



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E
CONCEITOS DE LITERACIA EM CRIANÇAS DE 5ANOS**

Patrícia Ângelo – Nº 15411

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República, 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Ana Cristina Silva pela forma como me incentivou ao longo do desenvolvimento desta dissertação e por toda a disponibilidade e apoio demonstrado, o meu profundo reconhecimento.

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins, a quem coube a orientação do Seminário de Dissertação, pela disponibilidade e ajuda demonstrada na elaboração deste trabalho.

Deixo também o meu agradecimento às Escolas do Concelho de Sintra que me receberam e pelas facilidades concedidas e apoio demonstrado, assim como agradeço às crianças que participaram neste estudo, que sem elas não seria possível concretizar.

Por último agradeço aos meus amigos e familiares pelo apoio e incentivo demonstrado ao longo deste percurso.

RESUMO

O objectivo geral desta investigação é determinar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, e a sua influência nos conceitos de literacia de crianças de 5 anos. Como objectivos específicos pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo também em conta os aspectos relativos à organização de espaços e tempos no domínio da abordagem à leitura e escrita; avaliar os conceitos de literacia em crianças de 5 anos, assim como verificar as suas diferenças, em função das práticas dos educadores.

A amostra foi constituída por 4 educadoras de infância e 40 crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 2 meses e os 5 anos e os 11 meses.

Para a avaliação das práticas pedagógicas das educadoras, procedeu-se à observação e registo numa Grelha de Observação das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da leitura e escrita (Alves Martins e Santos, 2001), versão adaptada. Tendo em conta os resultados obtidos na grelha, distinguiram-se 2 grupos de práticas pedagógicas: um grupo de educadoras que implementa com menos frequência actividades de leitura e escrita e outro grupo que implementa com mais frequência actividades de leitura e escrita. Para avaliar os conceitos infantis sobre a literacia foram aplicadas às crianças as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Entrevista de Funcionalidades, Prova do Ditado e Provas de Consciência Fonológica - Classificação com base na Sílabas Iniciais e Fonemas Iniciais.

Os resultados evidenciam a inexistência de diferenças significativas entre os grupos nas provas no pós-teste, em função das práticas das educadoras. Não se verificou uma evolução significativa das crianças nos seus conceitos de literacia, nos grupos de educadoras que implementaram com menos e com mais frequência actividades de leitura e escrita, o que leva a concluir que as práticas implementadas pelas educadoras não são as mais potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita, devido à própria natureza das actividades e à pouca sistematização das mesmas.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; conceitos de literacia; linguagem escrita; crianças do pré-escolar

ABSTRACT

The global objective of this research is to identify the pedagogical practices of kindergarten teachers for promoting the development of the written language, and to evaluate the literacy concepts in five-year-old children. As more specific objectives, this work aims to characterise the pedagogical practices of kindergarten teachers, also considering the aspects related to the organization of space and time, in the context of the approaches for promoting reading and writing; and to evaluate the literacy concepts in five-year-old children, as well as to verify the differences in those concepts, depending on the teachers' practices.

The participants in the sample were 4 kindergarten teachers and 40 children with ages in the range from 5 years and 2 months to 5 years and 11 months.

In order to evaluate the pedagogical practices of the teachers, we followed the method proposed by (Alves Martins e Santos, 2001) for an Observation Grid for Pedagogical Practices of Kindergarten Teachers in the domain of reading and writing. According to the results obtained through the observation grid, two distinct groups of pedagogical practices were identified: a group of teachers that promotes reading and writing activities less frequently, and another that promotes such activities more frequently. In order to evaluate the children's conceptualisations about literacy, the following techniques were applied: the Raven's Colored Progressive Matrices Test, Functional Interview, Dictation Test, and Phonological Awareness Tests – with Classification based on the Initial Syllable and on the Initial Phoneme.

The results obtained with the children tests that were performed in the study, do not present significant differences between the observed groups, in the post tests made, as a function of the kindergarten teachers' practices. We did not identify a significant evolution in the children's literacy concepts, concerning the more or less frequent promotion of reading and writing activities by the kindergarten teachers. This leads to a conclusion that the practices that were implemented by the teachers were not the ones that would potentiate more the development of the written language, due to the very nature of the promoted activities and their lesser degree of systematization.

Keywords: pedagogical practices; literacy concepts; written language; kindergarten children

INDICE

Introdução	1
1. Conceitos Infantis de Literacia	4
Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita	5
Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita	8
Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita.....	10
Consciência Fonológica	12
2. A Importância da Educação Pré-Escolar	14
O Papel do Educador e suas Práticas Pedagógicas.....	15
Organização do Tempo e do Espaço na Sala de Jardim-de-Infância	21
3. Problemática, Objectivos e Hipóteses	25
4. Método.....	28
Participantes	28
Tipo de Investigação.....	28
Procedimentos e Instrumentos.....	28
Grelha de Observação das Práticas dos Educadores de Infância.....	29
Provas de Avaliação da Evolução dos Conceitos Infantis de Literacia	31
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	31
Entrevista de Funcionalidade	32
Prova do Ditado	33
Provas de Consciência Fonológica.....	34
5. Apresentação e Análise dos Resultados	36
6. Discussão dos Resultados.....	49
7. Conclusão	55

8. Referências Bibliográficas.....	59
9. Anexos.....	66
Anexo A - Instrumentos	
Anexo B – Output’s das Hipóteses formuladas	

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste o Pós-Teste na Prova Entrevista de Funcionalidade.....	45
Tabela 2 – Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Prova Ditado.....	46
Tabela 3 – Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Prova Classificação com base na Sílabas Inicial	47
Tabela 4 – Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Prova Classificação com base no Fonema Inicial	48

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-escolar tem cada vez mais um papel fundamental nos processos de aprendizagem que se desenvolvem ao longo da escolarização da criança. Segundo Bairrão e Tietze (1995) os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar das crianças até ao fim da escolaridade obrigatória, indo reduzir o número de retenções no início da escola, devido à falta de maturidade escolar.

O Ministério da Educação elaborou e publicou em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que consistem num conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, com o objectivo de conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças no jardim-de-infância, no sentido de organizar e orientar as práticas dos educadores. Estas Orientações Curriculares referem o que se espera do educador de infância nos diferentes contextos de intervenção, assim como quais os processos, em função do desenvolvimento da criança, a serem trabalhados em cada área de conteúdo proposta.

Estudos revelam que antes de ingressar no jardim-de-infância, a criança já possui alguns conhecimentos acerca do que significa ler e escrever (Ferreiro e Teberosky, 1979; Besse, 1989; Alves Martins, 1996), assim como formas de pensar acerca dos aspectos funcionais, conceptuais e figurativos da leitura e da escrita. Como refere Alves Martins (1996), “dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa” (p.72).

Sendo as primeiras experiências da criança decisivas para o seu futuro, é necessário consciencializar os educadores para o que se passa nas salas de jardim-de-infância e se for necessário alterar as práticas pedagógicas. É função do educador de infância criar situações significativas de aprendizagem que reflectam uma observação de interesses e necessidades do grupo e de uma organização dos espaços e tempos onde essas experiências serão vivenciadas. A forma como o educador encara esta questão é importante pois reflete-se no modo como os espaços e os tempos estão organizados (Ministério da Educação, 1997; Hohmann et al.,1979; Carlino e Santana, 1996).

As Orientações Curriculares vêm alertar os educadores menos despertos para a necessidade de contemplar a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas, com o mesmo ênfase com que trabalham o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão plástica, do conhecimento lógico-matemático, o que não acontecia em muitas salas de jardim-de-infância, conforme Guimarães e Youngman, (1995).

Deste modo, torna-se então necessário adequar as práticas pedagógicas às necessidades e interesses das crianças, e questionarmo-nos acerca do que os educadores fazem no seu dia-a-dia para dar resposta aos conhecimentos e concepções que as crianças mobilizam em relação à linguagem escrita.

Segundo Bairrão (1998), os programas de Educação Pré-escolar devem considerar os aspectos estruturais (espaço das crianças, planificação de actividades) e aspectos processuais (interacções entre pessoas e entre estas e os materiais) como de extrema importância para o desenvolvimento das crianças nos seus vários domínios.

Neste sentido, parece-nos pertinente estudar se as educadoras estão a implementar estratégias, nas suas práticas pedagógicas, que facilitem o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita de crianças em idade pré-escolar, verificando até que ponto essas estratégias levarão a um maior desenvolvimento dessas competências nas crianças do seu grupo.

O objectivo geral desta investigação é determinar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, e a sua influência nos conceitos de literacia de crianças de 5 anos.

Como objectivos específicos pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo também em conta os aspectos relativos à organização de espaços e tempos no domínio da abordagem à leitura e escrita; avaliar os conceitos de literacia em crianças de 5 anos, assim como verificar as suas diferenças, em função das práticas dos educadores.

Na primeira parte do trabalho consta o *enquadramento teórico*, em que no primeiro capítulo serão apresentados estudos que procuram descrever os conceitos infantis de literacia. No segundo capítulo será abordada a importância da Educação Pré-escolar, assim como questões relativas às práticas pedagógicas do educador de infância, tais como organização de espaços e de tempos e implementação de estratégias e actividades

direccionadas para a leitura e escrita. Também serão apresentadas as relações existentes entre as práticas dos educadores de infância e os conceitos infantis no âmbito da literacia.

A segunda parte do estudo refere-se à *clarificação da problemática, definição do objectivo geral e específicos e identificação das hipóteses* formuladas que orientaram o trabalho.

De seguida serão abordadas questões relativas à *metodologia* de trabalho a seguir, contemplando a caracterização da amostra, o tipo de investigação e os diversos instrumentos e procedimentos utilizados.

Posteriormente, no capítulo *análise dos resultados*, serão apresentados e analisados os dados recolhidos tanto na observação das práticas pedagógicas dos educadores, como nas provas aplicadas às crianças. Inicialmente serão descritas as práticas pedagógicas, atendendo aos dois grupos formados, e seguidamente apresentados os resultados das provas infantis, em relação a cada um dos grupos, procedendo a uma análise comparativa, verificando se existem diferenças significativas entre os grupos no pós-teste. Posteriormente segue-se uma *discussão dos resultados* obtidos.

Para finalizar serão apresentadas as *conclusões* do trabalho, constando os resultados finais e implicações, como também uma análise das debilidades sentidas durante a realização do mesmo, bem como o que poderia ser ponto de partida a novos estudos.

1. CONCEITOS INFANTIS DE LITERACIA

Desde cedo que as crianças interagem com a linguagem escrita e mesmo antes do ensino formal, constroem representações sobre esta forma de linguagem. Considera-se um bom preditor de sucesso na leitura, os conceitos sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral que as crianças constroem antes da entrada para a escola (Alves Martins, 1996).

As perspectivas actuais sobre esta aquisição referem que as crianças em idade pré-escolar têm já alguns conceitos sobre a linguagem escrita, pois desde cedo convivem com ela através do contacto com livros, jornais, rótulos, cartazes, legendas, entre outros. Neste sentido, compreende-se que antes do início do ensino formal, as crianças se interroguem, construam representações e coloquem hipóteses sobre as funções da escrita, sobre as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral (Alves Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1979).

Diversos estudos (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006; Ferreiro & Teberosky, 1979; Mata, 2002, 2004; Silva, 2004) permitem concluir que as crianças já possuem conhecimentos sobre os vários aspectos da linguagem escrita (figurativos, conceptuais e funcionais) antes da entrada para a escola.

Reid (1966), foi um dos primeiros autores a estudar as ideias das crianças em idade pré-escolar sobre a leitura e a escrita. Realizou entrevistas individuais a crianças de 5 anos e mostrou que grande parte das crianças não têm consciência da existência de uma correspondência entre a leitura e a escrita, assim como não entendem que a escrita ordena sequencialmente no espaço aquilo que na linguagem oral se emite linearmente no tempo.

Outro estudo efectuado por Downing (1972), com crianças de 5 anos observadas em situações onde a escrita foi apresentada em contextos significativos, estas já revelaram uma compreensão superior dos processos implicados na leitura em relação aos resultados obtidos no estudo de Reid (1966).

Uma das estratégias mais utilizadas na investigação para promover os conceitos precoces sobre a natureza da linguagem escrita é a escrita inventada, que traduz a tentativa de escrita espontânea por parte da criança (Ferreiro, & Teberosky, 1984; Alves Martins, 2007). O entendimento que a linguagem escrita representa a linguagem oral é uma

descoberta que tende a ocorrer durante os anos pré-escolares, sendo facilitada pela realização de actividades de escrita inventada (Martins, & Farinha, 2006; Silva, 2004).

A escrita inventada tem um papel essencial na aprendizagem da linguagem escrita, pois o confronto com esta realidade desconhecida leva a criança a colocar hipóteses, a compará-las e a modificá-las. Tem início antes do ensino formal e vai evoluindo até à conquista de uma representação da linguagem escrita partilhada pela mesma sociedade e sua cultura (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Quintas Mendes, 1986, 1987; Ferreiro e Teberosky, 1979; Defior e Serrano, 2005).

Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita

Desde cedo as crianças se interrogam sobre as funções da escrita, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral. Ao contactar com o mundo das letras, a criança questiona-se acerca das funções da escrita e as razões que levam os adultos a escrever. É fundamental a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita para o processo de alfabetização (Alves Martins e Niza, 1998). Os contactos que a criança tem a nível de utilizações funcionais da linguagem escrita, vão determinar a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem.

Downing (1987), considera a aprendizagem da leitura e da escrita como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. Assim, as crianças começam a estabelecer relações entre as marcas gráficas e aquilo que elas representam em situações do seu quotidiano.

No ingresso do jardim-de-infância as crianças já têm algum conhecimento sobre o que são e para que servem a leitura e a escrita. Como referem Alves Martins e Niza (1998), “...todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente” (p.48). As crianças vão percebendo a forma como a leitura e a escrita são utilizadas em diferentes contextos e com diversos objectivos.

Ao descobrir as funções da escrita a criança vai construindo o seu projecto pessoal de leitor/escritor. A relação que desde cedo estabelece com as práticas culturais relacionadas com a leitura e a escrita, e com os seus utilizadores, é essencial para a construção do seu projecto leitor/escritor, pois vão dar sentido à aprendizagem dessas

competências (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1993, 1994, cit. por Alves Martins & Niza 1998).

É importante que as crianças mais pequenas possam gradualmente estar em contacto com vários contextos, usá-los de forma funcional e significativa, para perceberem as funções da linguagem escrita, como a função de informação e comunicação, de suporte de memória, de prazer e recreação, como meio de adquirir conhecimentos e de registar informação. Contudo, há crianças que não lhes foi permitido vivenciarem situações em que a linguagem escrita é usada em situações reais e funcionais. A linguagem escrita não tem sentido para estas crianças, pois não houve a interiorização de vivências nem saberes, não construindo o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Um dos primeiros estudos efectuados sobre as concepções precoces da linguagem escrita com crianças de 5 anos demonstrou uma carência de expectativas específicas sobre o que seria a leitura, ou sobre que tipo de actividades consistia, assim como os seus propósitos e usos (Reid, 1966, cit. por Downing, 1987).

Alves Martins (1996), estudou a relação entre os conhecimentos precoces que as crianças possuíam acerca da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura, efectuando uma entrevista semi-directiva individual para avaliar o projecto pessoal de leitor. Em função das respostas dadas pelas crianças, distinguiu 5 categorias de respostas funcionais. A leitura de livros de histórias e de cartas foram as razões funcionais mais referidas pelas crianças para quererem aprender a ler, enquanto que a leitura de mensagens de conteúdo utilitário e as legendas foram as razões funcionais menos referidas pelas crianças. Os resultados deste estudo não permitiram que se atribuisse um peso equivalente às variáveis funcionais na aprendizagem da leitura como foi atribuído às variáveis metalinguísticas, devido aos instrumentos utilizados. Como foi realizada uma entrevista, algumas crianças poderão ter-se inibido de falar, por não se ter estabelecido uma relação favorável a uma boa comunicação. Neste sentido, deverão existir mais instrumentos que permitam uma avaliação mais rigorosa das variáveis funcionais (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 2006).

Strommen e Mates (1997), estudaram a forma como as crianças em idade pré-escolar pensam em relação à forma como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita, e como as suas ideias mudam em relação às concepções que têm sobre o que um leitor faz. Concluíram que as suas ideias vão mudando de acordo com a idade, tornando-se cada vez

mais próximas da sua real utilização, sendo que inicialmente as crianças se vão centrar em comportamentos de leitura observáveis (virar a página, comentar as imagens), acreditando que é isto que os adultos leitores fazem. Consequentemente pensam que ao replicarem esses comportamentos estão a ler, e posteriormente vão-se apercebendo que as ilustrações não provêm suficiente informação, pelo que será necessário memorizar o texto para se conseguir ler.

Noutro estudo, Alves Martins e Niza (1998), tentaram perceber as razões pelas quais as crianças queriam aprender a ler e a escrever e concluíram que era para se inserirem na instituição escolar, ou como uma forma de inserção numa sociedade regulada pela escrita, assim como porque aprender a ler e a escrever é uma maneira de se divertirem, de se informarem e comunicarem, estabelecendo ligações com pessoas significativas. Desta forma, distinguiram as crianças que consideram esta aprendizagem como uma imposição externa, sem significado, e as que a consideraram como um projecto significativo, um instrumento potencializador do desenvolvimento (Alves Martins & Niza, 1998). Estas autoras, referem que a linguagem escrita possui várias funções: função de informação e comunicação, função de memória e transmissão de dados, função de dar instrução, função de prazer e sensibilidade estética, função para aprender e partilhar conhecimentos e função de revisão.

Sulzby (1985), realizou um estudo em que entrevistou 24 crianças em idade pré-escolar para perceber o que estas pensam sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Concluiu que as crianças atribuem a sua aprendizagem a outros sujeitos, ao seu próprio esforço e a coisas do contexto, pelo que 79% refere ter aprendido com os pais ou outros familiares amigos e educadores; 5 crianças referem que foi através de artefactos culturais (televisão, alfabeto); 14 referiram os seus esforços (cópia, a aprendizagem do alfabeto, a soletração, querer saber e perguntar a alguém).

Para que as crianças percebam a funcionalidade da escrita, a relação entre a oralidade e a escrita é essencial que possam interagir com sujeitos que se apresentem como modelos, ou seja, que leiam e que escrevam e possam ser observados durante estas actividades. Os contactos que as crianças têm com a escrita têm significado para estas, pois estão enraizados na sua realidade e na sua vida, facilitando o processo de descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2006).

A motivação para a leitura e para a escrita tem sido encarada como englobando as razões pelas quais as crianças procuram ler e escrever e se envolvem nessas actividades (Mata, 2008). No entanto o interesse e o prazer pela leitura e pela escrita constroem-se através de experiências associadas a situações de interacção positivas da criança com outros significativos e em tarefas desafiantes. Em contrapartida, as situações forçadas e desagradáveis em torno destas actividades devem ser evitadas, na medida em que podem conduzir a uma diminuição do prazer associado à leitura. Daí que o factor motivacional seja importante para o acto de ler e escrever. Como refere Mata, (2008), antes de terem iniciado a aprendizagem da leitura e da escrita e de se tornarem autónomas a este nível, as crianças devem sentir-se competentes nas suas tentativas de ler e de escrever. Para tal, é necessário que as suas tentativas sejam reforçadas positivamente. O educador deve proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, como livros, cartazes, anúncios, de forma a facilitar a identificação das suas funções, integrando a sua utilização.

Neste sentido, um factor importante para o conhecimento da linguagem escrita refere-se à utilização de suportes de texto conhecidos pelas crianças no jardim-de-infância, sendo um passo importante na construção de relações cada vez mais estreitas entre a funcionalidade, o conteúdo e a estrutura da linguagem escrita. Neste âmbito, Borges (1991, cit. por Alves Martins, 1998), avaliou, em pré-teste e pós-teste, os conhecimentos das crianças sobre portadores de texto e sua função. Os resultados mostraram evolução no conhecimento do nome e da função de um grande número de portadores, sendo os mais identificados o jornal e o envelope, e a função melhor identificada a da programação da televisão. Suportes como a factura, o prospecto publicitário e o dicionário não foram referidos por nenhuma criança.

Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita

Os aspectos figurativos da linguagem escrita referem-se às características formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura, às características do próprio acto em si, ao conhecimento e utilização de termos técnicos e ao conhecimento sobre as regras convencionais de leitura e escrita (Alves Martins & Niza, 1998). Estas autoras acreditam que o desempenho que as crianças vão ter durante o ensino formal, está relacionado com as concepções precoces que têm sobre estes aspectos. Os conhecimentos

que as crianças têm sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita vão influenciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1979), estudaram o processo de construção dos conhecimentos no domínio da linguagem escrita, com crianças de 4 a 6 anos, de classes sociais média e baixa, utilizando a entrevista na qual lhes perguntaram quais as características que um texto deve apresentar para ser lido ou escrito, qual a relação entre letras e números ou entre letras e signos de pontuação, e como evolui e para que servem os processos de leitura e de escrita. Estas autoras apresentaram às crianças um conjunto de cartões contendo desde uma até várias letras que podiam formar palavras ou não palavras, isto para observarem quais os critérios que as crianças utilizam para determinar quando um texto é ou não bom para ler. Concluíram que eram dois os critérios principais utilizados pelas crianças, sendo o primeiro a quantidade de letras; no qual as crianças referem que é necessário um número mínimo de letras para que um texto possa ser lido. Poucas letras não se podem ler e exigem um número mínimo de 3 letras para se conseguir ler um texto; e o segundo a variabilidade de letras, em que as letras utilizadas para escrever uma palavra devem ser diferentes, caso contrário não se poderá ler um texto. Outros critérios identificados para que um texto possa ser lido é a utilização de índices, tipo de letra do texto e divisão dos cartões em letras e números (Ferreiro e Teberosky, 1979).

Santos (2001), realizou um estudo idêntico e verificou que as crianças utilizam quer o critério quantidade quer o critério variabilidade para determinar se as palavras apresentadas podem ou não ser lidas.

Ferreiro e Teberosky (1984), colocaram crianças em interacção com o investigador durante a leitura de uma história, de forma a perceberem se as crianças conseguiam distinguir texto de imagem, letras de números, sinais de pontuação e direcionalidade da leitura. Observaram que as crianças distinguiam facilmente texto de imagem, mas ainda confundiam letras com números, e outras não diferenciavam letras de sinais de pontuação, enquanto que as restantes já conseguiam distinguir todos estes elementos gráficos. Relativamente à direcionalidade da leitura, algumas crianças já conheciam as duas orientações convencionais, enquanto outras ainda não.

A identificação dos aspectos figurativos da linguagem escrita, dá informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas das quais as crianças se apercebem em relação à escrita. No entanto, é através da identificação das características conceptuais que

percebemos a maneira como a criança interpreta e integra os conhecimentos e características atribuídas à linguagem escrita assim como refere Mata (2008).

Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita

Segundo Alves Martins e Niza (1998), os aspectos conceptuais da linguagem escrita são definidos como as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita, e o modo como colocam hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita.

Muito antes da entrada para a escola, as crianças elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita. Estas hipóteses são reveladas quando se lhes pede que escrevam como souberem um conjunto de palavras e que digam o que escreveram, assim como quando lhes é pedido que leiam textos com imagens e assinalem no texto o que leram.

Ferreiro e Teberosky (1980), realizaram um estudo para perceber as concepções linguísticas que as crianças em idade pré-escolar possuem. A sua investigação concluiu que estas crianças têm ideias concretas sobre a leitura e a escrita e que essas representações construídas dizem respeito a aspectos funcionais, aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Consoante as oportunidades que as crianças têm para interagir, brincar, reflectir sobre a linguagem escrita, vão progredindo nas suas conceptualizações, segundo Mata (2008).

Quando os educadores escrevem à frente das crianças 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 reconstituem um texto conhecido a partir de palavras que o compõem, os educadores e os professores assumem um papel importante na evolução das concepções das crianças como referem Niza & Alves Martins (1998).

Ferreiro & Teberosky, (1984); Alves Martins, (1996); Mata, (2002), estudaram a evolução dos conceitos infantis sobre a linguagem escrita, através da análise dos escritos das crianças. Concluíram que, num primeiro momento, a escrita de várias crianças não é determinada por critérios linguísticos, pois não relacionam ainda a linguagem escrita com a

linguagem oral, fazendo corresponder a cada sílaba uma letra qualquer. Outras crianças já representam os vários sons das palavras com as letras que lhe parecem ficar melhor.

À medida que as crianças vão adquirindo mais conhecimentos sobre a sua própria língua, vão se distanciando da sua função meramente comunicativa, encarando-a como objecto de reflexão, começando a incidir sobre os constituintes sonoros das palavras ou sobre a forma como as palavras se devem posicionar para que uma frase esteja gramaticalmente correcta (Turner et al., 1991; Tunmer & Hoover, 1992, cit. por Silva, 2003).

A partir da análise das produções escritas infantis, Ferreiro (1988), sugere que os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita evoluem, referindo três níveis de conceptualizações. Na escrita pré-silábica, a criança utiliza letras, pseudoletas ou números para escrever, podendo a escrita ter semelhanças com o objecto referido (hipóteses quantitativa do referente). Ao escrever frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou uma frase é próxima. A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes ao encontrar-se isolada ou inserida numa frase, não existindo verbalização antes nem durante a escrita. A criança faz uma leitura global. Na escrita silábica, a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Por vezes, a mesma palavra é escrita de maneiras diferentes conforme o momento em que surge na frase. A verbalização é feita antes ou durante a escrita. A leitura das palavras assim como a das frases é silábica. Na escrita com fonetização, a escrita pode ainda ser silábica, no entanto a escolha das letras para representar as sílabas já não é aleatória. A escrita passa a ser organizada em termos das correspondências entre as letras e os sons, aproximando-se da escrita convencional.

Ao longo destes períodos conceptuais Ferreiro (1988), procura interpretar a forma como as crianças pensam e caracterizar os princípios e hipóteses subjacentes às suas produções.

O sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita vai ser condicionado pelos diferentes momentos evolutivos em que as crianças se encontram quando da sua entrada para a escola (Alves Martins, 1996).

Consciência Fonológica

A aprendizagem da linguagem escrita parece requerer a capacidade de perceber que as palavras orais são constituídas por uma sucessão de componentes fonéticos, que são as unidades representadas pelo código alfabético. A capacidade para lidar com os componentes fonéticos das palavras surge à medida que as crianças aprendem as correspondências grafo-fonéticas. Torna-se necessário as crianças desenvolverem precocemente capacidades metafonológicas, em especial habilidades de análise fonémica, pois estas competências vão auxiliá-las na compreensão do princípio alfabético, que se revela essencial na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao compreender o princípio alfabético, que cada grafema representa um ou mais sons da fala, a criança começa a estabelecer relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada. Logo, ser capaz de compreender e analisar a estrutura sonora das palavras, facilita a aquisição deste princípio. Esta compreensão e capacidade de análise da estrutura sonora das palavras reenviam para o conceito de consciência fonológica, habilidade que parece estar fortemente relacionada com uma aprendizagem mais facilitada e bem sucedida na leitura e escrita (Alves Martins & Silva, 1999).

O conceito de consciência fonológica segundo Gombert (1990), Tunmer et al. (1991, cit. por Silva, 2003), reenvia para a capacidade de manipular a estrutura sonora das palavras, processo que requer a apreensão de unidades fonéticas de diferentes dimensões: as sílabas, as unidades intra-silábicas e os fonemas. Estes últimos correspondem às unidades sonoras de menor dimensão dentro de uma língua, que permitem diferenciar uma palavra de outra, representando entidades abstractas caracterizadas por uma variância acústica. Podem-se definir dois níveis de habilidade em tarefas de consciência fonológica: um nível inicial em que se operam unidades maiores que os fonemas e um nível avançado, que implica a manipulação de unidades fonémicas e que está associado à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças mais crescidas e com maior capacidade mnésica. Desta forma, a consciência das unidades silábicas parece preceder a consciência dos segmentos fonémicos (Silva, 2007).

O desenvolvimento da consciência fonológica implica um percurso evolutivo, em que inicialmente as crianças têm a capacidade de realizar com sucesso tarefas de detecção e produção de rimas, e posteriormente é que adquirem habilidades que permitem segmentar e

inverter os fonemas de palavras, o que requer uma análise explícita dos segmentos fonéticos (Stanovich, 1992, cit. por Silva, 2003).

Existe uma concordância entre vários investigadores de que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é uma relação recíproca na sua natureza. É necessário a existência de competências fonémicas rudimentares para a criança apreender o código alfabético, embora esse tipo de competências possa ser melhorada e desenvolvidas através da aprendizagem da leitura. Segundo Alves Martins (1996), a consciência fonológica constitui-se como elemento facilitador da aprendizagem da leitura e desenvolve-se a partir desta mesma aprendizagem, e refere, assim como Silva (2003), que quanto mais elevado for o nível de consciência fonológica antes da escolaridade e nos seus primeiros anos, melhores serão os desempenhos na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a avaliação desta capacidade uma via importante para a identificação de crianças em risco. O treino desta competência no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico deverá ser uma das estratégias de prevenção a adoptar junto das crianças, com o objectivo de contribuir para a diminuição do insucesso escolar (Freitas, Alves & Costa, 2007).

O entendimento conceptual do princípio alfabético pode ser promovido através das actividades de exploração da linguagem escrita que as crianças têm antes do ingresso no ensino formal (Silva, 2003). Adams (1998; cit. por Silva, 2004), refere que há evidências de que as actividades de escrita inventada desenvolvem a consciência fonémica e promovem a compreensão do princípio alfabético. A observação das tentativas de escrita por parte de crianças em idade pré-escolar permite constatar que estas começam nessa altura a desenvolver a sua capacidade de análise do oral, para decidirem o número de letras a usar, começando a pensar sobre a palavra oral. As suas competências de análise do oral vão influenciar o percurso evolutivo desta escrita inventada, pois as tentativas de escrever, enquanto treino da escrita, aumentam a capacidade de análise das palavras (Silva, 2007).

Os jogos fonológicos, uma vez que promovem a consciência fonológica e reflexão sobre o escrito a partir do oral, são mais eficazes quando associam as correspondências som/grafema, pelo que se deverá explorar com as crianças quais as letras que ficariam bem para escrever o início de uma palavra ou a letra inicial de cada palavra (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). A natureza das actividades deverá ser diversificada, contemplando tarefas de segmentação, síntese, supressão e detecção de determinadas unidades sonoras.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cada vez mais se atribui à educação pré-escolar um papel muito importante nos processos de aprendizagem desenvolvidos pela criança durante os períodos de escolarização que se seguem. Diversos estudos têm demonstrado que as crianças que frequentam o pré-escolar têm melhores resultados nos níveis de ensino seguintes.

Segundo Lobo (1993), para o jardim-de-infância contribuir para o sucesso da criança, é necessário saber se os educadores oferecem às crianças o tempo e espaço para o seu adequado desenvolvimento, se incentivam novas descobertas e se proporcionam o estabelecimento de relações afectivas. O futuro sucesso escolar das crianças está directamente relacionado com o tipo de experiências vivenciadas por elas no jardim-de-infância.

Bairrão e Tietze (1995) referiram que “...as crianças que tinham beneficiado de educação pré-escolar tinham melhor rendimento em matemática e na leitura” (p.65). Contudo, os programas de educação pré-escolar têm de ser de qualidade como refere Formosinho (1994).

Bairrão (1998), realizou um estudo sobre a avaliação da qualidade da educação de infância e concluiu que os jardins-de-infância observados revelaram na sua quase totalidade valores que indicavam uma qualidade suficiente, sendo muito baixo o número de jardins-de-infância com uma qualidade considerada adequada.

Peisner-Feinberg et al. (2001), também realizou um estudo com o intuito de avaliar os efeitos a longo prazo da participação das crianças em programas de educação pré-escolar de qualidade e concluiu que as crianças que o frequentaram demonstraram um desenvolvimento superior nos 5 anos subsequentes de ensino, em relação à matemática, linguagem receptiva, às competências cognitivas e de atenção e em relação aos problemas comportamentais e de socialização.

A educação pré-escolar é considerada como factor de desenvolvimento individual, como facilitadora da escolarização primária, como contributo de igualação social e como estratégia de desenvolvimento social (Bigas & Correig, 2001).

O Papel do Educador e suas Práticas Pedagógicas

Muñoz & Zaragoza, (2003), referem que o educador é um interventor, agindo perante os comportamentos infantis tomando posição em muitas das ocasiões, e que a sua atenção deverá ser específica, dedicando atenção a cada criança, não actuando apenas sobre um comportamento observável, mas tendo em conta todas as características da criança.

É importante que o educador possua características que o tornem um especialista em estímulos de aprendizagem e em organização do contexto (Ceac Educación Infantil, 2004), devendo ser mediador, coordenando o que solicita à criança com o apoio e estímulo que lhe apresenta; organizador das actividades para as crianças; seleccionador das aprendizagens interessantes e úteis para as crianças, tendo em conta as necessidades e interesses destas; micro-adaptador, adaptar-se às diferenças individuais; desenhador, organizando o espaço em função da actividade proposta e investigador, tendo de organizar as actividades em função dos resultados da aprendizagem.

É incumbido ao educador o papel de promotor do desenvolvimento da linguagem oral, e de facilitador de experiências no âmbito da emergência da linguagem escrita. Deverá também identificar os conceitos ao nível de literacia presentes nas crianças e assim organizar um ambiente pedagógico onde a criança possa “...desenvolver as suas estratégias de leitura e redacção, as suas hipóteses sobre o sistema de escrita e a sua capacidade para ser utilizador real da riqueza comunicativa da linguagem escrita nas suas diversas modalidades” (Aranda Cervantes, 1993, p.9).

O projecto pedagógico de intervenção é onde estão representadas as concepções educativas, que se manifestam nas estratégias e práticas que o educador utiliza e que é a base de toda a sua intervenção (Ministério da Educação, 1998). É através deste projecto pedagógico que o educador, considerando as características do grupo de crianças, a sua posição pedagógica e a sua concepção do que deve ser a sua prática e as orientações legais, define os objectivos a atingir ao longo do ano lectivo. A sua concretização acontece nas planificações de actividades que define para um período de tempo o que são as prioridades de intervenção. A concepção desse projecto pedagógico vai permitir ao educador organizar o trabalho, de maneira a gerir melhor os espaços e os tempos, a gerir as necessidades e interesses das crianças e a reestruturar o trabalho desenvolvido durante o período de abrangência do projecto adequando-o ao contexto.

As estratégias são os procedimentos que o educador planeia, concebe e implementa para dar resposta às necessidades de todo o grupo de crianças que tem na sala de jardim-de-infância. Muñoz e Zaragoza (2003), referem que as estratégias são o centro de todo o trabalho do educador, que planifica de acordo com o desenvolvimento da criança, e que vão garantir que a aprendizagem é alcançada. As planificações do educador devem ser flexíveis, permitindo a realização de actividades inicialmente planificadas e de outras que surjam a partir de experiências tidas pelas crianças.

A gestão equilibrada que o educador faz das actividades concebidas e orientadas por ele e as actividades definidas pelas crianças, atendendo sempre aos seus interesses, poderá ser definida como uma prática pedagógica mais ajustada às necessidades das crianças. Independentemente da postura ou modelo pedagógico do educador, existem aspectos a considerar na concepção, implementação e avaliação dos projectos de intervenção que devem ser contemplados. As etapas que caracterizam a intervenção do educador, que constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), são: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

É através de uma observação aprofundada que irá depender o desenvolvimento de um projecto de trabalho consistente e adequado, implementando um projecto pedagógico de intervenção cada vez mais próximo da realidade da criança, conhecendo os seus interesses e necessidades, adaptando o seu projecto de trabalho às características das crianças, com o objectivo de minimizar dificuldades e desigualdades sentidas por estas na sua integração no meio escolar. Deve ter cuidado na organização dos espaços, materiais e tempos onde as experiências irão ser vivenciadas.

Existem princípios orientadores da acção pedagógica do educador, segundo Alves Martins e Niza (1998), que são:

- “Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças, de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;

- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivos;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças” (p.82).

Segundo o Ministério da Educação (1997), “cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só...” (p.26). O educador deverá aproveitar todas as situações que ocorrem na sala do jardim-de-infância, quer sejam planeadas ou imprevistas, de forma a um maior enriquecimento para as crianças. De conhecer as experiências mais relevantes para cada criança individualmente e ter a capacidade e disponibilidade para facilitar essas experiências quando a criança está mais capacitada para tirar proveito delas.

Segundo Kontos e Wilcox-Herzog (1997), os educadores precisam de estar atentos ao tipo de actividades que seleccionam para as actividades livres e ao potencial das mesmas relativamente ao contacto com pares por oposição aos adultos. Consideram três aspectos fundamentais e determinantes numa prática pedagógica de qualidade em educação de infância: o envolvimento do educador, o tipo de actividades que são oferecidas assim como a sua organização na sala e o contexto social.

Existem várias actividades que o educador deve implementar com o intuito de facilitar experiências no domínio da literacia. O educador deve incentivar e valorizar qualquer tentativa de escrita por parte da criança, motivando-a para a realização de experiências nesta área. Pode criar um caderno para cada criança, onde ela possa escrever letras, copiar letras e palavras, e que escreva o seu nome ou de familiares, assim como elaborar receitas, o que irá proporcionar a criança aperceber-se da funcionalidade da escrita (Alves Martins & Niza 1998). Também pode pedir à criança para desenhar e descrever aquilo que desenhou e de seguida registar o que a criança diz. A criança começa a ter noção de que o que representou pode ser escrito, observando também a maneira como o educador regista as suas palavras, permitindo a esta ir construindo regras próprias sobre a escrita e as suas funções (Hohmann et. al., 1979; Hohmann e Weikart, 1995; Ministério da Educação, 1997). De entre diversas actividades a desenvolver, deverá realizar jogos como puzzles,

dominós, jogos de memória, os quais permitem às crianças identificar e associar letras, formar palavras simples, utilizando também estes materiais como modelos para copiar letras e palavras. Inventando ou contando rimas, canções, lengalengas, as crianças vão desenvolvendo também a capacidade criativa, segundo Alves Martins & Niza (1998). O educador deve ler às crianças o que estas não conseguem decifrar, criando situações em que comunique oralmente com as crianças sobre o que está escrito. Quando lê uma carta às crianças ou quando regista uma situação ou algum acontecimento vivenciado por elas, está a mostrar que o que a criança diz é importante e que tudo o que se diz se pode escrever. Desta forma o educador promove situações que potencializam “(...) os processos de interacção entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p.30). O objectivo da educação pré-escolar, não é ensinar as crianças a ler e a escrever, mas sim permitir-lhes desde cedo o contacto com o código escrito valorizando as suas descobertas.

Segundo Ferreira, (1995), há práticas que transformam a criança num “(...) espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “quês” que já nem se atreve a formular em voz alta” (p.31).

O educador deve criar actividades que se constituam como actividades significativas e reais (Teberosky, 1992). Entre várias actividades a realizar, deve incluir a leitura e escrita de nomes próprios, nomes dos colegas ou relativos a um tema, de cartazes a anunciar actividades, leitura e escrita da data. Leitura e escrita de notícias, jornais, revistas, cartas, avisos, leitura de histórias, localizar palavras numa canção, completar uma poesia com lacunas, etc. Ao incluir nas actividades de leitura, outros materiais para além de livros de histórias, como, por exemplo, livros de poesia, dicionários, receitas, enciclopédias, jornais, revistas. Ao fazê-lo, espera-se que as crianças sejam introduzidas em amplas práticas de leitura (Ministério da Educação, 1997). Segundo, ainda, as suas Orientações, o educador deve valorizar qualquer tentativa de escrita por parte da criança, proporcionando os materiais necessários e servir de modelo para a criança.

A exposição de materiais escritos na sala deve “proporcionar oportunidades para que as crianças leiam símbolos e textos (...) exige uma exposição legível que deve resultar perceptivamente clara com o objectivo de que as crianças possam ver e distinguir com bastante facilidade os elementos da escrita” e “desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação...”, segundo Loughlin & Suina (1982,

p.203). Outro aspecto importante que estes autores referem é a etiquetagem, considerando-a como um elemento de promoção da escrita na sala de jardim-de-infância.

Vários estudos, em diversos países, mostram que há relações entre a qualidade das práticas seguidas nos jardins-de-infância e o desenvolvimento da literacia. No entanto, em Portugal há poucos trabalhos em que estas relações tenham sido avaliadas sistematicamente, pois só mais recentemente a literacia começou a ser considerada como um importante componente no desenvolvimento educativo inicial da criança.

Santos (2007), realizou um estudo, no qual pretendia determinar as estratégias usadas pelos educadores de infância na promoção de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e a sua relação na evolução das concepções infantis, distinguindo 3 grupos de práticas: um primeiro grupo que não implementa actividades de leitura e escrita, outro que as implementa pontualmente e um último que as implementa regularmente. Concluiu a existência de uma maior evolução das crianças do último grupo, nas diversas provas aplicadas, em relação aos outros dois grupos de educadoras, o que reflecte que a regularidade das actividades implementadas, assim como as estratégias de organização do espaço físico, são potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita. Tais resultados enfatizam o papel que o educador tem como promotor de aprendizagens no domínio da literacia.

Alves Martins (2007), realizou um estudo semelhante, com crianças do pré-escolar e seus educadores, no qual se pretendia verificar até que ponto a frequência e tipo de actividades desenvolvidas pelos educadores em torno das práticas de leitura e escrita, assim como o apoio prestado por eles quando as crianças tentavam ler e escrever, influenciavam as conceptualizações das crianças sobre a leitura e a escrita. Utilizou na sala do jardim-de-infância uma grelha de observação das práticas e avaliou as respostas das crianças no início e no final do ano, em relação ao uso funcional da linguagem escrita e em relação às escritas inventadas por estas. As educadoras foram divididas em 3 grupos: no grupo 1 as educadoras não se envolviam muitas vezes em actividades de leitura e escrita, apoiando raramente as tentativas que as crianças efectuavam para ler e escrever; no grupo 2 as educadoras envolviam-se diversas vezes em actividades de leitura e escrita, apoiando as tentativas para ler e escrever efectuadas pelas crianças; e no grupo 3 as educadoras envolviam-se muitas vezes nas actividades, apoiando sempre as crianças nas suas tentativas de ler e escrever. O tipo de respostas das crianças relacionara-se com o tipo de suportes de

escrita usados pelos educadores. Concluiu-se deste estudo que todas as actividades de leitura e escrita são menos frequentes no grupo 1 do que no grupo 2 e grupo 3, e que em todos os grupos há uma ligeira prevalência de práticas relacionadas com a escrita, sobre as de leitura. No grupo 1 as crianças não leram nem escreveram com o objectivo de reverem textos já escritos nem se envolveram em actividades que as fizessem pensar sobre a linguagem oral e escrita, enquanto que no grupo 2 as educadoras já promoveram de vez em quando essas actividades e no grupo 3 já se verificou que isso acontecia muitas vezes. Outro aspecto relevante concluído refere-se ao facto de no grupo 1 as educadoras não promoverem situações colaborativas entre as crianças, enquanto que no grupo 3 isso aconteceu muito frequentemente. Verificou-se também que as educadoras do grupo 1 raramente apoiaram as tentativas de escrita das crianças, nem em relação à leitura, enquanto que no grupo 2 já o fizeram algumas vezes e no grupo 3 o apoio das educadoras foi dado muitas vezes e com grande variedade de estratégias para esse fim. Em relação ao número de respostas funcionais dadas pelas crianças, verificou-se que no início do ano era equivalente nos 3 grupos, mas que no final do ano as crianças do grupo 1 deram menos respostas funcionais do que as do grupo 2, que ainda deram menos que as do grupo 3. Relativamente a associações entre os níveis de conceptualizações sobre a escrita e os 3 grupos em que as crianças foram divididas, foi verificado que no início do ano não havia nenhuma associação significativa, e no final do ano observou-se já a existência de tal associação, as crianças do grupo 1 mantiveram-se com escrita grafo-perceptiva, enquanto que as do grupo 2 estavam entre a grafo-perceptiva e a silábica e as do grupo 3 encontravam-se na escrita silábico-alfabética.

Verificou-se que a diversidade e frequência das práticas mediadas pelos educadores têm uma correlação forte com o tipo de respostas dadas pelas crianças acerca das funções da linguagem escrita. O grupo de crianças com registo de menor frequência de acções nessas áreas deu menor variedade de respostas funcionais. Alves Martins (2007), concluiu que existem diferenças significativas entre as conceptualizações das crianças, dependendo das práticas de literacia das suas educadoras. As práticas das educadoras reflectem-se na forma como as crianças apreendem os diversos usos da linguagem escrita, promovendo de formas diferentes as oportunidades para as crianças questionarem a linguagem escrita e as suas relações com a linguagem oral.

Mourato (1997), realizou um estudo com educadores e professores do 1º ciclo, através de entrevistas e questionário, de forma a avaliar as conceptualizações destes sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e sobre as suas práticas diárias. Concluiu que a maioria destes profissionais consegue determinar os factores que contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente o tipo de actividades, os espaços, os tempos, mas desconhece as etapas da sua construção. Refere, também, que existe uma discrepância entre a forma como estes professores e educadores pensam sobre a aquisição da linguagem escrita e o tipo de intervenção pedagógica efectuada, o que se verifica na omissão ou pouca frequência de actividades que consideram importantes nas suas práticas diárias.

Foote et al. (2004), interessou-se por estudar a relação entre as concepções e práticas dos educadores sobre a linguagem escrita. De acordo com estudos anteriores, também estes autores encontraram divergências entre o que os educadores dizem acreditar ser uma abordagem mais apropriada à literacia e aquilo que acontece nas suas práticas pedagógicas na sala. Os factores que parecem influenciar estas inconsistências parecem ser a formação profissional e os conhecimentos que têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças ou as suas expectativas e influências dos pais e comunidade escolar.

Organização do Tempo e do Espaço da Sala de Jardim-de-Infância

O espaço deve ser utilizado pelo educador como meio promotor da aprendizagem. É de extrema importância a organização de um ambiente onde as crianças tenham fácil acesso aos materiais de leitura e escrita, que sejam interessantes e que as estimulem a ler e a escrever.

A sala deve ser dotada dos materiais necessários de acordo com as necessidades das crianças, do projecto pedagógico e seguindo critérios de qualidade, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

A organização do ambiente educativo é da responsabilidade do educador, e deve proporcionar oportunidades para que as crianças comuniquem, questionem, resolvam problemas, argumentem e ouçam, permitindo aprendizagens significativas e diversificadas. É importante o educador ir reflectindo sobre esta organização, de forma a tornar possível a sua modificação e adequação de acordo com as necessidades e evoluções das crianças. Por

outro lado, também as crianças devem ter um papel activo, uma vez que a introdução de novas áreas na sala ou a mudança de outras, deve contar com a sua participação, atribuindo-lhes autonomia. A organização da sala deverá ter uma disposição que permita dar resposta às intenções pedagógicas de intervenção consideradas pelo educador. Segundo Ramsey & Bayless, (1989), é da eficácia com que o educador prepara a sala que vai depender frequentemente a qualidade do ensino e própria atitude das crianças em relação à escola.

É muito importante ter em conta que o grupo de crianças vai influenciar a organização do espaço e do tempo, devido às suas características, e que também a própria organização do espaço e do tempo vai influenciar a organização do grupo. Segundo as Orientações do Ministério da Educação (1997), o funcionamento de um grupo é influenciado pelas características individuais de cada criança, pela quantidade de crianças de cada sexo, pela diversidade de idades e pela dimensão do grupo.

As salas de jardim-de-infância encontram-se normalmente divididas em áreas de actividades, existindo materiais que facilitem experiências de aprendizagem no domínio da escrita, proporcionando segundo Hohmann et al, (1979), "...um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho" (p. 58).

Loughlin e Suína (1982), referem que o educador se deve preocupar com a disposição do mobiliário no espaço, deixando o espaço suficiente para o movimento e a realização das actividades. O espaço deve estar dividido por áreas de actividades, de forma a permitir diferentes aprendizagens curriculares. O tipo de materiais colocados em cada área da sala e a forma como estão arrumados, levam a uma maior ou menor participação activa das crianças nas diversas actividades. A sala deverá ter um mapa da zona onde as crianças vivem ou da zona da escola, de livros que refiram acontecimentos do quotidiano da criança, existir fotografias e objectos que recordem acontecimentos passados. Diversidade de suportes, lápis, pincéis, canetas, tintas, jornais, revistas, mapas, embalagens de alimentos, entre outros, incitam à utilização do código escrito. Embora bastante importante a quantidade e a qualidade dos materiais, é essencial a utilização que o educador faz dos mesmos, como refere Aranda Cervantes (1993).

É essencial que em cada área existam vários tipos de papel e utensílios de escrita, de modo a proporcionar às crianças mais oportunidades de estarem em contacto com a escrita, Loughlin e Suína (1982, cit. por Santos, 2001). Deste modo, a área da casa deve conter livros, listas, embalagens, blocos e canetas. A área de expressão plástica deverá ter também

lápiz, canetas, blocos e revistas. A área dos jogos deverá ter os manuais das instruções para consulta das crianças, assim como papel e canetas para anotarem os resultados dos jogos. Na área da biblioteca os livros devem estar colocados de frente e deve ser um pouco mais afastado das áreas onde há mais ruído, contendo livros de histórias, livros temáticos, poesias, dicionários, revistas, jornais (Alves Martins & Niza, 1998; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998; Vasconcelos, 1998). A área da escrita deve ter cadernos individuais, blocos, envelopes, textos das crianças, canetas, lápis, e máquina de escrever ou computador (Hohman & Weikart, 1995, cit. por Estevens, 2002; Ministério da Educação, 1997; Vasconcelos, 1998). Nas paredes devem ser colocados o calendário, os aniversários, o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o plano de actividades, e outros diversos. Quer as áreas, os equipamentos e os diversos materiais devem estar identificados com etiquetas, para desse modo poderem proporcionar oportunidades de interacção com a escrita. Cabe ao educador aproveitar as oportunidades para promover a aprendizagem da linguagem escrita, não bastando somente a presença de suportes escritos na sala.

A organização da sala em áreas permite que se possam desenvolver actividades de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo, proporcionando múltiplas interacções com adultos e com outras crianças, permitindo actividades articuladas, recorrendo a duas ou mais áreas de trabalho em simultâneo, complementando as aprendizagens que ocorram num dado espaço. Também deverá possibilitar desenvolver actividades mais calmas ou mais agitadas, atendendo aos interesses das crianças ou ao tipo de experiência que queiram vivenciar.

As áreas de trabalho podem ir desde áreas mais comuns nos jardins-de-infância, como a casinha, jogos, expressão plástica, biblioteca, garagem, até áreas menos frequentes como a área do computador, das plantas, de experiências, entre outras. É fundamental que estas áreas estejam bem apetrechadas, de forma a permitir à criança uma multiplicidade de aprendizagens surgindo de modo integrado e articulado.

A organização e gestão do espaço terão influência em tudo o que se faz, na forma como se faz no tipo de relações criadas e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Loughlin & Suina, 1982; Hohmann et al., 1984; Ministério da Educação, 1997; Gassó, 2004). Vai permitir às crianças agir de forma autónoma e responsável, agir de maneira segura, sabendo o que podem encontrar em cada um dos espaços da sala, de acordo com os seus interesses. Para os adultos é importante pois vai

permitir antecipar situações ou comportamentos das crianças, fomentando uma resposta mais adequada, criando situações que possibilitem novas e diferentes aprendizagens.

Loughlin & Suina, (1982), referem ainda que “...a disposição do contexto (sala) pode ser utilizada como uma estratégia de instrução, complementando e reforçando outras estratégias que o educador utilize para reforçar a aprendizagem das crianças” (p.21).

Outro aspecto que se tem revelado de extrema importância é como o educador gere o tempo na sala do jardim-de-infância. Os diferentes períodos da rotina diária podem-se tornar importantes para a exploração de situações de leitura e de escrita. Permite que a criança desenvolva, de forma gradual, noções temporais, adquirindo a consciência de dia, semana, mês, entre outras. A rotina promove a autonomia, a segurança, apoiando-a na gestão do seu tempo e da sua aprendizagem, que a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo, como refere Niza (1998). Quando o educador utiliza o quadro com os dias da semana, onde para cada dia tem um indicador de uma actividade específica que nele se realize, vai permitir a apreensão da noção de tempo. Também a leitura de histórias é uma actividade importante na rotina diária da sala, como fazem referência Carolino e Santana (1996).

Segundo o Ministério da Educação (1997), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que no jardim-de-infância “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”(p.40).

3. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

O objectivo geral desta investigação é determinar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, e a sua influência nos conceitos de literacia de crianças de 5 anos.

Como objectivos específicos pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo também em conta os aspectos relativos à organização de espaços e tempos no domínio da abordagem à leitura e escrita; avaliar os conceitos de literacia em crianças de 5 anos, assim como verificar as suas diferenças, em função das práticas dos educadores.

Alves Martins (2007), num estudo realizado, ao verificar se o tipo de actividades desenvolvidas pelos educadores e sua frequência, em torno das práticas de leitura e escrita, influenciavam os conceitos de literacia das crianças, concluiu que existem diferenças significativas entre os conceitos das crianças, dependendo das práticas de literacia das suas educadoras. As práticas das educadoras reflectem-se na forma como as crianças apreendem os diversos usos da linguagem escrita, assim como na forma como evoluem no seu tipo de escrita. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: *Será que as práticas das educadoras diferenciam a evolução dos conceitos de literacia das crianças?*

No mesmo estudo, Alves Martins (2007), caracterizou as práticas de literacia das educadoras de infância e a sua relação com os conceitos infantis sobre as funções e natureza da linguagem escrita, no qual concluiu que as crianças do grupo de educadoras que realizaram muitas vezes actividades de literacia, apresentavam mais razões funcionais para aprender a ler e a escrever, devido à frequência e diversidade de práticas de literacia promovidas. Dessa forma, verificou existirem nas crianças diferenças a nível de razões funcionais atribuídas à leitura e à escrita, dependendo das práticas das educadoras. De acordo com o estudo referido anteriormente, formulou-se a seguinte hipótese:

H1 - Existem diferenças no pós-teste na prova Entrevista de Funcionalidade dependendo das práticas das educadoras.

Santos (2007), realizou um estudo idêntico, no qual pretendia determinar as estratégias usadas pelos educadores de infância na promoção de experiências significativas

de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e a sua relação na evolução dos conceitos infantis, concluindo a existência de uma maior evolução das crianças do grupo de educadoras que implementa regularmente actividades de literacia, na qualidade das escritas inventadas das crianças, o que reflecte que a regularidade das actividades, são potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita.

Alves Martins (2007), também no seu estudo realizado sobre a relação entre as práticas das educadoras e a evolução da escrita das crianças, concluiu haver evolução nos conceitos de literacia das crianças em função das diferentes práticas das educadoras, verificando-se uma maior evolução da escrita das que tinham como educadoras as que realizavam bastantes vezes actividades de literacia. Assim, colocou-se a seguinte hipótese:

H2 - Existem diferenças no pós-teste na Qualidade das Escritas Inventadas em função das práticas das educadoras.

No mesmo estudo de Alves Martins (2007), com crianças do pré-escolar e suas educadoras, é posto em evidência o papel fundamental que os educadores têm no planeamento e implementação de actividades de natureza fonológica nas suas práticas no jardim-de-infância, pois fomentam a aquisição e o desenvolvimento de competências de literacia. Esta consciência é facilitadora da aprendizagem, da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita. Tida como crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Blevins, 1997, cit. por Silva, 2007), a consciência fonológica afecta o sucesso da leitura. Silva (2007), considera a importância de tarefas de consciência fonológica no planeamento de actividades elaboradas pelas educadoras nos jardins-de-infância, o que permitirá uma maior aquisição de competências de leitura e escrita por parte das crianças. Sabendo que os conhecimentos e representações acerca da linguagem escrita das crianças variam em função da qualidade e da frequência das actividades de literacia que os educadores desenvolvem, e sendo estes promotores e mediadores e experiências significativas de aprendizagem, considera-se que estes têm um papel decisivo a este nível (Alves Martins & Santos, 2005). Uma análise sobre as diferentes práticas do ensino da linguagem escrita permite constatar que estas preconizam diferentes concepções e, naturalmente, diferentes actividades e procedimentos de organização quotidiana

do trabalho para ensinar o desenvolvimento da literacia (Alves Martins & Niza, 1998). Com base nestes estudos formularam-se as seguintes hipóteses:

H3 - Existem diferenças no pós-teste na prova Classificação com base na Sílabas Iniciais em função das práticas das educadoras.

H4 - Existem diferenças no pós-teste na prova Classificação com base no Fonema Inicial em função das práticas das educadoras.

4. MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo 4 Educadoras de Infância pertencentes a 3 escolas públicas do Concelho de Sintra, distrito de Lisboa, e 40 crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 2 meses e os 5 anos e os 11 meses, tendo como média 67,7 e desvio padrão 2,18. Em cada uma das 4 salas de jardim-de-infância foram seleccionadas 10 crianças.

As crianças caracterizaram-se, quanto ao género e quanto às idades médias. Avaliaram-se 23 crianças do sexo feminino e 17 crianças do sexo masculino. Foram consideradas variáveis a controlar a idade das crianças ser de 5 anos, todas as crianças estarem a frequentar pela 1ª vez o jardim-de-infância, terem um quociente de Inteligência médio, assim como o mesmo estatuto Socioeconómico. O quociente de inteligência foi medido através da Prova Matrizes Progressivas de Raven-Versão Colorida, sendo a média das crianças de 17,5 e o desvio padrão de 3,9.

A idade das educadoras está compreendida entre os 40 e os 50 anos e os anos de serviço variam entre os 16 e os 25 anos, não tendo sido controlado o factor “formação inicial”, não sendo objectivo deste estudo estabelecer relação entre as práticas educativas e o tipo de formação inicial.

Tipo de Investigação

A presente Investigação é do tipo comparativo, pois pretendeu-se comparar dois grupos de educadoras de infância mediante as suas diferentes práticas pedagógicas implementadas na sala.

Procedimentos e Instrumentos

Após contacto e reunião com a Coordenadora da Escola de Mira Sintra nº2 e indicados os Jardins de Infância pertencentes ao Concelho de Sintra que iriam colaborar nesta investigação, procedeu-se à recolha de dados, que se iniciou num primeiro momento em Janeiro e num segundo momento em Maio. Em relação às educadoras, realizaram-se

duas observações de sala de aula por cada, no início do ano. Os instrumentos aplicados às crianças foram administrados individualmente numa única sessão. Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Finalizada a recolha de dados, procedeu-se à construção de uma base de dados, com a cotação dos dados após a sua introdução. Depois da base construída os dados foram recodificados, tendo-se utilizado o programa estatístico SPSS-Versão 19. De seguida procedeu-se às análises necessárias para responder às hipóteses formuladas.

Relativamente à recolha de dados, utilizaram-se instrumentos que constaram da observação das práticas das educadoras e registo na Grelha de Observação das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da leitura e escrita (Alves Martins e Santos, 2001-Versão Adaptada); e aplicação às crianças das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Entrevista de Funcionalidades, Prova de Ditado e Provas de Consciência Fonológica - Classificação com base na Sílabas Inicial e Fonema Inicial. Num segundo momento procedeu-se à aplicação às crianças da Entrevista de Funcionalidades, Prova de Ditado e Provas de Consciência Fonológica – Classificação com base na Sílabas Inicial e Fonema Inicial (Anexo A).

Seguidamente será apresentada a estrutura e a descrição de cada um dos instrumentos.

Grelha de Observação das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da leitura e escrita

Realizou-se uma observação não participante, como necessidade de dar resposta a questões que se prendem com a forma como um grupo de educadoras elabora e implementa as suas práticas pedagógicas em relação à leitura e à escrita.

Segundo Gómez et al. (1996), a observação assenta num sistema de signos, que considera um tipo de sistema de observação centrado no exame de comportamentos específicos, que são registados pelo observador sem emitir algum tipo de valor sobre eles.

Depois de realizada a observação, em Janeiro, foi registada numa grelha de observação das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e escrita, adaptada, concebida por Alves Martins e Santos (2001). Este instrumento foi testado a fim de determinar a sua fiabilidade e validade (Bell, 1993).

A grelha é composta pelo primeiro bloco que engloba a organização e gestão do espaço físico da sala, que contempla itens relativos à organização e apetrechamento da área de biblioteca, composto por 4 itens, e itens referentes a aspectos de organização e apetrechamento das restantes áreas de trabalho e de rotina diária na sala, contabilizando 12 itens. O segundo bloco da grelha diz respeito à concepção do projecto pedagógico de intervenção, composto por 4 itens, e implementação de estratégias planificadas ou imprevistas pelo educador, onde se procura identificar aquelas que as educadoras desenvolvem mais frequentemente junto do seu grupo de crianças, constituído por 5 itens. O preenchimento dos itens e sub-itens na grelha de observação das práticas pedagógicas das educadoras foi realizado atendendo à sua presença ou ausência no momento inicial de recolha de informação.

Os critérios pelos quais se efectuou a qualificação dos itens foram:

- Para as questões dicotómicas (Sim/Não) foi cotado 1 ponto por cada “Sim” e 0 pontos por cada “Não”, registando a presença ou não de determinados itens;
- Para os itens tipo escala de frequência atribuíram-se 2 pontos a “Sempre”, 1 ponto a “Por vezes” e 0 pontos a “Nunca”;
- O item 19 não será contabilizado, apenas apresentado para percebermos o tipo de planificação de cada educadora;
- A qualificação dos itens pode variar entre os 0 e os 91 pontos.

A grelha foi modificada por Alves Martins e Santos (2005), e no presente estudo adaptada, alterando o nível da sua estrutura, reestruturando a apresentação de cada um dos blocos de questões e alterando cada um dos blocos, retirando alguns itens que foram considerados menos pertinentes e agrupando outros. Esta grelha foi utilizada para a observação das práticas de 2 educadoras que não pertenciam à amostra deste estudo, sendo pedido àquelas para analisarem a grelha em relação à compreensão, clareza, pertinência e organização dos seus conteúdos, não se verificando nenhuma alteração dos itens escolhidos para este estudo.

Através dos valores obtidos da grelha de observação das 4 educadoras, caracterizaram-se as diferentes práticas pedagógicas observadas, calculou-se a mediana que permitiu distinguir 2 grupos de práticas: Grupo 1 - Educadoras que implementam com menos frequência atividades de leitura e escrita e Grupo 2 - Educadoras que implementam com mais frequência atividades de leitura e escrita.

Provas de avaliação da evolução dos conceitos infantis de literacia

Para as crianças deste estudo foram seleccionadas provas que revelaram resultados a nível de evolução dos conceitos de literacia nas crianças, medidas com fiabilidade e nas quais as crianças não mostraram dificuldades, segundo Alves Martins (1998); Mourato (1997); Santos (2001); Estevens (2002); Fernandes (2003). Provas realizadas em excesso levariam a cansaço por parte das crianças e por isso à pouca obtenção de respostas. Aplicaram-se a cada criança as provas de forma sequencial e individual.

A análise de todas as provas foi realizada criança a criança e os resultados obtidos foram agrupados de acordo com os grupos de crianças por educadora e aos grupos de educadoras que foram distinguidos.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

A fim de determinar o nível intelectual de cada criança, foram aplicadas individualmente as Matrizes Progressivas de Raven (1956), versão colorida, de acordo com os procedimentos standardizados, apenas no início do ano escolar. Esta prova é aplicada a crianças entre os 5 e os 11 anos de idade e avalia competências cognitivas e perceptivas apelando simultaneamente para funções lógicas e viso-espaciais, independentemente da memória e da verbalização, (Simões, 2000). Pediu-se a cada criança que observasse a primeira folha do caderno de figuras e explicou-se que falta uma parte do desenho. De seguida foram indicadas as quatro respostas possíveis, e qual a correcta, e o porquê das outras três figuras não corresponderem ao espaço em branco. Finalmente foi pedido à criança que indicasse qual a figura correcta, de forma a percebermos que esta compreendeu a tarefa a realizar. Registaram-se na folha de respostas as respostas dadas nos 36 itens. A cada resposta correcta atribuiu-se 1 ponto, podendo as pontuações oscilar entre os 0 e os 36 pontos.

Nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven a criança tem de lidar com conceitos não-verbais que facilitam a compreensão de uma estrutura, de forma a atribuir sentido a um material desorganizado, a partir do qual tem de deduzir relações. É ir além da percepção do que é óbvio, constituindo um tipo de “intuição” ou percepção repentina da solução do

problema (Raven, Court & Raven, 2001). Permite-nos, assim, aceder a uma medida de aptidão do raciocínio abstracto não-verbal da criança, sendo a sua utilização útil em crianças com problemas a nível da expressão oral, ou em pessoas que apresentem algum tipo de incapacidade física, afasia, deficit cerebral, surdez, entre outros (Raven, Court & Raven, 2001).

Entrevista de Funcionalidade

Também realizámos uma entrevista semi-directiva, individual, com questões que têm como objectivo a caracterização do conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade atribuída quer à leitura quer à escrita. As questões colocadas foram “Para que é que tu queres aprender a ler?”; “Para que serve saber ler?”; “O que é que se pode fazer quando se sabe ler?” O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?”; “Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”. As crianças devem verbalizar e concretizar situações funcionais de utilização de leitura e de escrita de que já se tivessem apercebido. Posteriormente realizou-se uma análise de conteúdo às respostas dadas pelas crianças, de modo a obtermos um levantamento das funções que associavam quer à leitura quer à escrita, sendo agrupadas em categorias. A cada resposta funcional que a criança apontou foi atribuído 1 ponto, tendo a entrevista de cada criança sido classificada em função do número de pontos atribuídos, isto é, de respostas funcionais (Alves Martins,1996). Da análise de conteúdo das respostas identificámos 9 categorias distintas, que agrupámos em respostas gerais, respostas funcionais e respostas institucionais. Em relação às respostas gerais dadas pelas crianças para justificarem as razões que as levam a quererem ler e escrever, distinguimos a Categoria de Respostas Circulares, com respostas como “ Saber ler” e a Categoria Crescer “Para ser grande”. As respostas funcionais de 1º nível que as crianças mais identificaram destacam-se a Categoria Nome próprio, referindo “Para escrever o meu nome” e a Categoria Escrever palavras, referindo “Quero escrever a palavra mãe”, e a Categoria Escrita de letras, ao que referiram “Quero escrever a letra A,B,C”. Para as respostas funcionais de 2º nível mencionadas pelas crianças criámos a Categoria Livros de histórias, referindo “Ler livros da Camila” ou “Quero ler livros de histórias”, a Categoria Revistas, na qual as crianças referiram “ Ler revistas” e finalmente a Categoria Legendas, referindo “Serve para ler legendas”, sendo as razões justificativas para quererem ler ou para

que serve ler. Todas as razões invocadas para aprender a ler que não remetiam para respostas de natureza funcional, como por exemplo “Ser bom aluno” não foram consideradas na contabilização final das respostas, sendo incluídas na categoria de respostas institucionais, tal como em Alves Martins & Farinha (2006). Verificou-se que a natureza das razões funcionais que as crianças do Grupo 1 mais apresentaram no início do ano foram “Para ler livros de histórias” e “ Para escrever letras”, enquanto que no final do ano foram apenas “Para ler livros de histórias”, enquanto que as apresentadas pelas crianças do Grupo 2 no início do ano foram também “Para ler livros de histórias”, e no final “Para ler revistas”.

A descoberta da funcionalidade da leitura e da escrita está relacionada com a construção de um Projecto Pessoal de Leitor, que se desenvolve à mediada que as crianças vão contactando com outras crianças e adultos leitores, indo construindo os significados associados a estes momentos (Alves Martins & Niza, 1998). As crianças vão percebendo que se souberem ler podem ler sozinhas uma história, podem ler as legendas de um filme, ou ler as instruções de um jogo. Assim a criança vai desenvolvendo razões para se querer envolver nessa aprendizagem.

Pelo facto de desde cedo as crianças contactar com as práticas funcionais de utilização da linguagem escrita, permite-lhe interiorizar o sentido da linguagem escrita, indo aprendendo informalmente conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações (Wells, 1981,1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

Quanto mais estimulante for o ambiente em termos linguísticos, quanto mais valiosas forem as vivências, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008).

Prova do ditado

Esta prova tem como propósito avaliar os conceitos infantis através de um ditado individual de palavras. Esta prova consistiu em pedir à criança que escrevessem “como achar que é ou como for capaz” um determinado número de palavras, de modo a que se perceba como relaciona a linguagem oral com a linguagem escrita. De seguida foi pedido que lesse e apontasse com o dedo ao mesmo tempo que o fizeram, aquilo que acabaram de escrever, segundo o mesmo tipo de provas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Alves

Martins (1996). Quando uma criança se mostrava hesitante ou dizia não saber escrever as palavras era incentivada a tentar, dizendo-lhe “sei que ainda não sabes escrever todas as palavras mas escreve como tu achares que é, como fores capaz”. As verbalizações das crianças durante a actividade de escrita e a forma como “liam” as palavras foi anotada pelo experimentador, assim como as justificações que elas, por vezes, davam em relação à forma de escrever as palavras, quando questionadas nesse sentido.

Esta prova permite avaliar se as crianças estabelecem ou não relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, e se sim de que modo o fazem. A lista de palavras ditadas foi: gato, gata, gatinho, ave, dedo, égua, hipopótamo, segundo uma versão adaptada de Alves Martins (1996).

A partir da análise das respostas dadas pelas crianças, as suas produções escritas poderiam ser classificadas em níveis de Ferreiro (1988) e Alves Martins (1994): escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética, consoante as concepções que orientam a sua escrita. No entanto, no momento da análise das produções escritas realizadas pelas crianças, verificou-se heterogeneidade do tipo de escrita nas diversas palavras analisadas, ou seja diferentes palavras remetiam para diferentes níveis conceptuais. Neste sentido, optou-se por utilizar a metodologia de Alves Martins e Silva (2006b), vendo um total de letras no conjunto das palavras, calculando o número de letras correctas por palavra, atribuindo-se 1 ponto por cada letra correcta e 0 por cada errada, num total de 36 pontos.

Provas de Consciência Fonológica

Esta bateria constituída por 6 sub-testes, foi elaborada por Silva (2002), visando a avaliação da consciência fonológica de crianças do pré-escolar e início de escolaridade.

As provas de consciência fonológica que foram aplicadas às crianças foram as provas de classificação com base na sílaba inicial e a de classificação com base no fonema inicial, tendo como objectivo a categorização das palavras segundo um critério silábico ou fonémico. Foi pedido às crianças que seleccionassem as duas palavras que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. As crianças teriam de encontrar, entre as 4 palavras de cada item, 2 que partilhem a mesma sílaba inicial ou o mesmo fonema inicial (conforme a prova). As palavras foram apresentadas oralmente e com suporte figurativo. Cada prova é

composta por 14 itens. Nos dois sub-testes de classificação metade das palavras são dissilábicas e as restantes são trissilábicas. Cada resposta é cotada com 1 ponto, pelo que a cotação em cada prova varia entre 0 e 14 pontos.

As provas de consciência fonológica dizem respeito à capacidade consciente da criança manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991, cit. por Silva, 2004), que é fundamental para o entendimento conceptual do princípio alfabético, embora não seja, por si só, suficiente.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em primeiro lugar serão descritas as práticas pedagógicas das educadoras observadas, atendendo aos dois grupos formados, e posteriormente apresentam-se os resultados obtidos pelas crianças nas diversas provas, pertencentes a cada um dos grupos. Procedeu-se a uma análise comparativa dos dados recolhidos em cada grupo, verificando se existem diferenças significativas entre os grupos no pós-teste, de modo a determinar uma possível relação entre as práticas pedagógicas das educadoras e a evolução das crianças nos conceitos de literacia.

Tendo por base a Grelha de Observação das Práticas Pedagógicas das Educadoras, Alves Martins e Santos (2001), Versão Adaptada, obtiveram-se os valores de pontuação 55, 60, 72 e 74, calculando-se de seguida a mediana, resultando o valor 66. De acordo com este valor as práticas das educadoras observadas foram classificadas em 2 grupos:

- Grupo 1: Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita;
- Grupo 2: Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita.

Observações das práticas das Educadoras pertencentes ao Grupo 1 – Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita

Educadora 1

No que diz respeito à organização do ambiente da sala, nesta existe uma área de biblioteca, com livros de histórias, de poesias, livros temáticos, dicionários, enciclopédias e listas de palavras. Os livros são variados, de vários tamanhos e expostos de maneira frontal nas estantes, onde as crianças acedem facilmente. Existe um armário com canetas, lápis, papel e onde estão cartões com os nomes e fotografias de cada criança. Na parede da área do tapete está um mapa de actividades, que consiste num quadro onde cada criança marca com uma caneta um círculo nas actividades que vai desenvolver durante o período de actividades livres e onde coloca um círculo se as concretizar. Não existe nenhum tipo de quadro onde a educadora diariamente registe aquilo que as crianças mais gostaram de fazer,

o que não gostaram tanto e tudo o que querem saber. Observámos um quadro de presenças, de carácter mensal, onde estão escritos os nomes das crianças e os dias da semana. Nas várias paredes da sala estão afixados registos escritos das crianças, assim como desenhos feitos por estas, alguns deles situados bastante acima do nível dos olhos das crianças.

Quer na área da casinha, na da garagem e na dos jogos não há materiais de leitura nem utensílios e materiais de escrita, pelo que se observou ser um aspecto pouco privilegiado por esta educadora em termos de intervenção. Na área de expressões plásticas há materiais de leitura, utensílios e materiais para escrever, assim como lápis, canetas, pincéis, papel, plasticinas, revistas e folhas de registo. É a área da sala onde as crianças permanecem mais tempo, e onde a leitura e a escrita estão mais presentes. Não existe uma área dedicada à escrita, sendo apenas na área das expressões plásticas que as crianças desenvolvem essas competências. Na sala existe uma área de computador, e é utilizado durante o período de actividades da responsabilidade das crianças. Na parede desta área estão coladas imagens e desenhos colocados não ao alcance visual das crianças. Os registos mais antigos são substituídos semanalmente por registos recentes. Não existem fotografias, relatos ou objectos familiares das crianças. As produções escritas das crianças são compiladas em cadernos próprios para o efeito e guardadas num armário. Todas as áreas encontram-se identificadas com etiquetas escritas em letra maiúscula de imprensa. As crianças não podem levar os materiais de leitura e escrita para as outras áreas. Existem momentos de rotina diária que privilegiam actividades específicas de leitura e de escrita. Momentos em que a educadora se senta com as crianças a ler um livro e outros em que as crianças têm de copiar palavras escolhidas por ela. A educadora define as actividades para o dia, não possibilitando às crianças uma participação activa de escolha de actividades dos seus interesses.

Em relação à concepção do projecto pedagógico e implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças, a educadora tem o projecto pedagógico por escrito, que inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita. A planificação é semanal e contempla actividades de desenvolvimento da linguagem escrita, estratégias e recursos que facilitem o seu desenvolvimento.

No trabalho directo com as crianças, a educadora fornece sempre grande variedade de livros de acordo com os interesses das crianças, lê-lhes livros de histórias e poemas, ensina-lhes canções, rimas, lengalengas, promove algumas situações onde as crianças

possam escrever como souberem e convida-as a procurarem e copiarem informação específica. Apenas por vezes senta-se com as crianças a ler textos, põe por escrito histórias que elas conheçam, e faz jogos de palavras começadas e acabadas da mesma forma, apelando a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita. Ao utilizar a escrita, a educadora escreve sempre de forma que as crianças vejam, lendo em voz alta o que escreve e para que escreve, explicando por vezes porque escreve e para que escreve. Quando as crianças querem escrever letras, palavras ou frases, a educadora por vezes facilita os materiais necessários, elaborando um modelo para copiarem e ajudando a escrever soletrando a palavra. Ao escreverem espontaneamente, a educadora por vezes questiona-as em relação aquilo que escreveram, registando de forma convencional os seus escritos e confrontando-as com a sua escrita.

Observou-se que esta educadora revela alguma dificuldade em gerir o seu grupo de crianças, pelo que em diversas actividades nem sempre consegue chegar a cada criança quando necessário. A pouca frequência com que realiza algumas actividades que potenciam o desenvolvimento da linguagem escrita, assim como a sua fraca resposta ao que é solicitado pelas crianças, faz com que esta educadora tenha sido contemplada no grupo das educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita nas suas práticas.

Educadora 4

Relativamente à organização do ambiente da sala, existe uma área de biblioteca, com livros de histórias, livros temáticos, listas de palavras, faltando os dicionários, as enciclopédias e os livros de poesia, que estão guardados numa outra sala por falta de espaço no armário dedicado a esta área. Sempre que as crianças querem ter acesso a estes materiais de leitura, têm de pedir à educadora para os ir buscar, o que na prática acaba por não acontecer, devido ao transtorno que causa a esta ter de sair da sala. Os poucos livros disponíveis estão expostos de maneira frontal na estante, e as crianças podem lê-los numa mesa colocada nessa área para o efeito. As crianças não podem levar os materiais de leitura nem de escrita para outra qualquer área da sala. Não existe um quadro onde a educadora registre aquilo que as crianças mais gostaram de fazer, o que não gostam tanto, nem um mapa de actividades, que consiste num quadro onde cada criança marca um círculo nas

actividades que vai desenvolver durante o período de actividades livres. Existe sim na sala um quadro de presenças, onde estão escritos os nomes das crianças e os dias da semana, no qual a educadora pede para cada criança colocar uma cruz no dia correspondente.

Quer na área da casinha, na da garagem e na dos jogos não há materiais de leitura nem utensílios e materiais de escrita, pelo que se observou ser um aspecto pouco privilegiado por esta educadora em termos de intervenção. Na área de expressões plásticas há uma grande mesa com materiais de leitura, utensílios e materiais para escrever, assim como lápis, canetas, pincéis, papel, plasticinas, revistas e folhas de registo. Nesta área a leitura e a escrita estão presentes, sendo este o único local onde as crianças podem estar em contacto directo com estas componentes. Na sala existe uma área de computador, onde há vários jogos e é utilizado durante o período de actividades da responsabilidade das crianças. Nos apenas dois placards disponíveis nesta sala estão espalhadas imagens e desenhos colocados ao alcance visual das crianças, havendo poucos registos escritos realizados por estas. No entanto, esses poucos registos mais antigos são sempre substituídos semanalmente por registos recentes. Não existem fotografias, relatos ou objectos familiares, que remetam para memórias e experiências significativas para as crianças. As produções escritas das crianças são compiladas em cadernos próprios para o efeito e guardadas num armário, de fácil acesso, podendo as crianças consultar os cadernos quando tiverem vontade. Estes registos têm como objectivo serem auxiliares de memória, serem objecto de análise semântico, sintáctico e fonológico e representam situações significativas para as crianças. Todas as áreas encontram-se identificadas com etiquetas escritas em letra maiúscula de imprensa.

Em relação à concepção do projecto pedagógico e implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças, a educadora tem o projecto pedagógico por escrito, que inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita. A planificação é quinzenal e contempla actividades de desenvolvimento da linguagem escrita, estratégias e recursos que facilitem o seu desenvolvimento.

Existem momentos de rotina diária que privilegiam actividades específicas de leitura e de escrita. A educadora define todas as actividades, não havendo espaço para serem as crianças a assumirem a responsabilidade por actividades de carácter livre. No entanto, estas actividades potenciadoras do desenvolvimento da leitura e da escrita são pouco frequentes. No trabalho directo com as crianças, a educadora lê sempre livros de

histórias e poemas, ensina-lhes canções, rimas, lengalengas, fornece por vezes grande variedade de livros de acordo com os interesses das crianças, promove situações onde as crianças possam escrever como souberem e convida-as a procurarem e copiarem informação específica. Algumas vezes senta-se com as crianças a ler textos, põe por escrito histórias que elas conheçam, e faz jogos de palavras começadas e acabadas da mesma forma, apelando a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita. Ao utilizar a escrita, a educadora escreve sempre de forma que as crianças vejam, lendo em voz alta o que escreve, explicando por vezes porque escreve e para que escreve. Quando as crianças querem escrever letras, palavras ou frases, a educadora por vezes apoia a ideia e facilita os materiais necessários, elaborando sempre um modelo para copiarem e ajudando a escrever soletrando a palavra. Se as crianças escreverem espontaneamente, a educadora por vezes questiona-as em relação aquilo que escreveram, registando de forma convencional os seus escritos e confrontando-as com a sua escrita. Quando estas lêem espontaneamente, por vezes também as questiona sobre o que leram, confrontando-as com a leitura de imagens.

O que se observa nesta sala, para além do pouco material escrito colocado de modo visível, é uma dispersão do grupo nas diversas áreas da sala, o que não possibilita à educadora um apoio constante e mais enquadrado das actividades que as crianças desenvolvem, nomeadamente em relação à leitura e à escrita.

Em relação a estas duas educadoras que pertencem ao grupo de educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita, não há uma frequência de actividades específicas que contemplem a promoção da linguagem escrita na sala, como propõe Alves Martins e Niza (1998) ou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, concebidas pelo Ministério das Educação (1997). Há falta de estratégias ao nível da organização do espaço físico, ficando o apetrechamento das áreas da sala muito pobre, consideradas como questões fundamentais segundo Loughlin e Suína (1982), e Carlino e Santana (1996). Nestas salas a área da biblioteca é pobre em termos de materiais que promovam o interesse pela leitura. Embora haja locais próprios para expor os trabalhos realizados pelas crianças, verifica-se que a maioria dos trabalhos expostos são desenhos, havendo poucos registos escritos nos placards. Realizam-se actividades pouco diversificadas, principalmente que apelem a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita.

Observações das práticas das Educadoras pertencentes ao Grupo 2 – Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita

Educadora 2

Na sala desta educadora, em relação à organização do ambiente da sala, existe uma área de biblioteca, com livros de histórias, de poesias, livros temáticos, dicionários, enciclopédias e listas de palavras. Os livros são variados, com tamanhos diferentes, destinados a diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e encontram-se expostos de maneira frontal nas estantes, onde as crianças acedem facilmente. Nesta área existe um armário com canetas, lápis, papel e um espaço cómodo para as crianças lerem. Estas podem levar todos os materiais de escrita e de leitura para as outras áreas da sala se assim o desejarem, o que promove uma constante presença destas componentes em redor das crianças. Na área do tapete, as crianças têm o momento do acolhimento, cantam canções, fazem teatro e é o local onde a educadora se senta com as crianças a ler textos que elas próprias escolhem. Existe um quadro onde a educadora diariamente regista aquilo que as crianças mais gostaram de fazer, o que não gostaram e que actividades gostariam de incluir no dia. As crianças têm um papel activo e participativo na elaboração das actividades do dia. Também há um mapa de actividades, que consiste num quadro onde cada criança marca um círculo nas actividades que vai desenvolver durante o período de actividades livres. Observa-se também um quadro de presenças, elaborado mensalmente pela educadora, onde estão escritos os nomes das crianças e os dias da semana. Nas paredes da sala estão afixados bastantes registos escritos das crianças, assim como desenhos feitos por estas. Na área da casinha, na da garagem e na dos jogos não há materiais de leitura nem utensílios e materiais de escrita e folhas de registo, pelo que se considera ser este um aspecto pouco privilegiado em termos de intervenção. Na área de expressões plásticas há materiais de leitura, utensílios e materiais para escrever, assim como lápis, canetas, pincéis, papel, plasticinas, revistas e folhas de registo. Na área da escrita há uma mesa de trabalho, com materiais diversos, lápis, papel, canetas, onde a escrita é incentivada de forma constante, apelando à sua funcionalidade. Na sala existe uma área de computador, onde se escrevem cartas, recados, sendo este espaço mais utilizado na presença da educadora. Existem placards na sala onde estão espalhadas imagens coloridas e desenhos, registos

escritos das crianças, colocados ao nível do seu alcance visual, assim como fotografias, imagens e objectos familiares. Os registos mais antigos são substituídos semanalmente por registos recentes. Cada criança tem um caderno próprio com as suas produções escritas e desenhos que são guardados num armário de fácil acesso a estas. Todas as áreas encontram-se identificadas com etiquetas escritas em letra maiúscula de imprensa. Existem também momentos de rotina diária que privilegiam actividades específicas de leitura e de escrita. A educadora define as actividades diárias, embora conte com a participação das crianças para definir aquilo que querem introduzir como sendo mais significativo para estas.

Em relação à concepção do projecto pedagógico e implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças, a educadora tem o projecto pedagógico por escrito, que inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita. A planificação é diária e contempla actividades de desenvolvimento da linguagem escrita, estratégias e recursos que facilitem o seu desenvolvimento.

No trabalho directo com as crianças, a educadora fornece sempre grande variedade de livros de acordo com os interesses das crianças, lê-lhes livros de histórias e poemas, ensina-lhes canções, rimas, lengalengas, promove por vezes situações onde as crianças possam escrever como souberem e convida-as por vezes a procurarem e copiarem informação específica. Lê as histórias de maneira que as crianças conseguem observar a orientação convencional da leitura. Senta-se sempre com as crianças a ler textos, põe por escrito histórias que elas conheçam, e faz jogos de palavras começadas e acabadas da mesma forma, apelando a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita. Ao utilizar a escrita, a educadora escreve por vezes de forma que as crianças vejam, lendo em voz alta o que escreve e para que escreve. Quando as crianças querem escrever letras, palavras ou frases, a educadora facilita sempre os materiais necessários, elaborando por vezes um modelo para copiarem e ajudando a escrever soletrando a palavra. Quando elas escreverem espontaneamente, a educadora questiona-as por vezes em relação aquilo que escreveram, registando de forma convencional os seus escritos e confrontando-as por vezes com a sua própria escrita. Ao lerem espontaneamente a educadora algumas vezes questiona-as sobre aquilo que leram e confronta-as com a leitura de imagens.

Educadora 3

Sobre a organização do espaço físico da sala desta educadora, observámos que existe uma área de biblioteca, com listas de palavras, livros de histórias, de poesias, livros temáticos, dicionários e enciclopédias. Os livros são muito variados, com tamanhos diferentes, bastante coloridos e destinados a diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Encontram-se expostos nas estantes de um armário de maneira frontal, onde as crianças podem aceder muito facilmente. Nesta área existe um espaço cómodo para as crianças lerem. Estas podem levar todos os materiais de escrita e de leitura para as outras áreas da sala, mas sempre com a aprovação da educadora. Na área do tapete, as crianças têm o momento do acolhimento, em que conversam sobre temas escolhidos pela educadora, cantam canções, fazem jogos de palavras e é onde a educadora se senta com as crianças a ler textos escolhidos também por elas. Na sala, existe um quadro onde a educadora diariamente regista as actividades que se realizam no dia, perguntando sempre as que lhes agradam mais e menos e as que gostariam de incluir. As crianças têm um papel mais activo e participativo na elaboração das actividades do dia. Também há um mapa de actividades, onde cada criança marca as actividades que vai desenvolver durante o período de actividades livres. Existe um quadro de presenças, que a educadora elabora mensalmente, onde estão escritos os nomes das crianças e os dias da semana, no qual cada criança quando chega tem de colocar uma cruz. Nas paredes da sala há placards onde estão afixados registos escritos das crianças, assim como desenhos feitos por estas. Na área da casinha e da garagem não há materiais de leitura, nem utensílios e materiais de escrita, assim como não existem folhas de registo. Na área dos jogos já se verifica a presença de materiais de leitura e escrita, onde há livros, papel, canetas, e lápis. Na área de expressões plásticas há também materiais de leitura, utensílios e materiais para escrever, assim como lápis, canetas, pincéis, papel, plasticinas, revistas e folhas de registo. É nesta área onde as crianças contactam mais de perto com a escrita, onde esta é incentivada de forma constante, apelando à sua funcionalidade. As crianças podem levar todos os materiais de leitura e escrita para as outras áreas da sala, se assim o desejarem. Na sala existe uma área de computador, que é utilizado pelas crianças para jogar jogos e escrever frases com a ajuda da educadora para colocarem nos placards. Existem placards na sala onde estão espalhadas imagens coloridas e desenhos, registos escritos das crianças, colocados ao nível do seu

alcance visual. Também encontramos fotografias, imagens e objectos familiares. Os registos mais antigos são substituídos semanalmente por registos recentes, embora varie conforme o tipo de registos. Alguns podem permanecer durante mais tempo. Cada criança tem um caderno com os seus desenhos e produções escritas, que são guardados num armário de fácil acesso. Todas as áreas da sala encontram-se identificadas com etiquetas escritas em letra maiúscula de imprensa. Há diversos momentos de rotina diária que privilegiam actividades específicas de leitura e de escrita. A educadora define as actividades diariamente, mas conta com a ajuda das crianças para introduzir o que consideram mais significativo.

Em relação à concepção do projecto pedagógico e implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças, a educadora tem o projecto pedagógico por escrito, que inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita. A planificação é diária e contempla actividades de desenvolvimento da linguagem escrita, estratégias e recursos que facilitem o seu desenvolvimento.

No trabalho directo com as crianças, a educadora ensina-lhes sempre canções, rimas, lengalengas, faz jogos de palavras começadas e acabadas da mesma forma, apelando a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita e lê-lhes livros de histórias e poemas. Por vezes fornece grande variedade de livros de acordo com os interesses das crianças, promove situações onde as crianças possam escrever como souberem e convida-as a procurarem e copiarem informação específica, assim como se senta com as crianças a ler textos, pondo por escrito histórias que elas conhecem. Ao utilizar a escrita, a educadora escreve sempre de forma que as crianças vejam, lendo em voz alta o que escreve e por vezes para que escreve. Quando as crianças querem escrever letras, palavras ou frases, a educadora facilita sempre os materiais necessários, elaborando algumas vezes um modelo para copiarem e ajudando a escrever soletrando a palavra. Quando as crianças escreverem espontaneamente, a educadora questiona-as sempre em relação aquilo que escreveram, registando de forma convencional os seus escritos e confrontando-as por vezes com a sua própria escrita. Ao lerem espontaneamente, apenas algumas vezes as questiona sobre o que leram, confrontando-as com a leitura de imagens.

Estas duas educadoras quem implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita centram mais as suas práticas pedagógicas ao nível da frequência de

actividades e estratégias que fomentem o desenvolvimento destas competências, mas também se preocupam com a qualidade do apetrechamento do espaço físico da sala.

Passaremos, de seguida, a analisar os resultados obtidos pelas crianças pertencentes aos dois grupos de educadoras, nas várias provas aplicadas e nos dois momentos de observação, em função das hipóteses formuladas nesta investigação. Usou-se o Programa SPSS-Versão 19, calculando o teste paramétrico de análise da variância T para Amostras Independentes, de modo a verificar se existem diferenças significativas entre os dois grupos, no pós-teste, em cada uma das variáveis analisadas. Em todas as análises, a significância estatística foi aceite para um valor de p menor que 0.05.

Seguidamente apresentam-se as hipóteses formuladas:

H1- Existem diferenças no pós-teste na Prova Entrevista de Funcionalidade dependendo das práticas das educadoras.

Seguidamente apresenta-se a Tabela 1 com os resultados da Prova Entrevista de Funcionalidade, na qual se compararam os valores da média e desvio padrão do pré-teste com os do pós-teste, de forma a verificar se houve diferenças no pós-teste dependendo das práticas das educadoras.

Tabela 1. *Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste o Pós-Teste na Prova Entrevista de Funcionalidade*

Grupo de Educadoras	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Grupo 1	2.1	1.1	2.4	1.1
Grupo 2	2.1	1.2	2.6	1.1

Nota: Grupo 1 – Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita

Grupo 2 – Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita

Na prova Entrevista de Funcionalidade começámos por verificar se a média dos grupos era semelhante no pré-teste e seguidamente em relação ao pós-teste. As médias no pré-teste eram iguais, enquanto que no pós-teste variaram de forma pouco significativa. No

pré-teste o valor ($T(38) = .14$; $p = .89$), não se verificando diferenças significativas entre os grupos, enquanto que em relação ao pós-teste o valor ($T(38) = -.71$; $p = .48$), também não se verificando diferenças significativas entre os grupos. Conclui-se que a hipótese colocada não se confirma, pois tendo em conta estes valores, não há diferenças significativas entre os dois grupos, no pós-teste.

H2- Existem diferenças no pós-teste na Qualidade das Escritas Inventadas em função das práticas das educadoras.

De seguida apresentamos a Tabela 2 com os resultados na Qualidade das Escritas Inventadas, em que se compararam os valores da média e desvio padrão do pré-teste com os do pós-teste, de forma a verificar se houve diferenças no pós-teste dependendo das práticas das educadoras.

Tabela 2. Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Qualidade das Escritas Inventadas

Grupo de Educadoras	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Grupo 1	10.1	6.0	11.0	7.1
Grupo 2	13.1	6.0	14.1	8.8

Nota: Grupo 1 – Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita

Grupo 2 – Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita

Na Qualidade das Escritas Inventadas, começou-se por verificar se a média dos grupos era semelhante no pré-teste e de seguida em relação ao pós-teste. A média no pré-teste era um pouco superior no Grupo 2, e no pós-teste continuou a sê-lo, embora não de forma significativa. No pré-teste o valor ($T(38) = -1.57$; $p = .12$), não se verificando diferenças significativas entre os grupos. No pós-teste o valor ($T(38) = -1.23$; $p = .23$), não se constatando também diferenças significativas entre os grupos. Tendo por base estes valores obtidos a hipótese não se confirma, pois não há diferenças significativas entre os dois grupos no pós-teste.

H3- Existem diferenças no pós-teste da Prova Classificação com base na Sílabas Inicial em função das práticas das educadoras.

A Tabela 3 apresenta os resultados da Prova Classificação com base na Sílabas Inicial, em que se compararam os valores da média e desvio padrão do pré-teste com os do pós-teste, de forma a verificar se houve diferenças no pós-teste dependendo das práticas das educadoras.

Tabela 3. *Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Prova Classificação com base na Sílabas Inicial*

Grupo de Educadoras	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Grupo 1	5.7	4.1	7.3	4
Grupo 2	5.9	3.9	6.6	4.4

Nota: Grupo 1 – Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita

Grupo 2 – Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita

Na Prova Classificação com base na Sílabas Inicial, verificou-se que no pré-teste a média dos dois grupos era semelhante, assim como no pós-teste. No pré-teste o valor ($T(38) = -.12; p=.91$), não se registando diferenças significativas entre os grupos, enquanto que no pós-teste o valor ($T(38) = .48; p = .63$), não se registou também diferenças significativas entre os grupos. Em função destes valores, verifica-se que a hipótese não se confirma, uma vez que não há diferenças significativas no pós-teste entre os dois grupos.

H4- Existem diferenças no pós-teste da Prova Classificação com base no Fonema Inicial em função das práticas das educadoras.

A Tabela 4 apresenta os resultados da Prova Classificação com base no Fonema Inicial, em que se compararam os valores da média e desvio padrão do pré-teste com os do

pós-teste, de forma a verificar se houve diferenças no pós-teste dependendo das práticas das educadoras.

Tabela 4. *Valores de Média e Desvio Padrão no Pré-Teste e Pós-Teste na Prova Classificação com base no Fonema Inicial*

Grupo de Educadoras	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Grupo 1	3.5	3.3	5.1	3.3
Grupo 2	3.8	3.2	5.7	4.3

Nota: Grupo 1 – Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita

Grupo 2 – Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita

Na prova Classificação com base no Fonema Inicial, verificou-se que a média dos dois grupos era muito semelhante, quer no pré-teste quer no pós-teste. No pré-teste o valor ($T(38) = -.34$; $p = .74$), não havendo diferenças significativas entre os grupos, enquanto no pós-teste o valor ($T(38) = -.49$; $p = .63$), não se verificando também diferenças significativas entre os grupos. Com base nestes valores, a hipótese não se confirma, pois não se verificaram diferenças significativas no pós-teste entre os dois grupos.

Em relação à questão de investigação deste estudo que se referia a verificar se existem diferenças na evolução dos conceitos de literacia de crianças de 5 anos, em função das práticas das educadoras, não se confirmou visto não haver diferenças significativas entre os grupos no pós-teste, tendo em conta as práticas realizadas pelas suas respectivas educadoras. O facto das educadoras contemplarem com mais ou menos frequência actividades que envolvam a leitura e a escrita, não influenciou a evolução dos conceitos das crianças sobre a linguagem escrita.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo geral desta investigação é determinar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, e a sua influência nos conceitos de literacia de crianças de 5 anos.

Como objectivos específicos pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo também em conta os aspectos relativos à organização de espaços e tempos no domínio da abordagem à leitura e escrita; avaliar os conceitos infantis de literacia em crianças de 5 anos, assim como verificar as suas diferenças, em função das práticas dos educadores.

De acordo com estes objectivos, formularam-se hipóteses, que de acordo com a análise dos resultados se concluiu que nenhuma das hipóteses se confirmou.

Em relação à H1 - Existem diferenças no pós-teste na prova Entrevista de Funcionalidade dependendo das práticas das educadoras, verificou-se que não houve diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras no pós-teste. As crianças no pós-teste não atribuíram mais razões funcionais para quererem aprender a ler e a escrever, não se constatando evolução a nível da funcionalidade da leitura e da escrita. As educadoras do Grupo 1 realizavam poucas actividades que revelassem às crianças a funcionalidade da escrita. O facto das educadoras do Grupo 2 utilizarem mais actividades com o fim de mostrar a utilidade da leitura e da escrita, estas não terão tido a qualidade necessária, de forma a serem significativas e reais para as crianças.

Alves Martins e Niza (1998), referem que o interesse que as crianças têm pela linguagem escrita, varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e escrita propostas pelos educadores.

Quanto à H2 - Existem diferenças no pós-teste na Qualidade das Escritas Inventadas em função das práticas das educadoras, verificou-se que não houve diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras no pós-teste. A evolução das crianças na qualidade de escritas inventadas não foi significativa em nenhum dos grupos. O número de letras por palavra contabilizadas no pré-teste, não aumentou de modo significativo em relação ao número de letras por palavra no pós-teste. Estes resultados não vão de encontro aos de Santos (2007), que verificou evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças, mediante as práticas distintas das educadoras. Segundo Alves Martins (1996) e Mata

(2002), existe relação entre os conceitos de literacia e a funcionalidade, referindo que à medida que as crianças pensam acerca da escrita vão construindo ideias sobre a maneira de escrever e vão atribuindo funções cada vez mais complexas.

Relativamente à H3 - Existem diferenças no pós-teste da Prova Classificação com base na Sílabas Iniciais em função das práticas das educadoras e à H4 - Existem diferenças no pós-teste da Prova Classificação com base no Fonema Inicial em função das práticas das educadoras, não houve diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras no pós-teste. As práticas realizadas pelas educadoras, do Grupo 1 e do Grupo 2, não incidiram ao nível de actividades de consciência fonológica de forma sistemática, considerando Alves Martins (1996) a consciência fonológica como um “elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir desta mesma aprendizagem” (p.92).

Os resultados obtidos pelas crianças nas diversas provas aplicadas põem em questão o papel activo do educador na implementação de actividades e estratégias de forma sistemática, como potenciador de aprendizagens de literacia.

Passaremos, de seguida, a caracterizar as práticas dos dois grupos de educadoras, no que respeita à frequência das práticas implementadas por estas.

As educadoras do Grupo 1, realizam sempre actividades que estão relacionadas com o trabalho directo com as crianças, fornecendo grande variedade de livros de histórias, poemas, enciclopédias, dicionários, embora nem sempre em locais mais acessíveis às crianças, ensinando-lhes também canções, rimas, lengalengas. Estas educadoras convidam sempre as crianças a copiarem informação específica, com significado para estas. Em relação às práticas que realizam por vezes, identificam-se as actividades onde põem por escrito histórias que as crianças conhecem, rescrevem histórias, promovem situações onde as crianças possam escrever como souberem e fomentam jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita, com palavras começadas e acabadas da mesma forma. Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, as educadoras deste grupo por vezes apoiam a ideia e facilitam os materiais necessários, ajudando-as a procurar as palavras nos elementos impressos existentes na sala. As crianças ao lerem e escreverem espontaneamente, por vezes são questionadas pelas educadoras sobre o que escreveram e leram, registando de forma convencional a sua escrita.

A nível da organização e gestão do espaço físico da sala, verifica-se que o apetrechamento das diversas áreas é pobre, não apresentando materiais de leitura e escrita

nas diversas áreas da sala, o que não permite um maior contacto e interesse das crianças com os materiais de escrita.

Nestas educadoras do Grupo 1, não se verifica uma frequência de práticas que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, como refere Alves Martins e Niza (1998). As actividades que estas realizam por vezes, como por exemplo, a promoção de situações onde as crianças possam escrever como souberem, os jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita e a ajuda às crianças a procurarem palavras nos elementos impressos existentes na sala, não são implementadas com a frequência necessária para potenciarem evolução dos conceitos infantis de literacia.

As educadoras do Grupo 2, no que respeita à frequência das práticas implementadas, as actividades que realizam sempre estão relacionadas com o trabalho directo com as crianças, fornecendo grande variedade de livros de histórias, poemas, enciclopédias, dicionários e textos significativos e reais, de acordo com os interesses das crianças e que ilustrem as várias funções da linguagem escrita, colocando sempre por escrito histórias que as crianças conheçam e ensinando-lhes canções, rimas, lengalengas. Estas educadoras elaboram sempre jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita, com palavras começadas e acabadas da mesma forma. Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, as educadoras apoiam sempre a ideia e facilitam os materiais necessários, ajudando-as a procurar as palavras nos elementos impressos existentes na sala. As crianças ao lerem e escreverem espontaneamente, são questionadas pelas educadoras sobre o que escreveram e leram, registando de forma convencional a sua escrita.

Em relação às práticas que as educadoras realizam por vezes, consideraram-se as actividades que promovem situações onde as crianças possam escrever como souberem, e actividades em que as crianças são convidadas a copiarem informação específica.

Em relação às salas destas educadoras do Grupo 2, aquelas já se encontram apetrechadas com materiais mais ricos e diversificados, potenciando um maior interesse das crianças em quererem aprofundar os seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Este aspecto é fundamental quando se pretende atingir um ambiente alfabetizador, como refere Aranda Cervantes (1993). Estas educadoras ao colocarem ao dispor das crianças diversos espaços orientados para a utilização da escrita, disponibilizam mais recursos diversificados e aproveitam mais os momentos de rotina diária para facilitar o contacto das crianças com a

funcionalidade da escrita, indo de encontro aos estudos de Hohmann et al. (1984), Loughlin e Suína (1982), Carlino e Santana (1996) e Aranda Cervantes (2000).

As práticas pedagógicas que segundo Alves Martins (2007), mais favorecem o desenvolvimento da literacia são aquelas em que as educadoras de infância promovem de forma sistemática actividades de leitura de textos diversos e significativos; actividades que permitam a escrita em diferentes géneros de texto; actividades que façam as crianças pensarem sobre a linguagem oral e escrita; encorajar as crianças a lerem e a escreverem em pares ou em pequenos grupos, e apoiar sempre as crianças nas suas descobertas sobre a linguagem escrita, ajudando-as a identificar letras, sílabas e palavras nos textos escritos já existentes na sala.

Estas actividades vão de encontro às necessidades das crianças, como indica o Ministério da Educação (1997), sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo fundamental a forma como o educador se relaciona com a escrita, o que vai levar as crianças a interessarem-se por ela e a evoluírem. Um educador que lê frequentemente em frente às crianças, mostra que a escrita é útil, o que as vai motivar a fazerem o mesmo. Segundo estas Orientações, o educador deve “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).

As actividades que Alves Martins (2007) considera como as mais potencializadoras do desenvolvimento de literacia, realizadas de forma sistemática, apenas coincidem nos dois grupos de práticas das educadoras deste estudo, nas actividades de leitura de textos diversos e significativos, em que as educadoras o fazem sempre. As actividades que façam as crianças pensarem sobre a linguagem oral e escrita, que permitam a escrita em diferentes géneros de textos com significado real para as crianças, assim como que as façam sentir sempre apoiadas nas suas descobertas sobre a linguagem escrita e ajudadas a identificar letras, sílabas e palavras nos textos escritos já existentes na sala, encontram-se sempre presentes nas práticas das educadoras do Grupo 2, apresentando-se apenas algumas vezes nas práticas das educadoras do Grupo 1. Desta forma, as práticas referidas como potencializadoras do desenvolvimento da literacia, segundo Alves Martins (2007), não se encontraram implementadas com a frequência necessária, no Grupo 1, de modo a permitir uma evolução nos conceitos de literacia das crianças. Embora as educadoras do Grupo 2 implementassem sempre este tipo de práticas, verifica-se que da mesma forma não existiu

uma evolução significativa dos conceitos de literacia das crianças deste grupo. Este tipo de estratégias também poderão não ser tão significativas para as crianças como o esperado, o que se poderá relacionar com o diagnóstico de necessidades e interesses, adequados a contextos reais e funcionais de escrita para as crianças. Por outro lado, o facto de se terem caracterizado as práticas das educadoras em apenas dois momentos de observação de sala, poderá ter contribuído para estes resultados. Eventualmente a observação de mais momentos durante o decorrer do ano lectivo poderia conduzir a um maior número de dados que permitissem uma melhor caracterização das práticas destas educadoras.

Silva (2007), considera a importância de tarefas de consciência fonológica no planeamento de atividades elaboradas pelas educadoras nos jardins-de-infância, o que permitirá uma maior aquisição de competências de leitura e escrita por parte das crianças. No entanto, nas práticas das educadoras dos dois grupos, observaram-se poucas tarefas especificamente concebidas para promover a consciência fonológica.

O entendimento de que as palavras são feitas de sons dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. O treino de atividades de consciência fonológica ajuda a criança a aprender a distinguir os sons individuais nas palavras. Esta consciência é facilitadora da aprendizagem, da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita, equipando a criança a um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que esta contacta com as letras, ajudando-a a entender as relações entre letras e sons. As atividades de consciência fonológica devem ser concebidas e implementadas no pré-escolar, mas necessitam de alguma sistematização, assumindo muito frequentemente um carácter ocasional. Neste sentido é bastante importante valorizar junto dos educadores a necessidade de atender à especificidade destas atividades, planificando-as de forma cuidada e estabelecendo os objectivos a que se propõem. Algumas das actividades implementadas pelos educadores deveriam privilegiar de modo mais sistemático a dimensão da consciência fonológica ao nível da rima, da unidade sílaba, desenvolvendo a capacidade das crianças para contar as sílabas de palavras apresentadas, e desenvolver a consciência de palavra e de frases mediante a construção de frases a partir das palavras previamente trabalhadas.

Os dois grupos de educadoras privilegiaram momentos de rotina diária, implementados para potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita, estando de acordo com a perspectiva de intencionalidade e continuidade educativa que suporta as

Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997), verificando-se, no entanto, que a natureza das práticas dos dois grupos poderia ter ido mais ao encontro destas actividades de natureza fonológica.

Lundberg (1991, cit. por Silva 1997), considera que o treinamento de habilidades fonológicas em pré-escolares, por meio de jogos linguísticos, conduz essas crianças a bons desempenhos em leitura. Nesse sentido, algumas habilidades de consciência fonológica configuram-se como precursoras das habilidades de leitura.

Os dados obtidos na presente investigação não devem ser entendidos como generalizáveis, pois estamos perante uma amostra reduzida tanto de educadoras como de crianças por educadora, assim como os dois momentos de avaliação terem sido próximos, o que poderia não ter permitido uma evolução significativa dos conceitos de literacia por parte das crianças.

O facto de não se ter verificado diferenças significativas no pós-teste entre os dois grupos, também se pode dever aos valores obtidos pela grelha de observação e caracterização das práticas dos dois grupos de educadoras serem bastante próximos, o que indica que no fundo as práticas dos dois grupos não eram assim tão distintas.

7. CONCLUSÃO

O objectivo geral desta investigação é determinar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, e a sua influência nos conceitos de literacia de crianças de 5 anos.

Como objectivos específicos pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo também em conta os aspectos relativos à organização de espaços e tempos no domínio da abordagem à leitura e escrita; avaliar os conceitos infantis de literacia em crianças de 5 anos, assim como verificar as suas diferenças, em função das práticas dos educadores.

Em função da implementação de estratégias de leitura e escrita, as práticas das educadoras foram caracterizadas em 2 grupos: Grupo 1 - Educadoras que implementam com menos frequência actividades de leitura e escrita e Grupo 2 - Educadoras que implementam com mais frequência actividades de leitura e escrita.

Nas educadoras do Grupo 1, a planificação de actividades e estratégias que potenciem a leitura e a escrita eram pouco frequentes, e onde as crianças não tinham uma participação activa na construção de actividades que fossem de encontro aos seus interesses e motivações. Estas educadoras limitam-se mais à concepção e implementação de actividades, onde as crianças observam pontualmente situações de leitura e de escrita e escrevem da forma como quiserem, do que de estratégias com carácter intencional. A organização do ambiente da sala era pobre, existindo apenas uma área na sala onde as crianças podem escrever, não podendo levar os materiais de escrita e leitura para as outras áreas. Carlino e Santana (1996), consideram as questões de organização do ambiente como instrumentos importantes que estimulam a utilização do código escrito, o que não se verifica nas salas destas educadoras.

Nas educadoras do Grupo 2, as estratégias adoptadas já estão mais centradas na promoção de situações de leitura e escrita com bastante mais frequência, nas quais conduzem actividades envolvendo reflexão sobre a linguagem oral e escrita, apoiando sempre as crianças nas suas tentativas de escrita. A participação das crianças é mais activa, podendo estas ajudar na concepção de actividades livres, de acordo com os seus interesses. Em relação à organização e apetrechamento da sala, estas educadoras privilegiaram mais estes aspectos, colocando ao dispor das crianças nas várias áreas materiais de escrita,

despertando o interesse das crianças em manipulá-los, assim como se observa por toda a sala quadros com as tarefas diárias, registos elaborados por estas. As educadoras deste grupo procuram aproveitar os diversos momentos de rotina diária para promover situações de contacto com a escrita, tal como sugerem Hohmann et al. (1984).

Relativamente a verificar se existiam diferenças no pós-teste nas provas infantis, em função das práticas das educadoras, os resultados obtidos nas provas concluíram que não existem diferenças significativas entre os grupos, no pós-teste, em nenhuma das provas aplicadas (Entrevista de Funcionalidade, Ditado, Classificação com base na Sílabas e Fonema Inicial). Neste sentido, as hipóteses colocadas inicialmente, não foram confirmadas, uma vez que a evolução nos conceitos de literacia, que as crianças dos dois grupos de educadoras tiveram, não foi significativa. As crianças não apresentaram maior número de razões para quererem aprender a ler e a escrever, não melhoraram significativamente na qualidade das suas escritas inventadas, e não demonstram uma evolução significativa a nível da consciência fonológica. Embora as educadoras do Grupo 2 implementassem com mais frequência actividades de literacia, e se preocupassem mais com um melhor apetrechamento do espaço físico da sala de jardim-de-infância, estes factos não se mostraram suficientes para potenciarem evolução significativa das crianças ao nível da literacia.

Estes resultados não vão de encontro aos encontrados no estudo realizado por Santos (2007), no qual é referido que uma intervenção pedagógica que contemple actividades mais sistemáticas de leitura e escrita, assim como melhores estratégias de organização de espaços e tempos, tem resultados mais positivos para as crianças, levando a uma evolução significativa dos seus conceitos de literacia.

Neste sentido, atribuímos o facto de na presente investigação não se terem verificado no pós-teste, diferenças significativas entre os dois grupos de educadoras, à própria natureza das actividades implementadas não ser a mais potencializadora de aprendizagens ao nível da literacia.

A natureza das práticas dos educadores é essencial para potenciar o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita. Os educadores devem reflectir sobre as dificuldades que as crianças demonstram na compreensão do funcionamento alfabético da escrita. Para tal, é fundamental desde o jardim-de-infância diversificar estratégias e metodologias que permitam o questionamento por parte das

crianças, assim como implicá-las activamente na construção do seu processo de aprendizagem, ao nível da leitura e da escrita.

Contudo, os educadores devem consciencializar-se do seu papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como para uma concepção cuidada de formas de intervenção de qualidade que potenciem experiências diversificadas para as crianças. Devem considerar as diferenças individuais das crianças, estimulando o interesse pela escrita. Ao terem diferentes representações sobre a escrita, as crianças vão-se envolver de forma diferente nas tarefas, pelo que é importante que as práticas educativas devem ser desenvolvidas em contextos significativos para a criança (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

Desta forma, é essencial uma sistematização de actividades que potenciem o desenvolvimento da leitura e escrita, planeadas e implementadas pelas educadoras, mas também a multiplicidade de experiências de aprendizagem que a criança pode ter, segundo Carlino e Santana (1996).

A planificação e implementação de actividades de escrita inventada e de jogos fonológicos podem contribuir de forma decisiva para o percurso de descoberta da leitura e da escrita. Este tipo de actividades devem ser desenvolvidas desde cedo de uma forma mais sistemática, mais planeada e com um grau de consciência e de intencionalidade maiores. As práticas pedagógicas das educadoras dos dois grupos, não vão ao encontro de actividades de consciência fonológica diversificadas para potenciarem o desenvolvimento de conceitos de literacia.

Alves Martins e Silva (1999), entre outros, confirmam que a consciência fonológica de pequenas unidades, como os fonemas, constitui um importante preditor do sucesso na aprendizagem da leitura em crianças de 5 ou 6 anos que iniciam a escolaridade formal.

Assim, os educadores deverão proporcionar às crianças actividades que promovam a consciência do som, segmentando palavras, reconstruindo palavras e manipulando os sons das palavras. Expor a criança a jogos onde terá de recordar sílabas familiares, reconstruir sílabas em palavras, segmentar componentes das sílabas e juntar, suprimir e inverter sílabas, identificar e produzir rimas, distinguir os sons que formam as palavras, identificando sons iniciais nas palavras ver a relação entre os sons, memorizar e estar atento a sequências de sons, identificar um som específico a partir de sons semelhantes, segundo Cardoso-Martins (1995).

Ao longo deste trabalho surgiram algumas limitações bem como algumas indicações para estudos futuros. Salientam-se como limitações o número reduzido de educadoras e de crianças que constituíram a amostra, pois um número maior quer no número das educadoras, quer no número de crianças, poderia levar a dados mais claros sobre a influência das práticas na evolução dos conceitos de literacia das crianças. Também a quantidade de observações realizadas nas salas das educadoras poderia ter sido maior, pois apenas duas observações por sala poderão não ter sido suficientes para caracterizar de forma clara e realista as práticas das educadoras.

Outros temas de investigação no domínio da leitura e da escrita poderiam ser abordados e contribuir para um aprofundamento de algumas questões que surgiram neste estudo. Desta forma, seria interessante realizar um estudo similar, aumentando o número de educadoras e de crianças por educadora; e uma outra investigação que estudasse as concepções das educadoras no domínio da linguagem escrita e se estas se reflectem nas suas práticas pedagógicas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. In *Discursos. Estudos de língua e cultura portuguesa*, 8, 53-70.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. (1998). *Ideias e conhecimentos sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita de crianças sem educação pré-escola à entrada para a escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 141-171.

Alves Martins, M. & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. *Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (1051-1060). Psiquilíbrios.

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*, V, (1), 45-65.

Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, V, (4), 499-508.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves Martins, M. e Santos, A. I. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69.

Alves Martins, M. e Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. In *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 49-63.

Alves Martins, M., & Silva, A.C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.

Aranda Cervantes, G. (1993). Reflexiones para la Renovación de las Prácticas de Enseñanza. De la Lectura y la Escritura. Acesso: 25/11/2012: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/publgilb.htm

Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1998). *O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar*. In *Qualidade e Projecto da Educação Pré-Escolar* (43-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bell, J. (1993.) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Besse, J-M. (1989). La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école obligatoire. Dans J. Fijalkow (dir.), *Premier contact avec l'écriture et la lecture* (55-70). Rhodes, France: Helidoni.

Bigas, M. & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.

Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares – marco histórico, currículo y estructura*. Espanha: Ediciones Ceac

Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir com sentido: una experiência constructivista en Educación Infantil y Primária*. Madrid: Visor.

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

- Defior, S. & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing* (18), 1, 81-98.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro, & Palácio (Eds.). *Os processos de leitura e escrita* (182-194). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J. (1972). Children's developing concepts of spoken and written: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Estevens, M. (2002). *Aprendizagem da linguagem escrita em contexto pré-escolar*. Dissertação 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*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant* (18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2^a ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foote, L. et al. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years*, 24, 135-147.

- Formosinho, J. (1994). A Batalha da educação pré-escolar: educação pré-escolar em debate. *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: APEI, nº 31, 72-74.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Gassó, A. (2004). *Educación infantil: métodos, técnicas y organización*. CEAC Educación Infantil.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gómez, G. R.; Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guimarães, A. S. & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18, (1), 39-52.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *Young children in action: A manual for preschool educators*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press
- Hohmann, M. & Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Loughlin, C.E. & e Suíña, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lobo, M. S. (1993). Jardim de Infância um caminho para o sucesso: *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 48-49.

Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de doutoramento em estudos da criança apresentada à Universidade do Minho: Braga.

Mata, L. (2004). “Era uma vez...” *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 95-108.

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

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Mourato, D. (1997). *As Conceptualizações dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre o modo como as Crianças constroem a Linguagem Escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Munõz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Altamar Editora.

Niza, S. (1998). *Introdução*. In S. Niza (Ed.), *Criar o gosto pela leitura – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534–1553.

- Ramsey, M. E. & Bayless, K. M, (1989). *El jardín de infantes: programas y prácticas*. Edic. Paidós.
- Reid, J.F. (1966). *Learning to think about reading*. Educ. Res.
- Raven, J.C. (1956). *Matrices Progresivas en Color (1947-revisión 1956)*. Madrid: Mepsa.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, J. C. (2001). *Manual Raven Matrices Progresivas (3ª Ed.)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Santos, A. (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.
- Santos, A. (2007). *A abordagem á leitura e à escrita no jardim-de-infância. Concepções e práticas dos educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético : a interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica – três estudos experimentais*. Lisboa: Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 22, 187-191.
- Silva, M. (2007). Actividades de consciência linguística no Jardim-de-infância: O quê, como e para quê? *Cadernos de Estudo*, 6, 43-52.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progresivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: *Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa, Portugal: DGIDC/Ministério da Educação.

Strommen, L.T., & Mates, B.F. (1997). What readers do: Young children's ideas about the nature of reading. *The Reading Teacher*, 51, (2), 98–107.

Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as Writers and Readers. In Farr, M. (Ed). *Advances in writing research*, 1, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE – Editorial Horsori.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.