seu quotidiano, realiza inúmeros actos de leitura e escrita, aos quais a criança assiste desde cedo e tenta imitar, mesmo quando a sua função ou intenção não lhe são explicitamente transmitidas pelo adulto. A criança imita e quando imita, aprende e compreende muitas coisas pois a imitação espontânea é uma tentativa de compreender o modelo imitado.

Os conhecimentos que as crianças pequenas têm dos aspectos figurativos da linguagem escrita vão ser de grande importância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Alves Martins & Niza (1998), entre outros, defendem que o desempenho que as crianças vão ter durante o ensino formal está relacionado com as concepções precoces que estas têm sobre estes aspectos.

Num trabalho de investigação que realizaram, Ferreiro & Teberosky (1986), tentaram entender quais as características que as crianças consideravam imprescindíveis num acto de leitura. Constataram que, enquanto que para algumas crianças a leitura não era possível sem voz, para outras, a leitura silenciosa era aceite, uma vez que consideravam que a leitura se pode fazer independentemente da voz. Havia ainda outras que consideravam existir comportamentos pertinentes do acto de leitura, onde diferenciavam já olhar e ler.

Posteriormente, as mesmas autoras e Alves Martins (1989) analisaram as concepções que as crianças pequenas têm sobre as características formais necessárias para que um material gráfico pudesse ser lido. Concluíram que, para as crianças, são os critérios de quantidade e de variabilidade de letras que orientam a aceitação ou rejeição de um

material de leitura. Isto deve-se “à existência de um modelo cognitivo abstracto sobre o que é palavra escrita, modelo esse construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente” (Alves Martins & Niza, 1998, p.60). Assim, a maioria das crianças de idade pré-escolar considera que só se podem ler palavras que tenham mais do que duas letras e que não tenham letras repetidas. A estes critérios Ferreiro (1996) denominou-os de intrafigurais.

Para perceberem de que forma é que as crianças de idade pré-escolar distinguem texto de imagem, letras de número e sinais de pontuação, assim como o conhecimento que têm da direcionalidade da leitura, Ferreiro & Teberosky (1986) realizaram um estudo em que colocaram as crianças em interacção com o investigador durante a leitura de uma história. Perceberam que, no que diz respeito à diferença entre texto e imagem, não havia grandes diferenças entre as crianças, já que estas distinguiram facilmente texto e imagem. No entanto, no que se refere à diferença entre letras, números e sinais de pontuação já era diferente. Um grupo ainda confundia letras com números, outros não diferenciavam letras de sinais de pontuação e outros já distinguiram todos estes elementos gráficos. Quanto à direcionalidade da leitura, houve crianças que desconheciam as orientações convencionais da leitura e outras conheciam as duas orientações convencionais.

Fijalkow (1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) realizou um trabalho de investigação com o objectivo de perceber como é que as crianças em idade pré-escolar dominam os termos típicos do ensino da leitura e escrita (como direcionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história). Este autor concluiu que as crianças em idade pré-escolar, embora já distingam escrita convencional de garatuja, ainda tendem a confundir letra com palavra e frase com linha. Quase todas elas são capazes de localizar, num texto, o nome do seu autor e o título mas, ocasionalmente, assinalam palavras do texto como sendo o título da história. Verificou, também, que os termos que estas crianças têm mais definidos são letra e número, embora ainda se registem algumas confusões reveladas por oscilações nas respostas.

Quando escrevem livremente, as crianças de idade pré-escolar utilizam já algumas características convencionais. Segundo um estudo realizado a crianças hebraicas por

Tolchinsky-Landsmann & Levin (1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), concluiu-se que estas escrevem antes da aprendizagem formal da linguagem escrita, apresentando já algumas características convencionais importante como a linearidade a unidireccionalidade e a presença de espaços entre as palavras. Neste estudo, os autores verificaram, ainda, que a unidireccionalidade esquerda-direita surge antes da escrita convencional da língua hebraica, que se orienta da direita para a esquerda.

Mata (1988) realiza um estudo semelhante em Portugal onde verificou que as crianças usavam letras convencionais não ligadas entre si, o que mostra que o modelo de escrita utilizado pelas crianças como ponto de referência é o da letra de imprensa. Verificou ainda que a maioria das escritas obedece à direccionalidade convencional da leitura/escrita.

Concepções precoces acerca dos aspectos funcionais da Linguagem

Escrita

Este é um aspecto muito importante uma vez que, quando a criança descobre a funcionalidade da escrita constrói o seu projecto de leitor/escritor, sendo esse facto determinante no seu processo de aprendizagem.

Para a criança aprender a ler e a escrever tem de construir sentidos e razões para o fazer e isso só pode ser conseguido através das práticas sociais reais, onde a escrita é utilizada como um meio de comunicação.

A percepção das práticas de leitura e escrita, isto é, a relação que a criança estabelece desde cedo com as muitas práticas culturais relacionadas com a leitura e a escrita e com os seus utilizadores é fundamental na construção do seu projecto de leitor/escritor, uma vez que as crianças vão dar um sentido à aprendizagem da linguagem escrita (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1993, 1994, cit. por Alves Martins & Niza, 1998). Assim, quanto maior for o contacto da criança com práticas sociais de escrita maior será o seu interesse e vontade de aprender a escrever e o adulto desempenha um papel fundamental neste processo, uma vez que é o modelo que a criança vai querer imitar. Deste modo, o facto de o adulto escrever frequentemente à frente da criança, utilizando diferentes

suportes de escrita, em que esta aparece desempenhando diversas funções, é promotor para que a criança o queira imitar.

Delgado-Martins, Ramalho e Costa (2000) afirmam que “A palavra «literacia» (...) implica uma preocupação recente (...) das capacidades de ler e escrever dos indivíduos que frequentaram o sistema escolar. (...) o que está em causa é a capacidade desses indivíduos em ler e escrever na sua vida diária, privada, social e profissional. Assume-se que a aprendizagem da leitura e da escrita feita na escola habilita à compreensão e produção de qualquer texto escrito em qualquer situação da vida adulta” (p.14). Podemos falar, assim, de uma literacia funcional, isto é, um indivíduo tem de saber utilizar a escrita e a leitura para realizar os seus objectivos sociais, em situações funcionais, relevantes e significativas. Embora as crianças mais pequenas não consigam, ainda, descodificar a linguagem escrita, é importante que possam gradualmente entrar em contacto com vários contextos, usá-los de uma forma funcional e significativa de forma a perceberem as múltiplas funções que esta pode desempenhar: a função de informação e comunicação, de suporte de memória, de prazer e recreação, como meio de adquirir conhecimentos, de interagir com os outros, de se exprimir e de registar informação. No entanto, não podemos esquecer o papel de mediador desempenhado pelo adulto uma vez que é ele que escreve e que serve de modelo para a criança querer imitar, tornando-se assim intermediários entre a criança e a linguagem escrita.

O facto de a criança, desde muito cedo, contactar com práticas funcionais de utilização da linguagem escrita permite-lhe, ainda, interiorizar o sentido da linguagem escrita, isto é, “vai aprendendo informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações” (Wells, 1981, 1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998). Esta situação permite, ainda, que a criança tome consciência que a linguagem escrita é usada em diferentes tipos de suporte e que a cada um correspondem diferentes conteúdos, o que permite a esta a formulação de hipóteses sobre o conteúdo. Estas hipóteses estão intimamente relacionadas com as situações da vida quotidiana que a criança vive e com comportamentos que esta vê no seu meio cultural. Assim, o projecto de leitor/escritor que cada criança vai construir é pessoal. Para umas está relacionado como uma forma de se inserirem num meio cultural regulado pela escrita; para outras, serve para dar resposta ao que elas pensam serem as expectativas que os pais e professores têm delas ou como uma forma de deixarem de ser

crianças e identificarem-se com o mundo dos adultos; e para outras, serve para terem prazer, para comunicarem o que sentem, pensam e sabem e para comunicarem com os outros.

No entanto, há crianças que, quando iniciam a sua escolaridade, não tiveram oportunidade de vivenciar situações em que a linguagem escrita seja usada em situações reais e funcionais. Para estas crianças, a linguagem escrita não tem sentido pois não interiorizaram saberes e vivências relativas a estas práticas e, conseqüentemente, não puderam construir o seu projecto pessoal de leitor/escritor (Alves Martins & Niza, 1998).

Desta forma, o conhecimento e a apropriação da linguagem escrita por parte da criança pressupõe diferentes atitudes: para umas *“a aquisição da linguagem escrita surge como uma imposição externa, como actividade sem sentido dissociada da comunicação e do prazer”*. Para outras, *“como projecto significativo, como instrumento potencializador do desenvolvimento”* (Alves Martins & Niza, 1998, p.57).

Segundo Alves Martins & Niza (1998), a linguagem escrita possui várias funções:

- Função de informação e comunicação, onde a criança tenta antecipar o conteúdo de um texto através do título, imagem e grafia, tentando perceber o tema que é tratado. É característico dos textos informativos, como os jornais, revistas folhetos, anúncios, avisos, cartas e convites.
- Função de memória e transmissão de dados concretos, onde o objectivo é registar para não esquecer ou para organizar dados e conhecimentos adquiridos. É característico dos textos enumerativos como as listas, os quadros, as etiquetas, índices, etc.
- Função de dar instrução, onde pretendemos transmitir instruções sobre as etapas de um processo, sobre a forma de realizar uma tarefa. É característico dos textos prescritivos como as receitas culinárias, as fichas de instrução, as regras dos jogos e os códigos, etc.
- Função de prazer e sensibilidade estética, onde se visa o entretenimento, a partilha de emoções e sentimentos e a transmissão de valores culturais, sociais e morais. É característico dos textos literários, como os contos, as

histórias, as canções, poesias, adivinhas, lengas-lengas e também os textos de teatro.

- Função para aprender, estudar e partilhar conhecimentos sobre um determinado tema. É característica dos textos expositivos como as enciclopédias, dicionários, etc.
- Função de revisão, onde se adequa o que se escreveu e o que se quer transmitir, para que quem for receber, entenda a mensagem que está escrita. A principal implicação é a de rever aspectos morfológicos, sintácticos, ortográficos e lexicais do texto em questão. Esta é uma função que se realiza sempre depois de qualquer acto de escrita.

4. A Aprendizagem da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar

Numa perspectiva tradicionalista, o jardim-de-infância era considerado uma etapa de preparação, onde se criavam as condições necessárias para que as crianças pudessem adquirir os pré-requisitos necessários para iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Marques (1988), a educação pré-escolar não promovia actividades que facilitassem o desenvolvimento de competências a nível da linguagem escrita, uma vez que *“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 quais quer vantagens”* (p.46).

Segundo Ferreira (1995), as práticas escolares, enquadradas nesta perspectiva, situam a criança longe da área do saber. A escrita aparece como um objecto que as crianças apenas podem olhar e reproduzir, e não experimentar e transformar, uma vez que a criança é *“um espectador passivo ou um receptor mecânico”*. Para esta autora é *“(…) preciso pensar o quadro escolar em termos de ambientes de alfabetização e não só em termos de métodos de ensino (como sempre foi)”* (p.34).

Vygotsky foi o primeiro autor a falar de uma pré-história da linguagem escrita. Para este autor, a pedagogia tinha ainda de desenvolver uma prática mais adequada de ensino da linguagem escrita. “Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode-se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treino artificial. Tal treino requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva para segundo plano” (Vygotsky, 1988, p.119).

Nas últimas três décadas foram vários os estudos que vieram alterar as concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e do processo de ensino-aprendizagem, procurando transformar o olhar sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Actualmente, a educação pré-escolar é considerada como a primeira etapa da educação básica, uma vez que está reconhecido internacionalmente que esta contribui de modo significativo para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças (Vasconcelos, 1997). Para muitos autores, a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto é a principal garantia para a qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro das teorias de Vygotsky.

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 para a Educação Pré-escolar, como um quadro de referência e um documento de apoio para a prática educativa. Esta medida veio dar um reconhecimento social a este nível de educação, fazendo com que a responsabilidade do educador de infância, enquanto profissional directamente interveniente na acção educativa, fosse maior. Desta forma, o papel do educador deixa de ser orientado para o “*saber fazer*”, mas passa a dar maior importância ao “*saber*”, isto é, a uma prática pedagógica mais sistematizada e uma maior explicitação das intenções educativas tornando, assim, mais adequada e estruturada a planificação sistematização e reflexão sobre as práticas diárias.

“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” (Orientações Curriculares, p.93). As Orientações

Curriculares preconizam, assim, a existência de uma pedagogia diferenciada, baseada numa organização intencional e sistemática do processo educativo, num ambiente organizado de forma a estimular e promover aprendizagens significativas e diversificadas e, simultaneamente, reconhecer a importância de criar condições para que as crianças aprendam a aprender, através de práticas pedagógicas com sentido, num processo em que cada criança constrói a sua própria aprendizagem.

O ensino da linguagem escrita está incluído nas orientações curriculares, na área da expressão e comunicação, numa perspectiva em que a criança em contacto com o código escrito vai, de uma forma gradual, construindo as suas próprias ideias sobre o funcionamento da linguagem escrita e, simultaneamente, sentindo necessidade de o utilizar no seu quotidiano. No entanto, isto não é um indicador de que a criança deverá aprender formalmente a ler e a escrever, mas sim da necessidade de todas terem a oportunidade de contactar precocemente com a linguagem escrita, através da observação de como e quando os adultos que a utilizam, realizando experiências e descobertas de forma a perceber o seu funcionamento, desenvolvendo um gosto pela leitura e pela escrita, ou seja, desenvolvendo o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é função do educador de infância criar situações significativas de aprendizagem a partir de actividades e experiências que sejam significativas para o grupo, reflectindo, assim, uma observação cuidadosa das necessidades e interesses sentidos por este, por parte do educador. No entanto, o educador deve também ter esse cuidado na organização dos espaços, materiais e tempos onde essas experiências irão ser vivenciadas.

Torna-se, assim, de grande importância o papel desempenhado pelo educador na organização e gestão de um ambiente educativo, com materiais, espaços e tempos de aprendizagem, de modo a ser motivador e facilitador do contacto da criança com a escrita. A organização do ambiente educativo deve ser adequado às experiências e tentativas de descoberta das crianças, de forma a criar oportunidades para que estas comuniquem, questionem, resolvam problemas, argumentem e ouçam, permitindo, assim, aprendizagens diversificadas e significativas ao nível da aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Riley (2004), “*A linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio. Num ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de actividades, as crianças aproveitarão todas as oportunidades (...). As oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças usarem a linguagem são as situações que têm um objectivo claro, aquelas que desenvolvem a aprendizagem anterior e que estão enraizadas na realidade das crianças*” (p.42). Assim, torna-se necessário que o educador, além de criar um ambiente favorável à aprendizagem, esteja atento e informado, de forma agir adequadamente, na Zona de Desenvolvimento Proximal, ajudando a criança no seu desenvolvimento.

Assim, as actividades relacionadas com a apropriação da linguagem escrita em Jardim-de-infância estão naturalmente baseadas num conjunto de experiências diversificadas, enriquecedoras e interligadas entre si, tendo em conta o papel activo e interveniente da criança no processo de aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo desta.

Alves Martins & Niza (1998, p.82) propõem um quadro pedagógico de referência, que poderá servir de ponto de partida na elaboração de um projecto curricular visando o desenvolvimento da linguagem escrita:

- Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativa 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 a 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 pequeno grupo e colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

Com base neste quadro pedagógico, há actividades e estratégias que poderão ser desenvolvidas no jardim-de-infância de modo a promover a aprendizagem da linguagem escrita. Mas tem de estar criado um ambiente organizado para que as crianças tenham fácil acesso aos materiais de leitura e escrita, tenham espaços onde os possam utilizar e tenham suportes interessantes e motivadores que promovam um interesse crescente pela linguagem escrita. Estes suportes podem ser listas de palavras, livros para pesquisa, cartões com os nomes das crianças do grupo, revistas, jornais e outro material que o educador, ou as crianças, considerem interessante.

No desenho, a criança muitas vezes mistura desenho e escrita. É muito importante que esta actividade seja valorizada já que é dominada pela espontaneidade, prazer e necessidade de comunicar que a criança tem (Niza, 1991). O educador poderá, ainda, criar um caderno para cada criança onde ela possa garatujar, escrever letras, copiar letras e palavras, escrever palavras que conhece, como o seu nome, o nome de alguns colegas e familiares (Alves Martins & Niza, 1998).

A existência de um momento onde o educador leia uma história facilita a construção do projecto pessoal de leitor/escritor, uma vez que, segundo Chauveau (1993), a criança pequena aprende a ler através da leitura de histórias pelos adultos e desenvolve competências nesse domínio. *“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”* (Alves Martins & Niza, 1998, p.88).

No entanto, há que ter o cuidado para que as actividades de leitura e escrita apareçam inseridas em situações contextualizadas e nunca como tarefas isoladas e sem significado para a criança, para não se correr o risco da criança perder a motivação e o envolvimento, já que estes dois aspectos são fundamentais para impulsionarem a emergência da leitura e da escrita em crianças de idade pré-escolar (Sim-Sim, 1997).

CAPITULO II

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS

Muitos são os estudos realizados na Psicologia do Desenvolvimento que vêm reflectir sobre a forma como aprendemos, sobre o que aprendemos e sobre as estruturas psicológicas do sujeito e as relações interactivas entre o conhecimento e a aprendizagem. Estes estudos permitiram um maior conhecimento do processo de aprendizagem da criança, do papel desempenhado pelo contexto educativo, pelo adulto, pelos pares e as interacções que daí advêm.

“Interagindo umas com as outras, ou com adultos, as crianças não produzem apenas organizações cognitivas mais elaboradas que aquelas que tinham ou que eram capazes de elaborar antes dessa interacção, mas devem também, após essa interacção, ser capazes de retomar sozinhas essas coordenações” (Doise & Mugny, 1981).

É em sociedade que o individuo se desenvolve em contacto constante com os outros, o que significa que aprender com o outro traz ganhos cognitivos para o indivíduo e acelera todo o seu processo de desenvolvimento.

1. Desenvolvimento e Aprendizagem

A relação entre as interacções sociais e a construção do conhecimento foi já amplamente estudada. É já um dado adquirido, de que o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são actividades sociais, assim como o desenvolvimento e a aprendizagem.

A teoria do desenvolvimento proposta por Vygotsky resulta das influências sofridas pela Psicologia e pela Sociologia, bem como dos ideais marxistas, o que o leva a valorizar o papel preponderante que o meio social desempenha na aprendizagem. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo só pode ser concebido e entendido num sistema interactivo no qual o sujeito está inserido.

A abordagem sociocultural que Vygotsky faz do desenvolvimento assenta em três aspectos: na crença que depositava na evolução genética e na herança cultural, no pressuposto de que as funções mentais superiores têm origem na sua actividade social e na ideia de que os instrumentos e sinais utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, são a chave para a sua compreensão (Matta, 2001; Moll, 1996; Peixoto, 1995).

Podemos afirmar que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não pode ser completamente compreendido apenas na relação que se estabelece entre o sujeito e o objecto. Para ele, o desenvolvimento só tem verdadeiramente sentido quando, para além da relação entre o sujeito e o objecto, se tem em conta a influência exercida pelo meio social que o rodeia, isto é, a relação do sujeito com o objecto é mediada socialmente.

O autor, na sua teoria sociocultural, distingue entre desenvolvimento e aprendizagem, definindo esta última como sendo um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e necessário ao processo de desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento aparece depois da aprendizagem, um processo conduzindo ao outro. Nesta perspectiva, a aprendizagem passa a ser social e facilitadora das aprendizagens dos outros e despertando um conjunto de processos internos que actuam quando os indivíduos estão em interacção com os outros. Estes processos, depois de interiorizados, passam a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo.

Ao aprofundar a análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky fala do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, fundamental para compreendermos essa relação. Para o autor a ZDP “*é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (p.97). Este conceito é um marco das teorias sócio-construtivistas, uma vez que perspectiva o desenvolvimento cognitivo como uma relação ternária (sujeito-objecto-sujeito) em que a interacção é socialmente mediada pelo outro. Vem, também, reforçar o papel desempenhado pela educação na mediação social das aprendizagens, pois nem todas as aprendizagens fazem avançar o desenvolvimento; apenas têm esse papel as que operam na ZDP.

Desta forma, para Vygotsky, uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem um aspecto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem profundas raízes sociais, pois *“Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”* (Vygotsky, 1977, p.46). Desta afirmação podemos retirar como implicação principal a ideia de que a génese das estruturas e processos psicológicos apenas se torna possível através da interacção social, procedendo sempre do exterior (plano social) para o interior (plano psicológico). Assim, o autor considera que qualquer função mental superior está ligada à actividade externa, pois a sua origem é social antes de ser interiorizada. A ligação entre a actividade externa e interna é feita, simultaneamente, através de um processo de internalização e do facto da acção do indivíduo ser mediada por instrumentos. Por isso, a interacção social é um factor indispensável que permite ao indivíduo apropriar-se dos instrumentos psicológicos indispensáveis ao seu desenvolvimento cognitivo. (Vygotsky, 2001).

A mediação semiótica é, assim, um conceito fundamental da teoria sócio-construtivista de Vygotsky, traduzindo o processo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais, na estruturação da actividade mental superior do indivíduo, a partir da interiorização das significações sociais (ou seja, da apropriação, pelo indivíduo, dos sistemas de signos que constituem a cultura em que está inserido).

De acordo com Vygotsky (1988, 2001), os sistemas de signos (ou instrumentos psicológicos) são elaborações artificiais, de natureza social, postas à disposição do indivíduo e que mediam a acção deste sobre o meio, isto é, o domínio dos instrumentos psicológicos tem como consequência a modificação do funcionamento psicológico do indivíduo. Destes instrumentos podemos nomear a linguagem, a escrita, os números, etc. Esta modificação é gradual, iniciando-se no plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, através da internalização que, segundo o autor, é *“a reconstrução de*

uma operação externa” (Vygotsky, 1988, p.63). Desta forma, a internalização surge como o resultado de interacções sucessivas entre o comportamento de um indivíduo e as respostas dos sujeitos que com ele convivem.

A ligação que se estabelece entre actividade interna e actividade externa estabelece-se porque, por um lado a sua origem é social, mas também porque o funcionamento interpsicológico vai influenciar de forma decisiva o funcionamento psicológico seguinte. É através do significado que determinado comportamento ou instrumento sócio-cultural adquire no plano interpsicológico que ele se transforma num instrumento psicológico, podendo mediar a acção do indivíduo.

A partir das concepções de Vygotsky, Wertsch e Schneuwly, Matta (2001) define os sistemas de signos como *“instrumentos psicológicos produzidos pela evolução sócio-cultural que se tornam mediadores da actividade mental.”* (p.400). E afirma ainda que *“a mediação pelos signos permite o controlo dos próprios processos de comportamento e a transformação dos processos mentais do indivíduo”* (p.400).

O desenvolvimento cognitivo, segundo este autor, era a transformação de processos simples, determinados biologicamente pela genética, em funções psicológicas superiores, e essa transformação acontecia no meio social, usando a linguagem. (Moll, 1996). A linguagem é, para Vygotsky, o instrumento mediador mais importante e com muito poder, surgindo primeiro como um meio de comunicação entre os indivíduos, permitindo posteriormente, organizar o pensamento da criança. (Mata, I., 2001).

Em termos do desenvolvimento do indivíduo, quando a fala acompanha a acção, primeiro seguindo-a e depois antecipando-a (ou seja, quando a fala é usada como forma de agir sobre o mundo) ocorre a internalização da linguagem a qual, por sua vez vai interagir com a estruturação das funções psicológicas superiores do indivíduo. (Vygotsky, 1988). Para o autor, o desenvolvimento psicológico resulta de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental.

As interacções sociais desempenham um papel de extrema importância na concepção de desenvolvimento na teoria de Vygotsky, uma vez que, devido à relação que o autor

defende entre aprendizagem e desenvolvimento, permitem que a zona de desenvolvimento potencial apareça, possibilitando ao indivíduo o seu desenvolvimento cognitivo. Isso leva a concluir que nem todas as interações sociais são eficazes em termos de aprendizagem e desenvolvimento; para tal é necessário que estas ocorram dentro da zona de desenvolvimento potencial.

2. Interações Sociais e Processos Cognitivos

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento tem uma natureza intrinsecamente social, desempenhando a cultura um papel de grande importância. O desenvolvimento é encarado como um produto da interação do indivíduo com o meio sócio cultural onde está inserido, sendo essa actividade mediada por uma série de instrumentos sócio-culturais, sempre do plano social (exterior) para o plano psicológico (interior).

A partir das ideias deste autor, defende-se que o desenvolvimento consiste, basicamente, na apropriação por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura. Neste contexto, as interações que a criança vai estabelecer com a família, amigos, escola, assumem particular relevância pois é através dessas interações que lhes é possibilitado o acesso aos meios necessários para o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, para a construção social dessas aprendizagens.

Como vimos, a teoria de Vygotsky parte da crença de que as relações que os seres humanos estabelecem com o meio, são da natureza de toda a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. As interações sociais fazem parte desse contexto e são, sem sombra de dúvida, um poderoso instrumento pedagógico que permite uma intervenção adequada, promovendo o desenvolvimento em Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, fazendo com que a aprendizagem potencialize a interiorização de processos.

A interação com os outros é uma forma que a criança tem para amadurecer e desenvolver processos de execução de uma tarefa com os outros, onde trabalhando e

reflectindo, a criança realiza uma tarefa com os outros que, posteriormente, conseguirá realizar sozinha.

Aprender em interacção

Com base na teoria sócio-construtivista, muitos são os estudos que procuram compreender os mecanismos das interacções sociais que conduzem a uma construção social do conhecimento, ou seja, que tentam explicar como determinados factores sócio-culturais influenciam o desenvolvimento das aprendizagens no indivíduo (Peixoto & Monteiro, 1999).

As relações que se estabelecem entre os indivíduos são factores que condicionam a própria interacção, uma vez que estas relações se situam num determinado contexto social e os sujeitos envolvidos comportam-se de acordo com esse mesmo contexto. De acordo com Gilly (1995, cit. por Santana, 2003), a definição de situação é determinada pelo *“contexto sócio-institucional, estatutos e papéis dos participantes, objectivos da tarefa, meios de resolução”*. Para este autor, estes factores configuram um *“conjunto de valores, normas, regras implícitas e acordos tácitos que estruturam as relações tripolares entre os actores sociais e a tarefa.”*

São várias as abordagens teóricas que evidenciam o papel desempenhado pelas interacções sociais na potencialização de progressos cognitivos individuais. Segundo a abordagem da Teoria de Desenvolvimento Cognitivo (Mugny & Doise, 1979; Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981), tem de existir uma consciencialização, por parte da criança, dos pontos de vista do outro, pois só assim conseguem gerir interactivamente as suas diferenças. No entanto, esta consciencialização só é possível a nível sócio cognitivo o que conduz, conseqüentemente, a uma produção de benefícios individuais. Os sujeitos envolvidos na interacção aceitam cooperar, activa e empenhadamente, na resolução da tarefa, procurando ultrapassar as suas oposições para conseguirem alcançar uma solução comum, que só pode ser alcançada a partir de coordenações inter-individuais. Por outro lado, com base na Perspectiva Procedimental (Gilly, 1988; Gilly, Fraisse & Roux, 1988; Blaye, 1989), os mecanismos existentes no decurso das interacções sociais têm um papel preponderante nos progressos individuais, através dos procedimentos de resolução, ou seja, através das intervenções que os vários

sujeitos participantes têm no decurso da interacção e que provocam uma desestabilização nos outros. No decurso da resolução da tarefa, ocorrem desacordos, oposições e questionamentos, que põem em causa a representação anterior da tarefa, reorientando-a, modificando-a e favorecendo a rectificação da representação inicial da mesma. Durante o decurso de todas estas dinâmicas interactivas, os sujeitos têm uma função de controlo que é benéfica, através de comportamentos de rectificação, consentimento, critica, formulação de questões e verificação de procedimentos.

Todas estas linhas de abordagem, reforçam a natureza profundamente social da aprendizagem, onde a criança, durante o seu desenvolvimento, se apropria e domina instrumentos da sua cultura, que a conduzem a construções partilhadas de significados. Esta é uma das condições elementares do progresso do pensamento e da acção humana.

Estes instrumentos culturais (linguagem, conhecimentos, informações e habilidades), que vão ter um papel de mediação, vão sendo apropriados pela criança, gradualmente, através de uma participação activa em experiências sociais do quotidiano, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e pela participação orientada através da coordenação mútua entre os parceiros sociais implicados na actividade, conduzindo a aprendizagens significativas e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. (Peixoto & Monteiro, 1995).

Embora sejam muitos os trabalhos que estudaram a relação entre as interacções sociais e a construção dos processos cognitivos, nem todos se orientavam pelas teorias vigotskianas tendo mesmo, muitos deles, outras teorias como base. No entanto, quase todos acabaram por procurar aí a explicação que necessitavam para explicar a importância e o papel das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo.

Tendo como base as aprendizagens realizadas pelas crianças, Vygotsky referiu-se à Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo “*a diferença entre o nível de resolução de um problema sob a direcção e com a ajuda de adultos e o nível atingido individualmente.*” (cit. por Matta, 2001). De acordo com este conceito, as interacções que se situam na Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, as interacções que partem do ponto de desenvolvimento em que a criança se encontra, podem transformar-se em desenvolvimento, ajudando a criança a ir um pouco mais além.

“O desenvolvimento tem lugar, na criança, quando ela participa em interacções sociais” (Mugny & Carugatti, 1985).

Seguidamente, descrevemos dois tipos de interacções sociais que podem ocorrer: as interacções simétricas e as interacções assimétricas e os benefícios cognitivos que ambas podem dar aos indivíduos que nelas intervêm.

Interacções Simétricas

Nos últimos vinte anos, muitos foram os trabalhos de investigação que reflectiram sobre o papel das interacções simétricas na construção dos processos cognitivos. Entre eles destacam-se os trabalhos de Doise, Mugny, Carugatti, Perret-Clermont & Nicolet e Webb.

Segundo Gilly (1992), *“a simetria de uma interacção de co-resolução refere-se sobretudo a três aspectos: os papéis e estatutos recíprocos dos pares, os seus níveis de desempenho iniciais e os seus funcionamentos iniciais de resolução.”* Para Matta (2001), *“(...) podem ser definidas como aquelas em que os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos, na resolução de determinada tarefa, são idênticos.”*

São vários os estudos que referem que as interacções simétricas trazem benefícios na melhoria do desempenho de determinadas tarefas e, conseqüentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento. (Gilly, 1992; Blaye, 1989; Mata, 1991; Carugatti & Mugny, 1985; Dalzon, 1988). Todos estes trabalhos mostram que, além dos benefícios que apresentam em situações de resolução de tarefas, estas aprendizagens realizadas em interacção se mantêm estáveis.

Os estudos realizados sobre o papel das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo, com incidência nas interacções simétricas, podem ser divididas em dois grupos, de acordo com as concepções teóricas que os sustentam: umas se baseiam na teoria do conflito sócio-cognitivo e outras na perspectiva procedimental (Gilly cit. por Peixoto, 1995).

Teoria do Conflito Cognitivo

Foi a partir dos trabalhos de Doise, Mugny, Perret-Clermont e Carugatti, na década de 70, que esta corrente surgiu. Tinham como objectivo principal analisar os mecanismos pelos quais os factores sociais mediatizavam a construção dos processos cognitivos (Mugny, 1988; Perret-Clermont, 1992).

Tendo o seu ponto de partida na perspectiva estruturalista de Piaget, a natureza do conflito acaba por determinar um distanciamento entre a teoria do conflito sócio-cognitivo e a perspectiva estruturalista de Piaget pois, enquanto a última defendia que o conhecimento se constrói na relação entre o sujeito e o objecto (modelo binário), centrando-se nos processos estritamente intra individuais, a teoria do conflito considera que tal acontece na relação entre o sujeito, o objecto e outro sujeito (modelo ternário), colocando os aspectos sociais como factores de construção do conhecimento, incluindo a dimensão social como parte integrante no processo de desenvolvimento cognitivo. (Gilly, 1992; Peixoto & Monteiro, 1999).

Para Gilly (1988, 1992), “ *A dinâmica do conflito sócio-cognitivo (...) é uma dinâmica interactiva, caracterizada por uma co-operação activa que considera a resposta ou o ponto de vista dos outros e procura, na confrontação cognitiva, uma superação das diferenças e contradições para chegar a uma resposta comum.* ” (p.28).

A partir de alguns trabalhos da Psicologia Social, onde se observou que, a resolução colectiva de tarefas era qualitativamente superior às resoluções individuais e que o grupo propunha soluções novas, normalmente acima do nível do membro mais competente do grupo, levaram à generalização dessas conclusões e à concepção da teoria do conflito sócio-cognitivo. (Carugatti & Mugny, 1988).

A teoria do conflito sócio-cognitivo tem sido considerada um mecanismo essencial de progresso cognitivo pois para que exista é necessário que o ponto de vista do indivíduo seja confrontado com um outro, que não sendo concordante com o seu, poderá criar um conflito intrapessoal e insatisfação intelectual, que conduzirá a reorganizações do pensamento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento cognitivo.

No entanto, não é suficiente que dois indivíduos tenham pontos de vista discordantes acerca da resolução de uma tarefa, para que exista conflito sócio-cognitivo. Uma das condições necessárias é que exista confronto de ideias e que nenhum dos indivíduos aceite, de forma passiva, as argumentações do outro, isto é, não são suficientes resoluções relacionais do conflito, sendo necessário que haja uma desestabilização dos indivíduos que conduza a um conflito sócio-cognitivo e a necessidade da procura de uma resposta comum de resolução do problema. (Blaye, 1992).

O conflito sócio-cognitivo pode advir de diferentes níveis de desenvolvimento, de diferentes centrações ou da existência de diferentes pontos de vista. (Carugatti & Mugny, 1988). Mas, todas estas situações poderão provocar progressos cognitivos já que todas elas permitem a confrontações de diferentes hipóteses de resolução de tarefa.

Para Carugatti & Mugny (1988), além da dinâmica interactiva da situação, é necessário que o indivíduo reúna uma série de competências de forma a retirar, dessa interacção social, algum benefício. A essas competências, os autores chamaram de pré-requisitos e são de duas ordens:

- **Cognitivos**, já que o indivíduo deverá possuir esquemas elementares essenciais a partir dos quais possa construir ou reconstruir novas aprendizagens, em parceria com o outro indivíduo;
- **Sociais**, já que o indivíduo deverá conseguir, simultaneamente, comunicar para que o outro o entenda e compreender o que o outro lhe diz.

Gilly (1995) acrescenta mais um pré-requisito que considera importante: os reguladores de conflito. O desacordo que surge entre os indivíduos, durante a interacção, poderá ser resolvido a dois níveis:

- **Relacional**, em que um dos indivíduos aceita, passivamente, o ponto de vista e as observações do outro, reconhecendo-lhe maior competência;
- **Sócio-cognitivo**, sendo este, para o autor, o que traz mais benefícios pra os indivíduos em interacção pois permite que ambos cheguem a uma solução comum a partir da aceitação das diferenças que existem.

O conflito é sócio-cognitivo ocorre e provoca consequências, simultaneamente, a três níveis: no plano social, pois trata-se de um confronto entre indivíduos, tornando-os mais aptos a comunicarem com os outros, no plano relacional, já que a relação que existia inicialmente entre os indivíduos poderá sofrer uma modificação e no plano cognitivo, pois trata-se da confrontação de diferentes hipóteses de resolução de uma tarefa, havendo mais ou menos ganhos a nível individual. E processa-se de um plano interpessoal para um plano intrapessoal, tal como Vygotsky defendia para o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. (Gilly, 1995).

Assim, o conflito sócio-cognitivo só provoca evolução se o individuo tomar consciência de que existem pontos de vista diferentes do seu e considerar a hipótese de diferentes respostas possíveis, aceitando o facto de que o outro individuo que com ele interage poderá fornecer informações que servirão para elaborar novas respostas. (Carugatti & Mugny cit. por Matta, 2001). Isto significa que não basta os indivíduos se confrontarem intraindividualmente para haver desenvolvimento cognitivo; é necessário que passem por confrontações interindividuais.

Perspectiva Procedimental

Partindo da teoria do conflito sócio-cognitivo e tentando entender como é que as aquisições das competências cognitivas específicas aconteciam durante as tarefas de resolução de problemas, verificou-se que havia construção de competências cognitivas mesmos quando não existiam situações de confronto. (Blaye, 1992; Gilly, Fraisse & Roux, 1992).

Segundo Gilly (1989, 1992) as interações simétricas de pendem de três aspectos fundamentais: o funcionamento cognitivo individual, a natureza do problema ou da tarefa a resolver e o funcionamento sócio-cognitivo da parceria.

Uma das contribuições desta abordagem para a compreensão dos mecanismos que influenciam a construção das competências cognitivas foi a análise das dinâmicas interactivas, para além do conflito sócio-cognitivo, e de todos os processos que se relacionam com essas interações, da influência que tanto a tarefa como os contextos

têm sobre essas dinâmicas e os benefícios cognitivos que daí poderão resultar para os indivíduos envolvidos.

Através de vários estudos, estes autores mostraram que o efeito benéfico das interações se relacionava com duas funções, assumidas pelos indivíduos e fundamentais à sua evolução cognitiva: a **desestabilização** e o **controlo**.

Por desestabilização entende-se a acção, verbal ou não verbal (como mostram os trabalhos de Blaye (1992)), levado a cabo por um dos indivíduos e que vai provocar no outro uma mudança, já que este vai colocar em causa os procedimentos e representação da tarefa. (Gilly, 1992, 1995). Por sua vez, a função de controlo pode assumir diversas formas, desde simples intervenções que incidirão na verificação de uma afirmação ou esboço de solução por parte de um dos indivíduos, até às intervenções concordantes, cuja principal função é a de controlar a progressão da actividade do outro, facilitando o progresso cognitivo do indivíduo. (Peixoto, 1995). Assim, *“esta desestabilização tem mais sentido quando se insere numa estrutura interactiva onde se combina com outras funções dos pares, especialmente: estimulação, reforço, controlo, ampliação da mudança e das possibilidades.”* (Gilly, Fraisse & Roux, 1992, p.90). Estes autores observaram a existência, em várias situações de interacção a pares, de um sistema de alternância entre momentos de trabalho individual e de trabalho interactivo.

Desta forma, distinguiram vários tipos de interações desenvolvidas ao longo do processo de co-elaboração:

- Colaboração concordante – um dos sujeitos propõe uma solução ao outro que aceita. Esta aceitação não é reveladora de uma passividade ou submissão por parte do indivíduo uma vez que corresponde a uma reflexão deste e a um acordo cognitivo entre eles.
- Co-construção – um dos indivíduos propõe ou começa uma acção que é continuada pelo outro. Aqui não há desacordos e a interacção baseia-se num trabalho conjunto, em que as intervenções de cada indivíduo podem perturbar a acção do outro, reorientando a sua acção ou ideia, acabando por construir uma solução conjunta, que sozinhos não conseguiriam chegar.

- Confrontação com desacordo – um dos indivíduos apresenta uma ideia ou solução, a qual é recusada pelo outro, sem justificação ou apresentação de contraproposta. Perante esta situação, um dos indivíduos remete-se para trabalho individual, justifica o seu ponto de vista ou abandona o trabalho.
- Confrontações contraditórias – um dos indivíduos apresenta uma ideia ou solução, a qual é recusada pelo outro que apresenta uma proposta alternativa. Aqui há desacordos e oposição nos pontos de vista, o que desencadeia um confronto no qual os indivíduos farão um esforço para ultrapassarem a situação.

Apenas as duas últimas dinâmicas apresentam desacordo explícito e, apenas a última parece conduzir os indivíduos a um progresso cognitivo. No entanto, é importante salientar a eficácia de outras dinâmicas onde, embora não se manifestem confrontações, se originam progressos individuais.

Uma situação que se torna clara é que as dinâmicas em que o indivíduo aceita passivamente a proposta do outro, não parecem facilitadoras da construção de aprendizagens.

Os trabalhos de Blaye (1992), Dalzon (1992) e Gilly, Fraisse & Roux (1992), demonstram que há benefícios nas situações de interacção entre pares na representação do problema, nos procedimentos de resolução do mesmo e no controlo da actividade. Segundo Gilly (1988) *“os progressos não se traduzem apenas por uma melhoria das performances, mas também pela aquisição de procedimentos de resolução mais poderosos.”*

Interacções Assimétricas

As interacções assimétricas são aquelas que, mais frequentemente, acontecem nos contextos sociais do nosso dia a dia, uma vez que ocorrem entre um sujeito mais competente e outro que apresenta uma menor competência.

“Podem ser consideradas aquelas em que os sujeitos, implicados numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes” (Matta, 2001). Isto significa que as interacções assimétricas acontecem entre indivíduos de níveis

diferentes, quer no que se refere às suas competências, quer ao papel que assumem durante a tarefa, na maioria das vezes, entre um indivíduo mais competente e outro menos competente.

Embora os papéis e as competências dos dois indivíduos envolvidos na interacção assimétrica sejam diferentes, ambos têm de estar activamente envolvidos na tarefa e os seus objectivos têm de ser convergentes, isto é, tem de existir “*uma vontade comum de reduzir as diferenças iniciais*” (Gilly, 1995, p.136).

Uma relação de interacção desta natureza, apresenta diferenças em alguns aspectos fundamentais que a compõem (Peixoto, 1995, p.25):

- Ao nível do contexto social, onde o estatuto do parceiro e a representação que o outro tem desse estatuto, tem uma papel preponderante no decorrer da interacção;
- Ao nível da tarefa, ou seja, o nível de desenvolvimento dos sujeitos intervenientes, o nível de competência que cada um tem para poder desempenhar essa tarefa, os objectivos pessoais de cada um para resolver o problema cognitivamente e a representação que cada sujeito construiu sobre a tarefa vão também influenciar a interacção;
- Ao nível relacional, uma vez que demonstrou ter um papel determinante a relação anteriormente existente entre os sujeitos implicados na interacção.

Desta forma, podemos ter situações ligeiramente assimétricas ou profundamente assimétricas.

Interacções ligeiramente assimétricas

Estas situações incidem, sobretudo, em resoluções de tarefas entre crianças com diferentes níveis de competências. Podemos encontrar dois tipos de interacções deste tipo:

- **Situações de Tutorado**, onde um dos indivíduos vai ajudar o outro a realizar a tarefa, situação que desde o início fica clara e explícita. Estudos realizados sobre

os benefícios que os indivíduos retiram das situações de tutorado mostram que não são só os tutorados que beneficiam da interacção; esta promove, igualmente, o desenvolvimento do tutor. Por um lado, o tutorado beneficia da interacção já que vai ter um colega a trabalhar com ele, de forma mais individualizada. Por outro lado, o tutor vai beneficiar cognitivamente da interacção, uma vez que irá trabalhar com outro colega para lhe explicar como realizar a tarefa, tendo para isso que organizar as suas estruturas mentais, consolidando aprendizagens anteriormente efectuadas. Desta forma, qualquer indivíduo envolvido numa situação de tutorado (qualquer que seja o seu papel) sai beneficiado, pois “ *a experiência tutorial é em si tão poderosa que desencadeia, naturalmente, efeitos ao nível dos comportamentos de todos os que nela participam. A relação tutorial, na medida em que implica uma atenção dirigida do tutor para o colega, consente uma abertura aos processos informais e propicia o desenvolvimento natural da curiosidade e da aprendizagem.*” (Peixoto & Monteiro, 1999, p.12). Esta relação de proximidade entre o tutor e o tutorado, promove a comunicação e torna-se crucial no sucesso da interacção. Winnikamen analisou algumas dinâmicas interactivas em díades assimétricas, verificando que os sujeitos funcionam de forma verdadeiramente interactiva, com a regulação da interacção a cargo, sobretudo, do indivíduo com estatuto superior (tutor). Embora durante a regulação prevaleça o papel do tutor, é possível verificar-se a coexistência de diferentes tipos de organizações interactivas, dentro de uma mesma situação de interacção assimétrica, organizações essas que vão incidir sobre os mecanismos de construção e aquisição de conhecimentos. É o caso da **cooperação** e da **imitação** (Winnikamen cit. por Peixoto, 1995).

- Situações de co-elaboração onde, apesar de existir uma assimetria entre os sujeitos que participam na dinâmica de interacção, esta poderá ser parcialmente anulada a partir de desenrolar de todo o processo interactivo. O facto de haver assimetria é um factor condicionante da forma de interagir dos indivíduos envolvidos, assim como nos benefícios que esses mesmos indivíduos vão retirar da interacção. (Peixoto & Meneres cit. por Matta, 2001).

A imitação tem duas funções no processo de aprendizagem do indivíduo: é uma forma de relação-comunicação com os outros, mas também um meio de aquisição de

conhecimentos. Embora indissociáveis nas primeiras fases do desenvolvimento da criança, vão-se progressivamente diferenciando. Numa abordagem sócio-construtivista, a imitação pode ser considerada como “ a utilização intencional das acções observadas de outrem, enquanto fonte de informação, tendo em vista atingir o seu próprio objectivo” (Winnykamen, cit. por Peixoto, 1995). Segundo o mesmo autor, o indivíduo que observa “*recorre a actividades cognitivas de selecção, antecipação, de tratamento das informações úteis*”, permitindo “*ao sujeito a construção de um modelo interiorizado que esquematiza, transpõe, transforma e organiza, para os fins da exploração, o modelo exterior. Trata-se de um trabalho cognitivo através do qual o sujeito se apropria das informações percebidas*” (cit. por Peixoto, 1995, p.27 e 28).

Cooperação pode ser definido como “*o modo de interacção no qual, os sujeitos implicados, têm actividades concertadas, simultaneamente ou em alternância de forma a atingir um objectivo comum*” (Peixoto, 1995, p.26).

Interacções de grande assimetria

São situações que se caracterizam pela existência de uma grande diferenciação, quer em termos de competências, quer em termos dos estatutos e papéis dos sujeitos que intervêm nas dinâmicas interactivas.

Segundo Peixoto & Monteiro (1999), estas são as **interacções de tutela**, verificando-se uma enorme diferença dos papéis, estatutos e competências e onde o adulto, ou o colega mais competente, assume o papel de tutor e a criança o papel de aprendiz, de forma a resolverem com sucesso a tarefa. Deleau, Gandou e Taburet, (cit. por Peixoto & Monteiro ,1999), chegaram a uma tipificação das funções que o tutor deverá cumprir, de modo a que haja progresso cognitivo na criança:

- De sensibilidade, ou seja, necessidade do tutor, simultaneamente, conhecer as necessidades da criança e as exigências da tarefa;
- O enquadramento da actividade da criança, ou seja, as ajudas metacognitivas dadas pelo tutor à criança num contexto e numa tarefa específica;
- Regulação da acção que está relacionado com o controlo exercido pelo tutor sobre a acção da criança.

As situações de interacção adulto-criança podem ser consideradas situações de tutela, uma vez que *“o adulto tem por função apoiar a criança na apropriação das competências necessárias à resolução de problemas, de modo a diminuir a distância em termos de competência entre os dois”* (Matta, 2001, p.99). Esta é uma acção intencional, dirigida, onde a linguagem desempenha um papel de mediador e onde o tutor orienta e regula a sua acção e a da criança, de forma a tornar eficaz a tarefa de ajuda.

Uma grande assimetria de estatutos caracteriza as interacções de tutela adulto-criança; no entanto, se entre os indivíduos que constituem a díade existir diferentes saberes ou saberes-fazer perante uma tarefa, essa situação pode desencadear uma dinâmica de tutorado, mas apenas se o papel de tutor for atribuído ao membro mais competente.

Na linha da teoria de Vygotsky, baseados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, autores como Bruner, Wersch, Gilly, reflectiram sobre o papel desempenhado pelo adulto nas interacções de tutela e a forma mais eficaz e adequada deste intervir no desenvolvimento da criança. Bruner, para designar a intervenção do adulto que apoia a criança na ZDP, utiliza o conceito de «scaffolding», isto é, pôr andaimes, o que significa que o adulto ajuda a criança na resolução de um problema que ela sozinha não conseguiria fazer, apenas até ela conseguir ter a autonomia necessária para o realizar sozinha. Este suporte *“pode produzir um desenvolvimento da competência do aprendiz nessa tarefa a um ritmo que ultrapassa em muito aquele que seria esperado pelos seus esforços se se mantivesse sem ajuda.”* (Bruner, 1983, p.263).

A partir da resolução de uma tarefa de montagem de uma pirâmide com crianças de idade pré-escolar e tomando como cenário o conceito de «scaffolding», este autor explicitou as principais características de um sistema de tutela: *“O tutor procede segundo uma teoria implícita das acções daquele que aprende, com o fim de envolver a sua atenção, reduzir os graus de liberdade da tarefa nos limites superáveis, mantém a «orientação para a resolução do problema, assinala as características determinantes, controla a frustração e mostra as soluções quando o aluno as pode reconhecer”* (Bruner, 1983, p.279).

A linguagem ocupa um lugar primordial na eficácia das dinâmicas interactivas em termos de progressos cognitivos. A explicitação do pensamento e a reflexão sobre a acção que as interacções com o outro provocam, através das dinâmicas que não sejam de aceitação passiva, desencadeia importantes mecanismos de reformulação do problema, de reestruturação das estratégias e dos procedimentos de regulação da acção, enfim, de reorganização cognitiva que corresponde aos processos de construção social das aprendizagens.

3. Aprendizagem dos conteúdos curriculares e a resolução de problemas em parceria

A aprendizagem de um conteúdo ou a resolução de um problema, colectivamente, por um grupo de pares, parece ser um recurso pedagógico muito valioso já que os alunos se ajudam mutuamente de forma a ultrapassarem dificuldades que tenham sentido ou erros que tenham cometido durante a execução da tarefa.

Desde há alguns anos que as vantagens das aprendizagens partilhadas são defendidas por vários autores que, a partir de vários estudos realizados, demonstram que o facto de se agruparem os alunos, propondo-lhes que trabalhem dessa forma, origina melhores aprendizagens (Gilly, 1992; Perret-Clermont, 1992; Blaye, 1992).

Já nos finais do século XIX, John Dewey defendia a importância da partilha nas aprendizagens, para que a escola se modificasse, tornando-se mais ligada à realidade social que a envolvia. Dizia ele que:

“Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referencias a objectivos comuns. As necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva. A coisa mais importante a reter, pois, no que diz respeito à introdução na escola de diversas formas de ocupação activa é que, através destas, toda a essência da escola é renovada. A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprenda através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota,

uma hipotética vivência futura” (Dewey, cit. Por Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2003, p.11-12).

Com a afirmação, durante o século XX, da Psicologia como uma ciência, muitas foram as correntes que apareceram tentando analisar o desenvolvimento psicológico da criança. Uma delas foi a corrente de orientação cognitivistas, onde se demarcaram dois tipos de teorias: **as teorias desenvolvimentistas** e as teorias de elaboração cognitiva. As primeiras basearam-se nos trabalhos de Piaget e de Vygotsky, para quem o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção das aprendizagens. Vygotsky na sua definição de Zona de Desenvolvimento Proximal, defende que o desenvolvimento potencial pode resultar tanto do trabalho que a criança efectua com os adultos como com colegas mais competentes, o que mostra a importância da interacção entre crianças, sobretudo em grupos pequenos, como meio de favorecer uma aprendizagem mais rica.

A outra teoria, **a teoria de elaboração cognitiva**, dá relevo aos benefícios da construção de novos conhecimentos, a partir da reestruturação dos conhecimentos anteriormente adquiridos. E defende que essa situação se consegue melhor em grupo, partilhando explicações sobre o assunto que estavam a debater, em processos simples de pergunta-resposta (Webb, 1985).

“Trabalhar em conjunto fomenta as interacções entre os alunos. Eles apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias. E é por via destas interacções que são activados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sóciocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens” (Bessa & Fontaine, 2002, p.45).

Aprendizagem Cooperativa

O conceito de Aprendizagem Cooperativa é definido, segundo Pujolás, como sendo “um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (cit. Por Fontes e Freixo, 2004, p.26). Assim, o termo **aprendizagem cooperativa** refere-se a uma metodologia de trabalho,

baseada nos trabalhos de Johnson & Johnson e que recorre à utilização de pares e pequenos grupos, como um recurso valioso para a promoção da aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa tem a sua fundamentação teórica em alguns conceitos da teoria sócioconstrutivista de Vygotsky, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de aprendizagem social e da importância do papel desempenhado pelos adultos no desenvolvimento das crianças. As crianças, com o apoio de um par mais capaz (um adulto ou colega mais competente), na ZDP, constroem ou reconstróem conhecimentos, o que conduz ao desenvolvimento cognitivo. Assim, a aprendizagem cooperativa é uma prática pedagógica em que todos os elementos do grupo têm as mesmas oportunidades na participação da tarefa e no desenvolvimento de determinadas competências.

Segundo Johnson & Johnson (cit. por Fontes & Freixo, 2004, p.26), “*cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. A Aprendizagem Cooperativa implementa-se utilizando-se grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo*”. Estes autores defendem, ainda, que nestas actividades, os objectivos dos indivíduos que constituem o grupo estão tão interrelacionados que cada um deles só consegue alcançar os seus objectivos se e só se os outros conseguirem alcançar os seus.

Segundo estes autores, para que exista cooperação dentro de um grupo é necessário que se tenham em conta as seguintes características:

- Uma interdependência positiva (em que todos pensem *Não podemos ter sucesso sem os outros*);
- Uma interacção estimulante, frente a frente, permitindo o desenvolvimento da auto-estima e desenvolvendo competências sociais;
- Um compromisso individual e uma responsabilidade pessoal, claramente assumidos, para se conseguirem atingir os objectivos do grupo;
- Um desenvolvimento das competências interpessoais e de pequeno grupo, mais relevantes;
- Uma avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo como objectivo de melhorar a eficácia do mesmo.

Cohen (cit. Por Fontes e Freixo, 2004) entende que a cooperação dentro de um grupo tem certos princípios que orientam o seu desempenho:

- O grau de dificuldade da tarefa que o grupo tem para resolver deve estar relacionado com o nível de competência dos indivíduos de forma a permitir a contribuição de todos na resolução da tarefa;
- Não poderá existir um indivíduo, dentro do grupo, que possua a totalidade dos conhecimentos necessários à resolução da tarefa, de modo a permitir uma participação activa de todos.

As estruturas de aprendizagem cooperativa distinguem-se, assim, de outras estruturas de aprendizagem, como as de competição ou as individualistas, pois os sujeitos intervenientes não trabalham nem contra os demais, nem por si próprios.

Estudos realizados (Webb, 1982; Johnson & Johnson, 1999, cit. por Fontes & Freixo, 2004), onde se compararam situações de cooperação, competição e individualistas, demonstram que as situações de cooperação possuem vantagens pedagógicas como:

- o aumento da motivação pois os elementos do grupo desenvolvem esforços para terem um bom desempenho na tarefa, o que conduz a uma maior produtividade, a uma maior retenção de conhecimentos, a um aumento da racionalidade e do pensamento crítico;
- um melhoramento do clima da sala devido a relações mais positivas entre os elementos do grupo, isto é, existe uma maior solidariedade, cumplicidade e respeito pessoal entre os elementos do grupo, conduzindo a um maior espírito de grupo;
- um desenvolvimento das competências sociais dos alunos, do seu desenvolvimento social, devido a um fortalecimento do Eu e da auto-estima, aumentando por isso a capacidade de enfrentar e resolver problemas e conflitos.

Damon e Phelps (1989, cit. por Santana, 2003), a partir de estudos efectuados com base nos conceitos de interacção social e de aprendizagem cooperativa, consideraram existir três diferentes abordagens: a *tutoria entre pares*, a *aprendizagem cooperativa* e a *aprendizagem colaborativa*. Por tutoria entre pares entendemos todas as parcerias que apresentam um desnível de competências entre os sujeitos intervenientes e onde é

atribuído a um deles (normalmente, ao aluno mais velho) o estatuto de especialista. Este aluno terá como tarefa explicar ao colega a natureza da tarefa e a forma de a fazer. A aprendizagem cooperativa é a situação de aprendizagem onde os alunos se organizam em pequenos grupos, onde existe uma heterogeneidade de competências e onde o objectivo é desenvolverem uma actividade em conjunto. Aprendizagem colaborativa é aquela em que os sujeitos, com níveis de competência similares, trabalham juntos na resolução de uma tarefa, o que lhes permite encontrar soluções para um problema que sozinhos não conseguiriam resolver, aumentando assim os seus conhecimentos.

Para Johnson & Johnson (1999, cit. por Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002) *“não há um grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo é (...) em que medida trabalham bem juntos. (...) pode haver ocasiões em que se formem grupos homogéneos (...) para atingir certos objectivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagens na constituição de grupos heterogéneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes (...)”*. Segundo estes autores, os alunos vivenciam uma diversidade de ideias, de perspectivas e contactam com diferentes estratégias de resolução de um problema. Em grupos heterogéneos, os alunos geram maiores conflitos devido a um desequilíbrio cognitivo, estimulando a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. Em consequência desta realidade, o seu pensamento torna-se mais elaborado, dão e recebem mais explicações, envolvem-se em mais debates e discussões, aumentando a compreensão e a qualidade do raciocínio.

A aprendizagem cooperativa distingue-se, assim, de outras estratégias e actividades de ensino/aprendizagem pelos efeitos que tem na aprendizagem dos alunos; esta metodologia torna-se, deste modo, num instrumento importante que garante o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo, como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais.

Na sociedade actual, dominada pelo individualismo e pela competitividade, torna-se indispensável a introdução, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio do Aprender a Aprender, onde se aprende a ser um aprendiz social.

A Mediação Semiótica

A preocupação acerca dos processos de aprendizagem dos sujeitos tem sido a base de muitos trabalhos de investigação em Psicologia. No entanto, é do conhecimento geral, o papel preponderante que o ambiente desempenha no desenvolvimento do indivíduo.

O processo de desenvolvimento consiste na internalização, por parte da criança, de regras, valores, modos de pensar e de agir, que acontecem durante as interações que vive em vários momentos quotidianos, nas suas vivências sociais. Durante essas interações, a criança recorre a instrumentos de mediação semiótica que estão disponíveis na cultura onde está inserida e onde a linguagem ocupa uma posição privilegiada.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo tem como base a apropriação, por parte deste, da herança cultural do meio onde está inserido. Para isso, é de relevante importância as interações que o sujeito vai estabelecer com familiares, amigos, educadores e outros, pois é através dessas relações que vai ter acesso a instrumentos necessários ao seu desenvolvimento cognitivo.

Na Lei Genética de Desenvolvimento Cultural, este autor dá às interações sociais um papel preponderante, ao afirmar que as funções mentais superiores surgem, primeiro, no plano das relações inter-individuais (plano interpsicológico) e só posteriormente, no plano intrapsicológico, isto é, acontece sempre do exterior (plano social) para o interior (plano psicológico). Estas mudanças cognitivas, de características quantitativas e qualitativas, ocorrem a nível inter-pessoal mas reflectem-se em alterações no plano intra-pessoal. (Wertsch, 1985). Estas mudanças acontecem devido a muitos factores, sendo um deles a mediação semiótica utilizada em situações de interacção entre indivíduos.

A mediação semiótica é um dos elementos preponderantes na teoria sócio-construtivista pois traduz o processo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais, na estruturação da actividade mental superior, que é mediada por signos e sistemas de signos. É a apropriação desses mesmos signos pelo sujeito e, conseqüentemente, a

interiorização da cultura, que conduz às mudanças das estruturas cognitivas. (Gilly, Roux & Trougnon, 1999; Matta, 2001). Um dos instrumentos mais importante de mediação semiótica é a linguagem pois permite à criança relacionar-se, de forma diferente, com o mundo que a rodeia.

De acordo com Vygotsky (2001), a transformação da linguagem social, ou exterior, em linguagem interior é uma dos aspectos que demonstram a evolução do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, em que a linguagem passa a aparecer antes da actividade, quando antes aparecia depois. A linguagem vai, assim, emergir na sua função planificadora, modificando o plano psicológico da criança, isto é, passa de um instrumento privilegiado de comunicação e de acção sobre os outros, para um instrumento que passa, também, a agir sobre si próprio e a auxiliar a resolução de problemas. Segundo Vygotsky (1991), *“A partir do momento em que a criança dispõe da linguagem, a sua acção modifica-se profundamente.”*

Vygotsky atribui uma enorme importância à linguagem interior nos processos cognitivos embora reconheça as diferenças profundas existentes entre linguagem interior e linguagem exterior (ou social). Enquanto a primeira visa a adaptação pessoal, a segunda visa a adaptação social. No entanto, considera as duas igualmente importantes no desenvolvimento da criança e referindo que a relação entre elas se estabelece pela linguagem egocêntrica (que, segundo o autor, é a forma de transição entre a linguagem exterior e a linguagem interior) (Vygotsky, 2001). Este autor afirma, ainda, que *“as crianças resolvem as suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”* (Vygotsky cit. por Peixoto, 1995, p.10), ou seja, o uso da linguagem pela criança, durante a actividade, conduz à sua transformação e a uma nova organização, tornando-a tão importante quanto a própria acção.

“A linguagem estrutura as actividades práticas da criança e a importância da linguagem é directamente proporcional à complexidade da acção e à abstracção das soluções.” (Attili, 1988)

Esta dupla função da linguagem (inter e intrapsicológica), que advém, por um lado, de contextos sociais produtores de significação, e por outro, da tendência existente de categorizar e generalizar signos de forma a serem reutilizados noutros contextos

comunicativos, vai determinar o processo de organização semiótica do indivíduo. (Wertsch, 1998).

A linguagem, além de tornar visíveis os processos de internalização dos sistemas de signos, é determinante no desenvolvimento do indivíduo, assim como na aquisição de um instrumento decisivo na construção do pensamento. O desenvolvimento cognitivo da criança vai depender do domínio que ela vai ter da linguagem, como um dos meios sociais do pensamento. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança, gradualmente, vai conquistando e dominando os instrumentos e as competências sociais, o que lhe vai permitir agir, de forma cada vez mais consciente, voluntária e autónoma, sobre o meio envolvente. (Matta, I. 2001). Este processo é evidenciado pela passagem de uma linguagem social para uma linguagem interior, demonstrando a internalização realizada.

Ao mesmo tempo que lhe permite agir e interagir socialmente e, simultaneamente, integrar designações e significações dos objectos e dos actos sociais, a linguagem permite à criança controlar os seus próprios impulsos conduzindo-a, assim, a formas mais estruturadas de auto-regulação.

Assim, podemos afirmar que, através dos processos de mediação social, a linguagem promove progressivas tomadas de consciência do real, por parte do indivíduo, (Bruner, 1983) que interagem com a construção de níveis cada vez mais elevados de pensamento e de controlo sobre a acção. Este é um dos aspectos em que se verifica uma deslocação entre a perspectiva estruturalista de Piaget e o sócio-construtivismo de Vygotsky. Não basta agir sobre os objectos, como defende Piaget, para que o desenvolvimento se opere; é necessário que a acção seja reflectida e interiorizada, no contexto das interacções sociais onde aconteceu. Só assim, ela poderá ser compreendida e o indivíduo tomar consciência dela, podendo-a controlar e autoregular-se na acção.

Segundo Peixoto (1995, 1997, 1999), o carácter benéfico das interacções sociais encontra-se relacionado com as verbalizações produzidas no decurso da interacção. O mesmo autor evidencia, também, a influência que os mecanismos semióticos, utilizados pelo adulto, têm nas situações interactivas que acontecem e na influência destas no funcionamento cognitivo individual.

Nesta perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo, a comunicação mediada pela linguagem desempenha um papel fundamental, pois conduz à estruturação das funções mentais superiores do indivíduo, tendo a educação um papel primordial na concepção comunicativa da aprendizagem.

A compreensão da actividade pelo sujeito, realizada por mediação, é a base de construção do conhecimento. Podemos afirmar, como Wertsch (1998) que toda a actividade humana é socialmente mediada pois, ao surgirem as dificuldades e os problemas, colocados pelos diferentes significados dos instrumentos culturais, o sujeito vai transformar a sua própria actividade, o que conduz ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Deste modo, podemos afirmar que a experiência humana é construída intelectualmente, desenvolvida em interacção com os outros, numa sociedade cultural onde estão inseridos. Neste espaço semiótico, são gerados meios e instrumentos mediatizados, com a função de comunicar aos outros o que conduz à construção da própria cultura.

Levando em consideração todas estas ideias, temos de considerar os efeitos dos sistemas de signos no desenvolvimento psicológico e na cognição, que foi a grande contribuição de Vygotsky (2001), ao defender que a mediação semiótica é o instrumento que cria as formas de actividade verdadeiramente humanas, baseadas em acções historicamente transmitidas e socialmente criadas. Para ele, os processos mentais superiores nos seres humanos são profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que o medeiam.

O Estatuto do Par

Os ambientes de aprendizagem colaborativa têm vindo a receber uma atenção crescentes devido ao seu potencial para promover aprendizagens e aquisições. Segundo Webb & Mastergeorge (2003), estas situações, além de potenciarem e melhorarem a aprendizagem e os conhecimentos, aumentam a motivação dos alunos e o tempo dispendido na tarefa, além de contribuírem para o aumento da auto-estima pois criam oportunidades para que o sujeito controle a procura e a aceitação dos outros, assim como a capacidade para relatar e conduzir o desenvolvimento do trabalho em grupo.

A construção do conhecimento envolve não só estratégias cognitivas, mas também valores sociais, que influenciam os procedimentos e as actividades do sujeito. Este, sendo um interveniente activo, que constrói o seu próprio conhecimento em interacção com os outros e com a cultura, tem toda a sua acção influenciada pelas representações sociais que ele próprio construiu acerca dos outros.

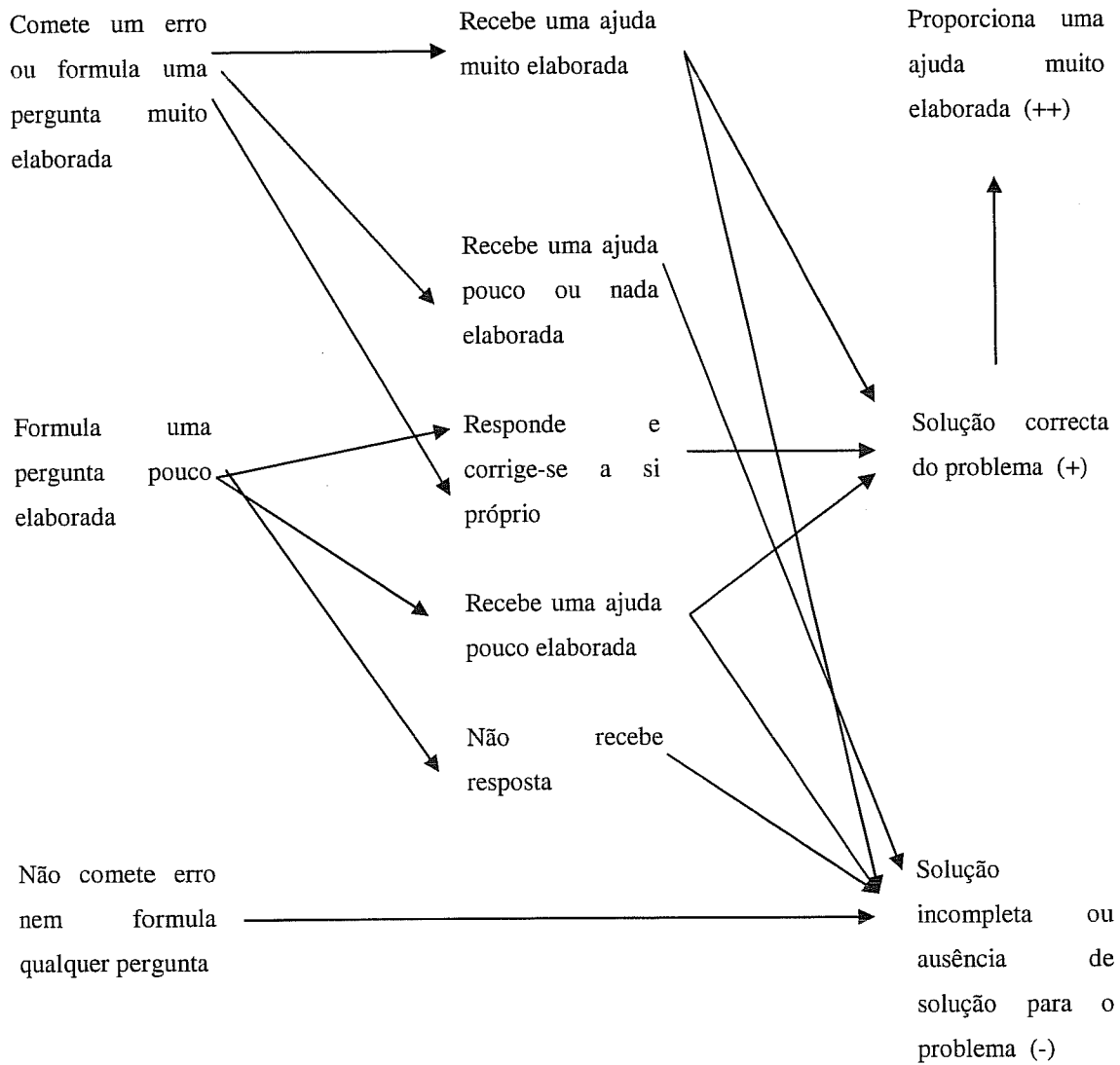
A aprendizagem de um conteúdo ou a resolução de um problema em interacção, num pequeno grupo ou a pares, parece ser, em principio, uma situação facilitadora e promotora de ajuda mutua entre os participantes, para que, juntos, superem as dificuldades que encontram e erros que cometem, chegando à resolução da tarefa. (Coll & Colomina, 1996).

A resolução de uma determinada tarefa em interacção, permite ganhos cognitivos para os intervenientes, pois as crianças envolvidas neste tipo de situações apresentam maiores benefícios cognitivos do que outras que resolvem as tarefas individualmente. As crianças mais competentes beneficiam ao reverem e consolidarem aprendizagens anteriores, preenchem lacunas e reformulam os seus conhecimentos. Por outro lado, as crianças com menos competências beneficiam em participar em situações de interacção pois recebem atenção individualizada, o que conduz a uma maior regulação da sua acção, proporcionando-lhe benefícios cognitivos.

As crianças podem aprender, umas com as outras, de diferentes maneiras. As crianças dão e recebem ajuda, partilham conhecimentos, reflectem e constroem novos conhecimentos sobre as ideias uns dos outros, reconhecem e resolvem contradições entre as suas perspectivas e as dos outros, observam as estratégias e interiorizam o processo de resolução de problemas e estratégias que emergem durante o trabalho em grupo, conduzindo ao aumento do conhecimento e da compreensão. (Webb & Mastergeorge, 2003)

As relações interactivas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinados aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as actividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras.

Webb (1983, 1989), a partir de uma série de trabalhos realizados, elaborou um modelo explicativo da experiência pessoal que um indivíduo pode ter quando interage com outros na resolução de um problema e a forma como essa experiência pessoal se vai relacionar com o nível de desempenho desse mesmo indivíduo no decorrer da actividade conjunta.



Modelo de Interação a Pares e Aprendizagem em Pequenos Grupos (Webb, 1989)

Segundo a autora, este modelo mostra “*os tipos de interação a pares que poderão influenciar a aprendizagem dos alunos em pequenos grupos e a descrição das características dos alunos, dos grupos e das tarefas que poderão influenciar os diferentes padrões de interação a pares*” (Webb, 1989).

Assim, o modelo proposto por Webb, mostra as experiências possíveis que um aluno pode vivenciar, individualmente, numa interação a pares, ou em pequeno grupo, durante uma resolução de um problema. Cada percurso apresentado no modelo corresponde à experiência vivida pelo aluno numa determinada fase do problema e os alunos poderão escolher diferentes percursos apresentados no modelo para a resolução de diferentes partes do problema, alcançando conseqüentemente, diferentes realizações e resultados.

Webb (1989) descreve um número de factores que poderão influenciar o comportamento dos alunos no trabalho de grupo, influenciando assim o nível das interações entre os alunos. Os factores que a autora referenciou estavam relacionados com as características pessoais dos alunos (competência, personalidade, sexo e cultura), a composição do grupo, a estrutura da tarefa e a estrutura da recompensa.

No modelo, há três pontos de partida diferentes (Webb, 1989)

- no primeiro, o aluno apresenta uma dificuldade substancial em resolver o problema, fazendo um erro ou perguntando como resolver o problema;
- no segundo, perguntando informações específicas (menos do que uma descrição);
- no terceiro, o aluno não demonstra qualquer tipo de dificuldade – não faz erros, nem formula perguntas.

Para os alunos que mostram uma dificuldade substancial, a resposta adequada e em tempo certo por parte do grupo poderá conduzir a uma resolução do problema com sucesso, durante o trabalho como grupo, o que resulta uma ajuda muito elaborada, isto é, explanações que descrevem com detalhes como resolver o problema ou parte do problema.

Para os alunos que fazem perguntas específicas sobre uma determinada informação, receber uma ajuda pouco elaborada, isto é, a resposta a um problema ou outra

informação que não inclua uma explanação, poderá, também, conduzir a uma resolução correcta do problema. No entanto, se estas respostas mostrarem um nível de elaboração abaixo do que foi pedido pelo aluno, não será suficiente para este resolver o problema e por isso não se realiza a aprendizagem.

Receber menos ajuda do que a necessária poderá ter uma influência negativa na vontade de pedir ajuda, pois o aluno poderá começar a pensar que ninguém se interessa pelas suas questões ou problemas, levando este a não voltar a pedir ajuda. Além disso, receber ajuda inadequada poderá aumentar o nível de frustração dos alunos e, conseqüentemente, conduzir a um menor dispêndio de energia na tarefa ou mesmo ao abandono desta.

No entanto, não receber nenhum tipo de resposta, permite menos ainda que o aluno entenda e compreenda como pode solucionar o problema, isto é, não tem qualquer benefício da interacção com o grupo, o que, em alguns casos, poderá mesmo ter implicações motivadoras negativas e o abandono da tarefa por parte do aluno.

As respostas do grupo são uma ajuda efectiva para uma necessidade do aluno que pede ajuda ao grupo, ao formular a pergunta que se torna o ponto de partida da interacção. Esta ajuda efectiva deverá ter uma continuidade pois receber explicações ou informações, tanto pode ter efeitos múltiplos, como ser uma ajuda, como não produzir qualquer efeito. É importante conhecer a necessidade de ajuda do aluno para se adequar o tipo de ajuda dada, e esta ser dada no tempo certo, enquanto o aluno necessita dela, já que isto vai influenciar a produtividade do aluno. Há dois tipos diferentes de ajuda:

- Ajuda com alto nível de elaboração, isto é, a ajuda dada baseia-se em explicações, descrições típicas das estratégias utilizadas para resolver o problema ou parte dele, o que na maioria das vezes conduz à solução correcta do problema, tendo uma influência muito positiva na produtividade do aluno.
- Ajuda com baixo nível de elaboração, isto é, a ajuda dada baseia-se em respostas simples a apenas um problema, em indicações não elaboradas (o individuo que explica fornece uma simples, mas apropriada resposta, para a pergunta ou duvida em questão), numa informação processual (como por exemplo, o sitio onde está a solução num livro) e informações sobre organização, o que conduz a uma solução incompleta ou mesmo nula do problema. Assim, este tipo de ajuda

poderá ter influência na produtividade do aluno, mas não é tão forte quanto a anterior.

Responder à própria pergunta ou corrigir o seu próprio erro conduz o aluno à resolução correcta do problema durante o trabalho em grupo e a tarefa de realização. Muitas vezes, os alunos recorrem aos materiais disponíveis à sua volta, comparando a sua solução com estratégias e soluções apresentadas nesses materiais, de forma a obter a informação necessária para responder à sua questão ou para corrigir o seu erro. Para alunos que utilizem e compreendam este tipo de informação disponível, esta poderá ser uma estratégia efectiva de aprendizagem. No entanto, há outros alunos que respondem às suas próprias questões e erros, sem consultarem qualquer tipo de material. Nestes casos, teremos de questionar se as suas dúvidas e erros reflectem, ou não, dificuldades, isto é, as perguntas poderão ter sido por pouca reflexão por parte do aluno e não um pedido de ajuda; por outro lado, os erros poderão ser apenas descuidos e desconcentração, e não problemas de compreensão do aluno. Distinguir entre verdadeiros pedidos de ajuda e outros factores, poderá ajudar a entender a situação de desenvolvimento do aluno (Webb, 1989).

Os alunos não fazem, necessariamente, erros ou levantam questões sobre a tarefa. Alguns deles, posteriormente resolvem o problema correctamente; outros não? Os primeiros, podem ter sido capazes de aprender a estratégia de resolução da tarefa pela observação do desempenho dos colegas e pela reflexão e adequação posterior às suas próprias dificuldades. Estes alunos apresentam um rendimento alto, resolvendo a tarefa. No entanto, há outros que não conseguem usar a interacção com o grupo para resolver as suas dificuldades. Isso poderá acontecer ou porque os alunos não reconhecem que não conseguem resolver o problema (o que acontece com alunos que observam os outros e que pensam que compreenderam como resolvê-lo, mas não tentam resolver por si próprios) ou quando os alunos reconhecem que não conseguem resolver um problema mas não pedem ajuda com receio de parecerem incompetentes. Em qualquer dos casos, o aluno não resolverá o problema, apresentando um nível de rendimento baixo.

Webb (1989) encontrou alunos que nem tentam usar a interacção em grupo para aprenderem a solucionar um problema, preferindo trabalhar sozinhos. Alguns são capazes de resolver o problema sozinhos; os que não conseguem e não pedem ajuda, nunca aprenderão a solucionar a questão.

Finalmente, alunos que aprendem a tarefa, por vezes, proporcionam ajuda muito elaborada aos seus pares. Outras vezes não. Os que proporcionam essa ajuda mostram uma maior produtividade na tarefa do que os que não o fazem. Ao explicar ao colega, o aluno tem de clarificar, organizar e, possivelmente, reorganizar a informação que possui. Neste processo de clarificação e reorganização, o aluno poderá descobrir falhas na sua própria compreensão ou discrepâncias no trabalho ou pensamento dos outros. Para resolver estas discrepâncias, o aluno que ajuda poderá ter de procurar nova informação e, conseqüentemente, resolver essas falhas e inconsistências, aprendendo ainda melhor a informação que já possuía.

Webb, Farivar & Mastergeorge afirmam que “ *os estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspectivas e as de outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho no grupo*” (2001, p.13). Webb (1989) afirma que o aluno pode aprender a partir da interacção do grupo quando o aluno compreende a descrição que está a ser feita do trabalho, quando o trabalho do aluno está sincronizado, no tempo, com o resto do grupo (nem mais avançado, nem mais atrasado) ou quando o aluno já domina partes da tarefa que está a ser discutida.

Desta forma, os alunos poderão aprender uns comos outros de várias formas:

- Interiorizando estratégias de resolução de problemas usadas por outros colegas;
- Interiorizando material que já conheciam anteriormente;
- Notando uma discrepância em e com trabalhos de outros colegas e procurando novas informações para resolver essas inconsistências;
- Construindo novas ideias com base no trabalho ou ideias de outros, sintetizando vários passos de outros trabalhos de forma a construir um novo conhecimento.

Todas estas relações descritas advêm de vários estudos efectuados por Webb (1983, 1989), com pequenos grupos, em que a autora registou vários tipos de comportamentos verbais. A eficácia das respostas do grupo às questões e erros colocados pelo indivíduo

(e que são o ponto de partida das interações) dependem do tipo de necessidade de ajuda que este demonstrou e do nível de elaboração recebida. (Webb, 1989).

À direita, no modelo de interações proposto por Webb (1989), estão as realizações feitas para uma parte da resolução de um problema ou tarefa e, que o grupo está empenhado. Assim, um aluno pode demonstrar uma compreensão total ou parcial do material e das estratégias de realização do que fez (estando representada essa compreensão por (++) ou (+)) ou pode demonstrar uma compreensão incompleta ou mesmo nula do que tem que fazer (estando representado por (-)).

CAPITULO III

O CONTEXTO EDUCATIVO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

O ensino é um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social de aprendizagens e o professor é, nesta perspectiva, um tutor, ajudando os alunos nesse processo, de forma atenta e dinâmica, actuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Podemos afirmar, segundo uma perspectiva interaccionista, que “(...) *ensinar é interagir. O acto de ensinar tem de ser intelectualmente estimulante, não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas.*” (Vasconcelos, 1999, p.11)

Segundo Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento o que contraria a anterior ideia de que a criança necessita, primeiro, de adquirir uma determinada competência para aprender determinado conteúdo, o que quer dizer que as competências não precedem o conhecimento, mas que é no processo de elaboração do conhecimento que se constroem, também, as competências.

Nos seus trabalhos, Vygotsky pode verificar que a criança apresenta um nível de desempenho quando realiza uma actividade sozinha, mas que esse mesmo nível passa a ser outro, de maior complexidade, se ela trabalhar com um adulto ou com outra criança. Este facto, além de mostrar a importância do papel do professor e das interacções entre crianças, significa que através da colaboração com um indivíduo mais experiente, a criança pode construir e ampliar os conceitos, os quais a criança não teria condições de realizar por si mesma na sua etapa de desenvolvimento.

De acordo com esta concepção, a Educação Pré-escolar tem a função de promover ambientes que proporcionem situações que levem a criança à construção de conhecimentos, uma vez que desta construção depende todo o processo de desenvolvimento das crianças que a frequentam, uma vez que a aprendizagem vai ocorrer a partir de um problema que a criança vai colocar sobre algo que já conhece, ou

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

seja, o conhecimento e a aprendizagem vai ao encontro das possibilidades reais e potenciais das crianças.

Partindo de todas estas contextualizações, podemos defender que o contexto pré-escolar deve ser um ambiente preponderante no desenvolvimento da criança, em que o papel e a função que cada um dos participantes nesse contexto e as relações sociais que se vão estabelecer entre eles e com o próprio ambiente educativo, é que vão conduzir a aprendizagens significantes.

O processo de aprendizagem implica a realização de actividades que conduzam à construção de conceitos, conceitos que fazem parte do conhecimento que deverá ser compreendido e interiorizado pela criança, para que esta possa ter domínio de todos os componentes da tarefa pois é assim que a criança desenvolve as funções do pensamento. Desse modo, podemos afirmar que o pensamento vem da actividade e que estas estão envolvidas no processo de aprendizagem, através de um comportamento de observação, experimentação, reflexão, organização (através da fala, escrita, desenho, movimento) e apresentação do conhecimento adquirido.

A Escola não é, por isso, um local qualquer. É uma instituição que tem como principal objectivo possibilitar à criança a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a relacionar-se com o próprio conhecimento, pois rege-se por normas inerentes à vida escolar que conduzem e regulam a acção das pessoas e as interacções entre elas. Estas normas estão, também, presentes em todas as actividades da criança.

É função da escola, levar a criança a obter experiências e informações que enriqueçam o seu conhecimento, assim como os procedimentos metodológicos que permitam integrar estes novos conhecimentos aos que já possui. Isto implica, necessariamente, que a escola considere já o instrumental que a criança já dispõe em cada etapa do seu desenvolvimento, ou seja, as formas de intervir e apreender o real que vai adquirindo ao longo da sua vida.

Acreditamos que não há pedagogia, sem uma organização e que essa organização espelha as intenções educativas do educador, o que conduz a diferentes modos de

interacção das crianças entre si, com os materiais e com o adulto. Este adulto vai ter um papel muito importante na organização do ambiente da sala de jardim-de-infância pois toda a organização espacial, material e a rotina educativa vão influenciar as aprendizagens, incluindo as aprendizagens a nível da aquisição da linguagem escrita.

Alves Martins & Niza (1998) e Curto et al. (2000) defendem que a aprendizagem da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar é influenciada pela organização do contexto educativo e que o educador tem a responsabilidade de promover um ambiente rico em situações e materiais, com áreas que promovam a aprendizagem e que conduzam a crianças a situações exploratórias de leitura e escrita. Para estes autores, é importante que sejam criadas condições ambientais na sala para que esta se torne uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde a linguagem escrita seja utilizada como meio de comunicação, à semelhança do que acontece no meio social envolvente.

1. Organização dos espaços e dos materiais

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “*o contexto institucional de educação deve organizar-se como um ambiente facilitador de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.*” (p.31). Deve, por isso, ser um objectivo do educador organizar um espaço educativo funcional que promova situações motivadoras para as crianças. “*A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear (...) essa organização.*” (Orientações Curriculares, 1997, p.37).

O espaço deve proporcionar situações de interacção entre as crianças e entre as crianças e os adultos, situações de exploração e de aprendizagem, ou seja, a sala deverá estar organizada de modo a possibilitar aprendizagens diversificadas, entre elas, a aprendizagem da linguagem escrita, em situações significativas e funcionais, utilizando materiais adequados.

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

O educador deverá ter em atenção para que o espaço educativo seja um espaço flexível, isto é, que a organização possa ser modificada de acordo com os interesses, propostas e necessidades apresentadas pelo grupo. Assim, acreditamos ser benéfico que esta organização seja participada pelas crianças pois o facto delas compreenderem como o espaço está organizado e saberem o que podem fazer nele, é importante para a sua autonomia. Assim, é importante que as crianças sejam ouvidas nas decisões sobre a organização a fazer. “*O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.*” (Orientações Curriculares, 1997, p.38). Um espaço bem organizado, que promova a autonomia da criança na gestão do seu tempo, permite ao educador “*(...) libertar parte do seu tempo dedicado à gestão e dedicar-se mais às interacções produtivas com as crianças.*” (Loughlin & Suina, 1982, p.22, cit. por Santos, 2001, p.20).

Desta forma, é importante que o espaço educativo esteja “*organizado de modo a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo actividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, interpares, individualmente e em colectivo.*” Os materiais deverão estar “*à disposição dos alunos para que estes os possam utilizar autonomamente.*” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p.46).

O espaço educativo da sala é, assim, um factor condicionante das actividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas. Deverá ser, por isso, um espaço que apesar de ser previamente estruturado, deverá proporcionar várias situações de exploração e de funcionamento. Deverá, por isso, ser organizado em várias áreas de aprendizagem diferenciada e estimulante, com o objectivo de provocarem questões e o interesse nas crianças que fazem parte do grupo. O facto de as salas estarem organizadas em áreas diferenciadas, vai ser preponderante para o desenrolar de diferentes aprendizagens curriculares. Para Formosinho (1996), esta organização é indispensável para a autonomia da vida do grupo, pois conduz a que “*(...) papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura básica – (sejam) vividos, experienciadas, perspectivadas nas experiências que cada área especifica permite.*” (p.68).

E em relação à Linguagem Escrita?

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

Sabemos que é importante que a criança contacte, desde cedo, com a linguagem escrita, em contextos funcionais de comunicação, o que lhe permitirá apropriar-se, gradualmente, da sua funcionalidade e normas conceptuais. Esta interacção com a linguagem escrita leva a que a criança se interesse cada vez mais sobre esta forma de linguagem e tente aprofundar os conhecimentos que tem sobre ela.

Para Alves Martins & Niza (1998), a organização da sala é preponderante para a aprendizagem. Estas autoras sugerem a organização de uma área destinada à comunicação, onde as crianças, oralmente, relatem acontecimentos da vida quotidiana, contem, recontem e inventem histórias e partilhem a gestão do trabalho da sala. Sugerem, ainda, que as mesas estejam dispostas de modo a possibilitarem às crianças possibilidades de trabalho em pequenos grupos quando estão a realizar diferentes actividades, ou quando estão a realizar um projecto e onde a leitura e a escrita estão envolvidas. Também sugerem um espaço para a expressão plástica e outro para a produção e reprodução dos textos das crianças. A sala deverá ser, toda ela, uma exposição permanente dos trabalhos realizados pelas crianças.

Segundo Louglin & Suina (1982, cit. por Santos, 2001), cada área da sala deverá ter vários tipos de papel e utensílios de escrita e de reprodução de escrita, de modo a proporcionar diversas oportunidades. E, em cada área, deverá existir listas de palavras, livros e outros suportes de escrita relacionados com essa área, permitindo à criança procurar e obter informações sobre o tema. O contacto com a linguagem escrita pode, e deve ser, promovida em todas as áreas da sala.

Hohmann & Weikart (1995) consideram importante existir na sala áreas específicas para se realizarem actividades relacionadas com a leitura e a escrita, de modo a que as crianças tenham oportunidades diversificadas de se expressarem através da escrita. No entanto, não podemos esquecer que todas as áreas possibilitam esse contacto se estiverem organizadas com materiais adequados para esse objectivo.

Em relação à área da Biblioteca, esta deve ser acolhedora, funcional e agradável, para que proporcione o contacto com diversos tipos de material impresso, o que é benéfico para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a aquisição de hábitos de leitura.

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

Segundo vários autores (Rueda, 1995 cit. por Santos, 2001; Hohmann e al, 1979), a organização da Biblioteca deve respeitar alguns aspectos importantes como:

- Deverá estar organizada numa zona calma da sala;
- Deverá estar arrumada, ser cómoda e luminosa;
- Os livros deverão estar arrumados em armários, ao nível das crianças, que permitam que estas os vejam de frente e os usem;
- Deverá ter um espaço com almofadas, mesas e cadeiras que permitam à criança ler sentada em almofadas ou em cadeiras, como preferir.

Nesta área devem existir livros de histórias tradicionais e contemporâneas, poesias, dicionários com e sem imagens, enciclopédias, livros documentais ou que narrem o quotidiano, cancioneros, lenga-lengas, folhetos, jornais, revistas, entre outros. (Alves Martins & Niza, 1998; Niza, 1998; Ministério de Educação, 1997; Colomer & Teberosky, 2001). Para Niza (1998), também podem estar neste espaço os livros de histórias e os projectos realizados pelas crianças do grupo, nesse ano e em anos anteriores.

Em relação à área da Escrita, Formosinho (1996) diz que a criança “(...) *que vai para a área da escrita está imersa numa instituição social importantíssima – a escola – e antecipa experiências que talvez a fascinem ou talvez a atemorizem; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia, pois que o ambiente rico em materiais (usado em grupos de pares, em contextos de projectos significativos) tem todas as condições para provocar essas aprendizagens*”. (p.68).

Curto et al. (2000) defende que a existência de diversos tipos de texto na sala devem ter uma finalidade e funcionalidade social no contexto do grupo, revelando uma organização potenciadora da linguagem escrita. Sugerem a utilização de etiquetas com o nome em objectos pessoais (cabides, pastas), no registo de actividades, no uso de grelhas de observação (do tempo, de plantas e de animais), calendários, cartões com o nome próprio da criança, etc. Mas, estes autores chamam a atenção para o uso da escrita em estratégias menos adequadas, como o facto de etiquetarem quase todos os materiais e mobiliário da sala. Neste ultimo caso, dizem eles, a escrita não se apresenta em

nenhuma das suas funções: registo, memória, informação, comunicação e expressão e, assim sendo, torna-se dispensável.

Além de todas as áreas anteriormente referidas, é importante existir uma área onde as crianças possam comunicar em grande grupo (no início e no fim de cada dia e em outros momentos), onde artilham momentos significativos, onde negociam gerem, regulam e avaliam a vida colectiva. Estas situações permitem à criança desenvolver a sua oralidade ao partilharem e explicitarem as suas ideias, descobertas, histórias, propostas e sugestões com as outras crianças, desenvolvendo simultaneamente o seu conhecimento metalinguístico e a sua consciência fonológica.

Neves & Alves Martins (1994) dizem que é muito importante *“a existência de um espaço e a institucionalização de um tempo destinado ao acto de falar (...) deve ser um espaço acolhedor onde as crianças se sintam perto umas das outras e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe o direito de cidadania.”* (p.96). Vasconcelos (1997) refere, também, que *“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 (...)”* (p.224).

Neste espaço, surgem situações em que se trabalha a escrita e a leitura, a partir das novidades que trazem, das conversas sobre temas e interesses revelados pelas crianças. Torna-se necessário registar, planificar, investigar, avaliar e comunicar essas vivências. Assim, nas paredes estão afixados os instrumentos de pilotagem e regulação da vida do grupo: o mapa das presenças, o mapa de registo e avaliação das actividades, o mapa das tarefas, o calendário, o plano do dia, o quadro das comunicações e o Diário.

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

Para Vygotsky (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 interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social da criança.”

De acordo com estes aspectos conceptuais, a sala deve proporcionar diversas oportunidades de contacto com a linguagem escrita, constituindo-se o espaço como mais um educador.

Nesta perspectiva, os materiais devem ser escolhidos com o objectivo de dar uma continuidade entre o meio social e o escolar e isso só se consegue se esses materiais pertencerem aos dois meios. Para Colomer & Teberosky (2003), esta situação ajuda a contextualizar e a estabelecer pontes de comunicação com a comunidade, tornando funcional e significativo o uso da escrita.

Mas, não é suficiente a presença de suportes escritos na sala. O educador deverá estar atento, aproveitando todas as situações e recursos para promover aprendizagens significativas.

2. Organização do tempo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), *“o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos.”* (p.40).

Quando falamos de tempo, referimo-nos, portanto, à rotina educativa. Esta é a forma como se organiza o trabalho da sala ao longo de um dia, ou de uma semana, e a que denominamos, respectivamente, rotina diária e rotina semanal. Referimo-nos, também, a situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar situações e acontecimentos, ou seja, permite que a criança saiba o que vai fazer, quando vai fazer, transmitindo-lhe uma maior segurança. Podemos afirmar que o papel da rotina no Jardim-de-Infância é fundamental pois promove a autonomia, a segurança e o sentido de pertença da criança, apoiando-a, ainda, na gestão do seu tempo e da sua aprendizagem.

Segundo Vasconcelos (1998), o facto de negociarmos a organização do tempo com o grupo de criança, faz com que elas se sintam seguras e parte integrante de toda a estrutura educativa.

Niza (1998) refere, também, que *“a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo.”* (p.154).

A organização de uma rotina educativa não pode, por isso, ser feita sem a participação das crianças do grupo; esta deverá ser negociada e combinada com elas, dialogicamente, para que seja adequada às características e interesses do grupo, mas também, para estar de acordo com a própria organização do espaço e dos materiais e das oportunidades exploratórias que ele próprio propicia. *“A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços.”* (Orientações Curriculares, 1997, p 40).

Ao longo do dia, vão existir tempos diferentes, o que leva a diferentes possibilidades educacionais o que, juntamente com a segurança e com a autonomia que a criança sente, permite que esta faça escolhas, tome decisões e realize acções que a levam a novas experiências e aprendizagens. (Formosinho, 1996).

Além de todos estes factores favoráveis, o estabelecimento de uma rotina permite que a criança desenvolva, de forma gradual e natural, noções temporais, adquirindo a consciência de dia, semana, mês, e outras. *“As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual.”* (Orientações Curriculares, 1997, p.40).

A rotina diária deve, por isso, contemplar tempos diferenciados como tempo para planear, tempo para concretizar, tempo para avaliar e tempo para reformular. (Cardona, 1992; Formosinho, 1996; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998; Vasconcelos, 1998).

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

Em cada um destes momentos, deverão existir actividades relacionadas com a utilização e reflexão da linguagem escrita.

Para Alves Martins & Niza (1998), é importante que as intenções educativas sejam pensadas e organizadas em situações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da linguagem escrita. Para isso são necessárias estratégias que partam dos conhecimentos prévios e dos interesses e propostas das crianças do grupo e que possam ser vivenciadas em momentos do seu quotidiano escolar com o objectivo de desenvolver competências a este nível.

Estas autoras consideram, por isso, importante existir:

- Um tempo destinado à fala das crianças, onde estas possam comunicar, contando acontecimentos que consideram importantes, histórias, e onde se apercebem que o que dizem é ouvido e considerado;
- Um tempo destinado para a escrita das crianças, onde estas fazem tentativas de escrita, utilizando materiais e espaços organizados para esse fim, levando-as a reflectir sobre a relação entre o oral e o escrito, construindo as suas concepções sobre a escrita;
- Um tempo para a escrita em pequenos grupos, onde a criança pode confrontar os seus pontos de vista e saberes com os de outras crianças;
- Um tempo para a escrita do educador em frente das crianças, onde este pode reproduzir o que as crianças lhe dizem e onde as crianças podem perceber que o que se diz se escreve; a educadora assume, também, um papel de modelo de escritor nestas situações;
- Um tempo de leitura, em que cada criança tenha oportunidade para ler sozinha e em pequeno grupo e que lhe permitam trocar ideias acerca da mensagem que está escrita e possam contactar com diferentes suportes de escrita;
- Um tempo para a leitura do educador para a criança, onde a criança entra em contacto com diversos suportes de escrita, relacionados com diversas mensagens, familiarizando-se com a mensagem linguística e apercebendo-se das características sintácticas e textuais da linguagem escrita;

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

- Um tempo para a ligação entre a escola e o meio, onde as crianças sentem que o escrito do meio onde estão é valorizado pela escola, permitindo-lhes construir sentidos e significados para quererem ler e escrever.

Todos estes momentos se revestem de uma importância muito grande pois permitem que a criança comunique e sinta que a sua fala é importante e escutada. Permite que, gradualmente, tome consciência de que a escrita codifica a fala e que o pensamento é, sempre, anterior à escrita. Permite que a criança pense e levante questões sobre as normas convencionais de escrita e que dialogue com os seus pares e com o adulto sobre essas mesmas questões. Permite que a criança vá compreendendo a funcionalidade da linguagem escrita, construindo as suas próprias concepções sobre a mesma e construindo o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Estas sugestões podem ser preponderantes na construção de um cenário educativo que valorize o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Como afirmava Formosinho (1996), *“criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.”* (p.71).

3. Organização do grupo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), *“O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças, que constitui a base do processo educativo.”* (p.34).

O funcionamento do grupo vai ser influenciado pelas características individuais das crianças que o compõem, pelo número existente de crianças de cada sexo, pela diversidade de idades das crianças e pela dimensão que o grupo tem. (Orientações Curriculares, 1997)

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

O grupo é, assim, um factor de grande influência na organização do espaço e do tempo, devido às suas características próprias, anteriormente referidas. No entanto, também é verdade que a organização do espaço e do tempo influencia a organização do grupo. Isto quer dizer que há factores que devem ser levados em consideração na organização do ambiente educativo, pois condicionam-se mutuamente.

Com base neste conceito, qualquer que seja a opção pedagógica para a composição etária do grupo, o principal objectivo deverá ser o de proporcionar momentos de trabalho em parcerias, apoiadas pelo educador, de modo a que as crianças possam partilhar e confrontar os seus pontos de vista uns com os outros, tentando resolver problemas ou tarefas em conjunto. Isto significa que o ambiente educativo deve permitir *“a interacção entre crianças em momentos diferentes do seu desenvolvimento e com saberes diversos (pois) é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.”* (Orientações Curriculares, 1997, p.35).

Nesta linha de pensamento, parece-nos que um grupo constituído por crianças de diferentes idades é condição facilitadora do processo de aprendizagem. A existência de crianças mais velhas é facilitadora, também, da integração de crianças mais novas que vêm pela primeira vez para o Jardim-de-Infância, pois os mais velhos recebem e apoiam os mais novos, mostrando-lhes como está organizada a sala, o que podem fazer, os materiais disponíveis, os instrumentos de trabalho e como funcionam. Esta relação, além de permitir à educadora estar disponível para outras situações que ocorram na sala, faz com que se construam relações mais fortes e motivadoras entre as crianças.

Coleman & Ladd (2002) dizem-nos acerca da constituição dos grupos que *“(...) a investigação sobre os efeitos dos grupos mistos nas crianças tem produzido resultados algo inconsistentes com crianças entre os 3 e os 5 anos. Segundo Howes (1987), os grupos de pares maiores e mais heterogéneos (isto é, mistos em termos de idades) podem facilitar interacções competentes nestes níveis etários. Além disso, as crianças mais velhas exibem comportamentos sociais mais amadurecidos, estimulando assim as mais novas a adoptarem, através da imitação, competências sociais novas e ligeiramente mais avançadas.”* (p.150).

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

É, por isso, fundamental uma escola que assente as suas opções pedagógicas na interacção social entre crianças com diferentes competências e no apoio que o educador dá a essas situações interactivas, pois são estratégias facilitadoras e promotoras de aprendizagem. O trabalho cooperativo, ou seja, a interajuda entre as crianças do grupo para a resolução de uma tarefa em parceria, deve estar por isso na base de toda a organização da sala e o educador deve ter a responsabilidade de elaborar um projecto pedagógico amplo de modo abranger este tipo de situações.

“Educar na diversidade individual e cultural, implica assumir a heterogeneidade como factor de enriquecimento humano.” (Artur, A., 2005).

O educador deve proporcionar e favorecer oportunidades educativas de modo a promover uma aprendizagem cooperada, onde as crianças se desenvolvam a aprendam, apoiando e contribuindo para a aprendizagem das outras. (Orientações Curriculares, 1997). Através de uma organização assente numa pedagogia sustentada, o educador deve proporcionar situações de grande grupo, de pequeno grupo, momentos de trabalho a pares e individualmente, pois a cada um destes momentos de um dia correspondem actividades pedagógicas com objectivos diferenciados.

“(...) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as 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, 1997, p.41).

4. O papel do educador

O Jardim-de-Infância é, como já dissemos anteriormente, um local onde a criança tem oportunidades para interagir com os seus pares e com os adultos, durante o seu percurso de aprendizagem.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (1997), a atitude do educador, ou seja, a forma como este se relaciona com o grupo de crianças, desempenha um papel fundamental nesse processo. Assim, a intervenção do educador deve abranger várias áreas que se interrelacionam, apoiando o desenvolvimento das crianças, como planear, observar, actuar, comunicar, avaliar e articular.

Em relação ao trabalho na sala de Jardim-de-Infância, o educador tem por função criar situações significativas, a partir de experiências planeadas, que promovam aprendizagens e que reflectam os interesses e necessidades das crianças do grupo. O educador tem, ainda, responsabilidade na organização dos espaços e rotinas onde essas experiências poderão ser vivenciadas.

“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.” (Orientações Curriculares, 1997, p.37).

No domínio da linguagem, o papel do educador é determinante já que tem de promover situações que conduzam ao desenvolvimento da linguagem oral, até há pouco tempo considerada o único aspecto deste domínio a ter de ser desenvolvido, mas também porque tem de facilitar e proporcionar experiências funcionais que conduzam à emergência da linguagem escrita.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), *“cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente como emissores e como receptores.”* (p.68). Diz, também, que cabe ao educador *“proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a*

criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (p.71).

Sabemos que a criança, quando chega ao Jardim-de-Infância, traz consigo um conjunto de saberes que construiu ao longo das interações que foi tendo com os pares, com os adultos e com o meio social durante o seu percurso de vida. Cabe ao educador conhecer esses saberes que a criança já possui e, a partir deles, organizar o ambiente educativo, para que a criança possa evoluir para conceptualizações e representações mais evoluídas sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

De acordo com as Orientações Curriculares (1997), na Educação Pré-escolar ao fazermos *“referencia à abordagem à escrita, pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito.” (p.65).*

A relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita é muito próxima e o educador deve desempenhar o papel de intermediário, criando situações potencializadoras da compreensão destas formas de expressão e comunicação por parte da criança (Alves Martins & Niza, 1998). O educador deve promover situações em que possa comunicar oralmente com as crianças sobre o que está escrito, lendo-lhes o que elas não conseguem decifrar. Quando ele lhes lê uma história, uma notícia de um jornal ou uma poesia, faz com que a criança contacte com uma forma mais elaborada de linguagem; quando lhes lê uma mensagem que uma das crianças lhe ditou, uma carta recebida de outro Jardim-de-Infância ou quando regista uma ocorrência ou situação vivenciada pela criança, mostra à criança que o que ela diz é importante e que o que se diz se pode escrever. Desta forma, o educador torna-se mediador entre a criança e a linguagem escrita, permitindo que esta participe em actos sociais de escrita (Zuchermaglio, 2005). Estas situações relacionadas directamente com a linguagem escrita e com a sua funcionalidade, promovendo situações em que se potencializam *“(…) os processos de interacção entre a linguagem oral e a linguagem escrita.” (Alves Martins & Niza, 1998, p.30), dando um significado especial e real e essa aprendizagem.*

Na realidade, a criança não espera que alguém decida ensiná-la e, desde muito cedo, começa a interessar-se pela linguagem escrita ao contactar com diferentes materiais

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

presentes no meio social e pela leitura desses suportes por parte de parceiros leitores significativos, em contextos informais e afectivos, associados a experiências de prazer (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Niza, 1998; Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E., 1994; Fernandes, 2003; Ferreiro, 1990, 1995, 1996; Niza, I., 1990).

O educador desempenha o papel de modelo para a criança ao ler e escrever à sua frente. Com estas práticas, a criança vai tomando consciências de algumas regras e normas relacionadas com a convencionalidade do código escrito, isto é, que existe uma forma convencional de escrita, que se escreve segundo uma direcionalidade e que as unidades da fala correspondem unidades de escrita, ou seja, que a escrita representa o oral e que o que se diz se pode escrever.

Segundo Niza & Alves Martins (1998), quando os educadores escrevem à frente das crianças o que elas lhe dizem, quando ele vai *“pronunciando as palavras à medida que as vai escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, quando propõem à criança que reconstituam um texto conhecido a partir de palavras que o compõem, os educadores e os professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções.”* (p.46).

Quando o educador lê para as crianças, permite que estas contactem com diferentes formas de textos e de linguagens, como histórias, notícias, textos e outros, levando a criança a adquirir competências de literacia, ou seja, compreende a orientação do sentido da escrita, aprende a manusear adequadamente um livro, perceber que as diferentes suportes gráficos de escrita correspondem diferentes mensagens. Todos estes contactos com a escrita deverão estar relacionados com as experiências e vivências que a criança tem no seu quotidiano, com os seus interesses e questões. O educador deverá proporcionar experiências de aprendizagem que decorram de situações significativas para a própria criança (Matta, 2001; Niza & Soares, 1998).

Cabe ao educador, organizar um ambiente educativo que desencadeie e promova práticas sociais de escrita, significativas para as crianças, de modo a desenvolver as potencialidades inerentes a cada uma. Para isso, os materiais e os equipamentos colocados nas diferentes áreas do espaço educativo, colocação essa da responsabilidade do educador, irão influenciar e condicionar directamente o comportamento interactivo e

de exploração da criança. *“Através desta organização, o educador estará, com certeza, a criar um ambiente estimulante e proporcionador de actividades de escrita livre por parte da criança.”* (Horta, 2007, p.90).

Segundo Moll (1996), Ferreiro & Teberosky (1999) e Zuchermaglio (2005), deve ser organizado um “ambiente alfabetizador” em contexto de Jardim-de-Infância, de modo a propiciar um contacto precoce da criança com a linguagem escrita, em interacção com os seus pares, com adultos e com práticas sociais de literacia. Este “ambiente alfabetizador” necessita da existência de determinadas condições, ou seja, de um ambiente organizado e direccionado para práticas quotidianas de escrita, da existência de um projecto curricular que dê importância ao desenvolvimento precoce de práticas de literacia escolar, isto é, de situações onde a escrita seja utilizada pela criança de forma realista e funcional, em situações reais da vida escolar.

Para Horta (2007), *“ (...) na organização e gestão do ambiente educativo, assim como na organização de actividades em que a linguagem escrita esteja presente, o educador deve ter em atenção a motivação intrínseca da criança (...)”*. (p.92). Esta motivação irá estar directamente relacionada a experiências e situações de aprendizagem em que a criança encontre um sentido e uma finalidade que lhe dizem respeito. E, estas práticas conduzirão ao desenvolvimento de competências de literacia. Desta forma, o educador desempenhará, também, o importante papel de promotor de situações de aprendizagem.

5. Uma sala de Jardim-de-Infância

Ao entrar numa sala de Jardim-de-Infância é importante encontrar vida, ou seja, encontrar um ambiente onde a criança não sinta que a escola se separa da vida mas, antes pelo contrário, que lida com situações que fazem parte dela. Só assim a escola não será artificial e sem sentido.

O contexto onde decorreu a observação que conduziu a este trabalho foi um Jardim-de-Infância M.E.M, onde a linguagem escrita é usada com regularidade, em situações com significado. As paredes da sala mostram produções das crianças onde a linguagem

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

escrita é utilizada nas suas diversas funções: registo, memória, comunicação, informação e expressão.

Na Figura 1 vemos a planta da sala e da forma como está organizada:

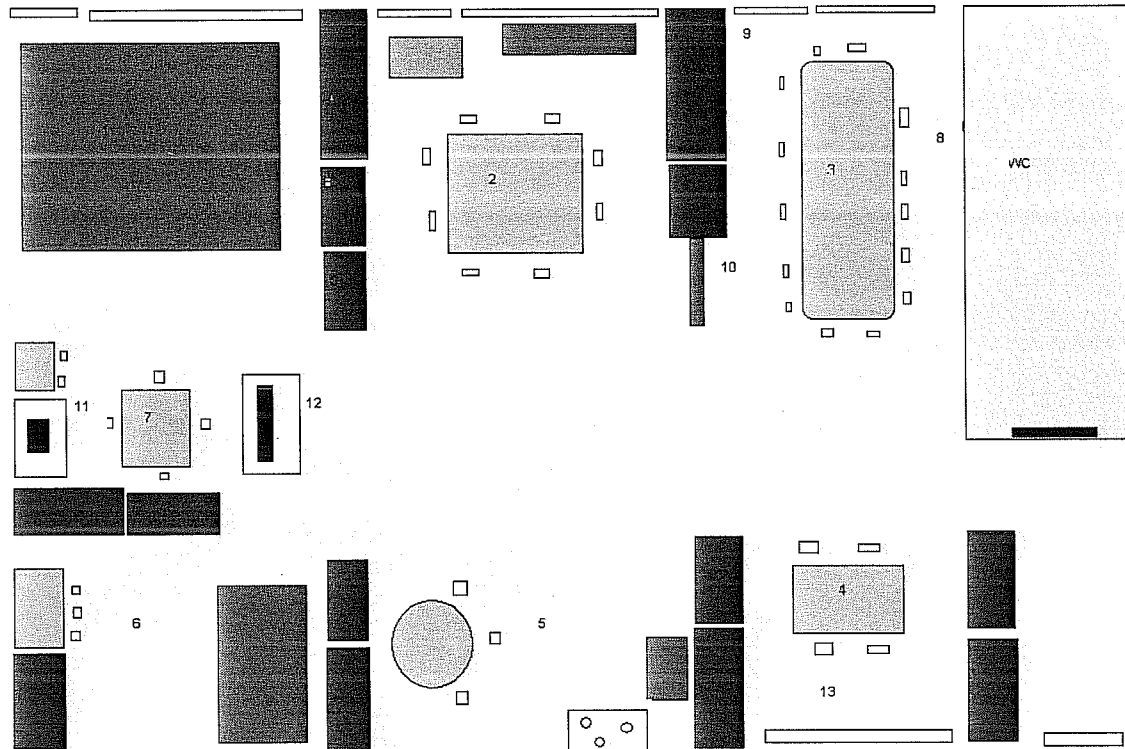


Figura 1 – Sala de Jardim-de-Infância

1. Área da Biblioteca e Centro de Documentação
2. Área das Ciências
3. Mesas e Cadeiras – Área Polivalente.
4. Área da Expressão Plástica
5. Área do Faz-de-Conta (casinha, teatro, etc...)
6. Área de Jogos e Construções
7. Área da Escrita e Reprodução de Escrita
8. Instrumentos de pilotagem (1)
9. Instrumentos de pilotagem (2)
10. Diário e suporte com os cartões móveis com os nomes das crianças
11. Computador
12. Imprensa
13. Cavalete de Expressão Plásticas para três crianças.

A sala está dividida em oito áreas básicas de trabalho, divididas e organizadas à volta da sala (anexo A, foto 1). Foi criado um ambiente acolhedor, agradável e estruturante, que

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

respeitasse a livre expressão da criança. O espaço está organizado de modo a permitir que estas realizem actividades diversificadas que tenham escolhido previamente. Esta organização do espaço permite que as crianças possam estar nas actividades sozinhas, a pares ou em pequenos grupos.

Há uma valorização pública, permanente, das experiências de vida das crianças, das suas ideias e opiniões pois as paredes da sala estão revestidas com corticite ou com placares para servirem de expositores. Aí encontramos todo o trabalho realizado na sala pelas crianças: textos, projectos, trabalhos de expressão plástica, registos de descobertas e estratégias e resolução de problemas. No placar à entrada da sala, ao lado da porta da entrada, estão colocadas as informações para os pais, assim como o Plano de Trabalho Anual da sala, o Plano de Leitura e os contactos das crianças.

Ao longo do ano, o espaço vai-se reorganizando com as crianças e enriquecendo com as suas produções que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam novos projectos.

As diferentes áreas da sala estão identificadas, com uma legenda, desde o início do ano e esse trabalho é feito com as crianças. Também lá podemos encontrar os inventários onde estão registadas as actividades que se podem realizar nesse espaço e o número máximo de crianças que podem estar, ao mesmo tempo, nessa área (anexo A, foto 24 e 26). O inventário permite às crianças lembrar as diversas possibilidades que estão ao seu dispor para realizar actividades nesses espaços e está organizado como uma lista onde, além da palavra escrita, tem uma ilustração para permitir que a criança faça uma leitura de imagem. Esta lista não está fechada, podendo ser acrescentada, por escrito, qualquer outra actividade sempre que esta surja e que o grupo das crianças a considere importante. Durante o ano, e sempre que sinta que é necessário, a educadora chama a atenção das crianças para o que lá está escrito, relembando o conteúdo do texto.

Os materiais estão à disposição dos alunos para que estes os possam utilizar autonomamente.

A área da escrita e reprodução da escrita é o local onde a criança vai entrar no mundo da escrita e descobrir as suas funções (anexo A, foto 5 e 6). É onde a criança tem

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

oportunidade de utilizar a escrita para comunicar, para recolher informação e aprender, para se fazer um bolo, para nos distrairmos, para sonharmos e imaginarmos, para organizarmos o nosso dia. Este contacto com a linguagem escrita que leva a criança a interessar-se por ela (anexo A, foto 7, 8, 9 e 10).

Para promover esse contacto, esta área está equipada com duas mesas e quatro cadeiras para que as crianças possam estar a trabalhar a pares ou em pequenos grupos. Tem também uma diversidade de material de apoio como: lápis e esferográficas, réguas, diversos tipos de papel (pautado, quadriculado, branco e com diferentes tamanhos), agendas, diferentes tipos de suportes de escrita (cheques, facturas, receitas medicas, listas de compras e outros). Isto permite que as crianças possam escrever livremente. Tem, ainda, uma caixa com cartões onde estão escritos os nomes de todas as crianças da sala. Quando as crianças querem fazer a lista dos amigos que vão à sua festa, ou apenas escrever o nome das outras crianças num projecto ou história, é a estes cartões que recorrem.

Nesta área estão, também, várias caixas com diversos cartões com a imagem e a palavra referente. É o dicionário palavra/imagem que é construído a partir de situações e descobertas vividas pelas crianças, onde estas sentem necessidade de registar uma nova palavra. A educadora, por seu lado, motiva estes registos e pede à criança para ilustrar a palavra, com o objectivo de alargar o vocabulário visual da criança e permitir que esta possa utilizar mais palavras na sua escrita livre, quer a pares ou individualmente. Estes ficheiros estão organizados por temas e essa organização foi feita pelas crianças, com o apoio da educadora. Neste espaço, estão cadernos individuais onde as crianças podem escrever o que querem.

Nesta área, encontra-se também um quadro de pregas que serve de apoio para trabalho de texto, ou seja, para as crianças poderem reconstruir textos escritos. Esses textos estão colocados ao lado do quadro de pregas, dentro de envelopes, onde se encontra o texto escrito inteiro e o mesmo texto cortado em tiras. Em cada tira, está escrita uma frase do texto ou uma palavra, dependendo da forma como cada texto foi dividido pois uns foram divididos em frases e outros em palavras.

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

Numa outra mesa, está o computador onde as crianças podem escrever livremente ou reproduzirem textos seus que já tenham sido escritos. Na parede em frente do computador, estão as letras do abecedário, por ordem, quer as maiúsculas, quer as minúsculas. E no placar, encontram-se afixados os textos das crianças ilustrados por elas. Estes textos foram ditados à educadora pelas crianças e, posteriormente, ilustradas pelos autores. Em alguns deles estão, também, tentativas de cópia ou copia mesmo, feita pelo autor do texto.

Ao estimular precocemente a criança a desenhar e a escrever, a educadora contribui para que ela tenha sucesso e encare a aprendizagem da leitura e da escrita como mais uma descoberta.

Estão expostos os textos que as crianças ditaram à educadora, assim como as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas pelas crianças: listas de palavras, textos, histórias e a escrita livre das crianças.

Na área da escrita e reprodução de escrita há também letras móveis, umas grandes, em madeira e outras mais pequenas, em plástico e com ímanes, que permitem que as crianças construam palavras em cima de uma mesa ou no placar, quer individualmente, quer em pequeno grupo.

Nesta área, encontram-se o limógrafo e a imprensa que permitem que as crianças tenham outras formas de reproduzir os seus textos e escritas.

A área da biblioteca está organizada com diversos móveis onde estão os livros expostos. A estante permite que os livros estejam arrumados na vertical e que as crianças os possam visualizar de frente. Aí existem livros diversificados: livros de histórias, de poesia, informativos (enciclopédias, dicionários), de imagem e outros feitos pelo grupo. Também existem revistas e jornais que chegam à sala trazidos pela educadora e pelas crianças. (anexo A, foto 2).

No início do ano, as crianças, com o apoio da educadora, organizaram o espaço e os livros por temas, identificando com etiquetas as prateleiras onde os livros estariam arrumados. Posteriormente, um pequeno grupo construiu um cartaz que explicava essa

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

mesma organização e explicou, numa comunicação oral, a todas as crianças do grupo a forma como estava organizada a biblioteca, o que poderiam lá fazer e o comportamento adequado a ter com os livros. (anexo A, foto 24).

A leitura dos livros pode ser feita em almofadas que se encontram no chão, ou em mesas que se encontram na área da escrita e que servem de apoio à biblioteca, também. A organização permite que a criança, quando quer ver um livro, escolha a forma em que se sente mais confortável pois o objectivo deste espaço é ser acolhedor e estar organizado para que a criança se sinta motivada para a leitura e procura de informação. É um espaço onde se pretende despertar o interesse das crianças pela leitura, proporcionar-lhes o prazer de ouvir ler e conversar com elas sobre o que ouvirem. (anexo A, foto 3 e 4)

Tem uma área organizada como centro de documentação, com trabalhos realizados pelas crianças da sala, ou por outras, ou pelos correspondentes. Também estão aqui, os trabalhos e projectos feitos em anos anteriores pelas crianças do grupo. É uma das fontes de documentos que apoia os projectos a realizar.

Há ainda uma área polivalente para trabalho colectivo. (anexo A, foto 13 e 14) Normalmente, nesta área estão expostos os instrumentos de apoio e de pilotagem do trabalho cooperado: o Mapa das Presenças, o Plano do dia (anexo A, foto 17) e o Mapa das Actividades (anexo A, foto 19 e 20). Todos os instrumentos de pilotagem, além da sua função de organização e de regulação da vida do grupo, utilizam a linguagem escrita em algumas das suas funções: a de informação, a de memória, a de planeamento e a de avaliação. Esta área serve, também, de suporte a outras actividades de pequeno grupo, ou individuais, ao trabalho de projecto e a actividades que se vão desenrolando durante o dia na sala. O Diário encontra-se colocado num cavalete (10), na área polivalente, ao nível das crianças para que estas possam escrever no Diário sempre que sintam necessidade (anexo A, foto 15 e 16).

O Diário de Turma é o instrumento de registo que contribui para a socialização das crianças pois ajuda a mediar a resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo, mas constitui-se, também, como um meio de consciencialização das situações de interacção social diversificada entre as crianças e destas com os adultos. Este

O Contexto Educativo e a Aprendizagem da Escrita no Jardim-de-Infância

instrumento é uma folha de dimensões variáveis, dividido em quatro colunas, “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”, onde se registam as ocorrências mais significativas da vida do grupo durante uma semana. Nas duas primeiras, registam-se os juízos negativos e positivos sob a forma de desagradados e elogios, em relação a atitudes, comportamentos ou situações, individuais ou de grupo. Na terceira coluna, regista-se as realizações mais significativas e na última as ideias e propostas de actividades e projectos, feitos pelas crianças. Por tudo isto, o Diário é o instrumento de pilotagem que apoia a organização do trabalho e das actividades da sala e, concretamente, a forma como se organiza o grupo de crianças.

O registo no Diário é feito livremente, em qualquer momento do dia, sempre que a criança considere ter uma ocorrência importante. O registo escrito é feito directamente na folha de papel e para facilitar a escrita das crianças, o Diário encontra-se colocado num cavalete de madeira. Sempre que a criança a solicita, a educadora é escritora da fala das crianças, escrevendo no Diário o que elas lhe ditam. Desta forma, a linguagem escrita é utilizada na sua função de registo e memória.

No início do ano, a educadora e as crianças mais velhas, explicam a forma como se utiliza este instrumento às crianças mais novas, que chegaram nesse ano ao grupo. A educadora, sistematicamente, chama a atenção das crianças para situações relevantes e propõe a sua escrita. Gradualmente, as próprias crianças vão começando a solicitar à educadora, ou às crianças mais velhas, para que escrevam o que elas lhe têm para dizer. As crianças quando escrevem no Diário, ou quando pedem para alguém escrever, sabe que a questão que lá colocou vai ser lida na reunião de conselho, que se realiza todas as sextas-feiras.

Na reunião de conselho, que se realiza no final da semana, o Diário é lido em grande grupo, fazendo-se uma avaliação da semana e conversando sobre as ocorrências que estão escritas. Discutem-se incidentes, tomam-se decisões, combinam-se normas e assumem-se compromissos. Tudo isto é escrito pela educadora e colocado nas paredes da área polivalente, reforçando a importância do que foi combinado em grupo. Esses compromissos, depois de escritos, são ilustrados pelas crianças, para que haja uma clarificação da mensagem e para que estas possam identificar o conteúdo do texto (anexo A, foto 11 e 12).

Diariamente, durante o período de acolhimento, conforma vão chegando à sala, as crianças marcam a presença preparam a mesa para a reunião de planeamento. Nessa reunião, e a partir do Diário é escrito o Plano do Dia.

O Plano do Dia é um instrumento de planificação e regulação (anexo A, foto 17). É composto por três colunas: “O que vamos fazer”, “Quem faz” e “Avaliação”. Na primeira coluna, vão ser registados todos os projectos e actividades que se vão realizar em pequenos grupos durante esse dia. Na segunda coluna, regista-se o nome das crianças que vão participar nessas actividades. No final do dia, na reunião de avaliação, esse plano é avaliado pelo grupo e essa avaliação é registada com um código pré-estabelecido com o grupo: uma bola vermelha para “não fizemos”, uma bola amarela para “temos de continuar” e uma bola verde para “fizemos”. Este código é registado por uma das crianças, no Plano do Dia, durante a reunião, situação essa previamente combinada pelo grupo e registada no Mapa das Tarefas (anexo A, foto 18).

Este planeamento é feito em cooperação, diariamente, e o Plano do Dia é, por isso, um instrumento de registo que vai servir de referência para o trabalho a desenvolver durante o dia. Este instrumento é complementar do Mapa de Escolha e Avaliação das Actividades, que regista diariamente a planificação individual das crianças. Na reunião de conselho de sexta-feira, avalia-se o que se fez e o que não se fez e os projectos que não foram concluídos voltam a ser registados no Diário da semana seguinte.

Toda a organização do trabalho da sala é baseada na utilização da escrita já que o uso desta permite uma regulação permanente do trabalho, mas também da participação de todo o grupo nessa organização. A escrita organiza, registando e não deixando esquecer o que foi combinado pelas crianças.

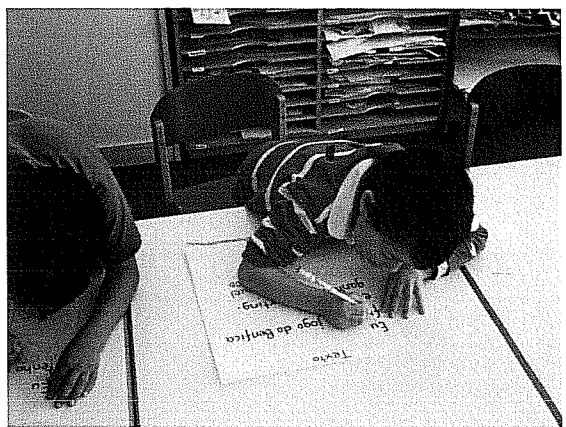
Os tempos do jardim-de-infância estão, assim, divididos em dois tempos distintos: a parte da manhã destinada ao trabalho em projecto e a parte da tarde destinada a sessões de animação cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelo educador. Essas animações culturais estão organizadas semanalmente, mas podem ser alteradas sempre que surjam situações que necessitem de serem realizadas por estarem inseridas na vida da sala.

Quadro 1.

Organização diária e semanal das actividades da sala de Jardim-de-infância:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento em conselho • Trabalho em projectos • Pausa • Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento em conselho • Trabalho em projectos • Pausa • Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento em conselho • Trabalho em projectos • Pausa • Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento em conselho • Trabalho em projectos • Pausa • Musica 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento em conselho • Trabalho em projectos • Pausa • Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Curricular participado pelo grupo • Correspondência (se necessário) • Reunião de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Curricular participado pelo grupo • Tempo de animação cultural (movimento) • Reunião de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Curricular participado pelo grupo • Tempo de animação cultural (jogos de sociais e de equipa) • Reunião de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Curricular participado pelo grupo • Tempo de animação cultural (Hora do conto) • Reunião de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e arrumação das produções • Reunião de Conselho

Nesta organização, os tempos de saídas para visitar os espaços da comunidade (idas a museus, teatros, a lojas para efectuar uma compra, a concertos, etc.) é feito sempre que surja necessidade, em contexto de uma actividade ou da realização de um projecto. Assim, não tem um tempo concreto na organização das actividades da sala, mas esta organização não tem um carácter limitativo mas antes complementar da vida da sala e por isso pode ser modificado quando necessário.



NATUREZA DO ESTUDO

NATUREZA DO ESTUDO

Segundo Cohen e Manion (cit. por Horta, 2007), “*a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem*” (Horta, 2007, p.96).

Torna-se cada vez mais necessário que os trabalhos de investigação dêem resposta a uma emergência de novas práticas educativas baseadas na compreensão de factos educativos e de formas de aprendizagem.

“O acto educativo é uma construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes” (Stenhouse cit por Horta, 2007).

Todos compreendemos, e é já um dado adquirido, que a aprendizagem da linguagem escrita, em contextos educativos onde as interacções sociais sejam práticas educativas correntes, provoca questões e dúvidas nas crianças, conduzindo-as a um conflito cognitivo. Essa situação é promotora de atitudes e experiências significativas de aprendizagem. A resolução dialógica dessas dificuldades e a explicitação de estratégias e conhecimentos sobre a escrita, permite que as crianças tomem consciência, gradualmente do papel comunicativo que a escrita desempenha, da sua organização convencional e dos elementos que a compõem. E esta consciência conduz a um maior conhecimento sobre a linguagem escrita. Os diferentes estudos são, por isso, essenciais, para que, o educador possa compreender a forma como a criança aprende de forma a proporcionar-lhe experiências e situações de aprendizagem que correspondam aos seus interesses e necessidades, tornando-se assim significativas.

Compreender a forma como a criança percebe e reflecte, e a forma como pensa sobre a linguagem escrita, é um factor preponderante para a (re) orientação de toda a acção educativa: “(...) *aquilo que a criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado*”. (Alves Martins & Niza).

Por outro lado, sabemos que as situações de interacção são promotoras de desenvolvimento cognitivo (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Gilly, 1988; Webb, 1982, 1989, 1995), designadamente no que se refere à linguagem escrita, uma vez que esta é uma actividade instrumental e que se pode (e deve), ser reflectida e construída a pares. No entanto, a grande maioria dos estudos efectuados foram realizados em meio experimental e com pequenos grupos, ou pares, organizados pelo adulto. E, em meio educativo real, o que acontecerá? Como se organizam as crianças, para reflectirem sobre a escrita? Quem procurarão para reflectir sobre a escrita? E como o fazem? E com que objectivos?

Com base em estudos anteriores sobre o tema e tendo em conta as práticas educativas em jardim-de-infância, o presente trabalho enquadra-se numa perspectiva sócio-construtivista da educação, com base nas teorias da aprendizagem da linguagem escrita que esta mesma teoria defende. Este trabalho toma em consideração o contexto e as dinâmicas reais da sala de aula, situando a elaboração e a (re)construção do conhecimento da linguagem escrita pelas crianças e numa perspectiva evolutiva.

1. Definição dos Objectivos

Neste sentido, propomo-nos reflectir sobre os conhecimentos que as crianças de idade pré-escolar constroem em relação à linguagem escrita. Propomo-nos também, perceber, de que forma, o fazem em interacção com os seus pares e com o adulto, em contexto real de sala de aula.

Segundo Martins (1996, p.72), *“as crianças não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no 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”*.

Objectivos Gerais:

O estudo que nos propomos realizar, pretende clarificar e aprofundar o conhecimento dos processos de aquisição da linguagem escrita e a sua apropriação, em crianças de idade pré-escolar, em contexto interactivo e num espaço educativo que propicie estas práticas, com base num currículo orientado para a aprendizagem da linguagem escrita.

Considerando a relevância, cada vez mais reconhecida do contexto educativo, como potencializador de experiências significativas de aprendizagem, penso ser de grande importância perceber qual a verdadeira importância das interacções sociais que lá acontecem, qual a natureza dessas interacções e as consequências que têm na aprendizagem da linguagem escrita.

Objectivos Específicos:

Com este estudo pretendemos:

- Analisar, em contexto educativo real, os tipos de interacção que se vão estabelecer entre crianças e educador, e de que forma (ou não), vão influenciar a aprendizagem.
- Analisar, em contexto educativo real, os tipos de interacção que se vão estabelecer entre pares (criança(s) – criança(s)), e de que forma (ou não) vão influenciar a aprendizagem.
- Compreender as diferentes etapas relativas ao desenvolvimento do domínio e da aprendizagem da linguagem escrita, por crianças de idade pré-escolar.
- Perceber a importância que o contexto educativo, enquanto espaço que deve propiciar à criança, espaço e momentos que lhes possibilitem pensar, actuar e partilhar sobre a linguagem escrita, tem no seu desenvolvimento.

- Perceber a importância do educador em todo o processo de aquisição da linguagem escrita, uma vez que consideramos que a sua intencionalidade é o pilar de suporte de toda a acção educativa.

2. Metodologia

Tipo de investigação

A presente investigação é do tipo estudo de caso múltiplo e os dados recolhidos são de natureza qualitativa. Através dela pretende-se observar, descrever, clarificar e aprofundar o conhecimento dos processos de aquisição e apropriação da linguagem escrita, e o papel que as outras crianças e o educador desempenham nessa reflexão e aprendizagem.

Trata-se de um estudo longitudinal de longa duração. A análise é qualitativa e procura analisar as etapas de desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita e os tipos de interacção estabelecidos pelas crianças com os outros intervenientes e as consequências dessas interacções na sua aprendizagem.

Foi organizado em três fases:

- Pré-teste (realizado em Setembro, no início do ano lectivo)
- Fase de experimentação e observação, em contexto educativo, com um currículo para a aprendizagem da linguagem escrita;
- Pós-teste (realizado em Junho, no final do ano lectivo)

Contexto e amostra

Contexto da recolha de dados:

Neste trabalho, era imprescindível que a pesquisa fosse realizada em contexto educativo real, onde a linguagem escrita fosse uma presença constante, onde fosse abordada numa perspectiva funcional e comunicativa e onde a reflexão sobre a escrita fosse feita com regularidade e a partir das produções das crianças e com sentido social.

Assim a recolha foi feita num jardim-de-infância de uma IPSS, inserida num meio social médio, numa sala com vinte e três crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A recolha de dados para este estudo foi feita a partir da observação participante e da realização de duas entrevistas a cada criança, pois revelam-se mais claramente as concepções que as crianças têm de linguagem escrita quando solicitamos, individualmente, a cada criança que nos explique as suas perspectivas sobre o assunto.

Amostra:

A amostra era constituída, inicialmente, por seis crianças: três do sexo feminino e três do sexo masculino. Das três crianças de cada sexo, uma tinha três anos, outra tinha quatro anos e a outra tinha cinco anos. Foram escolhidas aleatoriamente de um grupo de vinte e três crianças de uma sala de pré-escolar. Essa sala de pré-escolar tinha um grupo composto por crianças de idades heterogéneas e o único cuidado que tivemos foi de que fossem de diferentes idades. A competência a nível da linguagem escrita não foi tida em consideração.

No final da pesquisa, ficámos apenas com as três crianças do sexo feminino, também aleatoriamente, para realizar um estudo de caso.

3. Instrumentos e Procedimentos

Iniciámos a recolha de dados em Setembro de 2004, com o pré-teste, através de uma entrevista colocada às crianças. Para que o registo fosse feito na íntegra, não se perdendo qualquer informação, a entrevista foi gravada em vídeo e transcrita posteriormente. Esta mesma entrevista foi realizada novamente em Junho de 2005 – pós-teste.

As entrevistas consistiam em provas de:

- Projecto pessoal de leitor/escritor
- Conhecimentos sobre suportes de escrita (seu conteúdo e funcionalidade)
- Escrita

A entrevista iniciava com questões, que eram colocadas às crianças, sobre a funcionalidade da leitura e a escrita e da consciência que tinham dos outros enquanto leitores e escritores. Pretendíamos conhecer a percepção que as crianças tinham das práticas de leitura e escrita.

As primeiras perguntas eram:

- Conheces alguém que saiba ler e escrever?
- E o que é que eles lêem?
- E o que é que eles escrevem?

Pretendíamos, desta forma, perceber quantas e quais as pessoas que as crianças reconheciam como sendo leitoras e escritoras, mas também quais os tipos de suporte de escrita que conseguiam identificar como sendo utilizados por essas pessoas.

Apresentámos-lhes, posteriormente, alguns suportes de escrita, com o objectivo de compreendermos as relações que as crianças estabeleciam entre os suportes de escrita e as suas respectivas mensagens. Ao apresentarmos os diferentes suportes de escrita, colocávamos às crianças algumas questões:

- Sabes o que é isto?
- O que achas que está aqui escrito? E que mais?

- Sabes para que serve?

Os suportes de escrita apresentados foram cinco:

- A primeira página de um jornal;
- Uma factura;
- Um dicionário;
- Um cheque;
- Um prospecto de publicidade

Posteriormente, questionámos:

- Para que queres aprender a ler e a escrever? Porquê?

Esta questão pretendia conhecer as razões que as crianças tinham para aprender a ler e a escrever, ou seja, o seu projecto pessoal de leitor/escritor (Alves Martins, 1996, Chauveau, 1997, Alves Martins & Niza, 1998).

Para compreendermos as conceptualizações que as crianças tinham acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, começámos por folhear juntamente com as crianças um livro de histórias com texto e imagem. Depois, adoptámos uma atitude de leitura silenciosa e atenta, passando pouco depois para um folhear rápido das folhas do livro, sem se deter em nenhuma. O nosso objectivo era conhecer as concepções que as crianças tinham sobre os comportamentos pertinentes de leitura. Posteriormente, perguntámos às crianças o que é que elas pensavam que se estava a fazer.

Depois, apresentámos às crianças uma série de cartões com um número variado de letras, algumas séries de letras, algumas palavras e algumas não palavras e uma frase com espaços e outra sem espaços. Perguntámos às crianças se achavam que aqueles cartões se podiam, ou não, ler. Com estas questões queríamos conhecer as concepções que as crianças tinham sobre as características formais do material de leitura.

Apresentámos, de seguida, vários suportes de escrita com texto, imagem, letras, números e sinais de pontuação e colocámos algumas questões às crianças:

- O que achas que serve para ler?

- Porquê?
- Sabes onde estão letras e números?
- E isto, sabes o que é? (apontando para os sinais de pontuação).

Desta forma, queríamos conhecer as concepções que as crianças tinham sobre as características e convenções do universo gráfico. Apresentámos-lhes nove suportes de escrita diferentes:

- Uma receita culinária;
- Um texto que uma das crianças tinha ditado ao adulto;
- Uma publicidade;
- A imagem de um telemóvel;
- Um cartaz de cinema;
- Uma página de uma revista com letras e números;
- Uma notícia de um jornal;
- Uma página de uma revista com imagem e texto;
- Uma grelha de programação de televisão.

Numa outra actividade em que se fazia a leitura de um livro, questionávamos as crianças sobre a direcionalidade da leitura e da escrita e sobre um conjunto de termos utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita (letra, palavra, frase, linha, título, autor e ilustrador de uma história). Nesta situação, o nosso objectivo era perceber quais os termos utilizados no ensino da leitura e da escrita que a criança conhece e utiliza. Para isso, perguntávamos:

- Como fazias se me quisesse ler isto? Aponta com o teu dedo como estás a ler.

Para compreendermos as conceptualizações das crianças tinham sobre a escrita, pedimos que escrevessem palavras que conhecessem, nomeadamente o seu nome, para conhecermos o seu capital visual de palavras.

Depois, pedimos que escrevessem, como soubessem, várias palavras que lhe fomos ditando. Posteriormente, pedimos que lessem, indicando a respectiva leitura com o dedo e que explicitassem os critérios utilizados para realizar a tarefa. Em algumas palavras,

tapámos a primeira ou a última sílaba, para compreendermos a hipótese conceptual usada para orientar a sua escrita.

Estas palavras foram escolhidas com base em critérios utilizados em estudos anteriores, nomeadamente os de Ferreiro e Teberosky (1999), Alves Martins (1996), Alves Martins e Quintas Mendes (1987). As palavras seleccionadas para ditar às crianças foram:

- Gato
- Gatinho
- Cavalo
- Formiga
- Água
- Erva
- Ilha
- Ovos
- Uva
- O gato come o rato

As palavras *Gato* e *Gatinho* conduzem para animais da mesma espécie mas de tamanho diferente. Variam no número de grafemas usados e as duas palavras começam pelo mesmo fonema.

As palavras *Cavalo* e *Formiga* reenviam para referentes de diferentes tamanhos. As palavras possuem o mesmo número de grafemas.

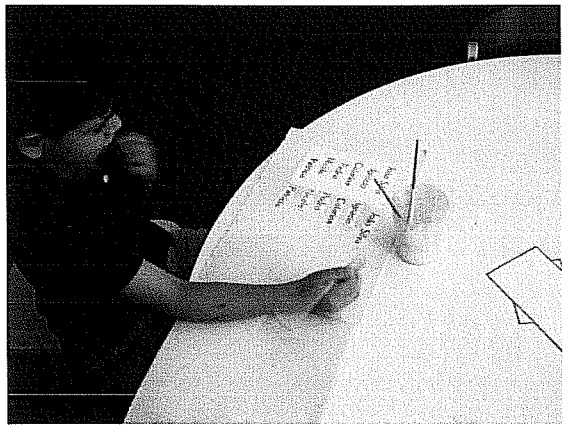
Com estas palavras, tentámos perceber se a criança já orientava a sua escrita por critério de quantidade mínima de letras e de variabilidade.

A recolha de dados posterior foi feita através da observação de actividades espontâneas de escrita. Estas situações eram realizadas durante o dia no Diário, ou durante as reuniões de classe onde, para escrever, a criança o fazia sozinha ou procurava o apoio do adulto ou dos seus pares, em suportes e situações de escrita social.

As observações das actividades de escrita das crianças seleccionadas foram observadas e registadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas na íntegra.

Para observar a possível evolução relativamente às concepções infantis sobre a linguagem escrita, as situações escolhidas foram as escritas feitas durante as reuniões de grande grupo, quer a de planeamento, de manhã, quer a de avaliação à tarde, onde há sempre um registo escrito do que aconteceu e onde o adulto escreve à frente das crianças, podendo servir de modelo. Outra situação de escrita foi durante o dia, num instrumento de pilotagem da vida da sala, o Diário, onde o registo escrito é partilhado pela educadora e pelas crianças.

Os dados foram analisados descritivamente em virtude da amostra ser bastante reduzida.



ANÁLISE DOS DADOS

Análise dos dados da criança M.

A M. nasceu a 18 de Dezembro de 2000, em Cascais. Tem um irmão mais novo, nascido em 2003.

A M. começou a sua escolaridade nesta instituição, no ano lectivo de 2002/03, quando entrou para a sala do 1º parque com um ano de vida.

No ano lectivo 2003/04, começou a frequentar o ensino pré-escolar, numa sala com crianças de três anos e no ano seguinte foi inserida numa sala, com um grupo heterogéneo onde havia crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O pré-teste

No início deste estudo, a M. ainda tinha três anos. Quando lhe perguntámos se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever de forma a percebermos qual a sua consciência perante os outros enquanto leitores/escritores, a M. apenas reconheceu o pai como escritor e a mãe como leitora, não conseguindo precisar o que é que eles escreviam ou liam.

“O meu pai sabe escrever porque escreve coisas em casa. A minha mãe só sabe ler porque lê histórias para mim e para o Daniel (o irmão).

O meu pai não sei se sabe ler mas a minha mãe sabe ler histórias.

A minha mãe escreve... não sei. Faz desenhos, só. O meu pai escreve coisas em papéis.”

Set.04

Em relação a alguns suportes de escrita que lhe foram apresentados, não nomeou nenhum pelo seu nome, mas não compreendeu a relação que se estabelece entre os suportes escritos e as respectivas mensagens, não conseguindo explicar a sua funcionalidade, nem o que se podia ler neles.

Em relação ao seu projecto pessoal de leitor/escritor, a M. apresenta razões para querer aprender a ler e a escrever que lhe são exteriores. Não apresenta nenhuma razão funcional e, para ela, ler e escrever constitui-se como um fim em si e não como um

meio para fazer descobertas e aprendizagens. A M. quer aprender a ler e a escrever “*para saber, porque quero saber. Para ficar crescida.*”

Não reconhecia a atitude física de leitor/escritor. No que se refere ao conhecimento que a M. possuía em relação às características formais do acto de ler, este era um acto que poderia ser realizado em silêncio. No entanto, a M. referiu-o como uma situação em que o adulto estava a ver. Para ela, a forma como o adulto folheava o livro modificava o acto de leitura, uma vez que se o adulto folheasse o livro devagar e com cuidado, estava a ver uma história; mas se o fizesse com rapidez, passava a ser uma brincadeira. Em relação ao material de leitura, percebemos que para ela tudo se poderia ler, sem quaisquer critérios de quantidade e variedade na escrita. Para a M., qualquer suporte gráfico poderia ser lido pois tudo o que tem letras se pode ler, sem qualquer critério nas letras que lá estão.

Embora distinguisse entre texto e imagem e qual deles se podia ler, não fazia distinção entre letra e número, nem entre letra e palavra, não reconhecendo nenhum destes elementos e, embora falasse de letras, não fazia ideia das características deste elemento de escrita, referindo-se a elas de forma arbitrária. Para ela, tudo se podia ler pois “*têm letras*”. Não distinguia os sinais de pontuação de outros elementos característicos da linguagem escrita, não os reconhecendo sequer como elementos desta linguagem. Também não possuía o conhecimento de um conjunto de termos próprios neste domínio da linguagem escrita, nomeadamente, o que é letra maiúscula e minúscula, número, palavra, letra, frase ou linha. Também não apresentava qualquer ideia sobre a direcionalidade ou o sentido da escrita.

Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a M. recusou-se, apresentando como justificação o facto de não saber escrever.

Escrita espontânea

Todas as situações experimentais de escrita espontânea com a M. foram durante as reuniões. Não apresenta escrita espontânea no Diário, que é um suporte de escrita mais

social e onde todos podem ver e “ler”. A M. parece apresentar alguma inibição em expor a sua escrita num suporte tão social,

Em Setembro, a sua atitude em relação à escrita e ao material de escrita era muito desorganizada. Tinha, ainda, dificuldade em definir o material com que ia escrever, usando para o efeito um lápis numa mão e uma caneta noutra. Não tinha qualquer intenção de comunicar pois não reflectiu antes de escrever. No entanto, para ela havia uma intenção e uma diferença objectiva no que estava a fazer pois distingue entre o que fez e o desenho dizendo que “*os desenhos têm cores e a escrita é escrever com canetas e lápis*”.

A sua escrita não era orientada por critérios linguísticos pois não existia qualquer ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas sim uma actividade grafo-perceptiva. Escrevia, usando rabiscos e não só não verbaliza o que escreve, como não conseguiu indicar o que tinha escrito, tornando assim a sua escrita espontânea em algo mais pessoal.

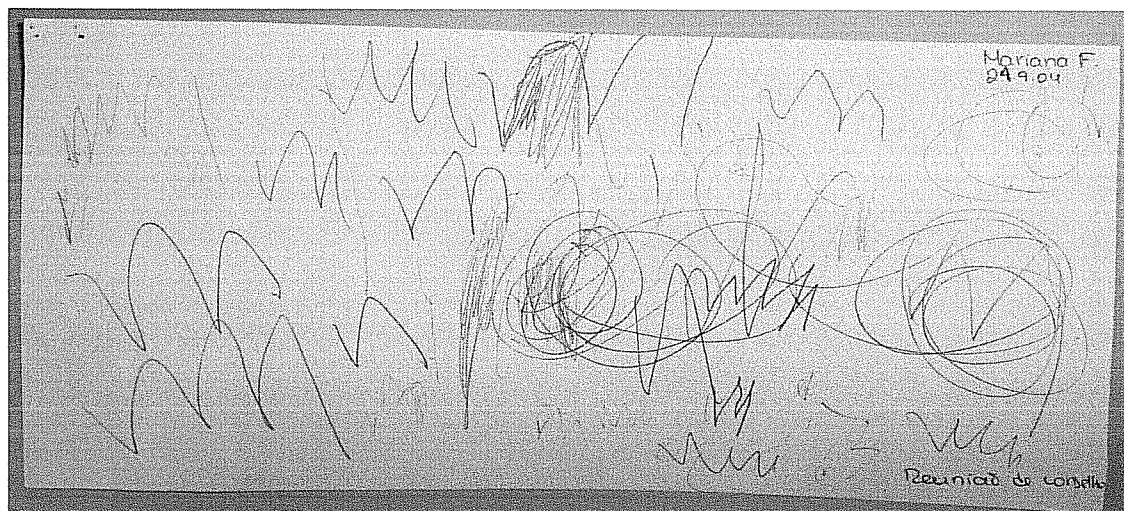
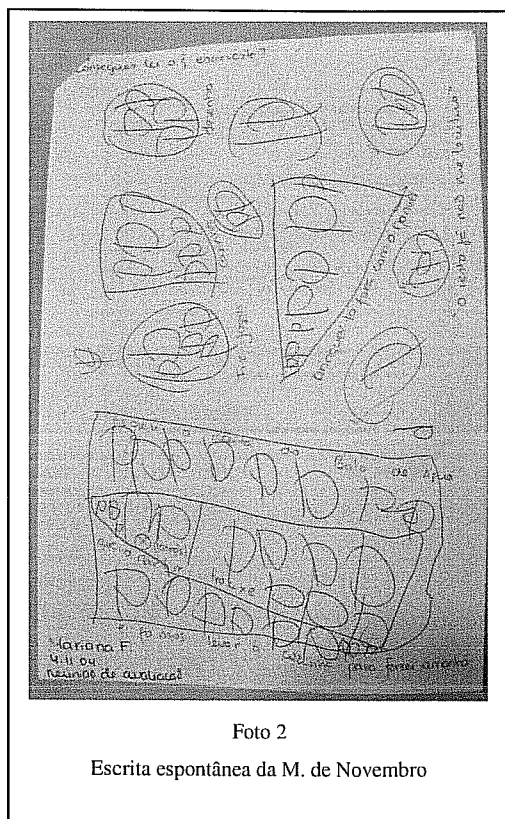


Foto 1
Escrita espontânea da M. de Setembro

A forma gráfica da escrita da M. é a de uma escrita com um gesto rápido, com linhas verticais descontínuas (apresentando a descontinuidade da escrita de imprensa) o que conduz a uma ideia de leitura global. Já não são desenhos mas também não são letras convencionais; são grafias que se tentam parecer com letras. Podemos, no entanto,

considerar escrita pois a M. tenta imitar o acto de escrita embora ainda não consiga interpretar a escrita produzida.

Gradualmente, a grafia da escrita da M. foi-se tornando mais definida na sua forma, aproximando-se, a pouco e pouco, da forma das letras o que nos leva a pensar que a M. foi percebendo que se escreve com determinados signos, signos esses que possuem uma determinada forma que tem de ser respeitada pois não são desenhos. Houve mudanças na forma das letras, no seu alinhamento, passando a ter a orientação característica da linguagem escrita. A M., em Novembro, escreve com pseudo-letras e já consegue verbalizar o que escreveu. No entanto, durante essa verbalização ainda aponta o dedo, de forma global, para todo o seu escrito.



É também de salientar que é logo em Novembro que a M. faz uma das suas primeiras descobertas a nível da escrita: quando, ao querer escrever o nome de um colega olhou para os cartões dos nomes e percebeu características que também existiam no seu próprio nome. “Quando estava a escrever a reunião e quis escrever Martim, olhei para o nome do Martim no cartão do nome e vi que ele tem uma letra igual à minha. E escrevi. É esta.” (apontando para o M). A partir deste momento, as comparações entre a grafia do seu nome e a escrita vai ser uma constante na escrita da M. ao longo do ano.

Outro aspecto a salientar, é uma maior organização da escrita, pois já apresenta segmentos escritos separados por temas e delimitados por círculos feitos pela própria criança. Embora a M. ainda rode a folha quando “lê” o que escreveu, mostrando não ter ainda um critério direccionado de escrita, apresenta uma maior organização do que anteriormente.

Mas, ainda recorre ao desenho como um apoio à interpretação da escrita. No entanto, quando diz à educadora que escreveu “ (...) *para não me esquecer que tenho de fazer massa de cores hoje*”, mostra que já percebeu que se escreve para não nos esquecermos de algo. Esta é uma das funções da linguagem escrita, a função de memória e transmissão de dados concretos, onde o objectivo é registar para não esquecer ou para organizar dados e conhecimentos adquiridos. Esta situação torna-se de grande importância pois, quando a criança descobre a funcionalidade da escrita, constrói o seu projecto de leitor/escritor. E esse é um facto determinante no seu processo de aprendizagem que só pode ser conseguido através das práticas sociais reais, onde a escrita é utilizada como meio de comunicação.

Em Janeiro, registam-se novas mudanças na escrita da M: a linearidade e a unidireccionalidade que apresentava, isto é, que a escrita é um conjunto de letras

organizadas umas a seguir às outras, em linhas umas por cima das outras e escritas sempre da esquerda para a direita.

Já não dá voltas ao papel quando verbaliza o que escreveu, mantendo este sempre na mesma posição.

A M. já não aponta para o que escreveu de forma vaga, mas sim com uma atitude intencional, mostrando saber o que tinha

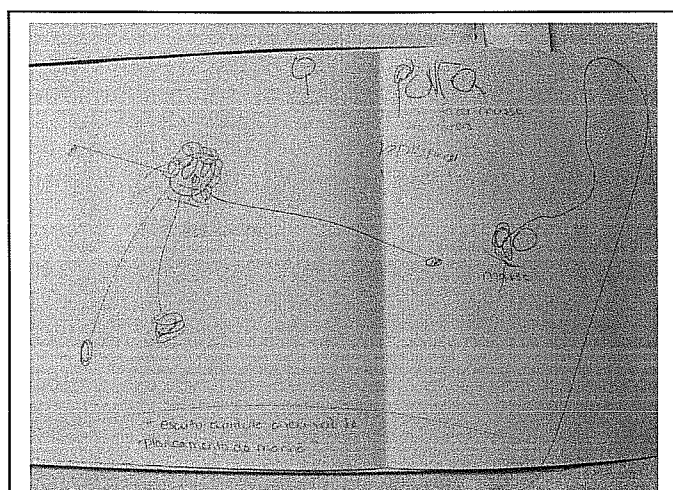


Foto 3

Escrita espontânea da M. de Janeiro

intenção de escrever em cada segmento de escrita, mostrando reflexão sobre a escrita.

Quando é interpelada pelo adulto para verbalizar o que escreveu, mostra que já possui um conhecimento da funcionalidade da escrita, uma vez que justifica o seu trabalho como um meio para não se esquecer do que tem para fazer (função de registo e memória):

“Escrevi o que quero fazer hoje. Olha «Hoje... vou fazer massa de cores» (apontando para o que tinha escrito na folha). E depois aqui escrevi o meu nome (apontando para uma pequena linha um pouco mais abaixo). É para não me esquecer que tenho de fazer massa de cores hoje.”

Jan.05

No entanto, refere também a sua intenção de comunicar pois levanta a hipótese que poderão estar interessados em saber o que ela escreveu:

“ED: Muito bem. Então, e este desenho que fizeste aqui? O que é?

M: Sou eu! Se alguém quiser saber o que eu escrevi, olha para aqui, sabe que fui eu que fiz, vai ter comigo e eu explico o que escrevi. Olha, como te estou a fazer a ti.”

Jan.05

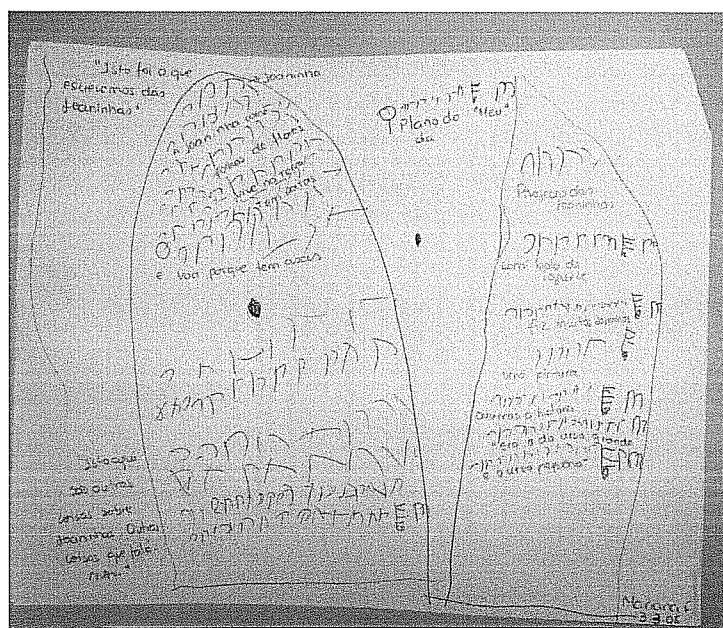


Foto 4
Escrita espontânea da M. de Março

Em Março, no entanto, a escrita da M. apresenta o que se poderia considerar um retrocesso: a sua escrita apresenta pseudo-letras muito pouco parecida com as letras reais.

No entanto, a sua consciência sobre as características da linguagem escrita são completamente diferentes das que tinha revelado no início do ano.

Verbaliza que o que escreve ainda só pode ser compreendido por ela mas tem consciência de esta ser uma situação transitória.

“ED: E consegues ler-me o que escreveste?

M: Não muito bem... eu ainda não sei muito bem ler e escrever... mas sei o que eu escrevi aqui. Vou dizer-te.

M: Eu sei que escrevi à minha maneira e ninguém percebe mas, quando for grande já vou saber escrever a sério, como tu e como a N. e o JS. É quando for para a escola.”

Mar. 05

Tem a consciência da importância da escrita mas apenas como um meio de registo e memória. No entanto, construiu um projecto de leitor/escritor baseado neste aspecto da linguagem escrita devido à importância que esta tomou para ela enquanto escritora.

ED: E queres muito aprender a escrever?

M: Claro que quero.

ED: Porquê?

M: Porque escrever é muito importante e precisamos muito de aprender a escrever.

ED: Está bem, mas para quê?

M: Para escrever coisas importantes para não nos esquecermos.

ED: E que coisas importantes?

M: Recados para as outras pessoas, ou para o marido, ou coisas que não nos podemos esquecer, por exemplo as compras para o Continente, ou como se faz o Bolo de iogurte. Coisas assim.

ED: Ah... e só se escrevem as coisas para não nos esquecermos delas?

M: Sim. Escreves uma história para não te esqueceres dela e poderes contar muitas vezes. Escrever é mesmo importante.

Mar.05

Em Maio, a M. apresenta uma relação com a escrita muito diferente de todas as anteriores.

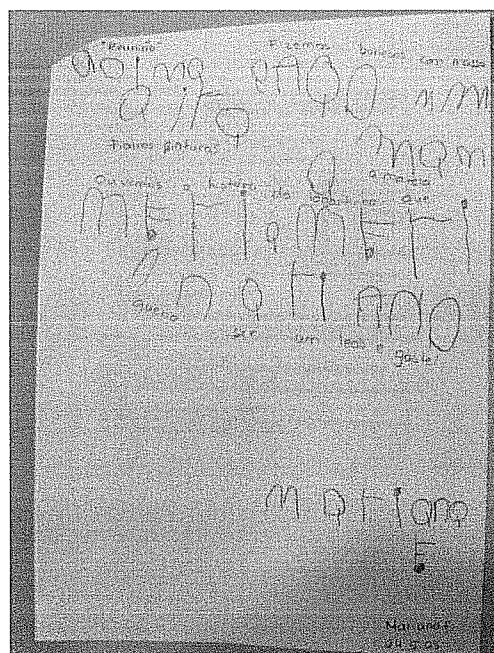


Foto 5
Escrita espontânea da M. de Maio

Tem consciência de que não sabe ler embora tenha a ideia que sabe escrever. No entanto, tem a consciência de que o que escreve, só ela pode entender.

Em relação à escrita do seu nome, tem consciência que ainda não o consegue fazer de forma correcta, a não ser que copie do cartão que tem na sala com o seu nome escrito.

“ED: O teu nome está muito bem escrito.

M: Copiei do cartão para poder escrever as letras todas no sítio. É que eu ainda me esqueço de algumas letras às vezes. Ainda preciso de olhar para o cartão.”

Maio.05

Enquanto verbaliza, já não aponta de forma vaga para o que escreveu mas aponta intencionalmente para as linhas escritas por ela revelando reflexão e alguma intencionalidade na escrita. Outro factor importante, é que a M. revela critérios de variabilidade e quantidade na sua escrita e refere que esse facto se deve ao que uma outra criança da sala lhe transmitiu sobre a escrita.

ED: (...) E achas que aqui, no que tu escreveste, está escrito o que me disseste?

M: Não sei, acho que sim.

ED: Porque pensas isso?

M: Porque eu pensei no que queria escrever e nas letras que já sei escrever. E o G. já me ensinou que para escrever temos de escrever muitas letras diferentes porque as letras todas iguais não se lêem. E eu escrevi letras diferentes. Por isso eu acho que se pode ler.

ED: Tu sabes o que está aqui escrito?

M: Sei porque fui eu que escrevi mas não sei ler porque ainda não aprendi.

ED: E achas que eu consigo ler o que escreveste?

M: Acho, porque tu sabes ler e isto são letras, letras a sério. Eu acho que tu podes ler isto.

Maio.05

A escrita que a M. faz apresenta já uma relação com o oral, embora ainda escreva sem fazer uma análise oral do que quer escrever. No entanto, é uma verdadeira escrita pois representa por símbolos específicos o nome das coisas e das pessoas. No entanto, orienta-se por leis pessoais, não é comunicável a não ser oralmente pela criança que a faz. Mostra que a M. ainda não faz a diferenciação que, nós adultos, fazemos com as palavras. Pode, por isso, escrever o mesmo conjunto de símbolos para escrever qualquer coisa.

O educador, embora se trate de escrita espontânea da criança, é um interveniente de grande importância. Ao questionar o que é que ela pretendia dizer com o que escreveu, ajudou a M. a, gradualmente, ir tomando consciência que a escrita codifica mensagens e que se relaciona directamente com a linguagem oral. Também, quando escrevia com a sua própria escrita, por baixo ou ao lado da escrita da M., o que esta queria ter escrito, fez com que a criança se apercebesse que há uma forma convencional de escrita, provocando uma comparação por parte da criança, entre a sua escrita e a escrita do adulto, levando-a a novas descobertas e aprendizagens.

Isto leva-me a pensar que este tipo de situações, em que nos dispomos a observar o desenvolvimento espontâneo da criança, nos leva a contribuir activamente para o próprio desenvolvimento e conseqüente aprendizagem das crianças, pois quando lhe pedimos para ler o que escreveu ou para nos explicar o que a levaram a escrever daquela forma uma determinada palavra, estamos a contribuir para que a criança pense, reflecta e (re)formule as suas concepções sobre a linguagem escrita.

Ditado ao adulto

Segundo Vygotsky (1962), a linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada.

O facto de o adulto, enquanto educador, fazer ditados às crianças para dessa forma poder avaliar o conhecimento que as crianças tinham das regras da ortografia era já uma prática educativa conhecida nas nossas escolas. Não é, no entanto, esta actividade que aqui queremos observar, mas antes o ditado realizado pelas crianças ao adulto e onde este último desempenha um papel muito importante: o de escriba da fala das crianças e o de leitor. Não é uma actividade fácil, uma vez que são necessárias várias acções coordenadas e que são de extrema dificuldade para as crianças de idade pré-escolar.

Em Setembro, na situação observada, a M. foi buscar a educadora para que esta escrevesse uma ocorrência que lhe tinha sido significativa. A M. demonstrou, não só que não punha em causa o facto de a educadora ser um ser escritor, como a disponibilidade do educador em escrever a fala das crianças. Poderá demonstrar que estas eram já práticas sociais de escrita que a M. e a educadora já tinham vivido outras vezes e portanto para a M. era uma situação que ela conhecia. Por outro lado, prepara-se também para participar como produtora de textos e começa a perceber como tem de ditar para que o educador produza esse mesmo texto.

M: Vem comigo escrever no Diário.

ED: O que queres escrever no Diário?

M: Que estivemos a fazer digitinta amarela e cor de laranja.

(...)

M: Então escreve lá: Fizemos digitinta amarela e cor de laranja e fizemos a nossa cara.

Para ditar o seu texto ao educador, a M. precisou de memorizar o que queria escrever para depois conseguir ditar. Mas, para que o educador escrevesse o que ela queria, no sítio onde ela queria (pois era o que para ela era coerente) foi necessário que o educador lhe lesse o suporte de escrita. Ao reconhecer na leitura do educador onde correspondia o que queria escrever foi a própria criança que avisou o educador e lhe disse o que tinha de escrever. Mas o educador teve necessidade de apoiar a Mariana a adequar o conteúdo do que tinha pensado e ditado numa linguagem oral de conversação, para uma linguagem oral para escrita.

M: Tens de ler as palavras aqui em cima. É no sitio das coisas que fizemos.

ED: Então, eu vou ler e tu dizes-me onde é que eu escrevo.

M: Está bem... se queres assim. Mas não é preciso porque tu conheces muito bem isso (Diário).

Enquanto a educadora ia lendo, a M. ouviu e quando a educadora leu “Fizemos”, ela disse:

M: É aí! Agora escreve “Fizemos digitinta amarela e cor de laranja e desenhámos nós”

ED: Eu acho que não é “desenhámos nós”. Acho que é desenhámo-nos.

M: Está bem. Escreve assim.

Set.04

Quando o educador escreveu à frente da M. ajudou-a a aperceber-se de que o código oral tem uma determinada representação escrita e que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma ordem convencional da escrita. Quando a educadora pergunta à M. se ela quer que ela lhe leia o que escreveu, a M. responde-lhe negativamente, demonstrando que não põe em dúvida que a educadora não deturpou o ditado que ela lhe tinha feito. Pode demonstrar que entre as duas existirá uma relação de confiança que leva a criança a não duvidar da honestidade do adulto.

ED: Queres que eu te leia o que escrevi?

M: Para quê? EU sei. Fui eu que te disse para escrever.

Set. 04

Segundo Alves Martins & Niza (1998), quando o educador pede a uma criança para lhe ditar um texto que pretende que ele registe, e posteriormente o escreve, adaptando-se ao ritmo de ditado da criança, contribui para que ela se vá apercebendo que a um tempo, na

fala, corresponde um espaço, na escrita. Contribui, ainda, para que a criança compreenda que tudo o que se diz se pode escrever.

Em Novembro, a M. foi buscar a educadora para que esta escrevesse uma ocorrência que para ela era significativa, o que mostra ter consciência de que a educadora domina a escrita convencional e que esta última pode ser lida e compreendida por todos. Para ela não havia qualquer dúvida que a educadora sabia escrever, assim como tinha disponibilidade para a apoiar. Demonstra também compreender que a linguagem escrita tem uma função de comunicação e informação e que, para essa informação chegar aos seus interlocutores tem de ser escrita de forma correcta. A M. tem noção de que o que escreve não é comunicável a não ser pela palavra, recorrendo por isso à escrita da educadora como forma de comunicação universal.

A meio da manhã, a M. dirigiu-se ao Diário e começou a escrever.

Depois de escrever, parou, olhou para o que tinha escrito e chamou a educadora.

M: A. , anda cá.

ED: O que queres? Precisas de ajuda?

M: Sim. Quero que tu escrevas uma coisa aqui (apontando para baixo da sua escrita).

ED: Mas tu já escreveste.

M: Eu sei, mas eu quero que depois tu leias na reunião e para tu leres tens de ser tu a escrever.

ED: Porquê?

M: Porque esta escrita aqui só eu é que sei. É só para eu perceber. Tu não percebes. Por isso tens de escrever.

Nov. 04

A forma como a M interage com a educadora mostra que este tipo de práticas sociais de escrita eram situações já vividas anteriormente e, por isso, as situações e alguns dos processos eram-lhe familiares. Ao reforçar à educadora que esta não está a escrever o que ela lhe está a dizer, mostra que a M. ainda não tem consciência de que o acto de escrever deve ser antecipado por uma reflexão, isto é, para se ditar um texto, temos de pensar sobre ele antes pois o pensamento sobre o que se quer comunicar é anterior à escrita. Por outro lado, também revela que esta criança já compreendeu que tudo o que se diz se pode escrever e que não questiona a capacidade da educadora o fazer. Percebemos que a educadora, durante o processo, apoiou a criança para que esta fosse seleccionando o que queria dizer, ajudando-a a construir pequenas frases curtas e

completas. Apoiou-a, também, no seu esforço para dar uma maior percepção às suas ideias, ordenando-as. Este apoio foi dado através do diálogo e da argumentação.

ED: E o que queres que eu escreva?

M: “Que eu gostei que o Diogo”... mas tu não estás a escrever!

ED: Não, estava a ouvir-te.

M: Não, tens de escrever. Vá escreve: “Eu gostei que o Diogo estivesse no limógrafo.”

ED: Mas... já acabaste? Não achas que tens de explicar porque é que gostaste que o Diogo estivesse no limógrafo?

M: Já explico. Escreve assim: “Ele deu-me beijinhos e disse-me o que eu tinha que fazer”.

ED: Não sabias o que tinhas que fazer?

M: Bem, tu tinhas explicado, mas era a primeira vez que eu ia para lá e não sabia muito bem. Mas não escreves isto que eu não quero.

Nov. 04

Embora ainda não mostre a capacidade de explicitar, de forma adequada, a informação necessária para clarificar a mensagem que quer comunicar no texto, a M. tinha pensado sobre ele e sabia o que queria e o que não queria escrever.

Em Janeiro, a forma como a M. começa a sua intervenção mostra que ela sabe que a sua fala é ouvida e considerada por ser algo importante.

M: Eu tenho uma coisa muito importante para escrevermos.

Jan. 05

Demonstra ter segurança nas suas capacidades ao propor-se ditar o texto em frente a todo o grupo de crianças da sala, durante a reunião de avaliação. Podemos concluir que as práticas sociais de escrita, que acontecem diariamente na sala, proporcionam segurança nos processos utilizados para as tarefas de escrita. São práticas correntes que foram interiorizadas pelas crianças.

O texto vai sendo elaborado pela M. com a educadora, embora surjam algumas sugestões vindas de outras crianças do grupo, que são imediatamente aceites pela M. A estrutura do texto vai sendo construída durante o diálogo que se dá entre as duas, o que mostra que a M. ainda não consegue adequar a linguagem oral de conversação para uma linguagem oral próxima da escrita, para ser registada. A educadora apoia este processo

da criança, colocando-lhe questões, mas tem a necessidade de reformular uma delas por esta não estar clara e compreensível. Devido a este facto, a M. não respondeu o que pretendia a educadora, relacionando a sua resposta com o acto e o material de escrita e não com as estratégias de construção do texto.

ED: Eu também acho que é importante. E como é que queres que eu escreva?

M: Pode ser com caneta. Com essa que tens na mão.

ED: Desculpa M. Fui eu que falei mal. E tu não percebeste o que eu te estava a perguntar. Perguntei-te como é que querias que eu escrevesse, com que palavras. Tens de me explicar o que queres que eu escreva e eu escrevo o que tu me disseres. Percebeste?

M: Ah! Agora percebi. Pensei que querias saber se eu queria que escrevesse com canetas ou lápis.

ED: Pois foi.

Jan. 05

Esta situação mostra a importância de o educador colocar questões claras e compreensíveis para as crianças, de modo a que estas se tornem um apoio para a organização de um texto mais explícito e claro, permitindo que as crianças construam a sua própria aprendizagem.

Verificamos que a M. mostra ter um conhecimento de que o ritmo da fala não é igual ao ritmo da escrita, uma vez que ao ditar o texto à educadora, o faz devagar, para que esta última possa escrever adequadamente. E explicita este seu pensamento quando justifica a sua atitude ao colega, depois deste a ter confrontado. A M. mostra saber que o ritmo da fala é maior do que o ritmo da escrita e, para alguém registar o que outro lhe diz, este último tem de falar mais devagar.

ED: (...) Diz-me o que queres que eu escreva.

M: As palavras e as letras, é?

ED: Sim.

M: (Falando muito devagar) Fizemos um desenho do hamster em 'notipia' que ficou muito engraçado.

Pronto!

DIO: É 'monotipia'. E porque é que estavas a falar tão devagar?

M: Para a Adelaide escrever o que eu estava a dizer.

DIO: Para quê?

M: És mesmo parvo. Porque se eu falar muito depressa, ela não percebe o que eu estou a falar e não consegue escrever.

Jan. 05

A M. demonstra, também, compreender que a escrita se faz de uma determinada maneira e que o educador tem capacidade para o fazer. Compreende que existem signos que estão intrinsecamente relacionados com a linguagem escrita, e refere-se a eles como “*letras a sério*”, e que, o adulto quando escreve, muda o ritmo da escrita, podendo escrever mais depressa ou mais devagar. E, a esta situação, ela referencia a mudança desses mesmos signos, distinguindo entre os signos usados na escrita convencional e as garatuñas que eles próprios escrevem.

D: (...) a Adelaide escreve muito depressa.

M: Mas, quando escreve depressa escreve aquelas coisas que não são letras. Como as que nós fazemos quando estamos a brincar no escritório ou na casinha. E ela agora tinha de escrever com letras. Letras de verdade. Por isso, eu tinha de falar mais devagar.

Jan. 05

Como podemos verificar, para a M. “letras” são apenas as da escrita convencional; tudo o resto é escrita mas não são letras, são um produto de uma brincadeira.

Em Março, a mostra ter tomado consciência de um conjunto de processos necessários na construção de um texto escrito. Compreende que a linguagem escrita é um meio de comunicação, que permanece fixo e que perdura no tempo permitindo, assim, uma leitura posterior e um debate sobre a mensagem.

M: Quero que tu escrevas o que o Ra. fez ao J.M. Quero que tu escrevas isso no Diário.

ED: Porquê?

M: Porque não foi uma coisa nada bonita. Não se pode morder. Eu acho que temos de conversar para fazer uma regra a dizer que não se pode morder.

Mar.05

A construção do texto ainda foi feito com o apoio da educadora, que a questionou, levando-a a reflectir e a explicitar, de forma mais adequada, as ideias que queria ver escritas. A M. compreende, ainda, que se escreve a partir do que se pensa pois, quando a educadora que pergunta o que é que ele quer ver escrito, responde-lhe “*Espera... vou pensar no que quero que tu escrevas.*” E, depois de um momento de silêncio e concentração, começou, devagar, a ditar à educadora o texto que tinha pensado.

Percebemos, também, haver uma preocupação, por parte da M, na coerência e ordem que o texto ditado terá de ter, pois é a partir da leitura que a educadora faz do que já tinha sido escrito, que a criança comprova se quer acrescentar algo mais ao texto e se não se esqueceu de registar algo importante.

ED: Queres que eu escreva mais alguma coisa?

M: Não sei...

ED: Queres que eu leia o que tu me disseste para escrever?

M: Lê lá.

E a educadora leu, apontando com o dedo por cima das palavras que estava a ler.

M: Se calhar é melhor escreveres que não se morde às pessoas porque aleija.

Mar. 05

Apercebemo-nos que já começa a fazer uma regulação do que foi escrito e do que falta escrever.

No entanto, ainda revela não compreender bem as diferenças entre os termos relacionados com o universo da linguagem escrita, como letra e palavra, pois recorre ao termo letra para designar qualquer signo que esteja relacionado com este universo.

ED: Está bem. Que queres que eu escreva?

M: Queres que eu te diga mesmo as letras?

ED: Sim. Quero que me digas as palavras que queres que eu escreva.

Mar. 05

Tem consciência de que não sabe escrever com escrita convencional e que, o que é mesmo importante para ficar registado na escrita, tem de ser feito com o código real para poder chegar a toda a gente.

M: Porque eu não sei escrever. Só sei escrever algumas letras do meu nome. E isto é importante. Tem de se escrever para toda a gente saber que falámos com ele. Tens de escrever tu porque tu é que sabes escrever letras e palavras a sério.

Mar. 05

Em Maio, a M. demonstra compreender que a escrita serve para comunicar algo importante aos outros e que, para não nos esquecermos, podemos escrever. Compreende

duas das funcionalidades da escrita: a de registo/memória e a de informação. Mas demonstra compreender que, nem tudo o que se passa e diz na sala é para ser escrito e que, apenas, uma parte importante e seleccionada, será escrita.

M: Então, temos de escrever no Diário para não nos esquecermos.

M: Vem comigo. Eu ainda não consigo escrever bem e isto é importante e tem de ficar bem escrito.

ED: Mas tu já escreveste outras coisas no Diário. Porque não escreves hoje?

M: Porque isto é importante e se eu me esquecer, tu não consegues ler o que eu escrevi porque eu escrevo à minha maneira. Tens de escrever tu para se eu me esquecer tu conseguires ler também.

ED: E se for eu a escrever, tu vais conseguir ler o que eu escrevi?

M: Não, claro que não. Eu não sei ler. Mas sei o que vais escrever porque estou aqui a falar contigo. Não leio mas posso dizer o que tu escreveste.

Maio. 05

A construção da estrutura do texto continua a ser feita, como todas as outras, com a educadora, mas percebe-se existir uma ligeira mudança na parceria das duas. A M. já não procura a educadora como tutora, como elemento mais experiente, para a apoiar na execução da tarefa; procura-a para cooperar com ela, como um par, para discutirem processos, ideias e sugestões. A educadora não colocou tantas questões como nas outras observações, e as sugestões que faz à M. são para ajudar a explicitar e a clarificar a mensagem que ela quer ver escrita para depois comunicar. E essas sugestões, embora não sejam contestadas pela M, também não são aceites com submissão: ambas conversam chegando a uma solução de consenso.

A coerência e ordem do texto ditado foram sendo dada a partir da leitura, em voz alta, que a educadora ia fazendo enquanto escrevia. Isto permitiu que a M. fosse reflectindo e regulando o que queria que fosse escrito, o que ainda faltava escrever e se tinha ficado algum aspecto importante esquecido, para a clareza e explicitação do texto. Tudo isto foi sendo feito em situação dialógica com a educadora.

Escrita em interacção

Muitos investigadores referem que o processo de escrita pode ser intensificado pela interacção com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupos de escrita, nos quais o

papel desempenhado pelos pares e pelo professor é determinante (Alves Martins & Niza, 1998, p.169).

Durante todo o processo de evolução, a M. mostrou um empenho em partilhar e uma disponibilidade para ouvir o que as outras crianças lhe diziam. Mostrava capacidade de reflectir sobre a escrita com os outros, levantando frequentemente questões e dúvidas que promoviam discussões e conversas que conduziam a estratégias de resolução das tarefas de escrita.

Escrita em interacção, onde ajuda

Nas situações experimentais observadas, a M. interage com outras crianças da sala em diádes de trabalho ou pequeno grupo. Em todas as situações, a M. assume o papel de mais competente.

Das várias situações observadas, apenas a última é uma interacção com confrontação de desacordo, onde há uma oposição de opinião mas sem grandes justificações ou explicitações. Todas as outras se caracterizaram como sendo tutoriais. No entanto, em nenhuma, as outras crianças recorreram à M., pedindo-lhe ajuda, reconhecendo as suas competências. Pelo contrário, a M. impôs-se às outras crianças, assumindo a gestão da tarefa e orientando a acção.

Podemos pensar que isso aconteça porque, sendo uma das crianças mais novas da sala, ainda ninguém lhe reconhece um estatuto de competência capaz de apoiar alguém. Desse modo, e pelas características da sua personalidade, a M. intromete-se e age, pois acredita nas suas capacidades, não dando margem a que as outras crianças duvidem dela.

A primeira situação observada é em Novembro e é com o MB. Ambas as crianças estão numa fase grafo-perceptiva, em que escrevem ainda com grafismos primitivos. No entanto, a M. mostra ter já observado a escrita das crianças mais velhas, o que a fez reflectir sobre a forma convencional de escrita.

MB: Como é que escreves a reunião?

M: Escrevo.

MB: Mas como? É que eu ainda não sei muito bem escrever. Queria ver como é que tu fazes.

M: Escrevo... olha como eu faço e faz igual.

Nov. 04

No, entanto devido à sua ainda pouca competência no domínio da linguagem escrita, as explicações que foi dando ao MB, em resposta as suas questões gerais, foram pouco elaboradas. E, embora o MB tenha tentado explicitar um pouco mais, as questões levantadas, não conseguiu que a M. especificasse a sua resposta.

MB: E onde é que aprendeste a escrever?

M: Com os grandes. A N e a MA escrevem com letras assim. E o JS. também.

MB: Ah.

Nov. 04

A M., não conseguiu que a ajuda que deu, fosse mais elaborada, não conseguindo adequar a sua explicação às reais necessidades do MB. Isto, poderá dever-se ao pouco conhecimento que a M. detém sobre o assunto. Embora tenha observado outras estratégias e saberes, ainda não os consolidou de forma a podê-los transmitir. A tarefa acaba por ficar incompleta, uma vez que, quando interpelados pela educadora, o MB demonstra não ter compreendido as explicitações da M.

No final da reunião, perguntei aos dois se me podiam ler o que tinham escrito.

M: Sim.

MB: Mais ou menos. Acho que não.

ED: Mas não escreveram os dois juntos?

MB: Mais ou menos. Eu pedi à M para ela me dizer como é que se fazia.

M: E eu disse para ele fazer como eu faço.

ED: E onde é que tu aprendeste.

M: Com os crescidos. Eles todos escrevem assim, com muitas letras. E disse ao MANUEL para fazer também.

MB: E eu tentei.

Nov. 04

Embora esta se tenha apresentado como um modelo, para o MB imitar, este não compreendeu as estratégias usadas pela M. não as conseguindo aplicar. Por esta razão, não realizou a tarefa, o que não lhe trouxe êxito, nem maiores competências.

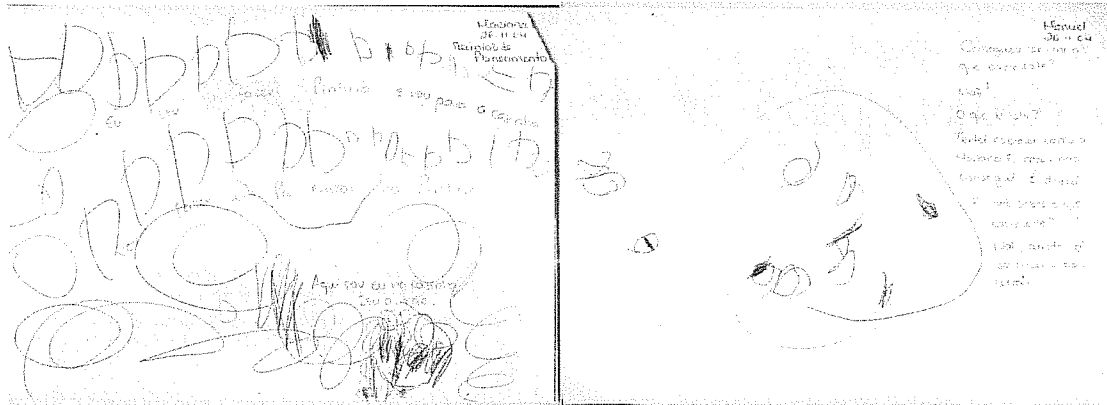


Foto 6
Escrita em interação onde a M. ajuda, em Novembro

Por seu lado, a M. acredita ter realizado a sua tarefa de forma adequada e, mesmo perante as justificações do MB, continua a mostrar uma certeza na correcção dos seus actos, não mostrando qualquer dúvida no que tinha feito. Não demonstrou muita permeabilidade à aprendizagem que poderá fazer com os outros, nem à reflexão das suas estratégias e ideias.

Em Janeiro, vemo-la, novamente, numa interacção tutorial, desta vez com a I., uma criança com a mesma idade que ela. E, também desta vez, a M. impõe a sua ajuda.

M: O que é isso que estás a fazer? (apontando para o boneco que a INÊS tinha feito na folha)

I: Sou eu.

M: Mas agora não é para fazer desenhos. É para escrever.

I: Mas sou eu a fazer desenho. Eu hoje fiz um desenho.

M: Então, escreve! Não desenhavas.

I: Mas eu ainda não sei escrever bem.

M: Escreve como sabes, mas não podes desenhar porque desenhar não é escrever.

Jan. 05

Embora, não seja um trabalho colaborativo consensual, a I. recebe bem a proposta de ajuda da M., mostrando disponibilidade para partilhar com ela os seus saberes. Mas a

M., devido à sua pouca competência, não consegue organizar um discurso coerente e adequado, de modo a que a outra criança compreenda o que ela quer dizer. Assim, a estratégia que escolhe é a de realizar a tarefa por ela. E a M. em vez de explicar à I. como faz e pensa quando escreve, escreve por ela. A M., não só, não consegue dar uma ajuda elaborada, com explicitações sobre a execução da tarefa, como não deixa a I. aplicar os conhecimentos.

I: Então, como é que eu escrevo?

M: Assim (pegando na caneta da INÊS e tirando-lhe o papel para poder escrever) 'Eu hoje fiz desenho'. Pronto!

I: Então, e agora para escrever que fiz uma pintura?

M: Escreves assim (pegando na caneta da INÊS e tirando-lhe o papel para poder escrever) 'Fiz uma pintura...' era bonita?

I: Era uma menina.

M: (continuando a escrever no papel da colega) 'Fiz uma pintura com uma menina'.

I: Estás a escrever na minha folha.

M: Tu não sabes e eu estou a mostrar-te como é. Tens de escrever assim, com letras, com muitas letras.

I: Porque é que tem de ser com muitas letras?

M: Porque as coisas escritas têm sempre muitas letras.

I: O meu nome não tem. Tem pouquinhas.

M: Porque tu és pequena. Eu como já sou mais grande o meu tem muitas. Percebes?

I: Mais ou menos.

M: E falta escrever aí uma coisa. Dá cá (tirando novamente a folha da colega) 'Reunião importante'. Pronto, agora já está!

Jan. 05

Isto poderá conduzir a Inês a não compreender a natureza da tarefa, nem as estratégias utilizadas, o que fará com que não realize qualquer aprendizagem. É o que mostra a conversa entre ela e a educadora, no final da tarefa.

ED: E o que é que a M. te ajudou a escrever? O que é que não sabias?

I: Escrever com letras.

ED: Ah! E agora?

I: Agora já sei mais ou menos.

Jan. 05

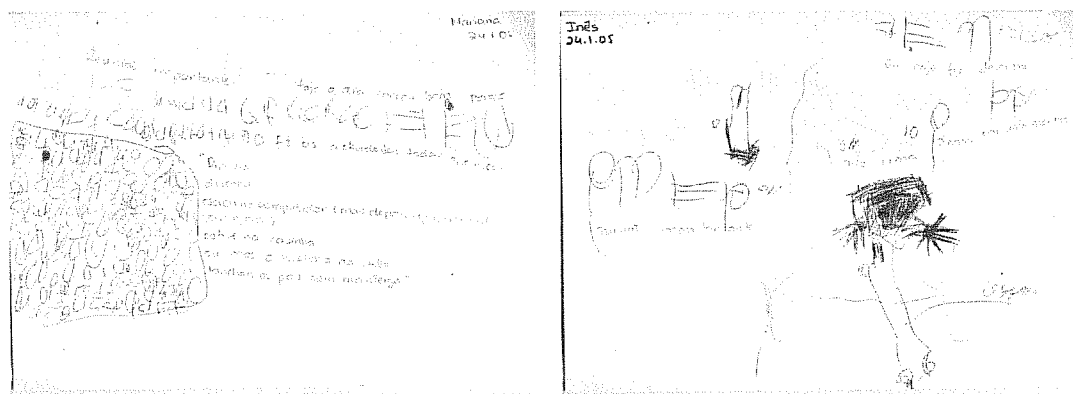


Foto 7
Escrita em interacção onde a M. ajuda, em Janeiro

Isto aconteceu, provavelmente, porque o maior objectivo da M., poderia ser perceber o que sabia, mais do que proporcionar ajuda à I. Podemos chegar a esta conclusão, ao verificarmos não ter havido por parte da M., preocupação em perceber se a I. precisava ou não de ajuda, de que tipo de ajuda e qual a natureza da tarefa que estava a realizar. Não mostrou preocupação em dar a ajuda que achava adequada de forma a ser relevante para a dificuldade da I., nem permitiu à I. entender e aplicar a ajuda recebida. Por todos estes factores, parece que a maior preocupação da M., não era o de ajudar, mas sim de perceber e acreditar que podia proporcionar ajuda. Podemos, por isso afirmar que a I. pode não ter beneficiado da ajuda dada pela M. por não terem sido respeitadas as condições necessárias para que isso acontecesse.

Em Março, ainda numa interacção tutorial, a M. volta a forçar a outra criança a receber a sua ajuda, mas agora, há uma ligeira mudança na sua atitude, pois demonstra algum cuidado em perceber onde é que a P. necessita de ser ajudada. Além disso, começa por tentar compreender a natureza da tarefa, pois questiona a P. sobre o que é que ela quer escrever.

M: Isso é para escreveres no Não gostamos. Aqui (apontando para a primeira coluna do Diário).

P: Eu sei.

M: Então escreve.

P: Mas eu não sei escrever.

M: Tens de escrever com letras.

P: Com letras?

M: Sim, com letras, Iguais a estas todas que estão aqui na sala.

P: Mas eu não sei quais são as letras que eu tenho de escrever para escrever aqui.

M: Tens de pensar.

P: Eu sei. Mas ainda não sei pensar nas letras.

M: Eu sei. Dá cá que eu ajudo-te (e tirou-lhe o lápis da mão). O que é que queres escrever?

P: A Adelaide vem cá escrever.

M: Diz lá o que queres escrever que eu escrevo. Diz lá. Mas devagar para eu poder escrever. Não consigo escrever muito depressa.

Mar. 05

Esta nova situação, mostra que houve uma maior consciência por parte da M., no que é esperado de quem ajuda. Na discussão inicial, do tipo pergunta-resposta, as questões que a P. ia colocando eram cada vez mais específicas, o que obrigou a M., a ir especificando também as sugestões que ia dando. E essas sugestões parecem ter sido as que a P. precisava, uma vez que permitiu que a M. a ajudasse, deixando que esta regulasse a interacção.

A atitude que a M. teve de seguida foi reveladora da influência das atitudes e práticas de escrita que a educadora tem na sala com as crianças, uma vez que ela adopta, o mesmo comportamento que viu a educadora ter quando apoia as crianças na organização e construção dos textos, em situação de ditado ao adulto.

P: “O... RAFAEL...”

M: Não queres escrever “Não gostei”?

P: Pode ser.

M: “Não... gostei... que ... o Rafael...”, mais?

P: “... me batesse... na... cara” (mostrando uma atitude desconfiada perante a determinação da outra criança)

M: “me... batesse... na... cara” (enquanto escrevia ia dizendo em voz alta o que estava a escrever).

Pronto, já está. Agora, escreve o teu nome (dando o lápis para a mão da P., afastando-se).

Mar. 05

De forma adequada, ela apoia a P. nessa construção. Esta situação, mostrou ter sido benéfica para as duas crianças, pois permitiu que partilhassem saberes e estratégias, que organizassem o seu pensamento e, conseqüentemente, consolidassem aprendizagens e tomassem consciência do seu próprio conhecimento. E, juntas realizam a tarefa e escrevem o que pretendiam no diário.

Mas essa escrita suscita algumas dúvidas à P. Perante algumas ideias que ela já tem sobre a escrita convencional, a escrita feita pela M. vem provocar um conflito cognitivo na P.

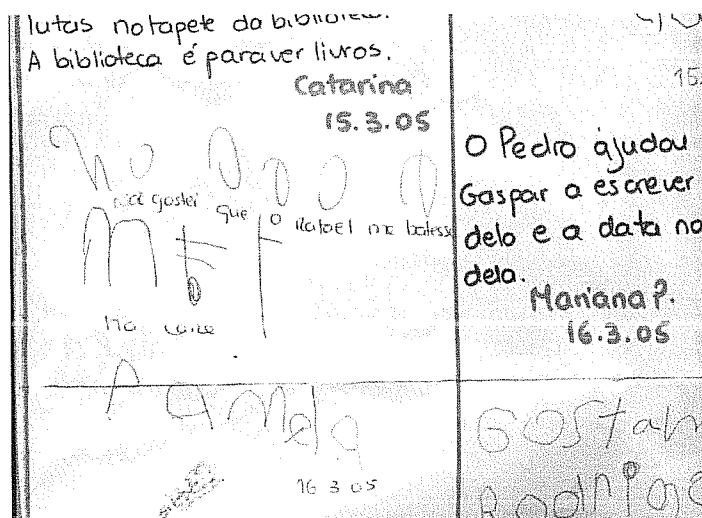


Foto 8
Escrita em interação onde a M. ajuda, em Março

ED: E consegues ler o que ela escreveu?

P: Não, não sei ler. Mas sei dizer-te o que ela escreveu porque ela disse-me.

ED: Então diz lá.

P: “Não gostei que o Rafael me batesse na cara” (apontando para as linhas que a M. tinha escrito).

ED: Queres que eu escreva aqui por baixo para todos podermos ler?

P: É melhor porque a M. escreveu com as letras dela, à maneira dela. Eu acho que não se consegue ler.

ED: Porquê?

P: Não sei, porque tem muitos oos. Não sei. Eu acho que não. Escreve lá.

(Mar.05)

E é, a partir da conversa que posteriormente estabelece com a educadora, que a P. tem de confirmar se essas ideias são verdadeiras ou não. A escrita que observou a M. fazer entra em conflito com o critério de variabilidade de grafemas que a P. já tinha. Ela sente que a M., ao escrever muitos “oos”, não pode ter escrito o que ela lhe disse, pois já percebeu que para se escrever, as letras têm de ser diferentes.

A educadora, ao escrever por baixo da escrita da criança, permite a comparação entre as duas formas de escrita e a verificação das ideias que vão sendo construídas, pelas crianças, acerca da linguagem escrita. E ao tomar consciência do seu próprio conhecimento, a P. aumenta a auto-confiança e auto-estima (ao verificar que tinha razão), motivando-a para novas aprendizagens.

Em Maio, a situação observada modifica-se. Embora tente estabelecer uma relação tutorial com alguém que ela pensa ser menos competente (neste caso específico a MP.), a P., uma criança mais competente que ela, confronta-a sobre as suas estratégias. E,

desta vez, a P. mostra uma atitude muito mais segura e confiante no seu saber e do que está a dizer. E esta situação coloca a M. perante uma situação de desacordo, onde tenta defender a sua opinião.

M: “Ho...je a Ma... ri... a... na G. mor... deu... me... nas... cos... tas. (isto foi dito enquanto escrevia)

P: Não está bem. Tens de escrever com letras e isto aqui (apontando para as últimas linhas) não são letras.

M: Escrevi à minha maneira.

MP: Não escreveste o meu nome, pois não?

M: Não. Tens de escrever tu.

MP: E escreveste onde o nome da MG.?

M: Aqui (apontando para as quatro letras da segunda linha)

P: Como é que sabes que é o nome da MG.?

M: Porque é Mariana como eu e estas letras são do meu nome.

MP: Pronto.

Maio.05

Este confronto é com desacordo pois as ideias e questões colocadas pela P. são recusadas pela M., que não consegue justificar as suas escolhas, nem apresentar outras ideias. Remete-se a um trabalho individual, executando sozinha a tarefa e indo embora quando esta pensa que esta está concluída. Esta situação provoca, no entanto, um conflito cognitivo na M. Ela mostra duvidar do que tinha feito mas não o diz às outras criança. Não quer demonstrar poder ter errado. E para resolver isso, decide ir buscar a educadora. Estes conflitos intra pessoais conduzem as crianças a um progresso cognitivo pois estas sentem-se obrigadas a reflectir sobre o que fazem e como o fazem

ED: Consegues ler o que está aqui escrito? (perguntando à MP.)

MP: Não, eu não sei ler.

M: Eu sei porque fui eu que escrevi para a M.

ED: Está bem, mas se ela vai pôr o nome dela aqui, não achas que ela tem de saber o que está escrito?

P: Tem, mas a M. escreveu tudo sozinha e nem perguntou à MP. o que é que ela queria escrever.

ED: Foi assim M?

M: Foi... mas só porque eu sabia escrever.

ED: M, fizeste bem, mas eu também sei escrever e pergunto-vos sempre o que é que querem escrever.

Não escrevo o que me apetece, pois não?

M: Não.

ED: Tens de fazer isso na próxima vez que quiseres ajudar um colega a escrever. Tu podes escrever mas tens de escrever o que ele te ditar.

P: Pois é porque senão depois não sabemos o que é que ela escreveu, não é?

ED: É por isso mesmo.

P: Pois.

M: Podes escrever agora. Eu digo-te.

Maio. 05

Esta atitude demonstra, também, a pouca permeabilidade que a M. tem em relação ao contributo que as outras crianças podem ter na sua aprendizagem. Ela é uma líder por natureza e não permite que ninguém a questione ou a ponha em causa. Quer ter sempre razão e, mesmo quando a não tem e alguém lho mostra e justifica, ela resiste. A única pessoa a quem ela aceita uma sugestão, questão ou crítica é a educadora. Isso deve-se, provavelmente, à construção da imagem social de adulto que ela construiu, como um ser que sabe mais do que ela e com quem ela tem de aprender. E, por isso, a educadora consegue que a M. se ponha em causa e reflecta nas suas acções. Para ela, as outras crianças são pares, parceiros de brincadeiras, iguais a ela, onde tem de liderar, não reconhecendo competências em nenhum deles.

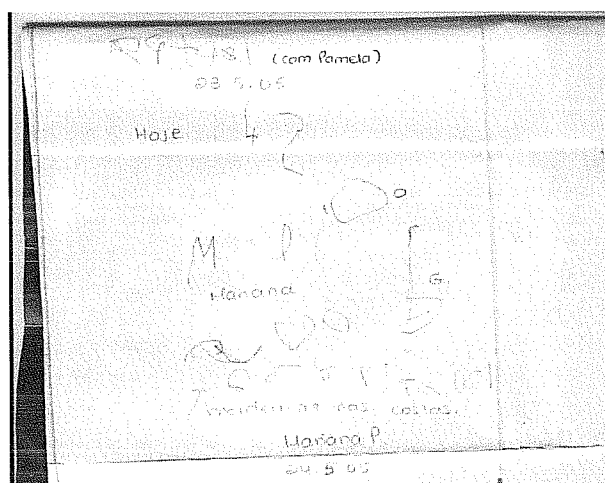


Foto 9
Escrita em interacção onde a M. ajuda, em Maio

As situações de confronto são situações com as quais a M. ainda não sabe lidar de modo colaborativo. Toma-as como críticas pessoais e não como situações de aprendizagem. Desta forma, quando a tarefa chega ao fim, ela vai-se embora, e não quer perceber onde é que o seu conhecimento e estratégias apresentavam lacunas.

Pelo contrário, a P. mantém-se com a educadora, numa atitude disponível, tentando compreender as características e a natureza da linguagem escrita, e reflectindo sobre o que pensava e quais as suas concepções acerca dela. Mas, mesmo assim, tudo isto reforça a situação educativa de grande riqueza que são as interacções sociais. Esta partilha de aprendizagens traz benefícios, quer para quem ajuda, para quem quer ajudado. No entanto, há que salientar

que esses benefícios são, muitas vezes, condicionados por situações exteriores, como neste caso, pela personalidade da própria criança.

Escrita em interacção, onde pede ajuda

Nas situações experimentais observadas em que a M. pede ajuda, esta continua a interagir com outras crianças da sala em díades de trabalho. A natureza destas acções é tutorial, uma vez que um dos participantes é sempre mais competente na tarefa e vai instruir um outro menos competente, neste caso a M. O facto de ser ela a pedir ajuda a uma outra criança torna claro, desde o início, que é ela que desempenha o papel de tutorada, deixando ao outro, o papel de tutor. Estabelece-se uma relação assimétrica, mas os papéis, embora diferentes, são desde o início compreendidos por ambas. Neste caso, na maioria das vezes que a M. pede ajuda, fá-lo a uma criança mais velhas, o que prova haver por parte desta alguma consciência de que esse factor poderá ser importante para que seja alguém mais competente do que ela.

Em todas as situações observadas, foi a M. que solicitou o apoio e ajuda das outras crianças. E fê-lo sempre, com a mesma pergunta: “o que estás a fazer?”, o que mostra curiosidade e uma procura em perceber e clarificar o seu conhecimento e a perceber novas situações e estratégias.

Quer na interacção que estabelece em Setembro, com o MT, quer na de Novembro, com a I., a M. suscita questões simples, que se referem mais a estratégias de escrita do que a um aprofundamento de conhecimentos. Nas duas situações, as questões giram à volta da escrita do seu nome (Mariana) e, conseqüentemente, da escrita de letras convencionais.

MT: Ela não sabe escrever bem o nome dela e eu estava a mostrar-lhe como se escreve.

M: E eu já consigo fazer esta aqui (M).

MT: Consegues fazer o M.

ED: E tu MT sabes escrever o nome da M.?

MT: Mais ou menos. É que o meu nome é parecido com o dela. Tem letras iguais.

ED: Ai sim?

MT: Sim. Queres ver? (E foi buscar os dois cartões). Estás a ver? Estas aqui no princípio são iguais e esta aqui também. (MAR e I).

(Set.04)

ED: E escreveram mais alguma coisa que queiram ler?

M: Nós não estamos a ler, estamos a dizer-te o que escrevemos. Nós ainda não sabemos ler.

I: Estamos mais ou menos. Nós é que ainda não escrevemos muito bem. Mas estamos a ler.

ED: Porque achas que estás a ler, I?

INÊS: Porque ler é ler o que escrevemos.

M: Isso é ler? Ah. Mas eu ainda não sei escrever muito bem. A I é que me ajudou.

ED: Ajudou-te como?

M: Disse-me que temos de escrever com letras. Mas eu não sabia escrever letras.

ED: Então, e depois?

M: Ela disse-me se eu não sabia escrever o meu nome e eu escrevi aqui em cima o que eu sei (1).

ED: E onde viste essa letra no teu nome?

M: No meu cartão. Queres ver? (foi buscar o cartão). Aqui (apontando para o a).

ED: É um a. Mas está escrito ao contrário. Queres ver? (E escreveu um a, a lápis, por baixo da letra que a M. tinha escrito).

M: Ah. Não faz mal. E eu depois escrevi em baixo o que queria escrever porque ela disse para eu escrever com essa letra.

I: E ensinei-lhe a escrever uma letra do nome dela que eu também sei escrever. É esta aqui (2). É a ultima letra do nome dela. Mas ela não quis fazer. Só quis fazer essas.

M: Faço depois. Agora faço estas.

(Nov.04)

As questões levantadas pela M., embora simples são específicas: “como é que eu escrevo esta letra (M)?”. Esta atitude provoca explicações explícitas, mas também simples, por parte das crianças. No entanto, adequadas à ajuda que a M. solicitou e portanto, dando resposta às necessidades reveladas por esta. E, em qualquer dos casos, quando as outras crianças, pretendem continuar essa ajuda, explicitando um pouco mais sobre a execução da tarefa, a M., recusa mais ajuda, aplicando as explicações recebidas.

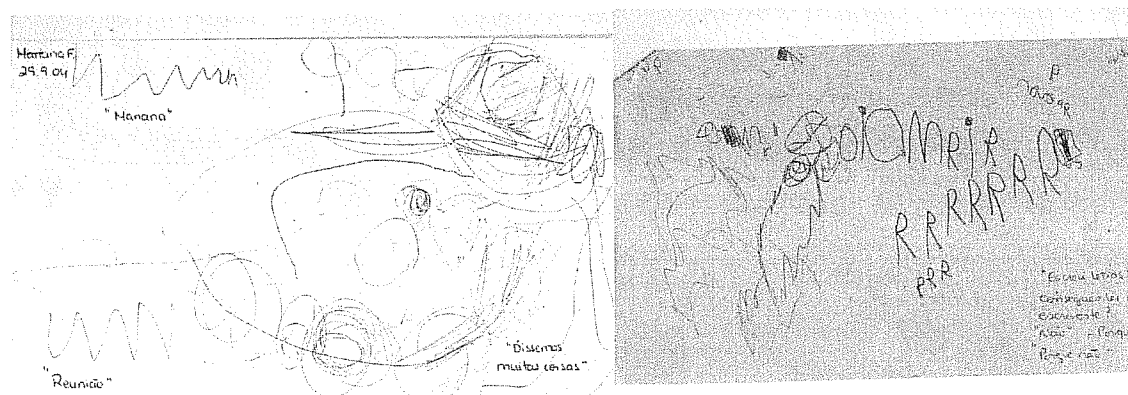


Foto 10
Escrita em interacção onde a M. pede ajuda, em Setembro

Esta situação mostra que, nas duas situações, o pedido de ajuda que a M. faz visa apenas a execução da tarefa, visa as dificuldades pontuais verificadas quando tentou realizar a tarefa sozinha. Após receber essa ajuda, recusou uma ajuda mais elaborada, remetendo para outras situações futuras a continuação dessa ajuda.

Isto acontece desta forma porque, como a M. não possui, ainda, muitos conhecimentos da estrutura e conceitos da linguagem escrita, as questões que suscita são, ainda, frágeis e simples, mas de uma imensa dificuldade para ela. E, ela tem percepção dessa dificuldade, tentando adquirir o domínio da escrita das letras, de forma gradual. E, como as relações que se estabelecem entre alunos são menos desiguais do que as relações com o adulto, pois estas sentem-se mais próximas umas das outras, permite à M. recusar a ajuda que sente que já não necessita.

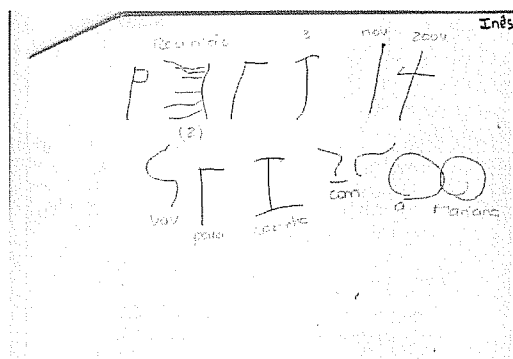
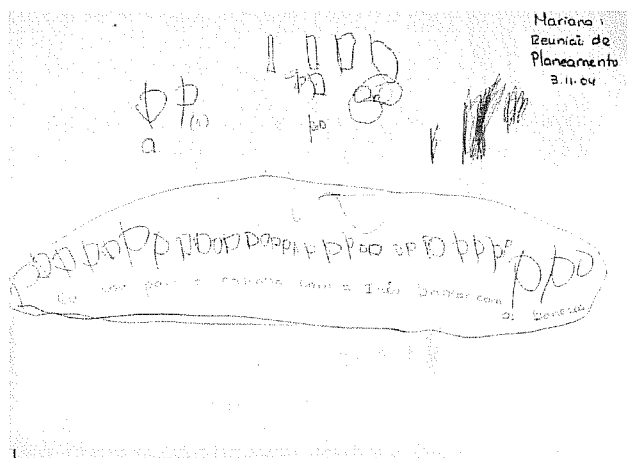


Foto 11
Escrita em interação onde a M. pede ajuda, em Novembro

No entanto, em Novembro, a I. ainda lhe explica o que é ler. E, aparentemente, a M. parece compreender a ajuda, uma vez que relaciona, de forma adequada, com a prática de escrita. Já que ela ainda não escreve bem, também ainda não lê bem. Mas não se vê aplicar esse conceito, o que não quer dizer que não tenha tirado benefícios dessa

explicação, uma vez que esta explicação relaciona-se com conceitos, e a reestruturação cognitiva pode ter ocorrido da mesma forma.

Nas situações seguintes, embora continuem a ser de tutoria, apresentam uma diferença muito importante: todas elas conduzem a M. a um conflito cognitivo. Este facto poderá estar relacionado com o domínio crescente que a M. demonstra ter em relação à linguagem escrita. Embora ainda esteja numa fase da escrita grafo-perceptiva, já compreendeu que existem signos gráficos e usa-os, sabendo diferenciá-los do desenho. E construiu ideias adicionais relacionadas com a forma das letras, o seu alinhamento, orientação ou ideias sobre o que se pode escrever. Pelas práticas de escrita que acontecem na sala, diariamente, observou e partilhou outras ideias, de outras crianças, o que fez com que construísse algumas ideias próprias. E tudo isto vai entrar em conflito, obrigando-a a reflectir.

A M. começa por questionar as outras crianças, todas elas com cinco anos, começando por questões gerais mas especificando cada vez mais o que quer mesmo saber. O ritmo é de pergunta-resposta, pois a M., faz pequenas perguntas, mas direccionadas ao que quer especificamente saber.

M: O que é que tu escreveste?

MT: Que fizemos o texto do Ig. na imprensa.

M: Também vou escrever. Como é que tu escreveste?

MT: Com estas letras (mostrando a sua folha).

M: Tantas letras.

MT: Para escreveres, tens de escrever letras. Isso que escreveste é a tua escrita mas é só para ti. Para escreveres a sério, tens de escrever com letras.

M: Mas eu ainda não sei escrever coisas com letras. Como é que tu aprendeste?

MT: Não sei... primeiro escrevi o meu nome. Depois o nome dos meus amigos da sala.

M: Sabes o nome deles de cor? Sem cartão?

MT: Não, tenho de escrever com o cartão. Mas aprendi a escrever letras. Foi assim.

M: E depois?

MT: E depois o quê?

M: Como é que tu escreves as coisas?

MT: Preciso de pensar. Para escrever, tens de pensar. Pensas no que queres escrever e depois pensas nas letras que vais escrever.

M: E como é que sabes as letras que vais escrever?

MT: Porque penso nas letras que já sei escrever. Já sei que tenho de escrever letras diferentes. Olha... vê. As letras são diferentes porque para escrever coisas, temos de escrever com letras diferentes. Por isso, tens de saber escrever muitas letras.

M: Como é que tu sabes isso?

MT: Porque olho para as coisas escritas. Olha para o que a A. (ED) escreve. Ela escreve com muitas letras e são todas diferentes.

(Jan.05)

Isto provoca que, quem lhe vai dar ajuda, também vai dar respostas cada vez mais específicas, o que o obriga a reflectir e a organizar os seus conhecimentos, aprendizagens e discurso, de forma a adequar as suas respostas aos interesses demonstrados pela colega. A M., por sua vez, vivencia e partilha outras ideias e perspectivas, e contacta com diferentes estratégias de resolução de problemas, beneficiando todos, das relações de interacção.

MT: O que é que queres escrever?

M: Que fizemos os desenhos da história.

MT: Temos de pensar no que vamos escrever.

M: Pois, isso eu sei. Não sei é depois pensar no que tenho de escrever.

MT: Tens de escrever letras.

M: E sabes quais são as letras que temos de escrever?

MT: Temos de escrever letras, as que já sabemos escrever. Vamos escrever o quê?

M: Que fizemos desenhos.

MT: Fizemos está escrito aqui em cima (apontando para o título da coluna). Quem é que escreve?

Queres que eu escreva?

M: Não, escrevo eu. Eu sei escrever isso.

(Mar.05)

Em todas as situações, a M. demonstra ter consciência de que necessita de ajuda, e percebe onde quer ser ajudada e quem o pode fazer. E, nestas situações em que pede ajuda, demonstra disponibilidade para repensar as suas estratégias, mostrando-se permeável à ajuda recebida, aplicando-a de imediato na execução da tarefa que tinha em mãos. Este tipo de atitude por parte da M. mostra ser preponderante na procura e obtenção da ajuda adequada.

No entanto, com a C. e com a N., as respostas de ajuda que elas deram à M. não a satisfizeram. Ela necessitava de uma ajuda mais específica, à qual a C. e a N. não corresponderam, ao darem respostas pouco elaboradas.

M: Quero escrever uma coisa no Diário, Preciso que me ajudes.

C: Agora não posso, tenho de arrumar a massa de cores. Escreve como sabes.

N: Escreves como sabes, com as tuas letras.

M: Mas eu não sei escrever muito bem letras.

N: Usa as letras do teu nome. Sabes escrever essas letras não sabes?

M: Mais ou menos. Não sei escrever todas.

N: Escreves as que sabes.

C: Ou então vais buscar o cartão do teu nome e copias.

(Mai.05)

No entanto, a M. tentou executar as orientações que elas lhe tinham dado, reflectindo sozinha, mas sem conseguir.

Em qualquer das três situações focadas anteriormente a ajuda centra-se na escrita convencional e na forma das letras, que são as grandes dúvidas que a M. sente, nesta fase do seu desenvolvimento. O confronto entre as suas aprendizagens anteriores e a partilha de novos saberes com outras crianças que possuem mais competência, no ponto de vista da M., faz com que esta ponha em causa o seu conhecimento, descubra algumas lacunas e erros nas suas concepções, o que conduz a dúvidas e ao levantamento de algumas questões e hipóteses. Está instalado o conflito cognitivo.

M: Então, tenho de aprender a escrever letras verdadeiras?

MT: Tens.

M: E como é que eu aprendo?

MT: Escreve coisas.

M: O quê?

MT: Coisas que estejam aqui na sala. Os nossos nomes, as comidas, as palavras que estão escritas ali nos papéis (apontando para as listas de palavras expostas na sala). Escreve o que te apetecer.

M: Então, e depois?

MT: Depois ficas a saber escrever letras.

(Jan.05)

ED: Estou a ver. E consegues ler o que escreveste?

M: (apontando com o dedo indicador esticado em cima das letras, da esquerda para a direita)

«Gostámos que a MG. não matasse a joaninha e a trouxesse para a sala»

ED: Muito bem. E achas que escreveste isso aqui?

M: Escrevi... mais ou menos... escrevi à minha maneira porque eu ainda não sei escrever muito bem.

Mas já sei escrever com letras verdadeiras.

(Mar.05)

E para o tentar resolver, a M. aplica as explicações dada, tenta verificar a autenticidade (ou não) de algumas das ideias que formulou, consolidando alguns dos conhecimentos acerca da forma gráfica da linguagem escrita convencional.

A educadora escreveu por baixo o que a criança lhe tinha dito.

MARF: A tua escrita tem muito mais letras do que a minha. Mas as letras que eu escrevi também estão na tua escrita. O que eu escrevi não estava mal.

(Mar.05)

ED: (...) Como é que pensaste para escreveres esta frase assim, com estas letras?

M: Pensei na minha cabeça. Pensei no que queria escrever. E eu já sei que se escreve com letras e já sei escrever algumas letras. As letras do meu nome eu já sei escreve-las todas. E depois fui escrevendo as letras que eu achava.

ED: Muito bem. E como é que escolheste as letras que tu achavas que eram melhores?

M: Foi um bocado difícil porque eu não sei escrever muitas letras. Pensava na letra que eu achava e que sabia escrever. Pronto.

(Mai.05)

Estas situações reforçam a ideia de que, quando o ponto de vista de um indivíduo é confrontado com um outro diferente do seu, desencadeando um conflito intrapessoal e uma insatisfação intelectual, é um mecanismo fundamental no progresso cognitivo, uma vez que vai conduzir a uma reorganização do pensamento do indivíduo, promovendo novas aprendizagens.

E, embora a M. não seja muito influenciável na mudança das suas ideias e crenças, a não ser que estas sejam coerentes e lhe façam sentido, o facto de estas novas propostas, estratégias e ideias virem de outras crianças, das quais ela não duvidava das suas capacidades de escrita, provocou dúvidas na sua forma de pensar. Esta situação poderá

ser reveladora da importância que tem a natureza do grupo que se forma para trabalhar e que esta poderá influenciar as trocas e as aprendizagens nele ocorridas.

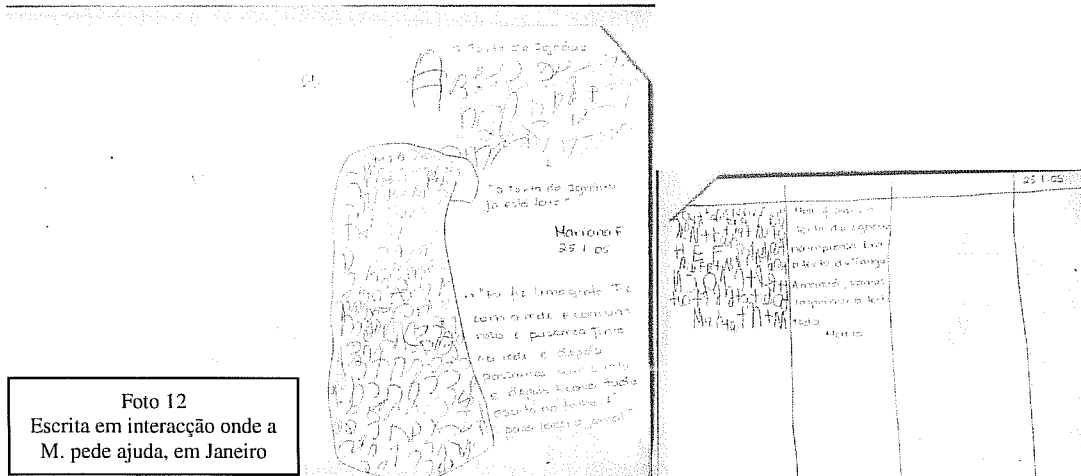


Foto 12
Escrita em interação onde a M. pede ajuda, em Janeiro

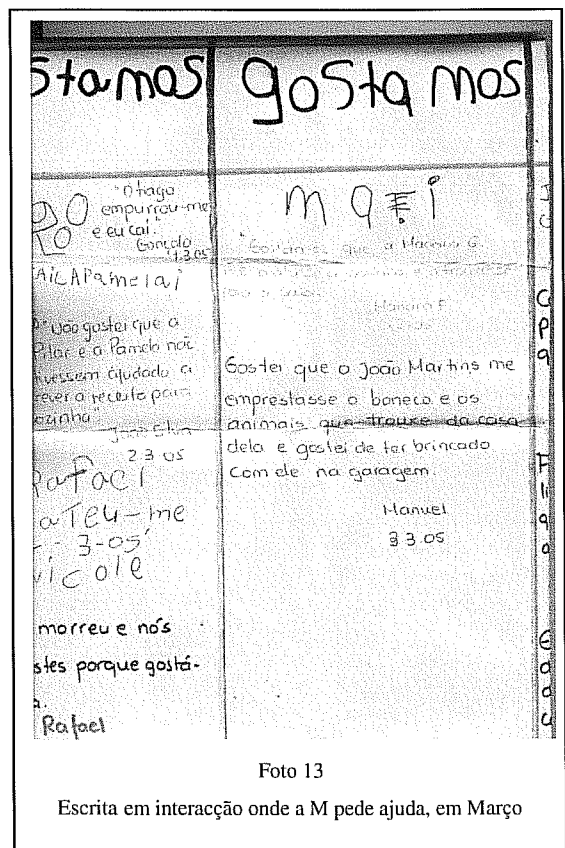


Foto 13
Escrita em interação onde a M pede ajuda, em Março

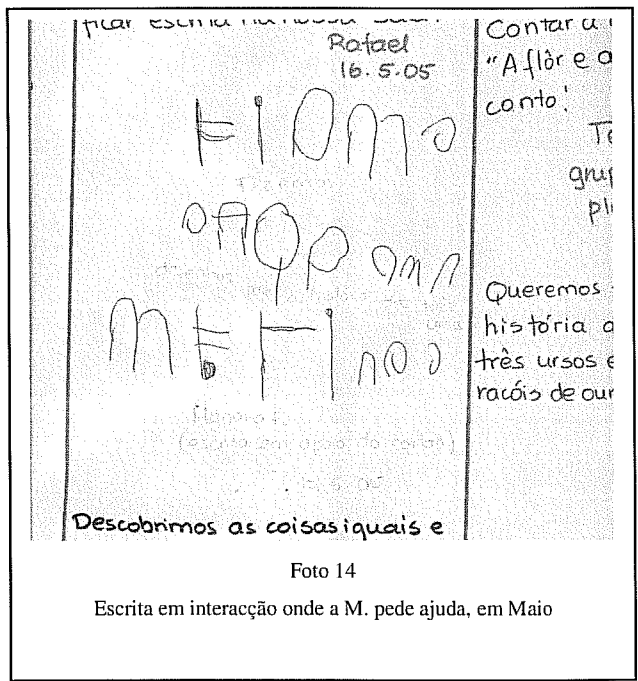


Foto 14
Escrita em interação onde a M. pede ajuda, em Maio

E, nestas situações observadas, a M. realizou a tarefa mas precisou de pedir à educadora para escrever com a sua escrita por baixo da dela, pois sentia que esta actividade não estaria completamente correcta pois ela tinha feito à sua maneira.

Escrita em interação, onde não pede ajuda

Nas situações experimentais que observámos, podemos verificar que a M. vai estabelecer relações de tutoria com outras crianças, todas elas mais velhas. Embora, na maior parte das situações, a M. constitua com elas díades de trabalho, numa das situações constitui-se um pequeno grupo colaborativo.

Em todas as situações observadas, as crianças interagiram com a escrita, partilharam experiências e conhecimentos e tiveram espaço e tempo para reflectirem e tentarem encontrar uma solução conjunta para a tarefa.

As situações foram sempre dialógicas, isto é feitas a partir do diálogo que mantiveram umas com as outras, concordante ou não, feita a partir de situações de debate, usando uma linguagem diversificada e crítica, mas sempre relacionada com a tarefa, o que se mostrou favorável para a aquisição de aprendizagens.

A primeira situação observada é em Novembro, quando a M. tenta escrever uma ocorrência no diário com o J.

A M. está numa fase em que está a descobrir a linguagem escrita: a sua escrita é grafo-perceptiva e utiliza pseudo-letras para escrever. No entanto, tem já ideias pessoais de algumas normas convencionais, pois já percebeu que há signos convencionais de escrita (as letras) e relaciona-as com o seu nome. O J., por seu lado, está numa fase completamente diferente. A sua escrita é uma escrita com fonetização onde ele já consegue corresponder a cada sílaba da palavra, a letra que corresponde ao som.

A M., ao aproximar-se do Diário, faz tenção de escrever da forma como acredita saber fazê-lo. No entanto, é confrontada pelo J., sobre a forma de organizar o texto que pretendia escrever. Provavelmente devido à sua pouca competência, a M. sente que o melhor será recorrer à educadora. Volta a ser confrontada pelo J. E, a partir daqui, a interação vai ser de confronto.

M: Vou escrever o meu nome para saberem que eu já fiz.

J: Primeiro tens de escrever que já fizemos o calendário do advento e só depois é que escrevemos o nome.

M: Está bem. Vou chamar a A. para ela escrever.

J: Não é preciso. Eu sei escrever.

M: Não sabes nada.

J: Sei sim senhor. Queres ver (e começou a escrever). “Fizemos o calendário do Advento” (enquanto ia escrevendo, ia soletrando. A M. ia olhando para o que ele estava a escrever).

M: Escreveste aqui uma coisa do meu nome (apontando para o A.). E aqui escreveste outra (apontando para o M).

J: E depois?

M: Escreveste o meu nome, foi? Queria eu escrever!

J: Não escrevi o teu nome. Escrevi “Fizemos” (apontando para a palavra Fizemos) “o Calendário do Advento” (apontando para a linha de baixo). Percebeste? Não escrevi nada o teu nome.

M: Mas estão aqui coisas do meu nome.

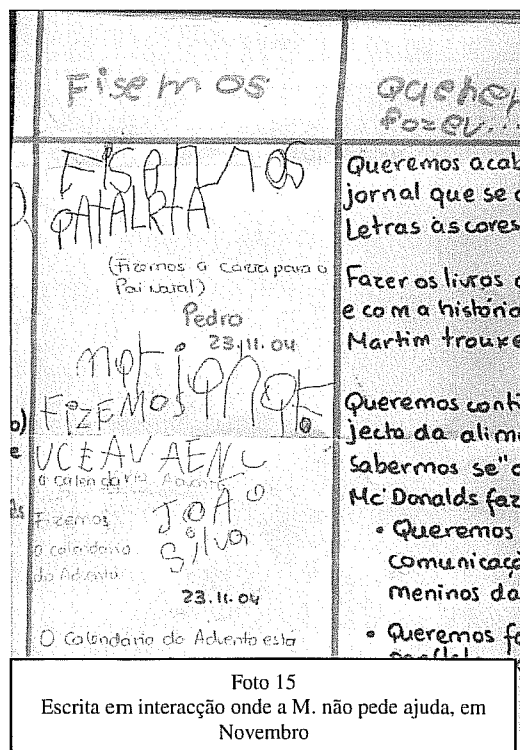
J: Então, e depois? Estão letras do teu nome mas não está o teu nome. Eu também tenho letras do teu nome no meu nome. Queres ver? (E escreveu por baixo o nome dele). Estás a ver?

M: Este é o teu nome? (apontando para o nome do J.)

J: É. JOÃO SILVA (apontando para o seu nome lendo).

M: No teu nome também tens letras do meu nome. Isto é giro.

(Nov.04)



Esta situação de confronto contraditório baseia-se em desacordos e oposições nos pontos de vista de cada uma das crianças que participaram na interacção, na qual cada um vai dando ideias e soluções, que são recusadas pelo outro, mas ambos farão um esforço para ultrapassarem esta situação.

A M. coloca perguntas cada vez mais específicas ao J., às quais ele tenta responder de forma adequada e clara, o que o obriga a uma reflexão das suas estratégias e conhecimentos. Consequentemente, as respostas também se vão tornando cada vez

mais específicas. O problema central do diálogo entre os dois, é as características da

forma das letras e a comparação com os seus nomes (pois para a M., o ponto de comparação da sua escrita é o nome).

Ao começar o diálogo com o J., a M. não o aceitou como uma criança mais competente, ideia que foi sendo mudada ao longo do diálogo. Por fim, a M. concordou com as propostas e explicações do J., levando-nos a pensar, ter aceite a competência dele.

Mas o facto de se terem envolvido em debate foi vantajoso para os dois, pois permitiu-lhes aumentar a compreensão que tinham da tarefa, melhoraram o raciocínio e organizaram os saberes. O que os conduziu a novas aprendizagens.

Também em Março, a M. vai estabelecer uma relação de tutoria com uma criança mais velha, a PT. Mas, nesta situação, já não há confronto entre as duas. Isto pode dever-se, provavelmente, ao facto de a M., a esta altura do ano ter já compreendido (e aceite), existirem crianças mais competentes na sala e com quem pode dialogar, esclarecer dúvidas que tenha e pedir ajuda se estiver com dificuldades.

A M. recorre à PT. para comparar o seu trabalho com o dela. Senta-se ao seu lado e vai olhando para o que ela faz. E sempre que surge uma dúvida, ela questiona-a. Mas, também a P. a confronta sobre algumas situações que não compreende. Há uma reflexão conjunta sobre as estratégias usadas durante a tarefa.

M: O que estás a escrever?

P: Tudo o que fiz hoje. Pensa no que fizeste e escreve tudo aí na folha.

(...)

PT: Estás a escrever assim, aos bocadinhos porquê? (apontando para os pedaços de escrita organizados na folha)

M: São as coisas que eu fiz.

PT: Ah. Eu escrevi como a A. (ED) escreve no Diário. Em filas umas por baixo das outras.

M: Pois é, a A. escreve assim. Mas assim como eu escrevo não está mal.

PT: Pois não. É diferente.

(...)

PT: Ainda não acabaste de escrever?

M: Não. estou a escrever o que eu quero fazer amanhã. É para não me esquecer.

PT: Como é que vais fazer?

M: Amanhã leio esta folha e já não me esqueço. Aqui em cima, tenho as coisas que fiz hoje para contar à minha mãe e por baixo estão as coisas que quero fazer amanhã. Depois, leio e vou ao Mapa das Actividades e escolho.

PT: Boa ideia. Amanhã também vou escrever o que quero fazer para não me esquecer.

(Mar.05)

A questão central, nesta conversa era o conteúdo da mensagem (o que estava escrito) e a forma como estava organizada na folha (linearidade da escrita). Embora, a PT. tenha já ideias mais elaboradas da escrita e perceba que há uma forma convencional de organizar a escrita (em linhas, com as palavras escritas, umas a seguir às outras e da esquerda para a direita), não vai confrontar directamente a M.

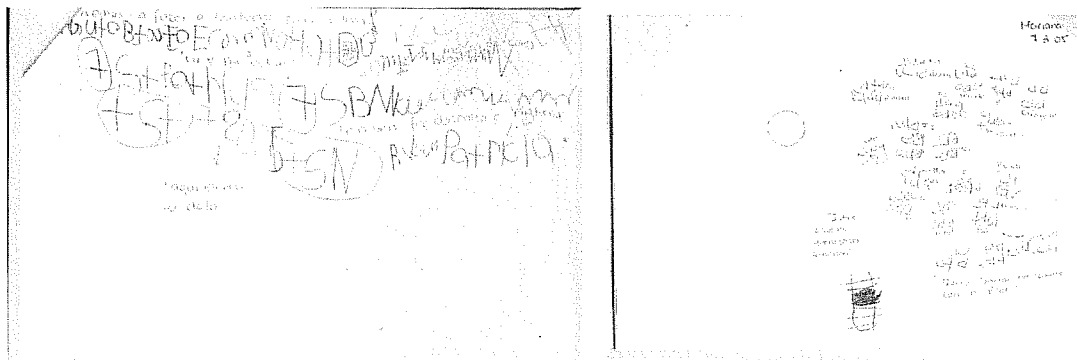


Foto 16

Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda, em Março

Apenas, compara a forma como organizou a sua escrita, com a forma como a educadora o faz, como se isso lhe desse a validação da correcção. E reforça, dizendo que o que a M. fez é diferente. Mas nunca lhe diz, estar certo ou errado.

Embora, ambas as crianças tenham aceitado e concordado com o que a outra lhe propunha, isto não revela passividade ou submissão. Há é um respeito e uma aceitação do outro e do que ele faz. No entanto, também não mostra ter sido preponderante para a construção de novos saberes, para a reflexão ou para o desenvolvimento cognitivo, isto é, não parece ter havido partilha cognitiva.

Em Janeiro e Maio, a M. envolve-se em trabalho colaborativo, num pequeno grupo de três crianças.

A M. e outras duas crianças pretendem escrever uma ocorrência no diário. A M. quer depois ler às outras crianças da sala, mostrando ter já compreendido a função comunicativa da escrita. Todas as três crianças, através do diálogo que têm umas com as outras, mostram saber que se escreve com letras e que estas últimas são a grafia da escrita convencional. E o debate que surge entre elas é exactamente sobre a forma de escrever usando letras, para que consigam escrever o que querem.

P: E o que é que eu escrevo?

M.P: Que queremos fazer desenhos para a V. (uma outra educadora de outra escola).

M: para mandarmos na carta para a V.

P: E como é que eu vou escrever?

M: Com letras! Não sabes escrever letras?

P: Sei.

M: Então escreve!

MP: E tens de escrever linhas porque quando escrevemos letras, escrevemos umas em cima e depois continuamos em baixo.

M: E tens de escrever muitas letras.

P: Porquê?

M: Porque vais dizer muitas coisas e vão ser muitos desenhos. Por isso, têm de ser muitas letras.

P: Está bem.

E a P. começou a escrever debaixo dos olhares atentos das outras duas crianças.

Quando acabou de escrever, olharam as três para o que ela tinha escrito.

M: Eu acho que está bem.

MP: Eu também.

(Jan.05)

Partilham informação, estratégias e conhecimentos e quando comunicam umas com as outras, percebemos que todas têm ideias sobre os critérios de escrita, embora cada uma tenha ideias diferentes das outras.

Começam por estar de acordo sobre a mensagem que querem escrever e que consideram importante. Sabem também que tem de ser escrita com letras, mas a M. reforça a ideia. Com base nesta proposta, a MP. acrescenta um novo dado: muitas letras. Este

comentário mostra que esta criança relaciona a palavra escrita com o referente, revelando ter reflectido sobre a hipótese quantitativa do referente: como são muitos desenhos, deve ter de se escrever com muitas letras.

Nesta sequência de propostas e ideias, a P., uma das outras crianças, embora vá aceitando o que a M. e a MP. lhe dizem, vai colocando-lhes questões, cada vez mais explícitas, de forma a compreender o pensamento delas. É uma das estratégias para regular o processo de trabalho do grupo. E parece não incomodar as outras crianças, pois não há conflito, nem discussão entre elas. As explicações pedidas pela P. vão sendo respondidas com intervenções mais ou menos explícitas, dependendo do próprio conhecimento das crianças.

Mas esta situação vai ter um papel enriquecedor no decorrer da tarefa, pois permite que as crianças reflectam nos seus processos e estratégias, adequando-o, o que fornece novos dados permitindo a continuidade do trabalho. E no fim, avaliam o seu desempenho.

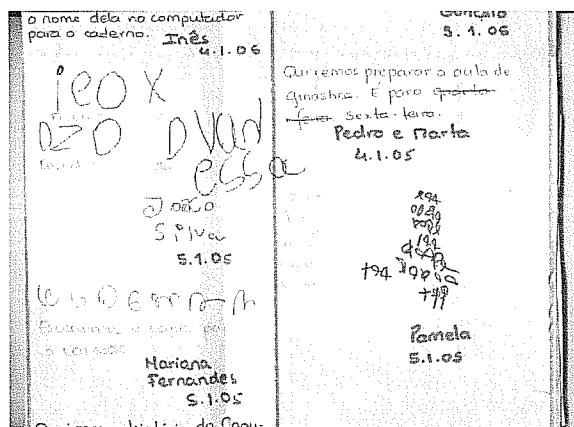


Foto 17
Escrita em parceria onde a M. não pede ajuda, em Janeiro

ED: Já escreveram?

M: Escreveu a PAMELA.

ED: Muito bem. E o que escreveram?

P: Que queremos fazer desenhos de nós para mandar à Vanessa.

ED: Explica-me como pensaste para escrever isto.

P: Escrevi letras.

M: Muitas letras porque vão ser muitos desenhos.

P: E depois escrevi.

ED: Então depois podes ler aos outros meninos o que está escrito aqui?

P: Não sei...

M: Podemos. Se ela não ler, eu e a MP. lemos porque nós sabemos o que ela escreveu.

E a tarefa é realizada a partir da partilha do conhecimento e da construção de um raciocínio colectivo.

Já em Maio, o trabalho do pequeno grupo não é tão concordante, havendo um confronto contraditório entre as crianças. Esse facto pode dever-se à assimetria etária e de competência que existia. Enquanto que em Março, as crianças possuíam níveis de competência e raciocínio próximos, neste caso há uma grande diferença nas competências, o que conduz a um confronto. Quanto maior for a heterogeneidade, maior poderá ser o conflito, devido ao desequilíbrio cognitivo.

No entanto, este factor de conflito poderá também ser estimulante para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo.

Esse desnível cognitivo aparece logo no início do diálogo, pois as duas crianças mais velhas têm já consciência de que a sua escrita ainda não está de acordo com as normas de escrita convencional, e portanto só pode ser descodificada por quem escreve. Para que a escrita seja universal, tem de estar de acordo com essas normas e, portanto tem de ser escrita pelo adulto. A M. embora também saiba, ainda não interiorizou esse facto, sendo isso, insignificante para ela. O confronto aparece e a M. acaba por ser silenciada com uma explicação pouco elaborada acerca do seu saber.

M: Pois, temos de escrever porque foi mesmo importante.

C: Vamos dizer à A.

M: Não é preciso. Ela diz sempre que sim.

C: Mas a gente não sabe escrever como ela. E depois, como é que vamos dizer aos outros (meninos) o que estivemos a escrever?

M: Nós sabemos. Escrevemos à nossa maneira.

MAR: Vamos escrever e depois se não conseguirmos chamamos a A. e ela escreve com as letras dela aqui, por baixo, para todos saberem o que nós escrevemos.

M: Boa ideia.

C: Então... está bem. O que é que vamos escrever?

M: O que a Marta disse. "Fizemos pasta de papel".

C: E quem é que escreve?

M: Eu escrevo!

MAR: É melhor escrever a Catarina porque ela sabe escrever mais letras do que tu.

M: Mas eu também sei escrever.

C: Mas eu sei mais. Eu escrevo.

(Maio.05)

Mas, as estratégias mais elaboradas que as outras crianças utilizaram, acabaram por captar a atenção da M. As estratégias baseavam-se em cópia de suportes de escrita usados na sala como fonte de aprendizagem, mas também de estratégias relacionadas com escrita com fonetização, em que as duas outras crianças relacionam a sílaba com a letra que representa o som correspondente. E quando esta escrita entra em confronto com o critério de variabilidade, a solução vai ser dada pela MAR., embora seja uma ajuda pouco elaborada e explícita, é aceite pelas outras crianças, não porque a considerem correcta, mas porque não têm outra.

MAR: Temos de escrever “Fizemos”.

C: Isso eu sei escrever, é só copiar daqui de cima do Diário.

E a C. começou a copiar a palavra “Fizemos” do Diário. A M. não tirava os olhos do que a colega estava a fazer.

C: E agora?

MAR: Já está “Fizemos”. “Fizemos pasta de papel”.

M: Temos de escrever “pasta”

MAR: Pas... ta....pas.... pas....

C : É um a.

MAR : Pois é. ta... ta... e depois é outro a.

C: Ficam dois aas? Achas que está bem?

MAR: Acho que não porque são duas letras iguais.

M: Já sei, não as ponhas juntas. Escreve as duas e deixa um bocadinho no meio e assim já dá.

C: Como é que tu sabes?

M: Já vi num livro.

E a C., embora mostrasse algumas dúvidas, acabou por fazer o que a M. lhe dissera.

(Maio.05)

Isto mostra que, apesar de não concordarem umas com as outras, fazem um esforço para arranjar uma solução conjunta para o problema. A estratégia de trabalho é continuada e, desta vez, a M. tenta participar, mas os comentários e sugestões que faz não vão ao encontro das necessidades e do tipo de ajuda que as outras crianças realmente precisavam, o que faz com que seja ignorada. No entanto, continua a estar a observar.

MAR: Falta só “de papel”

C: “De” eu sei, é um d (e escreveu)

M: E agora escreve “papel”.

C: Essa é difícil.

M: São todas difíceis. Escrever é difícil. Temos de pensar nas coisas que não sabemos muitas vezes para ficar a saber.

C: O quê?

MAR: “Papel”. Pa... pa... é um a. Escreve. (E a C. escreveu o a)

Pel...pel...

C: É um e, não é?

MAR: Acho que é. Escreve. É, é. Escreve o e. (E a Catarina escreveu a letra e).

C: Pronto, já está.

M: Ainda não está. Temos de escrever o nosso nome.

(Maio 05)

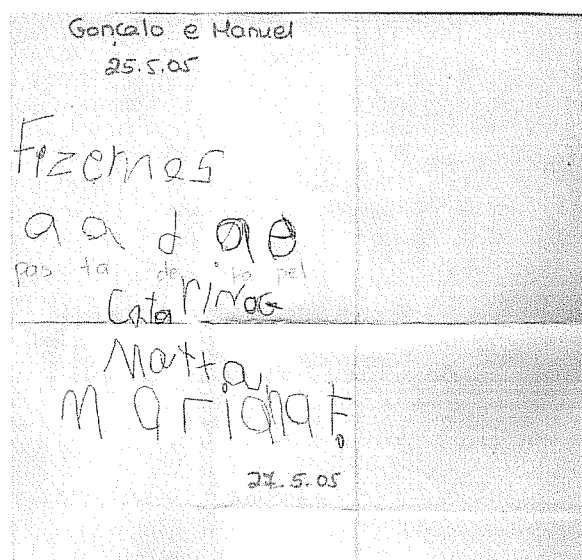


Foto 18
Escrita em interacção onde a M. não pede ajuda, em Maio

Situações como estas conduzem as crianças a reflectir no que já sabem, tomando consciência das suas aprendizagens.

Ao partilharem novos conhecimentos e estratégias, o seu pensamento torna-se mais elaborado. E, quando precisam a ajudar e a apoiar outra criança, têm de organizar, o tomar consciência dos seus saberes, reorganizando as suas estruturas cognitivas, o que conduz a uma consolidação da aprendizagem.

Descobrem falhas no seu pensamento e no dos outros, obrigando-as a repensar as suas estratégias e saberes, podendo até levá-las a criar novos. E, há progressão cognitiva.

Escrita em interacção onde observa e é interpelado pela educadora

Durante as várias situações observadas, a M. demonstra uma curiosidade pela linguagem escrita, uma observação das estratégias usadas pelas outras crianças e uma enorme capacidade de reflectir e levantar questões e hipóteses sobre elas. É persistente e só deixa de questionar quando compreende a explicação. No entanto, o seu grau de persistência pode ser tão grande que, muitas vezes, acaba por chatear e cansar as outras crianças, que acabam por não querer explicar-lhe nada.

Em Setembro, a M. observa uma actividade de escrita de outra criança. Mas não interfere, nem a interpela, limitando-se a observar. Talvez porque, devido ao seu pouco conhecimento sobre o assunto, não entenda claramente a natureza do problema, nem perceba quais são os aspectos que não compreende. E, por isso, também não consegue formular questões claras para os outros. Assim, observa e compara, o que a leva a uma construção gradual de ideias próprias sobre a escrita.

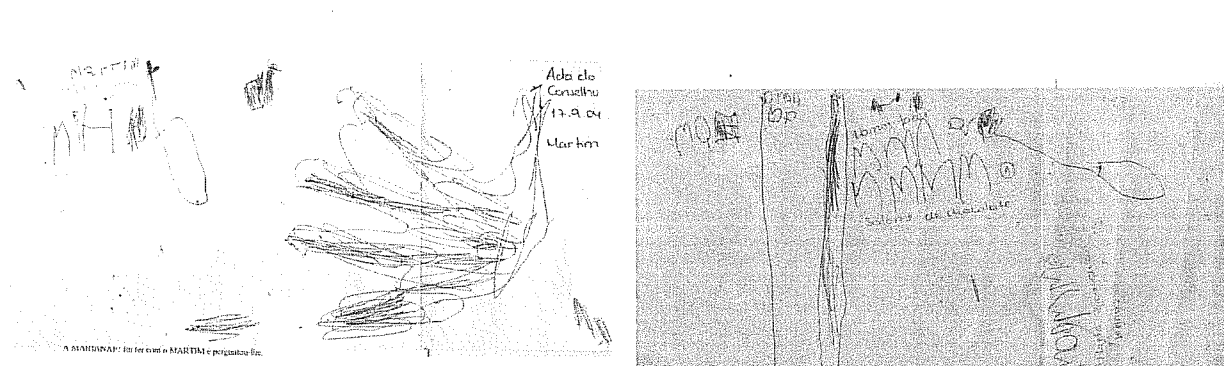


Foto 19

Escrita em interacção onde a M. observa e é interpelada pela educadora, em Setembro

M: O que é que ele escreveu?

ED: O que é que tu achas?

M: (apontando) Estas aqui são as letras do meu nome (A). E aqui também (B).

ED: Consegues ler mais alguma coisa?

M: Não estou a ler porque eu não sei ler. Eu conheço estas coisas aqui porque eu conheço o meu nome e já vi lá estas letras. Mas não sei ler, nem escrever.

(Set.04)

Reconhece que não sabe ler e escrever. Mas, encontra algumas letras do seu nome no que o MT escreveu. E reflecte sobre a actividade que a outra criança realizou,

relacionando-o com o único suporte escrito que conhece e que lhe faz sentido: o seu próprio nome. E compara. E, a partir desta comparação, vai levantar uma questão explícita e pertinente para ela: para que serve o que o MT fez? E para que é que ele o faz?

A educadora conduz a acção da M. para que ela recorra ao colega se quer compreender o facto. Essa acção é intencional, pois ela considera necessário que a M. compreenda o muito que pode aprender com os outros e a forma mais adequada para o fazer. Acredita que os comportamentos colaborativos se aprendem em interacção com os outros, em contextos educativos significativos que tentem resolver problemas reais.

A Mariana aceita a proposta da educadora, recorrendo ao MT e colocando-lhe uma questão explícita, à qual ele responde de forma adequada e explícita e de acordo com o nível de dificuldade da M., o que conduz à compreensão da solução por parte desta.

A M. foi ter com o MT e pergunta-lhe.

MT: Para eu me lembrar na segunda-feira. Quando a Adelaide ler o que escreveu na reunião, eu leio este papel que eu escrevi e também me vou lembrar das coisas.

M: Pois é. Para a próxima acho que também vou escrever.

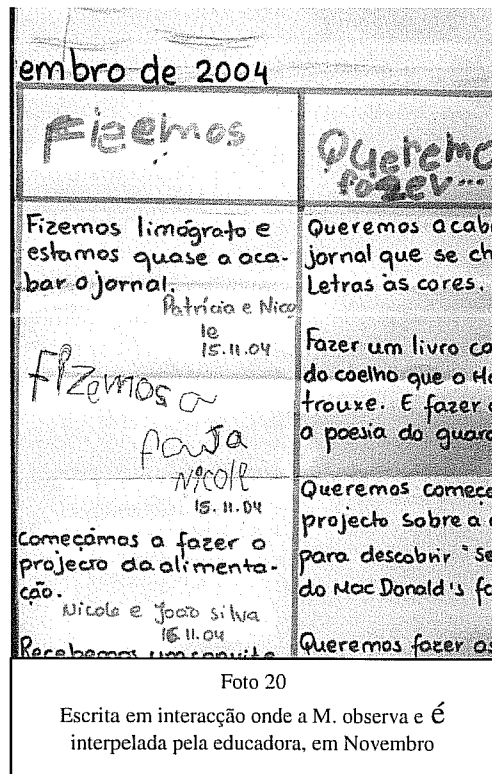
(Set.04)

Pela resposta que a M. dá parece ter compreendido a explicação do MT e o seu objectivo quando escreve, o que lhe faz sentido, desencadeando nela própria a vontade de escrever.

Em Novembro, embora a M. continue a observar as estratégias usadas por duas crianças mais velhas da sala, sem intervir, as reflexões que vai fazer mostram já ter construído ideias próprias sobre a linguagem escrita.

Mostra ver tido vivências relacionadas com práticas de leitura e escrita que a levaram a perceber e distinguir atitudes e comportamentos relacionados com estas mesmas práticas. Está, ainda, numa fase inicial de percepções destas práticas, pois pensa que só as pessoas crescidas escrevem e lêem. Mas relaciona, adequadamente, situações onde

viu a educadora ler e escrever, o que faz com que não tenha qualquer dúvida das competências que esta tem enquanto leitora e escritora.



M: Tu sabes ler, não sabes?

ED: O que é que tu achas?

M: Eu acho que sim.

ED: E porque é que achas que eu sei ler?

M: Porque és grande e os grandes sabem ler.

ED: Só por isso?

M: Sim. E porque te vi ler.

ED: O que é que tu me viste ler?

M: O Diário, nas reuniões. E histórias. Eu sei que tu sabes ler.

Lê lá isto.

ED: Está bem (e apontando com o dedo, começou a ler)

"Fizemos a ... " e esta parte aqui eu acho que é "folha do jornal", mas para ter a certeza tenho de perguntar à

N.

(Nov.04)

Demonstra, também, começar a perceber a funcionalidade das letras, como sendo a única forma de permitir que todos os que sabem ler acedam a uma determinada mensagem. Mas, o seu maior interesse continua centrado na relação que estabelece entre os escritos à sua volta e o seu nome. É a partir deste, enquanto única palavra que reconhece e que sabe o seu significado, que a Mariana vai reflectir metalinguisticamente acerca da língua: descobre diferenças e semelhanças e começa a perceber e a adquirir uma linguagem própria da escrita.

M: É isso porque ela disse que ia escrever isso. Aqui, nesta coisa (apontando para a palavra Fizemos) há coisas como o meu nome.

ED: Não estou a perceber. Que coisas?

M: Estas coisas (apontando para as letras e para a palavra Fizemos)

ED: Mas "isso" tem um nome. Não são coisas.

MI: Eu sei mas já não me lembro como se chama. Estas coisas (apontando para as letras) são... diz tu que eu não me lembro.

ED: São letras.

M: Pois, é isso que a N. e a MAR. diziam à bocado. Isto... (apontando para a palavra Fizemos).

ED: Sim, essa palavra...

M: Pois, esta palavra tem letras do meu nome. É esta (M), esta (I) e esta (a). Eu tenho estas letras no meu nome.

(Nov.04)

A situação de Janeiro mostra uma M. mais crescida, com maiores conhecimentos acerca da escrita, mas também com muito mais questões e muito mais persistente.

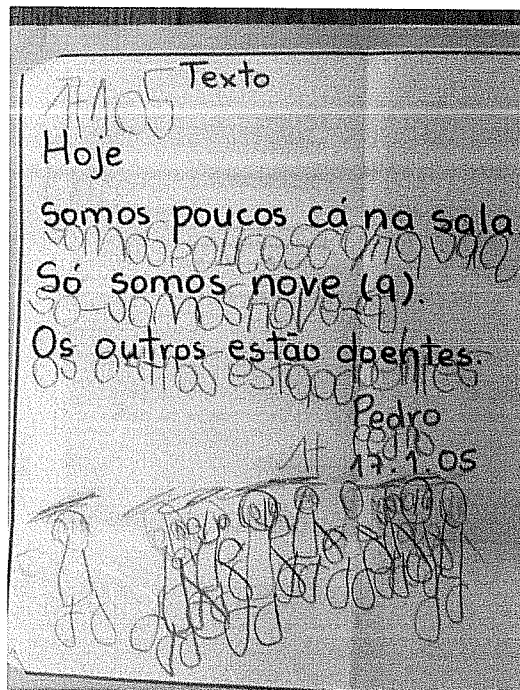


Foto 21
Escrita em interação onde observa e é interpelada pela educadora, em Janeiro

A partir da escrita de um texto que viu a educadora fazer com outra criança, começa a questionar a educadora sobre o que ela escreveu. O ponto de partida da sua reflexão sobre a construção da representação alfabética da escrita continua a ser o seu nome. Compara-o ao que viu a educadora escrever e descobre letras que existem nas duas escritas (as semelhanças) e outras que não estão (as diferenças). Começa a designar as letras pelo seu nome e, com a ajuda da educadora, utiliza recursos presentes na sala como meio de aprendizagem.

M: Estou a ver que há aqui coisas que não estão no meu nome.

ED: O quê, por exemplo?

M: Isto aqui (apontando para o número nove).

ED: O que pensas que é isso?

M: Não é para escrever nomes, pois não?

ED: Não. Sabes o que é?

M: Não. Mas esta conheço. É do meu nome (apontando para o m de somos). A minha mãe e a MAR já me disseram que é o eme (m).

ED: Muito bem. É sim senhora. É a letra M. E é do teu nome.

M: E também tenho esta (apontando para o n de nove) e tenho muitas desta (apontando para o a de sala)

ED: Muito bem Mariana. Tens toda a razão. E reconheces esta letra? Já a viste noutro lado...

(apontando para o H de hoje)

M: Não me lembro...

ED: Vai ver a capa do projecto que fizeste com a N.

E a M. foi. Quando voltou, vinha a sorrir.

M: É do hamster. É a primeira coisa. Já não me lembrava.

ED: Não é 'coisa', é letra. São letras. E estas letras todas juntinhas (apontando para sala) são uma palavra.

M: Lê lá.

ED: Sa...la... (apontando para a palavra enquanto lia).

M: Lê tudo.

(Jan.05)

Existir no contexto educativo suportes diversificados de escrita, permite à criança usar um instrumento fundamental na comunicação, de forma autónoma, relacionando a mensagem ao suporte onde está escrita e reutilizando essa escrita nas suas próprias experiências. Esta situação desperta o interesse e a curiosidade das crianças pela linguagem escrita e conduzem-nas a práticas reflectidas.

Com estas comparações, a M. vai descobrir que há letras e números, que têm representações gráficas diferentes e que possuem uma funcionalidade distinta, embora comece a perceber que ambas são signos gráficos de escrita.

M: Não é uma palavra..., é um número! É o nove!

ED: Pois é.

M: Ahh...

ED: É um número. Há letras e há números. Para para que servem?

M: Isso sei! Os números servem para a gente contar e fazer contas. O meu pai diz que é... matemática... acho eu. E as letras são para escrevermos coisas: histórias, cartas, textos... ah! E para escrevermos coisas importantes no computador.

ED: Muito bem. Já sabes muitas coisas.

(Jan.05)

Esta situação vai permitir à criança construir algumas ideias adicionais sobre a forma da escrita convencional, embora, no início, possa usar os dois tipos de signos indistintamente para escrever. Começa, também, a reflectir na forma como a linguagem oral se relaciona, directamente, com a linguagem escrita uma vez que, para saber o que está escrito numa mensagem, precisamos de ler. Ao pedir à educadora para o fazer, acede a essa mensagem e começa a perceber que o que se diz se escreve, o que se

escreve pode-se ler e tem uma representação oral e que a linguagem escrita é a representação gráfica da linguagem oral.

M: Lê lá tudo, outra vez.

ED: Porquê?

M: Para eu ouvir tudo outra vez.

ED: Para quê?

M: Porque eu quero ficar a saber.

(Jan.05)

Posteriormente, a atitude da M. mostra como é importante que o adulto apoie a reflexão da criança perto da sua zona de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhe a apoio às suas experiências e ideias logo que ela manifeste dificuldade e que esta ajuda seja formulada num nível de elaboração ajustado ao nível de elaboração da dificuldade.

M: Hoje o PD viu que faltavam muitos meninos porque estão doentes. Já não me lembro quantos é que ele contou mas, se forem ver o texto dele que está ali na parede (apontando para o sitio) está lá o número escrito.

PD: Pois foi. Como é que sabes?

M: Porque a A. leu-me o texto e eu percebi. E acho muito importante.

ED: E o que queres fazer MARIANA?

M: Acho que devíamos escrever no Diário que não gostamos que eles estejam doentes.

PD: Então, tem de ser na coluna do 'Não gostamos'.

M: Pois.

ED: Queres que eu escreva?

M: Claro! EU ainda não sei escrever assim como tu.

ED: E o que é que queres que eu escreva?

M: Que não gostamos que os nossos amigos estejam doentes!

ED: Porquê?

M: Porque assim não podemos brincar com eles!!

ED: E queres que eu escreva isso?

M: Sim, escreve.

E a educadora começou a escrever. Estava ainda a escrever quando a M. completou:

MARF: Escreve também que temos saudades deles. Pronto!

(Jan.05)

A M. mostra ter compreendido as explicações que a educadora lhe deu, adequando-as e aplicando-as num outro suporte, numa outra situação. Percebeu a relação que existe entre a mensagem e o suporte de escrita onde ela se encontra e mostra ter compreendido que a sua escrita é orientada por normas pessoais e, portanto, não pode ser “lida”, ou seja, decodificada por todos. Outro facto que parece ter compreendido é que nem tudo o que acontece na sala é para escrever; apenas as verdadeiramente importantes, as que têm um peso informativo o são. Esta atitude revela que a M. está mais competente no domínio da linguagem escrita e que esta já adquiriu um sentido nas suas práticas educativas, começando a usá-la de uma forma muito adequada.

Em Março e em Maio, observamos já uma M. em conflito cognitivo, à procura de explicações, questionando tudo e todos à procura de compreender e relacionar o que observava com aprendizagens feitas anteriormente. Já não observa apenas; agora intervém, questiona, dá sugestões. Tem uma atitude participativa e activa na sua aprendizagem e na aprendizagem dos outros. Muitas vezes chega a ser intrusiva, uma vez que ainda não percebe muito bem se quem ela ajuda precisa realmente dessa ajuda, ou se quem ela pede ajuda está cognitivamente disponível para o fazer. Esta situação pode dever-se à sua pouca idade.

Nas duas situações, há uma tarefa de escrita a ser realizada em pequeno grupo. A M. é, de todos os participantes, a que possui menos competência, o que não a inibe na sua participação. Ela pensa, e diz, conseguir fazer o mesmo que as outras crianças mais competentes fazem.

M: O que é que vão fazer.

N: Vamos escrever que gostamos do dia do pai.

M: E como é que vais escrever? Sabes escrever?

N: Mais ou menos. Ainda não sei escrever tudo muito bem. Mas escrevo mais ou menos.

M: E como é que fazes?

N: Olha... sei lá. Penso no que vou escrever e depois escrevo.

(Mar.05)

ED: O que vão fazer?

P: Vamos escrever que hoje estivemos a jogar dominó.

M: E que foi muito giro. Eu gostei de jogar.

ED: Muito bem. E vão escrever os três?

P: Não, escreve o J. porque eu não sei escrever.

M: Nem eu.

ED: E já pensaram o que vão escrever?

J: Que jogamos dominó.

ED: Está bem. Precisam de ajuda?

J: Não.

P: A gente ajuda-o.

(Maio.05)

A M. começa por questionar de uma forma geral sobre a tarefa: “*o que vão fazer?*” ou “*como é que fazes?*” mas, no decorrer da tarefa vai especificando as questões, relacionando-as com situações que observa e que lhe levantam dúvidas. As respostas e ideias que recebe vão sendo, também, cada vez mais explícitas e elaboradas, de acordo com as próprias dúvidas colocadas pela M.

M: Vais escrever com letras, não vais?

J: Estás parva? Claro que vou. Como é que tu querias que eu escrevesse?

M: Só estava a querer saber...

(...)

M: O que é que estás a escrever?

J: Outra vez? Eu já te disse à bocado.

M: Mas é que já escreveste e não nos disseste o que escreveste.

J: Só escrevi “Jogamos”. “Jo... ga...mos” (apontando com o dedo em cima de Ju, g e de mos, respectivamente).

M: E agora, o que é que vais escrever?

J: Dominó

(Maio.05)

A observação que faz parte do processo da tarefa é sempre reflexiva. Reflecte sobre as estratégias que vê as outras crianças terem e compara-as com as suas próprias estratégias.

N: «Gostamos do Dia do Pai». Gostamos vou copiar daqui de cima (e começou a escrever, mantendo o dedo indicador em cima do título do Diário que estava a copiar).

C: E «Dia do Pai» está escrito no Plano do Dia.

N: No Plano do Dia?

C: *Sim porque eu vi a A. escrever quando fizemos o Plano do Dia hoje de manhã. Espera que eu vou buscar.*

(...)

C: *Olha aqui (apontando).*

N: *Aqui, está Pai porque eu já conheço esta palavra. Por isso aqui está escrito Dia do Pai. Vou escrever. Agora vou escrever o meu nome.*

(Mar.05)

O facto de ter assistido e ouvido, explicitamente, o processo de escrita e a forma como as outras duas crianças, a C. e a N., tinham pensado para escrever, parece ter tido um efeito revelador na M., provocando-lhe um enorme conflito interior. A M. apercebe-se de que não são apenas os adultos que escrevem convencionalmente; há crianças, como ela que também o fazem.

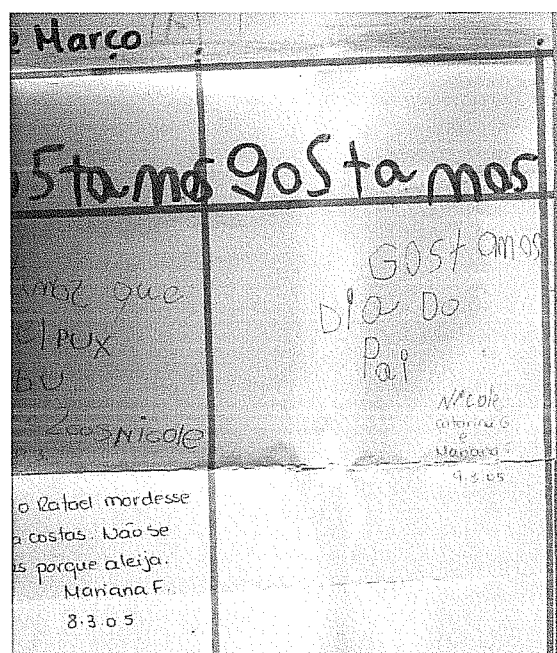


Foto 22
Escrita em interação onde a M. observa e é interpelada pela educadora, em Março.

ED: *Que estás a fazer M.?*

M: *Tu sabias que a N. e a C. já sabem ler e escrever?*

ED: *Sim, já sabia que elas sabem escrever muitas coisas. Porquê?*

M: *Tu consegues ler o que elas escreveram? (apontando para o que as duas crianças tinham acabado de escrever no Diário)*

ED: *Acho que sim. «Gostamos Dia do Pai». Acho que elas queriam escrever que gostam do Dia do Pai.*

M: *Então, elas escreveram mesmo (falando baixinho como se falasse com ela própria).*

ED: *Podes dizer-me o que estás a pensar.*

M: *Que elas sabem o que está escrito aqui na sala e depois quando estão a escrever vão buscar essas palavras e copiam. Foram buscar o Plano do Dia para escreverem Dia do Pai.*

E os cartões dos nossos nomes quando querem escrever um nome.

ED: *E o que achas disso?*

M: *Não sei. Mas é difícil saber o que é que estas letras todas aqui na sala têm escrito. Eu não sei.*

ED: *E o que é que tu achas da forma como elas escrevem.*

M: *Não sei. Tenho de ver como é que elas fazem mais vezes para ver como é.*

Sabes como é que elas sabem tantas palavras?

ED: *Não, acho que elas pensam no que estão a escrever e onde é que podem encontrar a palavra escrita.*

M: Mas isso é difícil, não é?

ED: Não sei, nunca pensei nisso. Se quiseres escrever o nome da N. onde podes ir buscar?

M: Ao cartão do nome dela.

ED: E já alguma vez fizeste isso?

M: Não, nunca me tinha lembrado.

ED: A partir de agora, como é que vais fazer?

M: Vou buscar o cartão do nome.

ED: Achas que foi difícil esta descoberta?

M: Esta não, mas não me lembrava de ir ao Plano do Dia.

ED: Pois, há umas descobertas mais fáceis e outras mais difíceis.

M: Quando eu for grande, como elas, vou descobrir as difíceis, não é?

ED: Acho que é isso mesmo!

M: Pois é, não é? (sorrindo)

(Mar.05)

A M. tomou consciência de que as outras duas crianças começaram já a ter um domínio da leitura e da escrita e que o fazem de uma forma perto da convencional, uma vez que a educadora consegue perceber o que elas escreveram. As estratégias que elas usaram para o fazer, e que a M. viu, tornaram-se reveladoras para a M. que, gradualmente, começa a compreender e a tentar apropriar-se delas com o objectivo de a tornar numa estratégia pessoal de escrita. E a educadora tenta apoiá-la nessa descoberta, tornando-a

uma experiência enriquecedora para a M.

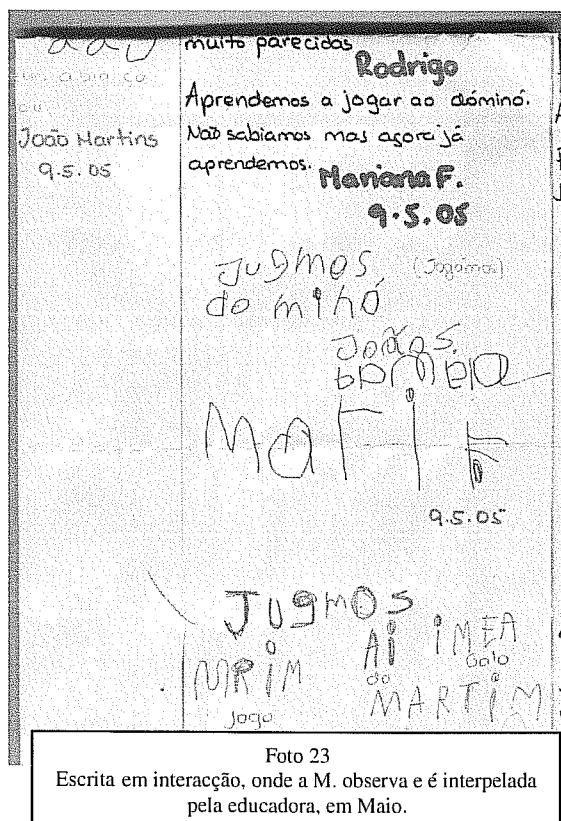


Foto 23
Escrita em interação, onde a M. observa e é interpelada pela educadora, em Maio.

Pelo contrário, em Maio, não encontra o mesmo tipo de ajuda no J. já que este não está tão disponível para responder à M. como na situação anterior. Embora, tenha a percepção de que é importante ter comportamentos colaborativos com outras crianças, o J. só gosta de o fazer com “amigos”, provavelmente porque as relações de afecto que mantém com essas crianças lhe dão uma maior segurança para partilhar o seu saber sem medo de qualquer constrangimento. São alguns dos

factores externos que poderão influenciar as interacções que se estabelecem entre as crianças.

Devido a este comportamento do J., a M. não consegue ter acesso aos processos de pensamento que o J. teve quando escreveu. E não compreende porque é que ele escreveu daquela forma e não de uma outra. E como não recebe, da parte dele, a ajuda adequada ao nível do pedido que ela faz, sentindo por isso que a tarefa está incompleta.

ED: Então? Já escreveram tudo?

M: Nós não, o J. não nos deixou escrever nada.

P: Pois não porque nós não sabemos escrever e ele sabe.

M: Eu sei escrever. Ele podia dizer como era e eu escrevia. Assim, nem percebi nada do que ele fez.

ED: Porquê M.?

M: Porque ele escreveu sozinho, nem nos disse nada e escreveu sempre tudo calado e a gente só o via escrever letras e mais nada.

ED: E o que é que tu querias perceber?

M: O que ele escrevia. E porque é que ele escreveu aquelas letras e não escreveu de outra maneira.

P: Para quê? Tu ainda não sabes ler e escrever.

M: Não sei escrever como a A., mas já sei escrever algumas coisas. E quero saber escrever como a A. mas têm de me explicar como é e o J. não explicou nada de jeito.

ED: Tens razão M. Mas já pensaste que se calhar é difícil para o J. estar a pensar e a falar ao mesmo tempo.

P: pois é. Ele estava a pensar e não podia falar. Só podia pensar.

M: Pois... se calhar... mas a N. escreve e depois explica o que escreveu. O J. também podia fazer o mesmo. Depois de escrever, explicava.

P: És mesmo chata. Ele escreveu e até disse para nós escrevermos o nosso nome.

M: Está bem, mas não percebi nada do que ele escreveu. Se quiseres ler isto, consegues?

P: Eu não sei ler por isso não consigo ler isso. Não consigo ler nada.

M: Mas se ele te tivesse explicado o que tinha escrito, tu já sabias o que estava aqui escrito. E assim, não sabes.

(Maio.05)

Estas situações mostram, como a personalidade das crianças pode influenciar a capacidade das crianças darem e receberem ajuda. E a M. vai dizer isso mesmo. Para ela, a dificuldade que sentiu prende-se com a atitude do J. e não com os conhecimentos

que ela tem (ou não tem). Para ela, se o colega tivesse tido uma outra atitude, ela teria conseguido superar a tarefa e tinha conseguido escrever, porque ela “sabe” escrever.

No entanto, podemos observar que as práticas diversificadas de escrita existentes no contexto educativo, o estabelecimento de interações, a partilha de saberes e estratégias entre as crianças e o adulto e entre as crianças, umas com as outras, permitiram que a M. tomasse consciência da importância da linguagem escrita e adquirisse um crescente domínio desta última. No entanto, este desenvolvimento cognitivo, também se deve à personalidade da M., à sua curiosidade, persistência e ao papel activo que desempenha na sua aprendizagem.

O pós-teste

No final do ano lectivo, a M., tinha já quatro anos, quando lhe perguntámos, se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever de forma a percebermos qual a sua consciência, perante os outros, enquanto leitores/escritores, a M., reconheceu várias pessoas, quer do seu meio familiar, como do meio escolar. Referiu também diversos tipos de suportes de leitura e escrita (revistas, jornais, livros de histórias, cartazes, instrumentos de pilotagem do trabalho de sala, legendas dos filmes, etc...) e algumas das funções relacionadas com a linguagem escrita.

Escrevem letras e palavras importantes. A minha mãe escreve coisas no computador e o meu pai escreve nomes em papéis e faz contas. E escrevem o nome deles em papéis quando vamos às compras. Mas isso é só às vezes.

(Junho 05)

Em relação aos suportes de escrita que lhe foram apresentados, a M., nomeia pelo nome grande parte deles, e as que não nomeia, identifica-os pela sua origem ou funcionalidade.

1. Sabes o que é isto? (mostrando a primeira página de um jornal)

É um jornal.

E o que achas que está aqui escrito?

Noticias importantes que aconteceram

Sabes para que serve?

Para ler notícias importantes. Para ficarmos a saber coisas.

Sabes o que é isto? (mostrando uma factura)

É o que sai da máquina, quando vamos às compras. Pagamos as compras e isso sai.

E o que achas que está aqui escrito?

Estão as coisas que nós comprámos. E quanto custaram.

Sabes para que serve?

Para guardarmos para sabermos quanto custou tudo.

Sabes o que é isto? (mostrando um dicionário)

É um dicionário.

E o que achas que está aqui escrito?

Palavras. As palavras todas que existem.

Sabes para que serve?

Serve para sabermos as palavras. O que elas são e como se escrevem.

Compreende também a relação que se estabelece entre os suportes escritos e as respectivas mensagens, conseguindo explicar a sua funcionalidade e o que pode ler neles.

Em relação ao seu projecto pessoal de leitor/escritor, a M., apresenta várias razões válidas. Os seus objectivos para a aprendizagem da linguagem escrita, são agora relacionados com práticas culturais, próprias do meio onde vive. Aponta razões relacionadas com o prazer que sente a ler e a escrever, o prazer que quer proporcionar aos outros e para comunicar. Para ela, a aprendizagem da linguagem escrita, transformou-se num projecto significativo e conseqüentemente, um instrumento potencializado de desenvolvimento.

Em relação ao conhecimento que a M., demonstra ter das características formais do acto de ler, este é para ela um acto que pode ser realizado em silêncio e referiu-o mesmo como um acto de leitura (“estás a ler...”).

Para escrever coisas. Para escrever cartas e histórias. E para escrever o meu nome. E quero escrever no computador histórias bonitas e depois faço os desenhos e faço livros. E depois, como sei ler, leio-os ao meu mano Dani e ele fica contente. Também quero saber ler para ler as coisas na rua, os cartazes e as coisas todas. Para ficar a saber coisas novas.

(Junho 05)

No entanto, ainda não distingue entre olhar e ler. Para ela a forma como adulto folheia o livro, não modifica o acto de leitura, pois está sempre a ler, só modifica o movimento em si (“(...) *estás com pressa*”).

Em relação ao material de leitura, percebeu-se que os seus critérios eram já outros. Já nem tudo se pode ler e apresenta agora critérios de variabilidade, e compara a sua escrita com a grafia do seu nome.

Porque as letras são todas diferentes. Mas não têm esta letra do meu nome (apontando para um a) e quase todas as palavras têm. Deve ser uma palavra sem a.

(Junho 05)

Distingue entre letra e numero e a função de cada um na linguagem escrita, justificando que pelo facto de ter letras e números não se pode ler.

Reconhece já algumas palavras. Todas elas o nome de outras crianças da sala e perante outras palavras acha que se podem ler “porque tem letras diferentes e tem o a”. (critério de variabilidade).

Distingue o que é uma letra, um numero e uma palavra, e também entre texto e imagem. Reconhece cada um destes elementos de escrita, apontando-os, acertadamente. Mas ainda não distingue frase e não percebe a funcionalidade dos espaços, uma vez que, perante as duas situações, tudo se pode ler “mas tem letras diferentes”.

Reconhece alguns sinais de pontuação. Principalmente, o ponto de interrogação, do qual explica para que serve.

E isto, sabes o que é? (apontando para os sinais de pontuação de uma das folhas)

São pontinhos. Este conheço. Aparece sempre quando nós fazemos perguntas. (apontando para um ponto de interrogação)

(Junho 05)

Embora não conheça todos os termos próprios do domínio da linguagem escrita, mostra já perceber alguns, como é o caso de número, palavra, letra, linha. Mostra compreender que a escrita tem um sentido e uma direccionalidade, e faz a antecipação de um conteúdo escrito num dos suportes de forma adequada.

Isto é para fazer um bolo (agarrando a receita). E isto é de um jornal, é um a noticia (agarrando na noticia). Isto é um telemóvel, não se lê, só se vê. Este é que se lê (agarrando na publicidade dos telemóveis). Diz assim: «Comprem telemóveis que são baratos. Já fizemos contas.» (apontando para as duas linhas em cima das fotografias dos telemóveis).

Essa é fácil. Lê-se assim... «Era uma vez uma princesa muito linda que morava numa castelo muito grande. Um dia...» (apontando com o dedo indicador em cima das linhas do texto da história, da esquerda para a direita e de cima para baixo)

(Junho 05)

Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a M. concordou mas deixou bem claro que “eu escrevo como sei”. E quando lhe perguntámos a razão da sua escrita ser feita assim ela justifica.

Escrevi com letras. Pensei no que tu querias que eu escrevesse e nas letras que eu já sabia escrever. E depois escrevi como sabia.

(Junho 05)

Apresenta uma escrita que ainda não é determinada por critérios linguísticos, e que ainda não se relaciona com a linguagem oral. Orienta a escrita das várias palavras por critérios de quantidade mínima de palavras (neste caso; duas), e de variação na sua posição para a escrita de palavras diferentes. Como o seu léxico de letras é reduzido, e para ser fiel a estes critérios, usa as letras do seu nome.

Quando se pede para que escreva determinadas palavras, fá-lo sem previamente as analisar oralmente e, ao pedir-lhe para ler o que escreveu, aponta globalmente para todo

o escrito, produzindo uma leitura global. Ao tapar parte da palavra, continua a dizer toda a palavra, embora hesite.

Para escrever a frase, usa maior quantidade de letras do que se fosse para escrever uma palavra, mas não utiliza espaços para definir as várias palavras escritas.

Outro factor importante a salientar é a relação que a M., estabelece entre a sua escrita e o referente. Por exemplo, a palavra “gatinho” foi escrita com os mesmos grafemas da palavra “gato”, mas são mais pequenos. E usou menos grafemas para escrever “formiga” do que para escrever “cavalo”, mas justifica apenas, “porque sim”, não conseguindo referir porquê.

Manana F.
1.6.05

"omeunome" Sem cartão

Com copia do cartão

mqi
mationq f

mqvve
fm (gato)

fm (gatinho)

Comparando os escritos
"Pois sem"

fm (cavalo)

(tapando MF.)
"É... é cavalo na mesma, acho eu!"

qt (formiga)

mqi (agua)

fo (erva)

miq (ovos)

fit (ilha)

fti (urca)

(o gato come o rato)

mf f i q m q i o q m t

Foto24
Pós-teste da M.

Análise dos dados da criança P.

A P. nasceu a 14 de Maio de 2000, em Cascais. Tem dois irmãos, mais velhos, estando um a frequentar uma escola de 2º ciclo e o outro uma escola de 1º ciclo.

A P. começou a sua escolaridade nesta instituição, no ano lectivo de 2003/04, entrando para o ensino pré-escolar, para uma sala de três anos. No ano seguinte, foi inserida numa sala, com um grupo heterogéneo, onde havia crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Pré-teste

Quando o ano lectivo começou, a P. tinha quatro anos. Quando lhe perguntámos se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever de forma a percebermos qual a sua consciência, perante os outros enquanto leitores/escritores, a P. apenas reconheceu pessoas da escola como sendo leitoras e escritoras (o caso da directora e das suas duas educadoras, a do ano anterior e a actual) e identificando algumas acções por elas realizadas relacionadas com a leitura e a escrita. Não identificou a mãe como leitora ou escritora, justificando nunca ter visto a mãe realizar tais acções.

“A Zéloca sabe (ler e escrever). E a Filipa também. A Zéloca lê histórias e os recados (...). A Filipa também lê histórias. E tu também lês, esqueci-me de ti.

Escrevem coisas importantes nos papéis. (...) se calhar a minha mãe sabe. Mas não sei. Nunca vi.”

(Set.04)

Em relação a alguns suportes de escrita que lhe foram apresentados, a P. não nomeia nenhum pelo nome, embora identifique a origem de alguns deles (ex. “*É do Continente.*”, “*São pizzas da Telepizza.*”). Também não compreende a relação que se estabelece entre os suportes escritos e as respectivas mensagens, não conseguindo explicar a sua funcionalidade, nem o que poderia ler neles.

Em relação ao seu projecto pessoal de leitor/escritor, a P. apresenta apenas uma razão para aprender a ler e a escrever, sendo essa razão exterior a ela. A P. quer a prender a ler e a escrever “*para ir para a escola dos grandes*”. Não apresenta qualquer razão

funcional para o fazer e, para ela, ler e escrever constitui-se como um fim e não como um meio para realizar descobertas e aprendizagens.

Em relação ao conhecimento que a P. demonstrava das características formais do acto de ler, este apresentava-se-lhe como um acto que poderia ser feito em silêncio. No entanto, a P. não o referiu como sendo um acto de leitura mas sim que o adulto estava a ver um livro. A forma como o adulto folheava o livro, para esta criança, modifica o acto de leitura pois, quando o adulto o folheou com calma e cuidado, estava “*a ver o livro*” e quando o folheou depressa e sem deter o olhar nele, a P. passou apenas a dar importância ao movimento em si e não ao acto propriamente dito (ex. “*É depressa.*”). No que se refere ao material de leitura, percebeu-se que para ela tudo se poderia ler, sem critérios de quantidade e variedade da escrita. Muito embora a P. refira “*muitas letras*”, não significa que ela dê importância à quantidade, mas apenas que não é uma, são muitas. O único ponto que a P. hesitou em nomear como podendo ser lido, foi o que apresentava números justificando não conhecer aqueles caracteres. Para a P., qualquer suporte gráfico poderia ser lido pois, para ela, tudo o que tem letras se pode ler, sem qualquer critério nas letras que lá estão.

Embora distinguisse entre texto e imagem, sabendo qual dos dois se poderia ler, reconhece o que é uma letra mas não o que é um número (“*Acho que isto são letras (apontando para letras) e números não sei*”). Também não reconheceu a diferença entre letra e palavra, embora reconhecesse o seu nome. Reconhece as letras e aponta-as, o que mostra que conhece um pouco das características deste elemento de escrita. No entanto, para ela tudo se pode ler desde que tenha letras e, ao ver uma linha escrita, embora a designe como sendo “*muitas letras*”, relaciona-a com um suporte que ela conhece bem dizendo ser “*como nas histórias*”. Não reconhece sinais de pontuação justificando não saber o que eram. Também não possuía o conhecimento de um conjunto de termos próprios neste domínio da linguagem escrita, nomeadamente, o que é letra maiúscula e minúscula, número palavra, letra, frase ou linha. Também não apresentava qualquer ideia sobre direccionalidade ou sentido da escrita.

Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a P. recusou-se justificando não saber ler, nem escrever.

Escrita espontânea

As situações de escrita espontânea com a P. foram durante as reuniões, excepto em Março, que ocorreu no Diário. O facto de não apresentar escrita espontânea no Diário, que é um suporte social de escrita da sala, o qual pode ser visto e lido por todos, pode significar que a P. tenha dúvidas da sua capacidade de escrever, ou que tenha receio da avaliação que os outros possam fazer da sua escrita. Seja qual for a causa, esta criança opta por manter a sua escrita espontânea num campo mais pessoal.

Em Setembro, a sua atitude em relação à escrita e ao material de escrita, era muito desorganizada. Tinha dificuldade em manter imóvel a página onde estava a escrever, rodando-a conforme ia escrevendo. Não tinha qualquer intenção de comunicar pois não reflectiu antes de escrever, não conseguindo depois verbalizar a mensagem que tinha escrito. No entanto, a sua intenção de escrita era clara (*“Estive a escrever a reunião!”*) e consegue distinguir o que fez (*“(…) escrevi letras”*) o que mostra que ela utiliza alguns termos utilizados na linguagem escrita.

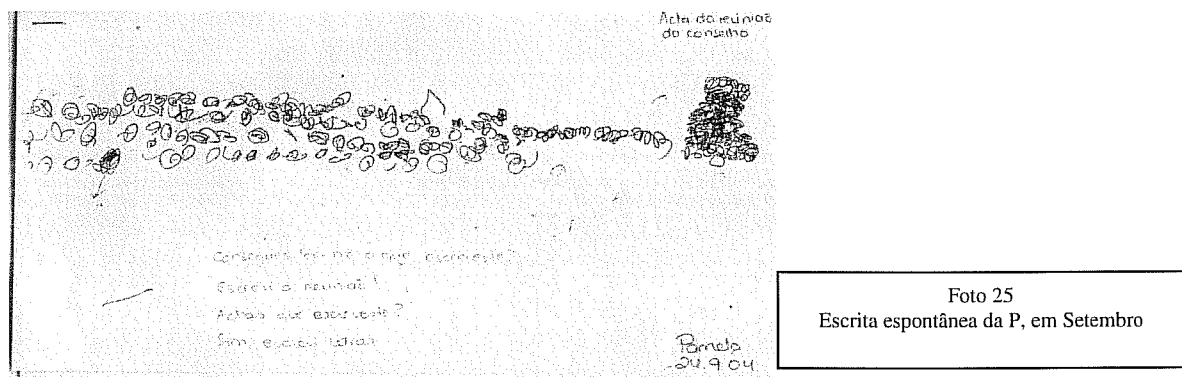


Foto 25
Escrita espontânea da P. em Setembro

A escrita de P. não é orientada por critérios linguísticos pois ela não apresenta qualquer relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Era apenas uma actividade grafo-perceptiva. Escrevia, usando rabiscos, uns ao lado dos outros e não consegue verbalizar o que escreveu, e a resposta que dá à educadora refere-se ao produto escrito (*“escrevi a reunião”*).

A forma gráfica de escrita de P. é uma escrita de gesto rápido, composto quer por pequenos círculos alinhados uns ao lado dos outros, apresentando a descontinuidade da escrita cursiva, mas também por pequenos ms espalhados na folha, apresentando a

determinada forma que tem de ser respeitada, ou não poderão ser chamadas de “letras”. Mas continua a escrever com pseudo-letras.

A maior mudança registada este mês na escrita de P. foi, sem, dúvida, ela ter conseguido verbalizar o que escreveu. Isto revela intencionalidade na sua escrita, uma vez que foi apontando com o dedo em cima das “Linhas” que tinha escrito, enquanto ia dizendo à educadora o que tinha escrito. Durante essa verbalização, não apresentou qualquer hesitação perante o que tinha escrito, o que nos leva a acreditar que ela sabia exactamente o que tinha “escrito”.

Tem necessidade de delimitar a folha, com riscos que ela faz, e tenta reproduzir na página onde escreve, as características gráficas do suporte que lhe estava a servir de modelo, (o Plano do dia, que se escreve nas reuniões de planeamento). Mostra perceber o que se escreve neste suporte, nestas alturas do dia, uma vez que tenta reproduzir o seu nome e o nome de alguns colegas de sala, e também regista algumas das actividades que foram planeadas para esse dia. Mostra que percebeu a funcionalidade de escrita, naquele contexto social em que a escrita é usada como registo e memória, na organização do dia na sala. Percebeu que o grande objectivo daquele suporte é registar para não esquecer e para organizar situações concretas. Ao fazer esta descoberta da funcionalidade da escrita, a P. dá um passo importante na construção do seu projecto pessoal de leitor/escritor. E este é um factor determinante no seu processo de aprendizagem que só pode ser conseguido através de práticas sociais reais onde a escrita é utilizada como meio de comunicação.

Em Janeiro, registam-se novas mudanças na escrita de P., desta vez relacionadas com a grafia utilizada. Por esta altura, a P. apresenta já tentativas de escrever o seu nome. Copia do cartão que tem na sala com o nome escrito, mas ainda não consegue reproduzir todas as letras. No entanto, domina já a grafia de uma delas, o “P”. É essa letra que reproduz na folha e que lhe permite escrever tudo o que quer. Este facto mostra que ainda não tem qualquer critério de variabilidade na escrita (Pois escreve tudo com um conjunto de letras todas iguais), embora pareça ter critérios de quantidade, pois todos os segmentos que escreveu têm três ou mais signos. E, ao ser questionada pela educadora da razão de escrever assim, justifica que não de pode escrever apenas com uma letra, tem de ter mais.

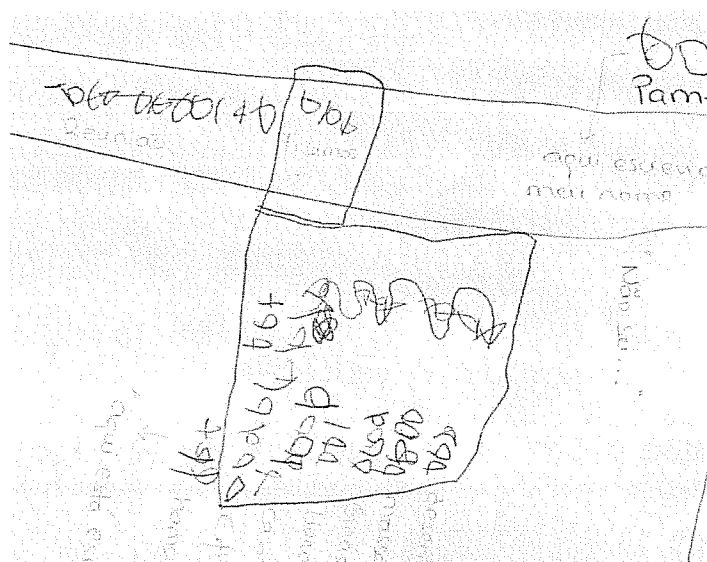


Foto 27
Escrita espontânea da P., em Janeiro

Continua a organizar a sua escrita linearmente, mas agora regista um outro critério: a unidireccionalidade, isto é, organiza a sua escrita na folha com um conjunto de letras organizadas em linhas e escritas da esquerda para a direita. O papel ainda não se mantém imóvel, quer durante o acto de escrita, quer quando verbaliza à educadora o que escreveu. Foi rodando o papel para ir “lendo” o que tinha escrito.

Quando é interpelada pela educadora para verbalizar o que escreveu, mostra acreditar ter escrito o que leu, mas revela que tem a educadora como modelo de escritora pois diz:

“Escrevi muitas coisas, escrevi com letras e assim depressa imitando a escrita rápida da educadora, com o movimento das mãos”.

(Jan.05)

Isto mostra que o adulto que escreve em frente a crianças que estão a iniciar a sua aprendizagem formal da escrita, tem de ter cuidado na forma como escreve. O facto do adulto escrever rapidamente à frente das crianças, utilizando uma grafia corrida e pessoal, faz com que as crianças acreditem que as suas próprias garatujas são como as do adulto. Nesta fase, para as crianças as letras ainda são desenhos e por isso, se o adulto não as definir correctamente na sua escrita, elas também não poderão perceber que o código escrito tem uma determinada representação e também que há uma forma convencional de escrever, comparando com a sua própria escrita.

A P. continuar a apontar para os segmentos que escreveu de forma global, mas mostrando intencionalidade na sua atitude, o que revela que sabia o que se queria escrever em cada segmento de escrita e mostrando na execução da tarefa que reflectiu sobre o que se escreveu.

Em Março, há uma transformação em toda a escrita da P. O papel preponderante desempenhado pelo nome é notório. Já escreve com letras convencionais o que revela que percebeu que para escrever tem de utilizar determinados signos que estão intimamente relacionados com a escrita. Usa as letras do seu nome para escrever o texto, revelando que ainda não faz a diferenciação que nós adultos, fazemos com as palavras, escrevendo o mesmo conjunto de signos para representar tudo o que quer escrever. É uma espécie de código universal, que serve para ela escrever qualquer coisa que queira.

P: São as letras que eu sei escrever. Eu pensei no que queria escrever e escrevi com as letras que eu sei escrever. São as do meu nome. Mas também escrevo outras coisas com elas.

(Mar.05)

No entanto, tem já presente o critério de variabilidade, pois para escrever, usa letras diferenciadas, usa o mesmo conjunto de letras, apenas as muda de sítio.

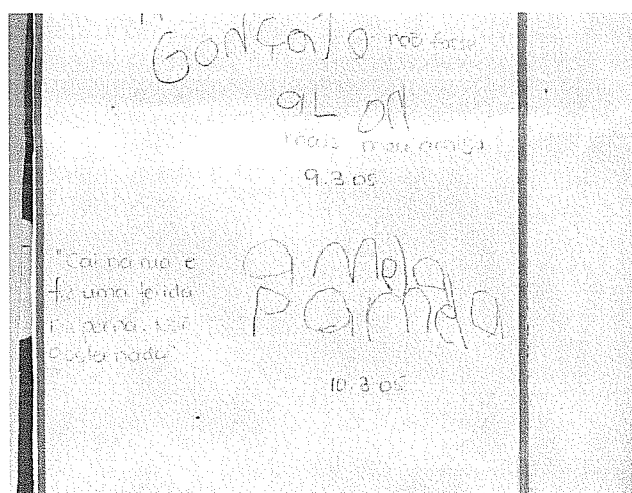


Foto 28
Escrita espontânea da P., em Março

Tem já consciência de que não sabe ler embora tenha a ideia que sabe escrever, no entanto, tem consciência de que o que escreve, só ela pode entender. Mas tem consciência de que apenas consegue ler o que ela escreveu, porque desconhece a intenção dos outros quando escreveram.

P: Mais ou menos porque eu não sei ler. Só sei ler isto assim porque fui eu que escrevi.

ED: Achas o que escreves é mais fácil de leres, é?

P: É porque eu aqui sei o que é que queria escrever e nas outras coisas escritas eu não sei o que é que quieriam escrever.

(Mar.05)

Acredita que escreveu o que leu pois para ela basta querer. A sua vontade é, para ela, um factor preponderante na construção da sua escrita. (“*Era o que eu queria escrever*”). Quando quer, escreve.

ED: (...) Achas que escreveste o que me leste?

PAM: Acho. Era o que eu queria escrever. Eu sei o que queria escrever. Está escrito à minha maneira. É, está!

(Mar.05)

Reconhece o seu nome escrito e já o escreve de forma correcta, mas ainda com o apoio do cartão.

Ao verbalizar o que escreveu, aponta globalmente para o conjunto de letras escritas. Apresenta uma escrita fixa pois representa por símbolos específicos o nome das coisas e das pessoas e utiliza as letras do seu nome para tudo. Mas como a disponibilidade de formas gráficas que tem é muito limitada, faz várias combinações dessas letras que lhe permite expressar diferentes significados. Esta última estratégia relaciona-se com as características da escrita diferenciada, o que nos leva a pensar que a P. poderá utilizar estratégias diferenciadas, umas porque já as domine e são securizantes e as outras porque são uma nova aprendizagem.

Em Maio, mostra já uma escrita diferenciada, onde estão explicitamente os critérios de quantidade mínima e de variabilidade, uma vez que a P. revela ter percebido que para escrever necessita de um número mínimo de letras e que estas não podem ser iguais, pois isso não seria uma escrita convencional. O leque de formas gráficas que conhece continua a ser o conjunto das letras do seu nome. Desta forma, a única possibilidade que tem para escrever tudo o que quer é tentando escrever diferentes palavras utilizando esse conjunto de letras, e mudando a sua ordem e a sua variedade.

Ao verbalizar o que escreveu, já aponta intencionalidade para as linhas que escreveu. E tem já ideias pessoais sobre a escrita: o objecto referido está relacionado com o número de letras que escreveu.

P: Este é o meu nome (apontando para o seu nome) e este é o nome da I. (apontando para o conjunto de letras escritas por baixo).

ED: Podes explicar-me porque escreveste assim, com essas letras?

P: Este é o meu nome e eu já sei escrever o meu nome. E este é o nome da I. Tem menos letras porque ela é mais pequena do que eu.

(Maio 05)

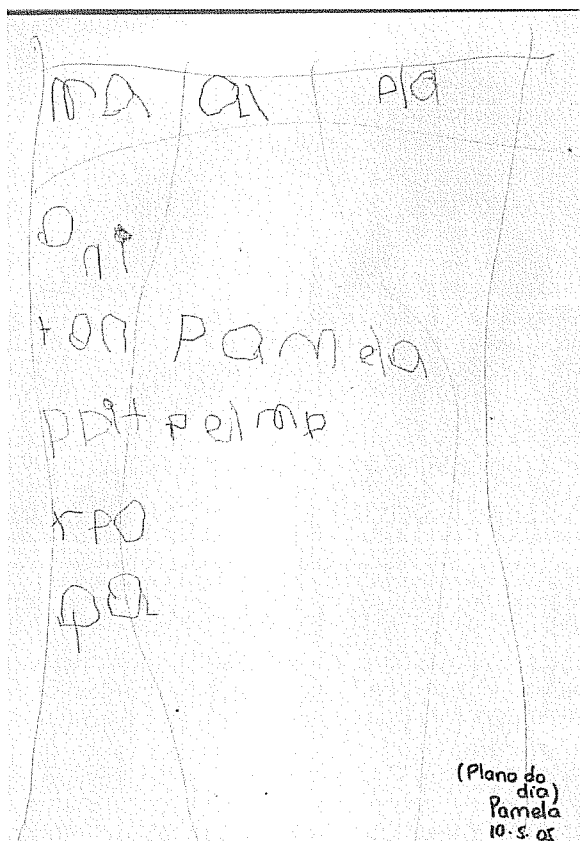


Foto 29
Escrita espontânea da P., em Maio

Também a imagem gráfica evolui, sendo muito semelhante ao suporte real de escrita. Olhando para a escrita de P., conseguimos identificar o que é que ela queria escrever.

O papel desempenhado pelo educador foi preponderante em todo o processo de aprendizagem de P. Ao colocar-lhe questões sobre o que ela tinha escrito, ou sobre a forma como o tinha feito, ajudou P. a tomar consciência de que a escrita codifica mensagens e que se relaciona directamente com a linguagem oral. Ajudou-a a reflectir sobre as suas estratégias de escrita, e isso fez com que esta criança tomasse consciência do seu próprio conhecimento.

Por outro lado, quando escreveu por baixo (ou ao lado) da escrita da criança, com a sua própria escrita, o que ela queria ter escrito, fez com que a criança se apercebesse que há uma forma convencional de escrita, o que conduziu a uma maior consciência, por parte

da criança, desse facto e a uma comparação entre a sua escrita e a do adulto, o que levou a novas descobertas e aprendizagens.

Ditado ao adulto

Todas as situações experimentais de ditado ao adulto com a P. foram em escrita no Diário.

Em Setembro, a necessidade que a P. sentiu em escrever deu origem à situação experimental. Mas a situação de ditado não ocorreu espontaneamente por parte da criança, tendo sido proposto pelo educador. Com base na conversa anterior, a P. demonstrou ter construído a hipótese do nome, isto é, a escrita representa a propriedade que o desenho não consegue representar que é o nome. Esta é uma das primeiras funções atribuídas à escrita: a de representar o nome para denominar os objectos ou as pessoas (Teberosky e Colomer, 2003), mas quando diz à educadora o que quer escrever, ainda não consegue distinguir entre a linguagem de conversação e a linguagem escrita: assim, a linguagem que utiliza é muito próxima da linguagem de conversação.

ED: Então diz-me o que queres escrever?

P: Que escrevi o meu nome.

ED: Queres que eu escreva assim?

P: Sim. Copiei do meu cartão.

ED: E não achas importante escrever que foi a primeira vez?

P: Podes escrever.

E a Educadora escreveu no Diário.

(Set.04)

Quando a educadora lhe perguntou se queria que ela lhe lesse o que tinha escrito, a resposta da P. demonstrou que não tinha qualquer dúvida que a educadora sabia escrever e que tinha escrito o que ela lhe tinha dito. Para ela, a educadora não tinha razão alguma para escrever outra coisa.

ED: Então diz-me o que queres escrever?

P: Que escrevi o meu nome.

ED: Queres que eu escreva assim?

P: Sim. Copiei do meu cartão.

ED: E não achas importante escrever que foi a primeira vez?

P: Podes escrever.

E a Educadora escreveu no Diário.

(Set. 05)

E mostra que reconhece o seu nome justificando com isso a sua teoria. O facto de ter reconhecido um segmento escrito faz com que consiga “ler” toda a frase, tendo assim noção do que a educadora escreveu.

A forma como a P. se relaciona com a educadora e com a tarefa de escrita mostra que está numa fase de descoberta e experiências e que ainda não tem percepção de algumas dinâmicas relacionadas com esta actividade. Não parece ter consciência da disponibilidade da educadora para escrever a sua fala e para a apoiar nas suas estratégias, e por isso tem de ser a educadora a propor essas situações.

Em Novembro, foi já a P. que recorreu à educadora para que esta escrevesse o que ela considerava ser uma ocorrência importante. A P. mostra não ter qualquer dúvida que a educadora sabia escrever e que daria resposta à sua solicitação. Esta disponibilidade demonstrada pela educadora perante as solicitações das crianças, mostra que este tipo de práticas sociais de escrita eram situações que faziam parte do quotidiano da sala e portanto, para a P., a educadora era a escriba da fala delas.

Demonstra também ter consciência de que a linguagem escrita tem uma função de comunicação e informação e que para essa informação chegar aos seus interlocutores tem de ser escrita de forma correcta e sabe que o que escreve não é comunicável, a não ser através da palavra. E a escrita da educadora basta por si mesma.

P: Quero escrever uma coisa no Diário, mas é importante e é para conversarmos depois. Tens de ser tu a escrever.

ED: Porquê?

P: Porque é importante e depois tu tens de conseguir ler na reunião. Por isso tens de ser tu a escrever, porque não sabes ler o que eu escrevo porque eu escrevo à minha maneira.

(Nov. 04)

Compreendeu também que a linguagem escrita é um meio de comunicação que permanece fixo e que perdura no tempo, permitindo por isso ser lida e debatida posteriormente. Mostra, também, que tem consciência de que a sua fala é ouvida, que é considerada e que é importante, o que revela que estes actos de escrita são frequentes e que já os interiorizou como algo normal.

A educadora vai apoiando o discurso de P. através de questões que lhe vai colocando para que a P. vá tomando consciência da forma de ditar um texto para que outro o escreva. O diálogo entre as duas provoca novas falas, perguntas e respostas, provocando explicitações por parte da P., o que ajuda a clarificar o texto.

ED: (...) E o que é que queres que eu escreva?

P: Que estou triste e contente.

ED: Porquê?

P: Estou triste porque o R. esteve a brincar comigo na casinha e depois foi-se embora em vez de ficar a ajudar a arrumar. A MP. é que me veio ajudar porque estava nos jogos e eu pedi-lhe e ela foi minha amiga. E eu fiquei contente.

(...)

ED: Começo com “Gostei”?

P: Não, “Eu gostei que a M P. me ajudou a arrumar a casinha...”

ED: Eu acho que não está bem dito. Ora ouve (e a educadora repetiu o que a P. tinha dito). E se escrevêssemos antes “Eu gostei que a MP. me tivesse ajudado a arrumar a casinha.”

P: Está melhor, mas não é só isso. “Enquanto o R. foi embora e deixou-me sozinha a arrumar”

E a educadora foi escrevendo. No fim leu alto à P.

ED: Era assim que querias?

P: Era. Está bem assim.

ED: Não achas importante escrever porque é que gostaste da atitude da MP.?

P: Porque ele foi minha amiga.

ED: Queres que eu escreva assim?

P: Sim: “Ela foi minha amiga”. Pronto. Não precisas de escrever mais nada.

(Nov.04)

Parte da estrutura do texto é construída durante o diálogo entre as duas, principalmente no que se refere à construção correcta das frases. A educadora vai ajudando na construção de frases curtas e simples mas de estrutura correcta. Mas, há já por parte da

P. uma preocupação na coerência do texto que já está pensada pois dita à educadora com uma estrutura frásica próxima do ditado. Quando dita à educadora, já o faz num tipo de discurso que se aproxima do que quer ver escrito. Isto revela que houve uma reflexão anterior sobre o que queria escrever pois já compreendeu que o acto de escrita deve ser antecipado pelo pensamento. Revela ainda, que sabe que o que se diz se pode escrever. Mostra também, alguma capacidade de explicitar de forma adequada a informação que quer escrever, seleccionar o que quer ver escrito e de que forma o quer escrito. Por tudo isto, podemos perceber que a P. já percebe a diferença entre a linguagem do quotidiano e a linguagem escrita.

A regulação que faz do texto que já foi escrito e do que falta é feita a partir da leitura realizada pela educadora, mas o ponto de partida é a proposta que a educadora lhe faz nesse sentido.

Em Janeiro, a P. intervém numa situação social, em grande grupo, o que mostra que considera a sua fala importante e que tem consciência de que vai ser ouvida, quer pela educadora, quer pelos seus pares. Esta situação, coloca a P. numa nova situação: a correcção é dada por outra criança, ajudando a P. a tornar a mensagem mais correcta. Esta atitude de outra criança é bem aceite pela P. que, rapidamente, reestrutura a frase que estava a dizer.

P: Eu quero que escrevas aí, no Diário, que eu gostei de fazer os bolos.

I: Não são bolos, são Areias de Cascais.

P: Gostei de fazer as Areias de Cascais.

(Jan.05)

Toda a outra estrutura do texto é apoiada pela educadora que, ao colocar questões à P., a ajuda a clarificar a mensagem que quer transmitir, mas conseguimos perceber que esta criança reflectiu antecipadamente no que iria dizer uma vez que sabia o que queria dizer aos outros e o que queria que a educadora escrevesse. Apenas não tinha verbalizado essa ideia de forma clara para que todos a entendessem. E foi para transpor esta dificuldade que a educadora a apoiou.

ED: Mas, isso já nós escrevemos na coluna do fizemos. Aqui, é para escrevermos atitudes que nós achamos boas quando as vemos nas outras pessoas.

P: Mas, nós fizemos as Areias de Cascais para vendermos aos pais e para ajudar os meninos da Ásia com o dinheiro. Isso é uma atitude boa, ou não é?

ED: Sim... essa é uma atitude boa.

P: Então podemos escrever aí.

ED: Podemos, se escrevermos isso. Porque é que fizemos as Areias de Cascais.

P: Então, escreve.

ED: Então, diz-me como é que queres que eu escreva.

P: Gostei de fazer as Areias de Cascais para vender. Vá, escreve!

(Jan.05)

A construção do texto vai sendo feita em situação dialógica com a educadora, onde a P. mostra que o que espera da educadora é que ela escreva a sua fala. Mas ao questioná-la a educadora vai ajudá-la também a introduzir outras ideias no texto inicial, para que a mensagem se torne mais clara para todos os que tiverem acesso a ele posteriormente.

ED: Mas falta aqui o resto da frase, P. «Gostei fazer as Areias de Cascais para vender.» (lendo o que tinha escrito). Mas porque é que isto foi uma atitude boa?

P: Porque com o dinheiro que ganhámos vamos ajudar os outros meninos do país longe.

ED: Ah! Isso é que é a atitude boa porque é uma atitude de solidariedade.

I: O que é isso?

ED: Uma atitude de solidariedade é uma atitude de ajuda que nós temos com as outras pessoas quando elas estão aflitas e precisam de ajuda.

P: E nós fizemos isso, não foi.

ED: Foi sim.

P: Então escreve o que eu te disse agora.

(Jan.05)

Aproveita, ainda, para aumentar o léxico corrente das crianças, introduzindo uma nova palavra que não conheciam. Estas práticas, em que o adulto dialoga com as crianças, utilizando uma linguagem correcta e adequada, não a infantilizando, promovem a aquisição por parte das crianças de uma linguagem mais cuidada e de um léxico vocabular mais lacto.

Percebemos que a P. tem já uma preocupação na coerência e ordem que a mensagem ditada terá de ter pois, a partir da leitura feita pela educadora, do que já foi escrito, ela comprova se quer acrescentar algo mais ao texto, se não se esqueceu de nada, ou se está como queria.

ED: Queres que te leia.

P: Sim para ver se ficou tudo escrito.

(Jan.05)

Esta regulação do escrito é importante para a construção final do texto e a P. mostra perceber que só pode ser feita a partir da leitura do mesmo. Mostra ter já alguma percepção da relação íntima que se estabelece entre a leitura e a escrita, não podendo ser vista uma sem a outra.

Em Março, embora a situação de escrita continue a ser em grande grupo, durante a reunião, decorre de forma diferente das outras. A P. continua a ter percepção de que a linguagem escrita é um meio de comunicação que nos permite informar algo importante aos outros e que não nos deixa esquecer essa situação o que mostra que se apercebeu já de alguns aspectos funcionais da escrita.

P: Temos de escrever no Diário que fizemos bolo de iogurte hoje.

RD: E que comemos ao lanche e que estava muito bom.

ED: Têm toda a razão. Temos mesmo de escrever porque é importante.

(Mar.05)

Depara-se, no entanto, com uma situação que a leva a uma nova adequação da sua atitude perante o acto de escrita dos outros: a diferença que existe entre o ritmo da fala e o ritmo da escrita, pois ao ditar o texto para a educadora escrever no ritmo da fala, como sempre tinha feito nas situações descritas anteriormente.

P: Mas fui eu que disse para escrever no Diário. Escreve assim: «Fizemos Bolo de iogurte com...».

MAR: Fala mais devagar porque a A. não consegue escrever tão rápido. A A. escreve mais devagar do que tu estás a falar.

N: Tens de falar devagar porque se escreve devagar.

P: Está bem. «Fizemos... Bolo... de iogurte... com... ovos... farinha... açúcar...»

(Mar.05)

Mas a intervenção de outra criança, coloca-a perante esta realidade. A outra criança, ao intervir, “obriga-a” a tomar consciência de que não se escreve tão depressa como se fala

e que portanto ela tem adequar à sua linguagem oral à escrita. Esta intervenção é aceite pela P. de imediato, pois ela rapidamente adequa a sua atitude a esta nova consciência.

Desta vez a construção da estrutura do texto que a P. estava a ditar à educadora é feita com algumas crianças da sala. Mas a P. não aceita essa ajuda. Não parece gostar que a escrita que quer que a educadora escreva seja partilhada; para ela parece ser ainda algo tão pessoal que não gosta de o ver tornar-se num produto comum. Mostra resistência a aceitar as sugestões que as outras crianças vão colocando, e apenas o faz porque a educadora intervém nesse sentido. No entanto, mostra-se visivelmente contrariada com o facto.

P: Eu é que estou a dizer à A. Não és tu!

RD: Mas eu também sei.

ED: O Rd só te está a ajudar. Não há problema, pois não?

P: Não... (mas mostrando alguma contrariedade).

ED: Não acham que podem explicar porque é que fizeram o bolo?

P: Era para comer ao lanche.

ED: Querem que eu escreva?

P: Escreve que comemos ao lanche porque já não estava quente. Se fosse à hora do almoço ainda estava.

I: E fazia mal à barriga.

P: Mas isso não se escreve no Diário porque não é importante.

RD: Mas temos de escrever que estava muito bom.

P: Não temos nada.

RD: Temos porque é importante. Se estava muito bom podemos voltar a fazer e se escrevermos no Diário já nos vamos lembrar.

P: Pois é, tens razão. Então escreve lá «E estava muito bom»

RD: E escreve o meu nome porque isso fui eu que disse. A P. não queria escrever essa parte importante.

(Mar.05)

Apenas, no final, se mostra permeável ao argumento usado pela outra criança, aceitando-o e verbalizando que essa criança tinha razão. Mas durante toda a conversa, oferecem resistência a todos os argumentos colocados pelas outras crianças.

Mostra reconhecer algumas estruturas gráficas existentes na sala, relacionadas com suportes de escrita e relaciona adequadamente o que vê a esse conhecimento.

P: Eu sei que estás a escrever a data porque eu sei que esses números assim, com umas pintinhas são a data.

ED: Tens razão. Estou a escrever a data.

(Mar.05)

A justificação que dá à educadora mostra que tem uma postura de observação e reflexão perante a escrita que envolve no meio.

Em Maio, a P. volta a ditar o texto à educadora numa situação a duas, onde pelo seu comportamento parece sentir-se mais à vontade, mas também mais aberta a sugestões.

Mostra ter interiorizado a funcionalidade da escrita, como um meio de comunicar algo importante aos outros, e como uma forma de deixarmos um registo de algo que consideramos importante. O suficiente para não querermos esquecer ou que queremos que seja lido posteriormente.

P: Quero escrever uma coisa no Diário mas não sei escrever. Escreves tu?

ED: Posso escrever mas não queres tentar para veres se consegues?

P: Não. Quero que escrevas tu para ficar bem escrito.

ED: Está bem, eu escrevo.

(Maio 05)

E que para isso aconteça tem de ser escrito de uma forma convencional e pelo adulto. Mostra, também, ter a percepção de um conjunto de processos necessários na construção de um texto que quer ditar para ser escrito por outro. A construção do texto, embora feito em situação dialógica com a educadora, demonstra ter sido reflectido anteriormente pois a P. já trazia as suas ideias sobre o queria escrito.

ED: O que é que queres que eu escreva?

P: Foi que hoje a N. me ajudou a fazer o fantoche porque eu não era capaz.

(...)

ED: E queres que eu escreva o quê? Tens de me dizer o que queres que eu escreva e eu escrevo tal e qual como tu me disseres.

P: Está bem. Escreve assim: “Gostei que a N. hoje me ajudasse.”

(Maio 05)

A educadora deu o seu apoio, através da colocação de perguntas adequadas e claras, que ajudam a P. a clarificar a mensagem, com base nas suas intenções. O ponto de partida desta reconstrução é sempre a ideia que a criança já tinha do que queria ver escrito.

ED: Não achas que tens de dizer o que é que a N. te ajudou a fazer?

P: Porquê?

ED: Porque quando lermos o que está aqui escrito diz “Gostei que a N. hoje me ajudasse” mas não ficamos a saber o que é que ela te ajudou a fazer.

P: Pois é e depois não se percebe, não é?

ED: É isso mesmo.

P: Então escreve: “Gostei que a N. hoje me ajudasse a fazer o meu fantoche.” (e, enquanto a P. ditava, a educadora ia escrevendo).

ED: Escrevi assim (e leu em voz alta o que tinha escrito).

P: Está bem.

ED: Queres escrever mais alguma coisa?

P: O quê?

ED: Não sei... por exemplo, porque é que gostaste da atitude da N.? Porque é que quiseste escrever no Diário?

P: Quis escrever porque a N. foi minha amiga porque eu não conseguia fazer o fantoche e ela ajudou-me a fazer.

ED: Podes escrever isso.

P: Então está bem. Escreve.

A educadora apenas a apoia na clarificação e organização de novas ideias, de modo a que o texto fique mais claro e explícito. A oralidade de P. aproxima-se muito da linguagem escrita, e da estrutura de um ditado. O objectivo dela é comunicar à educadora, não só a ideia que tem, mas a estrutura frásica que quer que ela escreva.

Tem consciência de que não domina o código convencional de escrita e que por isso, não consegue ler o que a educadora escreveu. Recorre ao apoio desta enquanto leitora para que a sua mensagem passe.

P: Depois na reunião tu podes ler isto, não podes?

ED: Posso.

P: É que eu não sei ler e isto é mesmo importante.

ED: Está descansada que eu leio, e se tu quiseres dizer alguma coisa, podes falar na reunião quando eu ler.

P: Pode ser isso.

(Maio 05)

Mostra, que tem consciência da relação estreita que existe entre a leitura e a escrita e que uma existe em função da outra. A própria regulação que a P. faz do que já foi escrito e do que ainda falta, e também da coerência e organização do texto é feita com base na leitura que a educadora faz do texto ditado.

Escrita em interacção onde ajuda

Nas situações experimentais observadas, a P. interage com outras crianças da sala, em díades de trabalho em parceria, de natureza assimétrica. As díades formadas tinham como objectivo a explicação a pares e mostrava uma diferença de competências entre os intervenientes. Em todas, a P. assume o papel de criança mais competente e ajuda outra menos competente.

Das várias interacções que observamos, apenas uma delas era de natureza colaborativa. Todas as outras, se caracterizaram como sendo tutórias.

Em Setembro, a situação interactiva é de natureza colaborativa, é uma colaboração concordante, pois uma das crianças (neste caso a P.), que está na fase de escrita grafo-perceptiva, em que ainda utiliza pseudo-letras, vai ajudar a GS, também ela na fase de escrita grafo-perceptiva, a perceber que a escrita se faz segundo normas convencionais, onde se utilizam determinados signos gráficos para a escrita, a que chamamos letras. Embora as duas crianças se encontrem na mesma fase de aquisição da linguagem escrita, a P. possui já alguns conhecimentos sobre a organização da escrita convencional. Assim, vai questionar a forma como a GS escreveu letras e as organizou no espaço.

P: Como é que tu escreveste?

GS: Assim... (e mostra a sua escrita).

P: Mas, não tens letras. Tu não escreveste letras.

GS: Porque ainda não sei escrever essas. E tu? Sabes?

P: Não muito bem. Acho que ainda não sei. Escrevo assim (e mostra-lhe a sua folha de papel). (Set.05)

Não existe qualquer discordância entre as duas crianças e, portanto não há por parte de nenhuma delas a necessidade de argumentar o seu ponto de vista: a P. apenas ajudou uma criança menos competente a reflectir sobre o que não sabia, e isso ajudou a P. a analisar os seus conhecimentos. A criança menos competente, por seu lado, mostrou uma atitude de concordância em relação ao que a P. lhe disse, no entanto as questões formuladas pela GS são ainda muito gerais, provavelmente devido à sua pouca competência, o que não lhe permite elaborar mais explicitamente as suas questões. A P., por seu lado, dá-lhe uma ajuda também geral e pouco explícita, devido ao facto de também ela ainda não ser muito competente, e não sabendo como adequar a sua explicação à necessidade da outra criança. Isto revela a importância da explicitação e da vivência deste tipo de práticas e estratégias interactivas, no contexto educativo, de modo a que as crianças interiorizem estas estratégias e consigam organizar estes processos. Mesmo sendo duas crianças com poucas competências no domínio da linguagem escrita, a tarefa acabou por ser resolvida, pois a Gisela analisou as suas estratégias de escrita e adequou a sua organização de escrita no suporte e utilizou pseudo-letas (pequenos círculos que revelavam a descontinuidade de escrita script), o que mostra que, embora tenham sido intervenções gerais e pouco elaboradas, vieram ao encontro das necessidades que a criança sentia.

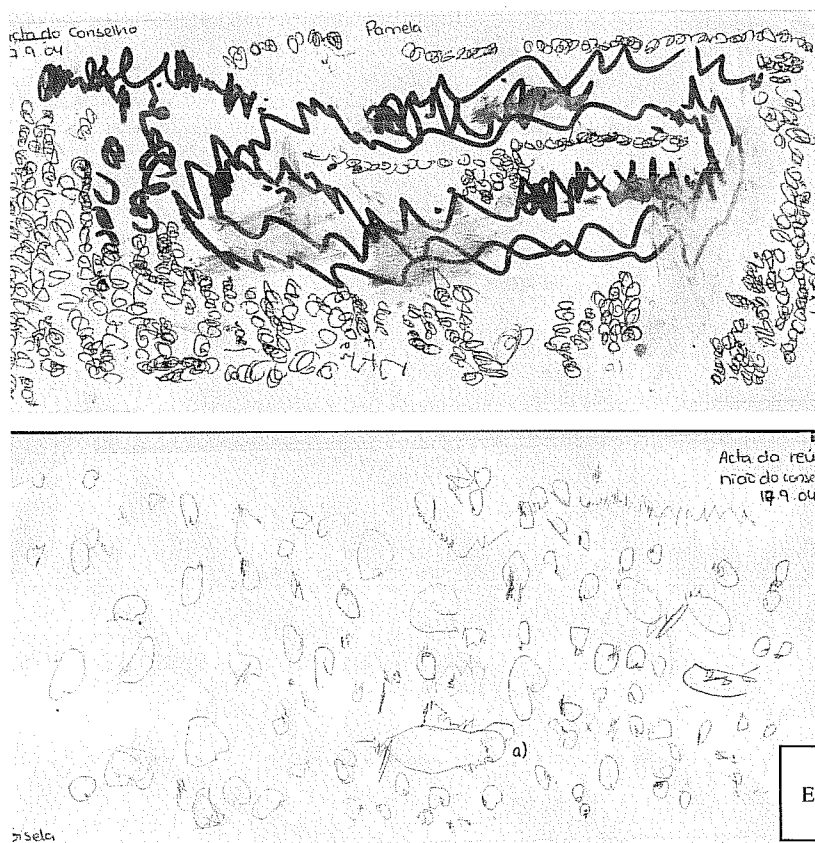


Foto 30
Escrita em interacção onde a P ajuda, em Setembro

A explicação da P. foi compreendida pela GS, talvez porque não tendo muitos conhecimentos, a ajuda que necessitava também teria de ser pouco elaborada para se tornar explícita para ela. E quando, no final, a educadora a interpelou, ela revelou ter compreendido que havia normas para a linguagem escrita convencional, que a P. lhe tinha revelado.

GS: Escrevi a reunião. Escrevi como a P.

(Set. 04)

Mas não consegue justificar as suas razões.

As outras situações de interacção observadas nos meses seguintes, são de natureza tutorial. A P. assume ser a mais competente e vai ajudar outras crianças que considera menos competentes. As assimetrias de competência que existem são um factor preponderante, pois a regulação da interacção fica, agora, a cargo da P. (o que não se tinha verificado na interacção anterior).

P: Não podes fazer um desenho. Estamos a escrever a reunião e o que estamos a dizer. Tens de escrever.

MP: Eu não sei escrever.

P: Escreve como sabes. Olha como eu faço.

(Nov.04)

Este tipo de interacção é mais rica, do ponto de vista educativo, pois os benefícios que os intervenientes retiram são maiores: a criança menos competente vai beneficiar uma vez que usufrui de uma relação que estabelece com um colega mais competente e que se propõe a trabalhar com ele de uma forma mais individual. Por outro lado, a criança mais competente beneficia cognitivamente da interacção, uma vez que ao ter de explicar ao colega a forma de realizar a tarefa, tem de organizar o seu pensamento e, conseqüentemente, consolida aprendizagens realizadas anteriormente, tomando consciência do seu próprio conhecimento. Esta situação vai aumentar-lhe a sua autoconfiança e auto-estima, motivando-o para novas aprendizagens.

Em Novembro, a P. (ainda numa fase de escrita grafo-perceptiva, em que usa pseudo-letras), vai ajudar a MP. (também ela na mesma fase de aprendizagem da linguagem escrita), a tomar consciência de que a escrita tem uma organização gráfica

convencional, isto é, que as letras se organizam linearmente, umas a seguir às outras. O ponto de partida, é um erro cometido pela MP. e que a Pamela vai detectar, direccionando a atenção da outra criança para um dos aspectos fundamentais da escrita: a linearidade.

P: Não podes escrever assim. Tens de escrever com riscas (apontando para as linhas).

MP: Porquê?

P: Porque é assim que se escreve. Olha para a Adelaide. Ela escreve sempre com riscas e as letras ficam sempre umas ao pé das outras. Ficam sempre assim (e com o dedo faz linhas, umas por baixo das outras, no ar).

MP: Já percebi. Vou fazer também.

(Nov.04)

Para a MP., o papel de mais competente da P. é assumido de imediato, o que lhe atribui o papel de tutor. A estratégia para a realização da tarefa é feita pelas duas de forma inconsciente. Ao mostrar-lhe o seu trabalho, a P. assume-se como modelo e a MP. imita as suas acções. Esta é uma forma de relação comunicativa entre dois indivíduos e, por isso, um meio de aquisição de conhecimentos. A MP. vai observar as acções da P, tornando-as fonte de informação e tentando, desta forma, atingir a realização da tarefa. Esta estratégia é uma forma de dar e receber uma ajuda geral e pouco elaborada. Neste caso, a explicação suscitou dúvidas na MP. que questiona a P., fazendo-lhe uma pergunta pouco elaborada e recebendo, por parte da P., uma ajuda pouco elaborada. Mas a MP. não compreende a explicação e persiste na procura de uma explicação que compreenda. No entanto, a ajuda que a P. lhe dá de seguida, é mais elaborada e explícita, provavelmente fruto da reflexão que fez dos conhecimentos que possuía, o que lhe permitiu adequar a sua comunicação para que esta se tornasse mais compreensível para a outra criança. O que vai acontecer pois a MP. a determinada altura diz já ter percebido, tentando de novo aplicar as explicações recebidas e acabando por conseguir concluir a tarefa com sucesso.

Quando a educadora as interpela, as suas escritas mostram uma organização gráfica que revela uma percepção do critério da linearidade da linguagem escrita.

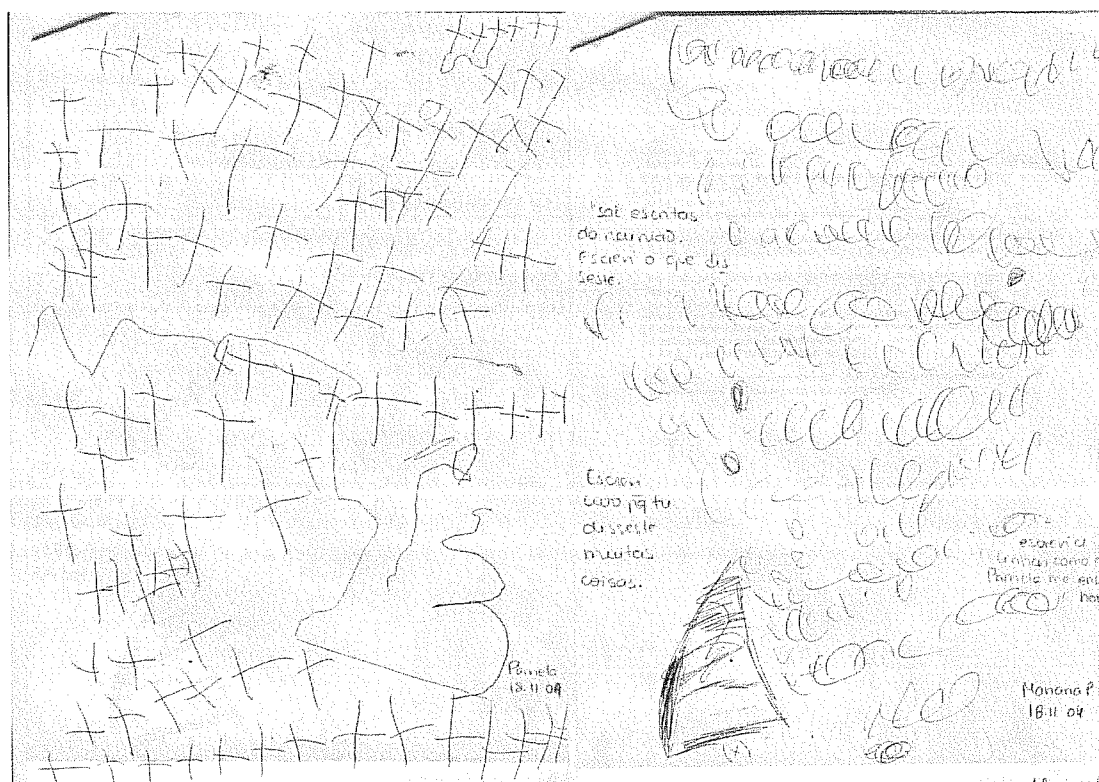


Foto 31

Escrita em interacção onde a P. ajuda, em Novembro.

Em Março, a relação de tutoria que a P. estabelece com a MG. já é de outra natureza. Embora continue a assumir o papel de tutor, papel esse assumido também pela outra criança, não há uma sustentação do trabalho cognitivo da criança menos competente pela mais competente, nem uma direcionalização do trabalho para aspectos relevantes para a solução do problema. A P., que se encontra agora numa fase que já diferencia letras e que as utiliza na sua escrita, vai tentar ajudar a MG., que se encontra ainda numa fase de grafismos primitivos, sem qualquer critério de organização de escrita.

Esta assimetria de competências conduz a uma estratégia de trabalho mais pobre. Ao colocar à P. uma questão geral e pouco elaborada acerca da natureza da tarefa, a MG. vai receber uma explicação correcta e elaborada mas que, devido aos seus poucos conhecimentos, não a consegue compreender e, por isso, não tirando qualquer benefício da interacção.

P: O que é que vais escrever?

MG: Letras?

P: Eu sei... mas o quê? Temos de pensar no que vamos escrever, para depois dizer aos outros na reunião. Não vamos dizer letras, vamos dizer coisas.

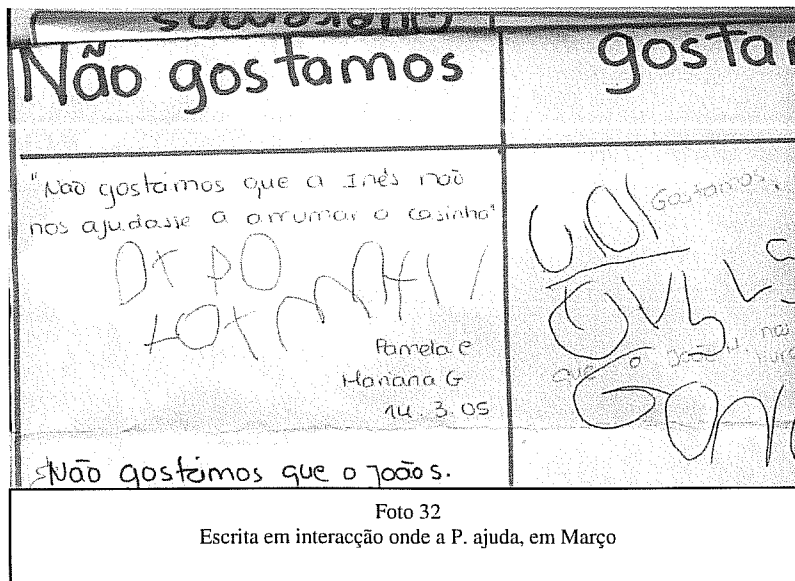
MG: Então, que não gostamos da I.

P: Então escreve: "Não gostamos que a I...". Então? Não escreves?

MG: Como é que eu faço primeiro?

P: Ora, tu não sabes. Dá cá. (e tira o lápis das mãos da MG). Eu escrevo.

(Mar.05)



A P., por seu lado, não consegue adequar o seu apoio de modo a orientar e direccionar o pensamento da colega, não conseguindo ajustar a explicação que estava a dar de modo a que esta se tornasse mais clara para a outra criança, tentando resolver ela própria o problema. Segundo ela, a pouca competência demonstrada pela MG. só conduzia a um tipo de ajuda: ser ela mesma a realizar a tarefa. Esta estratégia foi passivamente aceite pela outra criança, assumindo a maior competência da P. Houve, como que, uma solução de compromisso “silenciosa”: a P. “ajudou” a MG. ao realizar ela própria a tarefa à outra criança, que aceitou passivamente.

No entanto, esta estratégia parece não ter qualquer relevância, em termos de aprendizagem. Neste caso, a única interveniente que poderá ter beneficiado da intervenção foi a P, uma vez que esta situação lhe proporcionou momentos de reflexão sobre a natureza da linguagem escrita, ao ter de realizar a tarefa.

Pelo contrário, em Janeiro e Maio, a interação que a P. estabelece com uma outra criança, o R., é de uma enorme riqueza cognitiva. Nesta relação de tutoria a P. assume o papel de tutora, ou seja, a que possui mais competências. Nas duas situações, a P. apoia o R. a compreender algumas características fundamentais da linguagem escrita: a grafia convencional da escrita e o seu papel comunicativo, pois pode-se ler aos outros e o critério de variabilidade (já que para se escrever tem de se “escrever as letras todas diferentes”). As questões que o R. lhe vai colocar começam por ser de natureza geral e pouco elaboradas para, progressivamente, se tornarem mais específicas, focando o seu interesse na forma como a P. escreve as letras.

R: *O que estás a escrever?*

P: *Que vamos ouvir o CD que a Patrícia nos trouxe.*

R: *E como é que estás a escrever isso?*

P: *Com letras!*

R: *E já sabes as letras?*

P: *Já sei algumas. Esta e esta (apontando para duas das letras que escrevera) são do meu nome e estas aqui (apontando para outras duas letras) são do nome do Gonçalo. Tu não sabes escrever letras?*

R: *Não.*

P: *Então não sabes escrever o teu nome?*

R: *Sei.*

P: *Então sabes escrever as letras do teu nome. Escreve essas.*

(Jan. 05)

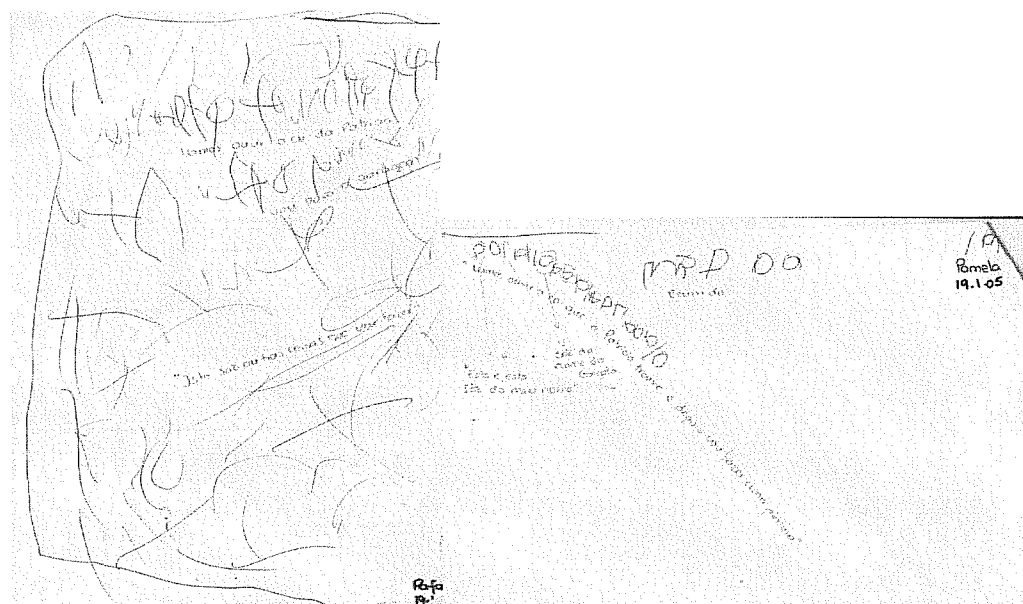


Foto 33
Escrita em interação onde a P. ajuda em Janeiro

O R. mostra uma persistência na procura de explicações cada vez mais específicas, de forma a poder compreender o objectivo da tarefa, o que revela ter consciência da natureza da ajuda que quer receber. E este comportamento vai ter um papel preponderante na aprendizagem da P., pois obriga-a a reformular as suas explicações, tornando-as mais precisas e compreensivas. Isto é notório no tipo de respostas cada vez mais elaboradas e específicas que vai dar, ajudando assim o R. na compreensão da natureza e dos objectivos tarefa.

Este tipo de interacção volta a acontecer entre estas duas mesmas crianças em Maio, quando tentam realizar uma tarefa semelhante.

R: Mas, eu não sei escrever.

P: Escreve com letras que sabes escrever e depois tens de ler.

R: Mas... eu não sei ler.

P: Está bem... mas podes escrever com letras que sabes escrever e depois dizes o que escreveste. Não te podes esquecer do que escreveste senão não consegues dizer na reunião.

R: Escrevo com letras que eu sei escrever? À minha maneira?

P: Sim, pode ser. És tu que vais dizer, podes escrever como quiseres.

R: Achas que sim?

P: Acho.

R: E achas que depois posso dizer isto na reunião?

P: Podes.

R: Então vou escrever. Posso escrever à minha maneira?

P: Podes, és tu que vais dizer por isso és tu que tens e saber o que está escrito ai.

(Maio 05)

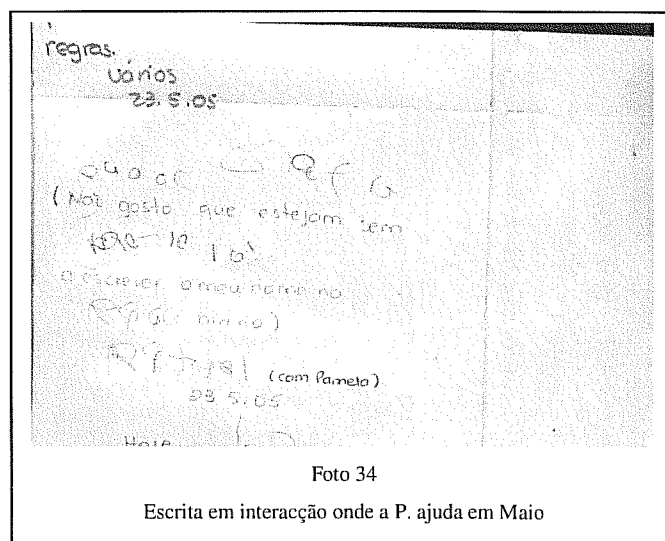


Foto 34

Escrita em interacção onde a P. ajuda em Maio

Estas duas situações fizeram com que a P. tivesse de argumentar perante as questões que o R. lhe colocava, de modo a defender as suas ideias, como sendo certas. Houve confronto e conflito, embora as duas crianças tenham sido capazes de o regular, já que o R. foi aceitando a competência da P. e o confronto que lhe fazia era através de perguntas que lhe colocava consecutivamente. E, nas duas situações, a tarefa foi realizada.

Estas duas crianças evidenciaram comportamentos específicos que mostraram ter uma grande importância na evolução da interacção: ambas possuíam já alguns conhecimentos sobre a natureza da tarefa, eram os dois persistentes na procura e na dádiva de ajuda efectiva e compreensiva e monitorizaram a acção um do outro até à conclusão da tarefa.

Isto reforça os benefícios recebidos por ambos os intervenientes, ao participarem em interacções desta natureza. Outro factor que pensamos ter sido importante foi a amizade que os unia: o facto de serem amigos ajudou a aceitação da ajuda e à adequação da atitude de cooperação durante a interacção.

É notório o efeito que estas situações tiveram no comportamento e na aprendizagem da P. Houve um desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novas estratégias e aprendizagens, a partir do esforço feito para explicar a tarefa e as estratégias de resolução que conhecia, ao ter de organizar as suas estruturas mentais para comunicar aos outros de forma adequada e compreensível. E, assim, ela própria consolidou as suas aprendizagens.

Escrita em interacção onde pede ajuda

Nas situações experimentais observadas em que a P. pede ajuda, esta continua a interagir com outras crianças da sala em dúades de trabalho. A natureza destas interacções é tutorial, uma vez que um dos participantes é sempre mais competente na tarefa e vai instruir um outro menos competente, estabelecendo-se assim uma relação assimétrica, onde cada participante desempenha papéis diferentes mas que, desde o início, são compreendidas por ambos. Todas as interacções que a P. vai estabelecendo com outras crianças a quem pede ajuda, são sempre tutoriais e as crianças são sempre mais velhas do que ela. Esta é, talvez, a forma que a P. tem de se certificar de que os

colegas que procura são mais competentes do que ela o que mostra a importância que tem a imagem que esta criança construiu nos outros nas interações que estabelece, e de que forma esta representação social vai influenciar a aprendizagem.

Todas as observações realizadas mostram que, em todas elas, foi a Pamela que solicitou a apoio às outras crianças. “*Posso ver como tu escreves?*”, o que mostra a procura, por parte desta criança, em preencher lacunas na sua compreensão e de estabelecer relações entre novas aprendizagens e as anteriores, de modo a desenvolver novas competências e conhecimentos.

Muitas vezes, as crianças menos competentes beneficiam mais deste tipo de interação com outras crianças, pois esta é uma relação menos desigual (a nível de competências), do que a relação de tutoria com o adulto. As crianças sentem que estão mais próximas entre si, o que pode ser um factor de favorecimento das relações de comunicação. A criança menos competente pode sentir-se mais à vontade com a outra criança para expressar as suas ideias e opiniões, para formular as suas dúvidas e para pedir explicações. O que acontece é que, muitas vezes, o tutor também não tem as competências de ajuda, nem o domínio da tarefa o que leva a uma menor capacidade de ajuda.

Quer na situação observada em Novembro, quer na de Janeiro, o ponto de partida é o mesmo. A P. solicita ajuda porque quer perceber como se escreve. No entanto, devido à sua pouca competência a nível do conhecimento da linguagem escrita, estas questões são colocadas de forma geral e pouco explícita (embora a de Janeiro não tenha um carácter tão geral como a anterior, não pode ainda ser considerada elaborada). E a ajuda que recebe é também pouco elaborada.

P: Quero ver como é que tu escreves para eu escrever também.

MAR: Está bem. Mas não podes falar. Olha só como eu escrevo.

P: Não posso falar porquê?

MAR: Porque eu estou a ouvir a reunião para escrever o que quero. Não consigo estar a falar também.

P E se eu quiser perguntar-te alguma coisa?

MAR: Pergunta no fim.

(Nov.04)

P: O que estás a fazer?

MAR: Estou a fazer o Diário. Faz tu também.

(Nov. 04)

P: É que eu quero ver como é que tu escreves.

N: Para quê?

P: Para eu aprender a escrever também.

N: Escreve como tu sabes.

(Jan. 05)

No entanto, verificamos que, embora fosse uma ajuda pouco elaborada, foi suficiente para a P. Em Novembro, estando numa fase da escrita grafo-perceptiva, mas tendo já alguma percepção de que há um código convencional, a P. pede apoio à MAR que se encontra já numa fase em que utiliza escritas diferenciadas com critérios de variabilidade e quantidade mínima. A própria P., não compreende especificamente onde precisa de ajuda, o que leva a MAR a não conseguir compreender a natureza do tipo de ajuda, dando-lhe uma ajuda geral. Mas, como os conhecimentos da P. são poucos, a ajuda acaba por se ajustar ao nível da elaboração da dificuldade, o que faz com que a P. entenda e consiga realizar a tarefa.

P: E agora? Que estás a escrever?

MAR: Letras.

P: Lê as letras.

MAR: Capas. Fizemos as capas do jornal.

P: Já percebi.

(Nov. 04)

No entanto, quando a MAR. tenta especificar a sua ajuda, a P. já não aceita, provavelmente porque já não é o tipo de ajuda que ela procura naquela fase da aprendizagem.

P: E agora? Estás a escrever o quê?

MAR: O meu nome. Escreve o teu.

P: Eu não sei escrever o meu nome.

MAR: Vai buscar o cartão. E copia.

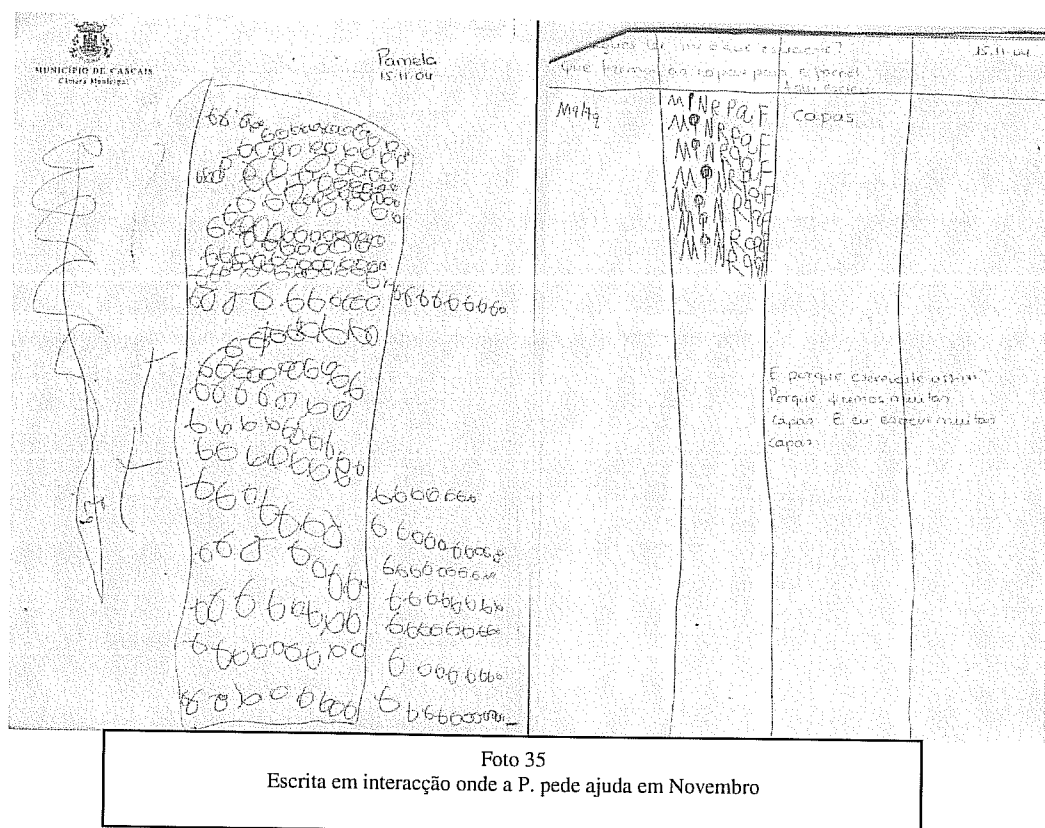
P: Eu não sei escrever o meu nome. Nem sei qual é o meu cartão.

MAR: Se soubesses, eu escrevia-te o nome.

P: Para a outra vez eu sei qual é.

(Nov.04)

Isto vem reforçar a importância que têm algumas condições na forma como quem recebe ajuda beneficia desse apoio: uma é o facto de perceber que precisa de ajuda e outro a necessidade real daquele tipo de ajuda.



Em Janeiro, a situação de interação é similar à anterior, mas nesta, a P. começou por fazer perguntas gerais para depois, progressivamente, ir fazendo perguntas que já focavam especificamente o que queria saber. Só depois de receber as respostas para as questões específicas é que parou pois, provavelmente, compreendeu as explicações dadas. E, posteriormente, tentou aplicar essas explicações de forma a resolver a tarefa.

Por parte da criança que deu a ajuda à P., a N., que se encontrava já num tipo de escrita orientada por critérios linguísticos, mostrou boa-vontade e disponibilidade para ajudar, fornecendo respostas cada vez mais explícitas e compreensivas, o que conduziu a uma clarificação da sua própria aprendizagem.

N: Então escreve como fazes com o teu nome.

P: Mas tu não escreves assim, pois não?

N: (ficou a olhar para a colega, em silêncio, durante um momento) Não.

P: Então, como é que tu fazes?

N: Eu? Eu já sei as letras mais ou menos. E escrevo palavras com as letras. Tens de pensar no que queres escrever. Nas palavras que queres escrever. E depois escreves as letras das palavras que pensaste.

P: Isso é difícil.

N: Pois é. Tens de saber as letras, o A, o I, o N, essas letras todas e só depois é que podes escrever o que queres.

P: Ah... mas eu não sei as letras, essas letras todas. Só algumas do meu nome.

N: Então, ainda não podes escrever como eu. Escreve como sabes. Escreve com essas letras que já sabes do teu nome.

(Jan. 05)

Isto reforça o facto de que, quando as crianças menos competentes procuram ajuda e colocam questões específicas, levam a que muitas vezes, o colega reflecta e organize as suas aprendizagens, e o seu discurso, para que ela o compreenda. Desta forma, beneficiam os dois deste tipo interacção.

P: Porque é que estás a escrever assim, com as letras todas direitas (apontando para as várias linhas escritas pela N.)

N: Porque é assim que se escreve.

P: Como é que tu sabes?

N: Porque sei. Não vês como é que a Adelaide escreve? E como é que estão escritas as histórias dos livros e os jornais? Escreve-se com linhas, umas em cima das outras.

P: Mas porquê?

N: Olha porque sim.

(Jan.05)

No entanto, e devido à pouca capacidade que a criança mais competente parece ter na situação de tutora, o facto da P. continuar persistentemente, a questionar, pode conduzir a uma ajuda global. Isto deve-se, provavelmente, ao facto da criança mais competente ficar cansada de dar explicações, ou de ter pensado que a P. não poderia compreender as explicações que lhe estava a dar. Mas, mesmo assim, estes comportamentos conduzem a P. à conclusão da tarefa.

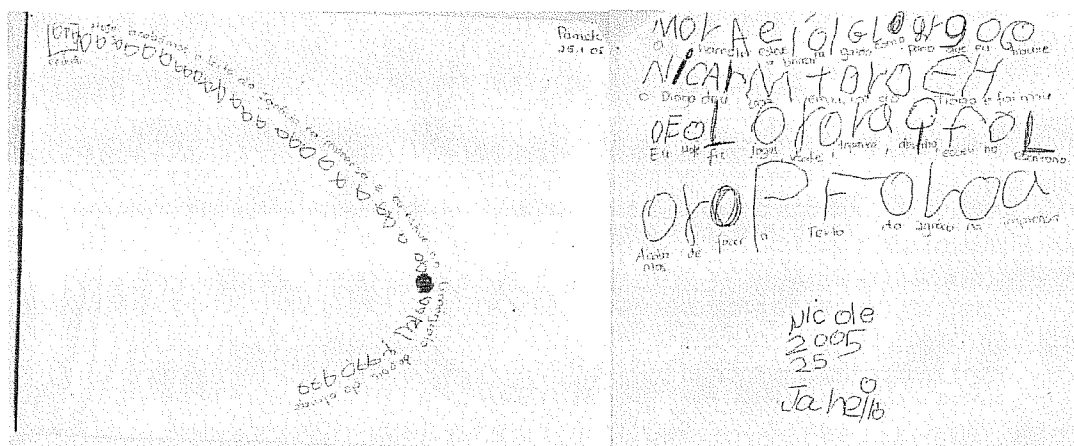


Foto 36
Escrita em interação onde a P. pede ajuda em Janeiro

Em Março e Maio, as relações de interacção tutorial que estabelece, são do mesmo tipo das anteriores, mas mais elaboradas. A P. demonstra uma maior capacidade de elaborar e colocar questões cada vez mais específicas, com o objectivo de obter explicações específicas e compreensivas por parte dos seus colegas mais competentes, de forma a solucionar o seu problema e concluir a tarefa.

P: O que estás a fazer?

C: O Plano do Dia.

P: E como é que tu fazes? Eu ainda não sei fazer muito bem.

C: Primeiro fazes as riscas, assim como eu fiz (mostrando a folha)

P: Assim (e começa a fazer um rectângulo)?

C: Sim, mas tens de fazer mais dois aqui ao lado.

P: Porquê?

C: Este (mostrando o da direita) e o que vamos combinar fazer e depois neste (mostrando o que fica imediatamente à esquerda) escreves o nome de quem vai fazer e este aqui (mostrando o da esquerda) para desenhar as bolinhas do fizemos e do não fizemos.

P: Está bem.

C: Agora cala-te porque eu quero ouvir para poder escrever.

P: Mas eu queria que me ensinasses.

C: Olha para o que eu faço e faz como eu.

(Mar.05)

A P. demonstra já ter capacidade em perceber que necessita de ajuda, mostrando, claramente, onde é que necessita dessa ajuda. Identifica, também, de forma clara, quem

é que ela pensa ser a criança mais competente para lhe dar essa ajuda. Demonstra, também, conseguir formular questões adequadas, para pedir ajuda: pedindo explicitamente, de forma precisa e com perguntas directas o que quer saber. Apresenta, também, disponibilidade para repensar as suas estratégias, adequando-as às explicações que recebe, se estas se mostrarem coerentes. Este conjunto de atitudes, mostrou-se ter sido preponderante na procura da ajuda efectiva.

Em Março, com a C., enquanto reflectiam sobre a forma de escrever um Plano do Dia, a P. vai recebendo ajuda da Catarina e mostrou compreender a explicação dada pela colega (“está bem”). A C., durante o processo de ajuda conseguiu delinear correctamente todo o processo para resolver a tarefa. A P. recebeu a explicação e tentou aplicar a ajuda recebida. Quando a educadora lhes pediu para verbalizarem o que tinham feito, a P. explicou o processo de trabalho pelas suas próprias palavras, mostrando ter compreendido a ajuda recebida. Este factor revelou-se muito importante para a aquisição da aprendizagem, pois o facto da P. ter tido a oportunidade para aplicar as explicações que recebeu, tentando resolver sozinha, foi preponderante para compreensão das estratégias de resolução da tarefa, aferindo também as suas capacidades para o fazer.

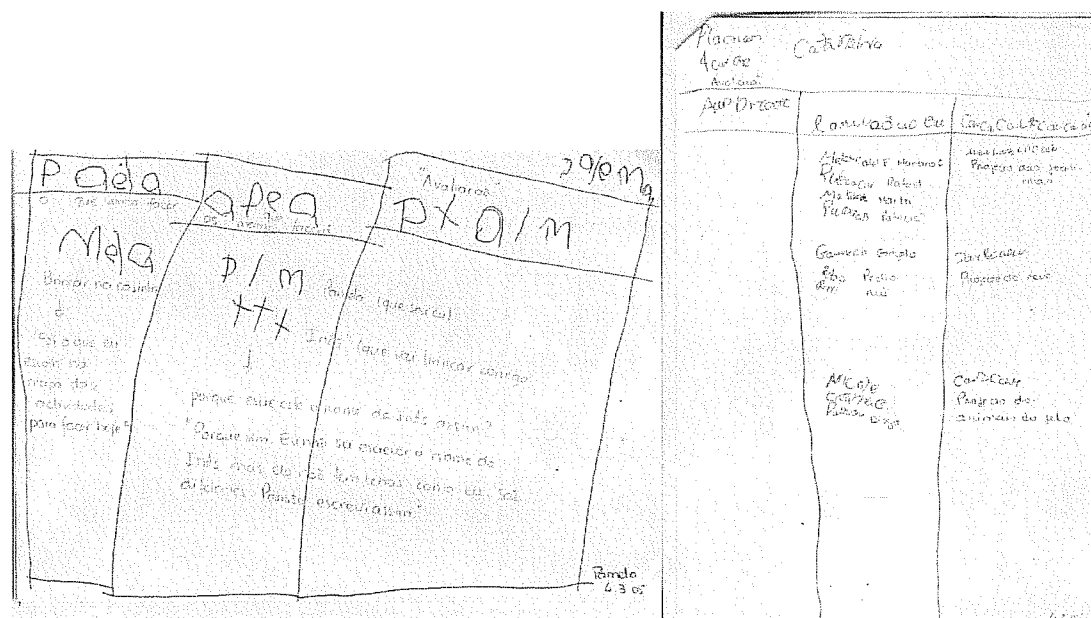


Foto 37
Escrita em interacção onde a P. pede ajuda em Março

Em Maio, no entanto, a P. tem uma nova experiência. Durante a interacção com o PD, onde os dois escrevem no Diário, a P. solicita ajuda com a mesma estratégia demonstrada anteriormente, recebendo do PD uma ajuda elaborada e específica, que ela mostra compreender.

PD: O que é que queres escrever?

P: Que a MAR me ensinou a desenhar casas e eu gostei que ela tivesse feito isso.

PD: Mas isso é na coluna do Gostamos ou do Fizemos?

P: Na do gostamos.

PD: Então escreve: “Gostei que a MAR me ensinasse a desenhar casas.”

P: E como é que eu escrevo isso. Eu não sei escrever.

PD: È fácil. “Gostei...” tens de escrever esta palavra aqui em cima que é da coluna do Gostamos. E depois, “ que a MAR me ensinasse a desenhar casas”, pensas nas letras e vês quais são as letras que sabes escrever e depois escreves essas letras.

P: Ai é?

PD: É porque para escrevermos temos de escrever letras e tem de ser letras a sério.

PM: Então, primeiro escrevo esta (apontando para a palavra Gostamos que estava em cima dando título à coluna)?

PD: Sim.

(Maio 05)

Mas, ao aplicar as explicações que o PD lhe tinha dado, este afasta-se dela. Este factor, aparentemente sem importância, traz uma insegurança à Pamela que imediatamente, deixa de resolver a tarefa.

P: Onde vais? Tens de me ajudar.

PD: Já te ajudei. Escreves essa palavra e depois pensas nas letras e escreves letras. Pronto. Já não precisas de mim.

(Maio 05)

Este facto mostra que a presença da criança que ela considera mais competente é, para a P., um factor securizante, isto é, no caso de não conseguir realizar a tarefa, o facto da outra criança estar por perto dá-lhe uma segurança de que a ajuda vem. Ao ser deixada sozinha, sente que só pode contar com ela e com as suas competências, o que lhe dá insegurança. Isto revela que a P., embora tenha feito aprendizagens a partir destas interacções, ainda não as consolidou, e por isso não sente segurança no seu saber.

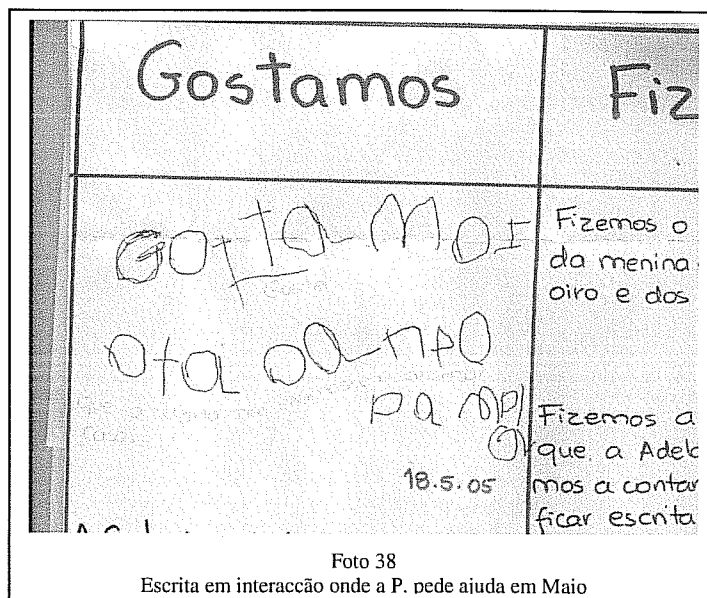
Mas, a persistência que lhe é inerente e a vontade de arriscar, faz com que reflecta, com que corrija algumas estratégias que tinha usado e que adequa a sua actuação às explicações recebidas. Acabou por concluir a tarefa e ao ser confrontada pela educadora, demonstrou que este episódio a tinha ajudado a perceber o que sabia e o que podia fazer, aumentando a sua motivação de aprendizagem no processo de aquisição da linguagem escrita.

ED: Consegues ler-me o que escreveste?

P: Sim. "Gostei que a MAR me ensinasse a desenhar casas" (apontando aleatoriamente com o indicador para as letras que tinha escrito).

P: O PD ajudou-me um bocadinho.

(Maio 05)



Estas situações, vêm a apoiar a crença da eficácia das interacções sociais, revelando-se importantes para a criança na construção e desenvolvimento de processos e estratégias cognitivas, tornando-os instrumentos fundamentais na formação cultural da mente.

Escrita em interacção onde não pede ajuda

Nas situações experimentais que observámos, verificamos que nas situações de interacção em que a P. não pede ajuda, criam-se situações de interacção mais simétricas, mas também mais diversificadas.

Em todas as interacções que observámos, quer as díades que a P. formou com outras crianças, quer o pequeno grupo, tiveram espaço e tempo para reflectirem e interagirem com o objecto do problema que, neste caso, era a construção de um texto escrito, num determinado suporte de escrita (Plano do Dia e Diário). Esta situação permitiu às crianças a construção de uma situação real que partilharam e, também, a troca de saberes e aprendizagens com os outros.

A principal reflexão efectuada em todas estas situações de interacção foi a actividade que queriam realizar, a forma de escreverem, a forma e o nome das letras e as estratégias que iriam usar para escreverem convencionalmente.

Nestes casos de interacção, as crianças que formaram os grupos com a P., além de serem da mesma sala, eram do seu meio relacional, uma vez que brincavam muitas vezes juntos, tinham competências, ideias e perspectivas muito aproximadas, partilhando interesses e objectivos com ela.

Em Novembro, há o primeiro registo de uma interacção desta natureza. O R. e a P. estão sentados, lado a lado, e o objectivo dos dois é escrever o que vão ouvir na reunião. Ambos se encontram numa fase grafo-perceptiva e escrevem com pseudo-letras, mas tentando imitar o acto de escrita. No entanto, levantam já questões e formulam algumas hipóteses sobre as características da escrita convencional. As letras, enquanto signos gráficos da escrita, são algo que sabem existir mas que ainda não compreenderam na sua totalidade.

Embora não peçam ajuda um ao outro, vão trabalhar em conjunto, cada um propondo ideias e acções que o outro também decide fazer. Não apresentam comportamentos de desacordo, mas têm intervenções que vão desestabilizar a acção do outro.

P: Vou escrever aqui em cima “reunião”.

R: Para quê? Já sabes que é uma reunião.

P: Mas eu vi a N. e a C. a escreverem. E eu também quero escrever.

R: E como é que elas escrevem?

P: Escrevem bem... com as coisas dos nomes.... Com as... não me lembro.

R: Com as coisas dos nomes? Com os cartões?

P: Não! Com estas coisas (apontando para a escrita da MAR que estava sentada do outro da P.)

MAR: Com letras. Isto são letras.

P: Pois, com letras.

R: Eu também sei escrever com letras. Olha, vou escrever a reunião com letras.

(Nov.04)

R: Esse não é o teu nome.

P: É sim senhor.

R: Não é nada. O teu nome não começa com essa letra que eu sei.

P: Então?

R: Começa com esta (apontando para o trabalho de escrita dele). Vês? Eu sei porque é a mesma letra do PD e da PT. É como a minha mas não tem esta perna da minha.

P: E o que é que escreveste aqui onde tens a letra do meu nome?

R: O teu nome.

(Nov.04)

Estas crianças envolveram-se em discussões e debates, o que lhes permitiu aumentar a compreensão da tarefa, melhorando também o raciocínio. Esta situação vai conduzir a uma reorientação do que estavam a fazer, ou da ideia que tinham, conduzindo a uma solução conjunta.

R: Vou fazer os riscos para desenhar o Plano do Dia.

P: Eu também.

(E ambos foram desenhando o Plano do Dia, embora a P fosse olhando e tentando fazer como via o R.)

P: Agora vou escrever.

R: O quê?

P: Que vou fazer o projecto das borboletas.

R: Eu também. E vou escrever que vou fazer contigo.

(Começam os dois a escrever, desta vez sem olharem para o trabalho do outro)

(Nov. 04)

Esta situação de interacção é característica das situações de co-construção, em que as crianças encontram soluções para o problema, em conjunto, o que lhes seria muito mais difícil, ou até impossível, se o fizessem sozinhos.

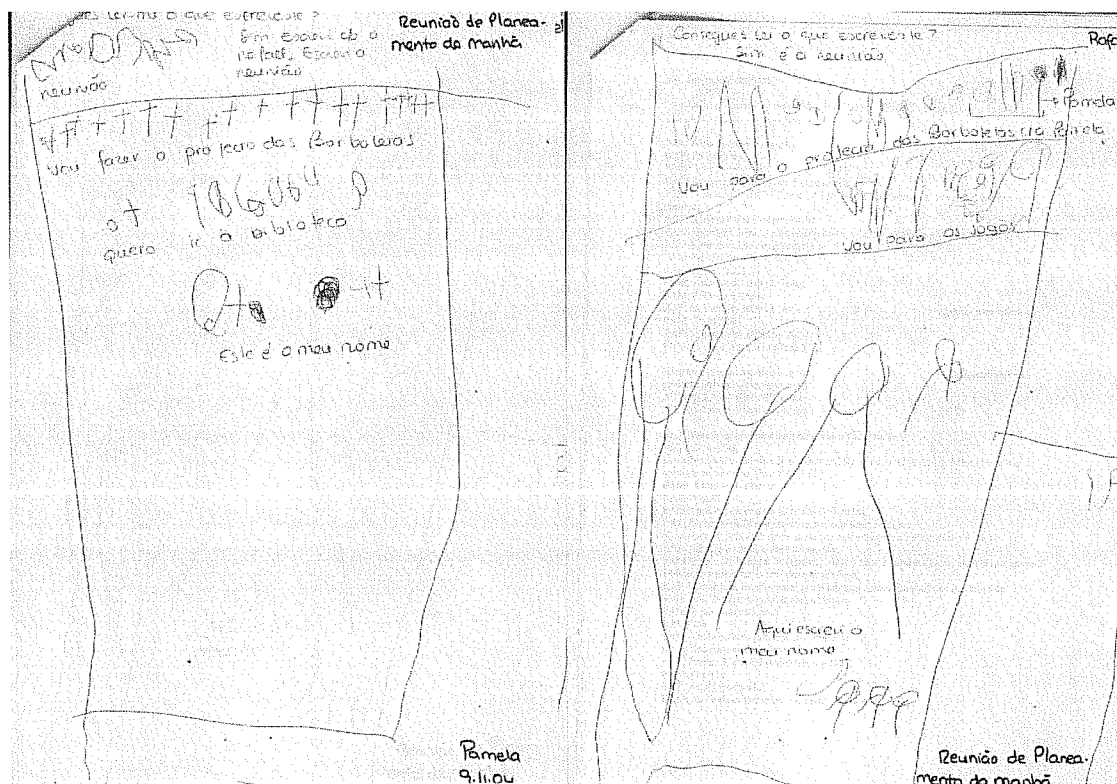


Foto 39
Escrita em interação onde a P. não pede ajuda, em Novembro

Em Janeiro, observamos uma interação em pequeno grupo. A P. e outras duas crianças querem escrever uma ocorrência no Diário para, posteriormente, lerem às outras crianças da sala. As ideias que partilharam mostraram que todas tinham conhecimento de que para se escrever convencionalmente, se escreve com letras e que estas últimas são a grafia convencional. O debate que surge é, exactamente, sobre a forma de escrever usando letras e como o fazer para conseguirem escrever o que querem.

P: E o que é que eu escrevo?

MP: Que queremos fazer desenhos para a V.

M: para mandarmos na carta para a V.

P: E como é que eu vou escrever?

M: Com letras! Não sabes escrever letras?

P: Sei.

M: Então escreve!

MP: E tens de escrever linhas porque quando escrevemos letras, escrevemos umas em cima e depois continuamos em baixo.

M: E tens de escrever muitas letras.

P: Porquê?

M: Porque vais dizer muitas coisas e vão ser muitos desenhos. Por isso, têm de ser muitas letras.

P: Está bem.

(Jan.05)

Como podemos verificar, a situação permitiu que as crianças comunicassem, partilhassem informação, estratégias e conhecimentos. Começam por estar de acordo com a mensagem que pretendem escrever e sabem que por isso têm de escrever com letras.

Posteriormente, surgem propostas e estratégias de acção (o “como fazer”). Enquanto que a M., começa por dizer que tem de escrever com letras, a MP., com base na intervenção anterior, acrescenta um novo dado: letras e linhas. E na proposta seguinte, a M., acrescenta outro dado: muitas letras porque vão fazer muitos desenhos. Esta intervenção revela que esta criança relaciona a escrita com o objecto que é referido: como são muitos desenhos, têm de se escrever muitas letras. Durante esta sequência de propostas, a P. ia concordando com uma e colocando questões explícitas às outras, como meio de compreender o pensamento das outras crianças (“*porquê?*”). Todas as crianças (P., M. e MP.) parecem concordar com a estratégia, não havendo conflito, nem discussão. As explicitações pedidas pela P. durante a interacção vão ter um papel muito enriquecedor, uma vez que permitem que reflectam no trabalho que estão a realizar, fornecendo novos dados que poderão conduzir a uma continuidade do trabalho. No final da tarefa, as outras crianças monitorizam a acção da P, avaliando o seu desempenho.

E a P. começou a escrever debaixo dos olhares atentos das outras duas crianças.

Quando acabou de escrever, olharam as três para o que a P. tinha escrito.

M: Eu acho que está bem.

MP: Eu também.

(Jan.05)

Embora não tenha existido conflito, houve comunicação e partilha de saberes, o que permitiu que as crianças tivessem possibilidade de executar uma tarefa que se encontrava dentro da sua área de desenvolvimento potencial e pudessem controlar e validar as suas ideias e modelos, reconstruindo o seu saber a partir do saber dos outros.

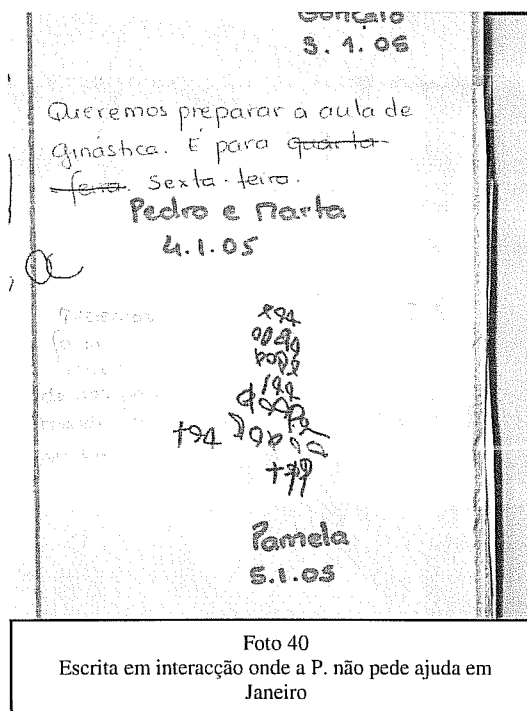


Foto 40
Escrita em interacção onde a P. não pede ajuda em Janeiro

ED: Explica-me como pensaste para escrever isto.

P: Escrevi letras.

M: Muitas letras porque vão ser muitos desenhos.

P: E depois escrevi.

ED: Então depois podes ler aos outros meninos o que está escrito aqui?

P: Não sei...

M: Podemos. Se ela não ler, eu e a MP. lemos porque nós sabemos o que ela escreveu.

(Jan. 05)

A partir deste trabalho colaborativo (muito próximo do cooperativo), o objectivo era a resolução da tarefa, a qual foi atingida através da partilha de conhecimentos na construção de um raciocínio colectivo.

Em Março e Maio, a P. volta a trabalhar em díade, pois parece ser o tipo de situação de interacção que lhe é mais confortável e onde se sente mais à vontade para formular questões e pedir explicações para compreender os procedimentos que estão a realizar. E vai fazê-lo com a mesma criança, o MT, que é em muitos aspectos parecido com ela: são os dois tímidos e calados, não gostando de grandes confrontos, nem conseguindo defender a sua razão (mesmo quando têm a certeza que a têm), até à exaustão. Por todos estes factores, estas duas crianças procuram-se quando pretendem compreender uma situação, ou quando querem realizar uma tarefa.

A P. começa sempre por questionar o que é que o MT. vai fazer, como que para se certificar de que o objectivo dele é o mesmo que o dela. Depois disso senta-se ao lado dele para executar a mesma tarefa. O problema que têm é a grafia das letras convencionais e o papel que estas desempenham na construção da escrita.

P: O que estás a fazer?

MT: Estou a fazer os riscos para desenhar o Plano do Dia. E tu? Não fazes?

P: Faço (e começou a fazer os riscos, olhando para o Plano do Dia que estava a ser feito pela educadora que estava à frente deles).

MT: Não está bem, tens de fazer três riscos assim (desenhando com a mão mostrando a direcção de cima para baixo, com a folha ao alto).

P: Eu faço assim. Gosto mais.

MT: Está bem.

(Mar.05)

Nenhum deles tem ainda uma escrita orientada por critérios linguísticos e possuem uma escrita pessoal, mas com reflexão de alguns aspectos formais da mesma: escrevem o nome, utilizam as letras destes para escreverem o que querem. No entanto, o MT demonstra ter reflectido sobre critérios o que a P. ainda não fez: o MT tem já consciência de critérios de variabilidade, de quantidade mínima e de ordem na escrita que faz. Esta aprendizagem vai sendo partilhada com a P, em situação dialógica, durante a interacção.

P: Olha, estou a escrever “Plano do Dia” e aqui escrevi o meu nome (apontando com o dedo para a folha). E escrevi com letras a sério.

MT: Eu também, mas já estou a escrever o que estive a fazer hoje.

P: Também estás a escrever com letras a sério.

MT: Para escrever tem de ser assim. Disse-me o J. e ele já sabe escrever quase de verdade, como a A.

P: Eu também já sei escrever com letras a sério. Vou escrever o que fiz hoje.

MT: É melhor. É para não te esqueceres.

(...)

MT: Olha, esta letra é do teu nome (mostrando-lhe um E). Também tens essa letra aí escrita na folha?

P: (procurando com atenção) Devo ter, devo ter. E também tenho esta (apontando para o M na folha do MT). Também é do meu nome.

M: E escreveste uma letra do meu nome. Este é o T e é do meu nome (apontando para o T na folha da P

(Mar.05)

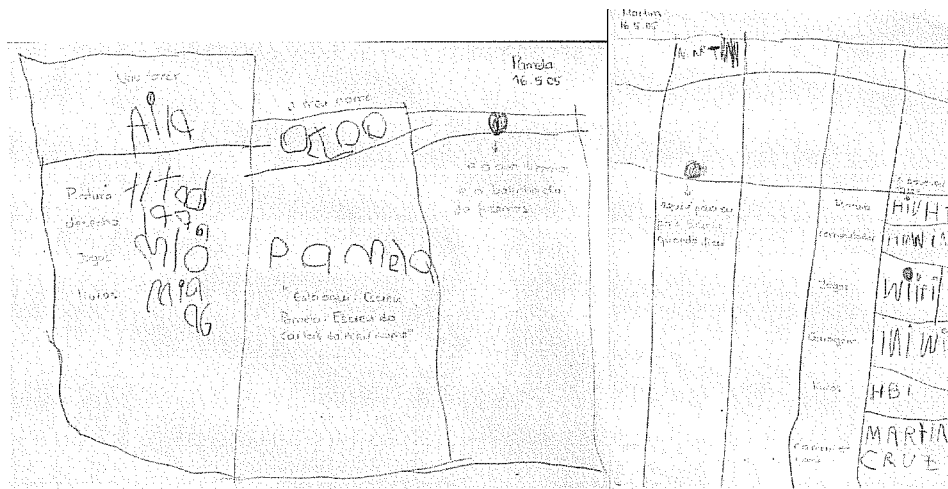


Foto 42
Escrita em interação onde a P. pede ajuda em Novembro

Esta desestabilização é feita a partir do diálogo que se estabelece entre os dois, o que vai provocar que cada um deles, alternadamente, vá provocar no outro uma mudança ao colocar em causa as suas ideias e processos. E vão verificando o que cada um está a fazer e de que modo é que isso os pode ajudar. É a função de controlo.

Estas situações de interacção social vividas entre a P. e o MT. são situações de co-elaboração em que o tipo de colaboração que cada um dá ao outro alterna entre a colaboração concordante, já que um deles propõe uma solução ou estratégia e o outro aceita e tenta aplicá-la no seu próprio trabalho, e a co-construção, onde um deles propõe ou começa a realizar uma acção e o outro continua a sua linha de pensamento. Estas aceitações das atitudes do outro, não significam uma passividade ou submissão por parte de um deles, é antes um acordo cognitivo. E embora, durante o trabalho conjunto, um deles possa perturbar o outro, essa acção conduz, a uma reorientação do processo de realização da tarefa, acabando por construírem uma situação em conjunto.

As próprias crianças têm a consciência que estas situações interactivas as levam a reflectir no que já sabem, tomando consciência das suas aprendizagens.

P: Já sei escrever com letras.

ED: Foi o MT que te ensinou?

P: Não, fui eu que aprendi, quando vi a C, a MAR e a N. a escrever.

ED: Mas tu e o MT estiveram a conversar tanto, durante a reunião.

P: Estivemos a falar do que já sabíamos escrever. Ele também escreve letras como eu. E ele tem letras no nome dele que são iguais a letras do meu nome.

(Maio 05)

Gradualmente, o seu pensamento vai tornar-se mais elaborado. Ao precisarem de explicitar o pensamento, organizam-no e, se necessário, reorganizam-no, conduzindo a um aumento da compreensão, a uma maior qualidade de raciocínio e a uma consolidação das aprendizagens. Podem descobrir falhas e discrepâncias no seu pensamento e no dos outros, o que obrigará a repensar e a criar novas estratégias e novas informações. Esta é uma das formas que a criança tem de verificação dos saberes adquiridos.

Escrita em interacção onde é interpelada pela educadora

Em Setembro, após uma das crianças ter comunicado que tinha escrito no diário, um suporte social de escrita que regista as ocorrências que as crianças consideram mais importantes, a P e o MN reflectem sobre o que se escreve e quem sabe escrever.

P: O MN nunca tinha visto o Diário e não sabia que se escrevia.

MN: Pois não.

ED: E tu P?

P: Eu já. No ano passado na sala da V. tínhamos um Diário. Mas nós não escrevíamos, só ela.

ED: E o que escreviam no Diário?

P: Coisas importantes. Nós conversávamos e depois a Vanessa escrevia essas coisas.

ED: Porque é que era ela a escrever?

P: Porque nós não sabemos escrever. Só a V. é que sabe. E tu? Não sabes escrever?

MN: Claro que sabe, a A. é grande e por isso sabe escrever muito bem.

P: Como é que tu sabes?

MN: Porque a minha mãe me disse que as pessoas crescidas andaram numa escola para crescidos para aprenderem a escrever e a ler.

(Set.04)

Mostra que estas crianças têm já algumas concepções precoces sobre a linguagem escrita: que se escrevem coisas importantes, que a linguagem escrita se relaciona com a linguagem oral e que esta compreensão que têm sobre a escrita provem dos contextos de vida das crianças. Estas crianças mostram à educadora estar ainda numa fase inicial de

percepção das práticas de escrita, uma vez que ainda pensam que só as pessoas crescidas escrevem e fazem-no porque aprenderam, e que no diário, só pode escrever o adulto, exactamente porque é o único que sabe.

As relações que as crianças vão estabelecendo, desde muito cedo, com as várias práticas culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores vão influenciar, de forma determinante, a construção do projecto de leitor/escritor que a criança vai fazer (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993). E isso é revelado pela P, quando a educadora a questiona sobre as razões que tem para aprender a escrever, às quais a P. justifica com razões externas: “*para ser crescida*”.

ED: E tu P, achas que saber ler e escrever é importante?

P: Sim, para ser uma pessoas crescida. Para ler as revistas.

ED: E para poderes escrever no Diário?

P: Pois... mas se não conseguir peço para tu escreveres.

MN: Tu escreves se nós te pedirmos?

ED: Sim, posso escrever. Mas achas que sou a única pessoa na sala para te poder ajudar?

MN: A Z. também sabe escrever. (é a auxiliar da sala)

PM: Então pronto! Eu também te posso ajudar!

(Set.04)

A P. parece pensar que ler torna as pessoas em “*peessoas crescidas*”, mas refere conhecer alguns tipos de suporte escritos (revistas), não revelando conhecer as suas funções, apenas a sua existência. No entanto, mostra que o trabalho de escrita que a educadora desenvolveu na sala lhe permitiu perceber algumas características da natureza da linguagem escrita. Não duvida que a educadora saiba escrever e que escreve o que ela lhe pede. No entanto, não parece compreender, totalmente, esses saberes e vivências, de modo a desencadear nela própria o desejo de poder escrever. Para a P., a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz sentido no seu universo cognitivo, provavelmente, por não ter tido ocasião de participar em situações onde o uso da linguagem escrita tenha um papel importante.

Em Novembro, a P. e o J., escrevem no Diário. Embora a P. se tenha oferecido para ajudar o J., quando este lhe pede para ir buscar a caneta, acaba por a colocar num

patamar de competência inferior (pois só o pode ajudar a ir buscar a caneta) e coloca-se a ele próprio como mais competente, mas a P. aceita passivamente a situação e fica a observar o que o J. faz, o que poderá revelar que acha que sabe menos que o J.

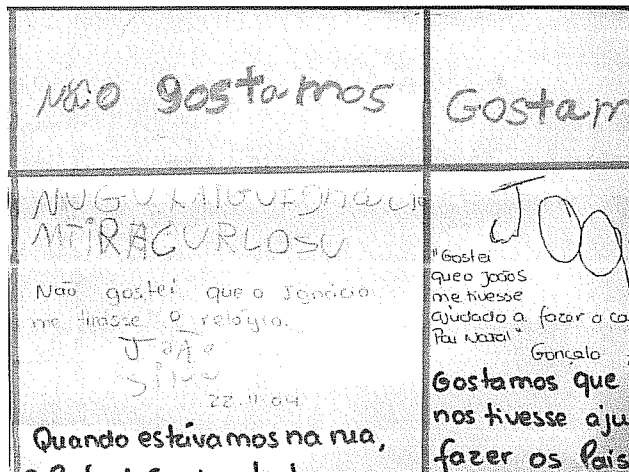


Foto 43
Escrita em interação onde observa e é interpelada pela educadora,
em Novembro

A reflexão que faz, posteriormente, já é de outra natureza. Reflecte sobre a escrita feita pelo colega mais competente, mostrando que a linguagem escrita adquiriu já sentido nas suas práticas educativas. E formula hipóteses sobre a construção desta.

ED: *Que estás a fazer?*

P: *Estou a ver o que o J. escreveu. Ele já sabe escrever, sabias?*

ED: *Sabia. Mas como é que tu sabes que ele já sabe escrever?*

P: *Porque ele escreve como tu.*

ED: *Como eu? Não estou a perceber o que queres dizer.*

P: *Olha, escreve com muitas letras, como tu. E com letras iguais às que tu fazes.*

ED: *Iguais às que eu faço? Mas, tu achas que há outras letras sem ser estas?*

P: *Há. O D. e a MP. fazem umas que não são assim. E o RU. também. Mas estas são letras a sério.*

ED: *E as outras? Não são a sério?*

P: *Não porque só eles é que percebem. Mais ninguém percebe.*

ED: *E estas?*

P: *Estas são a sério porque são como as tuas e as tuas são a sério porque tu sabes ler e escrever.*

ED: *Ai sei?*

P: *Sabes, porque tu és grande e os grandes sabem ler e escrever.*

(Nov.04)

Mostra, durante a conversa que tem com a educadora, distinguir as diferenças entre letras e pseudo-letras, sendo as primeiras referidas para uma leitura que pode ser realizada por todos, enquanto que as pseudo-letras pertencem a um universo pessoal, onde só a própria criança a pode decodificar. Para a P. esta é já uma característica diferencial entre um código pessoal e um universal, mostrando ter percepção de que a linguagem escrita convencional é um código universal, quando respeita as normas convencionais da mesma. Mostra que começa a compreender as relações entre os suportes de escrita e as mensagens que lá são escritas.

ED: E sabes o que o J. escreveu aqui?

P: Que o IG tirou-lhe o relógio.

ED: Consegues ler onde está escrito isso?

P: Não, que eu não sei ler. Foi o J. que me disse que ia escrever isso. É que eu vim ajudá-lo porque eu estava lá fora a brincar com eles e vi o IG a fazer isso ao J. E vim com o J. escrever isso no Diário. Aqui (apontando).

ED: Porque é que escreveram aqui?

P: Porque é o Diário.

ED: Está bem. Mas porque é que foi aqui? Podia ter sido noutra coluna do Diário.

P: Ah... isso não sei. Pergunta ao J.

(Nov. 04)

Embora para a P., a linguagem escrita seja um meio para se ser crescido, mostra ter já a percepção de que este tipo de linguagem serve para comunicar. Esta situação deve-se, provavelmente, do aumento de práticas culturais de escrita, funcionais e significativas, que foi vivendo no contexto educativo. Para ela, a linguagem escrita está a deixar de ser um objecto sem sentido para, gradualmente, passar a ser um projecto com significado, motivando-a para a aprendizagem e reflexão da mesma.

Em Janeiro, a P. pede ajuda à educadora para escrever uma ocorrência no Diário.

P: Temos de ir escrever no Diário que já fizemos os bolos.

ED: Tens de esperar um bocado P. porque eu agora estou aqui a ajudar a Y no desenho dela.

P: Mas isto é importante.

ED: Então, porque não escreves tu?

P: Porque eu não sei escrever.

ED: Pensa como se soubesses. Como é que escrevias?

P: Com letras.

ED: Então, escreve como sabes escrever e pensa no que queres escrever. E depois escreves como sabes.

(Jan.05)

Esta relação tutorial entre o adulto e a criança, embora com uma grande assimetria cognitiva, parece transmitir à P. uma grande segurança. A P. já tem consciência de que não sabe ler e escrever. Ao ter de escrever, essa consciência transforma-se numa situação limitadora da acção. O facto de o adulto a apoiar, poderá dar-lhe a certeza de que a sua tarefa será realizada e de uma forma a não poder ser criticada pelos seus pares.

ED: Precisas e ajuda?

P: Não sei (olhando para o que tinha escrito e falando baixo). Eu fiz como me disseste mas não parece nada 'areias de Cascais'.

ED: E como é que pensaste para escreveres assim?

P: Porque hoje, quando estivemos a ver a receita, eu vi que 'areias de cascais' tinha letras do meu nome. E fui buscar o cartão. E escrevi as letras que já sei escrever. Mas agora acho que não escrevi 'areias de Cascais'.

(Jan. 05)

Quando o adulto lhe vem prestar esse apoio, essa situação torna-se um factor promotor da reflexão. Mas, sendo estas práticas observadas em contexto natural, isto é, sem controlo da situação, nem de eventuais variáveis, a situação tutorial entre a educadora e a P. vai ter de se adequar à entrada de uma outra criança que, ao estar a observar, quis participar na tarefa. Essa situação é encorajada pelo educador, uma vez que ele acredita que “o simples facto de conversarem uma com a outra sobre a forma de escrever, fá-las ir percebendo que há uma forma correcta de escrita e leva-as a partilhar os seus saberes.” (Martins & Niza, 1998).

ED: Então, o que achas que escreveste?

P: Acho que escrevi o meu nome.

ED: Então, e o que queres fazer agora?

P: Não sei.

I: O que é que querias escrever?

P: Que fizemos os bolos para vendermos aos pais.

I: Eu acho que não está escrito isso. Tem poucas letras. Se calhar escreveste 'areias de cascais'.

P: Pois, se calhar foi. Ou então, escrevi o meu nome.

I: Pois. Ou o teu nome.

ED: E agora? Consegues ler o que escreveste?

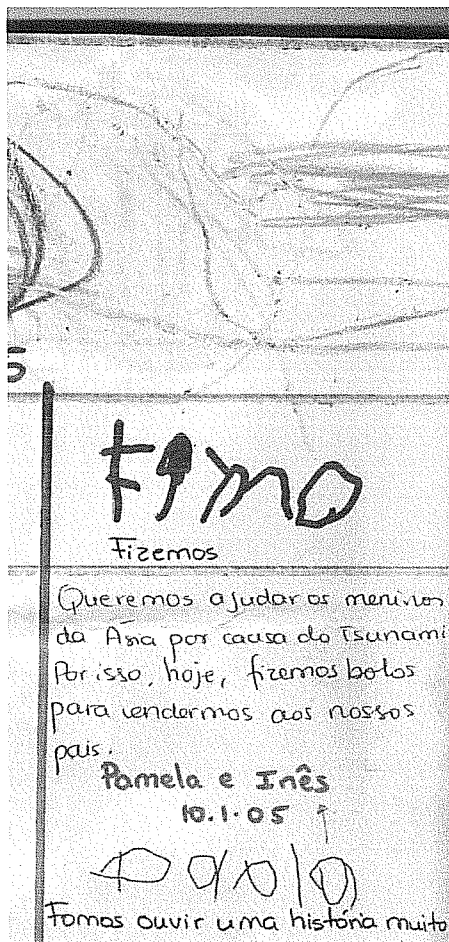
P: Não! Eu ainda não sei ler! Mas sei dizer o que queria escrever.

I: Mas não te podes esquecer!

(Jan.05)

A P. reflecte sobre a escrita que fez, relacionando-a com um suporte que conhece: o seu nome. Esta relação que estabelece entre a escrita e o enunciado oral, mostra que esta criança tem já alguma compreensão do facto que a escrita representa algo que queremos escrever depois de ter pensado sobre isso.

No final, a educadora acaba por escrever, correctamente a mensagem em causa. Para executar isso, a educadora vai pedir à P. para lhe ditar o texto que pretende que ela escreva, de modo a que ela vá compreendendo que tudo o que se diz se pode escrever.



ED: E o que queres que eu escreva?

P: Que fizemos bolos para vendermos aos nossos pais.

I: Não, primeiro tens de pôr que queremos ajudar os meninos da Ásia, por causa da onda gigante. Por isso é que fizemos os bolos.

P: Pois, escreve isso.

ED: Então, comecem a dizer-me mesmo o que querem que eu escreva.

I: 'Queremos ajudar os meninos da Ásia por causa...' como é que se chama a onda gigante?

ED: 'Tsunami'?

I: Pois, Tsanani. 'por causa do tsanani...'

P: 'Por isso fizemos...'

I: Hoje... 'hoje, fizemos...'

P: 'bolos para vendermos aos nossos pais.'. E agora escreves os nossos nomes: o meu e o da I.

(Jan.05)

Foto 44

Escrita em interacção onde observa e é interpelada pela educadora, em Janeiro

O facto da linguagem escrita estar presente no contexto educativo e de a educadora ter o cuidado para ler e escrever à frente das crianças, mostra ser um factor preponderante para o despertar do interesse e da curiosidade da criança pela linguagem escrita. Para que isso aconteça, é fundamental que essas situações aconteçam quotidianamente, forma funcional e significativa para estas, tornando-se num instrumento fundamental de comunicação. São estas práticas que levam as crianças a adquirirem razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita.

O facto da educadora escrever à frente das crianças, fez com que a P. levantasse questões sobre uma nova situação gráfica: a escrita da data. E questionou a educadora sobre o que ela estava a fazer.

P: Que números são estes que escreveste?

ED: É a data. É o dia de hoje. É para sabermos qual foi o dia em que vocês escreveram isto. Porque só vamos ler o Diário na sexta-feira, não é?

P: Ah! Está bem.

Entretanto, olhou novamente para o que a educadora tinha escrito.

P: Mas esta data não é igual à data que eles (pois a P. ainda não copia a data para os trabalhos) escrevem nos desenhos, pois não?

ED: É outra maneira de escrever a data. Este é o dia (apontando para o 10) e este 1 quer dizer Janeiro porque os meses do ano podem ser escrito por números. E este é o ano: 2005 (apontando para o 05)

PAM: Ah! Está bem!

(Jan. 05)

A P. compara a escrita da educadora com a que é feita por outras crianças, relacionando-a e reflectindo, pedindo novas explicações à educadora. Mas esta dá-lhe uma explicação muito elaborada e explícita sobre o conteúdo e a forma do que escreveu. A atitude da P. mostra que essa explicação não vem ao encontro dos seus interesses e necessidades, sendo pouco compreensível para ela. Assim, abandona a tarefa, mostrando pouco interesse pela explicação da educadora.

Esta situação mostra a importância que tem o educador ter consciência das competências e interesses das crianças, de modo a direccionar a sua acção próximo da zona de desenvolvimento próxima da criança. Só desta forma é que pode actuar como

factor preponderante na aquisição de novas aprendizagens. Quando isso não acontece, como podemos verificar, não há influência, nem qualquer efeito sobre a aprendizagem.

Em Março, a P. e a N. escrevem uma ocorrência no Diário, numa díade assimétrica, uma vez que enquanto a P. ainda escreve sem qualquer critério linguístico, embora perceba que se escreve com determinados signos, signos esses que pertencem a uma estrutura e organização convencional, a N. escreve orientada por critérios linguísticos e a escolha que faz das letras que escreve representam fonemas e já não é arbitrária, pois corresponde a um valor sonoro. Mesmo assim, há uma permeabilidade cognitiva entre as duas, permitindo que exista partilha de saberes e estratégias. Essa atitude mostra-se benéfica para as duas, uma vez que a P. contacta com novos saberes e estratégias que a poderão conduzir a novas reflexões e aprendizagens. A N., por seu lado, tem oportunidade de reorganizar e tomar consciência dos seus saberes e competências, de modo a conseguir transmiti-los à colega de forma adequada e compreensiva.

N: (...) O que vamos escrever?

P: Letras e palavras.

N: Eu sei. Mas o que é que vamos escrever? "Gostamos..."

P: Ah. "Gostamos do que o RD fez"

N: Mas temos de escrever o que ele fez. Tem de ser "Gostamos que o RD desse as bolachas".

P: "as bolachas dele"

N: Pois.

P: Vais escrever isto aqui em cima, não vais? (apontando para Gostamos em cima da coluna)

N: Vou porque é gostamos (começando a escrever). "Gostamos... que o RD... tem de ser o nome do RD.

P: Eu vou buscar o cartão do nome dele, queres.

N: Quero porque eu ainda não sei escrever o nome dele sem cartão.

(Mar.05)

Foi um momento de interacção com o objectivo de realizar uma tarefa de escrita, numa situação real compartilhada. Esta é uma situação de extrema riqueza comunicativa e cognitiva. O diálogo aconteceu em torno da actividade e não desencadeou momentos de conflito, revelando que entre estas duas crianças existe uma relação interpessoal positiva, de respeito e colaboração, que pode relacionar-se positivamente com a aquisição das aprendizagens.

As sugestões e explicitações que a N. foi fazendo da actividade foram aceites pela P., mostrando que ambas tinham consciência dos seus papeis dentro da díade: a P. era a tutorada, sendo menos competente, e a N., a tutora, pois era a que tinha mais competência. Desse modo, assumiu a tarefa de escrever deixando para a P. o papel de observação.

E, embora não tivesse dado muita atenção à P., a atitude de escrita que a N. teve mostra que poderia ter consciência da necessidade de explicar o processo de escrita que estava a realizar. Por isso, enquanto escrevia, dizia alto o que estava a dizer.

N: De... sse. De... de... é um e. Sse...sse...é um c.

Bo... bo... é um O.

La... la... é um a.

Cha... cha... é um X e um a.

Depois, escreveu o nome.

(Mar.05)

Este momento mostra a importância que tem o papel da educadora enquanto modelo de escrita, já que este é um comportamento que as crianças vêem frequentemente na educadora quando escreve à sua frente. A educadora vai dizendo em voz alta o que está a escrever, de modo a que as crianças vão compreendendo que o código oral tem uma determinada representação escrita. E, as crianças acabam por assumir essa mesma atitude, repetindo-a na presença de outras crianças sempre que sentem ser uma atitude adequada.

Mas, o facto de a N. ter explicitado o processo de escrita, a forma como tinha pensado para escrever, não parece ter tido qualquer tipo de influência na P., nem tão pouco ter provocado qualquer conflito cognitivo. Provavelmente, isto deve-se à assimetria de competências existente entre as duas crianças. Enquanto a preocupação da N. é a correspondência fonética na escrita, para a P., o centro das suas preocupações ainda é a estrutura gráfica da escrita convencional: o uso de letras, o ter de pensar antes de escrever e de que forma tudo isso pode ser feito. Tem consciência de que ainda tem muito para aprender, mas reconhece o papel que terão as outras crianças mais competentes nas aquisições dessas aprendizagens.

ED: (...) E percebeste o que a N. escreveu?

P: Mais ou menos. Percebi que temos de pensar no que queremos escrever e depois escrevemos com letras. Mas eu ainda não conheço as letras todas, e também ainda não sei escrever o meu nome sem cartão. Ainda não sei muitas coisas. Mas não faz mal. Eles ajudam-me. Quando eu quiser escrever peço à N. e ela ajuda-me a escrever.

(Mar. 05)

Esta consciência pode ser promotora da disponibilidade e permeabilidade que a P. revela às explicitações e propostas que os outros lhe fazem. Ao tomar consciência de que os outros a podem ajudar, quando o fazem, ela aceita-os de uma forma mais receptiva.

Mas, durante a reflexão que faz com a educadora, mostra já relacionar palavras escritas que sabe “ler”, isto é, já começa a perceber que as letras escritas ocupam o lugar de palavras ditas. Reconhece o nome dela e o de alguns colegas de sala e percebe que para estar escrito o nome, as letras têm de ser as mesmas e escritas respeitando aquela ordem. E, como não se sente segura de o conseguir fazer, ainda recorre ao cartão do nome para o copiar. No entanto, mostra perceber o processo.

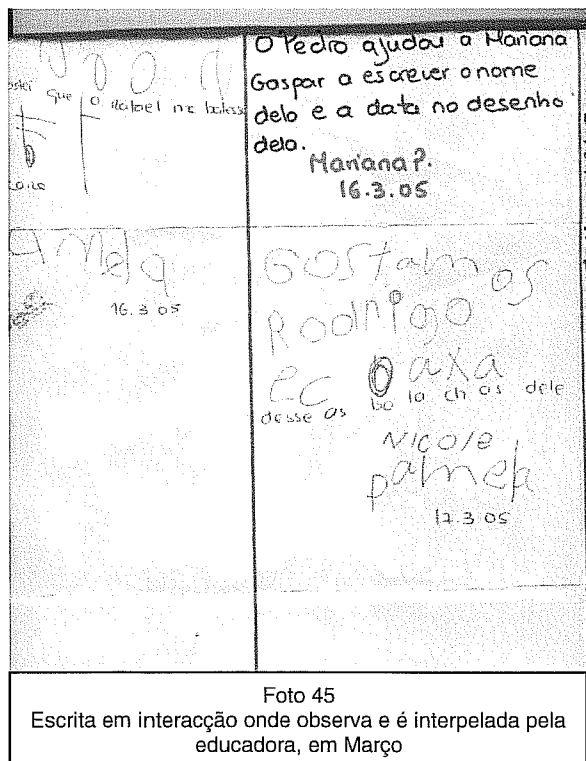


Foto 45
Escrita em interação onde observa e é interpelada pela educadora, em Março

ED: Sabes o que está aqui escrito P?

P: Sei. Está escrito que gostámos que o RD nos desse das bolachas dele.

ED: Muito bem. E consegues ler o que está escrito?

P: Sei ler esta aqui (apontando para o nome do RD). É o nome do RD. E este é o meu nome (apontando para o seu nome) e este é o nome da N. (apontando para o nome da colega). Já sei ler algumas palavras.

Esta é uma leitura visual já que a P. reconhece as palavras sem ter de reconhecer as correspondências grafo-fonológicas. O resto do texto é “lido” ao nível do contexto geral: é uma escrita no

diário, foi feita à sua frente e a N. disse-lhe. Tudo isto e o reconhecimento dos nomes escritos, capacita a P. a ler à educadora o que lá está escrito, antecipando o conteúdo da mensagem através do suporte.

Em Maio, a situação é uma tarefa de escrita em pequeno grupo, no Diário. O pequeno grupo, embora assimétrico, não apresenta níveis de assimetria muito grandes. Mas, conduz a confrontações com desacordos.

E a M. pegou num lápis e começou a escrever enquanto dizia alto o que estava a escrever.

M: "Ho...je a Ma... ri... a... na G. mor... deu... me... nas... cos... tas. (isto foi dito enquanto escrevia)

P: Não está bem. Tens de escrever com letras e isto aqui (apontando para as últimas linhas) não são letras.

M: Escrevi à minha maneira.

MP: Não escreveste o meu nome, pois não?

M: Não. Tens de escrever tu.

MP: E escreveste onde o nome da MG.?

M: Aqui (apontando para as quatro letras da segunda linha)

P: Como é que sabes que é o nome da M G.?

M: Porque é Mariana como eu e estas letras são do meu nome.

MP: Pronto.

(Maio. 05)

Enquanto vê a M. escrever, a P. observa e posteriormente apresenta a sua ideia, contraditória do que a M. tinha feito. Esta ideia é recusada pela outra criança e a P. vai justificando o seu ponto de vista, sem no entanto ser levado em conta. No entanto, esta atitude de confrontação entre as duas crianças vai provocar conflito cognitivo nas duas. No caso da M. porque começa a duvidar de algumas estratégias que usa, e que confirma quando fala com a educadora.

P: Tem mas a M. escreveu tudo sozinha e nem perguntou à MP. o que é que ela queria escrever.

ED: Foi assim M?

M: Foi... mas só porque eu sabia escrever.

ED: Fizeste bem, mas eu também sei escrever e pergunto-vos sempre o que é que querem escrever. Não escrevo o que me apetece pois não?

MARF: Não.

ED: Tens de fazer isso na próxima vez que quiseres ajudar um colega a escrever. Tu podes escrever mas tens de escrever o que ele te ditar.

PAM: Pois é porque senão depois não sabemos o que é que ela escreveu, não é?

(Maio 05)

Neste caso, a educadora apresenta-se como modelo de escrita, um modelo que não coloca dúvidas nestas crianças, uma vez que para elas não há dúvida de que a educadora conhece as normas da linguagem escrita convencional. Por isso, recorrem a ela quando não sabem escrever algo ou tomam-na como modelo quando assumem determinadas atitudes que consideram relacionadas com o papel de escritor.

No caso da P., porque vai verificar a autenticidade de algumas ideias e hipóteses que já tinha levantado anteriormente, sobre a escrita adequada do nome. Essas ideias e hipóteses tinham sido construídas com base em experiências observadas em crianças mais competentes.

ED: O que é que estás a pensar?

P: Eu acho que a M. se enganou. Isto aqui não é Mariana (apontando para as quatro letras referidas pela outra crianças como sendo Mariana).

ED: Porquê?

P: Porque eu acho que tem poucas letras.

ED: Explica lá o que é que estás a pensar.

P: Eu acho que Mariana é um nome grande, como o meu. E aqui tem poucas letras. Para ser Mariana tem de ter mais letras. O meu nome tem mais letras.

ED: E o que é que podes fazer para ver se tens razão ou não?

P: Não sei...

ED: Pensa... de que é que estás a falar?

P: Do nome da Mariana... vou buscar o cartão do nome dela, não é?

(...)

ED: E agora, o que vais fazer com o cartão?

P: Vou pôr aqui ao pé do que a M. escreveu. Olha, vê. Faltam letras. Ela não escreveu as letras todas. Mariana é maior e tem mais letras, não são só quatro.

ED: E achas que está aí escrito Mariana?

P: Não, não está escrito Mariana.

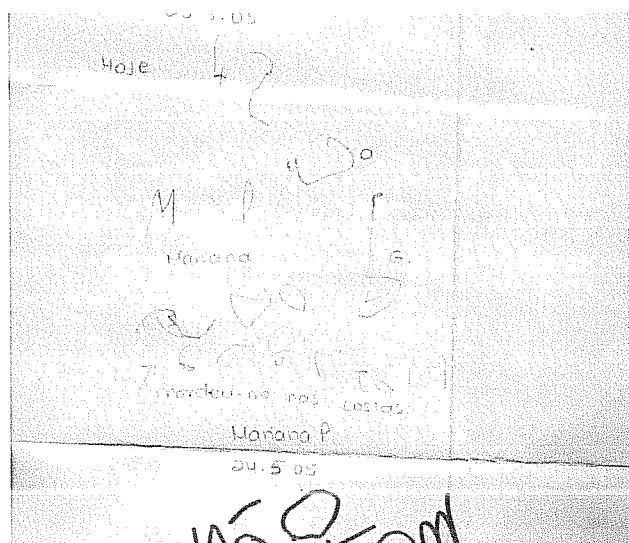


Foto 46
Escrita em interação onde observa e é interpelada pela educadora, em Maio

ED: O que é que era preciso para ela ter escrito Mariana?

P: Tinha de ter escrito as letras todas senão não é Mariana.

(...)

P: eu acho que não pode escrever como quiser. Acho que tem de escrever igual ao cartão mas não sei porquê?

ED: Então, porque é que tu achas isso?

P: Porque a N. e a C. estão sempre a dizer que tenho de escrever o nome tal e qual como o cartão senão não escrevo o nome. E elas sabem escrever muitas coisas.

(Maio 05)

A reflexão que faz com a ajuda da educadora vem confirmar e, conseqüentemente, consolidar os conhecimentos acerca da forma gráfica da escrita do nome e da importância da conservação das letras e da sua ordem, para que seja sempre a mesma palavra, a conservação do sentido da mensagem escrita está intimamente dependente da conservação das letras e da sua ordem, de forma a podermos ler sempre a mesma palavra.

Esta é uma situação que pode ajudar as crianças a perceberem que basta a alteração de um grafema para transformar o significado de uma palavra. E assim, reflectimos, partindo de uma actividade de escrita, sobre questões ortográficas importantes na aquisição da linguagem escrita.

Como podemos verificar, a P. observou e reflectiu sobre a escrita que outros realizaram no Diário, pois como este é um suporte social de escrita, permitiu que ela pudesse ter acesso à escrita dos outros, sem ter de se explicar às outras crianças, isto é, pela sua maneira de ser a P. não é uma criança intrusiva e, portanto, é-lhe difícil dar sugestões e ideias quando as outras crianças estão a trabalhar individualmente. Assim, o Diário resolve-lhe estas questões, acedendo-lhe várias situações diversificadas de escrita, onde contacta com diferentes estratégias, conceitos e conhecimentos, conduzindo-a a uma reflexão das suas próprias práticas e competências o que promove a aquisição de novas

aprendizagens. Estas situações reforçam a importância de práticas diversificadas de escrita nos contextos educativos, como impulsionadoras de aquisição de competências e conhecimentos e consequentemente do desenvolvimento de competências na linguagem escrita.

Pós-teste

No final do ano lectivo, a P. tinha já cinco anos. Quando lhe perguntámos se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever, de forma a percebermos qual a sua consciência perante os outros enquanto leitores/escritores, a Pamela reconhece um grande número de pessoas directamente relacionadas com as suas vivências quotidianas. Elas pertencem quer ao seu meio familiar, quer ao seu meio escolar. No entanto, ainda não foca as outras crianças da sala, como sendo capazes de ler e de escrever. Faz referência a várias práticas funcionais de utilização da linguagem escrita e mostra reconhecer diversos suportes de leitura e escrita (livros, revistas, cartas, instrumentos de pilotagem utilizados na sala). Nomeia algumas funções relacionadas com a linguagem escrita, sendo uma delas, a de poder comunicar com outras pessoas que estão longe, mas que são importantes.

Demonstra ter vivenciado práticas familiares e educativas significativas e que lhe proporcionaram momentos em que se relacionou com a linguagem escrita e que lhe permitiram compreender e interiorizar o sentido desta linguagem.

Em relação aos diversos suportes de escrita que lhe foram apresentados, a P. apenas nomeia um deles pelo nome correcto (o jornal), mas identifica a mensagem que está escrita e a sua funcionalidade.

Compreende para que servem e porque é que são importantes para as pessoas. Relaciona-os com os locais onde eles são usados e consegue levantar algumas hipóteses sobre o conteúdo da mensagem.

Em relação ao seu projecto pessoal de leitor/escritor, a P. apresenta várias razões, nem todas a nível pessoal.

Umás prendem-se com o prazer que sente quando lê histórias ou quando pesquisa para um projecto e fica a saber coisa que não sabia. No entanto, também referência que aprender a ler e a escrever lhe vai permitir inserir-se na instituição escolar, para deixar de ser pequena e poder passar a identificar-se com o mundo dos adultos. Foca, ainda, que o facto de aprender a ler e a escrever, permite que ela tenha uma profissão que gosta.

Para a P., não há dúvida que a aprendizagem da linguagem escrita transformou-se num projecto significativo e, por isso, um instrumento potencializador de aprendizagem.

Em relação ao conhecimento que a P. demonstra ter das características formais do acto de ler, para ela este é um acto que pode ser realizado em silêncio, o que é justificado quando ela afirma à educadora que está a ler um livro. E nomeia o acto como sendo um acto de leitura. Ainda não distingue entre olhar e ler e, mesmo a forma como o livro era folheado, não era, para ela, factor preponderante para que o acto fosse modificado. Para a, P. era sempre ler.

Em relação ao material de leitura, percebemos que os seus critérios tinham sofrido modificações. Para a P., tudo o que tem letras se pode ler. Não revela, verbalmente, qualquer critério mas a justificação que dá para o conjunto das letras que eram iguais se poder ler, era porque eram o “P” do seu nome e aquela letra, sendo do seu nome podia-se ler.

Pela forma como justifica as suas ideias sobre a escrita, penso que ela tem já os critérios de variabilidade e quantidade mínima. Nesta situação, a letra ser o “P”, poderá ter sido uma condicionante.

Diferencia letra e número. E para a P. apenas as letras se podem ler. No entanto, sempre que há letras, pode-se ler.

Reconhece o seu nome e os nomes da grande maioria das crianças. Consegue ainda fazer a correspondência entre a primeira letra e a palavra que está escrita, antecipando o seu significado.

Distingue a letra manuscrita, como sendo “as letras da escola dos grandes”, e o script. Mas não parece identificar, como sendo a mesma palavra que está escrita.

Distingue entre letra, número, palavra e linha e também distingue entre texto e imagem. Reconhece vários elementos da escrita, apontando-os acertadamente. Mas, ainda não identifica uma frase e não compreende a funcionalidade dos espaços, uma vez que perante as duas situações, referência a frase sem espaços, como sendo uma palavra muito grande. Mas acaba por tentar relacionar a letra que conhece, o “P”, com o que poderá estar escrito.

Não reconhece os sinais de pontuação, nem os relaciona com qualquer experiência vivida anteriormente.

Mostra compreender que a escrita tem um sentido e uma direccionalidade convencional e que se pode ler.

Compreende que, a cada suporte de escrita corresponde uma estrutura gráfica específica e uma mensagem apropriada. E consegue até fazer a antecipação do conteúdo de um determinado suporte de escrita, de forma adequada.

Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a P. mostrou-se imediatamente disponível, avisando desde logo que escrevia, mas que só sabia escrever à sua maneira. E, no final, quando o adulto lhe pediu para que explicasse porque razão escreveu daquela forma, ela justifica: *“porque sim. É como eu sei!”*.

A P. apresenta uma escrita que começa a estar orientada por critérios linguísticos e onde a unidade que ela relaciona com a linguagem oral é a sílaba. A escolha das letras, é ainda arbitrária, relacionando-as com as letras do seu nome. Não mostra ter ainda qualquer correspondência fonética, isto é, que a letra escolhida, o tenha feito para representar o som do fonema.

Para escrever a frase, não usa maior quantidade de grafemas, mas faz corresponder cada letra a uma palavra. E essa estratégia parece satisfazê-la.

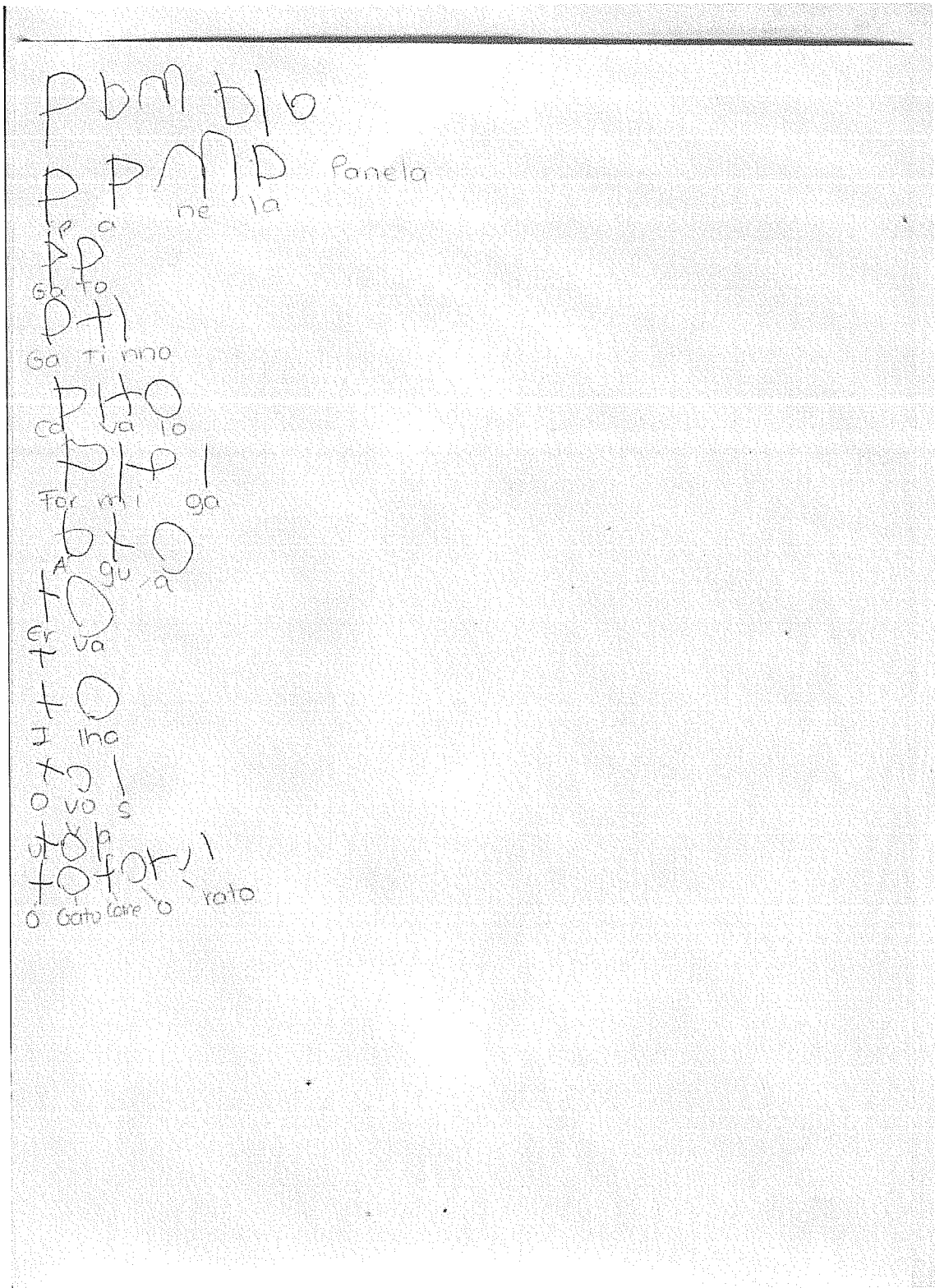


Foto 47
Pós-teste de escrita da P., em Junho

Análise dos dados da criança N.

A N. nasceu 14 de Abril de 1999, em Cascais. Tem dois irmãos, um mais velho a frequentar a escola do 1º ciclo, e outro mais novo, nascido a 2002 e a frequentar a creche, nesta instituição.

A N. começou a sua escolaridade nesta instituição, no ano lectivo de 1999/00, quando entrou para a sala de berçário, com cinco meses de vida.

No ano lectivo 2002/03, começou a frequentar o ensino pré-escolar, numa sala com crianças de três anos e em 2003/04 foi inserida numa sala com um grupo heterogéneo onde havia crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos. Assim, este ano era o segundo ano que a N. estava nesta sala.

Pré-teste

No início do ano, a N. tinha cinco anos. Quando lhe perguntámos se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever, de forma a percebermos qual a sua consciência perante os outros enquanto leitores/escritores, a N. identificou várias pessoas como capazes de o fazer, sendo a maioria da sua família. Identificou a actual educadora como sendo um ser leitor e escritor. Conseguiu, ainda, referir várias situações de leitura e escrita que viu serem realizadas pelas pessoas que referiu.

“O Ruben (o irmão), a minha avó Conceição, o tio David, o meu pai e a minha mãe, a minha tia Rosália.

E tu. (sabem ler e escrever)

Lêem revistas e outras coisas. Lêem tudo.

Escrevem cartas para quem está longe. E escrevem outras coisas nos papéis.”

(Set.04)

Em relação aos suportes de escrita que lhe foram apresentados, a N. apenas não reconheceu o cheque, dizendo que nunca tinha visto. Mas, embora tenha reconhecidos os suportes pela sua funcionalidade, não os nomeou pelo nome. No que se refere à relação que se estabelece entre os suportes escritos e as respectivas mensagens, não

conseguiu ler qualquer mensagem, justificando várias vezes que não sabia o que estava escrito porque ainda não sabia ler. Mostra, contudo, que tem consciência que não domina o código escrito.

Em relação ao seu projecto de leitor/escritor, a N. apresenta razões para querer aprender a ler e a escrever que lhe são exteriores. Não apresenta nenhuma razão funcional para o fazer e, para ela, aprender a ler e a escrever constitui um fim e não um meio para fazer descobertas e aprendizagens. A N. quer aprender a ler e a escrever *“para ir para a escola primária. E quando for para a escola dos crescidos, quando for mais crescida, vou saber ler.”*

No que se refere ao conhecimento das características formais do acto de ler, a N. mostrou perceber as atitudes físicas necessárias num acto de leitura. Embora para ela, este pudesse ser um acto possível de ser realizado em silêncio, a N. refere-o como um acto de leitura quando diz ao adulto *“estás a ler a história”*. A forma como o adulto folheava o livro, para ela, modificava o acto de ler, pois o facto de folhear o livro de forma rápida já não era leitura. Para a N., o adulto deixou de ler a história e passou a não estar a fazer nada.

Em relação ao material de leitura, para a N., nem tudo o que tem letras se pode ler. Faz referência a critérios de quantidade e variabilidade na escrita como factor preponderante para algo se poder ler.

“Não (se pode ler) porque tem letras todas iguais.

Sim (pode-se ler). Tem letras mas são diferentes.”

(Set.04)

Para a N., qualquer suporte de escrita poderia ser lido desde que tivesse letras porque *“as letras conseguem-se ler”*. Distingue entre letras e números, dizendo que, apenas os suportes que tinham letras, se poderiam ler e que os números não se lêem.

“Tem letras mas tem números e não se pode ler.”

(Set.04)

Reconhece o seu nome escrito, dizendo ser o seu nome e, de seguida, de forma voluntário, leu-o alto. Ao lhe ser apresentado suportes com letra script e manuscrita, ela não distingue, declaradamente, dizendo apenas serem letras. Mas, ao olhar para a letra manuscrita, relacionou-a com algo que lhe era conhecido dizendo “*O Ruben (irmão) escreve assim*”. Provavelmente, isto deve-se à experiência que a N. vive com o irmão mais velho que frequenta o 3º ano de escolaridade. Quando se refere a letras e números, fá-lo com uma certeza que mostra que tem conhecimento das características formais deste material de escrita. Distingue entre texto e imagem e qual deles se pode ler e identifica, adequadamente, três dos suportes apresentados, relacionando-os com a mensagem neles contida.

“ (...) *Esta é uma receita de um bolo e esta é de um jornal. E esta é da televisão.*”

(Set.04)

Não reconhece os sinais de pontuação como sendo elementos da escrita dizendo não saber o que eram. Mas, durante todo o registo que fez, a N. não mostrou conhecer alguns dos termos próprios neste domínio da linguagem escrita, nomeadamente, termos como letra maiúscula e minúscula, palavra, frase ou linha. Não mostrou saber qual a direccionalidade e sentido da escrita, não por não saber, mas porque a consciência que tinha de que não dominava o código escrito, não lhe permitiu mostrar pois quando o adulto lhe pediu para mostrar como se lia, a sua resposta foi: “*Eu não sei ler.*”.

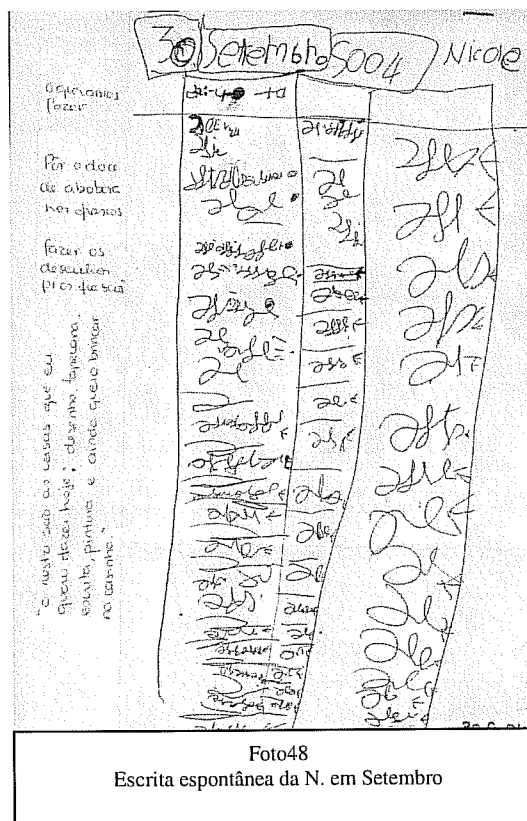
Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a N. recusou-se, apresentando como justificação o facto de não saber escrever.

Escrita espontânea

As situações experimentais de escrita espontânea feitas pela N. foram realizadas, quer em escrita no Diário, quer durante as reuniões. O facto de não apresentar escrita espontânea no Diário, que é um suporte social de escrita e que pode ser lido e visto por todos, não significa que a N. não saiba escrever nele ou que tenha problemas em se expor, enquanto escritora. Penso que a principal causa para não encontrar escrita espontânea da N. nesse suporte é porque cada vez que ela vai escrever, há sempre duas ou três crianças que se aproximam dela, e como ela tem um comportamento muito

disponível e colaborativo, a escrita deixa frequentemente de ser espontânea e passa a ser em interacção. Como a escrita durante as reuniões é mais pessoal, a N. consegue ter oportunidade de escrever sozinha.

Em Setembro, a sua atitude em relação à escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos. Já consegue organizar o que quer escrever na folha e revela compreender que a escrita ocupa um determinado espaço e que é um conjunto de letras organizadas em linhas, e dispostas umas por cima das outras. Mostra compreender a linearidade da escrita, mas também da unidireccionalidade, pois escreve sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo.



A forma gráfica da escrita da N. é de gesto rápido, composto por pequenos Ms e Ss, que apresentam a descontinuidade da escrita cursiva. No entanto, já compreendeu que se escreve com determinados signos, que não são desenhos, são as letras, pois escreve correctamente o seu nome e a data. Foi uma cópia feita a partir do cartão do nome e da data do calendário que estão na sala, respectivamente. Esta situação revela que a N. tem situações de escrita, que alterna entre uma escrita onde usa pseudo-letras e outras onde mostra ter adquirido já alguns aspectos formais desta.

No entanto, podemos considerar a escrita da N. como escrita, pois ela tenta imitar o acto de escrever, interpreta a escrita que produziu, mostrando intencionalidade comunicativa no que fez. Durante a verbalização, a N. foi apontando em cima das linhas enquanto dizia à educadora o que tinha feito. Não mostrou qualquer hesitação ao fazê-lo, o que nos leva a acreditar que ela sabia exactamente o que tinha escrito.

N: Porque são muitas. E são todas diferentes.

ED: Achas que eu consigo ler o que tu acabaste de escrever?

N: Não sei. Eu ainda não sei escrever bem como tu. Mas... se calhar é melhor escreveres tu por baixo.

Tu sabes escrever bem e assim todos podemos ler. Quem não conseguir ler o que eu escrevi, lê o que tu escreveste. E, se eu me esquecer do que escrevi, tu podes lembrar-me.

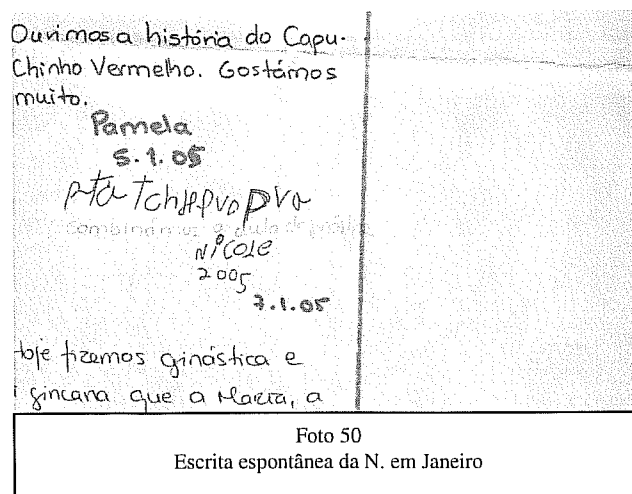
ED: É uma boa ideia. Podemos fazer isso. E o que é que queres que eu escreva?

N: «Combinámos a aula de ginástica». Foi o que eu escrevi.

ED: E é o que eu vou escrever. (e escreveu por baixo).

(Jan.05)

Tem já consciência de que ainda não sabe ler nem escrever e que o que escreve só ela pode compreender. Por este motivo pede à educadora para escrever com a sua letra, por baixo da dela, o que dá à sua escrita a universalidade da escrita convencional. Dessa forma, já todas as pessoas podem ficar a saber o que ela escreveu. No entanto, esta situação revela que a N. já percebeu que a escrita codifica mensagens e que se relaciona directamente com o oral. E o facto da educadora ter escrito com a sua escrita por baixo da escrita dela, ajudou a N. a ir, gradualmente, compreendendo que há uma forma convencional de escrita, levando-a a tomar cada vez mais consciência do facto e conduzi-la a uma comparação entre a sua escrita e a do adulto, o que leva a novas descobertas e aprendizagens.



NIC: Não é bem igual à minha. Tem outras letras e tem espacinhos. Escreveste letras juntinhas e depois deixaste espaços.

ED: E sabes porquê?

NIC: Sei. São as palavras. Cada bocadinho destes com estas letras todas diferentes é uma palavra.

ED: Mas tu não escreveste assim. Porquê?

NIC: Porque me esqueço sempre de fazer assim.

ED: E achas que se pode ler?

NIC: Pode. Lê-se é mais depressa!

(Jan.05)

A N. tem ideias muito pessoais e interessantes, sobre a linguagem escrita, com o caso de quando, se escrevem palavras sem os espaços entre elas, se continua a poder ler, apenas

se lê mais depressa. Revela que a N. já compreendeu que a um tempo na fala, corresponde um espaço, na escrita.

Em Março, percebe-se já que a escrita da N. sofreu uma mudança. A imagem gráfica evoluiu e é já muito semelhante ao suporte real. Quando olhamos para o que a N. escreveu, conseguimos identificar o suporte de escrita que ela queria escrever.

Quando pedimos à N. para explicar o que tinha escrito e como o tinha feito, podemos perceber que a sua escrita já é orientada por critérios linguísticos, pois cada letra representa uma sílaba. A N. já consegue estabelecer uma relação entre o que escreve e o que diz e, por isso, escreve uma letra para cada sílaba. No entanto, podemos verificar que começa a fazer tentativas de fonetização, isto é, quando escolhe as letras que vão representar os fonemas, esta escolhe já não é arbitrária, mas feita conscientemente.

N: Escrevi o meu Plano do Dia. Olha (mostrando a folha à educadora).

ED: Consegues ler-me o que escreveste?

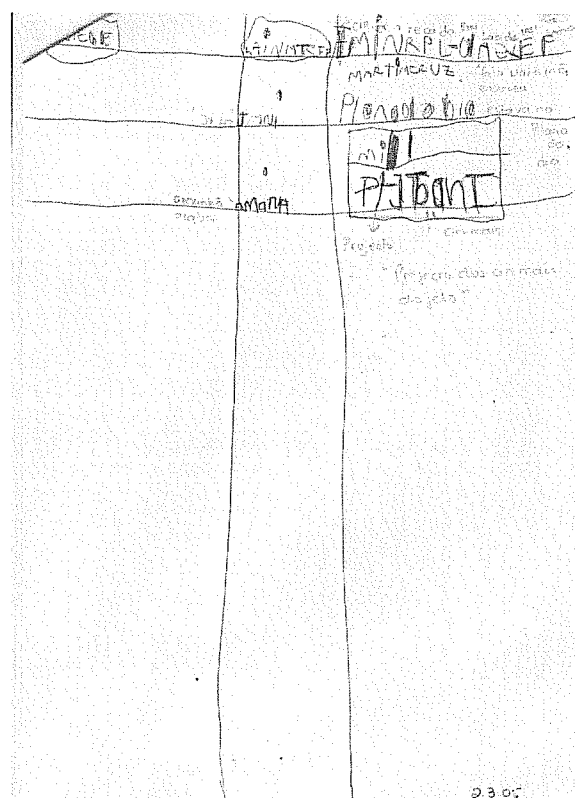


Foto 51
Escrita espontânea da N. em Março

N: Vou tentar. Aqui está «Plano do Dia»

(apontando para a linha do meio, à direita da folha) porque isto estava no Plano do Dia.

E aqui em cima (apontando para a primeira linha, em cima, à direita da folha) escrevi assim:

Es (apontando para o E) cre (apontando para o M) vi (apontando para o i) o (apontando para o M) re (apontando para o R) ca (apontando para o P) do (apontando para o L) para (apontando para o d) a (apontando para o A) sala (apontando para o S) dos (apontando para o X) meninos (apontando para o S) da Sofia (apontando para o F). E escrevi o recado com o Martim. Mas como não sabia escrever o nome dele, só sei se copiar do cartão pedi-lhe para ele escrever o nome aqui e ele escreveu.

ED: E porque escreveste estas letras aqui? Como pensaste para acares que eram estas?

N: Fiz como todos dizem. Pensei nas palavras e vi qual era a letra que eu me lembrava com aquele som e depois escrevi. Nas que eu não

sabia muito bem escrevi uma letra que sabia escrever. Mas lembrei-me de quase todas.

ED: E aqui? O que é que escreveste?

N: O que estive a fazer. O projecto dos animais. O dos animais do gelo.

ED: Podes explicar-me como pensaste para escreveres isto?

N: Para quê que queres saber?

ED: Porque gosto de perceber como é que vocês pensam. Podes explicar-me?

N: Aqui está “projecto” (apontando para PrJTO) e aqui está “animais” (apontando para o anl).

ED: E porque escreveste com estas letras?

N: Foi as letras que tu também escreveste. Copiei por ti quando tu estavas a escrever no Diário e tu também fizeste estas letras.

(Mar.05)

A leitura que a N. faz do que escreveu vem reforçar esta ideia, uma vez que a faz de uma forma silabada, pois tenta ir segmentando a palavra.

E quando se depara com algum problema na escrita, o recurso que tem é o de copiar de algum suporte de escrita que esteja na sala e que lhe dá a segurança que ela necessita de que o que está a escrever, é o que ela quer. Assim, copia o Plano do Dia e pede ao MT para ser ele a escrever o nome. Também recorre à educadora, copiando do que ela está a escrever, o que não consegue, ou não tem a certeza.

No entanto, embora já apresente alguma relação fonética, a N. mostra ter já reflectido sobre alguns destes aspectos, a maior parte da escrita da N. é, ainda, uma escrita silábica, pois embora represente cada sílaba por uma letra, esta ainda é uma letra escolhida aleatoriamente.

Em Maio, a escrita da N. tem características de escrita com fonetização de vários sons e a escrita alfabética.

N: Posso pôr o meu plano do dia ao pé do teu?

ED: Claro que podes. Mas, eu posso vê-lo?

N: Podes, mas para que é que queres ver o meu se escreveste um?

ED: Porque sou curiosa e gosto de ver o que vocês fazem.

N: Toma (dando o que tinha estado a escrever).

ED: Muito bem. Consegues ler-me o que escreveste?

N: Claro que sim. Mas tu também consegues se quiseres que eu sei. Aqui escrevi “Jogo do Mikado” porque é o que vamos fazer e aqui é o meu nome, o nome da C. e o da MAR. porque vão ser elas que vão fazer o jogo comigo.

ED: Muito bem. Escreveste muito bem.

N: Ainda não sei escrever como o J, mas estou quase.

(Maio 05)

É já uma escrita compreensiva, pois apesar dos erros ortográficos, já se consegue ler o que foi escrito. No entanto, há fonemas onde a N. faz corresponder uma vogal e a outra faz corresponder a vogal e a consoante. Esta situação mostra que houve, por parte da N., uma reflexão do que queria e de como queria escrever.

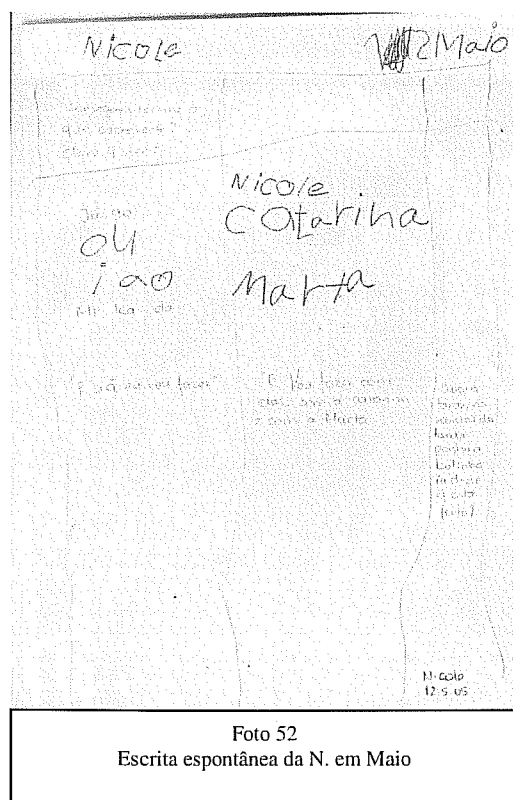


Foto 52
Escrita espontânea da N. em Maio

Outro aspecto importante a salientar é a capacidade da N., em conseguir fonetizar todos os sons da palavra. Mas, para ter a certeza de o estar a fazer bem, ainda repete em voz alta as sílabas que quer escrever. A leitura posterior ora é silabada ou é total. Isto pode revelar, que a N. ainda não tem a aquisição desta competência completamente consolidada, e, para se sentir mais segura, recorre a várias estratégias de escrita, umas que domina e outras que está a descobrir mas que a atraem pelo significado que dão à escrita.

A N. utiliza agora uma escrita quase alfabética, mas ainda não consegue representar todos os sons da palavra. No entanto, domina e compreende todo o processo de escrita: que é um acto de comunicação, que serve de registo e de memória para não nos esquecermos do que pensámos ser importante, de que o pensamento do que queremos escrever é anterior à escrita. Relaciona, adequadamente, a linguagem escrita com a linguagem oral e percebe que o que se diz se pode escrever, e que o que se escreve pode ser posteriormente lido.

Outro facto importante é a consciência que a N. tem dos diferentes suportes de escrita que existem no contexto educativo, do que lá está escrito e na forma assertiva e

adequada que tem ao utilizá-los como um recurso para resolver problemas que lhe vão surgindo durante a construção da linguagem escrita.

O papel desempenhado pelo educador foi preponderante em todo o processo de aprendizagem da N., já que, ao questioná-la sistematicamente sobre o que tinha escrito, ou sobre a forma como tinha escrito, ajudou-a a reflectir e a tomar consciência das suas dúvidas, falhas, mas também tomar consciência de toda a sua aprendizagem.

É importante referir que, enquanto há crianças que gostam de falar sobre o que fazem, a toda a hora, a N., não é assim. É um pouco reservada e mostrou, em algumas alturas, estranheza nas consecutivas perguntas da educadora. Esta teve de ter bom senso, de modo a conseguir atingir um equilíbrio nessas questões: não fazer demais, a ponto de a criança deixar de realizar a actividade, para não ter de lhe responder, nem deixar de fazer, uma vez que estas questões poderão ser promotoras de aprendizagens.

É importante valorizar as descobertas das crianças e apoiá-las nas explorações da linguagem escrita, mas acima de tudo, há que respeitar a criança, enquanto indivíduo, que também necessita de momentos de experimentação que não precisa de explicar, mas que apenas o faz apenas pelo prazer que sente na escrita.

Ditado ao adulto

Todas as situações experimentais observadas, em relação ao ditado ao adulto, foram em escrita no diário.

Em Setembro, quando a N. diz à educadora o que quer que ela escreva no Diário, demonstra já ter consciência de algumas características relacionadas com a linguagem escrita. Mostra saber que a escrita é um meio de comunicação que permanece fixo e que perdura no tempo, o que permite que seja lida e debatida posteriormente. Mostra, também, perceber que é um meio de registo, para que não nos esqueçamos do que consideramos importante.

N: Quero dizer uma coisa muito importante para tu escreveres no Diário: Eu gostei da atitude da C e da PT porque elas me ajudaram a arrumar as letras na imprensa.

ED: E porque queres escrever essa situação no Diário?

N: Porque acho importante. É uma atitude de amizade e eu quero escrever na coluna do “Gostamos”.

ED: Queres escrever tu?

N: Não, escreve tu porque escreves mais depressa do que eu.

ED: E o que é que tu queres que eu escreva?

N: Que eu gostei da atitude da C. e da PT. Escreve assim “Gostei que a C. e a PT me tivessem ajudado a arrumar as letras da imprensa. Vá, escreve.

(Set.04)

Mostra, ainda, que tem consciência de que a sua fala é ouvida e considerada e que é importante, revelando assim que estes actos de escrita são frequentes e que já os interiorizou como algo normal. A N. mostra perceber que a educadora sabe escrever convencionalmente e que domina o acto da escrita, pois escreve mais depressa do que ela. E, não tem dúvidas que esta dará resposta ao seu pedido. Esta disponibilidade da educadora perante as solicitações das crianças. Mostra que este tipo de práticas sociais de escrita faziam parte do quotidiano da sala e, para a N., a educadora era também escriba das suas falas.

Quando diz à educadora o que quer escrever, já distingue entre a linguagem de conversação e a linguagem escrita e a linguagem que utiliza é já muito próxima da linguagem escrita. Revela, também, saber o que quer ver escrito e que para isso acontecer, pensou antecipadamente na mensagem e organizou o seu discurso. A N. já compreendeu que o acto de escrita tem sempre de ser antecipado pelo acto de reflexão.

No final da educadora escrever, a N. pede-lhe para que ela leia, para a partir dessa leitura poder fazer a regulação do texto, do que já foi escrito e do que ainda falta escrever.

N: Lê lá agora.

ED: “Gostei que a C. e a PT. me tivessem ajudado a arrumar as letras da imprensa” (lendo). Queres escrever mais alguma coisa?

N: Sim, que foi sem eu lhes ter pedido para ajudarem. Eu estava sozinha a arrumar mas estava um bocado atrasada e elas vieram ajudar-me. Tens de pôr “sem eu lhes ter pedido”.

(Set.04)

A N. mostra já ter uma preocupação com a coerência do texto, não só porque está anteriormente pensado, mas porque já foi dito à educadora com uma estrutura frásica próxima do ditado. Revela, ainda, ter consciência que o que se diz se pode escrever.

Mostra uma capacidade de explicitar de forma adequada o que quer escrever, seleccionar o que quer ver escrito e de que forma o quer escrito. Esta capacidade foi sendo construída nas vivências quotidianas de situações onde a linguagem escrita é usada de uma forma significativa e funcional.

A construção do texto vai sendo feita em situação dialógica com a educadora. Ao questioná-la, esta última ajuda a introduzir novas ideias no texto inicial, para que a mensagem se torne mais clara para todos, os que tiverem acesso a ela, posteriormente.

N: Agora lê lá outra vez.

ED: “Gostei que a C. e a PT. me tivessem ajudado a arrumar as letras da imprensa sem eu lhes ter pedido.”

N: Pronto, está bem assim, não está?

ED: Sim, está. Não achas importante escrever porque é que gostaste tanto dessa atitude das tuas amigas?

N: Não sei, não tinha pensado nisso.

ED: Porque é que achaste importante escrever essa situação no Diário?

N: Porque foi uma atitude de amizade.

ED: Não gostarias que eu escrevesse isso?

N: Podes escrever. Assim os outros percebem melhor quando se ler o Diário, não é?

ED: Eu acho que sim.

N: Pois é, eu podia esquecer-me de lhes dizer. Tiveste uma boa ideia, Adelaide. Assim fica melhor. Mas na reunião lêes tu, está bem?

ED: Porquê?

N: Porque tu lêes melhor do que eu e mais rápido. E essa notícia é mesmo muito importante, tem de ser muito bem lida.

(Set.04)

A regulação que faz do escrito é de uma importância fundamental para a construção final do texto.

Mas, a N. mostra já ter percebido o papel desempenhado pela educadora, enquanto modelo de leitor/escritor, ao deixar para ela o desempenho de uma actividade que ela

considera tão importante que tem de ser mesmo muito bem feita: o de ler. Revela compreender que ainda não tem domínio da tarefa e, por isso, este tem de ser feita por alguém que ela considera mais capaz.

Em Novembro, a situação de escrita é feita em pequeno grupo. Isto mostra que a N. considera a sua fala importante e que sabe que vai ser ouvida, não só pela educadora, como também pelas outras crianças.

A organização da estrutura da mensagem é feita entre as crianças com sugestões e ideias dadas por elas e baseadas nos conhecimentos que têm.

N: Tens de escrever aí que combinamos continuar o projecto dos alimentos.

PT: Isso é importante.

ED: Então, o que querem que eu escreva?

P: Letras e palavras.

N: Não é isso que a A. está a perguntar. É para nós lhe dizermos e ela escrever.

P: Então, mas ela não sabe como vai escrever.

J: Sabe. Ela não sabe é o que nós queremos que ela escreva. E o Diário é de todos, não é só da A.

Escreve assim. "Queremos continuar o projecto da alimentação..."

N: "... para sabermos se a comida do McDonald's faz mal ou não."

J: Já escreveste?

ED: Já.

N: Então lê para ver como ficou.

(Nov.04)

Esta co-elaboração do texto é muito benéfica para todas as crianças, uma vez que ao trabalharem em parceria para tentarem chegar a uma solução comum, vão partilhar estratégias e conhecimentos, aumentando assim as suas próprias aprendizagens. Toda a construção da estrutura do texto é feita pelo pequeno grupo, em diálogo, mas a educadora ao escrever vai colocando algumas questões às crianças de forma a clarificar algumas ideias. Aproveita, também, para aumentar o léxico corrente das crianças, nomeando as coisas pelo seu verdadeiro nome, substituindo pelo nome utilizado por elas, mas que era pouco técnico.

N: É isso que nós combinámos. Ah! Mas escreve aí que queremos fazer uma comunicação, no fim, aos meninos da Sofia.

PD: Para quê?

N: Para eles aprenderem o que são comidas boas e comidas más.

PD: Então é melhor convidar os pais também.

C: Não é preciso. Para os pais podemos fazer um papel como fizemos no projecto da água.

PT: Fazemos um ... um.... Não me lembro como se chamava o papel que demos a toda a gente. Era um...

ED: Será que queres dizer panfleto?

PT: Isso. Fazemos um panfleto para os pais.

J: Então, escreve isto que dissemos.

ED: O quê?

N: “Queremos fazer uma comunicação, no fim, aos meninos da Sofia”.

ED: Já escrevi.

J: E agora o outro, que queremos fazer um panfleto para dar aos pais.

C: E escreve também que temos de fazer a bola das comidas.

N: O quê? A bola das comidas?

C: Sim, aquela bola que vimos naquele livro das comidas.

N: A Roda Dos Alimentos!!! Não é a bola das comidas. Não é assim que se diz.

C: Pois, é isso.

PD: E temos de fazer um poster para por no refeitório para toda a gente ver.

PT: Tínhamos combinado fazer isso porque no refeitório come lá toda a gente da escola.

N: Eu acho boa ideia. Escreve lá Adelaide “Construir uma Roda dos Alimentos...”

PD: “... e um poster com o que aprendemos no projecto”

J: Lê o que escreveste Adelaide. Para ouvirmos tudo junto. Acho que escrevemos muito.

(Nov.04)

Estas práticas em que o adulto dialoga com as crianças, utilizando uma linguagem correcta e adequada, não a infantilizando, promovem a aquisição por parte destas de uma linguagem mais cuidada e de um léxico vocabular mais lacto.

Nesta situação, podemos perceber que a N. e as outras crianças têm a percepção de que a linguagem escrita é um meio auxiliar de organização do trabalho e que nos permite registar o que queremos fazer, de forma a não nos esquecermos. E a partir desta situação, podemos planificar o trabalho, sem nos esquecermos de nada.

Em Janeiro, a situação de escrita, decorre em grande grupo, durante a reunião. No entanto, é similar em muitos aspectos à situação anterior. Também nesta, a organização e coerência do texto é feita com algumas crianças. A N. aceita bem esta partilha e, aparentemente, parece ser uma situação onde se sente à vontade, mostrando ter

compreendido que pode aprender com os outros e que essas situações de trabalho são mais fáceis do que trabalhar sozinha.

N: Nós hoje também fizemos os desenhos para a história do Lobo Culto.

PT: Pois foi. Ficaram muito bem feitas.

N: Eu acho que tem de se escrever isso no Diário!

ED: Está bem. Queres escrever ou queres que eu escreva?

N: Escreve tu porque és mais rápida.

ED: E o queres que eu escreva?

N: Que fizemos os desenhos...

C: Desenhos não. Ilustrações porque são para uma história.

PT: Mas são desenhos.

C: Está bem. Vocês fizeram desenhos para ilustrarem uma história. São ilustrações.

N: Escreve assim: 'Ilustrámos a história do Lobo Culto que contámos na sala.

(Jan.05)

No entanto, a educadora continua a dar o seu apoio, colocando questões específicas e adequadas, ajudando as crianças a clarificar a mensagem. Mas, o ponto de partida dessa reconstrução é sempre a ideia inicial das crianças, pois é essa que lhe é significativa.

ED: Queres que eu escreva "contámos" ou escrevo antes recontámos?

N: Porquê?

ED: Porque nós contámos a história na sala mas vocês voltaram a contar a história para ficarem com ela aqui na sala. É um reconto porque voltaram a contar. E as ilustrações são para esse reconto, não é?

N: É. Escreve reconto.

ED: Está bem

E a educadora escreveu.

Depois leu em voz alta para todos ouvirem.

N: É melhor escreveres também que fizemos isto porque queremos ficar com uma porque gostámos muito da história. Escreve: 'queremos ficar com uma porque gostámos muito. Pronto.

(Jan.05)

Vai sempre fazendo a regulação do texto, através da leitura da educadora, aferindo o que já foi escrito, se quer acrescentar algo ao texto, se não se esqueceu de nada ou se

está como queria. Estas atitudes revelam uma preocupação, por parte da Nicole, na coerência e na ordem do texto.

Em Março, o ditado ao adulto do texto volta a ser feito entre a N. e a educadora, onde a criança continua a mostrar um comportamento disponível e permeável às sugestões da educadora.

Mostra ter já interiorizado a funcionalidade da escrita como meio de informar os outros,

N: A., já acabei a prenda do dia do pai. É importante, não é?

ED: Claro que sim. Muito bem N.

N: Podia escrever no Diário, não podia? E depois dizia a todos na reunião de logo à tarde.

ED: Boa ideia. Vai escrever.

(Mar.05)

Mostra, também, ter a percepção de um conjunto de processos necessários na construção de um texto que quer ditar, para ser escrito por outro. A construção do texto, embora seja feito em situação dialógica com a educadora, é pensado antecipadamente, como uma situação indispensável ao acto de ditar. Mostra, também, ter compreendido que nem tudo o que acontece na sala se escreve, mas sim o que é verdadeiramente importante. E a N. já consegue fazer essa selecção.

ED: O que queres que eu escreva?

N: Espera que eu tenho de pensar. Vais escrever mesmo, mesmo o que eu disser, não é?

ED: Sim.

N: Então, tenho de pensar um bocadinho no que te vou dizer.

E ficou breves momentos calada, a olhar para o Diário.

N: Escreve assim: «Já fiz a prenda para o Dia do Pai.»

E a educadora escreveu em silêncio, enquanto a criança falava.

N: Lê lá.

ED: Porquê? Achas que eu não escrevi?

N: Não, eu sei que escreveste. É só para ver se falta alguma coisa.

(Mar.05)

Como já é natural, a educadora escreve o que a N. lhe diz. Mas a atitude que a N. tem com a educadora revela que se sente à vontade com as dinâmicas da escrita, pois a sua oralidade é muito aproximada à linguagem escrita e à estrutura do próprio ditado, e ao pedir à educadora para escrever ao mesmo tempo que ela fala, revela que tem consciência de que a fala se escreve, mas também que sabe exactamente o que quer ver escrito.

N: Não achas que posso escrever que escrevi o nome do meu pai na caneca?

ED: Acho que sim.

N: Então escreve assim: «E escrevi o nome do meu pai na caneca».

E a educadora escreveu.

N: Lê tudo outra vez.

E a educadora leu.

N: Pronto. Já está. Só tens de escrever o meu nome e a data.

ED: Não queres escrever tu. Tu sabes escrever isso.

N: Pois sei, mas assim fica mais bonito, tudo com a tua letra.

E afastou-se da educadora.

(Mar.05)

A regulação que a N. faz do texto é a partir da leitura que ela própria pede à educadora. Mostra ter interiorizado a relação estreita que existe entre a oralidade e a escrita, recorrendo a esta para perceber o que já escreveu e o que ainda falta escrever. Essa regulação serve, também, para observar a correspondência que a oralidade tem com algumas estruturas gráficas.

Em Maio, a situação é muito similar, o que mostra que estas práticas sociais de escrita são situações que a N. conhece bem e que sabe como acontecem, mas que gosta. Sabe que a educadora não a recrimina, mas que a apoia e tenta ajudá-la a superar as dificuldades que lhe aparecem. Assim, estas situações parecem ter um papel motivador para a aprendizagem, e não, situações sem significados pelas quais a criança passa.

A construção do texto é feita com a educadora, num diálogo construtivo, onde a partir de sugestões e algumas questões a educadora conduz a N. à introdução de palavras mais adequadas, para que a mensagem, além de estar clara, esteja também correcta.

ED: Porque não escreves tu? Escreves tão bem.

N: Porque estou a ajudar a arrumar a sala e se for eu e escrever vou demorar muito tempo porque tenho de pensar muito para depois escrever.

ED: Não há problema.

N: Há sim senhor, porque depois elas vão ficar chateadas comigo se eu não as ajudar. Escreves tu que escreves mais depressa e depois eu ainda as vou ajudar a arrumar.

ED: Está bem. E o que queres que eu escreva?

N: Eu já estive a pensar na frase. Escreve assim: «Fizemos a história da caracóis de oiro e dos três ursos.»

ED: Mas, vocês não fizeram a história. Quem fez a história foi o autor.

N: Nós contamos a história à nossa maneira e fizemos os desenhos dessa história.

ED: Então, não fizeram a história. Fizeram o reconto da história e depois a ilustração.

N: Sim.

ED: Então, vou escrever: «Fizemos o reconto da história da menina dos caracóis de oiro e dos três ursos» (e enquanto dizia alto ia escrevendo).

N: Agora escreve o meu nome.

(Maio 05)

O educador desempenha, aqui, um papel fundamental já que ajuda a N. a compreender a forma mais adequada e correcta de dizer algo que se quer que o outro escreva e que outros leiam. Este ajuste do oral ao escrito é uma relação difícil e tem de ser gradualmente construída em situações reais de escrita. Mas é essencial para a aprendizagem da linguagem escrita.

Quando a educadora lhe pergunta se quer que ela lhe leia o que escreveu, a N. rejeita.

ED: Queres que eu te leia o que escrevi?

N: Não é preciso. Eu sei que tu escreveste o que estavas a dizer. Olha, aqui escreveste oiro (apontando para a palavra), aqui está menina (apontando para a palavra) e aqui é urso (apontando para a palavra).

Eu já consigo perceber algumas palavras que estão escritas, ainda não consigo ler mas já consigo perceber.

(Maio.05)

Mas esta rejeição deve-se ao facto de reconhecer já algumas estruturas gráficas, o que mostra uma atitude de observação e reflexão perante a escrita. A coerência e a organização do texto são reguladas, com base nos conhecimentos que a N. tem de algumas palavras e do seu significado. O facto de reconhecer as palavras que ditou à educadora e que esta escreveu, faz com que tenha a certeza de que a educadora só poderia escrever, o que ela lhe tinha dito e não outra coisa qualquer. As palavras estavam lá, portanto a mensagem também.

Escrita em interacção onde ajuda

Nas situações experimentais observadas, a N. interage com outras crianças da sala, quer em díades, quer em pequenos grupos, mas todas elas tinham como objectivo, a explicação a pares e mostrava uma diferença de competências entre os intervenientes. Todas as interacções, são de tutoria, onde a N. assume o papel de mais competente, que se propõe ajudar outros menos competentes.

Em Setembro, a situação interactiva observada é em pequeno grupo. A N. começa logo no início da tarefa, por assumir o papel de tutor, tomando a seu cargo a regulação da interacção.

N: Eu escrevo! Temos de escrever no Queremos Fazer porque ainda temos de combinar.

(Set.04)

O objectivo da tarefa a que se propunham as três crianças, era a escrita de uma ocorrência no diário e o diálogo que se estabelece entre elas, vai ser sempre sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita. Qualquer uma das três crianças ainda está numa fase da escrita em que esta é apenas uma actividade grafo-perceptiva e onde apresentam escritas diferenciadas: escrevem palavras grandes, pequenas, diferentes e para isso utilizam letras diferentes, variando o número utilizado. A N., por seu lado,

parece ter já reflectido sobre outros aspectos conceptuais, e vai diversificando a sua escrita entre várias experiências.

Neste caso, o problema é escrever uma ocorrência no diário. Perante esta dificuldade, as outras duas crianças vão colocar diferentes questões à N: enquanto que a MAR. lhe vai colocar uma questão específica sobre a forma como realizar a actividade, a C. coloca-lhe uma questão geral relacionada com o seguimento da actividade. Esta situação mostra que o patamar conceptual onde cada uma destas crianças se encontra é diferente e que essa situação condiciona o tipo de questões que são formuladas. O apoio que a N. vai dar, vai ser adequado a qualquer uma destas questões, uma vez que explica explicitamente à MAR. o que vai escrever e como pensa fazê-lo.

MAR: Como vais escrever que Queremos Fazer?

N: Queremos Fazer... está escrito aqui em cima no Diário. Na última coluna. Vou escrever igual (... e copia).

C: E agora?

N: E agora GI... é um I de Inês; NÁS... é um A, TI... é outro I, CA... é outro A. Agora vou pôr o meu nome e depois a data (a data copia do calendário).

(Set.04)

E a chegada a meio da ocorrência, de outra criança vem enriquecer o diálogo, já que o PD., formula questões ainda mais específicas, sobre as estratégias que a N. adoptou.

PD: O que estás a fazer?

N: Estou a escrever no Diário que Queremos fazer Ginástica.

PD: Mas estás com o cartão do nome da I... Porquê?

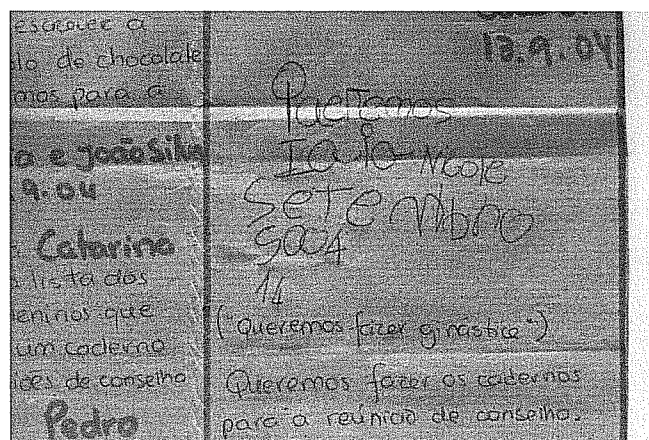


Foto 53
Escrita em interacção onde a N. ajuda em Setembro

N: Porque Ginástica se escreve com a letra do nome da I: GI...NÁS...TI...CA.

PD: Pois é! Tem dois I do nome de I. Estás a copiar a letra. (olhando para o Diário)

A escrita do PD é já orientada por critérios linguísticos, onde a reflexão incide na sílaba. Embora a sua escrita seja silábica, pois cada letra que escreve corresponde a

uma sílaba, ainda não tem uma correspondência fonética. Mas as questões colocadas por ele à N. e a reflexão posterior, mostram que há algumas ideias já construídas sobre esse aspecto. Para a N., foi benéfico, pois obrigou-a a reflectir ainda mais sobre o que estava a realizar, para poder explicar, adequadamente, ao PD a sua forma de pensar.

Este tipo de interacção é muito rica, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social. Os benefícios que os intervenientes têm são muitos: partilham novos saberes e novas estratégias que ainda não tinham ou que ainda não estavam totalmente compreendidas e porque, ao terem de explicar a forma de realizar a tarefa, têm de organizar o seu pensamento, os seus saberes, o que os conduz a uma consolidação de aprendizagens realizadas anteriormente e a uma tomada de consciência do seu próprio saber. E isso leva-os a uma motivação para a aprendizagem.

A N. ajudou as outras crianças a compreenderem os procedimentos que ela tinha, a forma como estava a pensar durante a execução e as estratégias de acção que ela tomava. Mas foi sempre ela que escreveu e as outras crianças não tiveram oportunidade de aplicar a ajuda que ela lhes deu. No entanto, esta situação não quer dizer que eles não tenham beneficiado desse apoio, pois como a ajuda foi de natureza conceptual, poderá ser aplicada noutra altura e noutra tarefa.

Em Novembro, a N. e a MAR. estão a escrever o Plano do Dia e estabeleceram uma díade de trabalho. A N. detecta um erro no trabalho da MAR. e de imediato lhe refere a situação, propondo-se a ajudá-la. Tal como na situação anterior, a N. parece compreender a natureza da tarefa e possui ideias e estratégias próprias para a realizar. Por outro lado, a MAR. ainda está a tentar compreender qual a forma mais compreensível para ela, de realizar essa mesma actividade. Esta assimetria de competência vai dar origem à interacção de tutoria que se estabelece entre as duas.

MAR: Eu digo-te. Eu estava a escrever aqui os nomes dos meninos da sala que iam para o projecto das borboletas.

N: E eu perguntei-lhe para que é que ela estava a escrever tantas vezes o nome dela no Plano do Dia. E ele disse-me que eram os meninos do projecto e eu disse-lhe que não era assim. Que ela estava a escrever era o nome dela. E ela disse que só sabia escrever o nome dela.

(Nov.04)

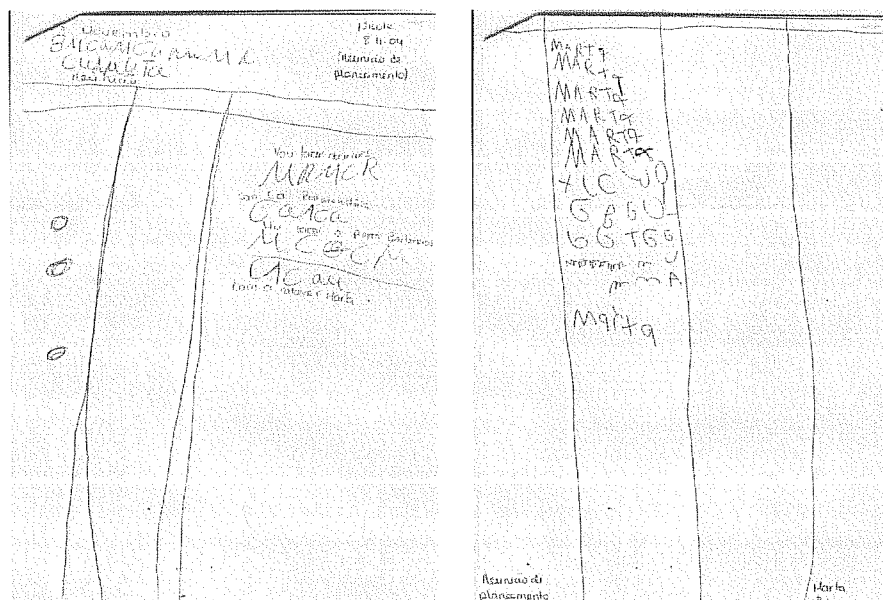


Foto 54
Escrita em interacção onde a N. ajuda em Novembro

A N. assume, de imediato, o papel de mais competente e a MAR. aceita, colocando-se sem objecção no papel de tutorada. Assim, não há confronto e a N. torna-se modelo para a MAR. que tenta imitar as suas acções sem contestação.

N: Disse-lhe que ela tinha de escrever como eu. Com muitas letras.

(...)

N: Sim. (e com o dedo em cima do que tinha escrito leu). Vês, eu escrevi letras diferentes porque estou a escrever coisas diferentes.

(Nov.04)

A MAR. observa as acções da N. tomando-as como fonte de informação, tentando atingir, dessa forma, a realização da tarefa a que se propôs. Esta estratégia é uma forma de dar e de receber ajuda geral e pouco elaborada de uma vez que, enquanto imita, não há necessidade de explicitar, nem de debater ideias que não sejam concordantes ou compreensíveis. Quando a educadora as interpela, questionando-as sobre o que tinham estado a escrever, esta situação é confirmada, uma vez que, enquanto a N. explicou e justificou porque é que escreveu da forma que escreveu, as justificações dadas pela MAR baseiam-se no que viu a Nicole fazer, mas revela não ter compreendido o que fez.

ED: E acham que escreveram as duas a mesma coisa?

MAR: Não sei...

N: Sim! Mas com outras letras. Eu escrevi “Vou fazer o projecto das borboletas com a C. e com a MAR” e ela escreveu “ Vou para o projecto com a N. e com a C.”. É igual mas é diferente. E já disse à MAR. que lhe vou ensinar a escrever o meu nome para ela poder escrever quando quiser ir fazer alguma coisa comigo.

(Nov.04)

Enquanto que para a N. a tarefa é concluída de forma satisfatória, para a MAR. não, pois não compreendeu o que tinha feito. O facto desta última ter aceite passivamente a ajuda da N., talvez por serem muito amigas, não provocou qualquer aprendizagem.

Em Janeiro, a relação de tutoria que a Nicole estabelece é outra díade, mas desta vez com o IG., também ele de cinco anos. No entanto, a natureza da interacção é outra. Desta vez, é o IG que solicita directamente à N. a sua ajuda. Esse facto coloca de imediato a N. em situação de mais competente (tutora) e gestora da interacção. Mas esse facto é aceite, de forma concordante pelas duas crianças.

A N. vai apoiar o IG. a compreender algumas estratégias de escrita e alguns recursos que pode usar para escrever o que quer. As questões que este último lhe vai colocar começam por ser de natureza geral e pouco elaboradas. Mas, gradualmente, vão-se tornando mais específicas, focando situações particulares onde o IG. sente dificuldades. Mostra, também, uma persistência na procura de explicações que sejam compreensíveis e adequadas ao tipo de dúvida e de dificuldade que ele sente, de forma a poder realizar a tarefa. Este comportamento mostra que o IG compreende o objectivo da tarefa, que tem consciência de que necessita de ajuda e qual é a natureza da ajuda que quer receber. Este comportamento vai ter um papel preponderante na aprendizagem das duas crianças.

IGN Ajudas-me? Eu não sei escrever muito bem o plano do dia.

N: Está bem. Olha, primeiro escrevemos o nosso nome porque é nosso.(e começou a escrever o nome)

IG: Eu tenho de ir buscar o cartão. (e levantou-se para ir buscar o cartão. Voltou para a mesa, sentou-se e escreveu o nome. Depois olhou para o que a N. tinha escrito)

O que é isto? (apontando para 2005)

N: É a data. Tens de escrever.

O IG. olhou para a data que estava no placar. Depois olhou para o que a N. tinha escrito. E depois, escreveu no seu papel.

IG: E agora?

N: Agora, tens de escrever o que vais fazer.

IG: Vou mostrar o livro da Argentina.

N: Então tens de escrever isso. (e continuou a escrever no seu papel)

IG: Como? Eu não sei escrever.

N: Escreve como tu sabes. Com as letras e as palavras que já sabes fazer.

(Jan.05)

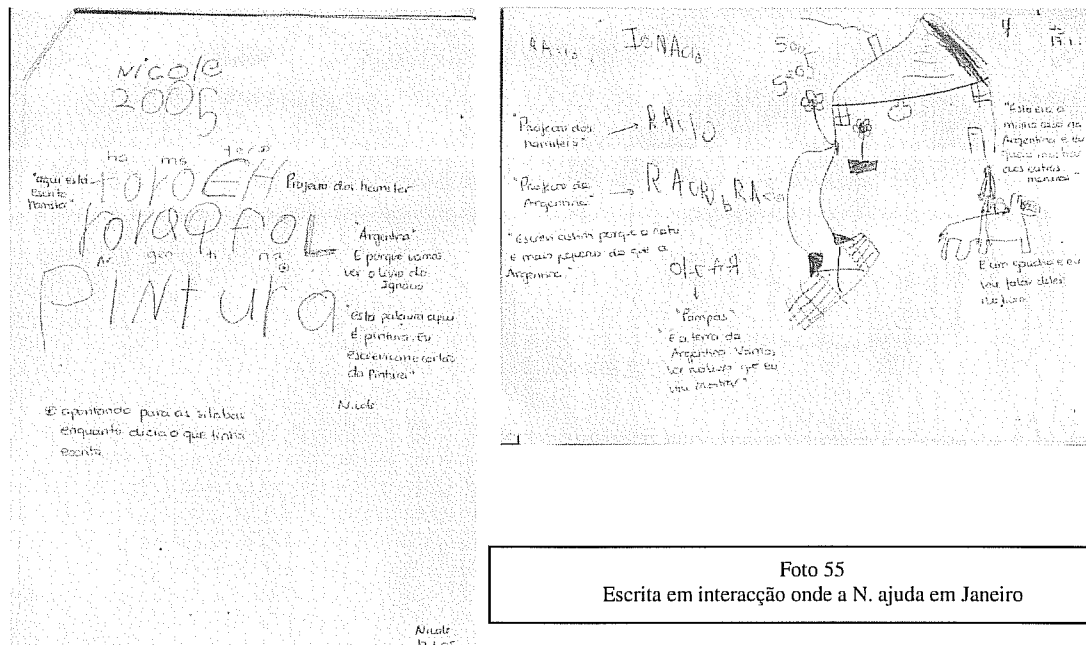


Foto 55
Escrita em interacção onde a N. ajuda em Janeiro

Para a N. foi de uma riqueza cognitiva esta interacção, uma vez que a obrigou a reformular as suas explicações, tornando-as mais precisas, explícitas e adequadas. Isto é notório no tipo de respostas cada vez mais elaboradas que vai dar, ajudando o IG. na compreensão e apropriação de estratégias de escrita. Mostra, assim, ter compreendido onde o colega sentia dificuldades e onde precisava do seu apoio e de que tipo de apoio e conseguiu adequar as suas respostas aos pedidos que este ia fazendo.

De seguida, o IG. mostra ter compreendido as explicações dadas pela N. ao tentar e conseguir aplicar o que ouviu, de forma correcta, na continuação da tarefa.

IG: O que estás a fazer?

N: Quero fazer pintura hoje. Estou a escrever pintura.

IG: Boa ideia. No cartão está escrito pintura, não está?

N: Está. Como eu não sei escrever, fui buscar o cartão e escrevo a palavra.

(Jan.05)

O facto de uma criança, após receber o apoio ou ajuda de outra, poder aplicar o que ouviu na execução da tarefa, mostra ser um factor preponderante para a compreensão, por parte desta, da natureza da tarefa, das estratégias usadas, de modo a que consiga realizar uma nova aprendizagem. E isso, de facto, foi alcançado pelo IG.

Em Março, novamente numa interacção tutorial, mas desta vez em pequeno grupo e com crianças muito mais novas que ela, é a Nicole que lhes propõe ajuda quando as vê num confronto de desacordo em que nenhum dos dois parecia conseguir ultrapassar. Ao oferecer a ajuda, a ajuda tornou-se o factor que reequilibrou a díade, ajudando as outras crianças a voltar a concentrar-se no objectivo da tarefa.

Ao voltarem a focar o objectivo da tarefa, o G. e a M. vão colocar questões à N. de natureza geral e relacionada com o processo sequencial da actividade. E progressivamente, o G. começa a colocar questões um pouco mais específicas, relacionadas com aspectos conceptuais de escrita.

N: Estão a gritar porquê?

M: Porque ele acha que sabe escrever bem e não sabe.

G: Sei sim senhor.

M: Sabes escrever à tua maneira. Como eu.

N: Eu ajudo. Querem?

M: Sim.

G: Pode ser.

N: O que é que querem escrever.

M: Que fizemos desenhos.

G: Para o dia do pai.

N: Esperem... “Fizemos desenhos”. Essa é fácil.

G: Porquê?

N: Porque “Fizemos” está aqui (apontando para o titulo da coluna) e “desenho” está ali, nos cartões das actividades.

E começou a escrever.

M: E agora?

G: “Para o dia do pai”

N: Dia do pai está ali escrito, no plano do dia. A A. escreveu hoje na reunião. Vou ver.

Quando voltou trazia na mão o Plano do Dia.

N: Está aqui (apontando) “para a prenda do dia do pai”. Vou escrever igual.

(Mar.05)

A atitude de ajuda que a N. vai ter para com as crianças que está a ajudar é reveladora da influência que o modelo da educadora tem nas crianças. A atitude que a N. vai ter com os colegas é semelhante às atitudes e práticas de escrita e de apoio, que a educadora também tem, adoptando o mesmo comportamento que viu na educadora.

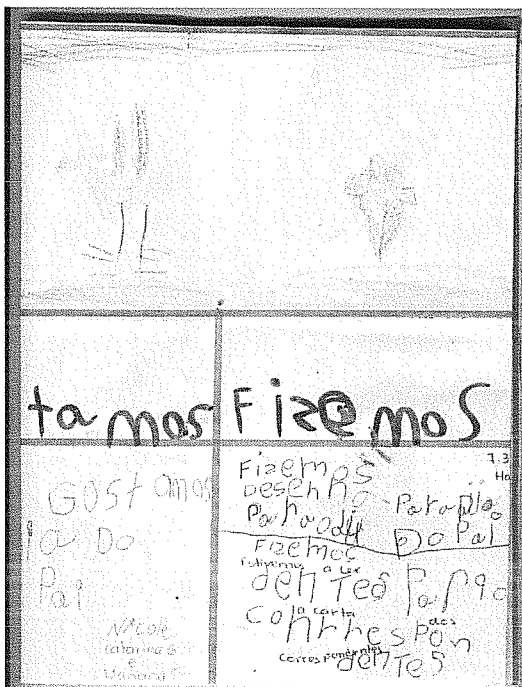


Foto 56

Escrita em interacção onde a N. ajuda em Março

E assim, de uma forma muito adequada, ela ajuda a M. e o G. a ultrapassarem as dificuldades, explicando-lhe de uma forma clara e explícita, como faz e o que pensa quando está a fazer. Esta é uma situação, sem sombra de dúvidas, que beneficia todas as crianças pois permite partilha de saberes e estratégias que conduzem a uma reorganização do pensamento. Juntas, acabam por realizar a tarefa com sucesso.

Em Maio, a situação é de natureza completamente diferente. Continua a ser uma interacção tutorial em que o JM. pede ajuda à N. A relação é assimétrica a nível etário, mas também a nível de competências na escrita. A N. encontra-se a fazer uma escrita orientada por critérios linguísticos, onde já escreve com a fonetização de pelo menos um som. O JM. tem uma escrita com letras, sem controlo de quantidade. Sabe que há letras que são a forma gráfica de escrita e sabe que tem de escrever com muitas letras e diferentes. E, durante a interacção, esses critérios vão entrar em confronto com o que a N. está a fazer e a explicitar.

O JM., começa por pedir apoio à N. para escrever uma ocorrência no Diário. A N., como sempre, concorda em ajudá-lo. Começa por lhe dar uma ajuda muito geral (“*escreve como sabes!*”), mas perante a persistência do JM. e os argumentos que ele lhe coloca, ela acaba por se concentrar na tarefa. A atitude que ela toma, de ajuda assemelha-se muito à atitude que a educadora tem quando está em ditado. A forma como lhe pergunta o que quer escrever e como tenta apoiar o JM. na construção do texto, em diálogo, é muito semelhante à atitude que a educadora tem. Esta situação vem reforçar a importância do papel do educador, enquanto modelo, como promotor de comportamentos cooperativos e de ajuda entre as crianças.

JM: N, ajudas-me a escrever uma coisa aqui no Diário.

N: Escreve como sabes.

JM: Eu não sei.

N: Está bem. O que é que queres escrever?

J: Que gostei que o D. me desse um abraço. Foi meu amigo quando eu me aleijei.

N: Isso é aqui (apontando) no gostamos.

JM: Porquê?

N: Porque tu gostaste.

JM: Mas ele fez um abraço. É no fizemos.

N: Mas tu gostaste... do que ele fez. Gostaste... gostamos.

JM: Tens a certeza?

N: Tenho. Vou escrever. Gostamos... está aqui em cima escrito.

(Maio 05)

Quando começa a escrever o que o JM. lhe dita, este que observa atentamente o que ela está a fazer, começa a levantar questões e dúvidas, começam por debater a diferença, que existe entre o ritmo da fala e o ritmo da escrita, quando a N. lhe pede para falar mais devagar. E o JM. não aceita a justificação que ela lhe dá, começando a dizer que ela não sabe escrever. E, a partir deste momento, a interacção passa a ser um confronto com desacordo por parte do JM.

N: O que é que queres escrever? Já não me lembro.

JM: Que gostei que o D...

N: Calma... não consigo escrever tão depressa como falas. Tens de falar mais devagar.

JM: Porquê?

N: Porque eu tenho de pensar, pensar e escrever. Achas que escrevo tão depressa.

JM: Porque não sabes. A A. escreve.

N: Porque a A. é grande e eu não.

JM: Está bem.

N: Que... (e escreveu o C)

O... (e escreveu o U)

D... tenho de ir buscar o cartão dele (e copiou do cartão).

JM: Estás a escrever bem?

N: Estou, porquê?

JM: Podes escrever só com uma letra? Não, não tens de ter muitas letras e letras diferentes.

N: Posso porque estas palavras são pequeninas e só são letras.

JM: Ummm....

N: Um... (e escreveu I).

A (e escreveu o a)... bra (e escreveu o a)... ço (e escreveu o U).

JM: Isso está tudo mal escrito. Escreveste letras iguais e números. Os números não se lêem.

N: Pois não, mas aqui é... um... abraço. Um...(1)

JM: Não. Não se escreve com números e aqui (apontando para abraço) tens duas letras iguais e não se escreve assim.

N: Ai não. Então escreve tu.

JM: Mas eu não sei escrever.

N: E eu também não te vou ajudar mais porque tu só estás a refilar. Pede à A. que ela ajuda-te.

E foi-se embora. O JM. ficou amuado a olhar para ela.

(Maio 05)

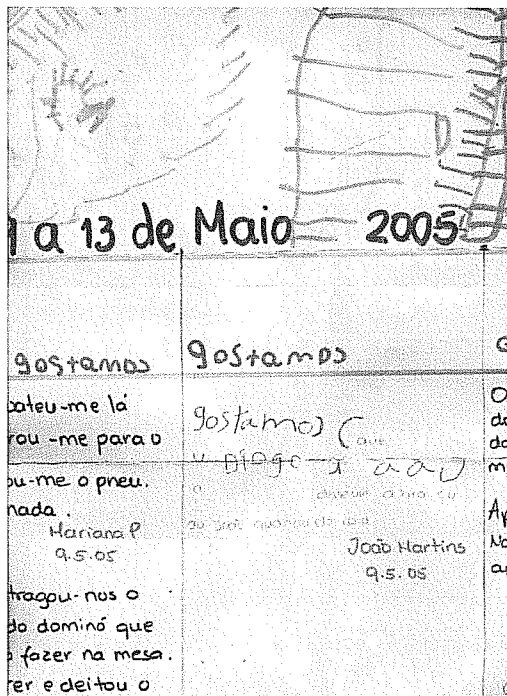


Foto 57
Escrita em interacção onde a N. ajuda em Maio

Nas situações de confronto com desacordo, um dos indivíduos apresenta uma ideia ou uma solução, a qual é recusada pelo outro, sem justificação ou apresentação de contra proposta. Esta foi a situação que aconteceu entre os dois: as estratégias e as soluções dadas pela N. não eram compreendidas pelo JM., pois entravam declaradamente em oposição com os critérios que ele tinha construído sobre a escrita. O JM. poderia não ter compreendido as explicações dadas pela N. devido ao seu (ainda) baixo grau de competência; a N., por seu lado, não conseguiu adequar as

explicações ao nível de ajuda que o JM. precisava. E o confronto surgiu, sendo tão forte que a N. não conseguindo justificar-se de forma a convencer o JM., acabando por abandonar a tarefa.

Foi necessária a participação, posterior, da educadora para que cada um compreendesse o ponto de vista do outro.

Á tarde, o JM. pediu à educadora para escrever por baixo com a letra dela.

A N. aproximou-se.

N: Ele disse para ai umas trinta vezes que estava mal.

ED: E o que achas?

N: Eu acho que não porque eu pensei.

JM: Mas aqui tens duas letras iguais (apontando para abraço) e as tuas letras não têm.

ED: Tens razão, JM. Mas a N. também tem porque as letras que ela escreveu eu também escrevi. Olha com atenção (apontando para as letras em questão).

JM: Pois escreveste.

N: Eu escrevi as letras mas ainda faltavam estas, foi?

ED: O que achas?

N: Acho que sim. Aqui faltava o b de bra... não era?

ED: Era.

N: Era como bra... ço. Ainda tenho de pensar mais nas letras.

ED: Mas mesmo assim foi um bom trabalho N. Estás a pensar bem.

JM: Foi?

ED: Foi sim. E tu tens de começar a ver o que os teus amigos estão a fazer e a pensar antes de dizer que está errado. A N. pode não ter escrito as letras todas, mas estava a pensar bem. E tu não percebeste isso, pois não.

JM: Não. Nem percebi o que ela estava a fazer. Mas tu agora escreveste, pronto.

(Maio.05)

Este é, também, um importante papel desempenhado pelo educador: o de mediador de conflitos. E, é a partir destas atitudes, que ele vai ajudar as crianças a construírem atitudes de aceitação, compreensão e cooperação entre si. As crianças aceitam que o educador é o ser mais competente na sala e o que ele diz é aceite. Também já vimos, o papel de modelo que ele tem para as crianças, que imitam as suas atitudes e comportamentos. Quando regula um confronto, as normas e crenças que transmite, os

valores democráticos que passam, vão fazer parte do universo de aprendizagem que as crianças vivenciam na escola. Isto é revelador e tem de ser importante para que o educador compreenda verdadeiramente o papel que desempenha dentro da sala e qual a imagem que tem perante as crianças, para ter continuamente atenção ao seu comportamento, à sua forma de estar e agir.

Escrita a pares onde pede ajuda

Nas situações experimentais observadas em que a N. pede ajuda, vai continuar a interagir com as outras crianças em pequenos grupos de trabalho. Apenas as duas primeiras situações são díades, pois a N. recorre ao apoio e à ajuda da educadora. Todas as situações de interacção são de tutoria, uma vez que a N., ao pedir ajuda se submete, quase de imediato, ao papel de tutorada pelo outro membro da interacção. A N. recorre aos dois elementos da sala que lhe dão garantias de serem mais competentes que ela: a educadora, enquanto adulto, assume incontestavelmente, o papel de mais competente e o J., que desde sempre, pelos argumentos e debates que tinha com os outros, passou essa imagem de mais competente. E, vão ser estes dois elementos, os tutores em todas as situações observadas.

Quer em Setembro, como em Novembro, a N. vai estabelecer interacções de natureza tutorial com a educadora. O adulto vai apoiar a criança na resolução do problema, que sozinha não conseguiria. Esta interacção é, de todas, a que apresenta a maior assimetria de estatutos entre os indivíduos. O estatuto da educadora é bem explícito e o que a N. espera dela também.

A forma como a educadora vai apoiar a N. é diferente das outras formas de tutoria apresentadas anteriormente.

N: Quero escrever "Fizemos uma rima". Ajudas-me?

C: Claro. Tens de escrever Fizemos... uma... rima. São três coisas para escreveres.

ED: E sabes como se chamam essas coisas?

C: Acho que são ...ou letras ou palavras.

N: São palavras porque letras é só uma. E as palavras são muitas.

Fizemos...uma...rima... não sei escrever. Ajudas-nos A?

ED: Se puder... Por onde achas que tens de começar?

C: Por Fizemos...

ED: E como achas que podes escrever Fizemos?

N: Não sei... é difícil.

ED: Achas que a palavra Fizemos está escrita aqui na sala para te ajudar?

N: Está aqui em cima, no Diário.

C: Pois está!!! Agora tens de copiar.

N: Pois é!

(e com um dedo em cima da palavra Fizemos, copiou letra a letra para a coluna)

ED: E agora a seguir, o que tens de escrever?

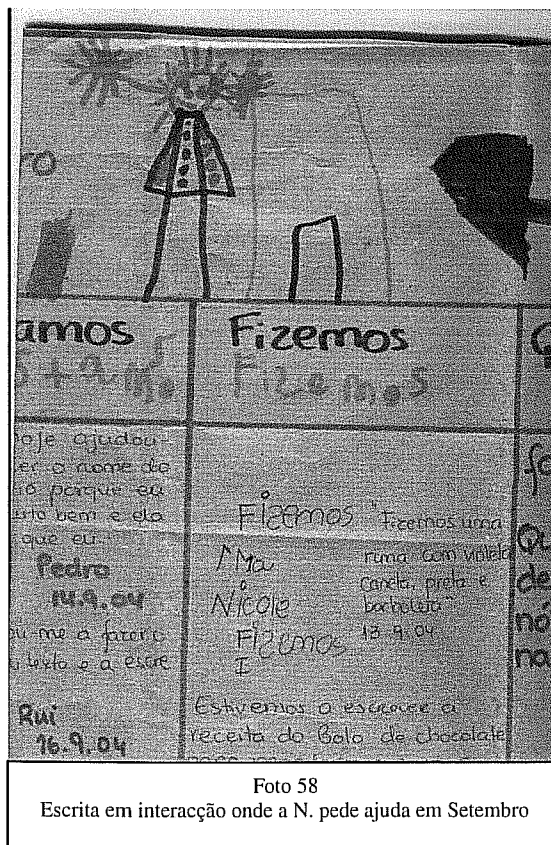
C: Uma

N: Essa é fácil... escrevo o número 1.

C: E agora só falta Rima.

N: Rima eu sei. RI...MA... é um M e um A. Pronto! Agora vou escrever o meu nome.

(Set.04)



Nesta situação é a educadora que coloca questões à criança que pede ajuda. Esta situação é utilizada pela educadora como uma forma de orientar a criança nas atitudes de reflexão que espera que a criança tenha ou adquira.

Ao questionar a N., a educadora tem a percepção nas estratégias e na forma de pensar que a criança tem para resolver esses problemas e é aí que vai incidir o seu interesse. Essa interpelação do educador obriga a criança a explicar o seu pensamento e vai guiando os processos e ideias que a N. vai construindo, passo a passo.

Com as questões explícitas colocadas pela educadora, a N. é obrigada a reflectir sobre o que sabe e quais as estratégias que utiliza e, muitas vezes, encontra situações pouco

claras ou pouco correctas, que reflecte, reorganiza e cria novas estratégias e novos saberes.

NI: Vou escrever “Fizemos a história da gotinha de água”

ED: Como vais escrever? Já pensaste?

N: “Fizemos” está aqui em cima. Vou escrever.

E começou a escrever.

N: “Fizemos”... A... é um a

HIS... i

TÓ... é um o

RI... é um i

A... é um a

Está bem?

ED: É um bom trabalho. Como pensaste para rescreveres assim? Podes dizer-me?

N: Pensei nas letras e nos bocadinhos das palavras. Algumas letras eu sei e outras vejo no meu nome e no nome dos meus amigos. Vou continuar.

DA... é um a

GO... é um u

TI... um i

NHA... é um a

DE... é um d

A... a

GU... u

A... é um a.

Agora escrevo o meu nome para saberem que fui eu que escrevi. E vou escrever a data 2004.

(Nov.04)

Desta forma, a N. beneficia ao ter sido obrigada a pensar de modo a explicitar à educadora as suas estratégias de escrita, a sua forma de pensar e as suas conceptualizações. Mas, para a educadora, este também é um momento muito importante, pois permite-lhe saber em que nível de evolução na escrita está a criança, podendo adequar a sua atitude e o seu apoio para que esta ajuda se situe na zona de desenvolvimento próximo do seu desenvolvimento e funcione como o “andaime” (scaffolding), no desenvolvimento da aprendizagem. Ao actuar nesta zona de

desenvolvimento da criança, o educador torna-se promotor de novos saberes, novas aprendizagens, conduzindo a criança a novas práticas mais confiantes e seguras.

Mas, o educador, ao conhecer o estadio de desenvolvimento da criança pode avançar um pouco mais nas propostas e ideias que lhe propõe, com o objectivo de desencadear na criança um conflito cognitivo, que poderá proporcionar um aumento da curiosidade e vontade de saber mais.

ED: Isso é o ano, a data tem de ter mais coisas.

N: Eu sei. O dia e o mês, mas isso já tu escreveste ontem aqui em cima no Diário. Estás a ver? Eu só tenho de escrever o resto.

ED: Eu posso acrescentar uma coisa que falta no que escreveste?

N: O que é que falta?

ED: Eu vou ler o que escreveste: "Fizemos a história da gotinha de água". Mas o que vocês fizeram foi a comunicação.

N: Pois foi... mas eu ainda não sei escrever comunicação.

ED: Eu posso acrescentar aqui, a lápis?

N: Podes.

E a Educadora acrescentou "a comunicação da" ao escrito feito pela criança.

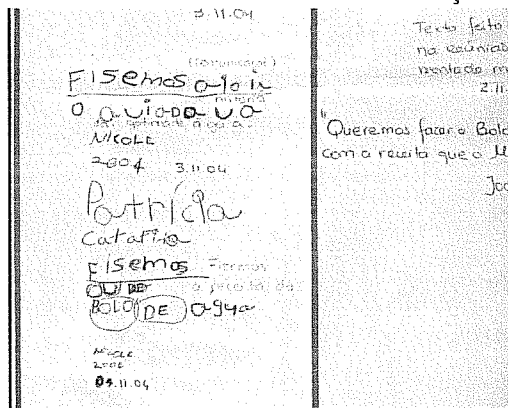


Foto 59
Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em
Novembro

N: Escreve o resto por baixo do que eu escrevi para eu ver se fica igual ao meu.

E a Educadora escreveu, por baixo, a lápis, de forma correcta.

A N. olhou atentamente.

N: Ainda me faltam muitas letras para escrever como tu.

ED: Mas eu também sou maior do que tu, já estive na escola durante muitos anos. Quando chegares à minha idade também vais escrever assim.

N: Pois vou. Eu já escrevo algumas coisas e vou aprender a escrever muitas coisas. Não é?

ED: É.

(Nov.04)

O facto de a educadora escrever por baixo da escrita da criança, faz com que esta compare a sua escrita com a da educadora e compreenda que existem normas e regras

que orientam a escrita convencional. Compara estratégias, formas de escrita e diferenças entre a escrita silábica que utiliza com a escrita alfabética da educadora. Percebe que não são iguais e isso motiva-a para tentar compreender porquê. Motiva-a para a reflexão e para a aprendizagem.

Em Janeiro, a díade que a N. estabelece é com o J., uma outra criança da sala, mas mesmo assim, é uma interacção tutorial. Esta é uma relação menos desigual (a nível de competências) do que a relação anterior de tutoria com o adulto. As crianças podem sentir-se mais próximas entre si, o que se pode tornar um factor de favorecimento das relações de comunicação. A N. poderá sentir-se mais à vontade para colocar questões ou para expressar as suas ideias com o J.

No entanto, perante a solicitação que faz ao J., vai receber um apoio geral, que ela já sabe e que não é o que ela pretendia ter para resolver a tarefa (“*escreve como sabes*” e “*pensa na tua cabeça e escreve*”). Nestas duas situações a N. já sabe o que pretende do J. (a sua ajuda), nomeadamente, na forma de pensar, nos fonemas e na relação destes com as letras mais correctas. O J. parece compreender o que a N. quer, compreendendo assim o tipo de ajuda mais adequado para a natureza da tarefa que a N. quer realizar. E vai adequar o seu apoio começando a explicitar mais as ajudas que lhe proporciona, mas tornando as suas ideias e respostas mais claras para que a N. as possa compreender.

N: Tenho de escrever aqui que fiz limógrafo, senão vou esquecer-me. Ajuda-me a escrever J.

J: Escreve tu. Não sabes escrever?

N: Sei, mas não sei bem.

J: Escreve como sabes.

(...)

N: Fiz... como é que se escreve.

J: Pensa na tua cabeça e escreve.

N: Fi...zzz. Fi... é um i, não é?

J: É. E depois é um X.

N: Um X? Como é que se escreve esse?

J: Assim. (e pegou no lápis que a Nicole tinha na mão e escreveu um X na folha)

N: E agora. Fiz... limógrafo. Eu não sei escrever limógrafo.

J: está no cartão que puseste no Mapa das Actividades. Vais lá buscar e copias.

(Jan.05)

E, isso acontece, pois a N. vai seguindo os passos da ajuda do J., aplicando no seu trabalho as orientações e as propostas que ele lhe vai dando. Ao dar à N. oportunidade para aplicar as sugestões e ajuda que lhe deu, o J. permitiu que ela se apropriasse das novas estratégias e tentasse resolver o problema.

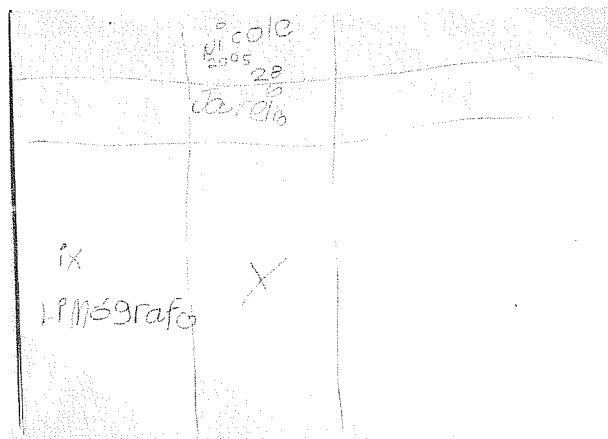


Foto 60
Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Janeiro

Desta forma, a N. teve oportunidade para compreender as estratégias para a resolução da tarefa e aferir as suas capacidades para o fazer, o que se revelou de grande importância para a aquisição de novas aprendizagens.

E, a N. consegue, de facto, realizar a tarefa de forma completa e satisfatória.

No entanto, para o J., estas situações interactivas também são benéficas, pois permitem-lhe organizar as suas ideias, saberes e estratégias para poder comunicar à outra criança. E para o fazer de forma clara e explícita precisa de adequar o seu discurso para que este seja compreensível.

Em Março, a situação é em pequeno grupo e a ajuda do J. suscita um confronto entre as crianças. Se a N., por um lado, demonstra ter já capacidade em perceber quando necessita de ajuda, mostrando claramente onde e de que natureza é essa ajuda, a PT, ainda não, considerando a presença do J. como uma intrusão no trabalho.

PT: Temos de escrever assim: «Fizemos... não sei...»

N: Nós estivemos a ler a carta dos correspondentes. Foi o que fizemos.

PT: Então escreve tu.

N: Eu não sei escrever assim.

PT: Aqui está «Fizemos»... mas não sei dizer depois o resto (apontando para o topo da coluna do Diário).

N: Escrevemos isto para nos lembrarmos do que estivemos a fazer.

MAR: Boa ideia.

(...)

J: O que é que estão a escrever?

PT: Não tens nada a haver com isso. Tens sempre de saber tudo.

N: Não... o J. pode ajudar-nos. Nós queríamos escrever que estivemos a ler a carta dos correspondentes, mas é difícil.

(Mar.05)

A N. demonstra saber que o J. lhe pode fornecer a ajuda que precisa e consegue formular a dúvida que tem e onde é que exactamente precisa de ajuda.

Ao contrário da PT, a N. apresenta uma disponibilidade para repensar as suas estratégias e adequá-las às explicações que recebe, se estas se mostrarem adequadas e coerentes à dificuldade que tem. Este conjunto de atitudes mostrou-se profundamente condicionador nas aprendizagens realizadas e a forma como foram feitas.

Por seu lado, o J. vai colocando questões explícitas relacionadas, directamente, com as dificuldades que o pequeno grupo tinha por um lado, e com os passos do projecto.

J: O que é que escreveram aqui (apontando para o que a N. tinha estado a escrever)?

N: «Estivemos a ler (apontando para Fizemos) a carta (apontando para as outras letras que tinha escrito)»

J: Mas aqui está escrito Fizemos, não é o que tu disseste! (apontando para a palavra que estava a nomear)

N: Eu sei, mas como nós não sabíamos escrever “estivemos a ler” escrevemos essa que já sabíamos para não nos esquecermos do que estivemos a fazer que foi ler, percebes?

J: Sim... e aqui não está carta.

PT: Tens sempre que dizer que está tudo mal.

J: E está. És mesmo parva, eu estou a ver que está mal. Ninguém vai ler aqui carta. Quando escreves no Diário não é porque queres que leiam o que escreveste?

PT: Não. É para eu ler.

J: Está bem. Tu lêes e as outras pessoas que passam por aqui também podem ler. Se perceberem. E parva és tu que nunca ninguém te pode dizer que fizeste mal que ficas logo toda chateadinha.

N: E agora? Como se escreve “para os correspondentes”?

J: Espera, tenho de pensar. Eu vou pensando e digo-te as letras que tens de escrever, está bem?

N: Pode ser.

PT: Então eu vou-me embora.

(Mar.05)

No entanto, as explicações e ajuda que dá vão provocar um confronto com desacordo, entre ele e a PT. Todas as propostas que o J. vai fazendo não são aceites pela PT, que recusa mas não justifica o porquê de tal atitude, nem apresenta qualquer contraproposta. O J. justifica o seu ponto de vista, argumenta em defesa do que acredita, referenciando o papel universal da linguagem escrita, que permite comunicar com os outros e ser lida por todos. Estes argumentos parecem deixar a PT sem qualquer resposta e, por isso, acaba por abandonar a tarefa.

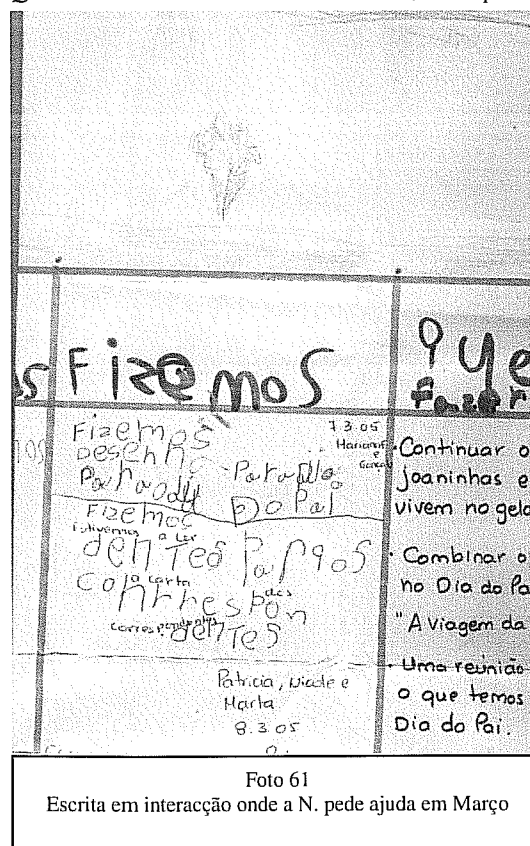
E, a partir desse momento, a tutoria do J. é assumida por todos e a reflexão passa a estar focada na escrita fonética, uma vez que o J. vai orientar a tarefa, para que escrevam dessa forma. A escrita vai estar a cargo da N. e o J., por seu lado, é quem vai aferindo as letras escolhidas para escreverem e a MAR., é o apoio das estratégias. Cada um acaba por desempenhar um papel bem definido na dinâmica do grupo.

J: Então, para... pa... ra... pa, é um P e um a.

N: P é do nome do PD, não é?

J: É. (e a N. escreveu o P). E o a está no nome da MAR. Vai buscar o cartão do teu nome.

Quando a MAR. voltou com o cartão, o J. apontou para o a do nome da colega.



MAR: Tenho dois desses, aqui e aqui (apontando para os dois ás)

E a N. escreveu a letra que o J. lhe tinha mostrado.

N: E agora?

J: Pa... ra... ra... é um r, que é este da MAR (apontando para o r) e outro a. "Os"... os... é... espera... (apontando para cima) é um o e um s. E "correspondentes" podes copiar a palavra do envelope que veio que está lá escrito.

A N. escreveu o que o J. lhe disse.

O J. foi buscar o envelope onde estava no endereço do destinatário: "Para os nossos correspondentes" e deu à N. para ela copiar, o que ela fez.

(Mar.05)

Foto 61
Escrita em interação onde a N. pede ajuda em Março

Este grupo poderia ser considerado um grupo de aprendizagem próxima do cooperativo, uma vez que vai desenvolver uma actividade, tentando executar uma tarefa juntos. Há uma heterogeneidade nas competências que cada uma das crianças detém para executar a tarefa, o que provoca um intercâmbio cognitivo e comunicativo entre eles. Cada criança interveio nas discussões, assumindo um papel, e contribuindo cognitivamente para o raciocínio colectivo. A N. levantou questões e perguntas; o J. faz intervenções que se relacionam com as estratégias, metodologias ou procedimentos da tarefa e a MAR., pontualmente, faz um resumo do processo e pensa “com” os outros. No entanto, todos esses são essenciais para que o trabalho cognitivo se realize nestes grupos cooperantes e colaborativos.

Em Maio, voltamos a encontrar a N. numa díade com o J. A N. solicita ajuda ao J. porque quer escrever uma ocorrência no Diário. E explica-lhe que tem dificuldade na escrita de uma determinada palavra. No entanto, mesmo tendo formulado uma questão explícita e muito elaborada, uma vez que a sua dificuldade era bem explicitada e compreensível, o J. mostrou-se pouco disponível dando-lhe uma ajuda pouco elaborada e muito geral.

N: Preciso que me ajudes.

J: Para quê?

N: Para escrever uma coisa importante ali no Diário.

J: Mas tu sabes escrever que eu sei.

N: Está bem, mas não si escrever ali uma palavra que é difícil.

J: Vá lá, eu vou.

(...)

N: Já escrevi Fizemos porque eu quero escrever que fizemos o projecto dos pintores.

J: E vais escrever assim?

N: Assim como?

J: Como disseste. Está mal dito, não se escreve assim. Pensaste?

N: Claro que pensei. Quero escrever assim: «Fizemos o projecto dos pintores».

J: Mas ainda não fizemos porque ainda não acabámos o projecto.

N: Mas estivemos a fazer pinturas como os pintores.

J: Tens de escrever é isso. «Fizemos pinturas de pintores».

N: Ah. Fizemos... já está escrito. Pinturas... está ali no cartão das actividades. Pintores é que eu não sei muito bem escrever.

J: Pensa com a tua cabeça que vais conseguir. Pensa.

(Maio 05)

Embora comece por apoiar a N. na organização da mensagem com questões específicas e explícitas, quando esta se centra na dúvida central (como se escrevia pintores!), o J. dá-lhe uma resposta muito pouco elaborada. E deixa-a a pensar, sozinha. A questão continua a existir, já que o J. não lhe respondeu à questão. Começa por repensar a tarefa e as estratégias que usou para a realizar até à altura em que lhe surgiu a dúvida. Depois, tem a capacidade de se superar a si própria, seguindo provavelmente as orientações do J. que não a tendo ajudado a superar a sua dúvida, pode ter servido como reforço da confiança nela própria e na sua capacidade de ultrapassar a sua dificuldade. E sozinha, consegue superar a dificuldade e realizar a tarefa com sucesso. E a tarefa é realizada correctamente, uma vez que a N consegue explicitar à educadora, quando esta a interpela, as estratégias que utilizou para a execução.

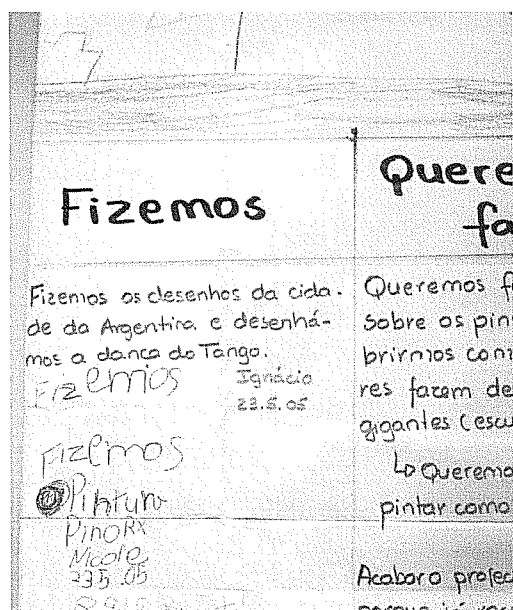


Foto 62
Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Maio

ED: O que estiveste a escrever?

N: O que estive a fazer. «Fizemos... pinturas... de pintores» (lendo enquanto apontava para as palavras em questão)

ED: Muito bem N. Podes explicar-me como pensaste para escrever isto tão bem escrito? Até consigo ler.

N: Foi assim: «Fizemos» copiei daqui do Diário (apontando para o título da coluna);

«Pinturas» copiei dos cartões das actividades e

Pin... pi... n... p... i... é um P e um I e um n, porque é como pin... tura. E aqui (apontando para pintura escrito antes) tem estas três letras.

to... to... é um O (apontando para a letra),

res... re... re... s... s... re... é um R,
s... s... é um X.

Depois tem o meu nome e a data.

ED: Muito bem N, bom trabalho. Tens de ser tu a leres isso na reunião. Muito bem.

(Maio 05)

No caso da N., o facto de ter recebido uma explicação pouco adequada, quer ao nível de competência que tem, quer ao nível de explicitação da questão que ela colocou, não a levou a uma frustração ou ao abandono da tarefa. Pelo contrário, tentou ultrapassar

sozinha a sua dificuldade, talvez motivada pelo facto de o J. ter assumido de que ele seria capaz de o fazer, levando a que ela própria também passasse a acreditar.

Assim, temos de levar em consideração que a personalidade da própria criança e a sua persistência na procura de soluções para as dificuldades que encontra, são factores preponderantes no percurso de aprendizagem que as crianças vão realizar.

Escrita em interacção onde não pede ajuda

Nas situações experimentais que observamos, verificámos que nas situações de interacção em que a N. participou, e onde não pede ajuda, as interacções são na sua maioria co-elaborações de escrita com outras crianças. As outras crianças com quem a N. estabelece estas interacções têm sempre níveis de competência muito parecidos com as dela e são também do grupo de crianças que ela considera “amigos”. Isto revela que a N., provavelmente, se sente mais confortável para argumentar e discordar com crianças com quem já estabeleceu uma relação de afecto.

Quer em díades de trabalho, quer em pequeno grupo, as crianças tiveram espaço e tempo para conversarem, reflectirem e interagirem com o objecto do problema, que em todas as situações foi a escrita de um texto, num suporte de escrita. Esta situação, sendo uma situação real, permitiu que as crianças, construíssem um significado para a actividade, a partir da partilha de saberes e de aprendizagens com os outros.

As principais reflexões que fizeram, em todas as situações interactivas, foram acerca das concepções sobre a escrita, como lidavam com os critérios de escrita, com normas e regras de escrita convencional e as estratégias que usariam para realizar essa tarefa.

Em Setembro, encontramos a N., a MAR. e a PT. a tentarem construir um Diário juntas. Cada uma delas vai fazendo propostas e dando sugestões, que é aceite pelas outras, que continuam a tarefa. Não há desacordos e toda a interacção se baseia num trabalho conjunto. Cada uma delas pode perturbar a acção das outras, colocando-lhes dúvidas ou conflitos, reorientando a sua acção ou ideia, tentando construir juntas uma solução. Podem também, ter consciência de que sozinhas não conseguiriam, ou então sentem-se apenas mais seguras em trabalharem juntas. Começam por partilhar aspectos de

organização de escrita no espaço da folha e a N. partilha com as outras as letras que fez corresponder para escrever os nomes de outras crianças.

N: Olha, primeiro fiz os riscos que eram iguais aos do Diário, como a A. faz e depois escrevi em cima Não gostamos mas escrevi de outra maneira: escrevi um T de Teresa, um O de NicOle, um E de Teresa, um P de Pedro e um R de Ruben e depois escrevi que há meninos que andam a aleijar outros meninos. Aqui escrevi o Gostamos e escrevi que gostei que o R. tivesse trazido uma receita do Bolo de Chocolate para a escola para nós fazermos. Gostei que ele não se tivesse esquecido.

(Set.04)

A PT. e a MAR:, também, disseram o que tinham feito, a partir do que já sabiam. Utilizaram termos relacionados com a linguagem escrita, funcionalidades da escrita naquele suporte, o que quiseram escrever.

PT: São as coisas que tu escreveste. São palavras. E aqui no Não gostamos está às cores porque eu escrevi as diferentes coisas que aconteceram e que são más: os que batem, os que mordem e os que empurram.

E aqui no Queremos fazer está escrito que queremos fazer Salame de chocolate.

Aqui no Gostamos está que gostámos de ter móveis novos na sala.

Aqui no Fizemos está escrito que fizemos um Bolo de chocolate e que ficou delicioso.

(...)

ED: E tu MAR?

MAR: É o Diário! É igual a elas.

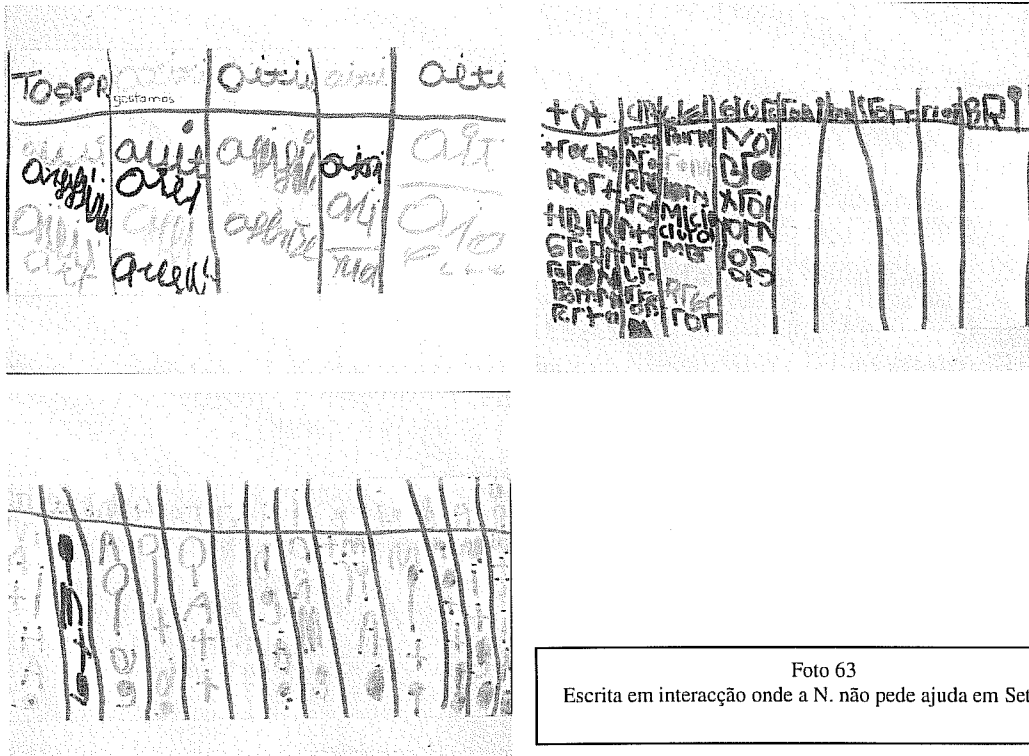
ED: E podes explicar-me como o fizeste?

MAR: Primeiro fiz uns risquinhos e depois fiz os outros em cima para escrever o Diário.

ED: E és capaz de me explicar o que escreveste?

MAR: Aqui em cima não escrevi nada. Só pus letras. É que não me apeteceu ir ver no Diário como se escrevia. Em baixo é que eu escrevi coisas importantes, mas estão escritas à minha maneira.

(Set.04)



Partilharam concepções que já conheciam, relacionadas com a linguagem escrita e juntas construíram um instrumento de organização da sala que já conheciam e que compreendiam a sua importância e funcionalidade, apropriando-se dele para organizarem o seu próprio dia. Esta situação, leva-as a uma reorganização de saberes e a uma reorientação da actividade, ou simplesmente de uma ideia que tinham, conduzindo-as a uma solução conjunta.

Em Novembro, observamos uma interacção também em pequeno grupo. A N. e outras duas crianças queriam escrever uma ocorrência no Diário para posteriormente lerem às outras crianças da sala. Durante a conversa que registámos, percebemos que todas elas sabiam que há normas e regras para a escrita convencional e que a escrita tem uma correspondência oral. Também já sabem que a escrita, os signos de papel, ocupam o lugar de palavras ditas e, portanto, conseguem relacionar o que querem escrever com suportes de escrita existentes na sala e onde existem palavras que elas já sabem o significado. E, recorrem a esses suportes como apoio de escrita, de uma forma sistemática e muito adequada.

N: Eu acho que é Bolo. BO (apontando para o O) LO (apontando para o U). Mas não tenho bem a certeza.

PT: Porquê?

N: Porque da outra vez que escrevi a recita do bolo de chocolate, acho que não escrevi assim. Mas já não sei como é.

C: Vai ver na receita que está escrita na área das experiências.

N: Boa ideia.

(Nov.04)

O debate, que surge entre elas é sobre os aspectos conceptuais de escrita, sobre as ideias que cada uma já construiu acerca da hipótese silábica e da correspondência fonética. E sobre as experiências anteriores de escrita e das estratégias que utilizaram com mais ou menos sucesso. Mas, acima de tudo, que lhe tenham feito sentido. Juntas, vão ponderar e reflectir sobre estas situações.

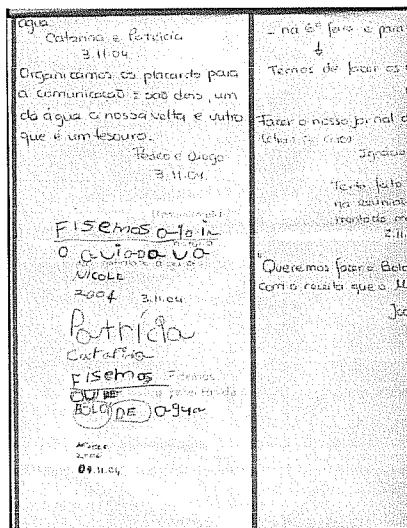


Foto 64
Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em Novembro

N: Aqui está "Bolo de Chocolate".

PT: Pois está.

N: Mas nós queremos escrever "Bolo de água"

C: E onde está "Bolo de"

N: Está aqui (apontando para as duas palavras correctamente).

PT: E esta?

N: Essa é "Chocolate".

PT: E onde está "água"?

N: Não sei. Nem sei se consigo escrever bem.

C: Eu sei onde está água. No cartão dos jogos de água.

N: Pois é. Vou buscar o cartão.

E dirigiu-se ao Mapa das Actividades, de onde retirou o cartão da referida actividade.

PT: (olhando para o cartão) Onde está "água"?

N: Está aqui. Eu sei que começa por A. O resto é "Jogos de" (e escreveu no Diário)

(...)

N: Falta escrever o meu nome.

PT: Nós ajudámos. Também temos de escrever o nosso.

N: Está bem.

(Nov.04)

Como podemos verificar, as três crianças dividem a tarefa e cada uma delas, encarrega-se de um pedaço do acto de produção do texto. Dividem a carga cognitiva exigidas para

a realização da tarefa. A explicitação que todas tiveram de fazer acerca dos seus processos de pensamento e conhecimento e o esforço para compreenderem a explicação do outro, provocou uma reflexão metalinguística da linguagem escrita, das suas próprias estratégias. Consequentemente houve uma consciencialização dos seus próprios conhecimentos.

Em Janeiro, continuamos a observar uma situação em pequeno grupo. Essa interacção continua a ser de característica co-elaborativa, pois entre elas vão escrever uma ocorrência no Diário, e essa é a tarefa a que se propõe. Como na situação anterior, também as outras duas crianças têm cinco anos, como a N. e são crianças que já costumam interagir com ela em outras situações educativas. Fazem parte do seu núcleo afectivo.

Também como na ocorrência observada anteriormente, verificamos que a N., a MAR. e o J. possuem já ideias próprias, construídas sobre as conceptualizações da escrita. E são essas ideias que, a partir do diálogo que se vai criar entre eles, vão partilhar e debater. Não há, contudo, confronto e conflito, mas antes uma construção conjunta da tarefa.

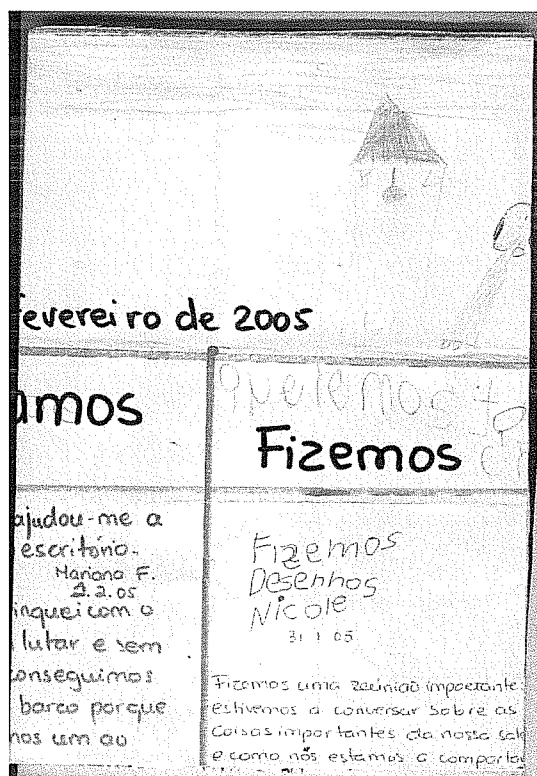


Foto 65
Escrita em interacção onde a N. pede ajuda em Janeiro

N: O que é que vamos escrever?

MAR: Que fizemos desenhos. Não é J?

J: É. Eu acho que só temos de escrever isso. Não é preciso mais.

MAR: Então... Fizemos...

N: Isso eu sei. Temos de escrever o que está aqui em cima (apontando para o título da coluna do Diário onde está escrito "Fizemos")

E a N. escreveu Fizemos.

MAR: Agora escreve... os desenhos dos marcadores.

N: Isso eu não sei. Não sei escrever desenho.

J: Eu sei. Está no cartão do desenho do Mapa das Actividades (e o J. foi ao Mapa das Actividades, tirou o cartão do desenho e deu à N.). Pronto. Agora tens de copiar esta palavra.

(Jan.05)

Como verificamos, as crianças juntam, reúnem os pedacinhos do seu trabalho cognitivo individual e constroem um conhecimento em conjunto. Esta situação deve-se, provavelmente, a dois factores muito importantes: o primeiro, é a relação de afecto que existe entre estas crianças e que, por isso, não lhes permite “zangarem-se”, entrando em conflito e argumentação. Eles não põem em causa os amigos, antes pelo contrário, têm por eles um sentimento de protecção e de certeza, do que o que eles fazem está sempre bem feito, o segundo, porque como têm níveis de competência muito similar, estão mais preocupados em perceber se as estratégias que usam na escrita, são aceites e usadas pelos seus pares, ou serão contestadas. Se forem usadas e aceites, é a certeza de que estão certas. Estas situações permitem às crianças consolidarem as suas próprias aprendizagens, mais do que estarem em desacordo com os outros. Naturalmente que estes dois factores são, para a criança, inconscientes. O que não quer dizer que não influenciem as suas atitudes quando estão em interacção com os outros. As suas aprendizagens poderão ser recentes e ela tem necessidade de as verificar; mas isso faz com que não tenha força para argumentar, quer a favor, quer contra. Primeiro, consolida-as e interioriza-as, apropriando-se delas e reflectindo-as, posteriormente poderá argumentar para as defender.

Também, como na situação anterior, a tarefa foi concluída com sucesso trazendo satisfação cognitiva às três crianças.

Em Março e Maio, encontramos a N. numa díade de trabalho. Nas duas situações, a outra criança continua a ter a mesma idade e níveis de competência muito parecidos com ela.

Em Março, a díade é entre a N. e a C., sendo o objectivo da tarefa, a escrita de uma ocorrência negativa no Diário. As duas recorrem à educadora para que seja ela a escrever.

N: A. o R. puxou os cabelos à C. só porque ela queria arrumar a mesa dos jogos e ele não. Queria continuar a jogar.

ED: E agora, o que acham que devemos fazer.

C: Tens de falar com ele. Põe-o de castigo.

ED: Pode ser, mas acham que isso vai resolver o problema com ele? Acham que assim ele vai perceber que não devia puxar o cabelo à C.?

N: Não sei. Se calhar não.

ED: Não acham melhor falarmos todos com ele? Na reunião de conselho na sexta-feira.

N: Pode ser. Acho que está bem.

ED: Então, o que é que têm de fazer para não se esquecerem?

N: Temos de escrever no Diário. Escreves A.?

ED: Oh, N, eu escrevia mas estou aqui a ajudar a M. a escrever o texto no computador. Não podes escrever tu?

NIC: Vou tentar.

(Mar.05)

A atitude da N. revela que embora a disponibilidade da educadora como escriba da fala das crianças, não seja colocada em causa, pois sabem que ela sempre as apoia em situações em que se lhes apresentem dificuldades, há um respeito pelo tempo que a educadora despende às várias crianças e pequenos grupos. Há respeito pelo trabalho que as outras crianças estão a desenvolver em simultâneo, na sala. E quando a educadora não pode ir logo apoiá-las, vão começando a tarefa autonomamente. Estas atitudes de respeito e autonomia, são atitudes que se relacionam, intimamente, com os comportamentos cooperativos e democráticos, e estes vão ser fundamentais nas interacções, pois permitem que estas se realizem com os objectivos de aprendizagem.

Assim, a N. toma para si a gestão da tarefa e a C. aceita esse facto. A N. vai-lhe propor uma solução e a C. vai aceitá-la. No entanto, em nada esta aceitação revela submissão ou passividade por parte da C.; revela, antes, uma curiosidade e reflexão que ela irá fazer, silenciosamente, sobre as estratégias e explicações que vai ver a N. ter. A C. vai colocando questões explícitas e claras, facilmente compreendidas pela N. que lhe responde, tentando adequar a sua resposta às questões que são colocadas.

N: “Não gostamos” está aqui em cima.

C: Vais copiar, não é?

N: É.

C: E tens de escrever o nome do R, não é?

N: É.

C: Vou buscar o cartão com o nome dele, está bem?

N: Boa porque temos de escrever o nome dele.

E a C. voltou com o cartão onde estava escrito o nome do R..

C: O que é que já escreveste?

N: “Não gostamos” (apontando). Não vês que é igual?

C: E agora? “Que o R.”...

N: “Que”... espera...

E saiu a correr. Quando voltou trazia a palavra escrita numa folha.

N: Está aqui.

C: Como é que conseguiste?

N: Foi a Zé que me escreveu. Agora vou escrever igual.

E escreveu.

N: “Não gostamos que” o... o..... é um U.

R... agora vou copiar do cartão.

C: Está aqui. Toma.

(Mar.04)

Como podemos verificar, cada uma delas vai desempenhar, alternadamente, o papel de leitor, sendo o de escritor, sempre assumido pela N. A C. vai ter um papel de apoio, funcionando com o suporte operacional dos processos de pensamento das duas. E, a N. vai registando esses processos cognitivos. Ao lerem o que escreveram e o acto de escreverem novas palavras irá ajudá-las a relacionar as várias partes do texto com as diferentes contribuições apresentadas pelas duas. Acabam por desempenharem um papel de apoio na aprendizagem da outra, na zona de desenvolvimento próxima, em que cada uma se encontra, num processo próximo do de “scaffolding” que Bruner refere.

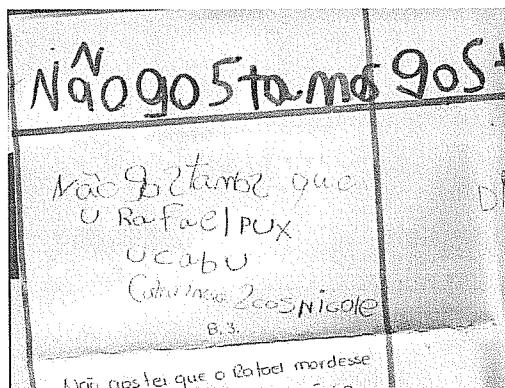


Foto 66
Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda em
Março

N: “Não gostamos que o Rafael” puxasse... pu... é um P e um U.

Pu... xa... sse... xa...sse... acho que é um X. Acho que já vi o J. escrever assim.

C: Falta “o cabelo”. O é um U (apontando para a letra que a N. tinha escrito na linha anterior).

N: Pois é. Vou escrever.

C: Agora cabelo. Ca... be... lo...

Ca... ca... é como o meu nome Ca... tarina. Vou buscar o meu cartão para vermos quais são as letras.

Quando voltou trazia na mão o cartão do seu nome.

C: São estas duas letras.

N: É o C e o A.

Ca... be... be... é um b.

Ca... be... (apontando para as letras que já tinha escrito) lo... lo... é um U.

Pronto, já está.

C: Falta escrever o nosso nome. Eu escrevo o meu.

(Mar.05)

Esta situação de interacção, sendo uma colaboração concordante, coloca cada uma das crianças com um papel preponderante na colocação de estratégias e propostas, que as levem ao objectivo comum de resolução da tarefa. E, embora durante o trabalho conjunto, uma delas possa perturbar o pensamento da outra, podendo até criar-lhe algum conflito interior, não há confronto explícito, acabando por conseguirem construir uma solução em conjunto.

Em Maio, novamente em pequeno grupo de trabalho, desta vez com a MAR e com o J., estabelece-se uma dinâmica de co-construção de um produto. O objectivo era a escrita de uma ocorrência vivida pelos três, no Diário e cada um vai partilhar um saber e uma estratégia para a construção do texto.

N: Temos de escrever no Diário que fizemos a festa do dia da mãe e que as mães gostaram.

ED: Tens razão, temos mesmo.

N: Posso escrever?

ED: Claro que sim.

MAR: Eu ajudo-te.

(Maio.05)

As propostas e as ideias que cada uma delas, vai dando, vão sendo aceites pelos outros, transformando-se no ponto de partida da próxima estratégia. No entanto, neste caso, o debate vai ter um avanço, ao nível evolutivo das etapas da escrita onde estas crianças se encontravam.

N: Vamos escrever com caneta de escrever.

MAR: Pois.

N: Vamos escrever que “Fizemos a festa do dia da mãe”?

MAR: Eu não sei escrever isso tudo. Tu sabes?

N: Acho que sim. Temos de escrever “Fizemos”.

MAR: Isso eu sei escrever. É copiar daqui de cima, não é? (apontando para a palavra fizemos que está escrita no Diário).

N: É. Vou escrever.

(...)

N: Festa...

MAR: O quê?

N: Agora tenho de escrever “festa”. “Fizemos a festa...”.

MAR: E sabes?

N: Fe... s... ta. Fe... é um f (e escreveu). S...s... é um X (e escreveu). Só falta ta. Ta... ta... é um a.

J: É um a e um T.

N: O quê?

J: Ta... é um t e um a, não é só um a senão não se lia ta, só se lia a.

N: Escreve lá para eu ver como é.

E o J. pegou na caneta e escreveu.

J: Fe (leu apontando para o f) s (apontando para o X) ta (apontando para o t e o a)

N: “Fizemos a festa...” (leu apontando para as palavras enquanto lia) da... falta o da.

J: É um D...

N: E um a. Escreve.

E o J. escreveu.

N: Agora falta escrever “Mãe”.

J: Mã... e... Ma... ma... é um M (escrevendo um P)

N: Isso não é um M é um P, de Pedro. M é a letra do nome da Marta.

J: Enganei-me (corrigindo e escrevendo por cima o M). Agora escrevo o a. Ma...

N: Mã... e... é um i, não é?

J: Mã... e... e... é!

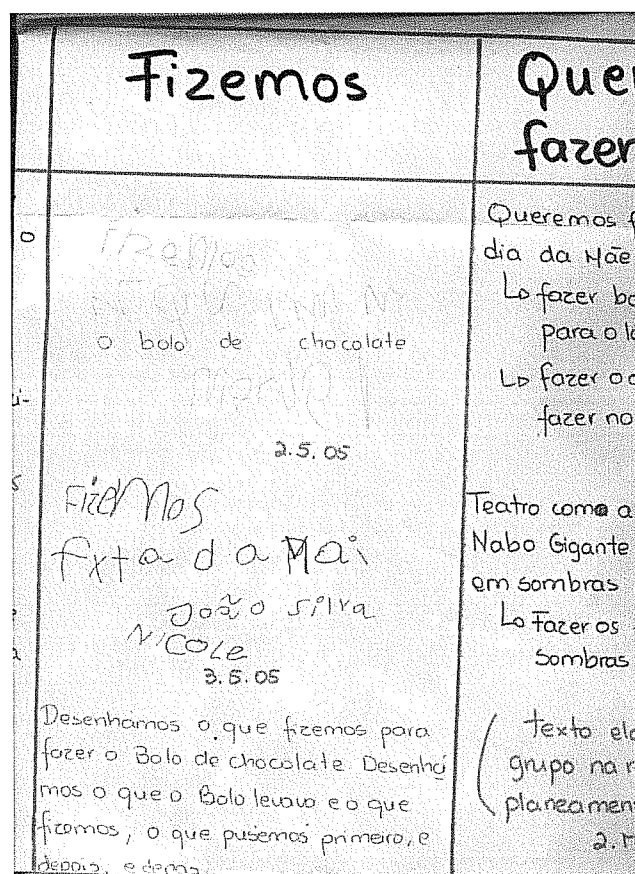
(Maio.05)

A principal reflexão vai situar-se na estrutura de pensamento da escrita com fonetização, neste caso particular, apresentando já a fonetização de mais do que um som. Qualquer uma destas crianças, apresentava já uma escrita orientada por critérios linguísticos, mas mostram já, que a escolha que fazem das letras que irão escrever, não é

arbitrária, mas intencional, uma vez que o J. e a N. fonetizam os sons das palavras e escolhem as letras, que eles pensam corresponder de forma mais adequada. Já fonetizam mais do que um som da palavra, o que leva a que representem algumas sílabas com mais do que um grafema.

Na leitura que vão fazendo, simultaneamente com a escrita, esta é silabada, segmentando a palavra e apontando para esse segmento de forma correcta.

Outro aspecto a salientar nesta interacção em relação às anteriores, é que nesta, a escrita é partilhada. Enquanto que nas outras situações observadas, uma das crianças, assumia para si própria essa função, aqui, esse papel vai ser partilhado entre a N. e o J. alternadamente. No final, a N. vai ler como meio de clarificar a mensagem que escreveram e de relacionar as várias partes do texto que foram sendo escritas.



J: Pronto, já está. Consegues ler?
 N: Claro. "Fizemos (apontando para fizemos) a festa (apontando para festa) da mãe (apontando para o da) mãe (apontando para Mãe)."
 J: Agora vou escrever o meu nome.
 N: E depois escrevo eu.
 (Maio 05)

Ao vivenciarem estes tipos de interacção em que têm de explicitar o seu pensamento, os seus conhecimentos e estratégias, as crianças têm necessidade de as organizarem e de sentirem se é preciso reorganizá-las, o que conduz a um maior nível de compreensão, a uma maior qualidade de raciocínio e a uma consolidação das aprendizagens.

Foto 67
 Escrita em interacção onde a N. não pede ajuda, em Maio

Pode descobrir falhas e discrepâncias na sua estrutura de pensamento o que a irá obrigar a repensar e criar novas estratégias e novas informações. Este é um dos meios mais benéficos que a criança tem para verificar os saberes adquiridos anteriormente.

Escrita em interacção onde observa e é interpelada pela educadora

Durante as várias situações observadas, a N. demonstra ter já várias ideias construídas sobre a linguagem escrita, baseadas nas observações que fez de estratégias usadas por outras crianças, mas também a partir da sua própria experiência enquanto escritora. Tem uma enorme capacidade de reflexão, mas também uma enorme disponibilidade para apoiar as outras crianças, explicando-lhes novas ideias e estratégias. Este comportamento permite-lhe vivenciar diversos momentos de reflexão, oportunidades para reorganizar e refazer o seu pensamento e saberes. E isso condu-la a novas aprendizagens.

Em Setembro, participa, observa e é questionada pela educadora sobre uma actividade de escrita no Diário. Na maioria das situações observadas, a N. não só observa como também participa. Isto acontece, provavelmente, devido ao papel que ela desempenha de mais competente em relação às outras crianças. E, por isso, sempre que ela está em determinada situação, acaba por ser solicitada para ajudar, para dar a sua opinião e proposta.

A questão que as crianças vão debater é de aspectos conceptuais da escrita.

N: Fizemos experiências.

PT: Fizemos está aqui escrito em cima.

N: Então, temos de escrever igual.

(A PT começa a escrever mas escreve outras letras diferentes)

C: Está mal PT. Quando escreves tens de fazer as mesmas letras senão não estás a escrever as mesmas palavras. Tu estás a escrever outras letras por isso não estás a escrever a palavra Fizemos. Deixa que eu faço.

(A C. começa a escrever Fizemos e a PT. amua, mas vai sempre olhando para ver o que a amiga está a fazer).

ED: Então, e agora?

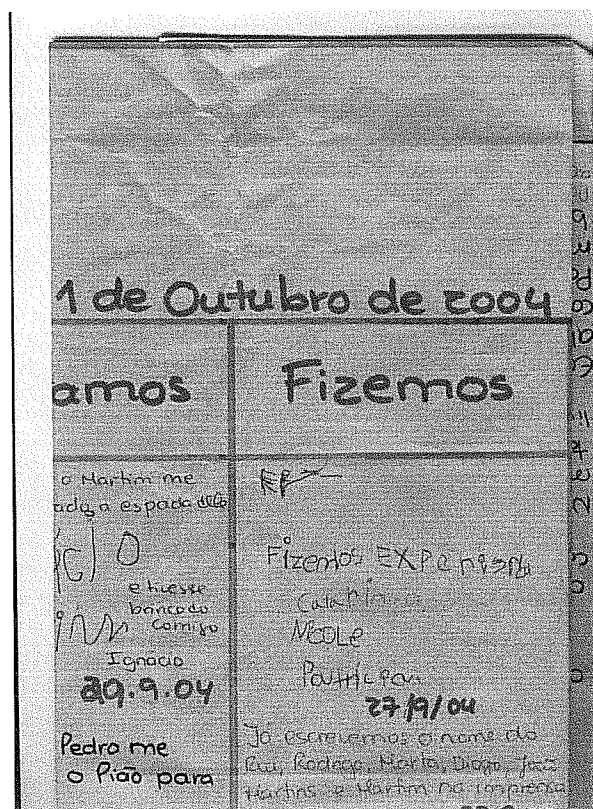
C: Fizemos... experiências.

PT: Experiências está escrito no cartão das experiências nas actividades.

N: E no Mapa das actividades

(Set.04)

Depois de terem combinado a organização do suporte de escrita e a mensagem que queriam escrever (onde escrever, o que escrever), a questão levanta-se agora sobre como escrever. Reconhece que ainda não sabe muito bem ler e escrever, mas há ideias que já construiu e que defende como certas. E, é isso que podemos observar, quando ela defende, que para escrever a mesma palavra, tem de escrever sempre as mesmas letras, ou estaremos a escrever outra palavra. Esta ideia de conservação da palavra escrita e significado é muito importante na aprendizagem da linguagem escrita.



Outro aspecto importante, é a compreensão que ela mostra ter dos suportes de escrita que estão na sala e na forma como ela os usa, recorrendo a eles como apoio à sua própria escrita. E esse comportamento para ela é tão significativo e importante que ela partilha essa estratégia com as outras crianças, assim, pouco a pouco, esta vai ser uma estratégia alargada a outras crianças, tornando-se uma prática corrente na cultura escolar. A educadora vai apoiar a acção que se desenrola entre as crianças, colocando-lhes questões que lhe possam provocar reflexão.

Foto 68

Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Setembro

Esta acção é intencional, pois a educadora acredita que possa desempenhar um papel importante como foco de dúvida e de conflito que conduza a uma reflexão e a um debate, de onde nasça novas ideias e novos saberes. Para ela, mais importante do que

dar estratégias e normas de trabalho às crianças, é apoiá-las nas suas reflexões e processo, através de questões que lhe vai colocando e que as obriga a reflectirem sobre os seus saberes e sobre as estratégias que usam.

Em Novembro, continua a estar presente numa díade de trabalho, com a MAR. Percebemos pelo diálogo que estabelece que compreende a relação estreita que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita e que esta última serve para comunicar aos outros o que consideramos importante. Esta compreensão sobre a escrita foi sendo construída baseada nos contextos de vida das crianças, na qual o papel das outras crianças é já considerado importante.

Para a N., o J. apresenta-se já como um modelo de escrita, como alguém mais competente do que ela e, portanto, com quem pode aprender. Esta tomada de consciência por parte da N., vai-se mostrar fundamental para o seu percurso de aprendizagem, uma vez que vai recorrer ao apoio e à ajuda do J. em diversas tarefas de escrita.

N: Tem estes três espaços (apontando para as colunas) e aqui em cima tem escrito “O que vamos fazer” (apontando para PBEAANCfgS), “Quem são os meninos que vão fazer” (apontando para BaUEaiaLaTaE) e aqui é a “Avaliação” (apontando para CECR) que é onde vamos desenhar as bolinhas a dizer se fizemos ou se não fizemos as coisas.

ED: Mas escreveste nas colunas. Consegues ler-me o que escreveste?

N: Mais ou menos porque eu ainda não sei ler muitas palavras. E também ainda não consigo escrever bem o que quero escrever. Mas sei o que queria escrever: (e apontando para o que tinha escrito foi-me lendo, atribuindo a cada letra uma palavra, menos em “casinha”).

ED: Muito bem. Achas que escreveste o que me lêste?

N: Não. Mas não sei fazer de outra maneira. Ainda não sei escrever como tu ou como o J. Mas vou saber. Agora ainda escrevo assim. Eu sei o que queria escrever.

(Nov.04)

Um dos critérios que mostra ter compreendido e que utiliza na sua escrita é o critério de variabilidade. Para a N. é necessário que as letras sejam diferentes e que estejam em sítios diferentes na palavra, se quisermos escrever palavras diferentes. Explica esse critério, de forma muito clara à MAR.

MAR: *Vês aqui? Eu só sei escrever bem o meu nome. Já não preciso de ir ver ao cartão do meu nome. E escrevia sempre assim, o meu nome. E a N. disse-me ali na mesa, quando estávamos a escrever a reunião, que isto só era o meu nome e que estava escrito MAR. muitas vezes. E disse que se eu queria escrever outras palavras tinha de escrever de outra maneira.*

ED: *De outra maneira, como? Conseguem explicar-me?*

N: *Então, as letras desta maneira são o nome dela. É Marta. Para ela poder escrever outras palavras, as letras não podem estar assim, nestes sítios. Têm de ser outras letras e noutros sítios. E eu disse-lhe isso.*

MAR: *Pois foi. E eu troquei letras e já escrevi outras coisas que não são o meu nome. Queres ver (e começou a ler o que tinha escrito, apontando de forma aleatória para o que estava escrito).*

ED: *E achas que o que tu escreveste é o que tu me leste?*

MAR: *Acho que sim. Aqui em cima não, porque o que está escrito é o meu nome. Mas depois, quando eu escrevi estas palavras com as letras noutros sítios, acho que já escrevi.*

N: *Porque eu lhe disse que as letras têm de ser todas diferentes para serem uma palavra escrita. Porque as palavras são todas diferentes. Podem ter letras iguais mas têm de estar noutro sítio. Assim, como a MAR fez.*

(Nov.04)

O facto de a educadora escrever à frente das crianças, fez com que a N. levantasse algumas questões sobre as grafias utilizadas pela primeira para escrever.

ED: *Então, o que escreveste tu aí?*

N: *Eu acho que não escrevi nada porque eu não escrevi letras. Fiz assim uns risquinhos a correr (imitando com a mão o movimento de escrita cursiva, similar a que um adulto faz quando escreve com rapidez). Quis fazer como tu fazes. Mas não escrevi letras. Não escrevi palavra nenhuma porque para escrever palavras temos de escrever muitas letras que são sempre diferentes. Mas aqui, estás a ver, está EVA. Eu sei porque esta palavra eu sei escrever. E olha como eu tenho razão: tem três letras e são todas diferentes. E foi isso que eu disse à MAR. E se eu escrever estas letras noutros sítios já não é EVA, pois não. Fica outra coisa. Por isso é que eu sei que aqui não está escrita. Foi só para escrever rápido como tu escreves.*

ED: *Tens razão. Não está nada escrito. Mas se olhares para o que eu escrevo quando estou a escrever rápido, consegues descobrir estas letras.*

N: *Eu sei. Mas tu tens escritas diferentes: Tens esta do plano do dia e depois tens esta depressa. E eu queria fazer a depressa porque esta do Plano do dia eu já sei fazer e copiar das coisas que tu escreves.*

(Nov.04)

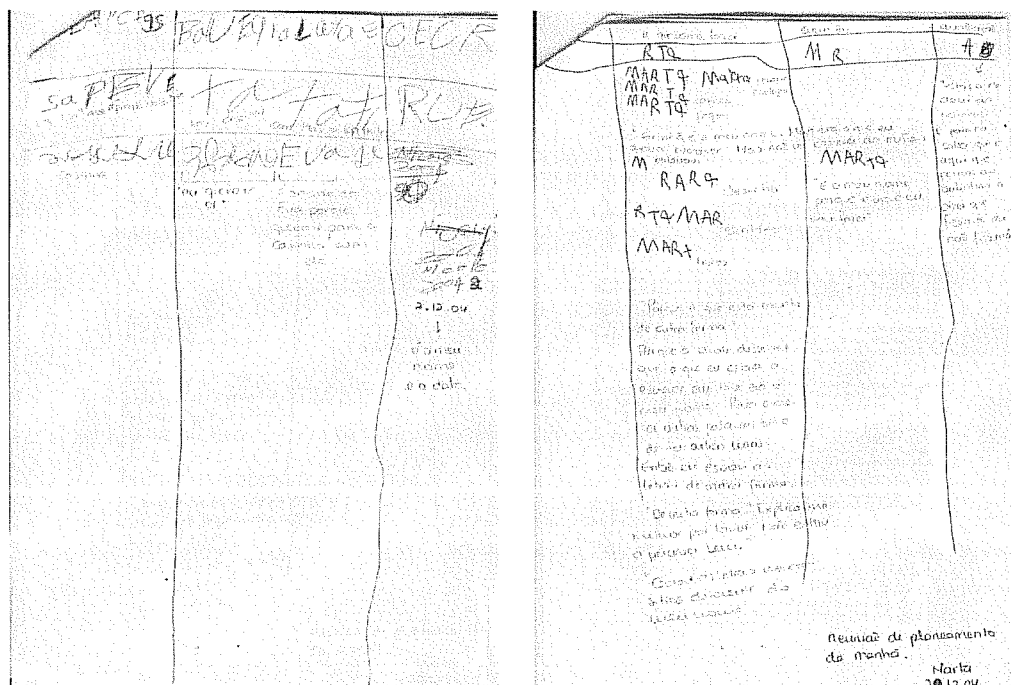


Foto 69
Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Novembro

E questiona a educadora, sobre a forma como escreve. Compara a escrita da educadora com a sua própria escrita, levantando questões e pedindo explicações. Esta situação revela a importância que o educador deve ter enquanto modelo de escrita e as consequências que esse modelo pode ter nas ideias que as crianças constroem sobre ela, quando não é correcto. A educadora, enquanto adulto, deve ter consciência do seu papel e, por isso, as suas acções devem ser reflectidas e direccionadas para a aquisição de atitudes correctas e práticas significativas por parte das crianças.

Em Janeiro, a N. observa a escrita de um pequeno grupo e reflecte sobre algumas ideias que já tem sobre a escrita e sobre outras ideias novas, que ainda não estarão muito consolidadas na sua aprendizagem. E a N, durante a conversa que estabelece com a educadora aproveita para reflectir esses aspectos, de forma a compreendê-los melhor, com maior clareza.

N: Eu acho que ela não escreveu o que a PL e o JM. lhe disseram. Acho que ela escreveu outra coisa qualquer.

ED: Porque dizes isso?

N: Eu sei que ela escreveu letras e que se escreve com letras quando queremos escrever a sério...

ED: 'Escrever a sério...', o que é isso?

N: Então, escrever a sério é quando escrevemos coisas importantes que queremos mostrar às outras pessoas. Ou que outras pessoas podem ler e que têm de perceber e ler. Por exemplo, as histórias, as coisas do Diário, as cartas, coisas assim importantes e que não são só para nós lermos. Percebes?

ED: E há outra escrita sem ser essa a sério?

N: Há! Quando estamos no escritório a brincar às professoras, ou na casinha, não precisamos de escrever letras porque estamos a brincar.

ED: Ah! Já percebi. Mas, estavas a falar do que a MAR escreveu.

N: Pois, ele escreveu letras... mas a PL disse que ela tinha de escrever que os meninos lá fora só andam atrás delas e isso são muitas letras porque estamos a dizer muitas coisas e aqui estão poucas letras. E estão todas juntas e tu, quando escreves, escreves umas letras juntinhas e depois deixas um espacinho e depois escreves mais letras e fazes sempre assim, vês? (apontando para a ocorrência escrita pela educadora e que estava mesmo por cima)

ED: sim, estou a ver. E porque é que achas que eu escrevo assim?

N: Porque tu já escreves palavras. Isto é uma palavra (apontando para o nome da educadora). E o meu nome também é uma palavra e essa eu já sei escrever de cor. E Marta também é uma palavra e eu escrevo quase de cor. Mas esta aqui (apontando para o que a MAR tinha escrito) eu não conheço. E acho que a PL não disse só uma palavra, pois não?

(Jan.05)

Mostra compreender aspectos muito importantes na construção do conhecimento da linguagem escrita: que se escreve para comunicar e que o que se escreve são situações importantes e não tudo o que acontece à nossa volta, que se escreve com letras (a grafia correspondente à escrita convencional) e que a escrita é um legado que se perpetua no tempo, uma vez que o que se escreve pode ser lido, posteriormente e por qualquer pessoa. Compreende que a linguagem escrita é um instrumento que liga as pessoas entre si e que permite que comuniquem, o que é importante, para não esquecerem, ou porque lhes deu prazer, ou apenas porque acham importante, os outros ficarem a saber. Estas relações que as crianças vão estabelecendo com práticas culturais significativas, em torno da leitura e da escrita, e com os seus utilizadores, vão influenciar de forma significativa e determinante a construção do seu projecto de leitor/escritor. No entanto, o leque de letras que conhece é ainda pequeno para ela escrever tudo o que quer.

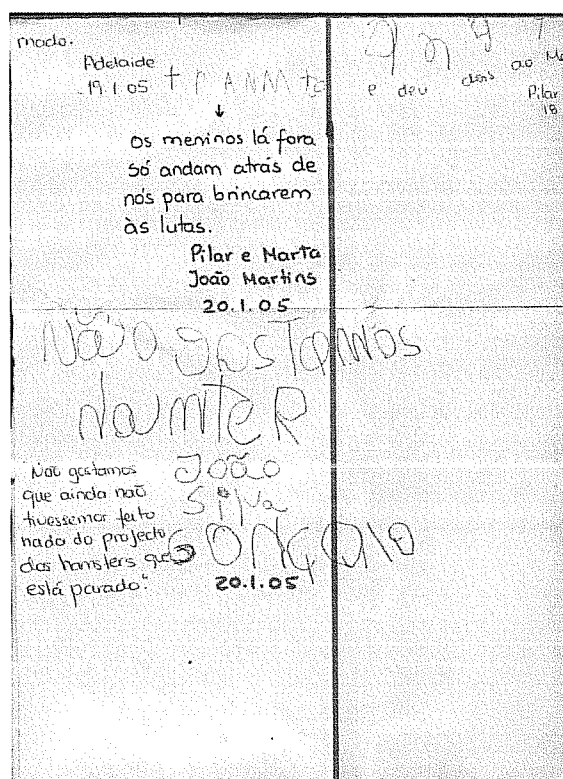


Foto 70
Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Janeiro

JM: É melhor a A. escrever senão vamos esquecer.

Diz lá MAR e a A. escreve.

ED: Querem?

PL: Pode ser. É melhor. Assim, se nos esquecermos tu lêes.

ED: Então... O que é que a MAR escreveu?

MAR: Acho que escrevi assim: (apontando com o dedo para a linha escrita, mas aleatoriamente) 'Os meninos lá fora só andam atrás de nós para brincarem às lutas.' (e enquanto a criança falava, a educadora ia escrevendo ao lado).

PL: Pronto.

A PL e o J M. afastaram-se.

N: Vês! Eu tinha razão. Eram poucas letras. Para ela escrever o que tinha de escrever ela precisava de mais letras. Muitas mais.

MAR: Mas eu só sei estas...

N: Se queres escrever, tens de aprender a fazer mais letras porque quando temos de escrever muitas coisas, temos de escrever muitas letras. E tens de escrever palavras, assim como a A. Olha (apontando para o que a educadora tinha escrito ao lado).

(Jan.05)

E o mesmo acontece com a MAR. Portanto, a N. diz-lhe o que deve fazer, e que no fundo poderá ser a estratégia que ela própria adoptou para ultrapassar a mesma dificuldade. Tem de aprender mais letras, porque não se pode escrever com um leque de letras restrito. Revela que a N. tem já alguma reflexão feita sobre os critérios de variabilidade e de quantidade mínima da escrita.

Em Março, a N. volta a estar numa díade de trabalho, desta vez com o MT. Juntos, escrevem o plano do dia e reflectem sobre aspectos conceptuais da escrita. A N. partilha com o MT estratégias e pensamentos relacionados com a escrita e que revelam o seu nível evolutivo nesta tarefa. A sua escrita é já orientada por critérios linguísticos e representa cada sílaba por uma letra. E essa letra corresponde, na maioria das vezes, à

fonetização da sílaba. Isso revela que a escolha das letras que escreve não é aleatória mas intencional, uma vez que a N. faz já tentativas de fonetização.

N: Posso. É o meu Plano do dia. Vou fazer o projecto dos animais do gelo. Vou fazer com o MT (apontando para o nome do colega).

ED: Foste tu que escreveste o nome do MT?

N: Não, foi ele porque ele estava ao pé de mim quando eu estava a escrever e também quis escrever.

ED: E consegues explicar-me como pensaste para escrever animais?

N: Consigo. A... ni...ma...is.

A é um A (apontando para a letra que tinha escrito)

Ni... É um i (apontando para a letra i)

Ma... é outro A (apontando para o a)

Is... é um X.

A... ni...ma...is (lendo enquanto apontava para as letras referidas anteriormente).

ED: Muito bem N. Mas olha, aqui em NI, de A...NI...MAIS, não conheces nenhuma outra palavra que tenha o som NI?

N: Não sei... espera (fazendo um tempo de silencio enquanto parecia pensar). Ah! Conheço. O meu nome. NI... COLE. Pois e também tem um i, como aqui em animais.

ED: Tens razão, tem um i. E achas que só tem um i?

N: Tenho outras letras no meu nome, mas também tenho um i.

ED: Vai lá buscar o teu cartão para vermos.

(Mar.05)

A leitura que a N. faz do que escreveu, reforça esta ideia, uma vez que a faz silabicamente, segmentando a palavra e explicitando o pensamento, durante o processo de escrita. Durante esta reflexão, o recurso que utiliza é a comparação com o seu nome, como forma de ultrapassar a dificuldade em compreender a escrita de um som.

ED: Onde achas que está escrito NI?

N: Aqui (apontando para o i)

ED: E como é que achas que se lê isto? (tapando COLE)

N: NI...?

ED: Muito bem. Vê lá como escreveste no teu Plano do dia? Está assim?

N: Não... só tem o i. Ah! Falta o N, não é?

ED: Porque é que achas que falta o N?

N: Porque era só i, e tem de ser Ni, não é?

ED: Muito bem N. É isso mesmo.

N: Isto ainda é um bocadinho difícil, não é.

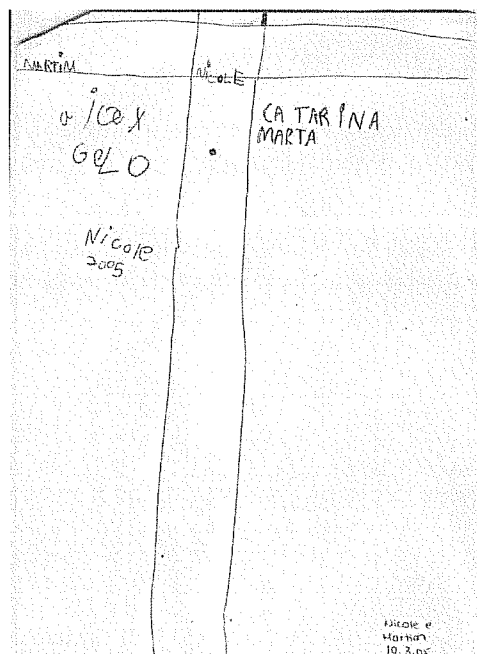
ED: Tens razão N, Escrever é difícil. Tens de ir aprendendo devagar.

N: Tenho de ir escrever o nome da MAR e da C. porque elas também vão fazer o projecto connosco.

ED: Tens razão, e se não escreveres quem for lera tua folha pensa que só tu e o MT. fizeram o projecto e isso não é verdade.

N: Pois é. E vou por o N que falta.

(Mar.05)



No entanto, verificamos que a N. está ainda em consolidação da fonetização da escrita, pois realiza várias tentativas e explicita várias ideias, mas a maior parte da escrita que realiza é ainda silábica onde representa cada sílaba por uma letra, embora já não seja uma letra qualquer.

As explicitações que a N. faz da actividade, mostra que esta actividade foi reflectida por ela, mesmo não escrevendo ainda de forma correcta.

Foto 71
Escrita em interacção onde a N. observa e é interpelada pela educadora em Março.

Em Maio, a N. vai executar a tarefa em pequeno grupo, com a C. e a PT. É um grupo que já está habituado a realizar tarefas juntos, pois é frequente, procurarem-se e apoiarem-se nestas actividades. O facto de serem amigas à muito tempo, poderá ser determinante para esta situação.

Como já é habitual, a PT. desempenha sempre o papel de confronto nestas situações. Isto acontece, provavelmente, porque ela não tem consciência de que precisa dos outros para aprender e de que todos precisamos de todos para ultrapassarmos as nossas dificuldades. Esta criança sabe sempre tudo e, sistematicamente, põe em causa as competências dos outros. Neste caso, a N. argumenta com ela, defendendo o seu ponto de vista, de forma adequada.

C: Temos de escrever que jogamos Mikado.

PT: Eu escrevo!

N: Tu escreves à tua maneira. E tem de ser escrito p0ara os outros poderem ler. Tem de ser escrito a sério.

PT: Tu também não sabes escrever!

N: Só sei mais ou menos. O João sabe mais do que eu. Por isso é que eu peço para ele me ajudar.

C: Vá vamos escrever. «Jogamos... Mikado»

N: Eu acho que sei escrever «Jogamos».

(...)

N: Jo... jo... é um U... jo... João... é um J e um U (e escreveu).

PT: Se calhar nem é. Tu também não sabes porque ainda não estás na escola dos crescidos.

N: É, é. Jo... gamos e Jo... ão. Começa da mesma maneira. Vai ver no nome do João para veres se não são estas letras.

(Maio 05)

Não conseguindo argumentar, a PT. acaba por se afastar da tarefa.

O problema central do debate continua a ser, o processo de pensamento durante o acto de escrita.

N: Ga... ga... é um a... ga... um g e um a.

C: Não é um H?

N: Não. Ga.. ga... ga...to. Não é um g e um a (e escreveu)

Mos... mu...s... mu... mu... é um m... jogamos... fizemos... (olhou para cima para a coluna do Diário) já sei. (e escreveu mos)

Falta Mikado.

C: Eu escrevo Mikado.

E escreveu M, a e u.

C: Agora vou escrever o meu nome.

PT: Eu também escrevo.

(Maio 05)

Ao explicitar as estratégias usadas, a N. também compreende melhor o que sabe, organizando o seu pensamento e as suas aprendizagens. Também para a C. é benéfica esta partilha, pois depara-se perante estratégias, saberes e processos diferentes dos seus que poderão conduzir a novas reflexões e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

No entanto, podemos verificar, pela escrita da C. que esta se encontra noutra nível evolutivo diferente da N. Mas, mesmo assim, a escrita é partilhada entre as duas crianças. As duas crianças escrevem a ocorrência no Diário, mas isso conduz a N. a um conflito entre as suas ideias e a escrita da C.

ED: *Que estás a fazer?*

N: *Estivemos a escrever, mas acho que a C. escreveu isto mal.*

ED: *Porque é que estás a pensar isso?*

N: *Faltam letras aqui. É como o nome do M. Ma... (apontando para as duas primeiras letras do que a C. tinha escrito). E ela tinha de ter escrito Mi. Falta um I. E aqui no a falta um C. Mi...ka... ka... ca...tarina. Pois, falta um C. Do... do... aqui não sei bem, mas ali atrás faltam letras.*

ED: *Porque não escreves num papel como achas que se escreves e conversas com a C?*

N: *Boa ideia.*

A N. escrever num papel e foi ter com a C.

Voltou pouco depois.

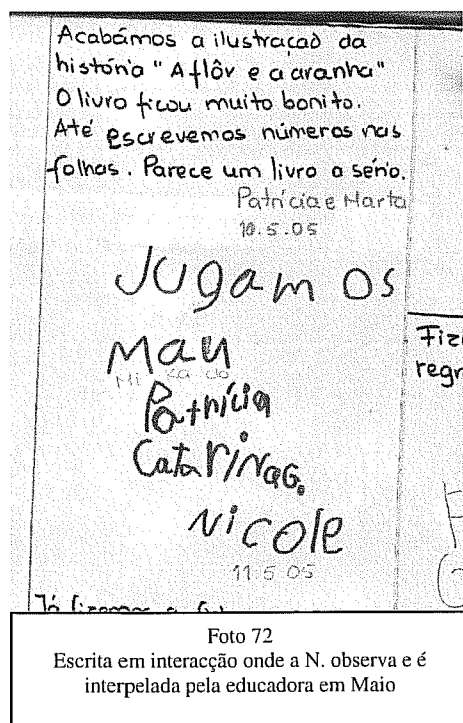
N: Escreve ai por baixo com as tuas letras e depois falamos com ela.

ED: *Porquê?*

N: *Porque agora está a ver uma história e não quer vir cá.*

ED: *está bem, eu escrevo e depois conversamos sobre isto.*

(Maio 05)



E é durante a conversa que mantém com a educadora que ela vai verificar a autenticidade e algumas ideias e hipóteses que já tinha levantado anteriormente. A reflexão que faz com a educadora vem confirmar os seus saberes e consolidar os seus conhecimentos acerca das normas de escrita convencionais. Esta situação conduz a uma reflexão profunda, o que aumenta também a capacidade da N. explicitar, de forma mais adequada, as suas certezas.

Como podemos verificar, a N. observou e reflectiu sobre a escrita, mas também apoiou e ajudou as outras crianças a fazer o mesmo. A N. é uma criança que demonstra curiosidade e vontade de aprender, reflecte e compreende que os outros desempenham um papel importante na sua aprendizagem, recorrendo a eles quando lhe surge uma dúvida ou dificuldade. Mas, também mostra disponibilidade em apoiar os outros, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades. Isso permite-lhe continuar a reflectir, adequando a sua linguagem, de modo a que se torne mais clara, para que os outros a entendam. Todas estas dinâmicas interactivas, conduzem a novas aprendizagens, tornando-se um instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Pós-teste

No final do ano lectivo, a N. já tinha seis anos. Quando lhe perguntámos, se conhecia pessoas que soubessem ler e escrever, de forma a percebermos qual a sua consciência perante os outros enquanto leitores/escritores, a N. apresenta um leque diversificado de pessoas directamente relacionadas com práticas de leitura e escrita, que teve oportunidade de observar. Faz referência a pessoas do seu meio familiar e ao seu meio escolar, mas referencia também mães de outras crianças que, como vieram comunicar à sala, viu-as a utilizar a linguagem escrita. Também, faz referência a várias práticas funcionais de utilização da linguagem escrita e mostra conhecer diversos tipos de suportes de leitura e escrita (livros, revistas, jornais, televisão, recados, letreiros, cartazes, etc...), nomeia, também, algumas funções relacionadas com a linguagem escrita.

Demonstra ter vivenciado um conjunto de práticas familiares e educativas, relacionadas com a linguagem escrita e que lhe permitiram compreender e interiorizar o sentido desta linguagem. Esta consciência conduziu-a, a uma reflexão e a uma motivação na aprendizagem da linguagem escrita.

Em relação aos diversos suportes de escrita que lhe foram apresentados, a N., nomeia-os todos, excepto o cheque bancário, provavelmente por não ser utilizado no seu meio familiar e ela não o reconhecer. Consegue identificar o que está escrito e a sua funcionalidade.

Compreende a relação que se estabelece entre os suportes de escrita e as respectivas mensagens, explicando claramente a sua funcionalidade.

Em relação ao seu projecto de leitor/escritor, a N. apresenta razões válidas para querer aprender a ler e a escrever.

Foca razões pessoais ligadas à vontade que tem de ficar a conhecer coisas e de aprender com o que está escrito. É o papel da informação, desempenhado pela linguagem escrita.

Mas, também relaciona a escrita como um factor de organização da nossa vida e como meio de comunicar. E refere que, aprender a ler e a escrever lhe dará possibilidade de ter uma profissão que gosta.

Para a N., a aprendizagem da linguagem escrita, transformou-se num projecto significativo e, por isso, um instrumento de aprendizagem.

Em relação aos conhecimentos que a N. demonstra ter das características formais do acto de ler, para ela, este é um acto possível de ser feito em silêncio. E justifica isso quando diz: “estás a ler uma história”. Nomeio o acto, como sendo um acto de leitura.

Ainda não distingue entre olhar e ler e, mesmo quando muda a forma como o livro era folheado, não é factor preponderante, para que o acto seja modificado. É sempre ler. Segundo a N., apenas muda o ritmo de leitura: continua a ser ler, mas é ler muito depressa.

Em relação ao material de leitura, percebeu-se que os seus critérios tinham mudado. Para a N., nem tudo se pode ler e mostra ter já vários critérios que justificam essas ideias. Mostra ter o critério de variabilidade pois, para ela, não se pode ler uma palavra com as letras todas iguais. E apresenta também o critério da quantidade mínima.

Diferencia letra e número e as ideias que tem sobre a leitura destes elementos da escrita são pessoais e mostram que a N. construiu conceitos coerentes.

Reconhece o seu nome, mas também o nome das outras crianças da sala. E, ao ler, o seu nome do cartão, sílaba a leitura, apontando para a grafia da sílaba respectiva. E faz o mesmo com o cartão do G. e do J. Nos outros nomes aponta apenas para a palavra enquanto diz.

Distingue entre letra manuscrita, a qual referencia como sendo a escrita da escola. E justifica que já viu o irmão e que ele escreve assim.

Distingue entre letra, número, palavra e linha. Reconhece o que é uma frase e justifica adequadamente a sua ideia.

Também reconhece a diferença entre texto e imagem e qual dos dois se pode ler. Reconhece cada um destes elementos de escrita e aponta-os acertadamente. No entanto, mostra compreender a função dos espaços numa frase, uma vez que perante as duas situações (numa frase com espaços e outra sem espaços), a N. referencia a última, como podendo ser lida, porque é um erro de escrita da educadora.

Reconhece, o que são sinais de pontuação e identifica um deles e para que serve, qual a sua funcionalidade.

Mostra ter já interiorizado, que a escrita tem um sentido e uma direccionalidade convencional. E mostra isso no acto de leitura.

Compreende que há uma diversidade de suportes de escrita, com funcionalidades diferentes e com mensagens e conteúdos diferentes, e que estão relacionados com o suporte e com o seu objectivo de comunicação. E consegue antecipar o conteúdo da mensagem em alguns deles de forma adequada.

Quando lhe foi solicitado que escrevesse, a N. concordou, sem qualquer imposição ou explicação. E quando lhe foi pedido para explicar as razões de ter escrito dessa forma ela justifica: “porque foi o que eu achei depois de pensar”.

Apresenta uma escrita que já é orientada por critérios linguísticos, e onde a unidade que se relaciona com a linguagem oral é o fonema. A escolha que faz das letras, não é arbitrária e faz correspondência fonética.

A mesma palavra já é representada com os mesmos grafemas, mesmo quando é escrita em sítios diferentes. Há uma tentativa de fonetização, mas a análise que faz do oral ainda não incide sobre todos os fonemas.

Apresenta sítios em que apenas incide sobre um fonema por sílaba, e tem outros em que incide já sobre mais do que um fonema. A leitura das palavras já é global e quando tapa parte da palavra, apenas é referido uma parte.

Para escrever a frase, usa a mesma estratégia, o que torna a sua escrita quase que legível e compreensível apesar de existir alguns erros ortográficos.

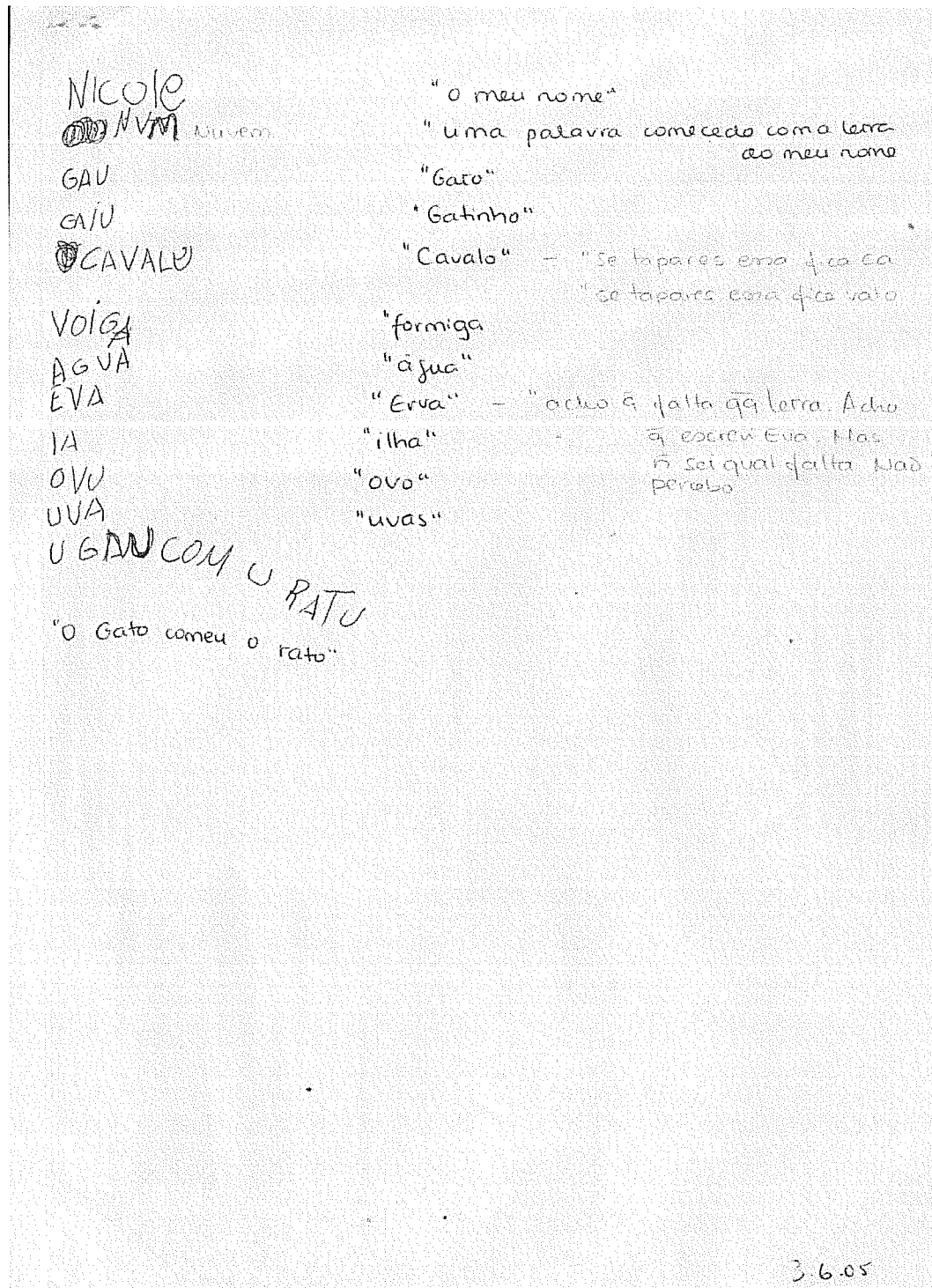
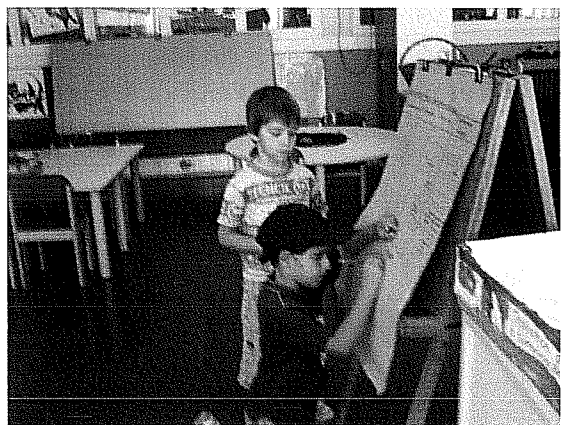


Foto 73
 Pós-teste da N. em Junho



DISCUSSÃO

DISCUSSÃO

O objectivo deste estudo foi de clarificar e aprofundar o conhecimento dos processos de aquisição e apropriação da linguagem escrita, em contexto interactivo, num espaço educativo com um currículo orientado para um contacto precoce com a escrita.

Para além dos objectivos gerais, tínhamos cinco objectivos específicos. Pretendíamos, então, observar:

- Os tipos de interacção que se estabelecem entre as crianças e os adultos, em contexto educativo real e a sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita;
- Os tipos de interacção que se estabelecem entre as crianças, em contexto educativo real e a sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita;
- A evolução dos níveis de conceptualização das crianças de idade pré-escolar em relação à linguagem escrita;
- A importância do contexto educativo enquanto espaço promotor de aprendizagens relacionadas com a linguagem escrita;
- O papel desempenhado pelo educador na apropriação e desenvolvimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita.

De um modo geral, podemos afirmar que todos os objectivos foram atingidos.

Quanto ao primeiro objectivo, observámos que todas as interacções que as crianças estabeleceram com o adulto, neste caso o educador, foram de natureza tutorial, onde o adulto desempenhou o papel de especialista, dando sustentação ao trabalho cognitivo da criança e orientando-a para uma reflexão sobre os aspectos mais importantes para a resolução do problema. O educador apoiou as crianças na reflexão sobre os aspectos

figurativos, funcionais e formais da linguagem escrita e, também, na reflexão metalinguística relacionada, principalmente, com a consciência fonológica.

No decorrer deste estudo, pudemos observar que estas reflexões feitas pelas crianças, com o apoio do adulto, mostraram ter um efeito benéfico na aquisição e consolidação de competências relacionadas com a linguagem escrita.

Nas situações observadas de ditado da criança ao adulto, estas partiram quer da proposta do educador, quer da parte das crianças ao pedirem ao educador para escrever a sua fala. A relação que se estabeleceu entre a educadora e as crianças revelou-se fundamental para que estas se apercebessem, quer da educadora como um ser escritor e leitor, quer como um ser disponível para ser escriba da sua fala.

As sugestões, ideias e estratégias que o educador foi fazendo às crianças, foram aceites de imediato por estas, sem questões, o que mostra a confiança que as crianças sentiam na educadora enquanto escriba da sua fala. Esta situação revela práticas educativas regulares de escrita, consistentes e significativas, em que as crianças já perceberam que a sua fala é ouvida e respeitada, que é escrita pelo educador e que este não a modifica sem o consentimento delas. As perguntas que as crianças colocavam eram apenas para saber onde a educadora tinha escrito determinada palavra, não para confirmarem se ela tinha escrito, mas para tentarem perceber porque é que ela tinha escrito daquela forma, utilizando aquelas letras e não outras, ou para confirmarem se essa palavra tinha, ou não, letras do seu nome, relacionando-as com o som que ouviam ao dizer-las.

O presente estudo mostrou, ainda, a importância das atitudes e comportamentos que o educador e a criança assumiram e o papel preponderante que isso teve em todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Verificámos que ao tentarem resolver conjuntamente uma determinada tarefa, o educador e a criança mostraram ter representações diferentes sobre esta, assim como diferentes ideias das estratégias que iriam utilizar para tentarem resolver o problema. Durante a resolução conjunta da tarefa, cada um teve necessidade de se adequar ao ponto de vista do outro. As crianças, de um modo geral, precisaram de ouvir, reflectir e aceitar (ou não, mas justificando porquê) as ideias do educador, o que nem sempre se mostrou um processo fácil pois a aceitação de outras ideias não se mostrou uma situação fácil de gerir, para estas crianças. O

educador, por seu lado, precisou de aceitar as estratégias e ideias propostas pelas crianças, muitas vezes diferentes das suas, o que não foi fácil de gerir pelo educador, até pela tradição educativa em que o educador sempre teve um papel interventivo e directivo no processo de aprendizagem. O educador precisou de compreender a estrutura de pensamento e as intenções das crianças e adequar a sua estratégia educativa à nova situação e ao ritmo delas, de modo a apoiá-las no seu processo de aprendizagem. Esta negociação mostrou ser um processo complexo pois ambos os sujeitos tiveram que renunciar, em parte, da sua representação da tarefa.

Esta renúncia, segundo Coll e Solé (1996), é de natureza diferente para cada uma das partes envolvidas na interacção, uma vez que para o educador, esta renúncia é temporária e faz parte de uma estratégia educativa para se aproximar da criança, enquanto que para esta é um abandono da sua definição inicial, adoptando uma nova, compartilhada com o adulto, proveniente de uma interacção dialógica que se estabelece entre os dois durante o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os termos desta negociação são assimétricos uma vez que o educador sabe onde quer chegar e o que deve fazer para resolver e realizar a tarefa, enquanto que a criança terá de descobrir durante a interacção. E como pudemos verificar, esta é uma situação muito complexa, onde o educador tem de ter atenção para não intervir de uma forma directiva no decurso do processo, o que mostra não ter efeitos benéficos na aprendizagem.

Durante estas negociações, o educador e as crianças recorreram a instrumentos que acharam apropriados para apoiarem, cada uma delas a comunicarem, de forma adequada e compreensível, as suas ideias e estratégias às outras. A linguagem, quer seja a oral ou a escrita, foi o instrumento de mediação semiótica mais utilizado e que mostrou desempenhar um papel preponderante em todas as situações interactivas, assim como na relação entre estas, as acções e o contexto, em torno dos quais se organiza toda a actividade conjunta das crianças.

No decurso das interacções entre o educador e as crianças, pudemos ainda observar a existência de duas situações diferentes, no que se refere à estrutura da tarefa. A primeira refere-se aos conteúdos e organização da actividade, ou seja, ao que as crianças queriam saber sobre a escrita, à forma como pensavam para escrever ou às questões que levantavam sobre esta e à forma como escreviam. Relacionava-se directamente com a

aprendizagem de conceitos e competências relacionados com a linguagem escrita. A segunda refere-se às representações e expectativas criadas pelas crianças e pelo educador acerca das competências, dos direitos, obrigações e papéis desempenhados pelos outros no decurso da actividade, ou seja, no que cada um espera que o outro faça e saiba fazer. Coll e Solé (1996) reforçam este facto, denominando estes dois aspectos de estrutura de conteúdo ou académica e de estrutura de participação ou social, respectivamente. Os mesmos autores reforçam, ainda, que, embora estas estruturas se relacionem e articulem, esse facto nem sempre é fácil, mas é necessária para que as crianças e o educador possam trabalhar conjuntamente na actividade, de modo a conduzir à construção do conhecimento. E, uma vez que tudo isto não é do conhecimento das crianças, cabe inteiramente ao educador, a responsabilidade de ter todas estes factores em conta, de modo a adequar a sua atitude educativa segundo estes parâmetros.

Pudemos observar, durante este estudo, que quando as crianças recorriam ao apoio da educadora era porque sentiam necessidade de esclarecer dúvidas ou lacunas nas suas concepções, ou ainda porque queriam que ela os apoiasse na resolução de uma determinada tarefa para o qual eles não tinham (ou pensavam que não tinham) competências e conhecimentos necessários para a realizar. Em todo o processo, nenhuma das crianças mostrou duvidar ou pôr em causa o papel de sujeito mais competente desempenhado pela educadora, assim como nunca mostraram pensar que o que ela lhes dizia poderia estar errado. O que a educadora dizia era aceite pelas crianças. No entanto, as crianças nunca assumiram um papel de submissão, pois questionavam a educadora, pediam novas explicações, reformulavam as perguntas e mostravam querer compreender a natureza da tarefa. Estas atitudes de persistência por parte das crianças, e o facto de terem sido as próprias crianças a procurarem a apoio a ajuda da educadora, de forma natural, devido a uma necessidade interior de saber, mostrou ter efeitos benéficos para a dinâmica interactiva que se estabeleceu entre os sujeitos e para a aquisição de saberes e competências, por parte das crianças.

Em todas as situações observadas, quer as crianças, quer o educador trouxeram um conjunto de conhecimentos e saberes relacionados com a linguagem escrita, experiências e reflexões construídas sobre situações anteriores e utilizaram essas referências como ponto de partida para interpretar e agir sobre a situação ou problema

que tentam responder. No decurso da tarefa e em interacção, o educador e as crianças partilharam os seus saberes, colocaram questões, propuseram estratégias e soluções, conduzindo ao conflito cognitivo e à (re) organização mental das crianças. Todo o processo de aprendizagem é feito em partilha dialógica e com construção de significados compartilhados.

Para Coll e Solé (1996), são os marcos pessoais de referência que são os pontos de partida para que as crianças e o educador possam aproximar-se da estrutura académica e da estrutura social da actividade. Através da acção conjunta e da interacção dialógica, ambos vão construir marcos interpessoais de referência que determinam a forma que as estruturas académicas e sociais vão ter. Para estes autores, as interacções entre as crianças e o educador utilizam materiais de natureza diversa, que desempenham um papel muito importante na evolução e apropriação das aprendizagens. E, relacionando todos estes instrumentos está o discurso educativo enquanto instrumento de mediação semiótica, ao permitir articular todos os aspectos que focamos anteriormente.

As situações observadas mostraram-se preponderantes para podermos perceber e compreender de que forma é que as crianças se apropriaram da linguagem escrita e quais as reflexões que fizeram sobre ela. E como é que o educador as apoiou nesse processo. Edward e Mercer (1988, cit. por Coll & Solé, 1996) defendem que “o conhecimento (...) é apresentado, recebido, compartilhado, discutido, compreendido, ou mal-compreendido por professores e alunos, na sala de aula”. (p.296).

Estas práticas parecem ter contribuído para uma evolução das conceptualizações sobre a linguagem escrita, nestas crianças. No final do estudo, todas elas mostraram compreender que a escrita tem uma função comunicativa, informativa e permanente, o que parece ter conduzido a uma maior percepção da importância da utilização de uma escrita convencional, pois só assim a mensagem poderá ser lida por todos e debatida posteriormente. Esta percepção é de grande importância para que a criança adquira razões pessoais para querer aprender a ler e a escrever, levando à construção do seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Quanto ao segundo objectivo, que foca as interacções que se estabeleceram entre as crianças, observámos uma enorme variedade de interacções que se relacionavam,

directa ou indirectamente, com um conjunto de comportamentos e estratégias de resolução de problemas e de aprendizagens.

Pudemos observar que, sempre que as crianças queriam escrever e sentiam dificuldade em realizar a tarefa, recorriam a uma outra criança que, segundo elas, era mais competente. Mas o inverso também foi possível de ser observado, ou seja, sempre que uma das crianças sentia que já dominava uma estratégia de escrita, ou que se tinha apropriado de um conhecimento, procurava ajudar uma das outras crianças que, segundo ela, teria menos competências, podendo assim certificar-se de que o seu saber era consistente. Estas interacções foram sempre de natureza assimétrica, em situações de tutorado, em que os papéis e as competências dos indivíduos envolvidos eram diferentes e que, desde o início, essa situação era clara e explícita para ambos. A procura de ajuda, ou a oferta de ajuda, entre as crianças, foi feita de forma espontânea e natural, onde as crianças procuram outras crianças, com quem já tinham uma relação anterior de afecto estabelecida para reflectir com elas sobre situações de escrita. Pensámos que esta relação de afecto, e consequentemente de confiança entre as crianças, foi preponderante para que se sentissem à-vontade, conduzindo a situações dialógicas de reflexão.

Pudemos observar que o acto de pedir e de dar ajuda e explicações, mostrou relacionar-se positivamente com as aquisições feitas pelas crianças. Mostrou-se como sendo uma situação formadora, em que o aluno mais competente beneficiava com a ajuda dada às outras crianças, quer na sua própria compreensão da tarefa, quer no nível de conhecimentos que adquiria. Houve situações em que pudemos, também, observar que a criança mais competente tinha necessidade de dar estas explicações, como meio de demonstrar o seu pensamento, provavelmente como estratégia facilitadora da sua organização. Observámos, muitas vezes, serem as crianças que se sentiam mais competentes, a proporem ajuda a outras crianças, em diversas situações de escrita, mais como uma necessidade pessoal, do que a percepção das dificuldades sentidas pelas outras crianças.

Em relação às crianças menos competentes, pudemos observar que o facto de receberem ajuda e explicações, poderá, ou não, relacionar-se com as aquisições realizadas. Neste estudo, pudemos observar que o tipo de respostas que recebe das outras crianças e o seu

próprio nível de conhecimentos influenciam directamente os benefícios cognitivos que as crianças poderão ter, ou não, nestas parcerias de trabalho. Pudemos observar diferentes comportamentos no acto de dar e receber ajuda:

- Quando uma criança recebia uma resposta que tinha muito pouca relação com a questão colocada, ou que se mostrava ambígua, ou até quando não tinha qualquer tipo de resposta por parte da criança a quem pedia ajuda, essa situação mostrava não ter qualquer relevância nas aquisições das crianças.
- Quando as crianças se envolveram em conversas sobre a forma como se escrevia, ou o que se escrevia, ou para que se escrevia, ou seja, sobre problemas e dúvidas acerca da linguagem escrita, dando explicações e respostas completas, ou fazendo perguntas e colocando dúvidas específicas, levava à consolidação dos conhecimentos das crianças, relacionando-se positivamente com as aquisições.
- Quando uma criança colocava uma questão e recebia uma resposta que, embora estivesse correcta e completa, era inadequada ao seu nível de conhecimento, isso mostrou ter muita, ou pouca influência nas aquisições, dependendo, para isso, que a criança tivesse capacidade de ser persistente na procura de uma resposta compreensível e que a satisfizesse, através de perguntas cada vez mais específicas, até obter a resposta adequada. Se isso acontecesse, a situação trazia benefícios positivos para as aquisições das crianças.

Os vários estudos de Webb (1995, 2003, 2005, 2007) vêm reforçar este facto ao defender que quando os alunos se envolvem uns com os outros em conversas e reflexões sobre actividades, percebem e tentam resolver as lacunas das suas respostas, o que os levava a se responsabilizarem pelo trabalho uns dos outros, conduzindo-os à compreensão da tarefa. A mesma autora mostrou que esta correlação era maior quando a reflexão caía sobre as estratégias a seguir para resolver a tarefa e não só nas respostas. Situação que pudemos verificar, também, neste estudo, em que as crianças que precisavam de ajuda tinham de mostrar aos outros que precisavam e qual era a natureza específica da dificuldade, e a criança que dava a ajuda tinha de conseguir adequar a sua resposta para que o outro a compreendesse. E a estratégia utilizada pela maioria das crianças para atingir esse objectivo era o de explicar, aos outros, as estratégias que usavam quando queriam escrever algo. Quando explicavam essas estratégias, faziam-no por etapas, ou seja, explicavam o que faziam primeiro, o que faziam depois, e assim por

diante até resolver o problema, o que revelava que a criança tinha conseguido construir o projecto mental da tarefa.

No entanto, verificámos outro tipo de comportamento nas crianças que pediam ajuda. O facto de questionarem ou tentarem resolver sozinhas determinada tarefa, era para elas um factor de risco pois poderiam mostrar não saber, ou não conseguir resolver o problema o que poderia conduzir a julgamentos negativos, por parte das outras crianças, o que ameaçava a sua própria auto-estima. Por isso, questionavam os outros imediatamente ao verem a situação e com questões de natureza geral. Isto conduzia a receberem respostas, também elas gerais e pouco elaboradas, uma vez que as outras crianças não compreendiam a verdadeira natureza da dificuldade e, muitas vezes, chegavam a pensar que era falta de esforço. Muitas vezes foi necessária a intervenção da educadora para que a tarefa fosse terminada. Situações idênticas a esta foram observadas por Mastergeorge et al (2000) nos seus estudos. (cit. por Webb, 2003).

As actividades e comportamentos observados mostraram ser preponderantes, quer na aquisição de competências relacionadas com a linguagem escrita, como também na evolução da própria linguagem oral, uma vez que as crianças demonstraram uma maior organização na estrutura da fala quando tinham de explicar aos outros o que estavam a fazer ou a pensar, mas revelaram um aumento de novas palavras utilizadas e o uso de termos relacionados directamente com a linguagem escrita, de forma adequada.

Além disso, verificámos o aumento de comportamentos cooperativos, ou seja, as crianças foram, gradualmente, aprendendo uns com os outros: deram e receberam ajuda, partilharam conhecimentos, reflectiram e construíram aprendizagens sobre as suas próprias ideias e sobre as ideias de outros, reconheceram e resolveram contradições entre as suas perspectivas e as dos outros, observaram as estratégias dos outros e interiorizaram os processos de resolução de problemas e estratégias que emergem durante o trabalho a pares e em grupo. Todos estes comportamentos mostraram potenciadores do conhecimento e da compreensão, conduzindo a práticas efectivas de aprendizagem cooperativas.

Durante as situações de interacção entre as crianças, pudemos verificar existiram momentos que tinham outras características. Eram situações em que as crianças

formavam pares ou pequenos grupos, de forma natural e partindo muitas vezes de situações em que observavam a acção dos outros, para tentarem resolver um problema ou realizar uma tarefa juntos. Nestes casos, nenhuma das crianças envolvida pedia explicitamente ao outro a sua colaboração; eram situações em que as crianças reflectiam juntas sobre aspectos conceptuais, funcionais e figurativos da linguagem escrita, mas sem estar explicitamente definidos os papéis de mais ou menos competente, como nas anteriores situações de tutorado. Estas situações mostravam-se mais simétricas e mais diversificadas.

O tempo e a disponibilidade das crianças para reflectirem e interagirem, de forma a resolverem um problema ou a desempenharem uma tarefa, foram as diferenças mais notórias destas situações de interacção em relação às anteriores. Nas situações anteriores de tutorado, o facto de ser uma das crianças a pedir, ou a propor ajuda mostrou que esta estava mais motivada na tarefa, envolvendo a outra na situação. Nestas situações, a actividade ou tarefa é comum a todas as crianças que fazem parte do pequeno grupo, ou do par, o que mostrou relacionar-se positivamente com a motivação sentida pelas crianças na resolução desta, levando-as a envolverem-se e a serem mais persistentes activos nas ideias e propostas dadas.

Outra situação observada foi a formação dos pares, ou pequenos grupos. As crianças formavam os grupos de trabalho com outras crianças que já conheciam, com quem já tinham trabalhado anteriormente, ou com quem normalmente brincavam, ou seja, com quem já tinham construído anteriormente uma relação de empatia. Esta relação de empatia e de aceitação afectiva mostrou ser determinante na dinâmica interactiva que se estabeleceu entre as crianças e na aceitação que as crianças mostraram ter pelas ideias e sugestões de outras crianças. Outro aspecto observado foi a similaridade de nível de competência, das ideias e perspectivas destas crianças.

Durante estas situações, pudemos observar também que as crianças, embora tenham tido comportamentos que desestabilizaram a acção ou os saberes dos outros, nunca apresentaram comportamentos de desacordo ou de conflito entre elas. Envolveram-se em debates e em trocas de ideias que, na maioria das vezes, permitiu que as crianças reorientassem a sua acção, tentando encontrar uma solução comum, isto é, encontraram

soluções para o problema em conjunto, em co-construção, em co-elaboração e em colaboração concordante.

Nas situações de co-construção, observámos que as crianças propunham uma ideia, ou começavam uma acção e a outra, ou outras, continuavam o que ela tinha começado. Nas situações de colaboração concordante observámos que uma das crianças propunha uma ideia ou estratégia e a outra aceitava-a e tentava pô-la em prática na actividade que estava a realizar. Nas situações de co-elaboração, a interacção entre as crianças alternava entre as duas situações anteriores até resolverem a tarefa.

Durante as várias situações observadas, verificámos que as crianças partilharam propostas e estratégias de acção (“como fazer”), foram colocando questão ao mesmo tempo que as dúvidas iam surgindo (o que permitia colocar questões específicas, facilitando as respostas dadas pelas outras crianças), conheceram e compreenderam os pensamentos e as estratégias das outras crianças (“porquê”), forneceram novos dados e estratégias umas às outras, monitorizaram e avaliaram o desempenho mútuo. Comunicaram e partilharam saberes, o que conduziu à resolução da tarefa e à reconstrução dos seus saberes a partir do saber dos outros. Ou seja, adquiriram competências relacionadas com as estratégias da aprendizagem cooperativa (Webb, 2003)

Em relação ao terceiro objectivo, e a partir da análise do pré-teste, do pós-teste e das produções escritas feitas pelas crianças ao longo deste estudo, pudemos verificar existir mudanças nos conhecimentos e nas apropriações feitas pelas crianças, de práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita, das concepções precoces sobre esta, assim como de uma maior reflexão e consciência metalinguística.

Observámos, de um modo geral, uma evolução nas conceptualizações das crianças. Este conhecimento das concepções das crianças sobre a linguagem escrita, antes de serem alfabetizadas, é fundamental para percebermos de que forma é que as crianças vão integrando a se apropriando desta forma de comunicação (Alves Martins, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Ferreiro, 1990; Ferreiro & Gomez-Palácio, 1990; Luria, 1983; Mata, 1995).

No que respeita às concepções das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita, no final do estudo verificámos que o número de pessoas e de suportes nomeados aumentou. Esta situação poderá ser reveladora, não de um conhecimento de um maior número de utilizadores de escrita, ou que esses mesmos utilizadores tivessem começado a usar um maior número de suportes, mas sim da aquisição, por parte das crianças, de uma maior consciência em relação às pessoas que elas vêm utilizar a linguagem escrita e um maior conhecimento acerca dos suportes por elas utilizados.

Observámos, também, que todas as crianças aumentaram o número de razões apresentadas para quererem aprender a ler e a escrever. Outro aspecto importante a salientar, deste facto, é um aumento do número de razões apresentadas associadas a uma necessidade da própria criança, ou seja, a uma necessidade interna. Para estas crianças, aprender a ler e a escrever parece ser um projecto significativo, isto é, para elas a aquisição da linguagem escrita parece deixar de aparecer como algo imposto externamente e relacionado com as expectativas que elas pensam que os outros têm em relação a elas, para passar a ser uma necessidade intrínseca, em que ela sentem prazer e comunicam com os outros. Desta forma, o projecto de leitor/escritor, para estas crianças, constitui-se como “(...) *um instrumento potencializador do desenvolvimento.*” (Alves Martins & Niza, 1998, p.57) e está relacionado com a qualidade e a frequência das práticas de leitura e escrita vivenciadas, em interacção, pelas crianças.

Em relação às concepções das crianças acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, os resultados parecem indicar que as crianças adquiriram um maior conhecimento acerca das características formais dos actos e dos materiais relacionados com a linguagem escrita.

Para estas crianças, a leitura passou a ser um acto possível de ser realizado em silêncio, ou seja, a leitura silenciosa passa a ser aceite com uma forma de leitura, mostrando perceber e compreender vários comportamentos pertinentes deste acto. Diferenciam entre olhar e ler e têm como referencia o tempo de fixação do olhar como forma de saber se o outro está, ou não, a ler.

Apresentam, também, uma evolução nas suas concepções sobre as características formais do material gráfico. Apresentam critérios de quantidade e variabilidade que orientam o seu conhecimento sobre a palavra escrita e o que ela significa. E uma das crianças apresenta mesmo uma consciência fonológica, no reconhecimento do que se pode, ou não, ler. Este conhecimento é construído a partir da observação dos escritos existentes no meio que a circunda (Alves Martins & Niza, 1998).

Verificámos, também, que no final deste estudo, as crianças evoluíram no seu conhecimento sobre as características e convenções do universo gráfico já que todas elas passaram a distinguir entre texto e imagem, justificando que o primeiro servia para ler e o segundo para ver. Também passaram a conseguir diferenciar entre números e letras e, duas delas passaram a reconhecer sinais de pontuação. Todas elas tomaram consciência das orientações convencionais da leitura e, quando foram solicitadas a ler, fizeram-no apontando com o dedo em cima do material de leitura, orientando essa leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Outra mudança que pudemos verificar ao longo deste estudo foi o domínio, gradual, que as crianças foram tendo dos termos utilizados vulgarmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Houve uma evolução nestes conhecimentos e as crianças passaram a conseguir diferenciar entre garatujas e escrita convencional, mostrando conhecer o que era letra, palavra, número, frase, linha, título e para que serviam. Mostraram, ainda, compreender que a linguagem escrita é unidireccional e linear, uma vez que escreviam com letras convencionais, em linhas que se organizavam na folha de cima para baixo e da esquerda para a direita. Esta situação vai ao encontro do estudo realizado por Mata (1988, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), onde a autora refere que as crianças de idade pré-escolar podem apresentar características convencionais nas suas produções escritas.

Acerca dos conhecimentos que as crianças tinham sobre os diferentes suportes de escrita, suas funções e conteúdos, constatamos uma evolução na interpretação que as crianças fizeram, ou seja, qualquer uma delas começou por analisar os suportes sem os relacionar directamente com a linguagem escrita enquanto que, no final do estudo, todas elas apresentaram um conhecimento mais profundo sobre os diversos suportes, conseguindo relacioná-los directamente com a linguagem escrita.

Uma outra evolução que sentimos nas crianças foi o aumento da capacidade de explorar e analisar cada suporte, onde qualquer uma delas conseguiu formular questões de forma adequada e levantar hipóteses sobre ele. Conseguiram, ainda, explicar de forma clara e lógica, os conteúdos e a função de cada um deles. Estes resultados revelam uma progressiva clareza cognitiva.

Verificámos, também, um aumento da curiosidade e da capacidade, por parte das crianças, em anteciparem o conteúdo da mensagem que pensavam estar em determinado suporte. Esta situação vai ao encontro das afirmações feitas por Ferreiro e Teberosky (1999), em que a criança “(...) *procura activamente compreender o mundo que a rodeia e trata de resolver as interrogações que esse mundo provoca.*” (p.29). O dicionário foi o caso mais revelador deste aumento, uma vez que, no pré-teste nenhuma das crianças sabia o que era e para que servia, enquanto que no pós-teste, todas elas conseguiram nomeá-lo correctamente, explicando o seu conteúdo e funções. Esta situação poderá ser o resultado do uso sistemático deste suporte, uma vez que se trabalhou com ele em diversas situações e actividades da sala.

Observámos que todas as crianças recorreram à leitura de imagem como estratégia para tentarem conseguir perceber o conteúdo dos diversos suportes. No entanto, verificámos que, no pós-teste, recorreram pontualmente ao próprio texto, utilizando alguns conhecimentos que já possuíam de modo a conseguirem descodificar a mensagem escrita.

No que se refere aos aspectos conceptuais da linguagem escrita, todas as crianças apresentaram uma evolução dos seus conhecimentos. No final deste estudo, todas as crianças consideravam que a linguagem escrita como a representação gráfica da linguagem oral.

Em relação à escrita de palavras, situação que foi proposta às crianças, observámos grandes diferenças. Enquanto que, no pré-teste, nenhuma das crianças o quis escrever, justificando a atitude com o facto de não saber escrever, no pós-teste todas quiseram escrever, relevando não ter receio de o fazer.

Quando este estudo começou, as três crianças situavam-se no nível de escrita como actividade grafo-perceptiva, embora duas delas apresentassem uma escrita caracterizada por grafismos primitivos e uma apresentasse já uma escrita diferenciada, utilizando letras convencionais. No final do estudo constatamos que apenas a criança de três anos se apresentava neste nível. Uma outra criança situava-se num nível de escrita orientada por critérios linguísticos, embora apenas apresentasse a fonetização de um som. A outra criança apresentava-se já num nível de escrita alfabética.

Portanto, à excepção de uma criança, que se manteve no mesmo nível, embora tenha passado de uma escrita caracterizada por grafismos primitivos para uma escrita fixa, todas as outras evoluíram para níveis seguintes.

Observámos, ainda, uma evolução na consciência fonológica das crianças, entre o pré-teste e o pós-teste, ou seja, as crianças revelaram uma evolução na sua capacidade de analisar o oral. Para as crianças de três e quatro anos, essa análise encontra-se, ainda, relacionada com a sílaba enquanto que a criança de cinco anos já faz uma análise fonética. Estes resultados vêm reforçar a princípio de que a consciência fonológica se constitui como um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo-se a partir desta última (Alves Martins, 1996).

Outra situação observada foi a apropriação, por parte da criança de cinco anos, de algumas das regras convencionais como por exemplo, quando escreve o M para se ler EM (para escrever nuvem, escreveu U (*nu*) VM (*vem*)) ou quando escreve a palavra ÁGUA (onde escreveu todas as letras da palavra de forma correcta). Esta situação vem reforçar a crença que já tínhamos de que a criança começa a sua aprendizagem da linguagem escrita muito antes do seu ensino formal e que a criança não está à espera deste para começar a levantar hipóteses sobre a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999). Durante a escrita dessas palavras, a criança escreveu correctamente a palavra ÁGUA, mas utilizou os seus conhecimentos de forma incorrecta noutras situações.

Isto leva-nos a confirmar que a escrita se coloca, ela própria, à criança como um verdadeiro conflito cognitivo, uma vez que a criança percebe que, em algumas palavras que escreve, a sua forma escrita entra em contradição com as concepções que ela já construiu sobre a escrita. Esta desestabilização conduz a um conflito interior, conflito

esse que conduz a reflexão metalinguística de aspectos conceptuais da linguagem escrita. E esta reflexão conduz a uma evolução nas conceptualizações que a criança constrói, pois ao ser colocada perante uma situação-problema, esta tem de pensar, reflectir, levantar questões e arranjar estratégias, de forma a resolver esse problema, reformulando as suas aprendizagens.

No início deste estudo, nem todas as crianças sabiam escrever o seu nome e uma delas nem o reconhecia. No entanto, esta foi a primeira palavra que elas conseguiram escrever sem o apoio de um suporte escrito, chegando ao final do estudo a saberem todas escrever correctamente o seu nome. Esta situação vem confirmar os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), onde estas autoras constataram ser esta uma das primeiras aquisições das crianças, devido provavelmente ao enorme significado que esta palavra tem nas suas vivências.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o nome próprio é a palavra mais frequente na vida das crianças, aparecendo-lhe quer no seu meio familiar, quer no meio escolar e que ela passa a reconhecer. Ao marcarem a roupa, o cabide ou o material escolar como seu nome, a família e a escola transmitem-lhe a necessidade de marcar o que é seu com o seu nome, o que, segundo estas autoras, vai ao encontro da necessidade que a própria criança sente de marcar as suas produções e pertences. Ao ver os outros fazer este registo nestas situações, é fornecida à criança uma forma gráfica convencional de representação, que ela passa a ter necessidade de adquirir.

No final deste estudo, as crianças parecem encarar a leitura e a escrita como instrumentos indispensáveis, que utilizam no seu quotidiano, em situações de vida real e que lhes dão um enorme prazer e satisfação, além de lhes permitir organizar o seu dia e comunicar com os outros. Esta ideia é reforçada por Neves e Alves Martins (1994) que afirmam ser fundamental as crianças viverem a leitura e a escrita através da sua utilização em actos funcionais. Defendem, ainda, a necessidade de dar oportunidade às crianças de descobrirem a funcionalidade desta forma de linguagem como meio de comunicação, apercebendo-se da sua variabilidade e, assim, puderem elas próprias construírem o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Em relação ao quarto objectivo, verificamos que uma gestão curricular que potencie aprendizagens significativas e estruturantes na área da linguagem escrita, parece permitir uma evolução do desempenho, da consciência e do conhecimento relacionada com as concepções acerca da linguagem escrita, por parte das crianças de idade pré-escolar. Se a esta situação aliarmos o comportamento do próprio educador, que apresenta uma intencionalidade educativa, comportamentos motivadores e de suporte das aprendizagens realizadas pelas crianças, verificamos que o contexto educativo tem, de facto, um papel preponderante na realização de aprendizagens estruturantes e significativas nas crianças.

Partilhamos a opinião de Alves Martins (1996) que defende que as experiências educativas em contexto escolar, neste caso em Jardim-de-Infância, em simultâneo com práticas familiares de literacia, mostram-se determinantes no desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprenderem a ler e a escrever, ou seja, no processo de construção do projecto pessoal de leitor/escritor por parte da criança. Formosinho (1997) dá relevo à importância de um contexto formal de educação para proporcionar “*vivências alargadas, relevantes e adequadas à preparação da vida em sociedade (...)*” (p.24 cit. por Estevens, 2002, p.217).

Niza e Santana (1996) afirmam que “*a descoberta ou a apropriação dos conhecimentos na escola depende (...) da organização dos meios ou instrumentos de trabalho pelos quais se opta e não decorre, naturalmente, apenas do discurso do professor.*” (p.41). Esta situação vem ao encontro do que observámos ao longo do tempo que decorreu o estudo. Embora tenha existido um espaço próprio para o desenvolvimento das actividades de linguagem escrita, pensamos que esse facto, por si só, tenha influenciado os resultados. No entanto, podemos afirmar que a organização de um espaço educativo, em Jardim-de-Infância, condiciona, em grande medida, as experiências e aprendizagens das crianças (Orientações Curriculares, 1997), mesmo as que se relacionam directamente com o desenvolvimento de competências ligadas à linguagem escrita. O facto de ter existido um espaço educativo organizado, permitiu que as crianças tivessem acesso a materiais diversos de escrita, podendo-os utilizar sozinho, a pares ou em pequeno grupo, levando-as a aprendizagens significativas.

Os processos de trabalho e as aprendizagens relacionadas com a apropriação da linguagem escrita ocorreram, em interacção dialógica, entre as crianças e entre as crianças e o educador. Essa situação mostrou-se preponderante para a construção do conhecimento nas crianças, uma vez que aconteceu em situação real, estimulando a livre expressão das crianças, uma vez que partiu da necessidade natural que a criança tem de comunicar. (Niza, 1996).

Ao longo do tempo de todo o estudo, pudemos também verificar que o interesse e a motivação das crianças foi aumentando, assim como a iniciativa, a partilha de saberes e a capacidade de recorrer ao apoio dos outros ou fornecer ajuda aos outros. Constatámos que, gradualmente, estas crianças foram capazes de construir o seu próprio conhecimento, em interacção com os outros, com o meio e com os materiais, tornando-se cada vez mais autónomas e, por isso, pensamos poder afirmar que foi possível desenvolver outras competências, além das relacionadas com a emergência da linguagem escrita. O facto das actividades partirem dos interesses e questões que as crianças foram colocando, contribuiu positivamente para os resultados observados.

Em relação ao quinto objectivo relacionado com o papel desempenhado pelo educador em todo o processo de aquisição da linguagem escrita constatamos o que estudos anteriores tinham já verificado: o papel preponderante que o educador desempenha.

Esta constatação permite-nos salientar as perspectivas que reforçam o papel do educador enquanto profissional directamente implicado na gestão de um currículo e de uma acção educativa intencional e de qualidade, ou seja, o educador conhece o como, o porquê e o que deve fazer com o grupo de criança que tem, de modo a promover aprendizagens estruturantes e significativas no domínio da linguagem escrita.

Comparando o percurso feito pelas três crianças durante o período de tempo em que decorreu o estudo e analisando a atitude que o educador foi mantendo com as crianças, verificámos que são muitos os papéis que poderiam ser atribuídos ao educador. Tentaremos focar aqui alguns que consideramos mais relevantes para o processo de aprendizagem das crianças.

Ao colocar questões às crianças e ao pedir-lhes para explicar o que tinham feito, como e porquê, o educador proporcionou momentos para que estas elaborassem e organizassem o seu pensamento, se consciencializassem dos seus saberes e elaborassem um discurso coerente que pudesse ser compreensível para os outros. Além disso, estas situações mostraram ser importantes para que o educador pudesse apoiar e direccionar as crianças a não aceitarem, apenas as respostas dos outros mas a conseguirem explicar porque pensam dessa forma. Webb (2007) defende a importância de os educadores levarem as crianças a partilharem o seu pensamento, quer no trabalho a pares, quer em contexto de grande grupo pois esse facto leva as crianças a explicarem mais, a envolverem-se uns com os outros e a atingirem maiores níveis de desenvolvimento.

Observámos algumas situações em que a educadora teve comportamentos que mostravam um envolvimento mais direccionado com as crianças, dando respostas ou estratégias e orientando-as para direcções específicas que, segundo ela, as conduziria a melhorar e completar as suas explicações. Estas situações mostraram-se favoráveis nas respostas e explicações dadas pelas crianças, ajudando-as a adequar a linguagem, a utilizarem termos mais correctos e a clarificarem a mensagem. Pensamos que este facto se deveu à necessidade que a educadora sentiu em ter este comportamento, uma vez que percebeu não existir outra estratégia que conduzisse as crianças a darem, ou a perceberem, a resposta mais correcta ou a solução para o problema. No entanto, percebemos que teve o cuidado em dar estas orientações, não de uma forma directiva, ou como uma situação final, mas sim como uma proposta para que as crianças reflectissem sobre ela, o que levou a que estas se sentissem envolvidas no processo e receptivas às propostas. No entanto, mostrou ter uma influência menos positiva nas atitudes de resolução de problemas por parte das crianças, uma vez que estas, em situações posteriores, passavam a esperar que as orientações de resolução da tarefa fossem dadas pela educadora.

Noreen Webb (2007) reforça estas ideias quando diz que é importante para a participação e para a aprendizagem dos alunos, as práticas e atitudes dos educadores, em termos de normas estabelecidas de envolvimento, de encorajamento da partilha de raciocínios dos alunos e na motivação destes em elaborarem o seu raciocínio.

O educador mostrou conhecer a forma como se desenvolvem os processos relacionados com a emergência e apropriação da linguagem escrita, em crianças de idade pré-escolar. Esta atitude mostrou ser preponderante em todo o processo pois o facto do educador conhecer o porquê das respostas que as crianças davam perante algumas situações que se lhes colocavam, ou o tipo de questões ou hipóteses que ela conseguiria levantar em determinadas situações relacionadas com a linguagem escrita, permitiu que ele pudesse organizar, orientar e adequar a sua acção educativa de modo a ir ao encontro dos interesses, propostas e necessidades das crianças. Permitiu, ainda, ao educador construir expectativas adequadas a cada uma das crianças, o que ajudou a que ele se fosse moldando às aprendizagens que cada uma das crianças ia realizando.

Esta constatação é reforçada por Alves Martins e Niza (1998), quando referem que *“aquilo que a criança pensa acerca da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado”*. (p.65)

Outra atitude do educador que mostrou ter influenciado positivamente os resultados obtidos pelas crianças foi o constante encorajamento destas, por parte do educador. Esta atitude mostrou ser a mais adequada já que o educador permitiu que as crianças participassem, com a experiência e os saberes que tinham, em diversas experiências relacionadas com a linguagem escrita, ajudando-as a reflectir sobre as várias tentativas de escrita por elas realizadas e apoiando-as na partilha de saberes. Esta preocupação demonstrada pelo educador nas suas atitudes é reveladora de um dos seus objectivos educativos: o de orientar as crianças, no decurso das suas actividades e tarefas, através da sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, apoiando a transformação dos conhecimentos ou competência que elas demonstravam ter em potencial, num desenvolvimento real. O educador apoiou as crianças para que esta pudesse realizar a tarefa como se fosse competente, antes mesmo de o ser, situação que tem um papel decisivo no processo de interiorização dos conhecimentos. (Webb, 2003; Coll, 1996; Vygotsky, 1988).

No decurso das tarefas, o educador permitiu que as crianças fossem, gradualmente, assumindo o controlo dos seus actos e, muitas vezes, acabaram mesmo por se desviarem da tarefa original, fazendo outras descobertas. Esta situação mostrou-se muito favorável no processo de aprendizagem, uma vez que foram ao encontro da necessidade que as

crianças sentiram em planearem e organizaram elas mesmas as suas próprias actividades. Para Coll e Solé (1996), a criança depara-se com a necessidade de construir uma interpretação coerente das relações entre as directrizes do adulto, o seu próprio comportamento e as características da tarefa. Esta situação converge para as teorias de Bruner (1983), onde ele defende que o papel do adulto, neste caso do educador, é o de sustentar, o de colocar andaimes nos esforços e resultados das crianças.

Mas, o papel que consideramos ter sido preponderante em todo o processo, foi o papel assumido pelo educador de escriba e leitor da escrita das crianças. Através desta atitude, o educador permitiu que as crianças se tornassem participantes activas na produção de textos (Teberosky e Colomer, 2003). As crianças tiveram oportunidade de verem os seus próprios textos serem escritos pelo adulto, apercebendo-se de que a linguagem escrita é a representação gráfica da linguagem oral. Simultaneamente, aprenderam a ditar um texto para outro poder escrever. Estas actividades permitiram que as crianças organizassem a sua fala num discurso coerente, capaz de ser compreendido pelo outro. (Teberosky e Colomer, 2003). As crianças aprenderam, gradualmente, a adequar o ritmo da fala ao ritmo da escrita, aprendendo a falar para o outro poder escrever. Estas autoras reforçam esta ideia ao afirmarem que *“ditando um texto (...) e assistindo ao acto de escrita e leitura, a criança aprende muitas coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a linguagem escrita, bem como aprendem a produzir (ou reproduzir discursos (...) coerentes.”* (p.123).

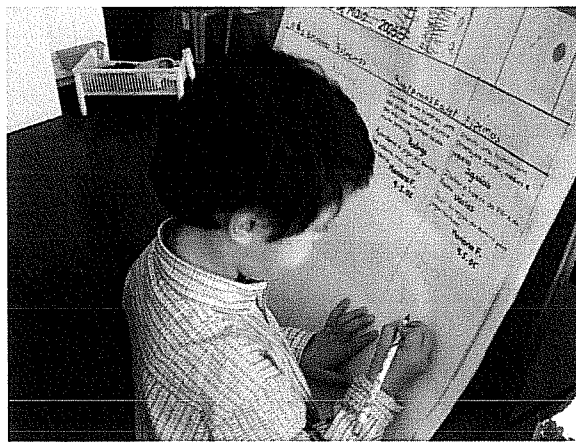
Ao assumir o papel de escriba, o educador tentou apoiar as crianças a perceberem a diferença entre “dizer” e “dizer para escrever”, a perceberem “o que já está escrito” e o que “ainda não está escrito”, ou seja, a ajustar o oral ao escrito (Teberosky e Colomer, 2003). Comparando o percurso das três crianças, apercebemo-nos da evolução que todas elas fizeram na organização do seu discurso oral, construindo-o com o objectivo de comunicar com os outros.

Outro papel muito importante desempenhado pelo educador é o de modelo de escrita. A criança identifica-se, naturalmente, com o adulto ou com crianças mais competentes, tentando também imitá-los na linguagem, inclusivamente na linguagem escrita. Como sustenta Pontecorvo (cit. por Teberosky e Colomer, 2003), a linguagem é um dos instrumentos através do qual se constrói a identificação. (p.130). As crianças, ao

tentarem imitar as outras crianças e o educador, sentiram-se mais motivadas, construíram razões mais fortes para aprenderem a ler e a escrever, apropriando-se de alguns comportamentos que conduziram a aprendizagens significativas: aumentaram o seu vocabulário, adquiriram estratégias de escrita, aprenderam a explicar aos outros o que estavam a fazer, isto é, houve um enriquecimento progressivo na construção da linguagem escrita e nas estratégias utilizadas para o fazer.

O educador desempenhou, também, um papel importante na regulação das tarefas, uma vez que foi, sistematicamente, colocando questões às crianças, de modo a conhecer a sua forma de pensar e as suas intenções, apoiando a estruturação de uma linguagem clara e compreensível. A discussão em pequeno e grande grupo, segundo Pontecorvo (2005), regulada directamente pelo educador, é o modelo ideal de uma interacção.

Embora os resultados deste estudo não possam ser generalizados, pois trabalhámos com uma amostra reduzida de sujeitos, os resultados obtidos revelam, de forma clara, o papel do educador enquanto elemento preponderante em todo o processo de aprendizagem. Assim, o perfil do educador deverá ser o de auditor da fala das crianças, o de facilitador e animador das experiências e descobertas feitas pelas crianças e o de agente cívico promovendo atitude de cooperação e partilha entre elas e procurando que a criança se assuma, progressivamente, como construtor de projectos de trabalho em cooperação.



CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

As crianças não esperam que alguém decida ensiná-la a ler e a escrever, ou que tenha chegado a altura ideal, segundo o adulto, para que esta aprendizagem aconteça. Desde muito cedo, as crianças começam a interessar-se pelo que vêem escrito à sua volta e, quando colocada num contexto em que a linguagem escrita é utilizada social e de funcionalmente, a criança vai formular ideias, levantar hipóteses e tentar verificá-las, como faz com qualquer outro objecto que conhece.

O objectivo principal deste estudo, e que orientou todo o processo de recolha de dados, foi o de tentar compreender a relação existente entre o contexto educativo e as interacções que nele se desenrolam naturalmente, com o desenvolvimento de conceitos e de competências sobre a linguagem escrita, em crianças de idade pré-escolar.

Tentámos compreender quais as conceptualizações que três crianças, de idades entre os três e os cinco anos, tinham sobre a linguagem escrita, no início e no fim do ano lectivo, depois de terem estado numa sala de Jardim-de-Infância organizada e com práticas educativas orientadas segundo um projecto educativo onde se dava importância a práticas funcionais de escrita. Foram aplicados um pré-teste e um pós-teste, em dois momentos distintos do estudo e entre estes momentos, as crianças tiveram oportunidade para desenvolverem comportamentos emergentes relacionados com a linguagem escrita, quer sozinhos, quer a pares, quer em pequenos grupos.

Tendo como pressupostos teóricos, as teorias sócio-construtivistas do desenvolvimento e actuando na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, a escrita foi usada, diariamente, em diversos contextos funcionais de escrita, proporcionando às crianças oportunidades para utilizarem a escrita e reflectirem sobre ela, com os outros.

Pudemos constatar, ao longo do estudo, que as crianças se foram apercebendo do que poderiam fazer, do que poderia ficar a conhecer e a saber através da linguagem escrita. Esse facto fez com que o seu interesse por essa forma de comunicação aumentasse e a

motivação que as crianças sentiram aumentou também, conduzindo à aquisição de novos conhecimentos.

Os resultados do pré-teste e do pós-teste mostraram que, embora as crianças já tivessem alguns conhecimentos acerca da linguagem escrita, estes evoluíram significativamente e as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos, o que parece indicar existir uma relação entre as actividades de escrita, as práticas educativas e a aquisição da linguagem escrita.

A escrita do nome próprio foi a primeira forma estável de escrita a ser adquirida por estas crianças. Além disso, demonstrou ser um dos pontos de partida para comparações, descobertas e reflexões sobre aspectos conceptuais e figurativos da linguagem escrita.

Podemos concluir, a partir da comparação entre o pré-teste e do pós-teste, que houve uma evolução nas conceptualizações das crianças acerca da linguagem escrita, mas apresentaram, também, uma evolução na consciência fonológica já que as crianças analisavam as unidades fonémicas quando queriam escrever. E esta é uma das competências importantes na evolução das conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. Estas crianças mostraram um aumento do conhecimento do nome das letras e uma maior capacidade de reflectir metalinguísticamente, tentando compreender a correspondência entre o oral e o escrito, o que lhes permitiu escrever e representar adequadamente esses sons.

No final do estudo, estas crianças mostraram ter ainda mais razões para aprenderem a ler e a escrever, sendo todas essas razões funcionais o que permitiu a construção, gradual, do projecto de leitor/escritor em cada uma delas.

Outra evolução significativa, foram os conhecimentos demonstrados pelas crianças acerca dos diferentes suportes de escrita, principalmente acerca dos seus conteúdos e funções. Uma das crianças conseguiu mesmo reconhecer algumas letras de uma palavra, tentando fazer a correspondência fonológica que lhe permitisse perceber o que estava escrito.

A oportunidade que as crianças tiveram em trabalhar a pares e em pequenos grupos, mostrou-se determinante em todo o processo de aprendizagem das crianças.

Dêmos particular ênfase à observação das diversas interações sociais que foram acontecendo entre as crianças e entre estas e o educador, pois acreditamos na sua potencialidade enquanto situação promotora de partilha de saberes e de estratégias de acção, de reflexões conjuntas sobre a resolução de problemas, situações que se mostram promotoras de aprendizagens significativas.

Pudemos observar que as crianças recorreram a outras crianças que elas consideravam mais competentes, ou ao educador, sempre que queriam perceber uma tarefa ou tentar resolver um problema que não sabiam resolver. Por outro lado, recorreram a criança que consideravam menos competentes sempre que pensavam saber ou sempre que sentiam necessidade de verificar esse saber. Estas situações mostraram trazer benefícios cognitivos nas crianças envolvidas, uma vez que as crianças se mostravam mais implicadas na tarefa que estavam a realizar, apresentando comportamentos mais interactivos e uma dinâmica relacional mais viva. Uma característica fundamental que observámos foi um controlo entre a criança mais competente e a menos que conduziu a uma gestão partilhada da actividade. Pensamos que estes comportamentos se relacionam positivamente com a mudança de procedimentos e da representação da tarefa.

No entanto, procuraram outras crianças que consideravam ter o mesmo nível de desenvolvimento que elas, sempre que necessitavam de comparar estratégias e acções, ou de perceber alguma nova aquisição ainda pouco consolidada. A percepção que estas crianças mostraram ter da competência das outras, como igual à sua, influenciou o aparecimento de comportamentos activos. Pensamos que isto se deve ao facto de não terem uma atitude tão grande de expectativa em relação às outras crianças e, por isso, não sentiam necessidade de lhes dar a iniciativa. A resolução da tarefa era, assim, partilhada e havia mais confronto de pontos de vista e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Mas, em todas as situações observadas, as crianças escolheram outras crianças com quem já tinham uma relação de afecto, de quem já eram amigas e com quem já tinham estado envolvidas noutras situações de sala de aula, enfim, por quem sentiam alguma

empatia e confiança. Esta situação mostra existir uma relação entre as relações de amizade, a confiança e a disponibilidade para aceitar os pontos de vista dos outros.

A percepção que as crianças mostraram ter das competências das outras crianças, reflectiram-se nas escolhas que fizeram dos parceiros de trabalho, o que mostrou ter um influencia directa na motivação e no desempenho individual

A importância de dar e receber ajuda e explicações, em todo o processo de aprendizagem, foi um factor preponderante. Mas verificámos que, para que esta situação tenha benefícios positivos para ambos os intervenientes, é necessário existirem algumas condições:

- As explicações recebidas têm de ser relevantes para o objectivo a que a criança se propôs;
- As explicações têm de estar adequadas à necessidade que a criança tem de ajuda;
- As explicações têm de vir no tempo certo;
- As explicações têm de ser dadas de forma apropriada e têm de estar correctas;
- As explicações têm de ser suficientemente elaboradas para capacitar a criança a corrigir as suas concepções erradas, as suas faltas de compreensão e de entendimento ou a preencher as lacunas das suas hipóteses.
- Os pedidos de explicação deverão ser específicos, de modo a permitir a compreensão da natureza da dificuldade, por parte da outra criança. É a procura de *ajuda instrumental ou adaptativa* (Webb & Mastergeorge, 2003), o que conduz a respostas adequadas.

Percebemos que é importante que a criança perceba que necessita de ajuda, que possa procurar essa ajuda, identificando alguém (outra criança mais competente ou a própria educadora) que lhe poderá dar essa ajuda e usar estratégias efectivas para pedir essa ajuda.

Posteriormente, a criança terá de ter oportunidade para aplicar a informação contida na explicação, pois só deste modo poderá ter e tirar vantagens da acção de pedir ajuda. Assim, a criança que recebe ajuda adequada deverá:

- Ter oportunidade para usar essa ajuda na resolução de um problema ou para levar a cabo uma determinada tarefa, de forma autónoma;
- Usar essa oportunidade para praticar, através de várias tentativas, o uso e domínio das explicações que recebeu.

As interacções que pudemos observar, durante este estudo, mostraram que o seu carácter benéfico está associado às verbalizações que aconteceram durante o decurso de todo o processo. A linguagem assume, assim, um papel de grande importância na estrutura e na organização das tarefas e, posteriormente, um aumento dos desempenhos das crianças durante a resolução desta. Estes comportamentos possibilitaram que as crianças partilhassem informações e estratégias de acção, mas também que tomassem consciência de outras estratégias e soluções, o que conduz a uma reformulação da representação da tarefa e dos procedimentos de resolução. Mas mostrou, também, haver uma relação entre estes comportamentos e a desenvolvimento da capacidade das crianças em comunicar com os outros, adoptando uma atitude activa no seu processo de aprendizagem.

Assim, pudemos dizer que observámos que as pares e pequenos grupos que se formaram e interagiram em situações funcionais e significativas de escrita, recorreram a comportamentos considerados preponderantes no desenvolvimento das competências relacionadas com a linguagem escrita, comportamentos como a reflexão e análise metalinguística, análise fonológica e o uso da linguagem oral como instrumentos mediadores da escrita, o que mostrou relacionar-se como uma mudança posterior na escrita individual.

Outro factor preponderante em todo o processo de aprendizagem é o papel desempenhado pelo educador que, com a sua atitude, determina que as actividades das crianças sejam construtoras de conhecimentos e de aprendizagens. É preponderante que os educadores desenvolvam as suas práticas a partir das competências e interesses das crianças, do seu nível real de desenvolvimento, conduzindo-as e apoiando-as no decurso do seu processo de aprendizagem, de modo a levá-las a um desenvolvimento potencial. O educador “sustenta” e “coloca andaimes” nos esforços e resultados das crianças, isto é, orienta toda a sua prática educativa para actuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

O educador tem como dever o ajustar do nível da sua intervenção, às competências que cada criança demonstra ter adquiridas, já que este mostrou ser um factor determinante no impacto que acção educativa tem em todo o processo de aprendizagem da criança, ao criar oportunidades para que esta possa interiorizar saberes adquiridos ao participar, regularmente, em actividades e situações relacionadas com a aquisição de competências da linguagem escrita. Cabe ao educador promover essas situações com regularidade, promovendo também uma diversidade de experiências e permitir à criança a sua participação nesses mesmas situações.

O contexto educativo mostrou, também, desempenhar um papel preponderante em todo o processo de aquisição de competências e aprendizagens relacionadas com a linguagem escrita. A sua organização baseou-se em pontos muito importantes e que se mostraram determinantes em todo este processo.

- Integravam as crianças, desde o início, no planeamento, execução e avaliação da actividade ou tarefa;
- O educador proporcionava à criança um nível de ajuda directamente proporcional às dificuldades e aos progressos que a criança demonstrados pela criança;
- O apoio do educador era temporário, sendo retirado progressivamente, consoante a responsabilidade que a criança ia assumindo da tarefa;
- O apoio e a influência educativa situavam-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, tomando como ponto de partida, o que a criança trazia para a situação, ou seja, o seu nível real de desenvolvimento, respeitando a dinâmica da construção do conhecimento inerente à verdadeira aprendizagem (Zuchermaglio, 1996);
- As situações de interacção que se estabelecem entre as crianças e entre estas e o educador, baseiam-se num discurso intencionalmente educacional, por parte do educador, que orienta e apoia o pensamento e o raciocínio das crianças, isto é, todo o processo de aprendizagem baseia-se em situações dialógicas.

As crianças podem e devem aprender uns com os outros. Ambientes de aprendizagem cooperativa, a pares e em pequenos grupos, potenciam e melhoram a aprendizagem,

aumentam a motivação, contribuem para o aumento da auto-estima, promovem oportunidades para a criança se apropriar das estratégias para controlar a tarefa e permitem a procura e aceitação dos outros, assim como a capacidade para relatar aos outros as experiências e saberes pessoais, conduzindo o desenvolvimento das competências do trabalho do grupo. O trabalho em grupos cooperativos realça a importância das capacidades do pensamento, do raciocínio e da metacognição.

Segundo Vygotsky (1979), a actividade construtiva das crianças situa-se na teia de relações sociais e interpessoais, na qual o desenvolvimento humano é um produto das interacções que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, isto é, pais, educadores e sociedade ocupam um lugar essencial. Assim, a educação é a força criadora e impulsionadora do desenvolvimento.

Deste estudo, podemos retirar algumas implicações pedagógicas que consideramos importantes:

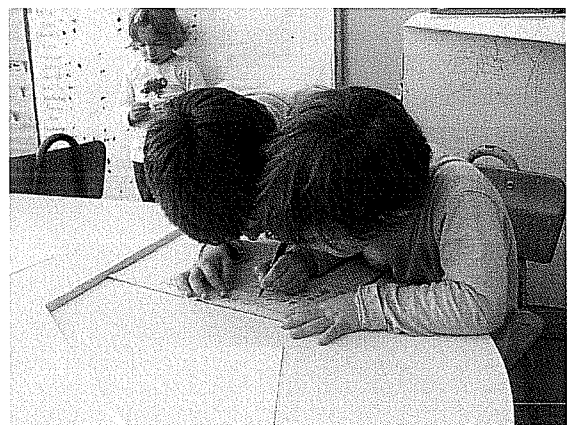
- A organização do contexto educativo é um factor de uma grande importância uma vez que a escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização e gestão do espaço e dos tempos, tem um papel preponderante nas aprendizagens em cooperação e no desenvolvimento educativo.
- A organização e gestão do contexto educativo deve ser feito em negociação dialógica com as crianças, em cooperação formativa e reguladora, para que correspondam aos seus interesses e saberes, já que acreditamos que a criança desempenha um papel activo no seu próprio desenvolvimento.
- Na sala deve existir suportes de escrita reais e devem ser desenvolvidas actividades de escrita que promovam o desenvolvimento dos aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita. Estes processos de trabalho de escrita devem ser o mais aproximado quanto possível da vida social, dando maior significado às aprendizagens e, conseqüentemente, uma maior motivação para aprender.
- Deve haver oportunidade para as crianças desenvolverem actividades sozinhas, a pares e em pequenos grupos, de modo a permitir que as crianças confrontem os seus pontos de vista e estratégias de acção, mas dando oportunidade para que a criança escreva espontaneamente, de modo a desenvolver as suas

conceptualizações e consciência fonológica. Esta partilha de saberes dará sentido social às aprendizagens.

- É importante que a constituição do grupo de crianças seja, não por níveis etários, mas integrando as várias idades, sempre que possível, de modo assegurar uma heterogeneidade geracional e cultural. Permite-se, assim, um respeito pelas diferenças individuais, interajuda e colaboração no desempenho de tarefas, conduzindo a um enriquecimento cognitivo e sócio-cultural.
- O educador deve ter conhecimentos que lhe permitam observar o comportamento das crianças e adequar as suas práticas educativas, após reflectir sobre elas, de modo a delinear estratégias que vão ao encontro do interesse das crianças, para apoiar e motivar as aprendizagens destas na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. O educador deve reflectir, continuamente, no que faz, para quê, como o faz e porque é que o faz, pois só assim poderá apoiar o desenvolvimento das crianças.

Gostaríamos de salientar a importância da formação inicial e da sensibilização das educadoras para estes estudos, de modo a que as práticas vão sendo mais conscientes e com uma relação mais próxima com os estudos que vão sendo feitos na Psicologia Educacional.

No caso deste estudo, todos os intervenientes beneficiaram: o investigador pelo que ficou a saber, a educadora pela reflexão que fez da sua própria prática e as crianças por todas as situações vivenciadas ao longo deste processo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 321-329.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M. (1991). Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 17 - 18, 17-20.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da Imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M. & Valente, F. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 193-212.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Blaye, A. (1992). Mecanismos generadores de progreso en la resolución de díadas de un producto de dos conjuntos por niños de 5-6 años. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Eds.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. (pp. 45-56). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bodgen, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1960, 1998). *O processo da Educação*. Coimbra: Edições 70
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carugatti, F. & Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. In Mugny, G. & Pérez, J.A. (Eds.). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. (pp. 79- 94). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Chauveau, G. (1997). *Comment L'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Éditions RETZ.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris : Éditions Magnard.
- Coll, C. & Colomina, R. (1996). Interacção entre alunos e aprendizagem escolar. In Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Eds.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. II*. (pp. 298-314). Porto Alegre: ARTMED.

- Coll, C. & Miras, M. (1996). A representação mutua professor/aluno e as suas repercursões sobre o ensino e a aprendizagem. In. Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Eds.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. II.* (pp. 265-280). Porto Alegre: ARTMED.
- Coll, C. & Solé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In. Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Eds.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. II.* (pp. 281-297). Porto Alegre: ARTMED.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Vol. I.* Porto Alegre: ARTMED.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e Ler: materiais e recursos para a sala de aula. Vol. II.* Porto Alegre: ARTMED.
- Dempsey, J.D. & Frost, J.L. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In Spodeck, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância.* (p.687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estevens, M. L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-escolar.* Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim-de-infância – Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar.* Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em Processo.* São Paulo; Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1992). *Com Todas as Letras.* São Paulo; Cortez Editora.

- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Ed.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita – perspectivas piagetianas*. Porto Alegre; Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1996). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo; Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Palácio, M. G. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et Constructions Cognitives: Des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education, Numéro Spécial Hors-serie*, 127- 138.
- Gilly, M. (1992). Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Eds.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. (pp. 23-32). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.P. (1992). Resolución de problemas en díadas y progresos cognitivos en niños de 11 a 13 años: dinámicas interactivas y mecanismos socio-cognitivos. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Eds.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. (pp. 71-90). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Horta, Maria H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. In Slavin, R; Sharan, S; Kagan, S; Lazarowitz, R; Webb, C. & Achmuck, R. (Ed.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Kato, M. A. (1988). *A Concepção da Escrita pela Criança*. São Paulo: Pontes Editores.
- Ladd, G. W. & Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 119 - 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Mason, J. M. & Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 119 - 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 65-77.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 39-48.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Moll, L. C. (1996). *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Neves, M. C. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita: Uma experiência de aprendizagem de leitura e de escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, I. (1990). “Aprender a língua produz compreensão”. *Escola Moderna*, nº 11/2/1. Lisboa. Movimento da Escola Moderna. P. 2-6.
- Niza, I & Alves Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In S. Niza (Ed.). *Criar o gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, I. & Santana, I. (1996). Organização do trabalho em conselho de cooperação educativa. *Escola Moderna*, nº 1 – 4ª série. p.41-45
- Niza, I & Soares, J. (1998). Desenvolver a Linguagem Escrita. In S. Niza (Ed.). *Criar o gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1996). Para uma construção funcional da linguagem escrita. *Escola Moderna*, nº 1 – 4ª série. P.35-40.
- Niza, S. (1998a). Introdução. In S. Niza (Ed.). *Criar o gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1998b). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Ed.). *Criar o gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Niza, S. (1998c). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Escola Moderna, nº 13 – 5ª série*. P.3
- Oliveira, A. (1997). Entrar no Mundo da Escrita. *Escola Moderna, nº 1 – 5ª série*. P.5-10.
- Oliveira, A. (1998). Entrar no Mundo da Escrita (2ª parte). *Escola Moderna, nº 2 – 5ª série*. P.5-10.
- Pascucci, M. & Rossi, F. (2005). Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In Pontecorvo, C; Ajello, A.M.; Zucchermaglio, C.(Ed.). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peixoto, F. (1995). *Interações Sociais e Desenvolvimento – A influência do material em interações de tutela mãe-criança*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. & Menéres, S. (1997). Interações sociais, e aprendizagem: a influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica, 2, (XV), 269-281*.
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica, 1, (XVII), 9-17*.
- Perret-Clermont, A. N. (1995). *Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pontecorvo, C. (1997). *Writing Development: na interdisciplinary view*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Pontecorvo, C. (2005). *Interacção Social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa*. In Pontecorvo, C; Ajello, A.M.; Zucchermaglio, C.(Ed.). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pontecorvo, C. (2005). *Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem*. In Pontecorvo, C; Ajello, A.M.; Zucchermaglio, C.(Ed.). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento – El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Santana, I. (2003). *A Função Epistémica da Escrita – Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santana, I & Neves, M. C.. (1998). *Cultivar o gosto pela leitura*. In S. Niza (Ed.). *Criar o gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Santos, M. I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, Ana Cristina (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. *Análise Psicológica*, 2, (XV), 283-303.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Smolka,A. (1993). *A criança na fase inicial de escrita – A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora

- Teberosky, A. & Cardoso, B (2000). *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Petrópolis; Editora Vozes.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2004). *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: ARTMED.
- Varela de Freitas, L. Varela de Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessárias: o conceito de “scaffolding”: implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, nº2, 7-24.
- Vygotsky, L. (1977). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In M. Cechini (Ed.). *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webb, N. (1982). Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), pg.475-484.
- Webb, N. (1985). Student Interaction and Learning in Small Groups: A Research Summary. In Slavin, R; Sharan, S; Kagan, S; Lazarowitz, R; Webb, C. & Achmuck, R. (Ed.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13. pg. 21-40.
- Webb, N. (1993). *Collaborative Group Versus Individual Assessment in Mathematics: Group processes and Outcomes*. CSE Technical Report 352. Los Angeles; Center for the Study of Evaluation. University of Califórnia.

- Wertsch, J., del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ARTMED.
- Wood, D., McMahon, L. & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under five*. London: Grant McIntyre.
- Zucchermaglio, C. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In Pontecorvo, C; Ajello, A.M.; Zucchermaglio, C.(Ed.). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora.



Anexo A

A sala de Jardim – de – Infância



Foto 1
Vista geral da sala

Área da biblioteca e centro de documentação

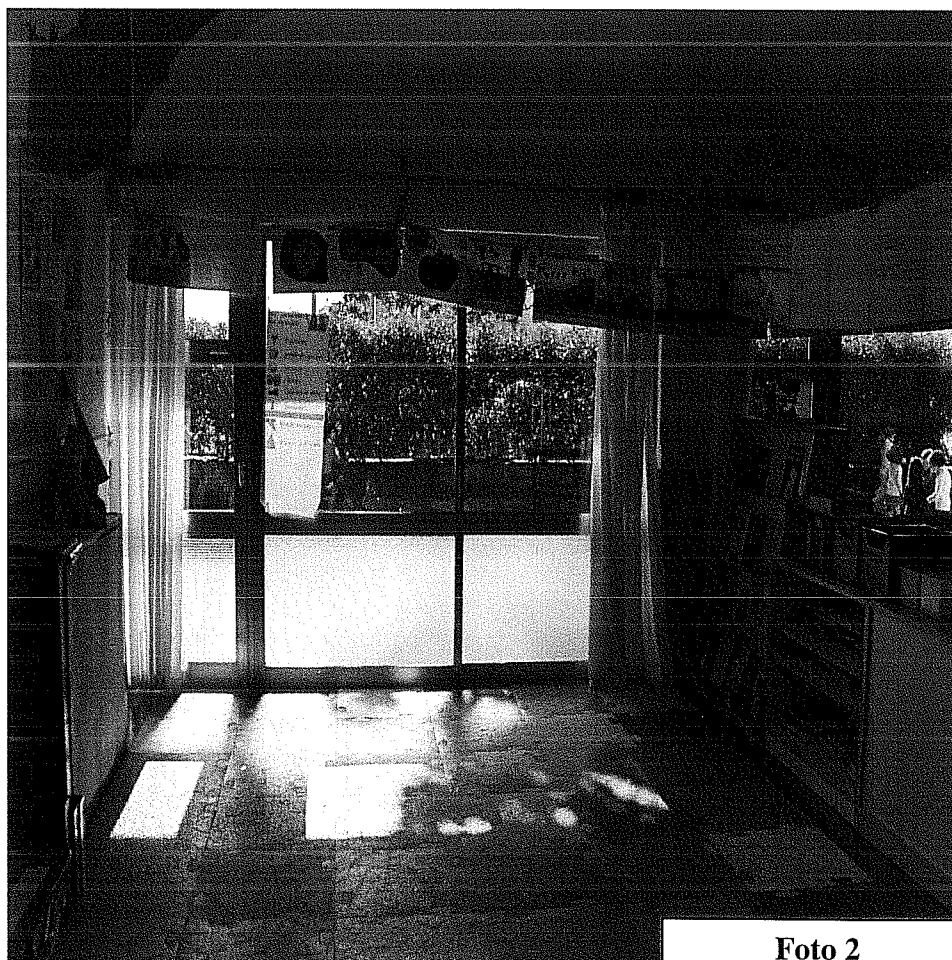


Foto 2
Biblioteca

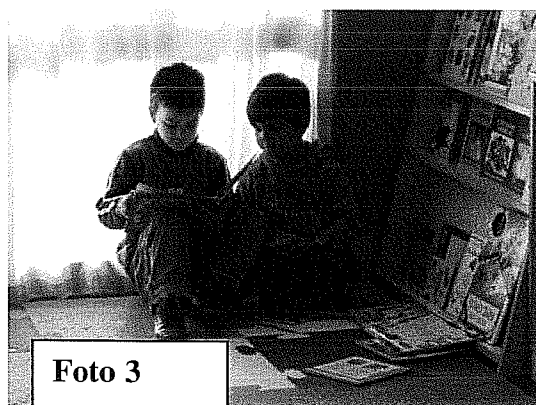


Foto 3

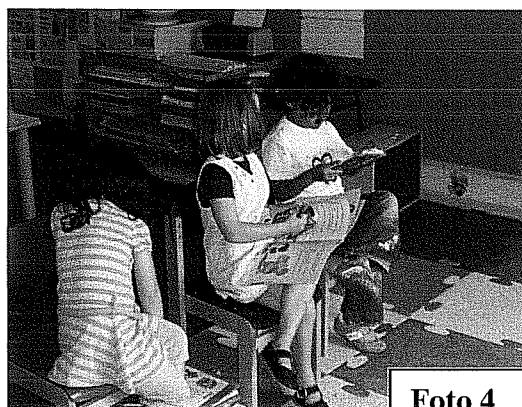


Foto 4

Área da Escrita e Reprodução da Escrita



Foto 5
Imprensa

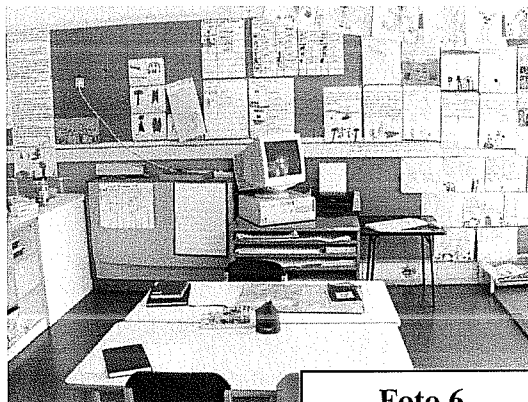


Foto 6
Computador

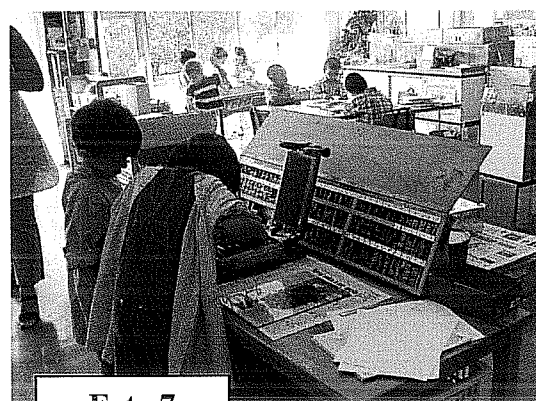


Foto 7
Imprensa



Foto 8

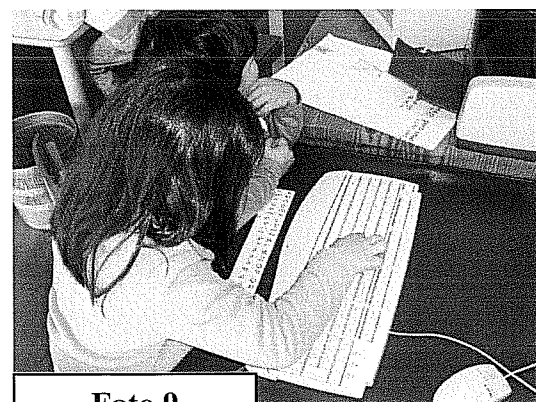


Foto 9
Computador

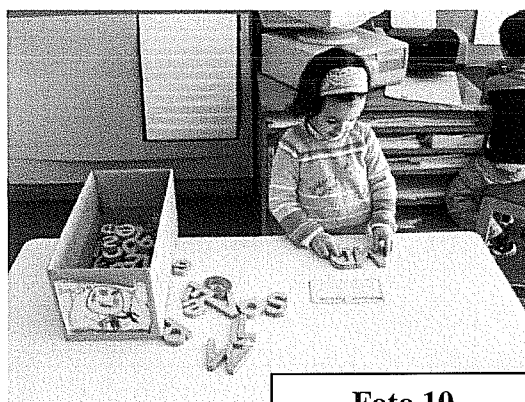


Foto 10
**Letras móveis
de madeira**

Área Polivalente



Foto 11
Reunião de Conselho

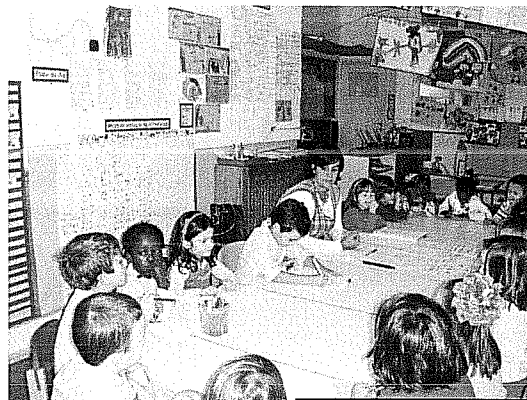


Foto 12

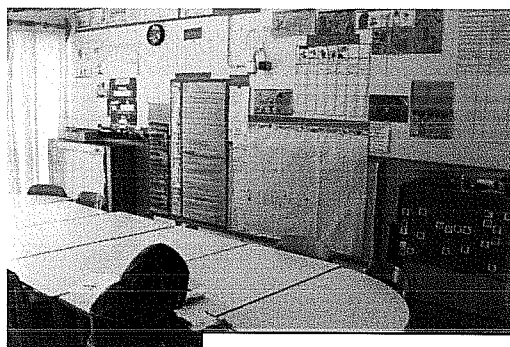


Foto 13
Área Polivalente



Foto 14

Instrumentos de pilotagem

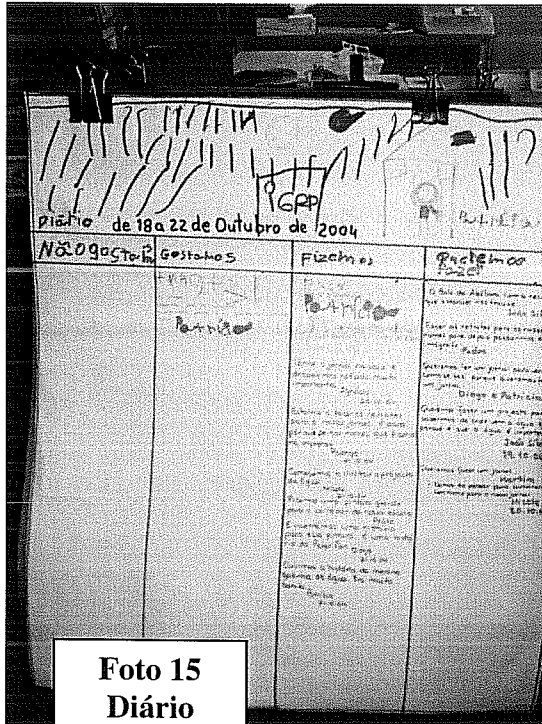


Foto 15
Diário

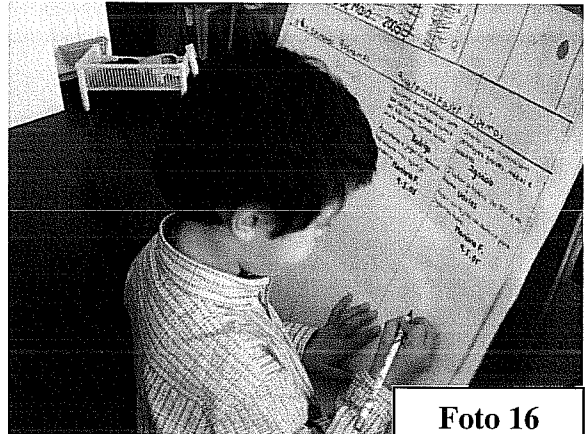


Foto 16

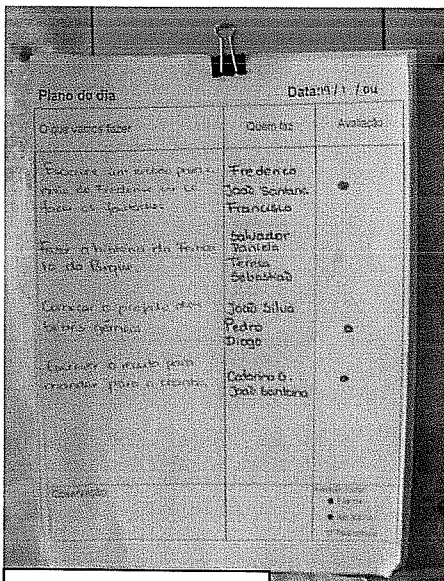


Foto 17
Plano do dia

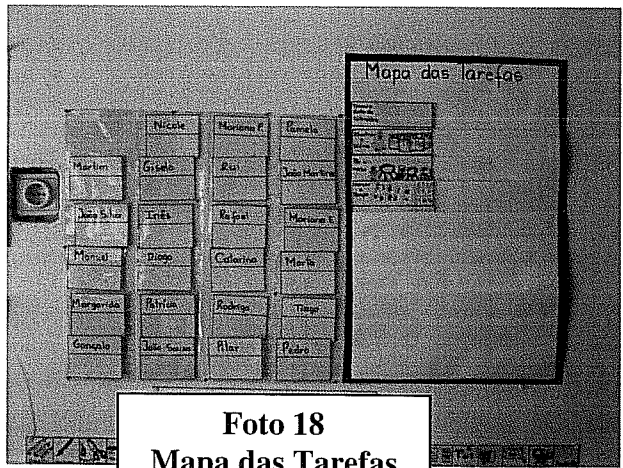


Foto 18
Mapa das Tarefas

Foto 19
Mapa de Avaliação das
Actividades

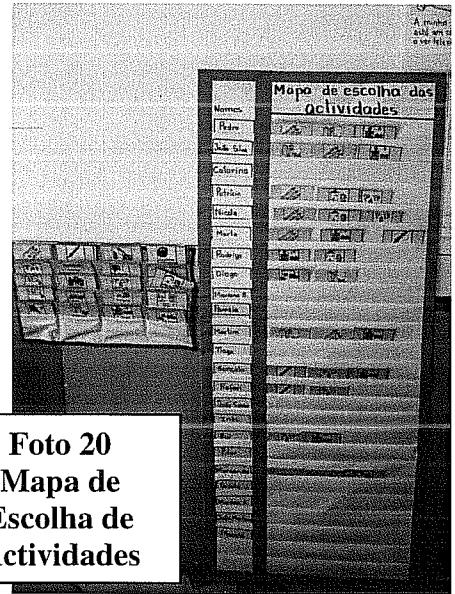
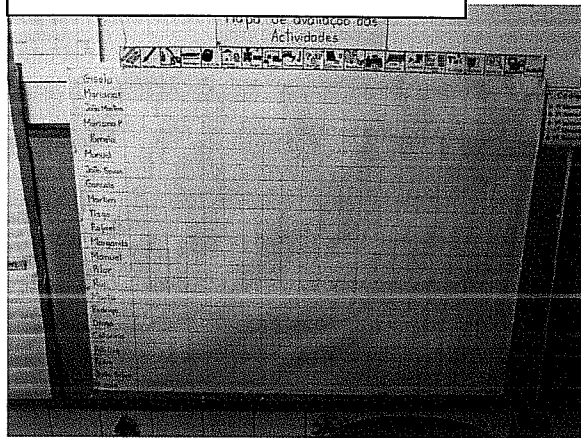


Foto 20
Mapa de
Escolha de
Actividades

Materiais de apoio



Foto 21
Cartões com
os nomes

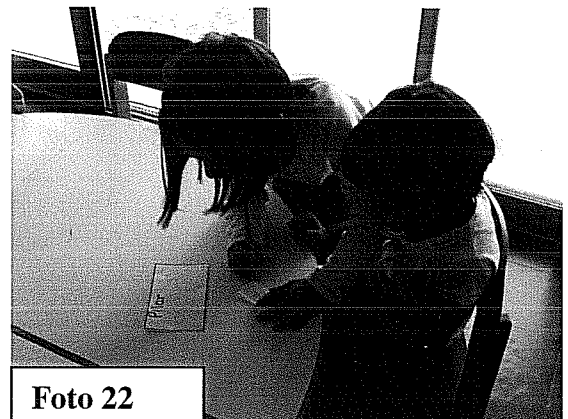


Foto 22

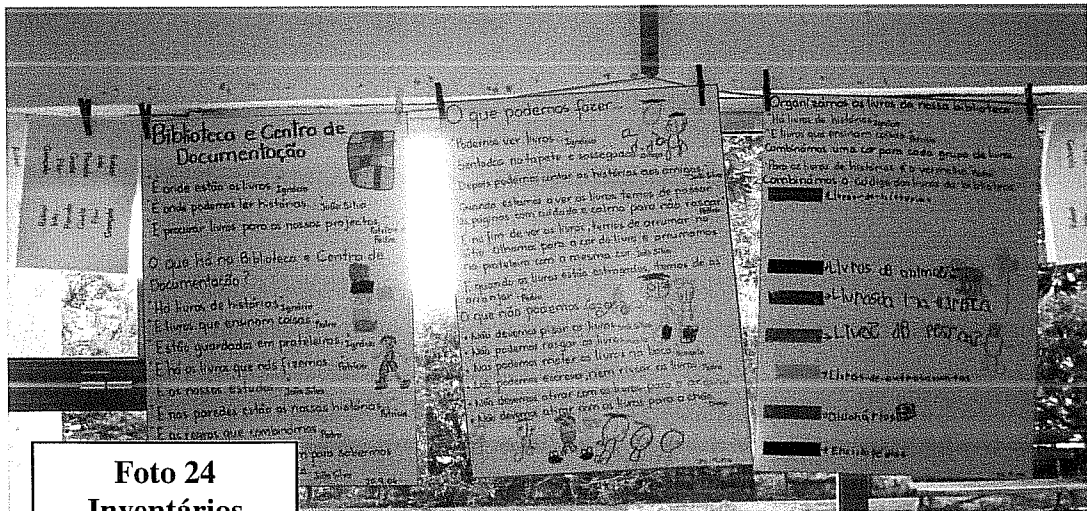


Foto 24
Inventários

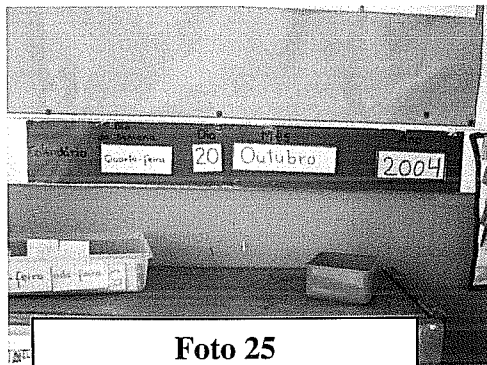


Foto 25
Calendário

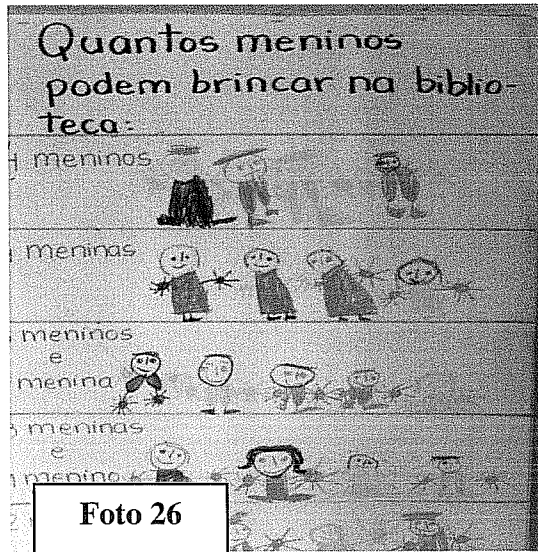


Foto 26