

1120  
3500

DM  
FERN/J1

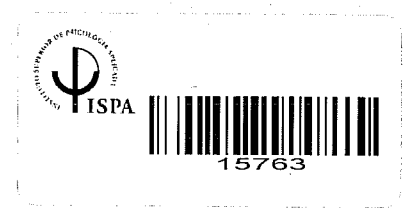
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

**CONSTRUINDO A LINGUAGEM ESCRITA  
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

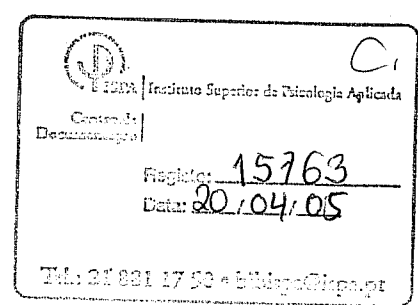
Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo  
de crianças em idade pré-escolar

Joana Ortigão Fernandes  
Nº 1795



Orientadora: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Lisboa  
2003



## Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins a sua orientação e inspiração. Agradeço toda a sua disponibilidade, o seu incentivo, e a maneira pela qual me ajudou a encontrar o meu caminho.

Agradeço à direcção do Colégio Sá de Miranda, onde trabalho, e onde foram recolhidos os dados, por me terem concedido a oportunidade de realizar este estudo. E, já agora, por me terem emprestado o gravador onde as entrevistas foram gravadas.

Quero também fazer aqui um agradecimento muito especial ao André, à Andreia, à Catarina, à Elisa, à Francisca, ao Francisco, à Joana, ao João, à Mafalda, ao Nuno, à Patrícia, ao Pedro L., ao Pedro P., ao Ricardo e ao Tomás: muito obrigada por tudo aquilo que me ensinaram!

À Laura, por ter estado sempre ao meu lado e por termos aprendido tantas coisas juntas. E, também, por sermos companheiras nesta nossa caminhada.

À Bi e à Elsa pelo carinho com que sempre me envolveram a mim, às crianças e a todos os que as rodeiam.

À minha mãe e ao André, ao meu pai, ao Miguel e ao Tomás por terem esperado pacientemente pela conclusão deste trabalho para podermos recuperar todos os momentos que deixámos de passar juntos. À Graça e ao Ludgero pelas “mesmas” razões.

À Inácia pela sua amizade e pela troca de ideias. À Carla, à Ana Almada, e a todos os meus amigos por me terem dado alento nas horas mais complicadas e por terem sempre acreditado em mim.

E ao Afonso, por todas as razões que não chegariam mil folhas para as enumerar.

**Ao Afonso**

# Índice

INTRODUÇÃO	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Contributos de Piaget e Vigotsky	7
1.1 Piaget e a Teoria Genética do Desenvolvimento	7
1.2 Vigotsky e a Perspectiva Histórico-Cultural	8
2. Perspectivas Actuais Sobre a Linguagem Escrita	12
2.1 Perspectivas Cognitivistas	13
2.2 Perspectivas Psicogenéticas	16
2.3 Raízes da Linguagem Escrita	19
2.4 Perspectiva Cultural	21
2.5 A Escrita em Interacção	23
2.6 Dimensão Discursiva	25
3. Concepções Precoces Sobre a Linguagem Escrita	28
3.1 Funcionalidade da Linguagem Escrita	28
3.2 Funcionalidade da Linguagem Escrita e Tipos de Texto	30
3.3 Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita	32
3.4 Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita	34
3.4.1 A Escrita	34
3.4.2. A Leitura	36
3.4.3 A Escrita e a Leitura do Nome Próprio	37
3.5 Consciência Fonológica	39
4. A Linguagem Escrita e o Jardim de Infância	41
4.1 A Linguagem Escrita nas Orientações Curriculares	41
4.2 Abordagem à Linguagem Escrita no Jardim de Infância	44

4.3 O Papel do Educador	46
4.4 Organização do Ambiente Educativo	49
4.4.1 O Espaço	49
4.4.2 O Tempo	54
4.4.3 Os Instrumentos de Trabalho	56
4.4.4 Os Projectos	56
4.5 As Actividades de Leitura e Escrita	57
4.5.1 Textos Enumerativos	59
4.5.2 Textos Informativos	59
4.5.3 Textos Literários	60
4.5.4 Textos Expositivos	61
4.5.5 Textos Prescritivos	62
<b>II – OBJECTIVOS</b>	<b>64</b>
<b>III - METODOLOGIA</b>	<b>68</b>
1. Amostra	69
2. Tipo de Investigação	70
3. Instrumentos e Procedimento	71
3.1 Prova de Escrita	71
3.2 Projecto Pessoal de Leitor/Escritor	74
3.3 Conhecimentos Acerca dos Suportes de Escrita	75
3.4 Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos de Suportes de Escrita	78
3.5 Organização do Ambiente Educativo	81
3.5.1 O Espaço	81
3.5.2 O Tempo	83
3.5.3 Os Instrumentos de Trabalho	84
3.5.4 Os Projectos	84
3.6 As Actividades de Leitura e Escrita	84

<b>IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>89</b>
1. Prova de Escrita	90
1.1 Escrita de Palavras Conhecidas	90
1.2 Ditado de Palavras	91
2. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor	102
2.1 Número de Pessoas Nomeadas	102
2.2 Número de Suportes de Escrita Nomeados	103
2.3 Projecto Pessoal de Leitor/Escritor	104
3. Conhecimentos Acerca dos Suportes de Escrita	112
4. Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos dos Suportes de Escrita	129
5. Actividades de Leitura e Escrita	152
<b>V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>154</b>
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>177</b>

# Índice de Quadros

Quadro 1	- Leitura e Pseudo-Leitura	79
Quadro 2	- Prova de Escrita de Palavras Conhecidas	90
Quadro 3	- Níveis Conceptuais na Prova de Ditado	92
Quadro 4	- Ditado	93
Quadro 5	- Número de Pessoas Nomeadas	102
Quadro 6	- Número de Suportes de Escrita Nomeados	103
Quadro 7	- Funções Nomeadas por Tipo de Texto	105
Quadro 8	- Número Total de Respostas Funcionais por Tipo de Texto	110
Quadro 9	- Representatividade dos Tipos de Texto no Projecto Pessoal de Leitor/Escritor	110
Quadro 10	- Cartaz de Circo	113
Quadro 11	- Jornal	114
Quadro 12	- Livro de Histórias	116
Quadro 13	- Livro Temático	118
Quadro 14	- Dicionário	120
Quadro 15	- Anúncio Publicitário	121
Quadro 16	- Carta	123
Quadro 17	- Manual de Instruções	125
Quadro 18	- Médias por Suporte de Escrita	127
Quadro 19.1	- Livro de Culinária / Livro de Histórias 1	130
Quadro 19.2	- Livro de Culinária / Livro de Histórias 2	131
Quadro 20.1	- Livro Temático / Revista com Programação de Televisão 1	133
Quadro 20.2	- Livro Temático / Revista com Programação de Televisão 2	134
Quadro 21.1	- Dicionário / Jornal 1	136

Quadro 21.2	- Dicionário / Jornal 2	137
Quadro 22.1	- Carta / Livro Temático 1	138
Quadro 22.2	- Carta / Livro Temático 2	139
Quadro 23	- Mapa	141
Quadro 24.1	- Livro de Poesias / Cartaz de Circo 1	142
Quadro 24.2	- Livro de Poesias / Cartaz de Circo 2	143
Quadro 25.1	- Livro de Histórias / Anúncio Publicitário 1	145
Quadro 25.2	- Livro de Histórias / Anúncio Publicitário	145
Quadro 26.1	- Jornal / Dicionário 1	147
Quadro 26.2	- Jornal / Dicionário 2	148
Quadro 27	- Médias das Leituras 1	149
Quadro 28	- Médias das Leituras 2	150
Quadro 29	- Número de Actividades por Tipo de Texto	152
Quadro 30	- Comparação entre o Número de Actividades e o Projecto Pessoal de Leitor/Escritor	152

## Índice de Figuras

Figura 1.1	- Criança 9: Prova de ditado no pré-teste	95
Figura 1.2	- Criança 9: Prova de ditado no pós-teste	96
Figura 2.1	- Criança 5: Prova de ditado no pré-teste	97
Figura 2.2	- Criança 5: Prova de ditado no pós-teste	98
Figura 3.1	- Criança 11: Prova de ditado no pré-teste	99
Figura 3.2	- Criança 11: Prova de ditado no pós-teste	100

## RESUMO

Neste estudo, partimos do pressuposto que a educação pré-escolar poderá contribuir para a diminuição das taxas de insucesso escolar na área da leitura e da escrita no nosso país. Promover a emergência da alfabetização e, principalmente, da literacia, é um dos objectivos da educação pré-escolar, no qual o educador de infância e a sua prática pedagógica têm um papel determinante.

Trata-se de um estudo descritivo com dois objectivos gerais: por um lado, descrever situações de leitura/escrita numa sala de jardim de infância com o fim de facilitar comportamentos emergentes da linguagem escrita; e, por outro, descrever qualitativamente os desempenhos de 15 crianças de 5 anos nas provas realizadas antes e depois das actividades desenvolvidas.

As provas foram constituídas por uma prova de escrita, uma prova relativa ao projecto pessoal de leitor/escritor, uma prova de identificação de 18 suportes de escrita, seus conteúdos e funções, e uma prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes de escrita usados na prova anterior.

As situações pedagógicas, tendo como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista, foram desenvolvidas de modo a valorizar e utilizar a leitura e escrita nas rotinas de sala de aula. Desta forma, pretendia-se ajudar as crianças a desenvolver as suas concepções acerca das funcionalidades e conteúdos da linguagem escrita, assim como os aspectos figurativos e conceptuais desta. A linguagem escrita foi utilizada na sua dimensão discursiva e de uma forma funcional, útil, significativa e real.

Os resultados nos dois momentos de avaliação demonstraram não só que as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos como parecem indicar uma relação entre as actividades desenvolvidas e os mesmos resultados.

Deste estudo advêm diversas conclusões e implicações pedagógicas das quais ressaltamos algumas: a importância do educador de infância possuir bases teóricas que lhe permitam reflectir sobre a sua prática; a importância das actividades de leitura e escrita serem desenvolvidas de uma forma funcional, interessante, lúdica e desafiadora, e a importância destas partirem dos saberes, interesses, dúvidas ou problemas das crianças.

## **INTRODUÇÃO**

---

A taxa de insucesso escolar na área da leitura e escrita persiste hoje num nível elevado em Portugal (Niza, 1994; Sim-Sim, 1994; Benavente et al., 1995; cit. por Stevens, 2002), tornando fundamental a conjugação de esforços a todos os níveis para ultrapassar esta dificuldade dos nossos educandos.

Benavente et al. (1996), no estudo “A Literacia em Portugal”, pretendendo avaliar a literacia na população portuguesa entre os 15 e os 64 anos de idade, obteve resultados bastante insatisfatórios. Neste trabalho é referida a importância e urgência de desenvolver a alfabetização – saber ler e escrever – e a literacia – “capacidades de uso da informação escrita socialmente existentes” (Op. cit., p.397).

Uma das formas mais consistentes para combater esta tendência e inverter o panorama nacional no que diz respeito à linguagem escrita reside na prevenção. Segundo Vasconcelos (1997b), a educação pré-escolar de qualidade pode influenciar o sucesso educativo e o bem-estar das crianças. A prevenção deve, então, ser iniciada nos jardins de infância.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) o educador de infância tem um papel fundamental nesta área pois deverá “(...) 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. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.” (Op. cit., p.71).

Eis outra questão de não somenos importância: o papel dos educadores, a sua responsabilidade neste assunto, a sua missão, se assim quisermos chamar-lhe. Papel este que, segundo Schiefflin e Cochran-Smith (1984) deverá constituir-se como o de “intermediários entre as crianças e a linguagem escrita” (Op. cit., p.8).

Já não nos questionamos se deveremos abordar a linguagem escrita no jardim de infância porque, para nós, a sua pertinência é por demais evidente. Isto porque sabemos, por um lado, que as crianças, antes de serem sujeitas ao ensino formal, possuem já conhecimentos sobre a leitura e a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999; Alves Martins, 1996). Por outro lado, sabemos que “(...) os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória.” (Bairrão & Tietze, 1995, cit. por Santos, 2001).

A questão que se nos coloca, e a muitos outros educadores, é “como fazê-lo”. A formação inicial dos educadores de infância não é ainda muito clara sobre a abordagem da linguagem escrita no jardim de infância. Subsistem sempre muitas dúvidas relativamente às práticas pedagógicas neste domínio. Assim, não só propomos aqui uma forma de apoiar as crianças nas suas descobertas, tendo como base uma perspectiva socioconstrutivista, como também pistas de reflexão e acção para outros colegas educadores. A teoria pela qual nos regemos fornece-nos pistas mas impede-nos de aceitar receitas ou formulas mágicas.

O presente estudo procura descrever o desenvolvimento dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar face à linguagem escrita, nomeadamente no que se refere à funcionalidade da mesma, às conceptualizações e aos conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita. Procura, também, realçar o papel das práticas pedagógicas centradas na descoberta da funcionalidade da leitura e da escrita por parte das crianças.

O que nos levou a realizar este estudo foi, por um lado, a nossa formação académica e actividade profissional em educação de infância. Por outro, o nosso interesse pessoal na área da leitura e escrita e, ainda, o facto de sentirmos a necessidade e responsabilidade de contribuir de forma mais satisfatória para o sucesso escolar, social e profissional deste grupo de crianças com quem trabalhamos.

Assim, iremos avaliar os conhecimentos que as crianças possuem no início e no fim do ano escolar tentando perceber qual o papel das actividades desenvolvidas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Estas actividades serão desenvolvidas de forma que as crianças compreendam e se apropriem dos objectivos da leitura e da escrita através das utilizações funcionais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau, 1997; Curto, Morillo, & Teixidó, s/d; Goodman, 1984, 1989; Ministério da Educação, 1997; Neves & Alves Martins, 1994; Niza, 1998c; Schiefflin & Cochran-Smith, 1984; Teberosky, 1992). Pretendemos que estas actividades sejam “(...) funcionais (úteis às crianças) e realistas (com significado para as crianças), e também flexíveis (capazes de ir ao encontro dos vários níveis de desenvolvimento), partilhadas (capazes de criar oportunidades para as crianças se entreajudarem) e holísticas (envolvendo a iniciação, processo e finalização de um acontecimento).” (Mason & Sinha, 2002, p.327).

Pretende-se, também, contribuir para uma reflexão por parte das crianças sobre as características formais da linguagem oral, da linguagem escrita e da relação entre ambas, apoiando, assim, o desenvolvimento metalinguístico (Alves Martins, 1996).

A originalidade deste estudo consiste no facto de investigadora e educadora serem uma e a mesma pessoa, isto é, alguém que se dedicou a perceber como é que o grupo de crianças com quem trabalha constrói o seu conhecimento e que estratégias utiliza, e no seu dia-a-dia reflectiu sobre a adequação das actividades propostas, ouvindo as crianças e guiando-as nesta sua caminhada.

Passaremos, agora, a descrever a organização deste trabalho dando indicação dos conteúdos abordados.

No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico. Este encontra-se dividido em três grandes pontos: contributos de Piaget e Vigotsky; perspectivas actuais sobre a linguagem escrita, concepções precoces sobre a linguagem escrita, e a linguagem escrita no jardim de infância.

No ponto 1 do enquadramento teórico debruçar-nos-emos sobre as influências que Piaget e Vigotsky exerceram na compreensão que hoje temos sobre o desenvolvimento da leitura/escrita.

No ponto 2 abordaremos as perspectivas actuais sobre esta temática e que constituem a fundamentação teórica do nosso trabalho.

No ponto 3 – concepções precoces sobre a linguagem escrita – abordaremos a funcionalidade da linguagem escrita, a relação desta com os diferentes tipos de texto, os aspectos figurativos e conceptuais (a leitura, a escrita e leitura do nome próprio) da mesma e a consciência fonológica, o seu desenvolvimento e a sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita.

No ponto 4 – a linguagem escrita no jardim de infância – analisaremos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) relativamente à leitura e escrita no jardim de infância, depois reflectiremos acerca da abordagem sobre esta temática, sobre o papel do educador de infância nessa abordagem, sobre a importância da organização do ambiente do jardim de infância, sobre a utilização dos instrumentos de trabalho e o desenvolvimento de projectos, e reflectiremos sobre actividades potencializadoras da emergência da leitura e escrita.

No segundo capítulo apresentaremos os objectivos gerais e específicos que pretendemos alcançar com este estudo.

A metodologia será demonstrada no terceiro capítulo, onde serão descritos a constituição da nossa amostra, o tipo de estudo e os instrumentos e procedimentos utilizados para recolha e análise de dados.

No quarto capítulo, procederemos à análise, essencialmente descritiva e qualitativa, dos resultados.

A discussão dos resultados decorrente da análise será apresentada no quinto capítulo.

Por fim, apresentaremos as conclusões e implicações pedagógicas que advêm do presente estudo.

## **I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## 1. CONTRIBUTOS DE PIAGET E VIGOTSKY

Diversos estudos recentes sobre a linguagem escrita tiveram como referência as teorias desenvolvidas por Piaget e Vigotsky.

Os quadros teóricos de Piaget e Vigotsky, embora advenham de correntes bem distintas, assemelham-se na medida em que ambos defendem que o desenvolvimento de uma pessoa passa por momentos diferentes e que a interação do indivíduo com o meio determina o processo de evolução psicológica.

Ambos se interessaram pelos processos psicológicos e centraram-se em duas perspectivas: a histórica – perspectiva filogenética – e os mecanismos de aquisição na infância – perspectiva ontogenética (Bronckart, 1985).

### 1.1 Piaget e a Teoria Genética do Desenvolvimento

A teoria genética de Piaget inclui-se nos quadros teóricos cognitivistas. O seu objectivo era o de perceber a génese dos conhecimentos científico e lógico-matemático (Matta, 2001).

Usando o método psicogenético e o método histórico-crítico, tentou descobrir quais os mecanismos usados na aquisição e evolução dos conhecimentos.

A teoria piagetiana postula que a criança é activa na construção do seu conhecimento, ou seja, ela conhece e compreende o mundo através da sua acção sobre os objectos.

O meio não actua directamente sobre a criança, ou seja, os estímulos são transformados pelos seus sistemas de assimilação e é precisamente esta transformação que leva a que a criança interprete os estímulos. A adaptação do organismo ao meio é aquilo a que Piaget chama de continuidade funcional (Matta, 2001).

A criança constrói esquemas de acção que se interiorizam e transformam em operações. Estas operações estão organizadas em estruturas cuja equilibração depende da

assimilação – incorporação de estímulos a esquemas existentes – e da acomodação – modificação dos esquemas para uma melhor adaptação.

A progressão do conhecimento vai-se dando através de *conflitos cognitivos*: a criança, face a objectos não assimiláveis, está perante um conflito cognitivo e é forçada a realizar uma acomodação para incorporar o tal objecto não assimilável. Esta acomodação é realizada com sucesso em determinados momentos evolutivos.

“O conflito é sociointeractivo porque ocorre, simultaneamente, a dois níveis: no plano social, porque se trata de confrontação entre sujeitos, e no plano cognitivo, porque se trata de confrontação de diferentes hipóteses de resolução.” (Matta, 2001, p.95).

Desta forma, a criança vai reorganizando e reelaborando os seus esquemas que se vão tornando cada vez mais complexos e, assim, vai-se desenvolvendo.

Resumindo, a criança é o centro da sua aprendizagem pois esta é o resultado da sua actividade.

Piaget utilizou um método a que chamou “método clínico” que consiste em “(...) deixar falar a criança e em anotar a maneira pela qual se desenvolve o seu pensamento. A novidade, aqui, não é limitar-se a registar a resposta que a criança dá à pergunta que lhe foi feita, mas sim deixá-la falar.” (Claparède, 1956, p. 17). Desta forma, analisava as respostas das crianças para além das primeiras aparências.

## 1.2 Vigotsky e a Perspectiva Histórico-Cultural

Vigotsky (1931) interessou-se pela pedagogia porque acreditou que é na escola que se constróem a maior parte dos instrumentos e significações sociais.

Vigotsky (Op. cit.) realça a importância dum conhecimento completo da “pré-história” do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que é desde muito cedo que a criança começa a construir as duas formas fundamentais do comportamento cultural: a utilização dos instrumentos e a linguagem humana. Desta forma, considera a primeira infância como a pré-história do desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento da criança é caracterizado por Vigotsky (1988) pelas mudanças radicais no seu comportamento, mudanças nas respostas, mudanças a nível do uso de novos instrumentos de comportamento e pela substituição da sua função por outras. A criança começa por realizar operações psicológicas através de formas directas de adaptação para depois as realizar de forma indirecta.

Os processos mentais superiores são profundamente influenciados e mediatizados pelo meio socio-cultural. Este é um dos princípios fundamentais da teoria vigotskyana (Wertsch, 1985). Uma das preocupações centrais de Vigotsky foi o conceito de mediação semiótica que, aliás, nunca se cansou de rever. Esta influencia a natureza dos processos mentais superiores. Vigotsky defendeu que o conhecimento dos signos culturais passa pela transformação dos processos mentais do indivíduo e que o funcionamento mental superior é de origem e natureza sociais.

É incontestável que a aprendizagem está relacionada com o nível de desenvolvimento da criança. E existe uma relação entre o nível de desenvolvimento da criança – o seu desenvolvimento actual – e a sua capacidade potencial de aprendizagem – Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). A criança poderá realizar muito melhor tarefas, actividades, resolver problemas mais avançados do que aqueles adequados ao seu nível, através, nomeadamente, da imitação dum actividade colectiva sob a direcção do adulto do que realizar as mesmas tarefas individualmente (Op. cit.).

Ao termos em conta aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda, percebemos quais são os processos de maturação que estão em curso e também aqueles que hão-de surgir, ou seja, aqueles que estão em vias de se desenvolverem. Como o próprio refere: “Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos adultos, será capaz de o fazer sozinha amanhã.” (Op. cit., p.109).

A Zona de Desenvolvimento Potencial vem revolucionar a concepção do ensino em que se considerava que só se deveria ensinar aquilo que estivesse de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Vigotsky alerta-nos para a ineficácia dum ensino deste tipo e só considera uma boa prática pedagógica aquela que precede o desenvolvimento.

Quando uma criança aprende o significado de uma palavra ou quando se apropria de uma determinada operação (como a adição ou a linguagem escrita), e ao contrário

daqueles que consideram estes processos de desenvolvimento como adquiridos, o autor considera que, só agora, a criança começa a desenvolver essas mesmas capacidades.

Vigotsky (1987) afirma que “(...) o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala.” (Op. cit., p.85) A linguagem escrita e a linguagem oral diferem tanto na estrutura como no funcionamento. A primeira exige à criança um alto nível de abstracção pois constitui-se como a fala sem palavras mas com imagens de palavras. Segundo o autor, esta é a grande dificuldade da escrita – a sua abstracção – e não “o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos.” (Op. cit., p.85).

Vigotsky critica o ensino da linguagem escrita no sentido de este se converter numa situação imposta, sem se fundamentar nas necessidades da criança e na sua própria actividade. O facto da escrita ser considerada por muitos como uma habilidade motora e, desta forma, possuir um forte cariz mecânico é também contestado pelo autor: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (Op. cit., p.119).

A criança quando entra para a escola possui uma pré-história. Ela tem vindo a construir conhecimentos através da interacção com os outros, através de perguntas e respostas, através de problemas do quotidiano para resolver, enfim, ela já iniciou a sua aprendizagem que, como diz Vigotsky “somente psicólogos míopes podem ignorar.” (Op. cit., p.95).

Quanto às implicações pedagógicas que daqui advêm e nomeadamente à questão do ensino da linguagem escrita no pré-escolar, Vigotsky é muito claro quanto à sua posição: “(...) o ensino tem de ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” (Op. cit., p.133). Devem ser ensinadas como uma actividade cultural complexa.

Além disso, a linguagem deve ter sentido para as crianças, deve ser despertada uma necessidade intrínseca para o seu uso e deve ser incorporada em actividades necessárias e relevantes. Vigotsky crê que só desta forma a linguagem escrita se poderá desenvolver como uma forma nova e complexa de linguagem e não como um hábito mecânico.

Vigotsky defende, também, que a escrita deve ser ensinada naturalmente e se deve constituir mais como desenvolvimento organizado do que como aprendizagem. E, quanto a métodos, refere que o melhor “(...) é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar. (...) o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.” (Op. cit., p.134).

## 2. PERSPECTIVAS ACTUAIS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Inicialmente, acreditava-se que a aprendizagem da leitura e da escrita estaria relacionada com uma análise visual e auditiva. Assim, para aprender a ler/escrever seria necessário desenvolver uma série de aptidões psicológicas consideradas como pré-requisitos: organização perceptivo-motora; função simbólica e linguagem; noções espaço-temporais; organização do esquema corporal; desenvolvimento intelectual (Alves Martins & Niza, 1998; Neves & Alves Martins, 1992, 1994).

Os educadores/professores desenvolviam actividades propedêuticas centradas na estimulação, avaliação e treino das aptidões psicológicas da criança acima referidas.

Por outro lado, havia uma outra corrente que considerava que dever-se-ia esperar até a criança atingir um determinado grau de maturidade porque de outra forma não conseguiria aprender a ler e a escrever (Mason & Sinha, 2002).

Pré-requisitos e maturação são, deste modo, aspectos que caracterizam bem as perspectivas tradicionais da aprendizagem da leitura.

Estas perspectivas sofreram diversas críticas tendo surgido a necessidade dos investigadores tentarem perceber como é que realmente se aprende a ler e a escrever nas suas várias dimensões. É então que surgem as perspectivas actuais que descreveremos de seguida e que foram influenciadas pelos quadros teóricos de Piaget e Vigotsky.

As perspectivas apresentadas neste capítulo são fundamentais para compreendermos como é que a aquisição da linguagem escrita se desenvolve, como é que a criança pensa sobre ela, os factores que a influenciam e determinam.

## 2.1 Perspectivas Cognitivistas

Downing e Leong (1982) chamaram teoria da clareza cognitiva à teoria que formularam sobre a aprendizagem da leitura. Esta advém dos estudos de Piaget (1959, cit. por Downing & Leong, 1982) entre outros (Bartlett, 1932; Cazden, 1972; Halliday, 1975; op. cit.).

A teoria da clareza cognitiva relativamente à leitura possui duas componentes: compreensão dos objectivos e finalidades da leitura e compreensão das suas características técnicas.

Downing e Fijalkow (1984, cit. por Mata, 1995) resumem em oito postulados a teoria da clareza cognitiva:

“1 – A escrita em qualquer língua é um código visual dos aspectos do oral que foram acessíveis à consciência linguística dos inventores desse código ou sistema de escrita.

2 – A consciência linguística dos inventores de um sistema de escrita comportava uma consciência simultânea da função de comunicação da linguagem e de certas características da linguagem falada que eram acessíveis à análise lógica do locutor-receptor.

3 – O processo de aprendizagem da leitura consiste na descoberta:

das funções

das regras de codificação do sistema de escrita.

4 – Esta descoberta depende da consciência linguística que o principiante tem destas mesmas características de comunicação e de linguagem que foram acessíveis aos inventores do sistema de escrita.

5 – As crianças abordam as tarefas de leitura na escola com os conceitos relativos às funções e às características do oral e da escrita que só em parte estão desenvolvidos.

6 – Em condições adequadas, a clareza cognitiva das crianças, quanto às funções e às características da língua, vai-se desenvolvendo.

7 – Ainda que o estado inicial de aquisição da linguagem escrita seja fundamental, persistem desafios conceptuais, que conduzem a um alargamento da clareza cognitiva em etapas escolares posteriores sempre que um novo saber fazer se associa ao repertório da criança.

8 – A teoria da clareza cognitiva aplica-se a todas as línguas e a todos os sistemas de escrita. O aspecto comunicativo é universal, mas as regras de codificação variam de língua para língua.” (Op. cit., p.17).

Portanto, esta teoria mostra-nos que, para a criança, o processo de comunicação inicialmente poderá não ser muito claro e demonstrará alguma confusão cognitiva relativamente à passagem da linguagem audível para a linguagem visível.

Segundo Fitts (1962, cit. por Downing & Leong, 1982), qualquer aprendizagem passa por três fases:

- a fase cognitiva – representação global da tarefa, objectivos e natureza;
- a fase de domínio – treino e aperfeiçoamento das operações básicas;
- a fase de automatização – já não é necessário um controlo consciente ao realizar a tarefa.

A aprendizagem da leitura processa-se da mesma forma (Downing, 1987, cit. por Alves Martins & Niza, 1998):

- fase cognitiva – representação sobre as funções (para que serve saber ler e escrever) e a natureza (características e como se relaciona com o oral) da linguagem escrita;
- fase de domínio – treino das operações necessárias à leitura (tratar o código, tratar semântica e conceptualmente o texto);

- fase de automatização – utilização das estratégias de uma maneira flexível e sem ter de pensar conscientemente nelas.

Muitas das dificuldades que surgem na aprendizagem da linguagem escrita estão ligadas à fase cognitiva pois estão relacionadas com problemas conceptuais quanto às funções e à natureza da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Vernon, 1957, cit. por Downing & Leong, 1982). Por isso, é necessário que esta fase seja bem ultrapassada.

A criança vai adquirindo progressivamente uma clareza cognitiva da linguagem escrita:

“Numa fase inicial, os conceitos relativos quer às funções da escrita, quer à natureza do sistema escrito, só estão em parte desenvolvidos, pelo que as crianças evoluem de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.” (Alves Martins, 1996).

Quanto às perspectivas cognitivistas, a criança deverá ter um pensamento claro relativamente a:

- reconhecimento das condutas de leitura e escrita;
- compreensão das funções da linguagem escrita;
- conhecimento da linguagem técnica da leitura e escrita.

Aprender a ler e escrever constrói-se através da actividade pessoal da criança sobre e com a linguagem escrita e da sua actividade sobre e com leitores e escritores.

Convém salientar que, num domínio como este, o da leitura e escrita, a evolução não é linear. É feita de avanços e recuos pois que para uma nova descoberta a criança terá de passar pelas três etapas da aprendizagem: fase cognitiva, fase de domínio, fase de automatização.

## 2.2 Perspectivas Psicogenéticas

Ferreiro e Teberosky (1999), na linha de Piaget, colocam a criança no centro do processo de desenvolvimento: “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. (...) É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.” (Op. cit., p.29).

As autoras postulam que este sujeito cognoscente, presente nos trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, está também presente no domínio da linguagem escrita.

Seguem a mesma linha no que concerne à questão dos estímulos não actuarem directamente no sujeito, ou seja, eles são transformados pelo sujeito, pelos seus sistemas de assimilação. Portanto, um objecto não representa o mesmo a não ser que os esquemas assimiladores sejam os mesmos. Assim, os êxitos ou fracassos na aprendizagem não dependem do método usado mas do próprio indivíduo. Os métodos podem facilitar ou dificultar a aprendizagem mas não a criam – quem cria o conhecimento é o sujeito através da sua actividade.

O sujeito é, desta forma, activo na construção do seu conhecimento porque ele compara, ordena, classifica, formula hipóteses, comprova, exclui, seja em acção efectiva ou em pensamento.

Dão ênfase aos *erros construtivos* pois, para as autoras tal como para Piaget, eles podem levar à solução do problema. No entanto, há que distinguir quais os erros construtivos e quais aqueles que não o são.

Outra das ressalvas que nos fazem é relativamente ao *esquecimento*. Para que uma criança adquira um conhecimento terá de compreender os *mecanismos de produção desse conhecimento*. Assim, no caso de uma criança se esquecer de um determinado conhecimento, mas tendo já apreendido os seus mecanismos de produção, então, ela poderá reconstituí-lo independentemente. Ao contrário, se a criança apenas reproduzir/decorar um determinado conhecimento sem compreender os seus mecanismos de produção, não será capaz de o reconstituir sozinha.

Tal como Piaget, defendem que os progressos ao nível do conhecimento se realizam através do *conflito cognitivo*. Este ocorre quando um objecto não assimilável força o sujeito a modificar os esquemas assimiladores que, por sua vez, levam a que o sujeito acomode e incorpore o tal objecto inicialmente não assimilável. Os conflitos cognitivos ocorrem em determinados momentos do desenvolvimento.

Torna-se útil, então, detectar quando é que o sujeito se encontra num desses momentos privilegiados de desenvolvimento, quando é que ele está mais sensível às perturbações e contradições e ajudá-lo a avançar nas reestruturações. Não é, decididamente, colocar o sujeito permanentemente em situações conflituosas que lhe sejam insuportáveis.

As autoras foram alvo de algumas indagações acerca da validade da aplicação da teoria piagetiana à leitura e escrita devido ao facto do próprio Piaget nunca se ter debruçado sobre o assunto. As mesmas respondem que tudo depende de como se concebe a teoria de Piaget: “(...) a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento.” (Op. cit., p.31).

Os princípios teóricos das teorias psicogenéticas foram resumidos por Besse, Gaulmyn e Ginet (1988, cit. por Alves Martins, 1996):

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

reconstruindo-as, das leis internas do sistema de signos que a linguagem escrita constitui, e de que forma as crianças constituem sistemas intermediários e transitórios que lhes bastam para o uso que fazem da escrita;

- as produções gráficas e as interpretações lexicais das crianças antes de saberem ler/escrever, são guiadas por hipóteses implícitas para as crianças, hipóteses essas que provêm das informações que lhes foram dadas e que elas transformaram e das experiências que as crianças efectuaram sobre a escrita;
- a criança é activa e transforma de uma maneira inteligente o que recebe por meio dos seus esquemas cognitivos;
- a actividade exercida pela criança leva-a a modificar os seus esquemas iniciais para integrar novos dados assimiláveis: o conflito cognitivo que daí resulta permite que haja evolução graças a um processo de equilibração complexo.” (Op. cit., pp.63-64).

Trata-se de um processo construtivo em que as crianças consideram parte da influência do meio e, simultaneamente, introduzem algo de pessoal (Ferreiro, 1995b).

Resumindo, segundo as perspectivas psicogenéticas, a construção de qualquer tipo de conhecimento faz-se através de grandes reestruturações globais. Estas podem ser erradas mas são construtivas. O erro construtivo permite realizar acertos posteriores (Ferreiro & Teberosky, 1999). Portanto, esta construção não é linear.

Alguns estudos experimentais foram realizados a partir destes princípios. Nomeadamente, Ferreiro e Teberosky (1980, cit. por Alves Martins, 1996) estudaram crianças que não tinham iniciado ainda o ensino formal da aprendizagem da leitura e escrita e outras que já frequentavam o 1º ano do ensino básico. A partir deste e de outros trabalhos posteriores, foi possível descrever a evolução das representações infantis sobre a linguagem escrita. Segundo as mesmas autoras, estas representações são decisivas na aprendizagem da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram investigações que nos permitiram conhecer a “pré-história da linguagem escrita”, investigações essas que já Vigotsky (1988) havia considerado como fundamentais.

As teorias psicogenéticas dizem-nos que a criança vai construindo hipóteses, inteligentes mas por vezes inadequadas, e, através da sua reflexão e da interacção com outros, vai confirmando-as ou eliminando-as aos poucos.

O interesse que o código escrito desperta na criança tem um papel importante. O facto da criança escrever e reflectir sobre a sua escrita constitui-se como uma via essencial para evoluir e progredir na linguagem escrita.

### 2.3 Raízes da Linguagem Escrita

O processo de aprendizagem da linguagem escrita antes do ensino formal é denominado por Goodman (1989) de *raízes da linguagem escrita*. A metáfora usada pela autora deve-se à sua insatisfação relativamente a outros termos, como leitura e escrita precoces, para compreender a complexidade das interacções entre funções, formas e conceptualizações que as crianças vão desenvolvendo face à literacia.

Segundo Goodman (1989), “a linguagem escrita é uma expressão da linguagem, e é o maior meio pelo qual a literacia é representada.” (Op. cit., p.1).

Goodman (1984) refere os princípios do desenvolvimento da literacia:

- princípios relacionais ou semióticos – compreensão que as crianças têm acerca do modo como os significados são representados na linguagem escrita, o modo como a linguagem oral é representada na linguagem escrita e o modo como ambos os tipos de linguagem se relacionam e representam o significado;
- princípios funcionais – compreensão que as crianças têm acerca das razões e propósitos da linguagem escrita;
- princípios linguísticos – compreensão que as crianças têm acerca de como a linguagem escrita é organizada de modo à comunicação poder ocorrer, tendo em conta os sistemas ortográficos, grafofonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos da linguagem.

Estes princípios interactuam e vão influenciar o desenvolvimento uns dos outros.

Também esta autora defende que, antes de entrar para a escola, as crianças têm já vários conhecimentos sobre a linguagem escrita e o seu sistema.

Segundo Goodman (1989), o início da leitura e da escrita dá-se quando a criança se apercebe que a linguagem escrita tem um sentido. Isto acontece quando, por exemplo, a criança começa a colocar questões do tipo: “O que diz ali?”.

A partir do momento que a criança faz esta descoberta vai tentar perceber como é que a escrita faz sentido. Já sabe que a linguagem escrita tem determinadas formas e, então, a criança vai experimentá-las, vai explorar essas formas. Vai, activamente, procurar o sentido da escrita e procurar o sentido pela escrita, construindo as cinco raízes da linguagem escrita (Goodman, 1989):

1 – desenvolvimento da consciência da linguagem escrita em contextos situacionais – a criança vai interagindo, organizando e analisando a linguagem escrita presente no seu meio; esta raiz é especialmente desenvolvida nos anos pré-escolares. A autora refere que não é possível determinar com exactidão o momento em que a leitura se inicia tal como não é possível determinar quando é que uma criança começa a ouvir/compreender. É por esta razão que, geralmente, os adultos não se apercebem do início desta aprendizagem. As crianças reconhecem/identificam alguns escritos presentes no seu meio ambiente e, para tal, usam sistemas de pistas – a cor, a forma, assim como o escrito;

2 – desenvolvimento da consciência da linguagem escrita relativamente ao tipo de discurso – o contacto com diversos tipos de suporte de escrita possibilita que a criança aprenda a manipulá-los correctamente e que vá compreendendo as suas funções. O desenvolvimento desta consciência depende da cultura da família e da comunidade;

3 – desenvolvimento das funções e das formas da linguagem escrita – a criança começa a distinguir imagem de linguagem escrita e começa a questionar-se sobre a funcionalidade desta. O facto da criança poder realizar produções escritas e interagir com leitores e escritores vai influenciar o seu conhecimento sobre a linguagem escrita e suas funções, bem como a sua participação em actividades de leitura e escrita;

4 – o uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita – a criança vai aprendendo a falar sobre a linguagem escrita a partir das suas experiências relativas a esta; assim, vai desenvolvendo princípios e conceitos sobre as funções da linguagem escrita bem como a relação entre fala e escrita e, também, ideias sobre o sistema linguístico e sua organização;

5 – consciência metacognitiva e metalinguística sobre a linguagem escrita – a criança vai desenvolvendo a capacidade de analisar e explicar o próprio processo da linguagem. O que a criança diz sobre o processo da linguagem escrita pode não ser considerado totalmente correcto pelos adultos mas demonstra a capacidade de falar sobre o seu funcionamento.

Portanto, a criança vai inventando, descobrindo e desenvolvendo a literacia ao crescer num meio letrado.

Goodman (1989) defende que os professores deverão partir dos conhecimentos que as crianças já possuem e ajudá-las a descobrir o significado pela linguagem escrita, isto é, ajudá-las a construir as suas próprias raízes da linguagem escrita.

#### 2.4 Perspectiva Cultural

Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) referem que a aquisição da leitura e escrita é tridimensional:

- nível cultural – as práticas culturais são muito importantes para que a criança consiga entender e integrar as funções, utilidades e vantagens da leitura/escrita;
- nível conceptual e cognitivo – a criança tem de se apropriar do funcionamento da linguagem oral e escrita bem como desenvolver capacidades de reflexão cognitiva e metalinguística;
- nível social – as interacções da criança com os outros sobre a linguagem escrita é muito importante nesta aquisição.

Segundo Goodman (1989) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), para aprender a ler e escrever as crianças terão de se apropriar das funções da linguagem escrita e o projecto pessoal de leitor/escritor será determinante no trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita.

Na perspectiva de Chauveau (1997), o leitor aprendiz é um sujeito que aprende e que conhece, ou seja, um sujeito que procura, que se interroga, coloca questões e hipóteses, altera os seus pontos de vista, vai construindo conhecimentos e estratégias. O autor considera-o como um actor social e cultural, ou seja, um sujeito que se envolve nas situações e experiências novas, que interage com outras pessoas, que participa nalgumas das suas actividades, que se apropria e transforma o seu conhecimento e que se integra com diferentes grupos. Considera-o como ser que se cultiva, isto é, um sujeito que se vai apropriando dos utensílios e experiências culturais transmitidas pelo adulto, que se integra no grupo dos que usam a linguagem escrita. Considera-o, também, como um sujeito histórico, ou seja, um sujeito que entra no universo da linguagem escrita num dado momento da sua vida, um sujeito que descobre a leitura num determinado contexto social e cultural.

Ainda segundo o mesmo autor, a leitura não existe sem a intenção do leitor e sem o objecto cultural (o suporte de escrita) portador da mensagem escrita.

Aqui, a leitura é considerada como a prática cultural do livro.

Assim, aprender a ler e a escrever não se trata apenas de aprender os mecanismos mas também descobrir as práticas funcionais da linguagem escrita.

Chauveau (1997) realizou um estudo em que apresentou 10 suportes de escrita a crianças no início da aprendizagem da leitura/escrita e obteve como resultados uma correlação entre o conhecimento dos suportes e das suas finalidades com os resultados em leitura.

Relativamente ao projecto pessoal de leitor/escritor, as crianças que o possuem são aquelas que referem pelo menos cinco razões culturais/funcionais para aprender a ler.

A perspectiva cultural diz-nos que a criança, para aprender a ler e escrever terá de entrar na cultura escrita. Assim, antes de saber ler, a criança pode aceder à literatura através da interacção com outros leitores e escritores. É através desta interacção com outros e com

os suportes de escrita (objectos culturais) que a criança vai construir o seu projecto pessoal de leitora/escritora e vai descobrir as finalidades da linguagem escrita. Na leitura, a compreensão constitui-se como o objectivo primeiro e mais importante.

A criança, para ler, terá de tratar ao mesmo tempo três tipos de unidades linguísticas escritas:

- os grafemas e sílabas – que são as micro-unidades não significativas;
- as palavras – que são as unidades lexicais;
- as proposições e frases – que são as macro-unidades significativas.

Portanto, a criança terá de ser simultaneamente uma descodificadora e uma investigadora de sentido para ser uma boa leitora: “O acto de ler é uma actividade estratégica.” (Chauveau, 1997, p.108).

Segundo Chauveau (1997), existe uma relação entre a dimensão cultural e a dimensão conceptual. Num dos seus estudos observou que nove em cada dez crianças que possuíam um projecto pessoal de leitor/escritor tinham um bom nível de conceptualizações e nove em cada dez crianças que não possuíam um projecto pessoal de leitor/escritor tinham um baixo nível de conceptualizações.

## 2.5 A Escrita em Interacção

A teoria do conflito socio-cognitivo desenvolveu uma abordagem das interacções sociais. Embora não se refira à área da leitura/escrita, baseia-se no princípio de que a resolução de uma tarefa a dois traz mais progressos a ambos os intervenientes a nível cognitivo do que se a tivessem realizado individualmente. Mas, para que isto acontecesse, seria necessário haver uma discordância entre os sujeitos e tomada de consciência do ponto de vista do outro. Se um dos sujeitos se submetesse passivamente ao ponto de vista do outro então, a interacção dificilmente seria benéfica.

Outras investigações mostraram que há interações não conflituosas que conduzem também a mais progressos para os sujeitos.

Gilly (1988, 1989, cit. por Estevens, 2002) refere que existem duas funções relativamente às interações sociais. Uma é a função de “desestabilização” em que os procedimentos de resolução de tarefa são alterados ao nível da representação inicial da tarefa. A outra é a de “controlo” mútuo entre os sujeitos (intervenções de aceitação, verificação, confirmação, reformulações das propostas dos outros, etc.). Independentemente de existir conflito socio-cognitivo, estas funções são sempre dinâmicas.

Mata (1995) realizou um estudo com díades de crianças em idade pré-escolar que estavam em dois níveis conceptuais diferentes: pré-silábico e silábico.

Um grupo de crianças teria de escrever um texto com um colega e o outro grupo teria de realizar a mesma tarefa mas individualmente.

A autora verificou maior sucesso no uso de estratégias nas crianças que trabalharam a pares e que estabeleceram dinâmicas de colaboração durante a tarefa.

Trabalhos como os de Mata (1995), Teberosky (1987) e Ramos (1989), cit. por Silva (1994) chamam a atenção para o facto de as crianças confrontarem os seus pontos de vista com as outras numa fase inicial de aprendizagem pode levar ao esclarecimento de algumas confusões conceptuais relativas à natureza da linguagem escrita.

Silva (1994) estudou os efeitos das interações sociais em tarefas de competência de análise fonológica em crianças de idade pré-escolar. Tal como nos trabalhos já referidos, os resultados salientam que as interações entre as crianças favorecem progressos conceptuais relativamente à linguagem escrita.

Assim como Gilly, a autora salienta que é necessário perceber que o processo interactivo pode favorecer a construção de hipóteses mais evoluídas relativas ao funcionamento da linguagem escrita.

As interações sociais têm um papel muito importante na aprendizagem da leitura e escrita como foi evidenciado pelos estudos atrás citados. O trabalho a pares poderá proporcionar um maior sucesso nas tarefas do que o trabalho individual uma vez que, no

primeiro caso, as crianças confrontam os seus pontos de vista, procurando explicitá-los de forma a “convencer” o outro e, conseqüentemente, obriga-as a encontrarem uma solução suficientemente satisfatória para ambas.

## 2.6 Dimensão Discursiva

Smolka (1993) oferece-nos uma visão inovadora do desenvolvimento da linguagem escrita em que integra os contributos de Piaget e Vigotsky.

Considera a actividade mental da criança no processo de aquisição da linguagem escrita não só como actividade cognitiva mas também como actividade discursiva. “Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.” (Op. cit., p.63).

O conflito cognitivo de que falam Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro e Palácio (1990), nas linhas piagetianas, traduz-se na tentativa da criança compreender as dimensões sonora e gráfica - os mecanismos da escrita. Já Vigotsky (1978) refere o desfasamento relativamente à apreensão do carácter simbólico.

Piaget e Ferreiro falam-nos da construção individual do conhecimento, ou seja, colocam a criança que aprende no centro do processo de desenvolvimento. Vigotsky refere o papel do adulto enquanto regulador na relação coma criança, ou seja, na internalização das formas culturais de comportamento.

Piaget diz-nos que quando se ensina algo à criança, impedimo-la de a descobrir sozinha. Vigotsky diz-nos que aquilo que a criança faz hoje com ajuda, fã-lo-á sozinha amanhã.

“Portanto, para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento, assumida por Ferreiro e Teberosky e Ferreiro e Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interacção social.” (Smolka, 1993, p.60)

Smolka discorda de Vigotsky quando este se refere a uma das que ele considera como característica da escrita: o facto de ela ter de ser explicativa e clara. No caso da literatura e da poesia, exemplos da autora, não se aplica esta característica. Smolka refere que Vigotsky considerou certas formas e circunstâncias da escrita mas não todas elas.

Segundo a autora, Vigotsky considerou a linguagem escrita e a sua dimensão discursiva mas sem explicar como se efectua a transição para o simbolismo de segunda ordem. Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro e Palácio (1990) centram-se nesta transição mas não enfatizam a dimensão discursiva da linguagem escrita.

“A alfabetização implica, desde a sua génese, a constituição do sentido.” (Smolka , 1993, p.69). A escrita implica sempre um motivo, um sentido e pressupõe um interlocutor.

Smolka (Op. cit.) discute a dimensão discursiva, dialógica, da linguagem escrita. Defende que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade, “(...) numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interacção” (p.29), e que na génese da alfabetização está a procura de sentido.

“Enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo.” (Op. cit., p.74).

Fala-nos, também, de discurso interior – discurso que aparece na escrita quando a criança escreve o que pensa e o que quer dizer. As crianças podem representar partes e momentos do discurso na sua escrita: “(...) quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).” (Op. cit., p.75).

Niza (1998c), refere-se à perspectiva de Smolka (1993) da seguinte forma: “O ensino processa-se num quadro funcional de comunicação através de processos discursivos dialogais. Aprender significa, nesta perspectiva, fazer, usar, praticar com finalidade social explícita e em interacção cooperada. O alfabetizando, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita.” (Niza, 1998c, p.12).

As implicações pedagógicas que daqui advêm da perspectiva de Smolka (1993) implicam uma grande reflexão: será que as crianças podem dizer realmente o que pensam? Podem escrever aquilo que pensam realmente? E podem escrever como falam? Quando é que o podem fazer? E porquê?

### 3. CONCEPÇÕES PRECOSES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

As crianças em idade pré-escolar têm já concepções relativamente à linguagem escrita. Vigotsky (1977, cit. por Alves Martins, 1996) chamou a estas concepções precoces de pré-história da linguagem escrita.

#### 3.1 Funcionalidade da Linguagem Escrita

A funcionalidade da linguagem escrita é um aspecto muito importante, na medida em que, a sua descoberta por parte da criança é determinante no processo de aprendizagem.

Quando a criança descobre a funcionalidade da linguagem escrita constrói o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Para aprender a ler e a escrever, a criança tem de compreender qual é o sentido de ler e escrever e isto só acontece quando a leitura e a escrita são utilizadas para comunicar.

O interesse e o sentido que a criança dá à linguagem escrita, ou seja, o projecto pessoal de leitora/escritora que constrói, depende das práticas culturais a que a criança tem acesso e aos seus utilizadores (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, cit. por Alves Martins, 1996). Portanto, quanto maior for o contacto das crianças com situações de escrita de qualidade, maior será o seu interesse e desejo de aprender. O papel dos adultos que convivem com as crianças é muito importante. Se estes adultos usarem efectivamente a linguagem escrita na presença das crianças vão despertar-lhes o desejo de imitar esse modelo.

Schiefflin e Cochran-Smith (1984) falam-nos do termo “literacia funcional”: “(...) para um indivíduo se tornar literato, a literacia tem de ser funcional, relevante, e significativa para os indivíduos e para a sociedade na qual vivem. Tem de ser capaz de ir ao encontro das necessidades dos indivíduos para os seus propósitos e objectivos sociais.” (Op. cit., p.22).

As autoras descrevem um jardim de infância de Filadélfia em que a leitura e escrita eram usadas com determinadas funções. Utilizavam-se diversos materiais impressos e existia o hábito de se lerem histórias às crianças.

A comunidade onde este jardim de infância estava inserido acreditava que o interesse pela linguagem escrita emergia naturalmente, com o que as autoras discordavam. Defendiam que as crianças só se interessavam pela linguagem escrita porque a comunidade possuía uma orientação nesse sentido e porque organizava eventos de/sobre a literacia, nos quais participavam as crianças.

Os adultos usavam a linguagem escrita para legitimar as experiências e para verificar outras fontes de informação. Estes adultos não acreditavam na formação académica da leitura e escrita. Porém, usavam funcionalmente a linguagem escrita. Esta nunca era usada como instrução ou como tentativa de ensinar a ler e a escrever.

Como já foi referido, a linguagem escrita era usada com diversas funções: substituição do oral; fonte de informação; fonte de interacção social; suporte de memória; meio para apresentar informação eficientemente; meio para adquirir conhecimentos; meio de expressão. Os adultos deste jardim de infância constituíam-se como “(...) intermediários entre as crianças e a ‘linguagem escrita’.” (Op. cit., p.8).

Apesar destas crianças não saberem ainda descodificar, sabiam, no entanto, em que contextos podiam usar, e como usar, a linguagem escrita e como esta podia ser interpretada face ao seu contexto. As crianças eram activas no uso que faziam destes eventos de/sobre literacia.

Existem, no entanto, crianças que não participaram em situações de escrita antes do ensino formal e que, desta forma, não construíram ainda o seu projecto pessoal de leitoras/escritoras, assim como não adquiriram uma série de saberes e vivências relativas à leitura e escrita.

Outra das vantagens do contacto precoce com a linguagem escrita é o facto de a criança ir percebendo que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo. O contacto com diferentes suportes de escrita possibilita a formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo.

O projecto pessoal de leitor/escritor (Chauveau, 1997) difere de criança para criança. Para algumas, ler e escrever serve para se inserirem na instituição escolar e corresponderem às expectativas de pais e professores. Para outras, serve para se inserirem na sociedade ou para se identificarem com os adultos. E, para outras, ler e escrever serve para comunicar, para informar, para se divertirem.

É assim que para algumas crianças “a aquisição da linguagem escrita surge como imposição externa, como actividade sem sentido dissociada da comunicação e do prazer” e, para outras, “como projecto significativo, como instrumento potencializador do desenvolvimento” (Alves Martins & Niza, 1998, p.57).

### 3.2 Funcionalidade da Linguagem Escrita e Tipos de Texto

A linguagem escrita possui várias funções, serve para vários fins. Assim, segundo Alves Martins e Niza (1998), são seis as funções da leitura e da escrita:

- ler para obter uma informação de carácter geral e escrever para comunicar uma informação de carácter geral;
- ler para obter uma informação precisa e escrever para memorizar e transmitir dados concretos;
- ler para seguir instruções e escrever para dar instruções;
- ler e escrever por prazer e sensibilidade estética;
- ler para aprender novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos;
- ler para rever um escrito do próprio.

Cada uma destas funções são referidas por Curto et al. (s/d) e são características de um tipo de texto que, por sua vez, corresponde a diversos suportes de escrita (à excepção da última função – ler para rever um escrito do próprio – pois é um acção que decorre sempre depois de qualquer escrita).

Assim, a função “ler para obter uma informação de carácter geral e escrever para comunicar uma informação de carácter geral” é característica dos textos informativos. O objectivo deste tipo de textos é, sem aprofundar demasiado, compreender ou comunicar as características gerais do tema. Os suportes de escrita que possuem textos informativos são os jornais, as revistas, os folhetos, os anúncios, os avisos, a correspondência (cartas), os convites.

A função “ler para obter uma informação precisa e escrever para memorizar e transmitir dados concretos” é característica dos textos enumerativos. Aqui, trata-se de localizar ou comunicar informações concretas, recordar dados, etiquetar, classificar, comunicar resultados, anunciar acontecimentos, ordenar e arquivar conhecimentos. Os suportes de escrita que servem esta função são as listas, as etiquetas, os horários, guias, agendas, cartazes, índices, catálogos, entre outros.

A função “ler para seguir instruções e escrever para dar instruções” é característica dos textos prescritivos. Esta função visa regular o comportamento das pessoas de forma a atingir determinado fim. Os tipos de suporte que possuem este tipo de textos são as receitas de cozinha, os regulamentos, os códigos e normas, as regras dos jogos, as instruções para a construção de objectos.

A função “ler e escrever por prazer e sensibilidade estética” é característica dos textos literários. Trata-se, aqui, da indução de determinados sentimentos e emoções, entretenimento, diversão, comunicar fantasias, recordar acontecimentos e emoções, transmitir valores culturais, sociais e morais. Os suportes de escrita portadores deste tipo de texto são os contos, as histórias, as lendas, as poesias, as canções, as adivinhas, o teatro.

A função “ler para aprender novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos” é característica dos textos expositivos. Esta função visa o estudo em profundidade e os tipos de suporte de escrita que contemplam os textos expositivos são as enciclopédias, os dicionários, os livros temáticos entre outros.

### 3.3 Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita

Os conhecimentos que as crianças têm sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita são de grande importância pois vão influenciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Fijalkow (1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), entre outros, mostrou que o desempenho das crianças na leitura e na escrita no final do 1º ano do ensino formal está relacionado com os conhecimentos sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita antes de iniciarem o mesmo ensino.

Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram um estudo para perceberem quais as características que para as crianças eram imprescindíveis para considerar um acto de leitura como verdadeiro. Colocavam perante a criança de idade pré-escolar um experimentador que agia de dois modos diferentes: primeiro, lia silenciosamente um jornal evidenciando todos os comportamentos característicos de leitura e, depois, apenas o folheava. De seguida, perguntava-se à criança o que é que o adulto estava a fazer nas duas situações. Constatou-se que para algumas crianças a leitura silenciosa era impossível; outras aceitavam a leitura silenciosa e diziam que na primeira situação o adulto estava a ler e na segunda a olhar; e, outras ainda, já estabeleciam a diferença entre olhar e ler.

Para descobrir quais as características que as crianças consideravam necessárias para que um material de leitura pudesse ser lido, as mesmas autoras e Alves Martins (1989), realizaram estudos em que eram apresentados às crianças cartões com um número variado de letras representando palavras e pseudo-palavras. Estes estudos mostraram que os critérios usados para aceitar ou rejeitar um material de leitura são os critérios de quantidade e variabilidade de letras. Assim, a maioria das crianças em idade pré-escolar considera que só se podem ler palavras que tenham mais de duas letras e que não tenham letras repetidas. São critérios que Ferreiro (1995b) chama de intrafigurais.

Para saber como as crianças distinguem texto de imagem, letras de números e sinais de pontuação, e que conhecimentos têm sobre a direcionalidade da leitura/escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) colocaram as crianças numa situação de interacção com o experimentador em que se folheava um livro de histórias. Nesta situação, eram colocadas questões relativas aos aspectos acima referidos (o que servia para ler, onde

estavam letras e números, se sabiam o que eram sinais de pontuação, etc.). Verificou-se que as crianças distinguiram facilmente texto de imagem. No entanto, relativamente à diferenciação entre letras e números, letras e sinais de pontuação e quanto à direccionalidade da leitura/escrita, verificaram-se algumas diferenças entre as crianças. Enquanto que algumas já realizavam estes tipos de distinção outras havia que ainda não.

Fijalkow (1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) realizou um estudo para perceber quais são os conhecimentos que as crianças em idade pré-escolar possuem relativamente a termos típicos do ensino da leitura e escrita. Tais termos são: direccionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história. Verificou que as crianças tendem a confundir letra com palavra e frase com linha. A maioria identifica autor e título de uma história. Verificou-se, também, que os termos mais definidos para as crianças são letra e número.

Tolchinsky-Landsmann e Levin (1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) realizaram um estudo para tentar perceber como é que as crianças de língua hebraica com idades compreendidas entre os três e os seis anos escrevem antes do ensino formal da leitura e escrita. Os resultados obtidos foram que aos quatro/cinco anos surgem algumas características convencionais: linearidade, unidireccionalidade e espaços entre as palavras. Verificaram também que, apesar da unidireccionalidade na língua hebraica ser da direita para a esquerda, as crianças começam por escrever da esquerda para a direita.

Mata (1988, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) realizou um estudo semelhante para verificar como é que as regras convencionais de escrita são utilizadas por crianças de quatro e cinco anos que frequentavam jardins de infância. Os resultados mostraram que as crianças usavam letras convencionais não ligadas entre si (letra de imprensa) e que a maioria obedece à direccionalidade da leitura/escrita.

Ferreiro e Teberosky (1980, cit. por Estevens, 2002) realizaram uma prova de reconhecimento de letras. Com os dados obtidos foi possível estabelecer cinco níveis de respostas:

1º - a criança identifica uma ou duas letras (principalmente, a primeira letra do seu nome) e/ou usa nomes de números na identificação;

2º - a criança usa os nomes de letras sem consistência e em relação aos objectos que têm essas letras;

3º - a criança identifica as vogais e algumas consoantes;

4º - a criança identifica claramente as vogais e algumas consoantes, bem como nomeia nomes de objectos iniciados por essas letras;

5º - a criança identifica todas as letras do alfabeto e atribui-lhes o respectivo som.

### 3.4 Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita

Diversos estudos foram realizados para perceber quais são as hipóteses infantis sobre a natureza da linguagem escrita. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) foram pioneiros e seguiram-se os trabalhos de Alves Martins (1993, 1994, 1996), Alves Martins e Mendes (1987), Besse (1990, 1993, 1995), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989; 1994), De Goes e Martlew (1983), Ferreiro (1988), Ferreiro e Gomez-Palacio (1988), Fijalkow (1993), Luria (1983), Mata (1988, 1995), Mendes (1985) e Sulzby (1985) cit. por Alves Martins e Niza (1998).

Com o intuito de compreender as concepções acerca dos aspectos conceptuais da escrita, pedia-se às crianças que escrevessem como soubessem algumas palavras e frases e interagiam-se com elas sobre o que tinham escrito.

Para perceber as concepções acerca dos aspectos conceptuais da leitura pedia-se às crianças que lessem textos com imagem e que indicassem tudo o que leram.

#### 3.4.1 *A Escrita*

Com os trabalhos realizados puderam-se estabelecer três tipos de escrita:

- escrita pré-silábica;
- escrita silábica;
- escrita com fonetização.

Na escrita pré-silábica, a criança utiliza letras, pseudo-letras ou números na sua escrita. Geralmente, usa um número fixo de grafemas que podem variar de palavra para palavra ou cuja ordem é alterada na escrita de palavras diferentes – critérios intrafigurais e interfigurais (Ferreiro, 1995b).

Pode surgir a hipótese quantitativa do referente, em que a escrita apresenta semelhanças relativas ao objecto representado.

A escrita de frases não apresenta espaços e a quantidade de grafemas usados na escrita de palavras e de frases é muito próxima.

A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes quando isolada ou incluída numa frase.

A criança não verbaliza antes nem durante a escrita e a leitura que realiza é global.

Para indicar as palavras de uma frase, a criança pode recusar-se a fazê-lo ou indicar vagamente. Não respeita a ordem das palavras na frase e pode até indicar palavras diferentes no mesmo lugar.

Na escrita silábica, a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba. Faz variar as letras da mesma palavra e de palavra para palavra.

Para escrever uma frase pode usar uma letra como se fosse uma palavra ou escrever silabicamente todas as palavras sem as separar.

Por vezes, uma palavra pode ser escrita de maneiras diferentes dependendo do momento em que surge na frase.

A criança pode escrever apenas os substantivos mas, também, os verbos e os artigos.

Ela verbaliza antes ou durante a realização da escrita.

A leitura que a criança efectua é silábica tanto nas palavras como na frase.

Para indicar palavras na frase, e se a criança escreveu os verbos e artigos, para além dos substantivos, pode existir coerência entre o que a criança indica e a palavra pedida. Se não escreveu os verbos e os artigos, recusa-se a indicá-los ou mostra os mesmos substantivos como se as outras palavras fizessem parte destes.

A escrita silábica tem um papel muito importante pois é o momento em que a criança estabelece um critério geral que regula as suas produções e faz com que ela se centre nos valores sonoros das palavras. Surgem duas contradições: em relação à quantidade mínima de letras (três) e a escrita de monossílabos; e em relação à sua escrita em comparação com a escrita dos adultos que tem mais letras.

São estes conflitos que vão levar a criança a abandonar a hipótese silábica.

A escrita com fonetização é uma escrita que já segue critérios linguísticos.

A criança pode ter ainda uma escrita silábica mas aqui a escolha de letras não é arbitrária. Pode, também, escrever mais do que as sílabas, embora não representando ainda todos os sons, ou pode já ter uma escrita alfabética.

Quando é pedida a indicação de uma palavra, esta é coerente com o lugar na frase. Por vezes, o artigo é indicado no mesmo lugar dos substantivos.

Assim, chegando à hipótese alfabética, surgem outros problemas: não existe regularidade quanto ao número de letras por sílaba (uma, duas, ou mais); e o problema da ortografia.

Pelo que se disse, constatamos que antes do ensino formal, nem todas as crianças têm as mesmas concepções sobre a natureza da linguagem escrita.

### *3.4.2 A Leitura*

Trabalhos como os de Ferreiro e Teberosky (1999) e Alves Martins e Mendes (1986) vieram mostrar como as crianças relacionam o texto com a imagem. Utilizaram cartões com objectos familiares desenhados com uma ou mais palavras escritas por baixo e perguntavam às crianças onde havia coisas para ler e o que é que achavam que estava escrito. Depois, pediam-lhes que indicassem as palavras que tinham referido.

A partir dos resultados destes trabalhos foi possível estabelecer três níveis de leitura:

- leitura icónica;
- hipótese do nome;

- tratamento linguístico da mensagem escrita.

A criança realiza uma leitura icónica quando se refere ao texto da mesma forma que se refere à imagem.

Na hipótese do nome, o texto é considerado como uma etiqueta da imagem. Texto e imagem são tratados de formas diferentes. Geralmente, quando a criança se refere ao texto elimina o artigo indefinido que usa quando se refere à imagem.

Quando estabelece uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras, então, a criança já procede a um tratamento linguístico da mensagem escrita.

Quando entram para o 1º ano da escolaridade obrigatória, existem crianças que já relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral e outras que ainda não o fazem.

A forma como as crianças vão desenvolver os sentidos e razões para aprender a ler e a escrever e as concepções face aos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita dependem das práticas familiares e experiências educativas em contexto de jardim de infância ou escola primária.

### *3.4.3 A Escrita e a Leitura do Nome Próprio*

Segundo Ferreira e Teberosky (1999), o nome próprio surge como o primeiro modelo de escrita estável. As autoras pediram a crianças de 4, 5 e 6 anos de diferentes origens sociais que escrevessem o seu nome. No caso de a criança não conseguir realizar a tarefa, eram-lhe facultadas letras móveis para que o compusesse e, se mesmo assim não conseguisse, então pediam-lhe que o identificasse quando as experimentadoras o escrevessem. Depois, eram-lhe colocadas uma série de questões relativas às transformações do nome que as experimentadoras iam realizando, bem como relativas à leitura de parte do nome.

Desta forma, as autoras distinguiram os seguintes níveis:

Nível 1 – A criança não consegue escrever o seu nome ou fã-lo tal e qual como para outras palavras. Poderá escrevê-lo de formas diferentes de cada vez que lhe é solicitado. A criança lê o seu nome em qualquer escrita proposta pelo adulto. Numa mesma palavra, a criança poderá ler o seu nome próprio, o apelido ou o nome completo. Esta leitura é global. Quando uma parte do nome é ocultada, a sua leitura continua a ser possível a não ser que só uma letra fique visível – nesse caso a leitura é impossível porque intervém a hipótese da quantidade mínima de caracteres. Qualquer transformação do nome é irrelevante. Por vezes, quando se ocultam partes do nome, a criança lê os nomes de outros membros da família.

Nível 2 – A criança estabelece uma correspondência termo a termo entre cada letra e uma parte do seu nome completo (e não entre partes e sílabas do nome próprio). Aqui, a escrita do nome próprio consiste na escrita de nomes completos ou nome e apelido, tal como no nível 1, mas a leitura deixa de ser global.

Nível 3 – A criança usa sistematicamente a hipótese silábica na escrita do seu nome próprio. Lê tendencialmente o nome próprio. No entanto, poderá ler também o apelido se o nome próprio for dissílabo, onde intervém a hipótese da quantidade mínima, ou se a criança o souber escrever correctamente, onde “sobram” letras quando o lê silabicamente. Quando se oculta uma parte do nome, as autoras estabeleceram dois sub-níveis: o primeiro em que é possível a leitura silábica da primeira parte do nome mas impossível na última parte do nome; e o segundo em que a criança lê silabicamente tanto a primeira como a última parte do nome.

Nível 4 – Aqui, misturam-se estratégias típicas das hipóteses silábica e alfabética. Na escrita, são usadas uma letra para cada sílaba e as letras são escolhidas pelo seu valor sonoro. A leitura é silábica. Quando algumas partes do nome são ocultadas, a criança lê silabicamente todas as partes.

Nível 5 – Surge a hipótese alfabética tanto na leitura como na escrita. Os problemas que surgem são relativos à ortografia.

### 3.5 Consciência Fonológica

Muitos autores têm enfatizado a importância das competências fonológicas para o sucesso na aprendizagem da leitura/escrita (Alegria & Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Perfetti, 1985, 1989; Wagner, 1988; cit. por Alves Martins & Silva, 1999).

Segundo Gombert (1990), Tunmer et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), cit. por Alves Martins (1996), a consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular deliberadamente as componentes fonológicas das unidades linguísticas.

Estes autores referem três dimensões da consciência fonológica:

- consciência silábica;
- consciência fonêmica;
- consciência de unidades intra-silábicas.

Para aprender a ler num sistema alfabético, é necessário analisar a língua até às unidades fonêmicas. Portanto, a consciência fonológica é muito importante na aprendizagem da leitura/escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as hipóteses que as crianças colocam são silábicas e não fonêmicas.

Alegria (1985, cit. por Viana, 1997) refere que existem diferenças relativamente ao acesso à sílaba e ao fonema. A sílaba tem um parâmetro físico mais simples o que facilita a tarefa à criança de a isolar, ao contrário do fonema. É, assim, que a criança representa unidades que correspondem às sílabas antes de conseguir representar todos os sons (fonemas) de cada sílaba.

Relativamente à relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, a primeira constitui-se como elemento facilitador da segunda e desenvolve-se a partir desta mesma aprendizagem (Alves Martins, 1996).

Assim, é necessário que as crianças percebam que as letras representam fonemas e que desenvolvam a capacidade fonética pois existem fonemas que são audíveis e outros que não o são.

Segundo Alves Martins (1996), este tipo de competência não se desenvolve espontaneamente. É necessário trabalhá-la porque a criança não está interessada ou preocupada em analisar o oral quando fala. Ela preocupa-se, sim, com o significado do que diz ou ouve dizer.

O conhecimento do nome das letras é considerado por vários autores como Mann (1993, cit. por Alves Martins & Silva, 1999) e Alves Martins e Silva (1999) como um elemento facilitador na memorização das unidades da fala que representam.

São necessários dois tipos de competências para evoluir nas conceptualizações sobre a escrita (Alves Martins & Silva, 1999): por um lado, as capacidades de análise do oral e, por outro, os conhecimentos sobre as características do sistema escrito.

## 4. A LINGUAGEM ESCRITA E O JARDIM DE INFÂNCIA

### 4.1 A Linguagem Escrita nas Orientações Curriculares

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) enuncia: “a educação pré-escolar é a 1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. (p.15).

Assim, e devido à necessidade há muito sentida pelos educadores de infância, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) com vista a apoiar as práticas educativas e o processo educativo e que assentam em quatro fundamentos articulados:

“- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;

- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.” (Op. cit., p.14).

O ser humano desenvolve-se em interacção social, ou seja, a criança, que aqui se considera como sendo activa, e o meio interagem. É por isso que, como refere o primeiro fundamento, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados e são indissociáveis.

A criança é o sujeito no processo educativo, como é referido no segundo fundamento. Por isso, as suas características devem ser respeitadas e os seus saberes valorizados pois são o início de outras/novas aprendizagens: “A oportunidade de usufruir de experiências

educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.” (Op. cit., p.19). Daqui se parte para o conceito de escola para todos, ou seja, a escola deverá dar resposta a todas as crianças, aceitar as suas diferenças, apoiar as aprendizagens e responder às suas necessidades através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, tal como é dito no quarto fundamento.

Relativamente ao terceiro fundamento, as áreas de conteúdo têm de ser contextualizadas a fim de ganharem sentido. Aqui, a organização do meio educativo e a sua relação com o meio envolvente têm um papel essencial.

Destes fundamentos surgem os objectivos da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) citados de seguida:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) (...);

- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (Op. cit., pp. 15-16).

Apresentámos estes objectivos da educação pré-escolar porque todos eles estão relacionados com o presente trabalho, embora uns mais directamente que outros. São objectivos gerais mas que podem ser considerados no plano da linguagem escrita no jardim de infância como será explicitado de seguida.

Relativamente às alíneas a) e b), pretende-se que a criança, ao apropriar-se da linguagem escrita, faça dela um meio de comunicação competente e espontâneo com os outros e “(...) um meio de emancipação cívica e de autonomia pessoal.” (Niza, 1998a, p.10). A criança pode ler escritos dos outros, pode escrever para os outros e, especialmente, pode escolher livremente o que ler e o que escrever, como, quando e de/para quem escrever.

Quanto às alíneas c), d) e e), pretende-se que a criança reflecta sobre as propriedades da linguagem escrita, sobre a natureza e funcionalidade da mesma, que construa o seu projecto pessoal de leitor/escritor, que construa hipóteses e que reflecta sobre elas, que realize descobertas e, assim, que se vá apropriando da linguagem escrita de uma maneira significativa.

Relativamente à alínea f), pretende-se que a criança goste de aprender, que sinta vontade de descobrir/investigar, que queira saber o quê, o porquê e o como das coisas. Pretende-se, também, que desenvolva a capacidade de reflexão e pensamento crítico face a si e ao meio envolvente.

Quanto à alínea h), pretende-se descobrir quais são as crianças que apresentam mais dificuldades, e em quê, para as apoiar de forma adequada e individualizada, partindo dos seus conhecimentos prévios.

Finalmente, com a alínea i), pretende-se que as famílias façam parte do processo educativo, ou seja, pretende-se que exista uma ligação estreita família/jardim de infância.

#### 4.2 Abordagem à Linguagem Escrita no Jardim de Infância

O modo como consideramos a linguagem escrita vai influenciar a “acção alfabetizadora” (Ferreiro, 1990a, 1995b). Se a considerarmos como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, então a acção centra-se nas discriminações visuais e auditivas. Portanto, a linguagem constitui-se como um conjunto de sons e a sua aprendizagem como uma técnica a desenvolver. Mas, neste caso, coloca-se-nos um problema: ao separarmos o significante sonoro do significado, deixa de existir o signo linguístico. E, assim, surgem outros problemas: como explicar que crianças que apresentam uma boa discriminação visual e auditiva, que desenham bem as letras, ou seja, cumprem com os pré-requisitos para aprender a ler, e, mesmo assim, apresentem dificuldades.

Se consideramos a linguagem escrita como um sistema de representação, então percebemos que o problema destas crianças é relativo à compreensão do mesmo sistema. Aqui, trata-se de uma aprendizagem conceptual.

Independentemente do método, seja ele analítico ou sintético, fonético ou global, o que é verdadeiramente importante e urgente é compreendermos como é que as crianças colocam os problemas/hipóteses sobre a linguagem escrita. Não é o método que cria conhecimento mas antes dá sugestões.

É também importante que compreendamos que o que é fácil para o adulto não o é necessariamente para a criança. É fundamental realizar uma prática pedagógica que vá ao encontro do processo real de aprendizagem.

Existem 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.” (Ferreiro, 1995b, p.31).

As práticas pedagógicas e o modo como se concebe o processo e o objecto de aprendizagem, e não propriamente o método, vão ter efeitos duráveis a longo prazo na linguagem escrita como noutros domínios. É importante, por isso, "(...)" que o professor tenha um referencial teórico, que reflecta sobre a sua prática para descobrir qual é a teoria que está por detrás dessa prática, para poder verificar até que ponto essa teoria lhe fornece um suporte suficiente para continuar, e perguntar-se se deve mudá-la." (Duran, 1990, cit. por Ferreiro, 1990a, pp.22-23)

É importante que a criança contacte com as funções do código escrito e que se valorize os seus conhecimentos prévios. Saliente-se que o objectivo não é o de uma preparação para a escolaridade obrigatória: "Não se trata de uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita." (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Muitas crianças vivem em contextos familiares cujos membros são leitores e escritores e, deste forma, têm oportunidades de interagirem com suportes de escrita e de perceberem as suas funções assim como para que serve ler e escrever. Porém, muitas outras não têm essas mesmas oportunidades. As primeiras, ao contrário das segundas, tendem a "imitar" a escrita. As tentativas de escritas são muito importantes pois permitem reflectir sobre o código escrito e até ir realizando descobertas acerca do mesmo. Então: "A atitude do educador e o ambiente criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas." (Op. cit., p.69).

"A tão comentada 'prontidão para a lecto-escritura' depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contacto com a língua escrita do que qualquer outro factor que seja invocado." (Ferreiro, 1995b, p.101).

Assim, o papel do jardim de infância é criar oportunidades para que as crianças experimentem os sinais escritos, criar um ambiente rico em diversos tipos de suporte e de texto. É, também, criar oportunidades para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, criar oportunidades para que as crianças escrevam, tentem escrever sem necessariamente copiar um modelo, para que leiam usando dados contextuais, para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons.

Segundo Ferreiro (1995b), as crianças aprendem mais se inventarem formas e combinações do que se copiarem um modelo. Aprendem mais, também, se tentarem produzir com outros representações de palavras do que se copiarem individualmente palavras ou letras.

O livro é o instrumento fundamental no contacto com a escrita. Na sala de jardim de infância devem estar presentes e ao alcance das crianças não só os livros de histórias e poesias mas também jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, entre tantos outros.

Através da manipulação e exploração de diferentes tipos de suporte e de texto, as crianças vão-se apropriando das várias funções da linguagem escrita. “Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam as crianças a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (Ministério da Educação, 1997, p.71).

#### 4.3 O Papel do Educador

A intervenção do educador passa por seis etapas (Ministério da Educação, 1997) que se sucedem e interligam:

- observar;
- planear;
- agir;
- avaliar;
- comunicar;
- articular.

A observação contínua da criança e do grupo permite ao educador conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de todas e de cada uma o que, por sua vez, permite fundamentar uma diferenciação pedagógica. Parte-se dos conhecimentos que as

crianças já possuem para se poder aprofundá-los e apoiar novos conhecimentos. Esta etapa é de uma grande importância pois constitui-se como base do planeamento e avaliação e é o suporte da intencionalidade educativa (Ministério da Educação, 1997).

O planeamento surge, pois, do conhecimento que o educador tem de cada criança e do grupo, ou seja, permite desenvolver actividades que proporcionem aprendizagens significativas e diversificadas. Planear implica, assim, a capacidade de reflexão do educador acerca das intenções educativas e a sua adequação aos interesses e necessidades das crianças e deverá ser tido em conta a articulação das áreas de conteúdo. O planeamento deverá ser realizado com a participação das crianças valorizando, assim, os seus interesses e, num “processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Op. cit., p.26), beneficiando o grupo da diversidade, capacidades e competências de cada uma.

O agir é a concretização da acção pedagógica em que dever-se-ão considerar propostas das crianças ou imprevistos e que poderá ter vários intervenientes (familiares, outros adultos, outras crianças).

A avaliação implica a tomada de consciência da acção através da qual se adequa a acção pedagógica ao grupo de crianças constituindo-se como base do planeamento. É importante que as crianças efectuem uma avaliação do grupo e uma auto-avaliação de modo a tomarem consciência das suas capacidades, dificuldades e progressão. A avaliação das crianças é, também, uma base para a avaliação do educador.

A comunicação/partilha entre educador e equipa e os pais é muito útil para todos na medida que enriquece o conhecimento sobre a criança e favorece a sua educação.

A articulação não só com o 1º ciclo mas também com os pais antes da entrada na educação pré-escolar promove a continuidade educativa. A comunicação com os pais antes e durante a entrada na educação pré-escolar permite uma melhor adaptação da criança e o desenvolvimento de actividades que proporcionem aprendizagens com sucesso, assim como a comunicação com pais e os professores do 1º ciclo facilitam a transição para o ensino obrigatório.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita, a prática do educador pode “(...) influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as concepções sobre os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.”(Alves Martins & Niza, 1998, p.80).

Desta forma, cabe ao educador:

- “- 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 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 colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.” (Op. cit., p.82).

Segundo Vasconcelos (1998), o educador deve “estar disponível e atento” (p.145). O erro, a incerteza e a dúvida criadora são valorizadas pelo educador e existe a convicção de que tanto ele como as crianças são construtores de novos saberes.

O educador deverá criar situações que provoquem o conflito cognitivo, ou seja, situações que desafiem o pensamento actual da criança. Deverá ajudar a criança a centrar-se em problemas ou dificuldades específicas, colocar hipóteses e encontrar

soluções sem, no entanto, fornecer soluções/respostas (Formosinho, 1996; Lino, 1996). Então, apoia a criança nas suas descobertas/investigações estimulando-a, encorajando-a e cooperando com ela e ajudando-a a relacionar-se com os outros.

A diferenciação é um conceito muito importante pois se o educador usar a mesma metodologia para todas as crianças nem todas vão avançar ao mesmo ritmo (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Segundo Ferreiro (1995a), os professores/educadores deverão fornecer informações directamente, em algumas situações, e noutras indirectamente; umas vezes incentivar conflitos, outras deixar que as crianças os evitem; umas vezes sugerir soluções alternativas. De qualquer forma, deverão sempre proporcionar oportunidades para que as crianças aprendam.

#### 4.4 Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo condiciona a acção das crianças e do educador. Esta pode apoiar, regular, estimular, ou pode restringir a acção. Como é referido nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997): “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (Op. cit., p.31).

A maneira como este ambiente educativo é organizado reflecte a intencionalidade do educador e constitui-se como a base do trabalho curricular.

##### 4.4.1 O Espaço

Ao organizar o espaço, o educador deverá reflectir sobre a funcionalidade do mesmo e sobre o tipo de materiais a usar.

Deve ser preocupação do educador organizar o espaço de maneira a que este seja suficientemente desafiador e atractivo para as crianças (Ministério da Educação, 1997).

É também importante que esta organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades do grupo, ou os seus interesses, e que este participe na mesma. O facto de as crianças participarem na organização do espaço permite-lhes sentirem-no como sendo *o seu espaço* e permite conhecer a sua potencialidade e os seus materiais. Assim, contribui-se para a autonomia de todo o grupo.

Se o espaço estiver bem organizado, dividido por áreas e se for suficientemente atractivo, permite ao educador “(...) libertar parte do seu tempo dedicado à gestão e dedicar-se mais às interacções produtivas com as crianças” (Loughlin e Suina, 1982, p.22, cit. por Santos, 2001, p.20).

Segundo Loughlin e Suina (Op. cit.), na organização da sala o educador tem como funções:

- dispor o mobiliário de maneira a deixar disponível uma área para o movimento e a realização de actividades, quer em grande como em pequeno grupo, como também referem Hohmann et al. (1979, cit. por Santos, 2001);
- apetrechar a sala com materiais diversos que, também segundo as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), sirvam as necessidades do grupo, do projecto pedagógico e que sejam escolhidos segundo critérios de qualidade;
- dispor os materiais de uma maneira ordenada e atractiva; esta disposição condiciona o trabalho na sala (Hohmann et al., 1979, op. cit.);
- organizar o espaço para fins especiais, ou seja, com vista a desenvolver diversos tipos de aprendizagens.

A disposição da sala em áreas diferenciadas de actividades permitem a ocorrência de diferentes aprendizagens curriculares. Segundo Formosinho (1996), esta organização é indispensável para a vida do grupo e permite que “(...) papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura social básica – [sejam] vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica

permite (...)” (Op. cit., p.68). Mas esta organização não é fixa, vai-se reorganizando ao longo do tempo de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita, Loughlin e Suina (1982, cit. por Santos, 2001) referem que os reflexos de alfabetização nas salas de jardim de infância estimulam precisamente a utilização da escrita e a alfabetização.

Como já foi referido, é importante que a criança interaja com a linguagem escrita frequentemente e em situações reais de comunicação para que se interesse cada vez mais sobre este domínio e aprofunde os seus conhecimentos.

Assim, deverão existir na sala de jardim de infância diversos tipos de suporte de escrita ao alcance da criança (Loughlin e Suina, 1982, e Hohmann et al., 1979, op. cit.).

Segundo Loughlin e Suina (1982, cit. por Santos, 2001), cada área de trabalho deverá ser munida de vários tipos de papel e utensílios de escrita de modo a criar o máximo de oportunidades de escrita. Perto de cada área, deverão existir listas de palavras, livros e diagramas relacionados com cada área o que permite que a criança procure e obtenha informações específicas mais facilmente.

Portanto, a interação com a linguagem escrita é promovida em todas as áreas da sala, embora algumas lhe estejam mais direccionadas.

Exemplos de áreas mais direccionadas para a leitura e escrita são a biblioteca e a área da escrita.

A biblioteca favorece o contacto com diversos tipos de material impresso, favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura e favorece, ainda, a aquisição de hábitos de pesquisa e consulta (Rueda, 1995, cit. por Santos, 2001). Segundo Rueda (1995), Hohmann et al. (1979) e Adricáin (1999), citados por Santos (2001), na organização da biblioteca devem ser tidos em conta alguns aspectos, tais como:

- “- a área deve estar situada longe das áreas barulhentas;
- deve ser um lugar ordenado, luminoso, cómodo;
- o mobiliário onde estão guardados os livros deve permitir que os mesmos estejam colocados de frente;

- os livros existentes devem estar ilustrados com fotografias;
- deve existir um espaço acondicionado com almofadas e tapete e mesas e cadeiras, pois algumas crianças preferem ler sentadas em almofadas enquanto que outras preferem fazê-lo sentadas em cadeiras.” (Op. cit., p.24).

Nesta área devem existir livros de histórias, poesias, dicionários, enciclopédias, folhetos, jornais, revistas, entre outros (Alves Martins & Niza, 1998; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998b; Vasconcelos, 1997a). Como sugere Niza (1998b), também poderão constar livros de histórias criadas pelas crianças ou livros sobre projectos realizados pelas crianças e livros criados por crianças de grupos anteriores ou de outras escolas.

Segundo Hohmann e Weikart (1995, cit. por Estevens, 2002; Santos, 2001) e Vasconcelos (1997a), na área da escrita deverão estar disponíveis papéis de várias cores e formatos, blocos, cadernos, envelopes, lápis, canetas e máquina de escrever ou computador. Estes materiais e instrumentos facilitam a exploração do código escrito, ou seja, as tentativas de escrita e a sua reflexão (Hohmann e Weikart, 1995, cit. por Estevens, 2002; Ministério da Educação, 1997; Vasconcelos, 1997a).

Formosinho (1996) refere-se à área da escrita da seguinte maneira: “Aquela outra [criança] que vai para a área da escrita está imersa numa instituição social importantíssima – a escola – e antecipa experiências que talvez a fascinem ou talvez a atemorizem; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia, pois que o ambiente rico em materiais (usado em grupo de pares, em contextos de projectos significativos) tem todas as condições para provocar essas aprendizagens.” (Op. cit., p.68).

Como já foi dito anteriormente, também as outras áreas oferecem possibilidades de interacção com a linguagem escrita.

A área da casa poderá ter blocos e canetas (para fazer listas de compras), listas telefónicas, álbuns de fotografias, folhetos publicitários, embalagens várias.

Áreas de construções e/ou jogos podem conter papel e caneta para que se possa registar os nomes do que se construiu ou até tabelas com resultados de jogos. Podem estar disponíveis manuais de instruções e folhetos com regras de jogos.

As áreas de expressão plástica oferecem uma variedade de materiais e instrumentos de escrita desde as tintas, pincéis, canetas, lápis, papéis de vários formatos, até a diferentes suportes de escrita como jornais e revistas.

Neves e Alves Martins (1994) falam-nos ainda da existência de um espaço que Niza (1998b) designa de espaço polivalente, que servirá para a conversa inicial da manhã, para comunicações, conselho e outros encontros colectivos, de pequeno grupo ou individuais. Pretende-se que "(...) seja um espaço acolhedor, onde as crianças se sintam perto umas das outras, e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe direito de cidadania." (Neves & Alves Martins, 1994, p.96).

É um espaço onde se desenvolve a comunicação, onde se partilham ideias, sentimentos, interesses, acontecimentos, experiências, que apoia o desenvolvimento dos conhecimentos metalinguísticos e a consciência fonológica (Estevens, 2002).

Também Vasconcelos (1997a) nos fala deste espaço: "A Mesa Grande é o cenário escolhido para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões. É o fórum, o núcleo onde se constrói a vida do grupo. (...) A Mesa Grande é um centro de poder, um centro de energia." (Op. cit., p.153).

É neste espaço onde surgem frequentemente oportunidades de trabalhar a leitura e escrita através dos interesses que as crianças revelam, das novidades que trazem, da discussão de temas e problemas e, então, torna-se necessário registar, planificar, investigar.

Fazendo parte do espaço, as paredes constituem-se como expositores das produções das crianças que se vão sendo substituídos rotativamente (Niza, 1998b).

É também nas paredes que são afixados os instrumentos de trabalho e de regulação da vida do grupo. São eles o mapa de presenças, o plano de actividades, o quadro das

tarefas, o calendário, o diário do grupo, etc. Destes instrumentos falaremos mais à frente.

Loughlin e Suina (1982), Hohmann et al. (1979) e Hohmann e Weikart (1995), citados por Santos (2001), e Vasconcelos (1998b), indicam a etiquetagem como outro dos elementos de promoção de escrita. A etiquetagem apoia a compreensão da escrita.

Portanto, a sala deve dar várias e diferentes oportunidades de contacto com a linguagem escrita constituindo-se o espaço como mais um educador (Lino, 1996).

Mas, não é suficiente a presença de suportes escritos na sala. O educador deverá aproveitar todas as situações e recursos para promover aprendizagens significativas transformando a sala de actividades num “(...) local onde se organiza e regista o saber” (Vasconcelos, 1998, p.147).

#### *4.4.2 O Tempo*

Segundo as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades em diferentes situações – individualmente, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Op. cit., p.40).

Portanto, o tempo deverá adequar-se às características de todo o grupo e está relacionado com as oportunidades oferecidas pelo espaço.

A organização do tempo deve ser negociada com as crianças o que faz com que estas se sintam seguras e parte integrante (Vasconcelos, 1998).

A rotina diária reveste-se de um papel essencial pois apoia a autonomia da criança. Tendo como característica a predictibilidade, a criança sabe o que vai fazer e quando e, assim, vai desenvolver noções temporais e vai aprender a gerir o seu tempo (Formosinho, 1996).

O facto de existirem tempos diferentes com diferentes possibilidades educacionais, e isto juntamente com a segurança e independência pessoais, permitem que criança possa realizar escolhas, decisões, acções (Op. cit.).

Também Niza (1998b) refere: “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (Op. cit., p.154).

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

Segundo Alves Martins e Niza (1998), cabe ao educador proporcionar:

- um tempo para as falas das crianças;
- um tempo para a escrita das crianças;
- um tempo para a escrita em pequeno grupo;
- um tempo para a escrita do educador diante das crianças;
- um tempo para a leitura da cada criança;
- um tempo para a leitura em pequeno grupo;
- um tempo para a leitura do educador para as crianças;
- um tempo para a ligação escola/meio.

Todos estes tempos são determinantes pois permitem que a criança comunique, que sinta que é ouvida e considerada e que o escrito existente em casa é valorizado. Permite que a criança perceba que a linguagem escrita codifica mensagens e que o pensamento sobre a mensagem é anterior à escrita. Permite que a criança reflecta sobre o código escrito através da interacção com os seus pares e com o educador. Permite que a criança se aperceba que a linguagem escrita se constitui como auxiliar de memória e que se vá apropriando das características sintácticas e textuais da mesma. Permite que perceba que

há uma forma convencional de escrever e que o código escrito possui determinadas regras. Permite que perceba a funcionalidade da linguagem escrita e que desenvolva o seu projecto pessoal de leitora/escritora (Alves Martins & Niza, 1998).

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

#### *4.4.3 Os Instrumentos de Trabalho*

O educador tem a função de seleccionar estratégias adequadas com vista à promoção da leitura e escrita.

Os instrumentos de regulação da vida do grupo e das aprendizagens usados por crianças e educador têm aqui um papel fundamental. São usados com a função de “andaimos” o que permite que a criança trabalhe na sua zona de desenvolvimento potencial pois “(...) criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento.” (Vasconcelos, 1997, p.121). Como exemplo temos o diário do grupo, o mapa de presenças, o plano de actividades, o quadro das tarefas, entre outros. A utilização deste tipo de instrumentos permite que a criança possa escolher livremente e que se responsabilize pela sua escolha, permite a consciencialização de situações vividas e expressões verbais usadas e, simultaneamente, permite que a criança se aproprie da funcionalidade da leitura e da escrita, ou seja, que descubra que a linguagem escrita é útil no dia a dia.

São instrumentos flexíveis que acompanham os interesses das crianças dentro de limites, ou seja, dentro da rotina que tem normas entendidas e aceites pelas crianças.

#### *4.4.4 Os Projectos*

Segundo Katz e Chard (1989, cit. por Vasconcelos, 1998), um projecto é um estudo aprofundado de um tema desenvolvido pelas crianças.

Resulta dos interesses das crianças (uma pergunta, um objecto novo, uma história, uma situação-problema) e implica a participação de todas elas e do educador. Desta forma, “o educador torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interacção com os outros.” (Vasconcelos, 1998, p.132).

O desenvolvimento de projectos “(...) pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Op. cit., p.132). Além disso, a criança “(...) é encarada como membro de uma sociedade democrática (...)” (Op. cit., p.134).

Permite aprendizagens significativas uma vez que incita a criança a encontrar sentido para as suas experiências, a colocar questões, a resolver diversas situações e a aumentar a consciência de fenómenos significativos (Katz & Chard, 1989, cit. por Vasconcelos, 1998).

Tal como os instrumentos de trabalho, os projectos também permitem trabalhar na zona de desenvolvimento potencial (Vigotsky, 1978). Segundo Vasconcelos (1998), “a estrutura inerente ao trabalho de projecto funciona como suporte, como um “andaime” (...)” (Op. cit., p.151).

#### 4.5 As Actividades de Leitura e Escrita

Para além de criar um “ambiente alfabetizador” disponibilizando suportes de escrita reais é necessário criar actividades onde a leitura e a escrita sirvam a comunicação e que, por isso, constituem-se como actividades significativas e reais (Teberosky, 1992).

Como já foi referido, devem ser dadas oportunidades à criança para que esta interaja com diferentes tipos de texto e de suporte.

O educador deve planear actividades que promovam a leitura e a escrita mas, sobretudo, aproveitar todas as oportunidades que surgem no dia a dia para essa promoção pois, geralmente, essas oportunidades surgem de necessidades/interesses reais e significativos das crianças.

A criança aprende ao colocar em questão os seus conhecimentos e hipóteses sobre o sistema de escrita em situações de trocas sociais sobre a escrita e construções de representações escritas. Estas situações devem ser significativas para a criança, como já foi dito, ou seja, esta deve poder utilizar a escrita de uma maneira pessoal, por prazer, de modo a reflectir sobre ou através da linguagem escrita.

As actividades de leitura e escrita não devem ser isoladas nem descontextualizadas mas antes estar interligadas a outros tipos de actividades/situações que se vão desenrolando na sala. A linguagem com significado não é independente do contexto, “(...) ela é sensível ao seu ambiente (incluindo as intenções do seu autor) e é o contexto que permite a compreensão e a aprendizagem.” (Smith, 1984, p.148). Este contexto permite à criança elaborar hipóteses e receber um *feedback* relevante.

Devem ser colectivas, de pequeno grupo, a pares e individuais conforme o tipo de actividade e conforme o desejo das crianças.

Segundo Curto et al. (s/d), trabalhar a linguagem escrita é trabalhar com textos completos e com significado. Os textos possuem elementos que possibilitam o conhecimento e reflexão sobre as características da linguagem escrita sejam elas gramaticais, ortográficas, lexicais, sintácticas, estilísticas ou recursos literários. Como nos diz Nemirovsky (1990, cit. por Ferreira, 1990a) “(...) um desafio que temos de assumir é trabalhar desde o início com textos completos, porque do contrário a língua escrita continuará estando de fora da escola. A língua escrita não é uma soma de palavras (...)” (Op. cit., p.65). O trabalho com textos completos possibilitam, também, a apropriação das diferentes funções da leitura e escrita.

Assim, cada tipo de texto tem características próprias que podem ser trabalhadas na sala.

Apresentamos, agora, actividades de exploração de textos potencializadoras da aprendizagem da linguagem escrita.

#### *4.5.1 Textos Enumerativos*

Os textos enumerativos servem para localizar informações concretas, para recordar dados, para etiquetar, para classificar, para comunicar resultados, para anunciar acontecimentos, para ordenar informações (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que contêm este tipo de texto, e que devem estar presentes na sala, são as listas de compras, listas telefônicas, as etiquetas, os horários dos transportes, as revistas com programação de TV, as agendas, os cartazes, os folhetos, os índices de livros, os menus, os catálogos comerciais, etc.

As actividades a realizar podem constar de:

- leitura/escrita de nomes do próprio, dos colegas ou relativos a um tema;
- leitura/escrita de listas de nomes dos colegas, de material, de palavras relativas a um tema;
- leitura/escrita de cartazes a anunciar actividades, passeios, espectáculos;
- leitura/escrita da data.

#### *4.5.2 Textos Informativos*

Os textos informativos têm como função conhecer, transmitir informações de carácter geral. Servem para compreender ou comunicar as características gerais sem aprofundar demasiado (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que contêm este tipo de textos, e que devem estar presentes na sala, são os jornais, as revistas, os anúncios publicitários, os avisos, a correspondência, os convites, etc.

As actividades a realizar podem constar de:

- leitura/escrita de notícias de/para um jornal, revista;
- leitura/escrita de legendas de fotografias correspondentes a uma notícia;
- relacionar legendas de fotografias com as imagens correspondentes;
- leitura/escrita de títulos de uma notícia;
- classificar títulos de notícias em função das secções do jornal;
- leitura/escrita de anúncios publicitários;
- leitura/escrita de correspondência;
- leitura/escrita de avisos;
- leitura/escrita de convites.

#### *4.5.3 Textos Literários*

Os textos literários têm como função o entretenimento, a diversão, comunicar fantasias ou feitos extraordinários, induzir sentimentos e emoções especiais, recordar acontecimentos e emoções, transmitir valores culturais, sociais e morais (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que contêm este tipo de textos, e que devem estar presentes na sala, são os livros de histórias, livros de contos, livros de poesias, livros de canções, livros de adivinhas, livros de teatros, etc.

As actividades a realizar podem constar de:

- leitura/escrita de histórias;
- leitura/escrita de títulos de histórias;
- interpretação de imagens sequenciadas para a sua posterior ordenação;

- completar títulos de histórias a partir de uma lista de palavras possíveis;
- dramatização de histórias;
- completar um texto de uma história com espaços em branco;
- reescrita de uma história;
- reconstrução de uma história;
- localizar uma palavra numa canção;
- reconstruir o título de uma canção a partir das palavras que o compõem;
- reconstrução de uma canção previamente desordenada;
- completar uma poesia com lacunas;
- leitura/escrita de poesias;
- leitura/escrita de canções.

#### *4.5.4 Textos Expositivos*

Os textos expositivos têm como função o estudo em profundidade e compreender ou comunicar novos conhecimentos (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que contêm este tipo de texto, e que devem estar presentes na sala, são os livros de divulgação, livros temáticos, enciclopédias, dicionários, etc.

As actividades a realizar podem constar de:

- leitura/escrita de descrições;
- leitura/escrita de definições;
- leitura de enciclopédias, livros temáticos, dicionários, etc.;
- completar definições com espaços em branco;

- elaboração de dossiês temáticos;
- reconstrução de um processo a partir de um texto desordenado.

#### 4.5.5 *Textos Prescritivos*

Os textos prescritivos têm como função regular de forma precisa o comportamento para atingir determinado fim (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que contêm este tipo de texto, e que devem estar presentes na sala, são instruções várias, receitas de cozinha, regras e normas de comportamento, regras e normas de jogos, etc.

As actividades a realizar podem constar de:

- leitura/escrita dos ingredientes de uma receita de cozinha;
- leitura/escrita de uma lista de ingredientes de uma receita de cozinha;
- leitura/escrita de um processo de realização de um produto;
- leitura/escrita de uma receita de cozinha;
- relacionar receitas com os seus títulos ou ingredientes;
- reconstrução de instruções desordenadas;
- leitura/escrita de regras de jogos.

O educador deve apoiar todas e cada uma das crianças nestas actividades. Por exemplo, se uma criança ainda não sabe escrever, o educador pode induzi-la a escrever como souber e depois escrever ao lado ou por baixo da escrita da criança aquilo que esta lhe disser como tendo escrito. Noutras alturas, a criança pode ditar ao educador e depois ilustrar o texto.

As tentativas de escrita/leitura podem ser realizadas colectivamente, em pequeno grupo, a pares ou individualmente. Nos três primeiros casos a interacção permite que cada criança clarifique as suas ideias/concepções/hipóteses e que as confronte com os pontos de vista dos colegas.

A leitura/escrita do educador para as crianças permite que estas se apercebam de como e para que serve ler e escrever.

A participação da família, de outros adultos ou crianças nestas actividades devem ser promovidas pois estabelecem a partilha e aquisição de novos saberes.

## **II - OBJETIVOS**

---

Este estudo assenta numa perspectiva socioconstrutivista e tem como bases as teorias actuais sobre a linguagem escrita descritas no capítulo anterior.

Através das mesmas perspectivas tentámos sistematizar a nossa prática pedagógica uma vez que sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita é cada vez mais importante devido às taxas de insucesso escolar nesta área. Sabemos, também, que a maneira como o próprio educador de infância se relaciona com a linguagem escrita poderá ser relevante nesta matéria pois vai influenciar a sua prática e, por consequência, o interesse das crianças.

Portanto, podemos dizer que este estudo implica uma reflexão e redefinição:

- do papel do próprio educador;
- do papel que a linguagem escrita possui para si;
- do papel que a linguagem escrita representa no jardim de infância;
- da visão que o educador possui da criança;
- do papel da criança no seu próprio desenvolvimento

Esta reflexão e redefinição de papéis determina o tipo de actividades a desenvolver.

Outra das vertentes deste estudo diz respeito à análise do desenvolvimento dos conhecimentos das crianças face à linguagem escrita, nomeadamente no que se refere à funcionalidade da mesma, às conceptualizações e aos conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita.

## **Objectivos gerais**

Este estudo tem como objectivo descrever situações de leitura/escrita numa sala de jardim de infância desenvolvidas com o fim de facilitar comportamentos emergentes da linguagem escrita. Criaram-se, assim, situações pedagógicas de modo a valorizar e utilizar a leitura e escrita nas rotinas de sala de aula e, conseqüentemente, ajudar as crianças a desenvolver as suas concepções acerca das funcionalidades e conteúdos da linguagem escrita, assim como os aspectos figurativos e conceptuais desta.

Pretende-se, também, descrever qualitativamente os desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois das actividades desenvolvidas de modo a reflectir sobre a evolução dos seus conhecimentos relativamente à linguagem escrita.

## **Objectivos específicos**

Pretendemos que as actividades sejam desenvolvidas tendo como ponto de partida questões como: “quem, o quê, para quem, onde, como, para quê, porquê?”, de modo a utilizar a linguagem escrita na sua dimensão discursiva e de uma forma funcional, útil, significativa e real (Smolka, 1993; Ferreiro, 1995b; Teberosky, 1992).

Pretendemos, assim, agir na zona potencial de desenvolvimento (Vigotsky, 1978) das crianças ao criar situações de conflito cognitivo (Ferreiro e Teberosky, 1999) de modo a levar as crianças a explorarem as suas hipóteses relativamente à linguagem escrita.

Quanto ao desempenho das crianças temos os seguintes objectivos:

- Evolução dos níveis de conceptualizações das crianças relativamente à leitura e à escrita.
- Desenvolvimento e enriquecimento do projecto pessoal de leitoras/escritoras das crianças.

- Desenvolvimento e enriquecimento dos conhecimentos das crianças face aos diferentes suportes de escrita, aos seus conteúdos e às suas funções.
- Desenvolvimento de relações entre os conteúdos e os suportes de escrita correspondentes através da distinção de situações reais de leitura de situações de pseudo-leitura.

### **III - METODOLOGIA**

---

## 1. AMOSTRA

A amostra era constituída inicialmente por 17 crianças. No entanto, retirámos da amostra duas crianças: uma por ter regressado para o seu país de origem e outra por apresentar um elevado absentismo escolar.

Restaram 15 crianças: 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Esta amostra foi constituída por conveniência.

Em Novembro de 2002, data do início da nossa recolha de dados, a média das idades das crianças era de 5 anos e 4 meses, o desvio-padrão era de 2 meses, o limite máximo de 5 anos e 9 meses e o limite mínimo de 5 anos.

As crianças frequentavam uma das salas de jardim de infância de uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo.

Esta sala era também constituída por 4 crianças de 4 anos. Optámos por não as incluir na nossa amostra uma vez que o factor idade/maturidade poderia alterar significativamente os resultados.

## 2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho constitui-se como um estudo descritivo na medida em que se desenvolveram actividades potencializadoras da apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e das características figurativas e conceptuais da mesma, tendo-se avaliado os conhecimentos das crianças antes e depois da implementação das actividades.

Trata-se então de um estudo onde, por um lado, se descrevem as actividades desenvolvidas e, por outro, se descrevem essencialmente do ponto de vista qualitativo as respostas das crianças no pré e pós-teste.

Tal como Chauveau (1997) e Teberosky (1992), acreditamos que ser leitor é ser leitor de textos e ser escritor é ser escritor de textos.

Assim, planeámos e organizámos actividades que trabalhassem textos reais e significativos para as crianças.

Trabalhámos na zona de desenvolvimento potencial (Vigotsky, 1978) pois tivemos como objectivo criar conflito cognitivo de maneira a levar as crianças a pensarem/agirem de acordo com esquemas conceptuais mais avançados.

Interessou-nos os conhecimentos e representações das crianças antes e depois da implementação das actividades de modo a podermos comparar a sua evolução face a:

- escrita de palavras com determinadas características;
- funcionalidade da linguagem escrita;
- diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções.

### 3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Iniciámos a recolha de dados em Novembro de 2002 – pré-teste – através de provas individuais colocadas às crianças. Para que não se perdessem informações relevantes, as entrevistas foram gravadas integralmente. Estas provas foram repetidas em Maio de 2003 – pós-teste.

As entrevistas, eram constituídas por provas de:

- escrita;
- projecto pessoal de leitor/escritor;
- conhecimentos sobre suportes de escrita, seu conteúdo e função;
- leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes.

Primeiro, descreveremos as provas. De seguida, descreveremos sumariamente a organização do ambiente educativo – espaço, tempo, instrumentos de trabalho, projectos – pois acreditamos que esta teve influência nos resultados finais. Por fim, descreveremos o tipo de actividades desenvolvidas.

#### 3.1 Prova de Escrita

Para conhecermos as conceptualizações das crianças sobre a escrita realizámos uma prova de escrita que se dividia em duas partes: escrita de palavras conhecidas e ditado.

Primeiro, pedimos às crianças que escrevessem todas as palavras que conhecessem, incluindo o seu nome, de modo a conhecermos o seu capital visual de palavras.

Depois, pedimos que escrevessem como soubessem 10 palavras que lhes fomos ditando. De seguida, pedíamos que lessem o escrito indicando com o dedo e que explicitassem os critérios usados ao realizar a tarefa. Em alguns casos, de modo a clarificar a hipótese conceptual usada, pedíamos que as crianças lessem o que ficava ao taparmos a primeira ou última sílaba.

Estas palavras foram seleccionadas de acordo com alguns critérios usados em trabalhos como os de Ferreiro e Teberosky (1999), Alves Martins (1996), Alves Martins e Quintas Mendes (1987). Esses critérios visavam o objectivo de criar um conflito e, desta forma, perceber qual a hipótese conceptual que prevalecia.

As palavras ditadas foram as seguintes:

- urso;
- ursinho;
- elástico;
- elefante;
- águia;
- águias;
- pêssego;
- perna;
- dedo;
- dado.

As palavras *urso* e *ursinho* reenviam para animais da mesma espécie mas de tamanho diferente. Variam no número de grafemas. Ambos começam pelo mesmo fonema.

As palavras *elástico* e *elefante* reenviam para referentes de tamanho diferente. Além disso, têm o mesmo número de grafemas e começam pelo mesmo fonema.

As palavras *águia* e *águias* são linguisticamente muito próximas diferindo apenas no número. Têm o mesmo número de sílabas e possuem um critério facilitador (Alves Martins & Silva, 1999) pois o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra.

As palavras *pêssego* e *perna* diferem no número de sílabas e reenviam para referentes de tamanho diferente. Embora comecem pela mesma letra, a palavra *pêssego* possui um

critério facilitador pois o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra.

As palavras *dedo* e *dado* têm o mesmo número de sílabas e de grafemas, diferindo apenas numa letra. A primeira possui um critério facilitador pois o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra.

Classificámos as produções escritas das crianças segundo cinco níveis evolutivos. Estes níveis foram estabelecidos de acordo com trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), Alves Martins e Quintas Mendes (1987), Alves Martins (1996) e Alves Martins e Niza (1998), tendo optado por dividir o nível de escrita com fonetização em dois: escrita com um som fonetizado e escrita com mais de um som fonetizado.

Nível A – Pré-silábico: Neste nível, a escrita não é orientada por critérios linguísticos não existindo qualquer ligação entre linguagem oral e linguagem escrita. A criança pode usar letras convencionais, não convencionais ou números. Geralmente, não apresenta espaços entre palavras e aponta o escrito num gesto rápido. A leitura é, portanto, global. Normalmente surgem a hipótese de quantidade e variabilidade de caracteres e a hipótese quantitativa do referente. O desenho pode acompanhar a escrita servindo de apoio. Por vezes, a criança estabelece uma forma fixa de escrita.

Nível B – Silábico: A criança já usa critérios linguísticos. A unidade do oral representada é a sílaba, ou seja, a criança escreve uma letra para cada sílaba embora a letra escolhida não tenha relação com as letras que constituem a sílaba. Há tendência para variar as letras numa palavra e de palavra para palavra. A leitura é silabada e já existe uma tentativa de segmentação da palavra quando se tapa parte da palavra.

Nível C – Escrita com um som fonetizado: A escrita é orientada por critérios linguísticos. Aqui, a escrita pode ainda ser silábica mas a escolha das letras já não é arbitrária. Pode começar a usar um ou dois grafemas por sílaba. A criança fonetiza um som da palavra, geralmente a primeira sílaba. A leitura é silabada e a segmentação da palavra conseguida.

Nível D – Escrita com mais de um som fonetizado: As características deste nível são semelhantes às do nível anterior. No entanto, aqui a criança fonetiza mais de um som da palavra, podendo representar cada sílaba por um ou mais grafemas. A leitura é silabada,

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

Nível E – Escrita alfabética: Neste nível já se conseguem ler as palavras que as crianças escrevem apesar dos erros ortográficos. A leitura não é silabada e as segmentações das palavras são conseguidas sem qualquer dificuldade.

Depois da análise de conteúdo, contabilizámos o número de palavras escritas pelas crianças e classificámo-las de acordo com os níveis acima descritos. Classificámos o nível conceptual de cada criança de acordo com o maior número de palavras escritas num determinado nível.

### 3.2 Projecto Pessoal de Leitor/Escritor

A entrevista iniciava-se com questões acerca da funcionalidade da leitura e escrita e da consciência que as crianças tinham dos outros como leitores e escritores.

As primeiras questões eram:

- Conheces alguém que saiba ler? Quem?
- E o que é que eles lêem? / Que coisas é que tu costumavas ver eles lerem?

Com estas questões pretendia-se, não só perceber quantas e que pessoas as crianças reconheciam como sendo leitoras/escritoras, mas também quantos e que tipo de suportes de escrita eram identificados como sendo utilizados por essas pessoas.

Procedeu-se à análise de conteúdo e atribuímos a cada criança 1 ponto por cada pessoa nomeada e 1 ponto por cada suporte de escrita indicado.

Depois, colocávamos questões como:

- E tu, gostavas de saber ler/escrever?
- Porquê?
- Para quê?

- Que coisas gostavas de ler quando souberes ler/escrever? / Que coisas podes fazer quando souberes ler/escrever?

Estas questões visavam conhecer o projecto pessoal de leitor/escritor das crianças. (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau, 1997)

Depois da análise de conteúdo, dividimos as respostas em funcionais, institucionais e circulares. Apenas considerámos as respostas funcionais, ou seja, aquelas que remetiam para funções da linguagem escrita.

De seguida, estas respostas foram agrupadas conforme o tipo de texto para que reenviavam:

- texto enumerativo;
- texto informativo;
- texto literário;
- texto expositivo;
- texto prescritivo;
- outros (respostas funcionais que não reenviam directamente para um dos tipos de texto).

Atribuímos a cada criança um ponto para cada resposta funcional.

### 3.3 Conhecimentos Acerca dos Suportes de Escrita

Utilizámos 18 suportes de escrita para avaliar os conhecimentos que as crianças tinham acerca dos mesmos.

Estes suportes foram seleccionados de acordo com a sua representatividade, a sua funcionalidade e o tipo de texto que possuem.

A ordem de apresentação dos suportes de escrita foi escolhida aleatoriamente e foi mantida em todas as entrevistas.

Então, os suportes de escrita que usámos foram:

- lista telefónica;
- cartaz de circo;
- revista com programação de TV;
- jornal;
- livro de histórias;
- romance;
- livro de poesias;
- livro temático;
- dicionário;
- livro de culinária;
- anúncio publicitário;
- folheto de medicamento;
- mapa;
- revista;
- factura de electricidade;
- manual escolar;
- carta (e envelope);
- manual de instruções de TV.

Todos estes suportes de escritas eram dispostos numa mesa e a criança era convidada a explorá-los livremente.

Depois, pegávamos em cada suporte, um a um, e colocávamos as seguintes questões:

- Sabes o que é isto? É o quê?
- Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro? / Fala de quê?
- Achas que isto serve para quê?

A primeira questão visa a identificação do suporte de escrita. A segunda questão reenvia para o conteúdo e a terceira para a função.

Procedemos à análise de conteúdo e classificámos as respostas para a identificação do suporte em 3 níveis:

- nível 0 – não sabe / não responde / resposta incorrecta – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – resposta aproximada – a que atribuímos 1 ponto;
- nível 2 – resposta correcta – a que atribuímos 2 pontos.

As respostas sobre o conteúdo foram classificadas em 4 níveis:

- nível 0 – não sabe / não responde / resposta incorrecta – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – identifica algumas características do suporte / refere o nome do suporte – a que atribuímos 1 ponto;
- nível 2 – resposta aproximada mas incompleta – a que atribuímos 2 pontos,
- nível 3 – resposta correcta e completa – a que atribuímos 3 pontos.

As respostas sobre a função foram classificadas em 4 níveis:

- nível 0 – não sabe / não responde / resposta incorrecta – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga – a que atribuímos 1 ponto,

- nível 2 – resposta correcta mas incompleta – a que atribuímos 2 pontos,
- nível 3 – resposta correcta e completa – a que atribuímos 3 pontos.

Somaram-se para cada criança os pontos das três respostas por suporte de escrita.

A pontuação máxima para esta prova é de 8 pontos por suporte.

Depois de classificadas as respostas de todas as crianças calculou-se a média para cada suporte de escrita no que respeita à nomeação, conteúdo, função e pontuação total.

### 3.4 Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos de Suportes de Escrita

Para validar os conhecimentos demonstrados pelas crianças na prova anterior realizámos uma prova de leitura e pseudo-leitura.

Esta prova consistia na leitura de excertos de cada um dos suportes em que umas vezes o conteúdo lido correspondia ao suporte e outras vezes não correspondia. Neste último caso, o excerto lido correspondia a outro dos suportes apresentados.

Para evitar o condicionamento das respostas das crianças, uma vez que investigador e educador são a mesma pessoa, usámos um fantoche nas leituras e pseudo-leituras.

A ordem das leituras foi escolhida aleatoriamente e foi a mesma em todas as entrevistas. O Quadro 1 demonstra a ordem das pseudo-leituras.

### Quadro 1 – Leituras e Pseudo-Leituras

Suporte de Escrita Apresentado	Excerto Lido
Livro de Culinária	Livro de Histórias
Livro Temático	Revista com Prog. de TV
Dicionário	Jornal
Romance	Romance
Factura de Elect. e Gás	Factura de Elect. e Gás
Cartaz de Circo	Livro de Poesias
Carta	Livro Temático
Revista com Prog. de TV	Folheto de Medicamento
Revista	Revista
Mapa	Mapa
Lista Telefónica	Livro de Culinária
Manual Escolar	Manual Escolar
Folheto de Medicamento	Carta
Livro de Poesias	Cartaz de Circo
Manual de Instruções de TV	Manual de Instruções de TV
Anúncio Publicitário	Lista Telefónica
Livro de Histórias	Anúncio Publicitário
Jornal	Dicionário

Inicialmente, dizíamos às crianças que tínhamos ali um amigo que queria fazer um jogo com elas. A partir daqui o diálogo estabeleceu-se através do fantoche:

- Então, o jogo é assim: eu vou ler aqui umas coisas. Tu vais dizer se li bem ou mal e porquê, está bem?

No caso da criança responder que o fantoche leu correctamente e justificar passava-se à leitura seguinte.

No caso da criança responder que o fantoche leu incorrectamente e justificar pedia-se-lhe que indicasse onde é que deveria ter lido e que justificasse a sua opção.

Pretendíamos perceber se a criança identificava a adequação ou desadequação do conteúdo face ao suporte apresentado e quais os critérios usados. No caso de o considerar desadequado, pretendíamos perceber se identificava o suporte correcto e os critérios usados.

Procedeu-se à análise de conteúdo à semelhança da prova anterior.

Quanto à leitura correcta ou incorrecta do fantoche, classificámos as respostas em 2 níveis:

- nível 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – resposta correcta – a que atribuímos 1 ponto.

Quanto à sua justificação, classificámos as respostas em 4 níveis:

- nível 0 – não sabe/não responde/resposta desadequada – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – resposta vaga/refere o nome do suporte – a que atribuímos 1 ponto;
- nível 2 – resposta correcta mas incompleta – a que atribuímos 2 pontos;
- nível 3 – resposta correcta e completa – a que atribuímos 3 pontos.

Para cada criança, somaram-se os pontos das duas respostas.

A pontuação máxima nesta prova é de 4 pontos por suporte.

Após a classificação das respostas de todas as crianças calculou-se a média relativamente à leitura correcta/incorrecta, justificação e pontuação total.

Quanto ao suporte indicado como sendo o correcto, classificámos as respostas em 2 níveis:

- nível 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta – a que atribuímos 0 pontos;
- nível 1 – resposta correcta – a que atribuímos 1 ponto.

Quanto à sua justificação, classificámos as respostas em 3 níveis:

- nível 0 – não sabe/não responde/ resposta desadequada – a que atribuímos 0 pontos;

- nível 1 – resposta aproximada/resposta incompleta – a que atribuímos 1 ponto;
- nível 2 – resposta correcta – a que atribuímos 2 pontos.

Para cada criança, somaram-se os pontos das duas respostas.

A pontuação máxima para esta prova é de 3 pontos por suporte.

Depois de classificadas as respostas de todas as crianças calculou-se a média em relação ao suporte nomeado como o correcto, justificação e totais.

### 3.5 Organização do Ambiente Educativo

Antes de passarmos à descrição das actividades desenvolvidas parece-nos importante salientar alguns aspectos sobre a organização do espaço, do tempo e a utilização dos instrumentos de trabalho para melhor caracterizar o ambiente educativo.

#### 3.5.1 O Espaço

Convém dizer que esta sala era uma sala polivalente onde era feita a recepção das crianças do jardim de infância até às 9 horas por uma auxiliar, onde todas as crianças do jardim de infância almoçavam e lanchavam. Foram factores que condicionaram a disposição do espaço e do tempo.

O espaço da sala era dividido por áreas:

- área da casa;
- área dos jogos e construções;
- área do hospital;
- área da natureza;
- área da leitura e escrita.

A área da casa, para além dos objectos e mobiliário típicos desta área, continha:

- embalagens várias que as crianças foram renovando ao longo do ano;
- cartões com palavras escritas relativamente aos papéis dentro da família (mãe, pai, filho, filha, irmão, irmã, avó, avô, etc.) com cordões que as crianças podiam colocar ao pescoço caso quisessem interpretar esses papéis;
- blocos e canetas (para fazer listas de compras, etc.).

Na área dos jogos e construções, para além do material didáctico típico desta área, existiam:

- os folhetos com as regras dos jogos;
- manuais de instruções;
- blocos e canetas (para anotar pontuações, etc.).

A área do hospital, para além de um colchão a servir de cama e de uma caixa com vários utensílios de enfermagem, continha:

- blocos e canetas (para passar receitas, etc.).

A área da leitura e escrita dividia-se em 4 espaços com diferentes possibilidades:

- biblioteca - com diversos tipos de suporte de escrita numa estante e um sofá;
- área da escrita - com mesas e cadeiras, vários utensílios de escrita e cartões com as letras do alfabeto, de imprensa, minúsculas e maiúsculas;
- área do quadro magnético, com letras magnéticas e canetas próprias;
- computador.

Na biblioteca, as crianças podiam ler sentadas no sofá qualquer suporte de escrita que escolhessem. Poderiam, também, escrever se o desejassem (iam buscar papel e caneta).

Na área da escrita, as crianças podiam escrever livremente sentadas à mesa. Também podiam ir buscar livros para consulta.

No quadro magnético, as crianças podiam compor palavras com as letras magnéticas ou escrever com as canetas.

No computador, as crianças podiam escrever livremente e/ou usando modelos.

As crianças frequentavam as áreas a pares ou em pequeno grupo. Escreviam e liam individualmente, a pares ou em pequeno grupo.

Para além das áreas, existiam mesas e cadeiras dispostas em grupos destinadas ao trabalho em projectos.

Usámos a etiquetagem em várias zonas da sala e, também, as paredes como expositores das produções das crianças ou registos feitos pelo educador.

### 3.5.2 O Tempo

Também o tempo foi condicionado pelo facto de esta ser uma sala polivalente, como foi referido atrás.

Apresentamos, agora, um dia-tipo nesta sala:

9.00 – 9.30	Acolhimento
9.30 – 10.30	Conversa <
	História <
	Marcação de presenças, tempo, calendário, tarefas e plano <
	Trabalho sobre os projectos <
10.30 – 11.15	Áreas <
11.15 – 12.00	Recreio no exterior
12.00 – 13.00	Almoço
13.00 – 14.00	Actividades livres/jogos na sala ou no exterior
14.00 – 15.00	Finalização de trabalhos/Áreas <
15.00 – 15.30	Conversa <
15.30 – 16.00	Recreio no exterior
16.00 – 16.30	Lanche
16.30 – 17.00	Recreio no exterior

< - tempo onde ocorrem mais situações de leitura e de escrita

### 3.5.3 Os Instrumentos de Trabalho

Os instrumentos de trabalho que utilizámos foram:

- mapa das presenças;
- mapa do tempo;
- calendário;
- mapa das tarefas,
- plano;
- diário de grupo.

Os primeiros cinco instrumentos eram utilizados diariamente. O último era utilizado quando se considerasse conveniente.

### 3.5.4 Os Projectos

Os projectos foram surgindo, essencialmente, a partir de interesses ou sugestões das crianças. A educadora proporcionava meios para a execução dos mesmos, dava sugestões e, ocasionalmente, levantava questões de modo a suscitar a reflexão por parte das crianças.

Geralmente, surgia um grande projecto, elaborado e desenvolvido por todo o grupo, e vários sub-projectos, elaborados e desenvolvidos em pequeno grupo, a pares ou individualmente.

### 3.6 As Actividades de Leitura e Escrita

Ao desenvolver as actividades, tivemos sempre presente questões como: “quem, o quê, para quem, onde, como, para quê, porquê?”, de modo a utilizar a linguagem escrita na sua dimensão discursiva e de uma forma funcional, útil, significativa e real (Smolka, 1993; Ferreira, 1995b; Teberosky, 1992).

Tivemos como objectivo criar situações de conflito cognitivo (Ferreiro & Teberosky, 1999) de modo a levar as crianças a operarem na zona potencial de desenvolvimento (Vigotsky, 1978).

Acreditamos no potencial das interacções sociais pelo que privilegiámos o trabalho colectivo, em pequeno grupo e a pares (Mata, 1995, Teberosky, 1987, Ramos, 1989, cit. por Silva, 1994; Silva, 1994; Gilly, 1988, 1989, cit. por Estevens).

As actividades de leitura podiam ser realizadas pela educadora para as crianças ou podiam ser elas próprias a tentar encontrar indícios/pistas para antecipar o conteúdo. Formulavam-se hipóteses que teriam de ser sempre acompanhadas de uma justificação que eram debatidas pelo par, pequeno grupo ou colectivamente e eram, depois, confirmadas ou não pela leitura de alguns excertos por parte da educadora.

A escrita, por vezes, era realizada através da cópia de modelos – dos livros, de etiquetas, de jornais, cartões, tabelas e outros. Outras vezes, era realizada de acordo com as hipóteses colocadas pelas crianças. Eram actividades realizadas individualmente, a pares, em pequeno grupo ou colectivamente. Da mesma forma que nas actividades de leitura, eram formuladas hipóteses acerca das letras a usar na escrita de uma palavra e acerca da sequência do texto. Estas hipóteses teriam de ser justificadas e discutidas de modo a chegar a um consenso. Por vezes, a educadora aceitava escritas incorrectas e, outras vezes, ajudava as crianças a chegarem à correcção completa. Outras vezes ainda, promovia a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a escrita das crianças e a escrita real. No fim de cada actividade de escrita, procedia-se sempre à leitura da mesma.

Passamos, agora, a exemplificar os tipos de actividades desenvolvidas entre os dois momentos de avaliação (a descrição de todas as actividades é apresentada em anexo).

Para trabalhar os textos enumerativos (ver Anexo A) usámos a escrita/leitura de nomes próprio e outros nomes, da data, de listas, de índices e de cartazes. Eis um exemplo de uma actividade de escrita colectiva de uma lista de palavras trabalhadas:

- Após ter trabalhado o tema, foi perguntado ao grupo o que é que esteve a trabalhar e que “coisas” é que aprenderam. No quadro, a educadora escreveu as palavras que o grupo referiu: ciência, astronomia, telescópio, planetas e estrelas.

Foi pedida ajuda para escrever as palavras, isto é, pediu-se às crianças que dissessem como é que se escreve cada uma das palavras referidas. Perguntou-se qual seria a primeira letra, a segunda, etc., se todos concordavam, se existiria outra letra que ficasse melhor e, quando terminada a palavra, se faltava mais alguma letra. Ao surgirem conflitos (ex.: uma criança defendia que seria com uma determinada letra e outra criança não concordava), escreveram-se as várias opções e foi pedido ao grupo que arranjasse uma solução (ex.: chegar a um acordo, votar, etc.). Terminada a lista, pediu-se a algumas crianças que a lessem. Depois, perguntou-se ao grupo se haveria correcções a fazer e, com o acordo de todos, procedeu-se às alterações propostas. A educadora copiou a lista para uma folha A3 e colocou-a na parede para uma futura consulta.

Usámos a leitura/escrita de notícias, cartas, legendas, títulos e anúncios para trabalhar os textos informativos (ver Anexo B). Apresentamos um exemplo de uma actividade de leitura de títulos de notícias de um jornal:

- Cada criança folheou um jornal e escolheu uma notícia donde recortou o título e a imagem. Depois, colou-os na folha e escreveu o nome e a data do jornal. Quando todos terminaram o trabalho, cada criança mostrou e explicou a sua notícia aos colegas.

Relativamente aos textos literários (ver Anexo C), usámos a leitura/escrita de histórias, títulos, poesias, lenga-lengas e canções. Eis, agora, um exemplo de uma actividade de preenchimento de títulos de histórias conhecidas com lacunas:

- A educadora escreveu no quadro alguns títulos de livros que as crianças levam para casa no fim-de-semana mas com algumas lacunas. Ao lado, escreveu as palavras que faltavam com outra cor. Depois, pediu às crianças que tentassem descobrir os títulos e as palavras que faltavam. De seguida, perguntava onde é que estava a palavra escrita que faltava. Então, a educadora escrevia a palavra no respectivo espaço e pedia a uma das crianças para ler o título completo.

Quanto aos textos expositivos (ver Anexo D), usámos a leitura/escrita de descrições, definições, artigos temáticos e resumos. Apresentamos um exemplo de uma actividade de leitura de um livro temático – sobre o Sol, a Terra e a Lua:

- Primeiro, a educadora deu o livro às crianças para que o folheassem livremente. Depois, mostrou o livro ao grupo e perguntou se alguém sabia que livro era aquele, de que é que falava. Mostrou as imagens, perguntou se sabiam o que era e leu as legendas das imagens. Foi colocando questões acerca do tema (ex.: o que é que anda à volta do quê, o dia e a noite correspondem a quê, um ano corresponde a quê, o que é que é estrela e o que é que é planeta, etc.) e as crianças foram formulando hipóteses. A educadora foi lendo excertos do texto e desta forma confirmavam-se ou não as hipóteses. Depois de lido cada um dos excertos pedia ao grupo que reproduzisse oralmente as descrições ouvidas. No fim da actividade, as crianças voltaram a explorar livremente o livro.

Para trabalhar os textos prescritivos (ver Anexo E), usámos a leitura/escrita de instruções para a realização de uma tarefa, instruções de jogos, regras e normas, receitas de cozinha. Agora, apresentamos um exemplo de uma actividade de escrita de uma receita de culinária:

- Depois das crianças terem feito um bolo, a educadora perguntou como é que o tinham feito e o que tinham utilizado. As crianças foram dizendo os vários passos mencionando os ingredientes e utensílios e a educadora foi escrevendo no quadro. Surgiu a questão de como distinguir o pacote de açúcar do pacote de farinha sem ver o conteúdo. Discutiram-se as várias hipóteses tendo-se chegado à conclusão que se podia ler a palavra no pacote e, assim, descobria-se o que era. A educadora copiou a receita para uma folha de papel A3 e afixou-a na parede da sala.

Desta forma, foram realizadas actividades de leitura e actividades de escrita. No entanto, a maior parte destas actividades interligavam-se: havia actividades de leitura que davam origem a actividades de escrita e vice-versa.

Relativamente aos tipos de texto, também estes, por vezes, se interligavam: a exploração de uma história – texto literário – poderia dar origem à escrita de uma lista das personagens – texto enumerativo; a exploração de uma definição de um dicionário –

texto expositivo – poderia originar a escrita de uma notícia – texto informativo; a leitura de um jornal – texto informativo – poderia dar origem à escrita do seu índice – texto enumerativo; a exploração de descrições em livros temáticos – texto expositivo – poderia originar a elaboração de uma história – texto literário.

## **IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS**

---

Neste capítulo serão apresentados os resultados das provas realizadas e a sua análise. Comparar-se-ão os resultados iniciais com os finais e far-se-á uma análise do número e tipo de actividades desenvolvidas.

## 1. PROVA DE ESCRITA

### 1.1. Escrita de Palavras Conhecidas

Para conhecermos o seu capital visual de palavras pedimos às crianças que escrevessem todas as palavras que conhecessem. Só foram cotadas as palavras escritas correctamente - 1 ponto por palavra. Apresentam-se os resultados no Quadro 2.

Quadro 2 - Prova de Escrita de Palavras Conhecidas

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	3	6	3
2	2	6	4
3	1	6	5
4	3	5	2
5	1	9	8
6	1	3	2
7	2	13	11
8	1	1	0
9	1	2	1
10	1	2	1
11	4	15	11
12	1	1	0
13	1	4	3
14	2	3	1
15	1	1	0
Totais	25	77	52

É de salientar que muitas das crianças escreveram mais palavras do que as que cotámos. Surgiram muitas palavras escritas com fonetização, especialmente no pós-teste. No

entanto, só cotámos as palavras escritas alfabeticamente pois interessava-nos a evolução do capital visual de palavras das crianças.

Podemos ver que todas as crianças já conheciam e sabiam escrever o seu nome desde o início do ano, o que comprova que esta é uma das primeiras e principais aquisições (Ferreiro & Teberosky, 1999).

No pré-teste, foram poucas as crianças que conheciam já algumas palavras. Estas, para além do nome próprio, foram: mãe, pai, avó e avô.

No pós-teste, o número de palavras conhecidas aumentou. A maioria das palavras que surgiram foram os nomes dos colegas e palavras relacionadas com um dos projectos levados a cabo pelo grupo (projecto sobre o sistema solar).

A média de palavras conhecidas no pré-teste foi de 1,67 e o desvio-padrão foi de 0,98. No pós-teste, a média foi de 5,13 e o desvio-padrão foi de 4,29.

## 1.2. Ditado de Palavras

Para conhecermos as conceptualizações das crianças relativamente à linguagem escrita realizámos uma prova individual a todas as crianças que consistia na escrita de 10 palavras ditadas por nós.

Classificámos o nível conceptual de cada criança de acordo com o maior número de palavras escritas num determinado nível. Os resultados são apresentados no Quadro 3.

**Quadro 3 – Níveis Conceptuais na Prova de Ditado**

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	D	E	1
2	D	E	1
3	B	E	3
4	D	D	0
5	A	E	4
6	C	D	1
7	D	E	1
8	A	C	2
9	A	D	3
10	A	D	3
11	D	E	1
12	A	D	3
13	C	D	1
14	A	D	3
15	A	D	3

A – nível pré-silábico

B – nível silábico

C – nível de escrita com 1 som fonetizado

D – nível de escrita com mais de 1 som fonetizado

E – nível alfabético

Como podemos verificar através do Quadro 3, destaca-se uma evolução global nos níveis conceptuais do grupo. No pré-teste, não classificámos nenhuma criança no nível de escrita alfabética e, no pós-teste, não classificámos nenhuma criança nos níveis de escrita pré-silábica e silábica.

Ao analisar a escrita de cada palavra das criança, constatamos que nem todas elas usam sempre os mesmos critérios. No Quadro 4 são apresentados os resultados da análise palavra a palavra.

Quadro 4 – Ditado

Sujeitos	A		B		C		D		E	
	escrita pré-silábica		escrita silábica		escrita com 1 som fonetizado		escrita com mais de 1 som fonetizado		escrita alfabética	
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste
1					2		8	5		5
2							10			10
3			10					3		7
4					5	1	5	8		1
5	10									10
6	2		2		6	1		9		
7					2		8			10
8	10			3		5		2		
9	10					1		9		
10	10					2		8		
11					3		7	3		7
12	10					4		6		
13	3				4		3	10		
14	10							10		
15	10					2		8		
Totais	75	0	12	3	22	16	41	81	0	50

No pré-teste, surgiram 75 palavras pré-silábicas enquanto que no pós-teste não surgiu nenhuma. No pré-teste, não obtivemos palavras alfabéticas enquanto que no pós-teste surgiram 50.

Quanto à representatividade de cada nível conceptual num e noutra momento temos que o nível pré-silábico representou 50% das palavras escritas no pré-teste; o nível silábico representou 8% e 2% das palavras escritas no pré-teste e no pós-teste, respectivamente; o sub-nível de escrita com 1 som fonetizado representou 14,67% das palavras no pré-teste e 10,67% no pós-teste; o sub-nível de escrita com mais de 1 som fonetizado representou 27,33% no pré-teste e 54% no pós-teste; e o nível alfabético foi representado apenas no pós-teste por 33,33%.

As crianças que fonetizaram pelo menos um som das palavras “urso” e “ursinho”, representaram a primeira sílaba pela letra U. Houve, no entanto, três crianças que, no pós-teste, representaram a mesma sílaba pela letra O, o que talvez se deva ao facto de já terem descoberto que, em muitos casos, a letra O lê-se “u”.

A primeira sílaba das palavras “elástico” e “elefante”, quando fonetizadas, foram representadas na sua maioria pela letra I. No entanto, surgiram algumas produções escritas no pós-teste representadas pela letra E com mais incidência na primeira sílaba da palavra “elefante”. Também esta constatação nos leva a pensar que estas crianças já descobriram que existem situações em que a letra E se lê “i”. O facto de haver mais incidência na palavra “elefante” talvez se deva à experiência da criança, ou seja, provavelmente a palavra “elefante” está mais presente no quotidiano da criança do que a palavra “elástico” – presença da imagem e da palavra escrita em livros, etc.

A primeira sílaba das palavras “águia” e “águias”, quando fonetizada, foi sempre representada pela letra A.

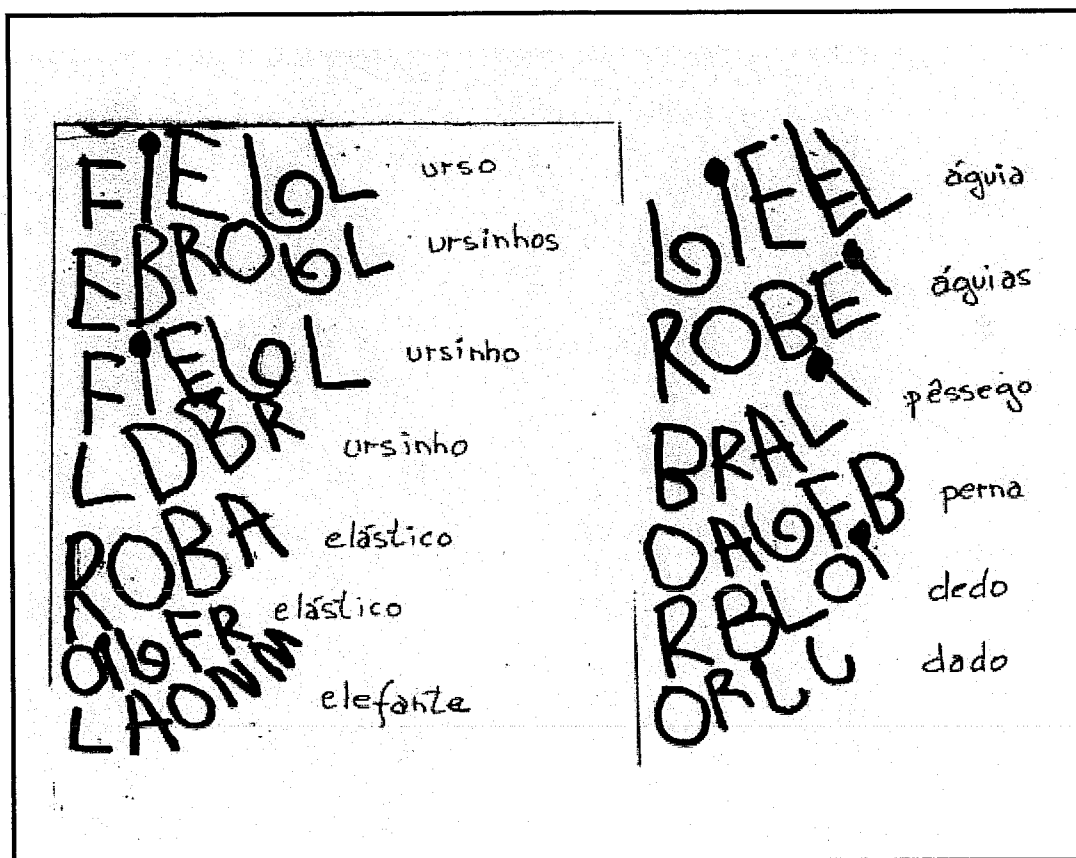
Em relação às palavras “pêssego” e “perna”, a primeira sílaba da palavra “pêssego” foi, no pré-teste, mais vezes representada pela letra P do que a palavra “perna”. No pós-teste, aconteceu o mesmo mas a diferença não foi tão acentuada.

Quanto às palavras “dedo” e “dado”, a primeira sílaba da palavra “dedo” foi mais vezes representada pela letra D do que a primeira sílaba da palavra “dado” no pré-teste. No pós-teste, a diferença é quase insignificante.

De seguida, daremos três exemplos relativos à prova de ditado. Um terço das crianças evoluíram do nível de escrita pré-silábica para o nível de escrita com mais de um som fonetizado pelo que o nosso primeiro exemplo refere-se a uma das crianças que apresentou este tipo de evolução. O segundo refere-se a uma criança que evoluiu 4 níveis – nível de escrita pré-silábico para o nível de escrita alfabética – ou seja, a criança que apresentou a maior evolução nas suas conceptualizações. Um terço das crianças situavam-se no nível de escrita com mais de um som fonetizado no pré-teste tendo evoluído para o nível seguinte no pós-teste, à excepção de uma criança, sendo esta a razão pela qual escolhemos o nosso terceiro exemplo.

A criança 9 evoluiu do nível de escrita pré-silábica – Figura 1.1 – para o nível de escrita com mais de um som fonetizado – Figura 1.2.

Figura 1.1 – Criança 9: prova de ditado no pré-teste



Podemos constatar através da Figura 1.1 que, no pré-teste, todas as suas produções situavam-se no nível pré-silábico uma vez que a sua escrita ainda não era orientada por critérios linguísticos. Quando tapávamos a parte inicial ou final da palavra, esta não alterava o seu significado:

Experimentador – Se eu tapar este bocadinho, o que é que fica? (tapando as duas últimas letras)

Criança – Urso.

Exp. – E se eu tapar este bocadinho? (tapando as duas primeiras letras)

Crian. – Urso.

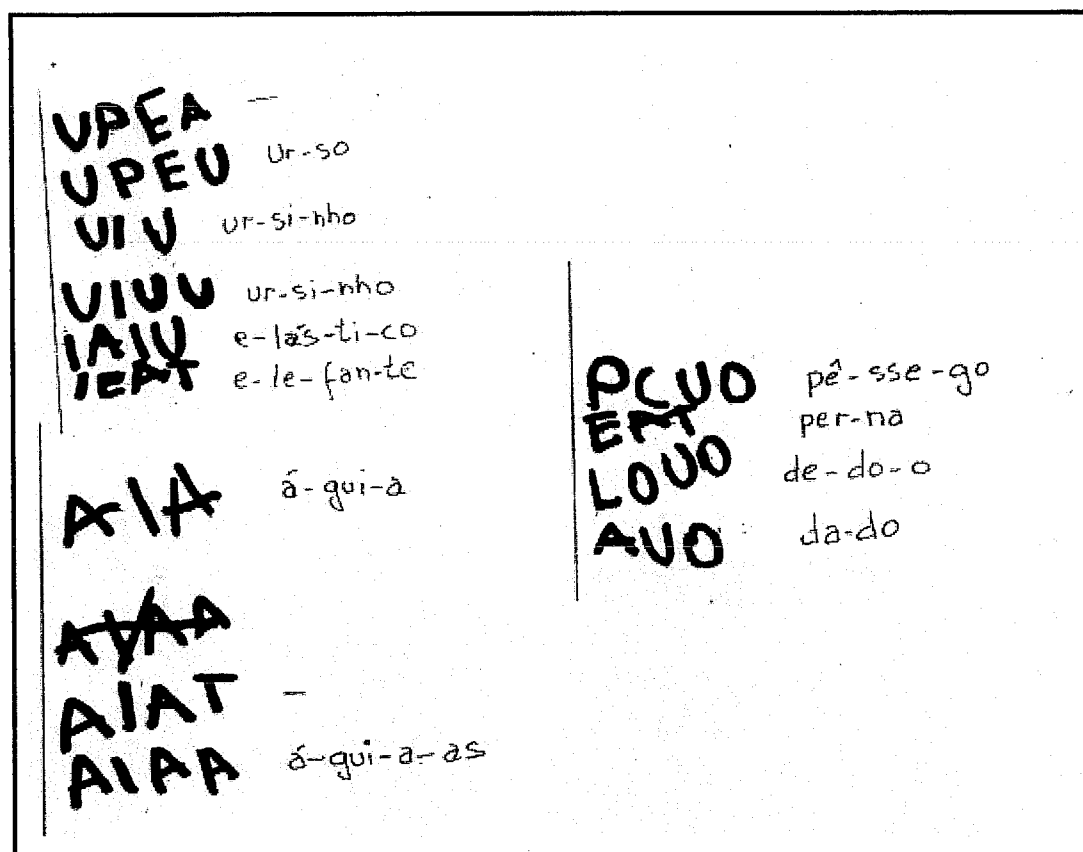
A criança 9 usou letras convencionais. Constatamos que utilizou a hipótese da quantidade e variabilidade de caracteres porque usou cinco letras na maioria das suas palavras escritas, quase sempre as mesmas, tendo variado a sua posição de palavra para palavra.

Quando lhe perguntámos porque é que escreveu mais letras na palavra “elefante” do que na palavra “elástico”, refere que “elefante é uma palavra mais comprida do que elástico” o que nos leva a pensar que está a utilizar a hipótese do referente.

A leitura foi global para todas as palavras.

No pós-teste, como podemos observar na Figura 1.2, a criança 9 fonetizou mais de um som em quase todas as palavras. Constatamos ainda que em muitas palavras fonetizou todos os sons.

Figura 1.2 – Criança 9: prova de ditado no pós-teste



Quando tapávamos a parte inicial ou final da palavra, lia os sons das sílabas restantes:

Exp. – Se eu tapar este bocadinho, o que é que fica? (tapando as duas últimas letras)

Crian. – Pê-sse.

Exp. – E se eu tapar este bocadinho? (tapando as duas primeiras letras)

Crian. – Go.

Como foi demonstrado noutros estudos (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987), também aqui podemos constatar que a própria prova promove o desenvolvimento:

Exp. – Porque é que escreveste mais letras em urso do que em ursinho?

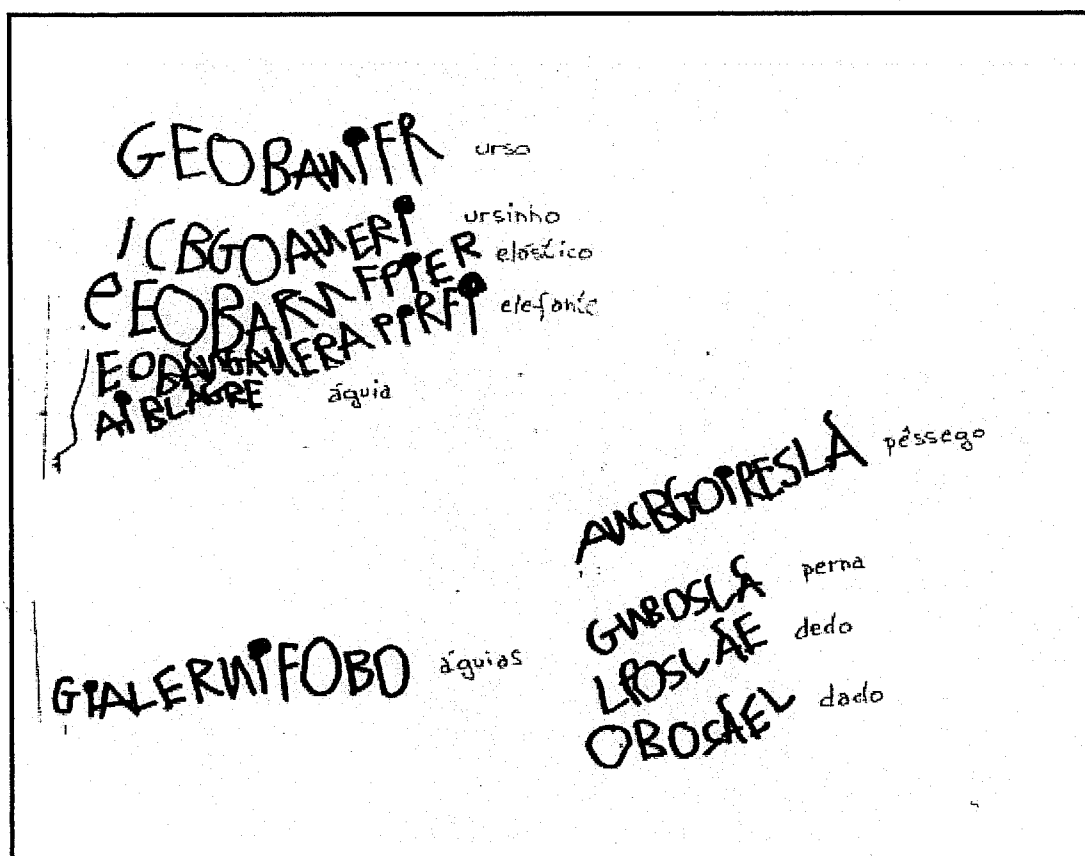
Crian. – Porque urso tem mais letras. Ur-so...ur-si-nho...acho que ursinho é maior.

Então, voltou a escrever a palavra usando as mesmas letras mas acrescentando a letra U no final.

Tanto a escrita como a leitura de todas as palavras foram silabadas.

A criança 5 evoluiu do nível de escrita pré-silábica – Figura 2.1 – para o nível de escrita alfabética – Figura 2.2.

Figura 2.1 – Criança 5: prova de ditado no pré-teste

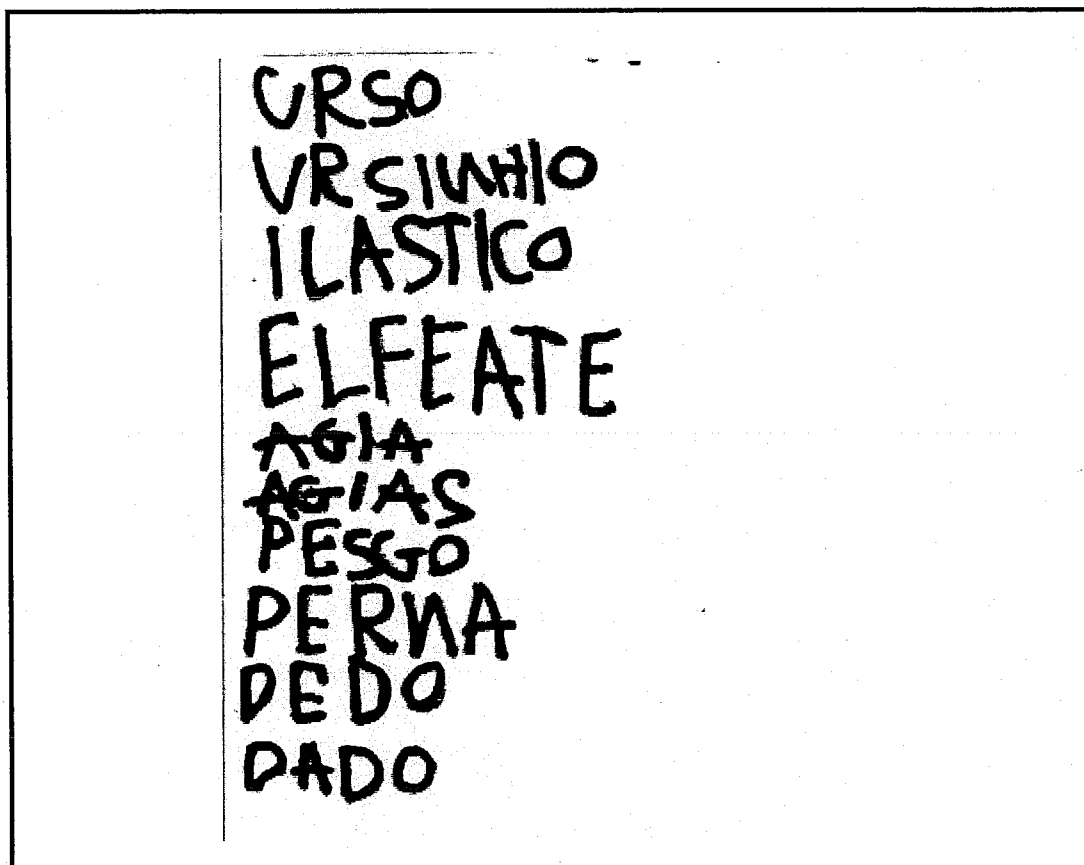


Podemos constatar através da Figura 2.1 que, no pré-teste, todas as palavras foram escritas com letras convencionais mas sem usar qualquer critério linguístico. O número

de letras utilizado variou de palavra para palavra. A leitura foi global e percorreu a palavra com o dedo rapidamente.

No pós-teste, as suas produções foram alfabéticas na sua totalidade como é demonstrado na Figura 2.2.

Figura 2.2 – Criança 5: prova de ditado no pós-teste



A leitura, aqui, não foi silabada e as segmentações foram sempre conseguidas:

Exp. – Se eu tapar este bocadinho (quatro últimas letras de “elástico”), o que é que fica?

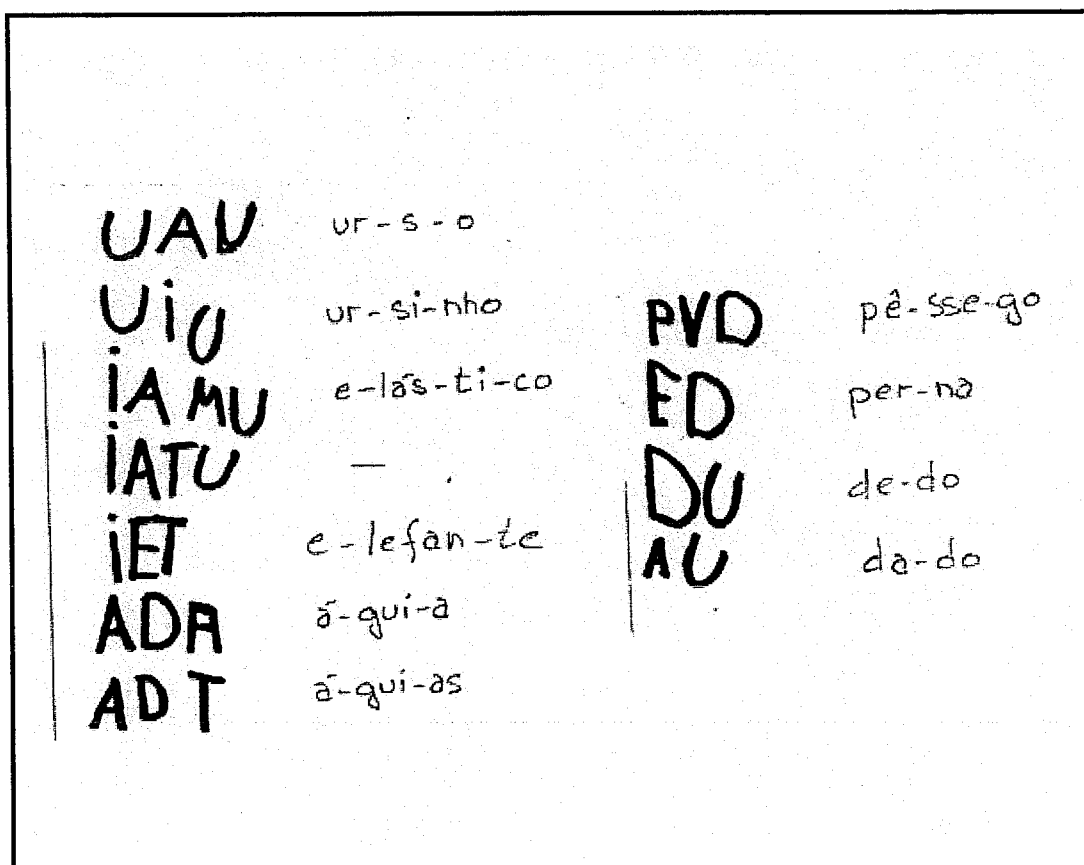
Crian. – Ilás.

Exp. – E se eu tapar assim (primeiras quatro letras)?

Crian. – Tico.

A criança 11 evoluiu do nível de escrita com mais de um som fonetizado – Figura 3.1 – para o nível de escrita alfabética – Figura 3.2.

Figura 3.1 – Criança 11: prova de ditado no pré-teste



No pré-teste, como é demonstrado pela Figura 3.1, fonetiza mais de um som na maioria das suas produções escritas. Apesar disso, as segmentações só foram conseguidas parcialmente:

Exp. – Se eu tapar este bocadinho (última letra da palavra “dedo”), o que é que fica?

Crian. – Dê.

Exp. – E se eu tapar assim (primeira letra)?

Crian. – Dê.

No entanto, já existe alguma reflexão sobre o oral:

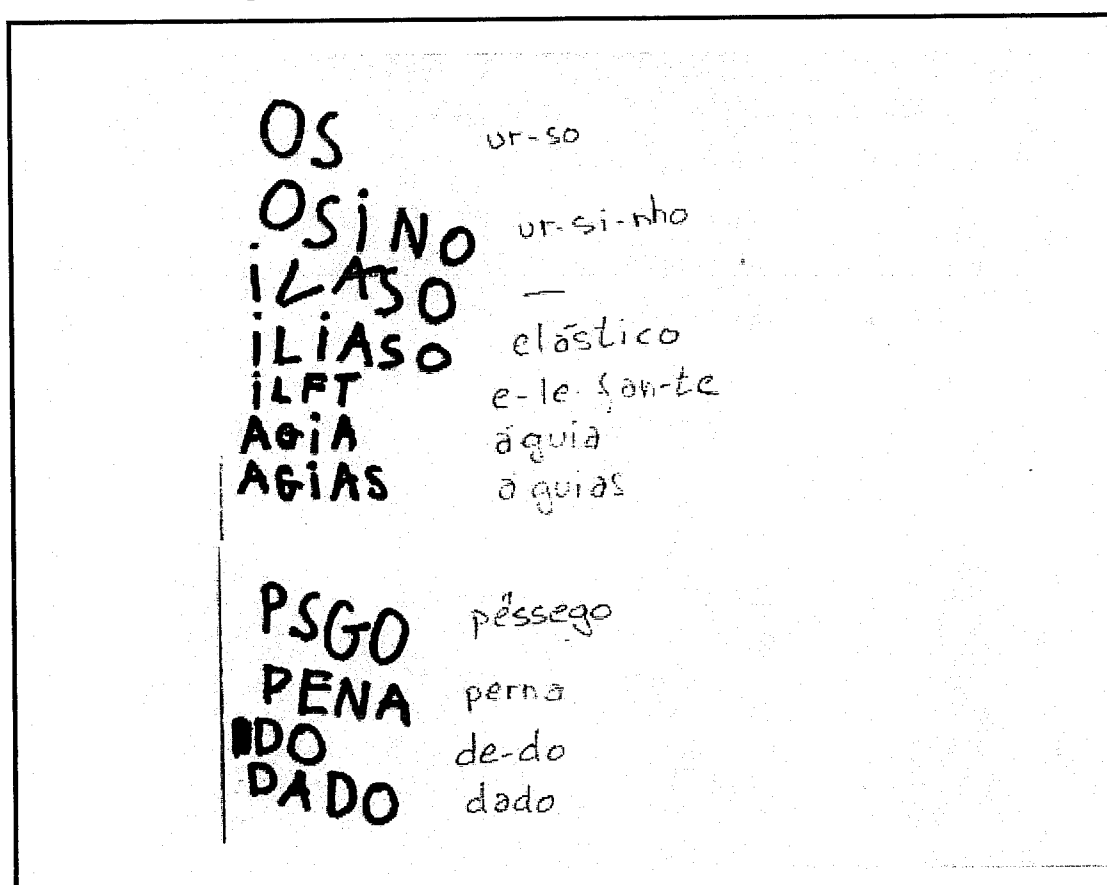
Exp. – Por que é que escreveste letras diferentes em “águia” e em “águias”?

Crian. – Porque aqui é águia e aqui é águias. São diferentes...

Portanto, esta criança já percebeu que estas duas palavras são semelhantes no início – representa da mesma maneira as duas primeiras sílabas – e que a diferença está na última sílaba – a única que representa de forma diferente.

Podemos constatar através da Figura 3.2 que, no pós-teste, as suas produções foram predominantemente alfabéticas pois, apesar de nalgumas situações usar uma escrita silábica, na maioria das suas produções escritas são representados os fonemas e já não as sílabas.

Figura 3.2 – Criança 11: prova de ditado no pós-teste



A leitura foi quase sempre global e as segmentações foram sempre conseguidas:

Exp. – Se eu tapar este bocadinho (três últimas letras), o que é que fica?

Crian. – Á.

Exp. – E assim (tapando a primeira letra)?

Crian. – Guia.

Observamos que esta criança procurou representar todos os sons:

Crian. (ao ler a primeira tentativa da palavra elástico e deparando-se com a letra O) – Ilásti...ilásti...Enganei-me! Posso escrever outra vez?

E, assim, voltou a escrever a palavra incluindo a letra I que lhe faltava, apesar de não ser no sítio correcto.

Quando não consegue fonetizar mais do que um fonema por sílaba, escreve a palavra silabicamente e explica porquê:

Exp. – Por que é que escreveste mais letras em “dado” do que em “dedo”?

Crian. – Porque não sei escrever dedo melhor.

Portanto, a criança 11 tem consciência que a sua escrita da palavra “dedo” não é a correcta, ou seja, que lhe faltam letras.

A leitura foi quase sempre global.

## 2. PROJECTO PESSOAL DE LEITOR/ESCRITOR

### 2.1 Número de Pessoas Nomeadas

Na primeira parte desta prova, perguntávamos às crianças se conheciam pessoas que soubessem ler/escrever de modo a introduzirmos o tema da conversa que se seguia e a percebermos de que maneira a consciência dos outros como sendo leitores e escritores evoluía. Os resultados são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Número de Pessoas Nomeadas

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	3	10	7
2	4	6	2
3	4	6	2
4	9	8	-1
5	3	10	7
6	3	6	3
7	4	12	8
8	5	9	4
9	5	12	7
10	3	5	2
11	5	10	5
12	1	4	3
13	4	5	1
14	5	6	1
15	2	8	6
Totais	60	117	57

Relativamente aos resultados globais do grupo, denota-se uma evolução: no pré-teste o número total de pessoas nomeadas foi de 60 e no pós-teste foi de 117, ou seja, foram referidas mais 57 pessoas como sendo leitoras/escritoras no pós-teste.

A maioria das pessoas nomeadas no pré-teste foram: pais, avós, tios.

No pós-teste, as pessoas nomeadas foram: para além de pais, avós, tios, também foram referidos colegas do grupo, amigos mais velhos, educadora da sala e a outra educadora da instituição, e as duas estagiárias.

Podemos concluir que a consciência dos outros como leitores e escritores evoluiu bastante. Não é que as crianças se relacionassem com mais leitores e escritores no fim do ano lectivo mas, agora, estavam mais despertas para esse facto.

É de salientar que no pós-teste todas as crianças nomearam a educadora como sendo leitora e escritora o que, no pré-teste, apenas ocorreu uma vez. Este facto talvez se deva às crianças terem observado todos os dias e várias vezes ao dia a educadora a ler e a escrever, durante o período entre o pré e o pós-teste.

No pré-teste, a média do número de pessoas nomeadas foi de 4 e o desvio-padrão foi de 1,81. No pós-teste, a média foi de 7,8 e o desvio-padrão de 2,6.

## 2.2. Número de Suportes de Escrita Nomeados

Na segunda parte da prova, perguntámos às crianças que suportes de escrita eram usados pelas pessoas atrás nomeadas e obtivemos os resultados que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 - Número de Suportes de Escrita Nomeados

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	2	7	5
2	2	5	3
3	1	5	4
4	4	7	3
5	2	4	2
6	4	5	1
7	3	5	2
8	5	5	0
9	4	5	1
10	1	4	3
11	4	5	1
12	3	2	-1
13	3	5	2
14	4	3	-1
15	3	3	0
Totais	45	70	25

Relativamente à globalidade dos resultados do grupo, constatamos que no pré-teste o número total de suportes de escrita nomeados foi 45 e no pós-teste foi 70, tendo aumentado 25 suportes de escrita nomeados.

No pré-teste, os suportes de escrita mais nomeados foram: revistas, jornais, livros e livros de histórias.

No pós-teste, para além de revistas, jornais, livros e livros de histórias, foram referidos o dicionário, livros de planetas, cartas e trabalhos (realizados pelas crianças).

Assim como a consciência dos outros como leitores/escritores aumentou de um para o outro momento, também o conhecimento dos diferentes suportes de escrita aumentou o que permitiu que fossem nomeados em maior número no pós-teste.

Como média do número de suportes de escrita nomeados tivemos 3 no pré-teste e no pós-teste 4,67. O desvio-padrão foi de 1,2 no pré-teste e de 1,35 no pós-teste.

### 2.3 Projecto Pessoal de Leitor/Escritor

Na terceira parte da prova, ou seja, aquela que remete directamente para o projecto pessoal de leitor/escritor, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 7.

Tal como Chauveau (1997), considerámos que só crianças com 5 ou mais respostas funcionais possuíam um projecto pessoal de leitor/escritor. Desta forma, no pré-teste apenas uma criança demonstrou possuí-lo e, no pós-teste, foram 14 as crianças que demonstraram o mesmo. A única criança que não elaborou um projecto pessoal de leitora/escritora apresentou, no entanto, 3 respostas funcionais no pós-teste, o que, tendo em conta que no pré-teste não havia apresentado nenhuma resposta funcional, demonstra alguma evolução e, possivelmente, um esboço do seu futuro projecto.

Quadro 7 - Funções Nomeadas por Tipo de Texto

Sujeitos	Enume.		Inform.		Presc.		Liter.		Expos.		Outros		Totais	
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste
1				2				2			1	1	1	5
2			1	2		1	1	1		1		2	2	7
3		1		2		1				2	1		1	6
4		1	2	4			1	1		1	1	1	4	8
5		1		2	2		1			1	2	2	5	6
6	1			2						4	1		2	6
7	1			2						1	1	2	2	5
8				1						4			0	5
9		2		2			1	1		3	2	1	3	9
10							1			3		2	1	5
11		2		2				1	1			3	1	7
12			1							4	1	1	2	5
13		1		2				1			1	3	1	7
14										1		2	0	3
15		1			1	1		2				2	1	6
Totais	2	9	4	23	3	3	5	9	1	25	11	22	26	90

Apresentaremos de seguida exemplos da evolução do projecto pessoal de leitor/escritor de algumas crianças. O primeiro exemplo refere-se a uma das crianças que não apresentou nenhuma resposta funcional no pré-teste e, no pós-teste, construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor. O segundo exemplo refere-se a uma criança que apresentou duas respostas funcionais no pré-teste e seis no pós-teste. O terceiro exemplo refere-se à criança que apresentou mais respostas funcionais no pós-teste.

A criança 8, no pré-teste, não tinha ainda construído o seu projecto pessoal de leitor/escritor. Para ela, ler e escrever constituía-se como um fim e não como um meio para descobrir/conhecer algo:

Exp. – Sabes que um dia vais aprender a ler tudo, não sabes? Gostavas de aprender a ler?

Crian. – Sim.

Exp. – Porquê?

Crian. – Para aprender a ler.

Exp. – Que coisas é que tu gostavas de ler, quando souberes ler?

Crian. – Palavras.

Exp. – Que coisas é que podes fazer quando souberes ler?

Crian. – Posso escrever.

No pós-teste, observamos o contrário:

Exp. – Sabes que vais aprender a ler, não sabes? Gostas de aprender a ler?

Crian. – Sim.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque eu gosto muito de ler mas ainda não percebo.

Exp. – Para que é que queres saber ler e escrever?

Crian. – Às vezes é para entregar cartas, para ler uma carta que a outra pessoa escreveu.

Exp. – Que coisas é que podes fazer quando souberes ler?

Crian. – Uma palavra que eu não sabia qual era o significado, ia ao dicionário ler. E eu não sabia uma palavra de Portugal, vou aos livros de Portugal.

Exp. – Que coisas é que gostavas de ler?

Crian. – Gostava de ler um livro sobre animais e um de joaninhas. E também sobre umas pessoas que estavam muito doentes e também gostava de ler nos dicionários qual é o significado de uma palavra da joaninha. Eu sei que é um bicho mas não sei a outra parte, a cabeça...as 3 partes do corpo. E 3 pares de patas. E um livro sobre animais voadores.

Exp. – Muito obrigada, João.

Ler e escrever já são entendidos como um meio para descobrir/aprofundar os conhecimentos tendo respondido cinco razões para querer realizar esta aprendizagem – construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor. Constatamos que este remete para os textos informativos – “para ler uma carta”; e, principalmente, para os textos expositivos – “um livro de animais e um de joaninhas (...) ler nos dicionários (...) um livro sobre animais voadores”.

A criança 6 apresentou-nos duas razões para aprender a ler e a escrever no pré-teste. Uma remetia para os textos enumerativos – “nomes” – e outra que remetia para os textos expositivos – “como é que os animais chamam-se”:

Exp. – Sabes que um dia vais aprender a ler tudo, não sabes? Gostavas de aprender a ler?

Crian. – Sim.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque aprende-se muito.

Exp. – O que é que se aprende?

Crian. – Aprende-se nomes que ninguém sabe como é que se faz.

Exp. – E mais?

Crian. – Como é que os animais chamam-se e os meninos não sabem.

Exp. – E como é que os meninos ficam a saber os nomes dos animais?

Crian. – Ficam a saber se lerem.

Exp. – Que coisas é que tu gostavas de ler, quando souberes ler?

Crian. – Nomes.

Exp. – Que coisas é que podes fazer quando souberes ler?

Crian. – Vou ser engenheiro. Vou fazer casas num papel.

Exp. – E é para isso que precisas de saber ler?

Crian. – Não.

Exp. – Não é preciso saber ler para ser engenheiro?

Crian. – Não.

Exp. – Então, queres aprender a ler para quê?

Crian. – Para escrever os nomes dos meninos.

Exp. – Mais alguma coisa?

Crian. – Não.

Podemos constatar que inicialmente relacionou a aprendizagem da linguagem escrita com uma futura profissão. Mas, depois, reconsidera e demonstra que, para ela, não existe nenhuma relação entre esta aprendizagem com a mesma profissão.

No pós-teste, a criança 6 também construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor:

Exp. – Sabes que vais aprender a ler, não sabes? Gostas de aprender a ler?

Crian. – Sim, e já sei algumas coisas.

Exp. – E vais aprender a ler e escrever ainda melhor, não é? Gostas de aprender a ler? Porquê?

Crian. – Sim porque se me perguntarem coisas para ler eu já sei.

Exp. – Para que é que queres ler e escrever?

Crian. – Para conseguir saber o que há no mundo. E se as pessoas não sabem o que é uma coisa, têm que saber ler para saberem. Jornais, revistas...

Exp. – Que coisas é que gostavas de ler?

Crian. – Um livro de animais. Gostava de ler um livro de animais que andam só no mar. Livros de Primavera, do Verão, do Inverno. E dicionários.

Exp. – Muito obrigada, Francisco.

Esta criança apresentou seis razões para aprender a ler e a escrever: duas que remetiam para textos informativos – “para conseguir saber o que há no mundo” lendo “jornais, revistas”; e quatro que remetiam para textos expositivos – “livro de animais”, “livro de animais que andam só no mar”, “livros de Primavera, do Verão, do Inverno” e “dicionários”. Portanto, a criança 6, tal como a criança 8, considera importante aprender a ler e escrever para descobrir/aprofundar os seus conhecimentos.

No pré-teste, a criança 9 apresentou algumas razões funcionais para aprender a ler e a escrever mas não tinha ainda elaborado um projecto pessoal de leitor/escritor: uma remetia para os textos literários – “ler histórias”; e duas que remetiam para a categoria “outros” – “ler tabelas” e “ensinar”.

Exp. – Sabes que um dia vais aprender a ler, não sabes? Gostavas de aprender a ler?

Crian. – Sim.

Exp. – Que coisas é que tu gostavas de ler, quando souberes ler?

Crian. – Gostava de ler tabelas, tuas, e gostava de ler o “Gosto” e o “Não Gosto”.

Exp. – Que coisas é que podes fazer quando souberes ler?

Crian. – Ler histórias sozinha e ser uma menina crescida e posso ensinar à minha irmã pequenina.

No pós-teste, não só elaborou o seu projecto pessoal de leitor/escritor como as suas razões para aprender a ler e a escrever triplicaram:

Exp. – Sabes que vais aprender a ler, não sabes? Gostas de aprender a ler?

Crian. – Sim.

Exp. – Porquê?

Crian. – Eu gostava de ler para às vezes contar histórias à mãe e ao pai. Para ler algumas coisas quando a mãe não se lembra das coisas.

Exp. – Que coisas é que podes fazer ou que gostavas de fazer quando souberes ler?

Crian. – Posso dizer à mãe, às vezes ela não sabe uma letra um bocado esquisita e eu posso dizer. Posso ler uma história, um jornal. Posso ler uma carta, um papel, posso ler algumas coisas que estão escritas na camisola. Posso ler se é barato, se é caro, quanto é que custa. Gostava de ler um livro.

Exp. – E mais?

Crian. – Um livro sobre as histórias, sobre os planetas, sobre os peixes, sobre os animais. Para saber como é que é por dentro os animais, como os animais são. Alguns livros têm o pêlo dos animais, alguns têm um animal e depois têm o pêlo para apalparmos para saber como é que são os animais, como é que os animais comem, o quê que eles comem.

Exp. – Muito obrigada, Mafalda.

Das razões que enumerou, duas remetiam para os textos enumerativos – “quanto é que custa” e “coisas que estão escritas na camisola”; duas que remetiam para os textos informativos – “um jornal” e “ler uma carta”; uma que remetia para os textos literários – “ler uma história”; três que remetiam para textos expositivos – “sobre os planetas, sobre os peixes, sobre os animais”; e uma que remetia para a categoria “outros” – “ler um livro”.

No pós-teste, constatamos que muitas crianças referem como razões para aprender e ler o desejo de ler jornais, revistas e cartas, e ler livros sobre os planetas, os animais e especificam até que tipos de animais. Estes resultados levam-nos a considerar que existe uma relação com as actividades desenvolvidas, especialmente no que diz respeito aos projectos realizados.

No pré-teste, obtivemos uma média de 1,73 para o total de respostas funcionais por criança e um desvio-padrão de 1,39. No pós-teste, obtivemos uma média de 6 e um desvio-padrão de 1,46.

Ao analisarmos o número total de respostas por tipo de texto constatamos, através do Quadro 8, que também elas se modificaram em quantidade e qualidade.

Quadro 8 - Número Total de Respostas Funcionais por Tipo de Texto

Texto	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
Enum.	2	9	7
Inform.	4	23	19
Presc.	3	3	0
Liter.	5	9	4
Expos.	1	25	24
Outros	11	23	10
Totais	26	90	64

Relativamente aos resultados globais do grupo, tal como é demonstrado no Quadro 8, as respostas funcionais passaram de 26 no pré-teste para 90 no pós-teste, ou seja, ocorreram mais 64 respostas funcionais.

Os tipos de texto que mais evoluíram foram os textos expositivos e os textos informativos. O único tipo de texto que não evoluiu foi o texto prescritivo.

Podemos constatar que os seis tipos de respostas cotadas nesta prova também se alteraram em proporção, como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9 – Representatividade dos Tipos de Texto no Projecto Pessoal de Leitor/Escritor

Texto	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
Enum.	7,69%	10,00%	2,31%
Inform.	15,38%	25,56%	10,17%
Presc.	11,54%	3,33%	-8,21%
Liter.	19,23%	10,00%	-9,23%
Expos.	3,85%	27,78%	23,93%
Outros	42,31%	25,56%	-16,75%

A partir do Quadro 9, podemos concluir que, embora, todos os tipos de resposta tenham aumentado em número, excepto as que remetiam para os textos prescriptivos, só as respostas funcionais que remetiam para os textos enumerativos, informativos e expositivos é que aumentaram a sua representatividade no pós-teste.

O facto das respostas funcionais que remetiam para textos informativos e expositivos terem aumentado proporcionalmente aos outros tipos de resposta poder-se-á dever ao tipo de actividades desenvolvidas e ao interesse/motivação que despertaram nas crianças.

### 3. CONHECIMENTOS ACERCA DOS SUPORTES DE ESCRITA

Nesta prova apresentámos 18 suportes de escritas às crianças e colocámo-lhes questões que visavam perceber que conhecimentos tinham acerca dos suportes, dos seus conteúdos e funções.

Apresentamos, agora, a uma análise dos conhecimentos de alguns suportes de escrita.

Escolhemos um exemplo de cada para representar os textos enumerativos, literários e prescritivos: o *cartaz de circo* porque apresentou pontuações próximas das médias totais do pré-teste e do pós-teste; o *livro de histórias* porque foi dos suportes de escrita que apresentou uma média no pós-teste mais elevada e apresentou a pontuação máxima para o conteúdo; o *manual de instruções* porque também foi dos suportes de escrita que apresentou uma média no pós-teste mais elevada.

Para representar os textos informativos e expositivos optámos por apresentar mais exemplos de suportes de escrita porque os resultados do projecto pessoal de leitor/escritor no pós-teste parecem indicar que foram as actividades acerca dos mesmos que mais tiveram influência na construção deste projecto. Assim, escolhemos o *jornal* porque foi dos suportes que apresentou uma média mais elevada no pós-teste; o *anúncio publicitário* porque apresentou uma pontuação máxima para o conteúdo no pós-teste; a *carta* porque apresentou uma evolução significativa; o *livro temático* porque apresentou pontuações máximas na nomeação e na função no pós-teste; e o *dicionário* porque foi o suporte de escrita que apresentou uma maior evolução.

No item sobre o suporte *cartaz de circo*, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Cartaz de Circo

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	1	1	1	3	3	5	2
2	0	0	2	1	1	3	3	4	1
3	1	1	1	1	0	3	2	5	3
4	1	1	3	1	3	3	7	5	-2
5	1	1	1	2	3	3	5	6	1
6	1	2	2	3	1	3	4	8	4
7	1	1	1	2	1	3	3	6	3
8	1	1	1	3	1	3	3	7	4
9	1	1	0	2	3	3	4	6	2
10	0	0	1	2	0	2	1	4	3
11	1	1	0	1	0	3	1	5	4
12	1	1	1	3	1	2	3	6	3
13	1	2	0	3	0	3	1	8	7
14	1	1	1	2	0	3	2	6	4
15	1	2	1	3	1	3	3	8	5
Totais	13	16	16	30	16	43	45	89	44

Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Como se pode observar no Quadro 10, a criança 13 demonstra uma grande evolução nas suas respostas:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um palhaço.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Não sei.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Não sei.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um anúncio sobre palhaços, um anúncio para ir ao circo.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Podia estar a dizer para irem ao circo porque é muito divertido.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Serve para as pessoas irem ao circo.

No pré-teste, refere-se à imagem na identificação do suporte de escrita e demonstra não conhecer o conteúdo nem a função. No pós-teste, identifica correctamente o suporte (embora use a palavra “anúncio” em vez de “cartaz”) e, quanto ao conteúdo, avança uma hipótese que está de acordo com a mensagem explícita ou implícita que este tipo de suporte de escrita transmite. Relativamente à função, refere que “serve para as pessoas irem ao circo”, ou seja, esta criança conhece a principal função deste suporte – incentivar a ida ao circo.

A média dos pontos, no pré-teste, do item *cartaz de circo* foi de 3 e, no pós-teste, foi de 5,93. O desvio-padrão foi de 1,6 e de 1,33 no pré-teste e no pós-teste, respectivamente.

No item relativo ao suporte *jornal*, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Jornal

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	2	2	3	3	1	3	6	8	2
2	2	2	3	3	2	3	7	8	1
3	2	2	1	3	0	3	3	8	5
4	2	2	3	3	2	3	7	8	1
5	2	2	1	2	0	3	3	7	4
6	2	2	3	3	3	3	8	8	0
7	2	2	1	3	0	3	3	8	5
8	2	2	2	3	0	3	4	8	4
9	1	2	0	3	0	3	1	8	7
10	1	1	1	3	0	3	2	7	5
11	2	2	0	3	2	3	4	8	4
12	2	2	1	3	0	3	3	8	5
13	2	2	1	3	1	3	4	8	4
14	2	2	0	2	0	1	2	5	3
15	2	2	0	3	0	3	2	8	6
Totais	28	29	20	43	11	43	59	115	56

Nomear:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – resposta aproximada; 2 – resposta correcta.
Conteúdo:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte; 2 – resposta aproximada mas incompleta; 3 – resposta correcta e completa.
Função:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga; 2 – resposta correcta mas incompleta; 3 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 11 podemos constatar que, no pós-teste, as respostas são muito semelhantes de criança para criança e que são correctas. As diferenças entre as respostas das crianças encontram-se no pré-teste.

A criança 12 respondeu-nos da seguinte forma:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um jornal.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Jornal.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para ver.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um jornal.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Vêm notícias.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para sabermos as coisas que aconteceram.

A criança 12 identificou correctamente o suporte apresentado no pré-teste. Para o conteúdo utilizou a hipótese do nome – “jornal” – e demonstrou não conhecer a sua função – “para ver” – resposta evasiva e, por isso, considerada incorrecta. No pós-teste, também identifica correctamente o suporte apresentado. Demonstra conhecer o seu

conteúdo e já não utiliza a hipótese do nome – “vêm notícias”. Para a função, apresenta uma resposta correcta e completa – “para sabermos as coisas que aconteceram”.

No pré-teste, a média para o item relativo ao suporte de escrita *jornal* foi de 3,93 pontos e, no pós-teste, de 7,67 pontos. O desvio-padrão, no pré-teste, foi de 2,12 e, no pós-teste, de 0,82.

Relativamente ao item sobre o suporte *livro de histórias*, obtivemos os resultados do Quadro 12.

Quadro 12 – Livro de Histórias

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	2	0	3	0	3	0	8	8
2	0	2	3	3	3	3	6	8	2
3	2	2	2	3	0	3	4	8	4
4	2	2	0	3	3	3	5	8	3
5	0	2	0	3	0	3	0	8	8
6	0	2	3	3	0	1	3	6	3
7	0	2	3	3	0	2	3	7	4
8	0	2	0	3	3	3	3	8	5
9	2	2	3	3	3	2	8	7	-1
10	0	2	0	3	0	3	0	8	8
11	0	2	3	3	3	3	6	8	2
12	0	2	3	3	3	3	6	8	2
13	0	2	3	3	3	3	6	8	2
14	0	2	0	3	3	3	3	8	5
15	0	2	0	3	3	2	3	7	4
<b>Totais</b>	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>45</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>56</b>	<b>115</b>	<b>59</b>

**Nomear:** 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

**Conteúdo:** 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

**Função:** 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 12 demonstra que, neste item, foram obtidas as pontuações máximas para a nomeação e conteúdo no pós-teste.

A criança 2 apresentou alguns conhecimentos acerca deste suporte no pré-teste porque refere que o seu conteúdo é uma história e que serve para ler às crianças.

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Uma história.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – É para as pessoas lerem para as crianças.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro de histórias.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Diz aqui “o meu avô”. É uma história do avô.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – É para as pessoas lerem e saberem o quê que o avô faz.

A identificação do suporte é mais específica no pós-teste e para predizer o conteúdo leu efectivamente o título. Por já tratar a mensagem escrita, referiu que o livro de histórias serve “para ler e saber o que o avô faz”. Portanto, a criança 2 já não considera que serve para os adultos lerem/contarem às crianças mas considera que serve para ela própria o ler e conhecer a história.

No item sobre o suporte *livro de histórias* obtivemos 3,73 como média, no pré-teste, e no pós-teste 7,67. O desvio-padrão no pré-teste foi de 2,46 e no pós-teste de 0,62.

Quanto ao item sobre o suporte *livro temático*, obtivemos os resultados que são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Livro Temático

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	2	2	1	2	0	3	3	7	4
2	0	2	1	3	0	3	1	8	7
3	0	2	1	3	0	3	1	8	7
4	2	2	3	3	0	3	5	8	3
5	0	2	1	2	3	3	4	7	3
6	0	2	2	2	3	3	5	7	2
7	2	2	1	2	0	3	3	7	4
8	2	2	2	2	3	3	7	7	0
9	2	2	1	3	3	3	6	8	2
10	2	2	1	2	0	3	3	7	4
11	0	2	2	2	3	3	5	7	2
12	2	2	1	3	0	3	3	8	5
13	0	2	2	3	3	3	5	8	3
14	2	2	1	2	3	3	6	7	1
15	2	2	1	2	3	3	6	7	1
Totais	18	30	21	36	24	45	63	111	48

Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 13 mostra-nos uma maior evolução ao nível do conteúdo e, especialmente, ao nível da função. Neste item, foram alcançadas as pontuações máximas na nomeação e na função do pós-teste.

A criança 3 identificou o suporte *livro temático* no pré-teste como livro, resposta que considerámos incorrecta por ser demasiado vaga. Para o conteúdo, utilizou a hipótese do nome e não indicou nenhuma função válida.

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Peixes.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para ler

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro de peixes.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Os nomes dos peixes, o que os peixes têm, se é vertebrado ou invertebrado.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para sabermos as coisas que os peixes têm.

No pós-teste, identificou o suporte correctamente e evoluiu bastante nas suas respostas relativamente ao conteúdo e à função. No conteúdo, já não usou a hipótese do nome e falou **sobre** o conteúdo, colocando hipóteses válidas para este suporte. Demonstrou, também, conhecer a função pois referiu que este suporte serve para saber as características dos peixes – resposta que considerámos correcta e completa.

A média no pré-teste e no pós-teste para o item relativo ao *livro temático* foi de 4,2 e de 7,4, respectivamente. O desvio-padrão no pré e no pós-teste foi de 1,82 e de 0,51, respectivamente.

Os resultados relativamente ao item sobre o *dicionário* são apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 – Dicionário

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	3	0	3	3
2	0	2	0	2	0	3	0	7	7
3	0	2	0	2	0	3	0	7	7
4	0	2	0	2	0	3	0	7	7
5	0	2	0	0	0	0	0	2	2
6	0	2	0	3	0	3	0	8	8
7	0	2	0	3	0	3	0	8	8
8	0	2	0	3	0	3	0	8	8
9	0	2	0	3	0	3	0	8	8
10	0	2	0	0	0	3	0	5	5
11	0	2	0	3	0	3	0	8	8
12	0	2	0	3	0	3	0	8	8
13	0	0	0	3	0	3	0	6	6
14	0	0	0	2	0	1	0	3	3
15	0	2	0	2	0	1	0	5	5
Totais	0	24	0	31	0	38	0	93	93

Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Como é demonstrado no Quadro 14, nenhuma criança obteve pontuação no pré-teste.

No pós-teste, as pontuações evoluíram bastante.

A criança 8 não conhecia o suporte *dicionário* no pré-teste.

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Que as pessoas podem fazer uma coisa qualquer.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para as pessoas lerem.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um dicionário.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas?

Crian. – Vem por ordem alfabética tudo o que existe na Terra, tudo o significado das palavras.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para as pessoas saberem o significado duma palavra que não sabem.

A criança 8, no pós-teste, nomeia correctamente o suporte apresentado. Constatamos que especifica o conteúdo: não só refere que é constituído pelo “significado das palavras” como refere a “ordem alfabética” das palavras. Como função refere que serve para saber o significado das palavras – função correcta e completa. Observamos, então, uma grande evolução nas respostas desta criança do pré-teste para o pós-teste.

A média e o desvio-padrão do pós-teste para o item sobre o suporte *dicionário* foram de 6,2 e de 2,1 respectivamente.

No que diz respeito ao item acerca do suporte *anúncio publicitário*, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 – Anúncio Publicitário

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	1	3	0	3	1	6	5
2	0	2	3	3	1	3	4	8	4
3	0	0	1	3	0	3	1	6	5
4	0	0	1	3	1	3	2	6	4
5	0	0	0	3	0	3	0	6	6
6	0	0	1	3	2	3	3	6	3
7	0	0	3	3	1	3	4	6	2
8	0	2	1	3	0	3	1	8	7
9	0	1	2	3	3	2	5	6	1
10	0	0	0	3	0	2	0	5	5
11	0	2	0	3	0	3	0	8	8
12	0	2	0	3	1	3	1	8	7
13	0	2	3	3	3	3	6	8	2
14	0	0	1	3	0	3	1	6	5
15	0	0	1	3	0	3	1	6	5
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>45</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>30</b>	<b>99</b>	<b>69</b>

Nomear:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – resposta aproximada; 2 – resposta correcta.
Conteúdo:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte; 2 – resposta aproximada mas incompleta; 3 – resposta correcta e completa.
Função:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga; 2 – resposta correcta mas incompleta; 3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 15 mostra uma grande evolução nas respostas, não só no que diz respeito ao conteúdo, que apresentou a pontuação máxima, e à função, mas também quanto à nomeação do suporte de escrita apresentado.

A criança 2, no pré-teste, não identificou correctamente o suporte apresentado. No entanto, quanto ao conteúdo apresentou uma resposta que considerámos correcta e completa – “sobre (...) batons”. Considerámos a sua resposta face à função como aproximada mas de uma forma vaga – “serve para as mulheres” – porque, por um lado, pode estar a referir-se à função do produto anunciado mas, por outro, pode estar a referir-se ao público alvo, aos principais destinatários, deste tipo de suporte (saliente-se que, no momento da entrevista, não foi possível esclarecer esta dúvida).

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É uma folha.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Sobre coisas para as mulheres...batons.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Serve para as mulheres.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – Isto é para as pessoas comprarem isto, o baton, porque é muito bom. É um anúncio sobre batons.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para sabermos as cores dos batons.

No pós-teste, identificou o suporte como “anúncio de batons” e, relativamente ao conteúdo, deu-nos uma resposta que considerámos correcta e completa – “isto é para as pessoas comprarem isto, o baton, porque é muito bom” – porque estão presentes as características deste tipo de mensagem – incitar as pessoas a comprarem o produto. Tal como a criança 6 no pré-teste, a criança 2 referiu, neste pós-teste, uma das funções destes suportes – a divulgação das características do produto – tendo sido considerada como resposta correcta e completa.

A média no pré-teste para o item acerca do *anúncio publicitário* foi de 2 e no pós-teste de 6,6. O desvio-padrão foi de 1,93 no pré-teste e de 1,06 no pós-teste.

No Quadro 16 são apresentados os resultados relativos ao item sobre o suporte *carta*.

Quadro 16 – Carta

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	2	0	3	1	3	2	8	6
2	1	2	2	3	1	3	4	8	4
3	2	2	0	3	2	3	4	8	4
4	2	2	0	0	0	3	2	5	3
5	2	1	0	3	2	3	4	7	3
6	1	1	0	3	2	3	3	7	4
7	2	2	0	3	1	1	3	6	3
8	1	2	2	3	2	3	5	8	3
9	1	2	0	3	2	3	3	8	5
10	1	2	0	0	0	3	1	5	4
11	2	2	0	3	1	3	3	8	5
12	1	2	0	3	3	3	4	8	4
13	1	2	0	3	1	3	2	8	6
14	2	2	1	3	1	3	4	8	4
15	2	2	0	3	1	3	3	8	5
Totais	22	28	5	39	20	43	47	110	63

Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 16 mostra que já no pré-teste muitas crianças conheciam este suporte de escrita. Portanto, e mais uma vez, a evolução maior encontra-se nas respostas quanto ao conteúdo e quanto à função.

A criança 8 identificou aproximadamente o suporte apresentado no pré-teste. Identifica parte do conteúdo e, quanto à função, refere que serve “para falar com as pessoas quando estão longe”, ou seja, serve para comunicar quando estamos longe, resposta que considerámos correcta e completa.

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um papel para as pessoas escreverem o que querem. É um envelope.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Aqui é as moradas e os nomes. (envelope)

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para falar com as pessoas quando estão longe.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É uma coisa para as mães saberem. Uma carta.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Vem...se um senhor tiver uma namorada entrega uma carta, com coisas lá escritas bem, escritas para a namorada ficar com “ogruho” .

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para ...uma senhora não sabe, a professora depois entrega às mães para as mães saberem se vamos dar um passeio. Para as mães saberem se vamos passear.

No pós-teste, identifica correctamente o suporte apresentado e coloca uma hipótese correcta e completa porque se refere a um determinado tipo de carta – “se um senhor tiver uma namorada entrega uma carta, com coisas lá escritas bem, escritas para a namorada ficar com ‘ogruho’ ”. Relativamente à função, refere que serve “para as mães saberem se vamos passear”, que considerámos correcta e completa porque é uma função válida. Esta última resposta está relacionada com a sua experiência pessoal pois, nesta instituição, é comum entregarem-se cartas aos pais para os informar acerca de algum evento.

No pré-teste relativo ao item sobre o suporte *carta*, a média foi de 3,13 e o desvio-padrão de 1,06. No pós-teste, a média foi de 7,33 e o desvio-padrão de 1,11.

Quanto ao item sobre o suporte *manual de instruções* obtivemos os resultados apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – Manual de Instruções

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	2	0	3	1	3	1	8	7
2	1	2	0	3	3	3	4	8	4
3	1	2	0	3	0	3	1	8	7
4	1	2	1	3	3	3	5	8	3
5	1	2	0	2	1	3	2	7	5
6	1	2	0	2	0	3	1	7	6
7	2	2	0	3	1	3	3	8	5
8	2	2	1	3	3	3	6	8	2
9	1	2	1	3	0	3	2	8	6
10	1	2	1	3	0	3	2	8	6
11	2	2	3	2	3	3	8	7	-1
12	1	2	0	2	2	3	3	7	4
13	1	2	3	3	3	3	7	8	1
14	1	1	2	3	1	3	4	7	3
15	2	2	0	3	1	3	3	8	5
Totais	18	29	12	41	22	45	52	115	63

Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;

2 – resposta aproximada mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 17 mostra-nos que a maior evolução para este item foi relativamente às respostas sobre a função, onde se obteve a pontuação máxima.

A criança 3, no pré-teste, identificou o suporte *manual de instruções* como sendo uma “revista”, o que considerámos uma resposta aproximada porque o aspecto exterior poderia ser confundido com uma revista. Demonstrou não conhecer o seu conteúdo e,

quanto à função, referiu que serve “para ler” – resposta considerada como incorrecta por ser demasiado vaga.

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É uma revista.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Não sei.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para ler.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Crian. – É um livro para arranjar televisões e vídeos.

Exp. – Que coisas é que tu achas que podem estar aqui escritas? Fala sobre quê?

Crian. – Como é que se arranja e, também, como é que se põem as coisas que não estão bem.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Crian. – Para as pessoas saberem como é que se arranja.

No pós-teste, identificou o suporte correctamente – “livro para arranjar televisões e vídeos” porque, apesar de nomeá-lo como livro, associa-lhe imediatamente o seu conteúdo e função, resposta qualitativamente diferente de outras como “é um livro/é uma revista”. As suas respostas para o conteúdo e função foram consideradas correctas e completas porque em ambas está explícito o carácter prescritivo deste suporte.

A média no pré-teste e no pós-teste para o item sobre o suporte *manual de instruções* foi de 3,47 e de 7,67, respectivamente. O desvio-padrão no pré-teste e no pós-teste foi de 2,2 e de 0,49 respectivamente.

Por fim, apresentamos no Quadro 18 as médias dos resultados para cada suporte de escrita apresentado. Constatamos, antes de mais, que o grupo de crianças evoluiu nos seus conhecimentos sobre os suportes de escrita, ou seja, as pontuações para cada um deles aumenta.

Quadro 18 – Médias por Suporte de Escrita

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	
Lista Tel.	0,4	1,4	1,07	2,33	1,2	2,27	2,67	6	3,33
Cartaz	0,87	1,07	1,07	2	1,07	2,87	3	5,93	2,93
R.Prog. TV	1,33	1,07	0,33	3	0,27	2,8	1,93	6,87	4,94
Jornal	1,87	1,93	1,33	2,87	0,73	2,87	3,93	7,67	3,74
L.Hist.	0,4	2	1,53	3	1,8	2,67	3,73	7,67	3,94
Romance	0,93	0,8	0,4	0,73	0,8	1,33	2,13	2,87	0,74
L.Poesias	0,93	2	1,47	3	1,2	2,27	3,6	7,27	3,67
L.Tem.	1,2	2	1,4	2,4	1,6	3	4,2	7,4	3,2
Dicion.	0	1,6	0	2,07	0	2,53	0	6,2	6,2
L.Culin.	0,93	2	1,8	2,6	1,67	3	4,4	7,6	3,2
An.Publi.	0	0,73	1,2	3	0,8	2,87	2	6,6	4,6
F.Med.	0,33	0,87	0,2	1,73	0,53	1,87	1,07	4,47	3,4
Mapa	1,87	2	1,47	2,87	2,2	2,6	5,53	7,47	1,94
Revista	1,73	2	0,73	2,93	0,27	2,53	2,73	7,47	4,74
Fact.E.G.	0	0,13	0,33	2,6	0	1,93	0,33	4,67	4,34
M.Esc.	0,4	1,6	0,53	2,27	2,07	2,67	3	6,53	3,53
Carta	1,47	1,87	0,33	2,6	1,33	2,87	3,13	7,33	4,2
M.Inst.	1,2	1,93	0,8	2,73	1,47	3	3,47	7,67	4,2
<b>Totais</b>	<b>0,88</b>	<b>1,50</b>	<b>0,89</b>	<b>2,49</b>	<b>1,06</b>	<b>2,55</b>	<b>2,83</b>	<b>6,54</b>	<b>3,71</b>

- Nomear: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta aproximada;  
2 – resposta correcta.
- Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – identifica algumas características do suporte/refere o nome do suporte;  
2 – resposta aproximada mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.
- Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

Como podemos observar no Quadro 18, as crianças já conheciam muitos suportes de escrita no início do ano. No entanto, os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos e funções não eram tão desenvolvidos. Portanto, foi precisamente ao nível de conteúdos e funções dos suportes de escrita que os seus conhecimentos mais evoluíram e não tanto o número de suportes conhecidos.

Constatamos que o suporte de escrita mais conhecido no pré-teste foi o *mapa* e o menos conhecido foi o *dicionário*. No pós-teste, os suportes de escrita mais conhecidos foram o *jornal* e o *livro de histórias* e o menos conhecido foi o *romance*.

O *dicionário* foi o suporte de escrita que mais evoluiu do pré-teste para o pós-teste. O suporte que menos evoluiu foi o *romance*.

A média das pontuações totais dos suportes de escrita foi de 2,83 no pré-teste e de 6,54 no pós-teste. O desvio-padrão foi de 1,42 e de 1,35 no pré e no pós-teste, respectivamente.

#### 4. LEITURA E PSEUDO-LEITURA DE EXCERTOS DOS SUPORTES DE ESCRITA

Nesta prova pretendíamos perceber se as crianças consideravam como adequado ou inadequado ao suporte de escrita apresentado um determinado conteúdo que lhes era lido. Pretendíamos, também, perceber quais os critérios utilizados.

Como, nesta prova, há leituras correctas e leituras incorrectas, separámos as respostas em dois momentos: um em que a criança refere se foi uma leitura correcta/incorrecta e justifica – leituras 1; e outro em que a criança indica o suporte de escrita e justifica – leituras 2.

Passemos, agora, a uma análise de algumas leituras 1 e 2. Escolhemos as seguintes leituras: *livro de culinária / livro de histórias*, que reenviam para textos prescritivos e literários, porque apresentou médias elevadas no pré-teste e no pós-teste para as leituras 1 e 2; *livro temático / revista com programação de televisão*, que reenviam para textos expositivos e enumerativos, porque apresentou médias elevadas no pós-teste das leituras 1 e porque apresentou uma grande evolução nas leituras 2; *dicionário / jornal*, que reenviam para textos expositivos e informativos, porque apresentou uma grande evolução nas leituras 1 e 2; *carta / livro temático*, que reenviam para textos informativos e expositivos, porque apresentou médias elevadas no pré e no pós-teste das leituras 2; *o mapa*, que reenvia para textos enumerativos, porque foi uma das leituras reais e das que mais evoluiu; *livro de poesias / cartaz de circo*, que reenviam para textos literários e enumerativos, porque apresentou uma grande evolução nas leituras 2; *livro de histórias / anúncio publicitário*, que reenviam para textos literários e informativos, porque apresentou médias elevadas no pós-teste das leituras 1 e 2; e *jornal / dicionário*, que reenviam para textos informativos e expositivos, porque apresentou uma grande evolução nas leituras 2.

Os resultados relativamente ao item *livro de culinária / livro de histórias* são apresentados nos Quadros 19.1 e 19.2.

Quadro 19.1 – Livro de Culinária / Livro de Histórias 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	3	1	4	3
2	1	1	3	3	4	4	0
3	1	1	2	2	3	3	0
4	1	1	2	3	3	4	1
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	2	3	3	4	1
7	1	1	3	3	4	4	0
8	1	1	2	3	3	4	1
9	1	1	2	2	3	3	0
10	1	1	3	3	4	4	0
11	1	1	2	2	3	3	0
12	1	1	3	3	4	4	0
13	1	1	3	3	4	4	0
14	1	1	2	2	3	3	0
15	1	1	2	3	3	4	1
Totais	15	15	33	40	48	55	7

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

Como podemos constatar através do Quadro 19.1, todas as crianças consideraram a leitura incorrecta no pré e no pós-teste e justificaram correctamente. A evolução dá-se no sentido da qualidade desta justificação que passou a ser mais completa no pós-teste.

Quanto às leituras 2, observamos no Quadro 19.2 que cinco crianças não identificaram o suporte correspondente no pré-teste. No pós-teste, todas as crianças obtiveram a pontuação máxima, ou seja, identificaram o suporte correspondente e justificaram correctamente.

Quadro 19.2 – Livro de Culinária / Livro de Histórias 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	1	1	2	2	3	3	0
3	0	1	0	2	0	3	3
4	1	1	2	2	3	3	0
5	1	1	2	2	3	3	0
6	0	1	0	2	0	3	3
7	1	1	2	2	3	3	0
8	1	1	2	2	3	3	0
9	1	1	2	2	3	3	0
10	1	1	2	2	3	3	0
11	1	1	2	2	3	3	0
12	1	1	2	2	3	3	0
13	1	1	2	2	3	3	0
14	0	1	0	2	0	3	3
15	0	1	0	2	0	3	3
Totais	10	15	20	30	30	45	15

Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta aproximada/resposta incompleta;  
2 – resposta correcta.

A criança 1, no pré-teste, considerou incorrecta a pseudo-leitura *livro de culinária / livro de histórias* porque “ele não tem avô”, ou seja, refere-se ao fantoche e não ao suporte. Esta criança considera as características do leitor e não do suporte e, por isso, talvez a pergunta seguinte não lhe tivesse feito sentido. Então, refere o suporte “jornal” e, porque não justificou a sua opção, pensamos que poderia ter nomeado qualquer outro.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê? Isto é o quê?

Crian. – Porque ele não tem avô.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – (jornal).

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê? Isto é o quê?

Crian. – Porque isso é sobre comida. Ele estava a falar do avô.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – Naquela história. Porque aqui é uma história do avô.

No pós-teste, observamos uma grande evolução nas suas respostas. Refere que a pseudo-leitura foi incorrecta “porque isso é sobre comida” – identifica o conteúdo do suporte apresentado; e porque “ele estava a falar do avô” – identifica o conteúdo do excerto lido; demonstrando, assim, que distinguiu ambos os conteúdos. Indica o suporte correcto porque o identifica com o excerto lido, como podemos constatar pela sua justificação. Assim, podemos afirmar que a criança 1, no pós-teste, não só conhecia os dois suportes, *livro de culinária* e *livro de histórias*, como também os seus conteúdos.

A média e o desvio-padrão no pré-teste nas leituras 1 relativamente ao item *livro de culinária / livro de histórias* foram de 3,2 e de 0,77. No pós-teste, a média e o desvio-padrão foram de 3,67 e de 0,49.

Nas leituras 2, a média no pré-teste foi de 2 e o desvio-padrão foi de 1,46. No pós-teste, a média foi de 3 e o desvio-padrão foi 0.

Os resultados relativos ao item *livro temático / revista com programação de televisão* são apresentados nos Quadros 20.1 e 20.2.

Quadro 20.1 – Livro Temático / Revista com Prog. de Televisão 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	3	1	4	3
2	1	1	2	3	3	4	1
3	1	1	2	2	3	3	0
4	1	1	2	2	3	3	0
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	2	3	3	4	1
7	1	1	2	3	3	4	1
8	1	1	2	3	3	4	1
9	1	1	2	2	3	3	0
10	1	1	2	2	3	3	0
11	1	1	2	3	3	4	1
12	1	1	2	3	3	4	1
13	1	1	2	2	3	3	0
14	1	1	2	2	3	3	0
15	1	1	2	2	3	3	0
<b>Totais</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>37</b>	<b>43</b>	<b>52</b>	<b>9</b>

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 20.1 mostra-nos que todas as crianças consideraram a leitura *livro temático / revista com programação de televisão* incorrecta e a maioria justificou correctamente no pré e no pós-teste. Portanto, aqui e tal como no item apresentado anteriormente, a evolução dá-se na justificação, que passou a ser mais completa no pós-teste.

Quadro 20.2 – Livro Temático / Revista com Prog. de Televisão 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	0	1	0	2	0	3	3
3	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	2	0	3	3
5	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	0	2	1	3	2
7	0	1	0	2	0	3	3
8	0	1	1	2	1	3	2
9	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0
11	1	1	2	2	3	3	0
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	1	0	2	0	3	3
14	0	1	0	2	0	3	3
15	0	1	0	2	0	3	3
Totais	2	11	3	22	5	33	28

Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;

1 – resposta aproximada/resposta incompleta;

2 – resposta correcta.

O Quadro 20.2 mostra-nos que, no pré-teste, apenas duas crianças identificaram o suporte correspondente e, no pós-teste, foram onze crianças que o conseguiram fazer. Todas as crianças que identificaram o suporte correspondente, justificaram-no correctamente e, por isso, observamos uma grande evolução nas pontuações para a justificação.

A criança 2, no pré-teste, identificou o suporte apresentado e distinguiu-o do excerto lido, pelo que considerou a pseudo-leitura *livro temático / revista com programação de televisão* incorrecta. Indicou o suporte *cartaz de circo* como sendo o correcto mas não justificou. O facto de não ter justificado a sua opção, leva-nos a pensar que poderia ter escolhido qualquer outro suporte.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê? Isto é o quê?

Crian. – Porque isto é sobre os peixes.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – Aqui (cartaz).

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê? Isto é o quê?

Crian. – Porque isto é sobre os peixes. Não é sobre as horas do que dá na televisão.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – Aqui, porque aqui diz o que dá na 1, aqui é o que dá na 2, aqui é o que dá na 3 e aqui é o que dá na 4 (revista com programação de televisão).

No pós-teste, também considerou a pseudo-leitura incorrecta: “isto é sobre peixes” – identificou o suporte apresentado; e “não é sobre as horas do que dá na televisão” – identificou o excerto lido; e distinguiu um do outro. Indicou o suporte correcto e justificou adequadamente, ou seja, relacionou o excerto lido com o suporte correspondente.

No pré-teste das leituras 1 no item *livro temático / revista com programação de televisão*, a média foi de 2,87 e o desvio-padrão de 0,52. No pós-teste, a média e o desvio-padrão foram de 3,47 e de 0,52 respectivamente.

Nas leituras 2, a média e o desvio-padrão foram de 0,33 e de 0,82 no pré-teste. No pós-teste, a média e o desvio-padrão foram de 2,2 e de 1,37.

Os resultados quanto ao item *dicionário / jornal* são apresentados nos Quadros 21.1 e 21.2.

Quadro 21.1 – Dicionário / Jornal 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	1	1	0	2	1	3	2
3	1	1	0	3	1	4	3
4	1	1	0	3	1	4	3
5	1	1	0	2	1	3	2
6	1	1	0	3	1	4	3
7	1	1	0	2	1	3	2
8	0	1	2	3	2	4	2
9	0	1	0	2	0	3	3
10	1	1	0	3	1	4	3
11	1	1	0	3	1	4	3
12	1	1	0	3	1	4	3
13	1	1	2	2	3	3	0
14	1	1	0	0	1	1	0
15	1	1	0	2	1	3	2
Totais	12	15	4	35	16	50	34

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;

1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

No pré-teste, três crianças não consideraram esta pseudo-leitura incorrecta o que já não aconteceu no pós-teste, isto é, todas consideraram-na incorrecta, como nos mostra o Quadro 21.1. A evolução mais significativa acontece na justificação porque passou a ser mais completa.

Quadro 21.2 – Dicionário / Jornal 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	0	1	0	2	0	3	3
3	0	1	0	2	0	3	3
4	1	1	2	2	3	3	0
5	0	1	0	0	0	1	1
6	0	1	0	2	0	3	3
7	0	1	0	2	0	3	3
8	0	1	0	2	0	3	3
9	0	1	0	2	0	3	3
10	0	1	0	2	0	3	3
11	0	1	0	2	0	3	3
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	1	0	2	0	3	3
14	0	1	0	0	0	1	1
15	0	1	0	2	0	3	3
Totais	1	15	2	26	3	41	38

Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;

1 – resposta aproximada/resposta incompleta;

2 – resposta correcta.

O Quadro 21.2 mostra-nos que, no pré-teste, apenas uma criança identificou o suporte correspondente e justificou correctamente. No pós-teste, todas as crianças identificaram-no e apenas duas crianças não justificaram correctamente.

A criança 9, no pré-teste, considerou correcta a pseudo-leitura do *dicionário / jornal* e não justificou adequadamente, pelo que demonstrou não ter identificado nem o suporte apresentado nem o excerto lido.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Bem.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque é um livro.

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque isto é um dicionário.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – No jornal porque no jornal vem a dizer notícias que às vezes vêm na televisão.

No pós-teste, considerou incorrecta esta pseudo-leitura “porque isto é um dicionário”, o que demonstra que identificou o suporte apresentado e distinguiu-o do excerto lido. Identificou o suporte correcto e justificou a sua opção adequadamente, o que mostra que também conhecia o suporte “jornal”, o seu conteúdo, e que o relacionou com o excerto lido.

No que diz respeito às leituras 1 do item *dicionário / jornal*, no pré-teste, a média foi de 1,07 e o desvio-padrão de 0,7. No pós-teste, a média foi de 3,33 e o desvio-padrão foi de 0,82.

A média, nas leituras 2, foi de 0,2 e de 2,73 no pré-teste e no pós-teste, respectivamente. O desvio-padrão foi de 0,78 no pré-teste e de 0,7 no pós-teste.

Os resultados relativos ao item *carta / livro temático* são apresentados nos Quadros 22.1 e 22.2.

Quadro 22.1 – Carta / Livro Temático 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	3	0	4	4
2	1	1	0	3	1	4	3
3	1	1	3	3	4	4	0
4	1	1	0	3	1	4	3
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	2	3	3	4	1
7	0	1	0	3	0	4	4
8	1	1	2	3	3	4	1
9	0	1	0	3	0	4	4
10	1	1	2	3	3	4	1
11	1	1	2	2	3	3	0
12	1	1	2	3	3	4	1
13	1	1	2	3	3	4	1
14	1	1	2	2	3	3	0
15	1	1	2	2	3	3	0
<b>Totais</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>41</b>	<b>33</b>	<b>56</b>	<b>23</b>

- Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.
- Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 22.1 mostra-nos mais uma vez que a evolução mais significativa ocorreu ao nível das justificações.

Quadro 22.2 – Carta / Livro Temático 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	1	1	2	2	3	3	0
3	1	1	2	2	3	3	0
4	1	1	2	2	3	3	0
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	2	2	3	3	0
7	0	1	0	2	0	3	3
8	1	1	2	2	3	3	0
9	0	1	0	2	0	3	3
10	1	1	2	2	3	3	0
11	1	1	2	2	3	3	0
12	1	1	2	2	3	3	0
13	1	1	2	2	3	3	0
14	0	1	0	2	0	3	3
15	1	1	2	2	3	3	0
<b>Totais</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>45</b>	<b>12</b>

- Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.
- Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta aproximada/resposta incompleta;  
2 – resposta correcta.

O Quadro 22.2 mostra-nos que, no pré-teste, apenas quatro crianças não identificaram o suporte correspondente. No pós-teste, todas as crianças identificaram-no e justificaram correctamente.

A criança 7, no pós-teste, demonstrou não conhecer o conteúdo do suporte *carta* porque, para além de ter considerado a pseudo-leitura *carta / livro temático* correcta, deu-nos uma justificação desadequada.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Bem.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque eu acho.

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque devia estar no livro dos peixes, ele estava a falar de peixes. E isto é uma carta, nas cartas não vem a dizer coisas sobre animais, vem a dizer coisas bonitas.

No pós-teste, já considerou esta pseudo-leitura incorrecta. Quanto à justificação, demonstrou conhecer ambos os suportes e os seus conteúdos, o que lhe permitiu distinguir o excerto lido do suporte apresentado.

A média e o desvio-padrão nas leituras 1 quanto ao item *carta / livro temático* foram respectivamente 2,2 e 1,37 no pré-teste. No pós-teste, a média foi de 3,73 e o desvio-padrão de 0,46.

A média nas leituras 2 foi de 2,2 e de 3 no pré-teste e no pós-teste, respectivamente. O desvio-padrão foi de 1,37 no pré-teste e de 0 no pós-teste.

A leitura do item *mapa* foi realizada correctamente. Os resultados são apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 – Mapa

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	3	1	4	3
2	0	1	0	3	0	4	4
3	1	1	3	3	4	4	0
4	1	1	3	3	4	4	0
5	0	1	0	3	0	4	4
6	1	1	2	3	3	4	1
7	1	1	3	3	4	4	0
8	1	1	3	3	4	4	0
9	1	1	3	3	4	4	0
10	0	1	0	3	0	4	4
11	1	1	0	3	1	4	3
12	0	1	0	3	0	4	4
13	0	1	0	3	0	4	4
14	1	1	0	3	1	4	3
15	0	1	0	3	0	4	4
Totais	9	15	17	45	26	60	34

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 23 mostra-nos que, no pré-teste, das nove crianças que consideraram esta leitura correcta, uma justificou correctamente mas de forma incompleta e cinco justificaram correcta e completamente. No pós-teste, todas as crianças consideraram a leitura correcta e justificaram correcta e completamente.

A criança 11, no pré-teste, considerou a leitura do *mapa* correcta mas não justificou a sua resposta.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Bem.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque ...

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Bem.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque isto é onde vêm os sítios. Ele estava a dizer os sítios.

No pós-teste, já soube justificar e fê-lo correctamente: “isto é onde vêm os sítios” – identificou o suporte apresentado; e “ele estava a dizer os sítios” – identificou o excerto lido. Relacionou, portanto, o excerto lido com o suporte apresentado.

A média e o desvio-padrão para o item *mapa* foram respectivamente 1,73 e 1,83 no pré-teste. A média no pós-teste foi, obviamente, 4 e o desvio-padrão 0.

Relativamente ao item *livro de poesias / cartaz de circo*, obtivemos os resultados constantes nos Quadros 24.1 e 24.2.

Quadro 24.1 – Livro de Poesias / Cartaz de Circo 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	2	1	3	2
2	1	1	0	3	1	4	3
3	1	1	0	2	1	3	2
4	1	1	2	3	3	4	1
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	2	3	3	4	1
7	1	1	0	3	1	4	3
8	1	1	2	3	3	4	1
9	1	1	0	2	1	3	2
10	1	1	2	2	3	3	0
11	1	1	2	2	3	3	0
12	1	1	2	3	3	4	1
13	1	1	2	3	3	4	1
14	1	1	2	3	3	4	1
15	1	1	0	3	1	4	3
Totais	15	15	18	39	33	54	21

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 24.1 mostra que só houve evolução nas justificações, que passaram a ser mais completas, uma vez que todas as crianças consideraram esta pseudo-leitura incorrecta no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 24.2 – Livro de Poesias / Cartaz de Circo 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	0	1	0	2	0	3	3
3	0	1	0	2	0	3	3
4	1	1	2	2	3	3	0
5	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	2	0	3	3
7	0	1	0	2	0	3	3
8	0	1	0	2	0	3	3
9	0	1	0	2	0	3	3
10	0	0	0	0	0	0	0
11	0	1	0	2	0	3	3
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	1	0	2	0	3	3
14	0	1	0	2	0	3	3
15	0	1	0	2	0	3	3
<b>Totais</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>39</b>	<b>36</b>

Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta aproximada/resposta incompleta;  
2 – resposta correcta.

O Quadro 24.2 mostra que, no pré-teste, apenas uma criança identificou o suporte correspondente e, no pós-teste, passaram a ser treze crianças a identificá-lo. A justificação foi correcta sempre que o suporte correspondente foi identificado.

A criança 7, no pré-teste, considerou incorrecta esta pseudo-leitura mas não soube justificar a sua resposta. Indicou o suporte *livro de histórias* como sendo o correcto e não justificou, o que nos leva a pensar que poderia ter indicado outro dos suportes.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – ...

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – No livro vermelho (livro de histórias).

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque é sobre poesias. Ele estava a falar do circo e dos dias.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – Aqui (cartaz). Porque isto é que é sobre circo.

No pós-teste, considerou a pseudo-leitura incorrecta mas já justificou adequadamente: “é sobre poesias” – identificou o suporte apresentado; e “ele estava a falar do circo e dos dias” – identificou o excerto lido. Indicou o suporte correcto e justificou adequadamente: “porque isto é que é sobre circo” – o que demonstra que relacionou o excerto lido com o suporte correspondente. Portanto, a criança 7, tal como a criança 9, conhecia ambos os suportes e os seus conteúdos no pós-teste.

A média e o desvio-padrão, nas leituras 1, quanto ao item *livro de poesias / cartaz de circo* foram respectivamente de 2,2 e de 1,01 no pré-teste. No pós-teste, a média foi de 3,6 e o desvio-padrão foi de 0,51.

A média, nas leituras 2, foi de 0,2 e de 2,6 no pré-teste e pós-teste, respectivamente. O desvio-padrão foi de 0,77 no pré-teste e de 1,07 no pós-teste.

Os resultados quanto ao item livro de histórias / anúncio publicitário são apresentados nos Quadros 25.1 e 25.2.

O Quadro 25.1 mostra que, aqui, a evolução encontra-se mais nas justificações como noutros exemplos dados anteriormente.

Quadro 25.1 – Livros de Histórias / Anúncio Publicitário 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	2	1	3	2
2	1	1	2	3	3	4	1
3	1	1	3	2	4	3	-1
4	1	1	2	3	3	4	1
5	1	1	1	2	2	3	1
6	1	1	2	3	3	4	1
7	1	1	2	3	3	4	1
8	1	1	2	3	3	4	1
9	1	1	0	2	1	3	2
10	0	1	2	2	2	3	1
11	1	1	2	3	3	4	1
12	0	1	0	3	0	4	4
13	0	1	2	3	2	4	2
14	1	1	2	3	3	4	1
15	1	1	2	3	3	4	1
<b>Totais</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>55</b>	<b>19</b>

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;

1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;

2 – resposta correcta mas incompleta;

3 – resposta correcta e completa.

Quadro 25.2 – Livro de Histórias / Anúncio Publicitário 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	0	1	0	2	0	3	3
3	1	1	2	2	3	3	0
4	1	1	2	2	3	3	0
5	1	1	2	2	3	3	0
6	1	1	0	2	1	3	2
7	1	1	2	2	3	3	0
8	1	1	2	2	3	3	0
9	0	1	0	2	0	3	3
10	0	1	0	2	0	3	3
11	1	1	2	2	3	3	0
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	1	0	2	0	3	3
14	0	1	0	2	0	3	3
15	1	1	2	2	3	3	0
<b>Totais</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>45</b>	<b>23</b>

Suporte Nomeado:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – resposta correcta.
Justificação:	0 – não sabe/não responde/resposta inadequada; 1 – resposta aproximada/resposta incompleta; 2 – resposta correcta.

O Quadro 25.2 mostra-nos que houve uma evolução tanto na nomeação do suporte correcto como na sua justificação. Todas as crianças nomearam o suporte correspondente e justificaram correctamente no pós-teste.

A criança 12, no pré-teste, considerou a pseudo-leitura do *livro de histórias / anúncio publicitário* correcta.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Bem.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque devia estar aqui (anúncio) porque é sobre batons. Isto é um livro de histórias.

No pós-teste, considerou-a incorrecta e justificou adequadamente porque indicou o suporte correcto imediatamente, tendo justificado a sua opção – “porque devia estar aqui porque é sobre batons” – o que demonstra que identificou o excerto lido e relacionou-o com o suporte correspondente; e porque identificou o suporte apresentado – “isto é um livro de histórias”. Portanto, no pós-teste, esta criança conhecia os dois suportes de escrita e os seus conteúdos.

Relativamente às leituras 1 do item *livro de histórias / anúncio publicitário*, a média e o desvio-padrão foram respectivamente de 2,4 e de 1,06 no pré-teste e de 3,67 de 0,49 no pós-teste.

A média, nas leituras 2, foi de 1,47 no pré-teste e o desvio-padrão de 1,51. A média no pós-teste foi de 3 e o desvio-padrão 0.

Os resultados relativamente ao item *jornal / dicionário* são apresentados nos Quadros 26.1 e 26.2.

Quadro 26.1 – Jornal / Dicionário 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	1	1	2	2	3	3	0
3	1	1	2	2	3	3	0
4	1	1	2	2	3	3	0
5	1	1	0	2	1	3	2
6	1	1	0	2	1	3	2
7	0	1	2	2	2	3	1
8	0	1	0	2	0	3	3
9	1	1	0	2	1	3	2
10	0	1	2	2	2	3	1
11	0	1	2	2	2	3	1
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	1	2	2	2	3	1
14	1	1	0	0	1	1	0
15	1	1	0	2	1	3	2
<b>Totais</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>43</b>	<b>21</b>

Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
2 – resposta correcta mas incompleta;  
3 – resposta correcta e completa.

O Quadro 26.1 mostra-nos não só uma evolução relativamente à capacidade de entender esta pseudo-leitura como incorrecta bem como relativamente à justificação.

Quadro 26.2 – Jornal / Dicionário 2

Sujeitos	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	2	0	3	3
2	0	1	0	2	0	3	3
3	0	1	0	2	0	3	3
4	0	1	0	2	0	3	3
5	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	2	0	3	3
7	0	1	0	2	0	3	3
8	0	1	0	2	0	3	3
9	0	1	0	2	0	3	3
10	0	0	0	0	0	0	0
11	0	1	0	2	0	3	3
12	0	1	0	2	0	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0
14	1	0	0	0	1	0	-1
15	0	1	0	2	0	3	3
Totais	1	11	0	22	1	33	32

Suporte Nomeado: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;

1 – resposta aproximada/resposta incompleta;

2 – resposta correcta.

O Quadro 26.2 mostra-nos uma grande evolução na escolha do suporte correspondente e na sua justificação. Apenas quatro crianças não identificaram o suporte correcto no pós-teste.

A criança 9, considerou esta pseudo-leitura como incorrecta mas, apesar de aparentemente ter distinguido o excerto lido do suporte apresentado, não justifica a sua resposta. Indica o suporte *revista* como sendo o correcto e, como não justificou a sua opção, leva-nos a pensar que escolheu aleatoriamente.

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Não sei.

Exp. – Onde é que isto, o que ele leu, deveria estar escrito? Mostra-me.

Crian. – Ali. (revista)

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Crian. – Mal.

Exp. – Porquê?

Crian. – Porque aqui vem as notícias. Devia estar no dicionário porque o dicionário tem muitas coisas a explicar.

No pós-teste, já justificou adequadamente o facto de ter considerado a pseudo-leitura incorrecta porque não só identificou o suporte apresentado e o excerto lido como também relacionou este último com o suporte correspondente.

No que diz respeito às leituras 1 do item *jornal-dicionário*, a média foi de 1,47 no pré-teste e de 2,87 no pós-teste. O desvio-padrão foi de 1,06 no pré-teste e de 0,52 no pós-teste.

A média nas leituras 2 foi de 0,07 no pré-teste e de 2,2 no pós-teste. O desvio-padrão foi de 0,26 e de 1,37 no pré e pós-teste respectivamente.

Apresentamos, agora, no Quadro 27, as médias dos resultados para cada item das leituras 1.

Quadro 27 – Médias das Leituras 1

Leituras 1	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
L.Cul./L.Hist.	1	1	2,2	2,67	3,2	3,67	0,47
L.Tem./R.P.TV	1	1	1,87	2,47	2,87	3,47	0,6
Dicio./Jorn.	0,8	1	0,27	2,33	1,07	3,33	2,26
Romance	0,2	0,67	0	1,2	0,2	1,87	1,67
Fact. E.G.	0,67	1	1,13	2,67	1,8	3,67	1,87
Car.Cir./L.Poe.	1	1	1,33	2,33	2,33	3,33	1
Carta/L.Tem.	0,8	1	1,4	2,73	2,2	3,73	1,53
R.P.TV/F.Med.	0,87	1	0,8	2,6	1,67	3,6	1,93
Revista	0,8	0,93	0,73	2,47	1,53	3,4	1,87
Mapa	0,6	1	1,13	3	1,73	4	2,27
L.Tel./L.Cul.	1	1	1,73	2,4	2,73	3,4	0,67
M.Escolar	0,87	1	1,6	2,8	2,47	3,8	1,33
F.Med./Carta	0,87	1	0,87	2,2	1,73	3,2	1,47
L.Poe./Car.Cir.	1	1	1,2	2,6	2,2	3,6	1,4
M.Instruções	0,53	1	1,53	2,47	2,07	3,47	1,4
An.Pub./L.Tel.	0,93	1	1,67	2,67	2,6	3,67	1,07
L.Hist./An.Pub.	0,8	1	1,6	2,67	2,4	3,67	1,27
Jorn./Dicio.	0,53	1	0,93	1,87	1,47	2,87	1,41
Totais	0,79	0,98	1,22	2,45	2,01	3,43	1,42

- Leitura: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
 1 – resposta correcta.
- Justificação: 0 – não sabe/não responde/resposta inadequada;  
 1 – resposta vaga/refere o nome do suporte;  
 2 – resposta correcta mas incompleta;  
 3 – resposta correcta e completa.

Podemos constatar, através do Quadro 27, que houve uma grande evolução quanto aos conhecimentos sobre os suportes de escritas, principalmente ao nível da justificação. Não só quando pedimos à criança que nos fale sobre um determinado suporte de escrita como também quando lhe lemos excertos dos mesmos e lhe pedimos para dizer se corresponde ou não ao suporte apresentado.

Das leituras 1, a que obteve uma média mais baixa foi a leitura *romance* no pré-teste e no pós-teste. As que obtiveram médias mais elevadas foram a pseudo-leitura *livro de culinária / livro de histórias* no pré-teste e a leitura *mapa* no pós-teste. O *livro de culinária / livro de histórias* foi a pseudo-leitura que menos evoluiu e a que mais evoluiu foi o *mapa*.

A média das leituras 1 foi de 2,02 no pré-teste e de 3,43 no pós-teste. O desvio-padrão foi de 0,71 no pré-teste e de 0,46 no pós-teste.

O Quadro 28 apresenta as médias dos resultados para cada item das leituras 2.

Quadro 28 – Médias das Leituras 2

Leituras 2	Suporte Nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
L.Cul./L.Hist.	0,67	1	1,33	2	2	3	1
L.Tem./R.P.TV	0,13	0,73	0,2	1,47	0,33	2,2	1,87
Dicio./Jorn.	0,07	1	0,13	1,73	0,2	2,73	2,53
Car.Cir./L.Poe.	0,33	0,87	0,67	1,73	1	2,6	1,6
Carta/L.Tem.	0,73	1	1,47	2	2,2	3	0,8
R.P.TV/F.Med.	0	0,73	0	1,4	0	2,13	2,13
L.Tel./L.Cul.	0,73	1	1,2	2	1,93	3	1,07
F.Med./Carta	0,13	0,6	0	1,33	0,13	1,93	1,8
L.Poe./Car.Cir.	0,07	0,87	0,13	1,73	0,2	2,6	2,4
An.Pub./L.Tel.	0,33	0,6	0,47	1,6	0,8	2,2	1,4
L.Hist./An.Pub.	0,53	1	0,93	2	1,47	3	1,53
Jorn./Dicio.	0,07	0,73	0	1,47	0,07	2,2	2,13
Totais	0,32	0,84	0,54	1,71	0,86	2,55	1,69

Suporte Nomeado:	0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta; 1 – resposta correcta.
Justificação:	0 – não sabe/não responde/resposta inadequada; 1 – resposta aproximada/resposta incompleta; 2 – resposta correcta.

Como podemos constatar através do Quadro 28, das leituras 2, a que obteve uma média mais baixa no pré-teste foi a pseudo-leitura *jornal / dicionário* e a que obteve uma média mais elevada foi a *carta / livro temático*. No pós-teste, a que obteve uma média mais baixa foi a pseudo-leitura *folheto de medicamento / carta* e as que obtiveram médias mais elevadas foram as *livro de culinária / livro de histórias*, *carta / livro temático*, *lista telefónica / livro de culinária* e *livro de histórias / anúncio publicitário*. A pseudo-leitura que menos evoluiu foi a *carta / livro temático* e a que mais evoluiu foi a *dicionário / jornal*.

A média relativamente às leituras 2 foi no pré-teste de 0,86 e no pós-teste de 2,55. O desvio-padrão no pré-teste foi de 0,84 e de 0,4 no pós-teste.

## 5. ACTIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

O Quadro 29 apresenta o número de actividades por tipo de texto realizadas entre os dois momentos de avaliação.

Quadro 29 - Número de Actividades por Tipo de Texto

T. de Texto	Nº de Actividades	
	Freq.	%
Enumerativo	54	33,54
Informativo	22	16,66
Literário	47	29,19
Expositivo	25	15,53
Prescritivo	13	8,07
Total	161	100

Podemos constatar, através do Quadro 29, que ocorreram mais actividades que remetiam para os textos enumerativos do que as que remetiam para os restantes tipos de texto e que as que remetiam para os textos prescritivos ocorreram em menor número.

O Quadro 30 mostra a comparação entre o número de actividades para cada tipo de texto e os resultados do pós-teste relativamente ao projecto pessoal de leitor/escritor, sem considerarmos a categoria “outros”.

Quadro 30 – Comparação entre o Número de Actividades e o Projecto Pessoal de Leitor/Escritor

T. de Texto	Nº de Actividades		PPL/E	
	Freq.	%	Freq.	%
Enumerativo	54	33,54	9	13,04
Informativo	22	16,66	23	33,33
Literário	47	29,19	9	13,04
Expositivo	25	15,53	25	36,23
Prescritivo	13	8,07	3	4,35
Total	161	100	69	100

Os resultados apresentados no Quadro 30 levam-nos a considerar que os tipos de actividades que parecem ter influenciado mais o projecto pessoal de leitor/escritor foram as actividades que remetiam para os textos informativos e expositivos.

## **V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Um dos objectivos gerais deste estudo foi a descrição qualitativa dos desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois das actividades desenvolvidas de modo a reflectir sobre a evolução dos seus conhecimentos relativamente à linguagem escrita. Constámos que aquilo que vínhamos a observar no dia-a-dia deste grupo confirmou-se nos resultados das provas. Embora não possamos afirmar que estes resultados se devam exclusivamente às actividades desenvolvidas, podemos no entanto afirmar que houve uma grande evolução global do grupo do pré-teste para o pós-teste.

Para além dos objectivos gerais, tínhamos quatro objectivos específicos. Pretendíamos, então, observar:

- Evolução dos níveis de conceptualizações das crianças relativamente à leitura e à escrita.
- Desenvolvimento e enriquecimento do projecto pessoal de leitoras/escritoras das crianças.
- Desenvolvimento e enriquecimento dos conhecimentos das crianças face aos diferentes suportes de escrita, aos seus conteúdos e às suas funções.
- Desenvolvimento de relações entre os conteúdos e os suportes de escrita correspondentes através da distinção de situações reais de leitura de situações de pseudo-leitura.

Podemos dizer que todos os objectivos específicos foram atingidos.

Quanto ao primeiro objectivo, observámos uma evolução nas conceptualizações de todas as crianças. Logo na primeira parte da prova de escrita – escrita de palavras conhecidas – encontramos diferenças quantitativas e qualitativas.

Todas as crianças escreveram correctamente o seu nome no início deste estudo. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) na medida em

que estas autoras constataram que, por ser significativa e estável, esta é uma das primeiras aquisições.

A escrita do nome é, segundo Ferreiro (1990b), a primeira escrita descontextualizada, ou seja, é uma escrita cuja interpretação não depende da imagem. É, também, fonte de informação segura pois mostra a ordem fixa dos elementos constituintes. Ferreiro refere ainda que “(...) o nome próprio é tanto fonte de informação como de conflito.” (Op. cit., p.121) pois a sua escrita não corresponde às hipóteses que a criança vai elaborando.

Teberosky (2001) refere que, desde muito cedo, a criança tem necessidade de marcar as suas produções. A família e a escola têm um papel importante pois fornecem as formas gráficas convencionais à criança ao escreverem o nome em diversas situações: marcam o material escolar, a roupa, o cabide. O nome adquire, assim, uma forma estável.

Depois de escreverem o nome, pedíamos às crianças para escrever todas as palavras que conheciam porque, segundo Chauveau (1997), uma das competências de base do leitor inicial é o vocabulário visual ou capital de palavras, isto é, a habilidade de reconhecer globalmente palavras já conhecidas e memorizadas. Desta forma, pretendíamos conhecer o capital de palavras das crianças não através da leitura mas da escrita.

No pré-teste, só cerca de metade das crianças escreveram outras palavras para além do seu nome e, mesmo essas, fizeram-no em número reduzido. As palavras conhecidas eram relativas à família – mãe, pai, avó e avô.

No pós-teste, o número de palavras aumentou para quase todas as crianças. O tipo de palavras escritas correctamente também se alterou. Surgiram, assim, para além de palavras relacionadas com a família, os nomes dos colegas e palavras como “Sol” e nomes de planetas. Parece-nos, então, existir uma relação entre as actividades e as palavras escritas correctamente pois tínhamos como actividades diárias a leitura dos nomes dos colegas para a distribuição do material e, nomeadamente, a escrita dos nomes dos colegas do grupo, e um dos projectos desenvolvidos pelo grupo foi, precisamente, relacionado com o sistema solar.

Relativamente à segunda parte da prova de escrita – o ditado – também observámos grandes diferenças. No pré-teste, cerca de metade das crianças situavam-se no nível de escrita pré-silábica e um terço já fonetizava mais do que um som. No pós-teste,

constatamos que apenas uma criança se situava no nível de escrita com um som fonetizado, oito crianças situavam-se no nível de escrita com mais de um som fonetizado e seis crianças eram já alfabéticas.

Portanto, à excepção de uma criança – que se manteve no mesmo nível, embora tenha evoluído dentro deste (escrita com mais de um som fonetizado) – todas as outras evoluíram para os níveis seguintes.

Assim, as crianças fonetizaram mais sons no pós-teste. Esta crescente fonetização está relacionada nomeadamente com o aumento do conhecimento do nome das letras, tal como foi defendido por diversos autores (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 1999; Mann, 1993, cit. por Alves Martins & Silva, 1999).

Observámos que os critérios facilitadores de algumas palavras, como por exemplo a letra P na palavra pêssego ou a letra D na palavra dedo, tiveram influência principalmente no pré-teste. No pós-teste, essa influência já não foi tão notória o que demonstra que a consciência fonológica das crianças também evoluiu, ou seja, a capacidade de análise do oral aumentou. Para muitas crianças, esta análise continua a ser silábica mas para outras já começou a ser fonémica. Estes resultados confirmam o princípio de que a consciência fonológica se constitui como elemento facilitador da aprendizagem da leitura e escrita e que se desenvolve a partir desta última (Alves Martins, 1996).

Também observámos que algumas das crianças já assimilaram algumas das regras convencionais como por exemplo os casos em que se escreve O mas lê-se “u” ou casos em que se escreve E mas lê-se “i”. Mais uma vez, constatamos que a aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do seu ensino formal e que a criança não está à espera deste para colocar hipóteses (Ferreiro & Teberosky, 1999). Nesta prova, algumas crianças escreveram a letra O no início da palavra “urso” e escreveram a letra E no início da palavra “elástico” ou “elefante”. A primeira hipótese não está correcta mas a segunda está.

Com esta prova podemos confirmar que ela própria se constitui como conflito cognitivo e permite evoluir nas conceptualizações. Como referem Alves Martins e Quintas Mendes (1987): “(...) se na própria situação experimental a criança está a evoluir e a aprender, podemos concluir que em situações deste tipo não estamos apenas a avaliar o

seu desenvolvimento ‘espontâneo’, mas antes a observar (e a contribuir para) o seu próprio processo de desenvolvimento/aprendizagem.” (Op. cit., p.507). Foi isto mesmo que observámos nas situações em que pedíamos às crianças para ler o escrito ou quando lhes perguntávamos as razões que as levaram a escrever daquela forma e não outra. E mais, pensamos que só o facto de colocar a criança numa situação-problema, como a de escrever uma palavra, estamos a contribuir para que a criança pense, reflecta e até que reformule as suas conceptualizações.

O número de pessoas e suportes nomeados aumentou no pós-teste o que parece indicar, não que tivessem conhecido mais leitores/escritores ou que essas pessoas tenham começado a usar mais suportes de escrita, mas sim que a consciência das crianças relativamente aos leitores/escritores e o conhecimento acerca dos suportes evoluiu.

Considerámos, tal como Chauveau (1997), que só crianças com um número de respostas funcionais igual ou superior a cinco possuíam um projecto pessoal de leitor/escritor. Assim, só uma das crianças tinha já elaborado o seu projecto pessoal de leitor/escritor no pré-teste e, no pós-teste, catorze crianças demonstraram tê-lo construído. Portanto, todas as crianças aumentaram as suas razões para querer aprender a ler e escrever, mesmo aquela que não construiu um projecto pessoal de leitor/escritor. Para estas crianças, o seu projecto pessoal de leitor/escritor constituiu-se como “(...) instrumento potencializador de desenvolvimento.” (Alves Martins & Niza, 1998, p.57). A construção deste projecto está relacionada com a qualidade, frequência e valor das actividades de leitura/escrita desenvolvidas pelos adultos com as crianças.

Relativamente às respostas que remetiam para os diferentes tipos de texto, só aquelas que remetiam para os textos prescritivos não aumentaram no número de respostas. E as que mais aumentaram foram aquelas que se relacionavam com os textos expositivos e informativos. Mais uma vez, estas duas constatações parecem indicar uma relação com as actividades desenvolvidas: “Gostava de ler um livro sobre animais e joaninhas. (...) e também gostava de ler nos dicionários qual é o significado de uma palavra da joaninha (...) E um livro sobre animais voadores.”; “Gostava, também, de ler os livros de animais e revistas, jornais, livros de comida.”; “Um livro sobre as histórias, sobre os planetas, sobre os peixes, sobre os animais.”. Desta forma, o projecto pessoal de leitor/escritor está relacionado com as “práticas culturais em torno da leitura e da escrita

e com os seus utilizadores.” (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo Chauveau (1997), existe uma correlação entre o conhecimento dos suportes de escrita e das suas finalidades com os resultados futuros em leitura. O mesmo autor refere que uma das competências de base do leitor inicial é a habilidade para explorar um texto, isto é, questionar, investigar o conteúdo e organização do texto. Realizámos, então, uma prova sobre os conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita, os seus conteúdos e funções, antes e depois das actividades pedagógicas serem desenvolvidas.

Moreira (1992, cit. por Silva, 1998) realizou um estudo acerca dos conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita, suas funções e conteúdos, e constatou nomeadamente que estes conhecimentos evoluem de uma interpretação externa, não relacionada com a linguagem escrita, para uma interpretação interna, ou seja, relacionada com a linguagem escrita. Os resultados que obtivemos estão de acordo com esta constatação. Para além do conhecimento acerca de todos os suportes de escrita terem evoluído, podemos constatar duas situações: por um lado, os tipos de suportes relacionados com aqueles mais utilizados nas actividades, aumentaram; e por outro, mesmo naqueles que não foram utilizados, as crianças demonstraram uma maior autonomia em relação ao pré-teste, para explorar o seu conteúdo, buscando indícios/pistas, formulando hipóteses muitas vezes válidas e descobrir as funções. Foram mais claras, mostraram um raciocínio mais lógico e elaborado nas suas respostas, especialmente quanto ao conteúdo e quanto à função de cada um deles. Portanto, os resultados vão no sentido de uma progressiva clareza cognitiva (Downing & Leong, 1982).

Os resultados parecem indicar, também aqui, que a sua curiosidade e consciência em relação aos suportes de escrita aumentou. Podemos colocar a hipótese de que, mesmo em contexto familiar, estas crianças tenham demonstrado um interesse cada vez maior pelos diferentes suportes de escrita – *lista telefónica, revista com programação de televisão, romance, livro de culinária, folheto de medicamento, mapa, factura, manual escolar, manual de instruções* (suportes de escrita não utilizados nas actividades), e que, por isso, tenham descoberto formas de chegar aos seus conteúdos e funções – talvez pela observação das suas utilizações ou mesmo perguntando aos pais, aos irmãos, etc. Esta questão está de acordo com outros estudos (Ferreiro & Teberosky, 1999) que afirmam que aprender a ler e a escrever não se faz só na escola. Tal como dizem

Ferreiro e Teberosky, a criança “(...) procura activamente compreender o mundo que a rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” (Op. cit., p.29). Os outros suportes, provavelmente também explorados em contexto familiar, foram efectivamente explorados nas actividades – *cartaz, jornal, livro de histórias, livro de poesias, livro temático, dicionário, anúncio, revista e carta*.

Dentro dos nove suportes de escrita com a média das pontuações, no pós-teste, superior a 7 (máximo de 8 pontos por suporte), temos que o *jornal*, a *revista*, o *livro de histórias*, o *livro de poesias*, o *livro temático* e a *carta* estavam presentes na sala e foram explorados nas actividades; *mapas e plantas, livros de culinária e manuais de instruções* não foram explorados sistematicamente nas actividades mas estavam também presentes.

Um dos indícios que nos leva a considerar a influência das actividades nos conhecimentos das crianças acerca dos suportes de escrita foi a evolução dos conhecimentos acerca do *dicionário*: no pré-teste era completamente desconhecido e, no pós-teste, algumas crianças não o nomearam correctamente mas a maioria demonstrou conhecer o seu conteúdo e função. Este suporte foi muito utilizado nas actividades, nomeadamente no desenvolvimento dos projectos.

Portanto, consideramos que a evolução mais significativa se deu ao nível dos conteúdos e funções. As estratégias usadas para aceder ao conteúdo deixaram de ser a hipótese do nome ou respostas incorrectas/circulares para serem cada vez mais completas e elaboradas. A imagem continuou a ser um dos indícios mais utilizados para predizer o conteúdo mas as crianças deixaram de se referir ao texto da mesma forma que se referiam à imagem. A função também deixou de ser incorrecta/circular para ser mais clara e completa.

A própria atitude das crianças foi muito diferente nos dois momentos de avaliação. No pré-teste, elas pegavam nos suportes e umas vezes folheavam outras vezes tinham de ser incitadas a fazê-lo. No pós-teste, as crianças pegavam nos suportes e, não só os folheavam como se centravam nalgumas partes do suporte de modo a descobrir algo para responderem às questões colocadas. Parece-nos que, no pós-teste, havia situações em que as crianças não conheciam de facto o suporte, ou o conteúdo ou a sua função,

mas tinham a iniciativa de procurar pistas com o objectivo de descobrir aquilo que não conheciam.

Parece-nos também interessante realçar o facto de, no pós-teste, a função de qualquer suporte de escrita estar sempre associada a descobrir/saber algo desconhecido. Portanto, a leitura neste caso, está associada ao saber e ao aprofundamento dos conhecimentos.

Ainda relativamente à atitude das crianças nos dois momentos, constatámos outra diferença. Embora antes do pré-teste todas as crianças se mostrassem interessadas em ser as primeiras a colaborar, notámos que, durante a realização do mesmo, existiu alguma resistência para responder a tantas questões acerca de tantos suportes de escrita. No fim do pós-teste, era frequente pedirem-nos para colocarmos mais questões e mostrarmos mais suportes de escrita.

Para percebermos se as crianças relacionavam os suportes com os seus conteúdos realizámos uma prova de leitura e pseudo-leitura. Sabemos que este tipo de conhecimento é muito útil na predição de conteúdos: “ Nós, leitores adultos, estamos tão habituados a situar cada conteúdo no seu contexto que, ainda antes de ler, sabemos antecipar o tipo de característica de um texto em função do aspecto exterior que apresenta sua impressão gráfica.” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.167).

Nas leituras e pseudo-leituras dos suportes apresentados, constatámos que houve uma grande evolução nas leituras 1 – classificação da leitura e justificação – e, principalmente, nas leituras 2 – indicar o suporte correcto e justificar. Nas leituras 1, o que mais evoluiu foi a justificação, que passou a ser mais completa. Nas leituras 2, evoluíram igualmente a escolha do suporte correcto e a sua justificação. As leituras 1 implicavam conhecer o conteúdo do suporte e/ou compreender o excerto lido, bastando uma das duas hipóteses, de modo a relacioná-los. Nesta prova, a parte mais complexa foi, sem dúvida, as leituras 2 porque implicavam uma maior abstracção: implicava compreender o excerto lido e relacioná-lo com um suporte entre 17 possíveis.

De ambas as leituras 1 e 2, a que mais evoluiu foi a *dicionário / jornal*, ou seja, dois suportes presentes e explorados nas actividades. A pseudo-leitura do *jornal / dicionário* também evoluiu do pré-teste para o pós-teste tanto nas leituras 1 como nas leituras 2.

O segundo objectivo geral deste estudo consistia em criar e descrever situações pedagógicas que valorizavam e em que se utilizava a leitura e escrita nas rotinas numa sala de aula de jardim de infância e que ajudassem as crianças a desenvolver as suas concepções acerca das funcionalidades e conteúdos da linguagem escrita, assim como os aspectos figurativos e conceptuais desta. Este objectivo geral foi conseguido na medida em que, de facto, não só foram desenvolvidas actividades pedagógicas para facilitar a emergência da leitura e escrita como também estas se revelaram de bastante interesse e divertidas para as crianças pois era frequente ouvir-se:

- Vamos trabalhar, Joana! Nós descobrimos.....
- Quero que escrevas uma coisa que eu sei....
- Escrevemos isto como nós sabemos e queremos que tu escrevas ao lado para ver se fizemos bem...
- Olha, já sei escrever isto...quero mostrar aos meninos!
- (depois da educadora pedir para arrumar o material porque era altura de irem para o recreio exterior) Oh! Queremos ficar mais um bocadinho... Deixa-nos só acabar, vá lá!

Este tipo de intervenções por parte do grupo foi aumentando ao longo do ano donde podemos afirmar que ler e escrever para estas crianças era uma tarefa importante e em que tinham prazer. O interesse e motivação foi notório assim como a iniciativa, a partilha de saberes e a capacidade para a auto-avaliação e auto-correcção. Constatámos que este grupo foi capaz de construir progressivamente o seu próprio conhecimento tornando-se cada vez mais autónomo e, por isso, entendemos que, através deste tipo de actividades, foi possível desenvolver outras competências para além dos comportamentos emergentes da leitura e da escrita.

No desenvolvimento das actividades valorizámos as hipóteses das crianças porque considerámo-las como erros construtivos, ou seja, um meio para chegar à solução do problema.

Trabalhámos na zona potencial de desenvolvimento (Vigotsky, 1978) porque acreditamos que não temos que esperar que as crianças saibam ler e escrever para realizar actividades envolvendo a linguagem escrita.

Fomentamos a “livre expressão” (Niza, 1998b, p.146) porque: “Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.” (Ferreiro, 1992, p.54).

Acreditamos ter contribuído para a construção das cinco raízes da linguagem escrita descritas por Goodman (1989) pois observámos, tanto na realização das actividades como através dos resultados das provas, que as crianças reconhecem o escrito em diversos contextos usando pistas como a forma e a cor assim como o próprio escrito – desenvolvimento da consciência da linguagem escrita em contextos situacionais; que as crianças evoluíram na sua compreensão acerca das funções dos diferentes suportes de escrita – desenvolvimento da consciência da linguagem escrita relativamente ao tipo de discurso; que as crianças evoluíram nos seus conhecimentos acerca da linguagem escrita e da sua funcionalidade – desenvolvimento das funções e das formas da linguagem escrita; que as crianças foram aprendendo a falar sobre a linguagem escrita de uma forma cada vez mais explícita – uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita; e que as crianças desenvolveram a capacidade para analisar e falar acerca do processo da linguagem escrita – desenvolvimento da consciência metacognitiva e metalinguística sobre a linguagem escrita.

O interesse e motivação das crianças já referido comprovou a importância das actividades se desenvolverem sobre e com textos reais e significativos para elas. Aqui, o facto das actividades partirem dos interesses/dúvidas das crianças foi com certeza um factor que influenciou positivamente os resultados.

O sentido e a compreensão estiveram sempre presentes na realização das actividades pois, tal como Smolka (1993), acreditamos que “a alfabetização implica, desde a sua génese, a constituição de sentido.” (Op. cit., p.69).

Outros factores que acreditamos terem influenciado os resultados foram a organização do tempo e do espaço. Portanto, para além das actividades desenvolvidas colectivamente, em pequeno grupo, a pares ou individualmente, desenvolveram-se outras, nomeadamente nas diferentes áreas, que permitiram diversas explorações da

linguagem escrita cujo registo foi impossível devido ao facto do educador e investigador serem a mesma pessoa.

As interacções sociais também tiveram o seu papel nas actividades. Observámos que o facto das crianças confrontarem os seus pontos de vista levou a um melhor desempenho nas actividades pois iam-se esclarecendo algumas confusões conceptuais acerca da linguagem escrita que, se a actividade fosse desenvolvida individualmente, se manteriam.

Como já foi referido, o desenvolvimento dos projectos parece ter tido um papel importante nos resultados finais das provas, nomeadamente, na prova acerca do projecto pessoal de leitor/escritor e nas provas acerca do conhecimento dos suportes de escrita e as leituras e pseudo-leituras. Por outro lado, leva-nos a considerar que caso os projectos desenvolvidos fossem direccionados para outros tipos de texto, os resultados seriam diferentes. No entanto, os mesmos projectos, como já foi dito, partiram de interesses e dúvidas das crianças.

## **CONCLUSÕES**

---

Neste estudo, partimos do pressuposto que a educação pré-escolar poderá contribuir para a diminuição das taxas de insucesso escolar no nosso país. Promover a emergência da alfabetização e, principalmente, da literacia, é um dos objectivos da educação pré-escolar, no qual o educador de infância e a sua prática pedagógica têm um papel determinante.

Desta forma, quisemos perceber quais os conhecimentos que um grupo de crianças possuía no início e no fim do último ano de frequência de jardim de infância acerca das conceptualizações sobre a linguagem escrita, quais as razões que tinham para aprender a ler e a escrever, quais os conhecimentos que possuíam acerca de alguns suportes de escrita, conteúdos e funções, e se relacionavam excertos dos mesmos com os respectivos suportes. Tentámos também perceber quais as estratégias usadas em cada uma das tarefas.

Entre os dois momentos de avaliação, realizámos actividades pedagógicas que partiram dos interesses/sugestões/dúvidas das crianças e que pretenderam desenvolver os comportamentos emergentes da literacia pois quisemos perceber se de facto este tipo de prática pedagógica influencia os conhecimentos que as crianças desenvolvem.

Tendo como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista, agimos na zona de desenvolvimento potencial das crianças porque usámos a linguagem escrita nas suas várias vertentes e por acreditarmos que não é necessário esperar que as crianças saibam ler e escrever para trabalhar com elas a leitura e a escrita.

Demos ênfase aos erros construtivos pois acreditamos na sua potencialidade pelo facto de se constituírem como pistas para percebermos quais as estratégias usadas pelas crianças. Além do mais, o processo de reconstrução do sistema de escrita implica avanços e recuos sendo que os erros construtivos são meios, mais ou menos adequados, para resolução de problemas.

As actividades desenvolvidas, para além de partirem das crianças como foi já referido, tiveram sempre um carácter funcional. Ler e escrever servem muitos fins e é importante

que as crianças conheçam a sua funcionalidade. Aliás, pudemos constatar ao longo do ano que, à medida que este grupo se foi apercebendo das vantagens, isto é, daquilo que poderiam obter/conhecer/fazer através da linguagem escrita, o seu interesse e motivação cresceu a par dos seus conhecimentos.

Assim, os resultados nos dois momentos de avaliação demonstraram que não só as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos como parecem indicar uma relação entre as actividades desenvolvidas e os mesmos resultados.

Este grupo de crianças possuía já alguns conhecimentos acerca da linguagem escrita antes da implementação das actividades. No entanto, estes conhecimentos evoluíram quantitativa e qualitativamente.

A escrita do nome próprio constituiu-se como a primeira forma estável e descontextualizada. Todas as crianças já escreviam o seu nome no início do ano.

O capital visual de palavras aumentou. No pós-teste, as crianças sabiam já escrever alguns nomes dos colegas e palavras relacionadas com os projectos desenvolvidos.

No pré-teste, cerca de metade das crianças situavam-se no nível de escrita pré-silábica e nenhuma no nível de escrita alfabética. No pós-teste, nenhuma das crianças se situava no nível de escrita pré-silábica e seis situavam-se no nível de escrita alfabética. Podemos concluir daqui que não só evoluíram as conceptualizações acerca da linguagem escrita como a consciência fonológica pois muitas crianças começaram já a analisar as unidades fonémicas.

Das quinze crianças com quem trabalhámos, todas aumentaram as suas razões para querer aprender a ler e a escrever e apenas uma não construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor, embora, tal como os seus colegas, tenha aumentado as suas razões funcionais para querer aprender a ler e a escrever.

Os conhecimentos face aos diferentes suportes de escrita evoluíram consideravelmente, principalmente no que diz respeito aos conteúdos e funções dos mesmos. O que mais nos surpreendeu no pós-teste foi a capacidade das crianças procurarem pistas/indícios nos suportes de escrita apresentados para descobrirem o conteúdo e função de cada um deles e para responderem de forma o mais coerente e completamente possível.

A capacidade de fazer corresponder um excerto lido ao suporte correspondente também evoluiu. Aqui, o que mais nos surpreendeu foi a capacidade de abstracção que as crianças desenvolveram de modo a conseguirem ouvir um excerto lido num suporte de escrita que não lhe corresponde e fazê-lo corresponder ao suporte certo.

Deste estudo, ressaltam-nos algumas implicações pedagógicas que passamos a enumerar:

- é importante que o educador de infância possua bases teóricas que lhe permitam obter pistas para a sua prática e que lhe permitam reflectir sobre a mesma, de modo a reformular e delinear estratégias sempre o mais adequadas possível e que vão ao encontro do que é realmente importante trabalhar com os seus alunos;
- questões acerca do quando, do porquê, do como, do para quê das situações/actividades deverão fazer parte da reflexão do educador de modo a transformar a aquisição da leitura e da escrita mais como desenvolvimento do que como aprendizagem;
- a maneira como o educador encara o processo de aprendizagem da leitura e escrita e como encara o papel da criança no seu próprio desenvolvimento têm um papel determinante nesse processo;
- a descoberta/aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes do ensino formal porque de facto as crianças interessam-se e questionam-se sobre aquilo que as rodeia;
- a descoberta/aprendizagem da leitura e escrita começa assim de uma forma funcional porque pressupõe sempre uma razão, uma necessidade – para saber o que diz um livro, para saber como se escreve o nome para marcar as próprias produções, para saber quantas luas possui um determinado planeta, etc.;

- a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim de infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora;
- para atingirmos estes objectivos teremos que ter como ponto de partida os saberes, interesses, dúvidas ou problemas das próprias crianças para trabalhar a linguagem escrita de modo a promovermos actividades significativas e reais;
- as actividades devem ser planeadas em conjunto com as crianças de modo a assegurar que estas correspondam de facto aos seus interesses/dúvidas;
- devem estar presentes na sala de jardim de infância suportes de escrita reais e devem ser utilizados nas actividades porque podem promover, não só o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita, mas também os aspectos figurativos e conceptuais da mesma;
- a escrita livre por parte das crianças deve ser proporcionada porque permite o desenvolvimento das suas conceptualizações e da consciência fonológica;
- devem ser desenvolvidas actividades a pares, pequeno e grande grupo porque criam conflitos cognitivos; o facto das crianças confrontarem os seus pontos de vista e as suas hipóteses levam a uma maior clarificação dos pontos de vista e a um esclarecimento de dúvidas mais eficaz;
- ao organizar o ambiente educativo, o educador deverá ter presente os seus princípios pedagógicos e objectivos; esta organização deverá ser acordada com o grupo de crianças.

Gostaríamos de salientar que uma das formas de contribuir para a emergência da linguagem escrita e, assim, contribuir para o sucesso escolar, profissional, cultural e social das nossas crianças é, para além do que já foi dito, apostar na formação inicial e contínua dos educadores de infância e professores do 1º ciclo.

Para nós ficou claro que quando a investigação se alia às práticas pode trazer benefícios para todos: crianças, educadores/professores, famílias, sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios. Mas não só: neste caso, tanto a investigadora como os sujeitos da amostra puderam beneficiar desta investigação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7(1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5(1), 45-65.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5(4), 499-508.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronckart, J. P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In B. Scheuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 7-21). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Chauveau, G. (1997). *Comment L'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Éditions RETZ.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Claparède, E. (1956). Prefácio. In J. Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (s/d). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Collier Macmillan.

- Estevens, M. L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-Escolar*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreiro, E. (1990a). *Os Filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990b). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita - Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1992). *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1995a). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Ed.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita - perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995b). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Goodman, Y. (1984). The Development of Initial Literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.
- Goodman, Y. (1989). Children Coming to Know Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy - Writing and Reading* (pp. 1-14). Norwood, New Jersey: Ablex Publishers.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Mason, J. M., & Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano da aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (1995). *Escrita em Interação - Processos de construção em crianças de 5-6 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas. Leitura e escrita. 1º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGEBS - Ministério da Educação.
- Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem de leitura e de escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1998a). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1998b). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998c). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Santos, A. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Schiefflin, B., & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy Before Schooling. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.

Silva, A. C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Inovação*, 7, 201-213.

Silva, L. N. (1998). *Portadores de Texto: concepções infantis no início da escolaridade*. Monografia de Fim de Curso não-publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Smith, F. (1984). The Creative Achievement of Literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.

Smolka, A. (1993). *A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Horsorí-ICE.

Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Petrópolis: Editora Vozes.

Vasconcelos, T. (1997a). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997b). Editorial. *Inovação*, 10(1), 5-6.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Viana, F. (1997). Leitura: Uma questão de Métodos? *Noésis*, 44, 27-30.

Vygotsky, L. S. (1931). Les bases épistémologiques de la psychologie. In *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 25-38). Paris: Delachaux & Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Vigotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

**ANEXOS**

---

## Anexo A

### TEXTOS ENUMERATIVOS

**Actividade: Escrita do próprio nome nos trabalhos**

**Data:** na realização de qualquer trabalho

**Material:** folha, caneta/lápis; tabela das presenças; cartões dos nomes (cartões em cartolina com o nome de cada criança escrito em letras de imprensa maiúsculas)

**Descrição:** É pedido à criança que, antes de começar o seu trabalho, escreva como souber o seu nome no canto superior esquerdo. A criança poderá consultar a tabela das presenças (onde escreveu o nome no início do ano) e/ou os cartões dos nomes.

**Actividade: Identificação do nome dos colegas**

**Data:** na realização de qualquer trabalho

**Material:** estojos e cadernos (marcados com o nome); tabela das presenças; cartões dos nomes

**Descrição:** Uma das crianças, alternadamente, fica encarregue de distribuir o material (estojos e cadernos) pelos colegas. Distribui, também, os cartões dos nomes e marca as presenças.

**Actividade: Identificação da data**

**Data:** todos os dias

**Material:** tabela das presenças; tabela do tempo; tabela do plano; calendário mensal; cartão com o mês (nome do mês em maiúsculas de imprensa); cartão com o ano

**Descrição:** Em grupo, identifica-se o dia da semana nas tabelas das presenças, tempo e plano. No calendário mensal, identifica-se o dia do mês e uma das crianças, alternadamente, faz um círculo à volta. Relembra-se em que mês e em que ano estamos.

**Actividade: Escrita da data nos trabalhos**

**Data:** na realização de qualquer trabalho

**Material:** calendário mensal; cartão com o mês; cartão com o ano; caneta

**Descrição:** É pedido às crianças que escrevam a data no canto superior direito antes de iniciarem o trabalho. Poderão consultar o calendário mensal e os cartões do mês e do ano.

**Actividade: Escrita colectiva de uma lista das palavras trabalhadas**

**Data:** 2ª feira, 25/11/2002

**Material:** quadro; caneta; folha A3

**Descrição:** Após ter trabalhado o tema, foi perguntado ao grupo o que é que esteve a trabalhar e que “coisas” é que aprenderam. No quadro, a educadora escreveu as palavras que o grupo referiu: ciência, astronomia, telescópio, planetas e estrelas. Foi pedida ajuda para escrever as palavras, isto é, pediu-se às crianças que dissessem como é que se escreve cada uma das palavras referidas. Perguntou-se qual seria a 1ª letra, a 2ª, etc., se todos concordavam, se existiria outra letra que ficasse melhor e , quando terminada a palavra, se faltava mais alguma letra. Ao surgirem conflitos (ex.: uma criança defendia que seria com

uma determinada letra e outra criança não concordava), escreveram-se as várias opções e foi pedido ao grupo que arranjasse uma solução (ex.: chegar a um acordo, votar...). Terminada a lista, pediu-se a algumas crianças que a lessem. Depois, perguntou-se ao grupo se haveria correcções a fazer e, com o acordo de todos, procedeu-se às alterações propostas. A educadora copiou a lista para uma folha A3 e colocou-a na parede para uma futura consulta.

**Actividade: Escrita colectiva da lista dos nomes dos planetas**

**Data:** 3ª feira, 26/11/2002

**Material:** quadro; caneta; folha A3

**Descrição:** Na 1ª parte da actividade procedeu-se da mesma forma acima descrita. Depois do grupo realizar todas as correcções que achou necessárias, a educadora traçou uma linha vertical e, na 2ª coluna, escreveu os nomes dos planetas correctamente. Depois, perguntou ao grupo se existiam diferenças e semelhanças e onde é que estavam, se conheciam aquelas letras, se sabiam o seu nome, etc.

**Actividade: Leitura dos nomes dos planetas e do Sol, dramatização dos movimentos dos mesmos**

**Data:** 5ª feira, 28/11/2002

**Material:** Previamente, cortaram-se pedaços de cartolina com cores diferentes que simbolizavam os planetas e o Sol. Respeitou-se a proporcionalidade dos tamanhos (ex.: o Sol era muito maior, Júpiter era o planeta maior e Plutão o mais pequeno) assim como as cores predominantes de cada planeta. O Sol e cada um dos planetas tinham o seu nome escrito e um cordão atado para as crianças colocarem ao pescoço.

Descrição: Colectivamente, as crianças tentaram descobrir o nome de cada um dos planetas. Depois de se ter acordado quanto aos nomes, cada criança colocou um dos cartões à vez e todos dramatizaram os movimentos dos planetas e do Sol.

Actividade: **Lista colectiva dos nomes das crianças/escrita individual**

Data: 6ª feiras, 29/11; 6 e 13/12/2002; 10, 17 e 24/1/2003

Material: livros de histórias; folha A3; caneta

Descrição: A educadora distribuiu um livro a cada criança para ler em casa no fim-de-semana. Todos os livros estavam numerados no canto superior direito. Escreveu na folha os números dos livros pedindo, depois, a cada criança que identificasse o número do livro e que escrevesse o seu nome à frente do número correspondente. Colocou-se a folha na parede.

Actividade: **Lista dos nomes das personagem da história**

Data: 3ª feira, 3/12/2002

Material: quadro; caneta

Descrição: Depois de lida a história, a educadora perguntou ao grupo qual era seu título e escreveu-o correctamente no quadro. Procedeu-se à leitura colectiva do mesmo e, depois, perguntou quantas personagens havia na história, como se chamavam e as suas características. À medida que as crianças nomeavam uma das personagens, a educadora escrevia correctamente o nome no quadro.

**Actividade: Escrita individual de um nome num desenho**

**Data: 5ª feira, 5/12/2002**

**Material: caderno; canetas**

**Descrição:** Pediu-se a cada criança que imaginasse que tinha descoberto um cometa e que o desenhassem. Sabendo que os cometas têm o apelido de quem os descobriu, escreveram a palavra cometa e o seu próprio apelido (como sabiam). Depois, a educadora escreveu o que a criança nomeou por baixo ou ao lado da sua escrita.

**Actividade: Reescrita dos nomes na Tabela das Presenças**

**Data: 2ª feira, 6/1/2003**

**Material: tabela das presenças; canetas**

**Descrição:** A coluna com os nomes escritos no início do ano lectivo foi retirada previamente e, no seu lugar, colocou-se uma em branco. Cada criança escreveu o seu nome nessa coluna. Depois de todas as crianças terem escrito o seu nome, colocou-se a coluna antiga e compararam-se as diferenças colectivamente.

**Actividade: Reconhecimento e cópia de palavras e letras conhecidas da carta do Pai Natal**

**Data: 3ª feira, 7/1/2003**

**Material: carta do Pai Natal; folhas A3; lápis de cor; cola**

**Descrição:** O presidente do dia distribui as colas, as folhas A3 e os lápis de cor. A educadora pediu às crianças que colassem a carta do Pai Natal na folha A3, que fizessem um círculo à volta das palavras e/ou letras que conhecessem e que as copiassem para a

folha. Quando todas terminaram, cada uma das crianças mostrou o seu trabalho aos colegas referindo as letras e palavras que encontrou.

**Actividade: Lista colectiva de palavras trabalhadas**

**Data:** 2ª feira, 13/1/2003

**Material:** quadro; canetas

**Descrição:** As crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, as letras das palavras “telescópio”, “astronomia” e “astrónomo”. Quando existiam duas ou mais hipóteses de letras passava-se à discussão sobre qual a mais apropriada (por vezes, procedia-se a uma votação). Depois de acordadas as letras de cada palavra, as crianças leram as palavras e a educadora escreveu-as numa folha e afixou-a na parede.

**Actividade: Lista individual de material para o telescópio**

**Data:** 3ª feira, 14/1/2003

**Material:** folha A4; canetas

**Descrição:** Cada criança desenhou e escreveu o nome dos materiais que iria utilizar para fazer o seu telescópio. No fim, cada criança leu o que escreveu e a educadora escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.

**Actividade: Desenho de um habitante do planeta Mercúrio e escrita do seu nome**

**Data:** 2ª feira, 20/1/2003

**Material:** folhas A4; canetas

Descrição: As crianças imaginaram como seriam os habitantes de Mercúrio. Cada criança desenhou-o e escreveu o nome. Depois, leu o nome à educadora e esta escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.

Actividade: **Lista individual dos nomes dos colegas do grupo**

Data: 3ª feira, 21/1/2003

Material: folhas A4; canetas

Descrição: Cada criança escreveu os nomes dos seus colegas de grupo. Quando tinham dúvidas perguntavam aos mesmos colegas.

Actividade: **Escrita em pequeno grupo dos temas do trabalho**

Data: 3ª feira, 21/1/2003

Material: folhas A4; canetas

Descrição: Cada grupo decidiu quem iria escrever. Os temas que iriam ser trabalhados, portanto, as palavras que cada grupo teria de tentar escrever foram: “roupa”, “comida”, “transportes” e “comunicação”. Todos os membros do grupo teriam de estar de acordo quanto à escrita de cada palavra. Cada membro do grupo podia escrever numa folha para exemplificar aos seus colegas. Depois da discussão e de terem chegado a um consenso, o membro escolhido pelo grupo escreveu numa folha as palavras.

Actividade: **Desenho sobre a visita à Quinta Pedagógica e escrita de nomes de animais**

Data: 4ª feira, 22/1/2003

Material: folhas A4; canetas

Descrição: Cada criança desenhou os animais que mais gostou de ver na Quinta Pedagógica e escreveu os seus nomes. De seguida, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.

Actividade: **Mural temático sobre o planeta Mercúrio**

Data: 5ª feira, 23/1/2003

Material: cartolinas (uma por grupo); folhas A4; canetas

Descrição: Cada grupo escolheu o tema que iria trabalhar (“roupa”, “comida”, “transportes” ou “comunicação”). No caso de dois ou mais grupos quererem o mesmo tema procedia-se a um jogo de sorte (a educadora escreveu os temas disputados em pedaços de papel e um elemento de cada grupo retirou do bolso da mesma e sem ver um dos pedaços). Cada grupo decidiu quem iria fazer o quê, o que desenhar e escrever, quem iria escrever o título do trabalho ou assinar. Como rascunho e meio de exemplificar para os colegas, as crianças utilizaram as folhas A4 onde desenharam e escreveram aquilo que achavam adequado ao trabalho. Depois de todos os elementos estarem de acordo construíram o mural na cartolina.

Actividade: **Pintura do planeta Marte e suas Luas e escrita dos nomes em pequeno grupo**

Data: 3ª feira, 28/1/2003

Material: cartolinas; tintas; pincéis

Descrição: Em grupo, as crianças pintaram o planeta Marte e as suas Luas (cada grupo decidiu quem fazia o quê). Depois, escreveram como sabiam o nome do planeta e das luas.

**Actividade: Desenho a pares da Cintura de Asteróides e escrita do nome**

**Data: 4ª feira, 29/1/2003**

**Material: folhas A3; canetas**

**Descrição: Em pares, as crianças desenharam a Cintura de Asteróides e os planetas mais próximos. Escreveram os nomes como sabiam, leram e, depois, a educadora escreveu correctamente por baixo da escrita das crianças.**

**Actividade: Desenho individual do planeta Júpiter e das suas Luas, escritas dos nomes**

**Data: 5ª feira, 30/1/2003**

**Material: folhas A4; canetas**

**Descrição: Cada criança desenhou o planeta Júpiter e algumas das suas principais luas. Escreveu os nomes como sabia e, depois, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.**

**Actividade: Lista colectiva dos nomes das crianças/escrita individual**

**Data: 6ª feira, 31/1; 7, 14 e 21/2; 7 e 14/3/2003**

**Material: livros de histórias; canetas; folha A3**

**Descrição: A educadora distribuiu um livro a cada criança para levarem e lerem no fim-de-semana. Desta vez, a lista continha os títulos dos livros. Cada criança teria de identificar o título dos seu livro e escrever o seu nome à frente do mesmo. A lista foi afixada na parede.**

**Actividade: Desenho individual do planeta Saturno e escrita dos nomes**

**Data: 2ª feira, 3/2/2003**

**Material: folha A3; lápis de cera; tesoura; pedaços de papel coloridos; cola; canetas**

**Descrição: Cada criança pode representar o planeta Saturno e os seus anéis usando livremente o material acima referido. Depois, escreveu o nome do planeta e das suas luas, leu à educadora que escreveu por baixo da escrita da criança.**

**Actividade: Desenho a giz do planeta Neptuno e das suas Luas e escritas dos nomes em pequeno grupo**

**Data: 3ª feira, 4/2/2003**

**Material: giz de várias cores; tigela com leite; cartolina preta (uma por grupo)**

**Descrição: Cada grupo decidiu sobre quem faria o quê. Desenharam o planeta e as suas luas. Depois, escreveram o nome dos mesmos como sabiam.**

**Actividade: Escrita colectiva do nome do planeta Urano**

**Data: 4ª feira, 5/2/2003**

**Material: folhas A4; canetas**

**Descrição: Colectivamente, as crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, as letras da palavra Urano. Anotaram-se todas as sugestões e decidiu-se acerca das mais apropriadas. A educadora ia lendo todas as sugestões e chegou-se à correcção total da palavra.**

**Actividade: Escrita colectiva dos temas a trabalhar**

**Data: 5ª feira, 6/2/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição: Colectivamente, as crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, as palavras “animais”, “casas”, “plantas” e “serviços”. Procedeu-se da mesma forma acima descrita.**

**Actividade: Mural temático sobre o planeta Plutão**

**Data: 5ª feira, 6/2/2003**

**Material: cartolinas (uma por grupo); folhas A4; canetas**

**Descrição: (ver 23/1/2003)**

**Actividade: Desenho individual sobre o planeta Terra e escrita do nome**

**Data: 2ª feira, 10/2/2003**

**Material: folhas A4; canetas; papéis coloridos; tesoura; cola**

**Descrição: Cada criança representou o planeta Terra livremente podendo usar os materiais acima mencionados e escreveu a palavra “Terra”. Depois, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.**

**Actividade: Descoberta de palavras na rua e no Planetário**

Data: 5ª feira, 13/2/2003

Material: nenhum

Descrição: No caminho para o Planetário, a educadora perguntava às crianças se conheciam determinadas palavras que iam surgindo.

**Actividade: Desenho dos fatos de Carnaval para os dois desfiles, escrita dos dias da semana (5ª e 6ª feira) e dos nomes dos fatos**

Data: 2ª feira, 24/2/2003

Material: folhas A4; canetas; tabelas

Descrição: Cada criança desenhou o que iria vestir nos desfiles de Carnaval (um seria com fatos realizados em casa com a ajuda dos pais utilizando materiais desperdício e o outro seria com os fatos “comprados nas lojas”). Escreveram os nomes dos fatos como sabiam e, para escrever os dias da semana em que os iriam vestir, podiam consultar as tabelas afixadas na sala..

**Actividade: Prova de cajú e escrita colectiva**

Data: 3ª feira, 25/2/2003

Material: cajú; quadro; canetas

Descrição: As crianças provaram cajú (a maioria ainda não conhecia o fruto). Colectivamente, as crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, a palavra cajú. Procedeu-se de maneira semelhante a outras acima referidas.

**Actividade: Leitura em pequeno grupo de um cartaz sobre os desfiles de Carnaval**

**Data: 4ª feira, 26/2/2003**

**Material: cartaz afixado na escola**

**Descrição:** A educadora levou um grupo de cada vez para lerem um cartaz que se encontrava afixado num dos corredores da escola. A educadora perguntava se alguma das crianças conseguia descobrir o tema do cartaz e para que é que servia. As crianças, através da troca de ideias e opiniões, reconheceram algumas letras e palavras. No fim, a educadora leu o cartaz e voltou a perguntar sobre o tema e para que é que servia.

**Actividade: Jogo das letras**

**Data: 5ª feira, 6/3/2003**

**Material: caixa com cartões com letras (imprensa: maiúsculas e minúsculas)**

**Descrição:** A educadora retirava um cartão da caixa e perguntava a uma das crianças se conhecia a letra, se sabia o nome dela e se conhecia alguma palavra que começasse pela mesma. Repetiu-se o processo para todas as crianças. Quando alguma criança não conhecia a letra, a educadora perguntava ao grupo e, no caso de nenhuma criança a conhecer, dizia o seu nome perguntando de seguida se alguém conhecia uma palavra começada pela mesma. Depois, retirava outro cartão e procedia da mesma forma com a criança que teve a dúvida.

**Actividade: Escrita colectiva de uma lista de palavras conhecidas**

**Data: 3ª feira, 11/3/2003**

**Material: quadro; canetas**

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, as seguintes palavras: “astronomia”, “sistema solar”, “astrónomo” e “astronauta”. Procedeu-se da mesma forma já descrita.

Actividade: **Reconhecimento de palavras e letras na notícia reescrita colectivamente**

Data: 5ª feira, 13/3/2003

Material: Quadro com a notícia reescrita

Descrição: A educadora propôs que cada fosse ao quadro tentar encontrar palavras ou letras conhecidas. Quando encontravam uma palavra ou letra, a educadora perguntava porquê que achava que era aquela letra ou palavra e que outras palavras conhecia com aquela(s) letra(s).

Actividade: **Lista colectiva dos títulos e nomes das crianças/escrita individual com ajuda do pequeno grupo**

Data: 6ª feiras, 21 e 28/3; 4/4; 2, 9 e 16/5/2003

Material: livros de histórias; canetas; folha A3

Descrição: A educadora distribuiu um livro a cada criança para levarem e lerem no fim-de-semana. Desta vez, a lista apresentava-se em branco. Cada criança teria de escrever o título do seu livro e escrever o seu nome à frente do mesmo. Escrevia como soubesse e/ou com a ajuda dos colegas do grupo. A educadora escreveu por baixo do escrito das crianças. A lista foi afixada na parede.

**Actividade: Escrita livre de palavras no quadro**

**Data: 2ª e 3ª feira, 24 e 25/3/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição:** A educadora convidou as crianças (uma de cada vez) a escreverem uma palavra que quisessem e como quisessem. A criança lia a palavra quando a terminava e a educadora lia a seguir. Então, chegava-se à conclusão que faltavam letras ou que não podiam ser aquelas e, colectivamente, reescrevia-se a palavra até à correcção total.

**Actividade: Escrita colectiva do índice de um jornal no quadro**

**Data: 5ª feira, 27/3/2003**

**Material: jornal; quadro; canetas**

**Descrição:** Depois de explorado o jornal, procedeu-se à escrita colectiva do seu índice, ou seja, dos nomes das várias secções. Procedeu-se de maneira semelhante a outras acima referidas, ou seja as crianças ditavam letras e palavras que a educadora ia escrevendo no quadro.

**Actividade: Escrita colectiva das palavras “insecto” e “bicho-de-seda”**

**Data: 3ª feira, 6/5/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição:** De maneira semelhante a outras referidas, as crianças ditaram as duas palavras e a educadora foi escrevendo no quadro até chegar à correcção completa.

**Atividade: Lista dos animais vertebrados e invertebrados**

**Data:** 4ª feira, 7/5/2003

**Material:** quadro; canetas

**Descrição:** Depois de definidas as diferenças entre animais vertebrados e invertebrados surgiu a necessidade de fazer duas listas. Então, a educadora traçou uma linha a dividir o quadro. Num dos lados escreveu “animais vertebrados” e no outro “animais invertebrados”. Depois, as crianças iam dizendo nomes de animais, discutia-se a que lista pertencia e a educadora escrevia.

**Atividade: Lista dos animais invertebrados**

**Data:** 5ª feira, 8/5/2003

**Material:** folha A4; canetas

**Descrição:** Cada criança desenhou alguns animais invertebrados e escreveu uma lista com os seus nomes. A educadora escrevia por baixo ou ao lado do escrito da criança.

**Atividade: Lista individual dos animais vertebrados e invertebrados**

**Data:** 2ª feira, 12/5/2003

**Material:** folha A4; canetas

**Descrição:** Relembradas as diferenças entre animais vertebrados e invertebrados, cada criança fez duas listas em que distinguia os animais vertebrados dos invertebrados, à semelhança das que já tinha feito a educadora. A educadora escreveu por baixo ou ao lado do escrito da criança.

## Anexo B

### TEXTO INFORMATIVO

**Actividade: Escrita individual de uma notícia livre**

**Data:** sempre que seja adequado

**Material:** quadro; canetas; folhas A4

**Descrição:** Cada criança ditou uma notícia à educadora que ia escrevendo no quadro. Esta notícia foi escolhida livremente pela criança. Depois de feitas as alterações consideradas necessárias, a educadora leu e a criança copiou para a sua folha, ilustrando de seguida.

**Actividade: Reconstrução das notícias livres**

**Data:** sempre que seja adequado

**Material:** folhas A4 com as notícias escritas; folhas A4 com as notícias escritas a computador desordenadamente; cola; tesoura

**Descrição:** O presidente do dia distribuiu as tesouras e as colas. A educadora distribuiu as notícias e as notícias desordenadas. Pediu às crianças que recortassem as palavras e que as colassem por ordem na folha da notícia. No fim, cada criança leu a sua notícia.

**Atividade: Escrita de um postal de Natal**

**Data:** 3ª feira, 10/12/2002

**Material:** cartolina vermelha com a silhueta de Pai Natal desenhada; algodão; cola; tesoura; caneta dourada; quadro

**Descrição:** A educadora pediu a 4 crianças para distribuírem o material. As crianças cortaram a cartolina e colaram o algodão (barbas). Depois, a educadora perguntou que mensagem queriam escrever aos pais. Todas as crianças concordaram que a mensagem deveria ser “Bom Natal”. A educadora escreveu no quadro e as crianças copiaram e assinaram o postal.

**Atividade: Escrita da carta ao Pai Natal**

**Data:** 5ª feira, 12/12/2002

**Material:** folha; canetas; envelope

**Descrição:** O presidente do dia distribuiu uma folha e um envelope por cada criança. A educadora pediu que escrevessem a carta como quisessem e como soubessem. Quando uma criança terminava a educadora escrevia ao lado da escrita da criança aquilo que esta “lia” na sua carta. Depois, a educadora perguntou o que é que se deveria escrever no envelope ao que as crianças responderam que deveria ser “Pai Natal”. Então, escreveu no quadro e disse às crianças para escreverem no centro para que ela pudesse escrever a morada do colégio no canto superior esquerdo do envelope. Terminada a carta, a educadora levou o grupo aos correios do bairro (cada criança levou a sua carta e entregou à senhora que os atendeu).

**Actividade: Escrita de uma notícia para o jornal do colégio**

**Data: 6ª feira, 13/12/2002**

**Material: fotografias; quadro; computador; folha**

**Descrição:** A educadora disse ao grupo que tinham duas páginas do jornal do colégio para escreverem notícias e referiu que havia fotografias que podiam ser usadas. O grupo viu todas as fotografias e decidiu que deveriam ser usadas as fotografias das visitas de três mães à sala (que falaram das suas profissões). Decidiu-se acerca da ordem das fotografias e passou-se à construção colectiva do texto (que a educadora ia escrevendo no quadro). No fim, a educadora leu o texto e perguntou se haveria alterações a fazer. Procedeu às alterações indicadas pelas crianças e releu o texto. Depois, escreveu no computador (cada grupo de cinco assistiam à escrita da educadora que ia lendo aquilo que escrevia), imprimiu, colou as fotografias e mostrou a todas as crianças.

**Actividade: Registo colectivo sobre as férias**

**Data: 2ª feira, 6/1/2003**

**Material: quadro; canetas; folha A3**

**Descrição:** Cada criança relatou as suas férias referindo o que mais gostou de fazer. Depois, a educadora pediu a cada uma delas que lhe ditasse a sua notícia e escreveu no quadro. A educadora lia e a criança alterava o que considerasse necessário. Depois de todas as crianças terem ditado as suas notícias, a educadora copiou para uma folha A3 e afixou na parede da sala.

**Actividade: Leitura da carta recebida do Pai Natal**

Data: 3ª feira, 7/1/2003

Material: carta do Pai Natal

Descrição: A educadora distribuiu as cartas pelas crianças. Estas abriram o envelope, tiraram a carta e observaram-na. A educadora perguntou se sabiam o que estava lá escrito, se conheciam alguma palavra ou letra. Depois, a educadora leu a carta e pediu às crianças que a reconstruissem oralmente.

**Actividade: Escrita individual do Cartão do Dia dos Namorados**

Data: 5ª feira, 13/2/2003

Material: cartões em cartolina; canetas

Descrição: Cada criança escolheu um(a) colega a quem iria oferecer o seu cartão. Então, escreveu a sua mensagem como sabia, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança. Depois, cada criança ofereceu o cartão ao colega escolhido.

**Actividade: Escrita colectiva da notícia sobre a visita de um pai**

Data: 3ª feira, 18/2/2003

Material: quadro; canetas; folhas A3

Descrição: Depois da visita do pai de uma das crianças, estas ditaram a notícia à educadora que ia escrevendo no quadro. A educadora ia colocando questões para facilitar a construção do texto tais como: “quando?”, “onde?”, “quem?”, “porquê?”, etc. Depois de construído o texto e depois de feitas as alterações consideradas necessárias, a educadora copiou a notícia para as folhas A3 e afixou na parede da sala.

**Actividade: Escrita individual de novidades**

Data: 2ª feira, 10/3/2003

Material: folhas A4; canetas

Descrição: Depois de uma conversa sobre as férias de Carnaval, cada criança escreveu como sabia a sua novidade ilustrando de seguida. Então, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.

**Actividade: Leitura de uma notícia de jornal**

Data: 5ª feira, 13/3/2003

Material: jornal

Descrição: A educadora mostrou o jornal e, especialmente, a página da notícia. As crianças colocaram questões sobre a imagem. Depois, a educadora leu a notícia e pediu às crianças que a reconstruíssem oralmente (quais as ideias principais, onde, quem, quando, porquê, etc.).

**Actividade: Reescrita de uma notícia de jornal**

Data: 5ª feira, 13/3/2003

Material: jornal; quadro; canetas; folha A3

Descrição: Após a releitura da notícia, a educadora propôs às crianças que a reescrevessem em conjunto. As crianças ditaram à educadora que ia escrevendo no quadro. A educadora leu a notícia reescrita e fizeram-se as alterações consideradas necessárias. A educadora releu a notícia, copiou-a para uma folha A3 e afixou-a na parede da sala.

**Actividade: Leitura de títulos de notícias e relacioná-los com as imagens**

Data: 3ª feira, 25/3/2003

Material: jornais; cola; tesoura; folhas A4; canetas

Descrição: Cada criança folheou um jornal e escolheu uma notícia donde recortou o título e a imagem. Depois, colou-os na folha e escreveu o nome e a data do jornal. Quando todos terminaram o trabalho, cada criança mostrou e explicou a sua notícia aos colegas.

**Actividade: Descobrir como é constituído um jornal**

Data: 5ª feira, 27/3/2003

Material: jornais

Descrição: A educadora folheou um jornal em conjunto com as crianças e discutiu-se sobre o tipo de notícias que apareciam em determinadas secções, os anúncios, etc. Quando surgiam palavras desconhecidas (“economia”, “política”, “cultura”, etc.) tentou-se descobrir através das próprias notícias ou através do dicionário.

**Actividade: Escolha de notícias para o jornal da escola**

Data: 4ª feira, 2/4/2003

Material: fotografias

Descrição: As crianças observaram as várias fotografias sobre as actividades realizadas no 2º período descrevendo-as. A educadora explicou que poderiam escrever três notícias para o jornal e, por isso, podiam escolher três fotografias. Uma das notícias foi escolhida unanimemente e as outras duas foram escolhidas por votação.

**Actividade: Escrita colectiva das notícias para o jornal da escola**

**Data: 4ª, 5ª e 6ª feira, 2, 3 e 4/4/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição:** As crianças ditaram as notícias à educadora que ia escrevendo no quadro. Algumas palavras eram ditadas letra a letra chegando-se à correcção total. A educadora leu as notícias e fizeram-se as alterações consideradas necessárias. A educadora releu as notícias.

**Actividade: Cópia individual de partes das notícias no computador**

**Data: 4ª, 5ª e 6ª feira, 2, 3 e 4/4/2003**

**Material: notícia escrita no quadro; computador**

**Descrição:** Cada criança copiou uma parte das notícias no computador. Observava as palavras e letras no quadro e copiava-as para o computador. No fim, a educadora lia o que estava escrito no computador evidenciando as incorrecções (omissão de letras ou espaços, letras em excesso, etc.), ou seja, lia exactamente o que lá estava de modo a que a criança percebesse o que faltava ou o que estava a mais. Depois da criança corrigir, a educadora voltava a ler e repetia o mesmo processo até a criança conseguir a correcção total. No caso da criança não chegar à correcção total sozinha a educadora mostrava onde estava a palavra no quadro e perguntava se, no computador, estava exactamente igual e, assim, a criança chegava à correcção total.

**Actividade: Exploração do conteúdo de jornais e revistas**

**Data:** 3ª feira, 13/5/2003

**Material:** jornais; revistas

**Descrição:** Sentados em roda, educadora e crianças folhearam jornais e revistas conversando sobre o que se ia observando, essencialmente sobre as notícias. Então, a educadora perguntou ao grupo se tudo o que vinha nos jornais e revistas eram notícias. Algumas crianças responderam que não e, então, todas procuraram “coisas” que não fossem notícias. Quando uma criança encontrava uma “coisa” que não fosse notícia teria de explicar ao grupo porquê que assim o considerava. Discutiram-se as suas características.

**Actividade: Exploração de anúncios publicitários**

**Data:** 4ª feira, 14/5/2003

**Material:** jornais; revistas, folhetos publicitários

**Descrição:** Sentados em roda, educadora e crianças folhearam jornais, revistas e folhetos publicitários de maneira semelhante à descrita na actividade anterior. Discutiu-se sobre as características dos anúncios, indo da apresentação gráfica até à sua função. Discutiu-se, também, de uma maneira crítica sobre a sua existência, sobre quem os produzia, com que intuito, e que atitude deveríamos nós ter em relação a eles.

**Actividade: Escrita de anúncios**

**Data: 5ª feira, 15/5/2003**

**Material: jornais; revistas; folhetos publicitários; folha A4; caneta; cola; tesoura**

**Descrição: Cada criança escolheu a imagem de um anúncio, recortou-a e colou-a numa folha A4. Por baixo escreveu um pequeno texto sobre o produto com as características dos anúncios. A educadora escreveu por baixo do escrito das crianças.**

## Anexo C

### TEXTO LITERÁRIO

Atividade: **Leitura de uma história**

Data: todos os dias

Material: livro de histórias

Descrição: Sentados em roda, a educadora mostra a capa do livro e coloca questões (ex.: o que estará lá escrito, onde está o título, onde está o nome do autor, será uma história sobre quê, etc.). As crianças formulam hipótese e a educadora lê a história. Depois, pede ao grupo para reconstruir oralmente o texto.

Atividade: **Escrita de texto livre**

Data: sempre que seja adequado

Material: quadro; canetas; folhas A3

Descrição: Sempre que alguma criança mostrava interesse em escrever um texto livre poderia fazê-lo individualmente e, depois, a educadora escrevia por baixo do escrita da criança. Outras vezes podia ditar à educadora. Estes textos eram afixados na parede da sala.

**Actividade: Ler um livro no fim-de-semana**

**Data:** 6ª feiras, 29/11; 6 e 14/12/2002; 10, 17, 24 e 31/1; 7, 14 e 21/2; 7, 14, 21 e 28/3; 4/4; 2, 9 e 16/5/2003

**Material:** livros de histórias

**Descrição:** A educadora distribui um livro por criança para que ela leve para casa e, durante o fim-de-semana o folheie e peça aos familiares e/ou amigos para lhe lerem a história. A criança trás o livro na 2ª feira e comenta-o para os colegas (se gostou, quem lhe leu, quantas vezes, que parte gostou mais da história). A educadora pedia, apenas que a criança não revelasse o fim da história pois havia colegas que ainda não o tinham lido.

**Actividade: Canção dos planetas**

**Data:** 2ª feira, 2/12/2002 (e, a partir deste dia, sempre que seja adequado)

**Material:** folha A4 com a letra da canção; folha A3; recortes dos planetas; cola

**Descrição:** A educadora mostrou a letra da canção ao grupo. Cantou-a mostrando os recortes dos planetas. Depois, colou a letra da canção e os recortes numa folha A3. Por fim, colocou esta folha na parede e cantou com o grupo seguindo o texto com o dedo.

**Actividade: Escrita colectiva do título da história “A girafa que comia estrelas”**

**Data:** 3ª feira, 3/12/2002

**Material:** quadro; canetas

**Descrição:** As crianças ditaram letra a letra o título da história à educadora que ia escrevendo no quadro. Quando existiam duas ou mais hipóteses de letras, a educadora escrevia todas as hipóteses e pedia às crianças que escolhessem a que considerassem mais

adequada. Depois das crianças fazerem todas as alterações a educadora pediu a algumas que lessem o título e, por fim, escreveu correctamente por baixo.

**Actividade: Dramatização da história “A árvore medrosa”**

**Data: 9, 10, 11, 12, 16 e 17/12/2003**

**Material: máscaras e adereços em cartolina e papel crepe; roupa da arca das trapalhadas; gravador e CD de música clássica**

**Descrição: Em roda, a educadora perguntou quem é que gostaria de representar o quê. O grupo decidiu de modo a que todos tivessem um papel (acrescentaram-se personagens). Decidiu-se em que tempos da história haveria música e escolheram-se as músicas. De seguida, o grupo dramatizou a história e decidiu que podia ser uma peça de teatro para apresentar aos pais na festa de Natal. Durante os dias que se seguiram as crianças foram alterando a história conforme achavam que ficava melhor.**

**Actividade: Registo “Será que existem habitantes nos outros planetas?”**

**Data: 2ª feira, 20/1/2003**

**Material: quadro; canetas; folhas A3**

**Descrição: A educadora perguntou ao grupo se achavam que existiam pessoas nos outros planetas e porquê. Cada criança deu a sua opinião e a educadora escreveu no quadro. No fim, releu todas as opiniões e copiou-as para uma folha A3 afixando-a, de seguida, na parede da sala.**

**Actividade: Leitura de um poema sobre a Terra, o Sol e a Lua**

**Data: 2ª feira, 10/2/2003 (e, a partir deste dia, sempre que seja adequado)**

**Material: poema escrito numa folha A3**

**Descrição:** A educadora mostrou a folha com o poema e perguntou se alguém sabia o que era aquilo (é uma história?, etc.). Depois, pediu que identificassem letras e palavras. Por fim, leu o poema e perguntou às crianças se queriam aprendê-lo. Então, voltou a lê-lo algumas vezes e as crianças foram acompanhando. A educadora afixou o poema na parede da sala.

**Actividade: Elaboração em grupo da “História dos Planetas”**

**Data: 3ª, 4ª, 2ª, 3ª 4ª e 5ª feira, 11, 12, 17, 18, 19 e 20/2/2003**

**Material: folhas A4; canetas; quadro**

**Descrição:** Colectivamente, as crianças decidiram acerca das personagens principais e acerca dos capítulos (cada grupo construiria dois capítulos e os últimos dois seriam construídos por todos). Um dos grupos iniciou a história com a educadora. Ditaram à educadora que ia escrevendo numa folha. Esta ia lendo e as crianças sugeriam as alterações que consideraram necessárias. O grupo decidiu quem ilustrava o quê (quantas imagens, que imagens, realizadas individualmente, em pares, grupo). No fim, a educadora lia o capítulo mostrando as ilustrações feitas pelas crianças. Depois, a educadora chamava outro dos grupos e lia-lhes o capítulo mostrando as ilustrações e pedia-lhes que continuassem a história. Os dois últimos capítulos foram realizados por todos e procedeu-se de forma idêntica, ou seja, as crianças ditaram à educadora que, desta vez, escrevia no quadro. Acabada a história, escolheu-se o título e as crianças ditaram-no à educadora que escreveu no quadro. De seguida, cada criança elaborou uma capa possível (onde copiou o título) e todos votaram na que mais gostaram.

**Actividade: Leitura da história realizada pelas crianças**

**Data: 2ª feira, 24/3/2003**

**Material: história encadernada**

**Descrição: A educadora leu a história em conjunto com as crianças. Estas liam os títulos dos capítulos e pequenas partes da história.**

**Actividade: Preenchimento de títulos de histórias com lacunas**

**Data: 2ª e 3ª feira, 24 e 25/3/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição: A educadora escreveu no quadro alguns títulos de livros que as crianças levam para casa no fim-de-semana mas com algumas lacunas. Ao lado, escreveu as palavras que faltavam com outra cor. Depois, pediu às crianças que tentassem descobrir os títulos e as palavras que faltavam. De seguida, perguntava onde é que estava a palavra escrita que faltava. Então, a educadora escrevia a palavra no respectivo espaço e pedia a uma das crianças para ler o título completo.**

**Actividade: Escrita colectiva do título da história “Os ovos misteriosos”**

**Data: 4ª feira, 26/3/2003**

**Material: quadro; canetas**

**Descrição: Após a educadora ter lido a história, propôs às crianças que escrevessem colectivamente o seu título. Então, ditaram letra a letra, incluindo espaços entre as palavras, o título. Quando surgiram várias hipóteses para a mesma palavra, a educadora escrevia todas elas e pedia para as crianças tentarem descobrir qual a mais adequada e porquê. Chegou-se à correcção total.**

**Actividade: Dramatização da história “Os ovos misteriosos”**

**Data: 4ª feira, 26/3/2003**

**Material: roupas e acessórios da arca das trapalhadas**

**Descrição: Um grupo de crianças escolheu os papéis que cada um iria representar e as roupas e acessórios que iriam usar. Representaram a história livremente para o resto do grupo. Depois, trocaram de papéis: os actores passaram a espectadores e vice-versa.**

**Actividade: Registo individual sobre o Dia Internacional do Livro Infantil (para o livro da escola)**

**Data: 2ª feira, 31/3/2003**

**Material: quadro; canetas; folhas A4**

**Descrição: Cada criança ditou à educadora, que ia escrevendo no quadro, a sua opinião sobre os livros (se gostavam, porquê, para quê que serviam, etc.). Depois de feitas as alterações consideradas necessárias, a educadora leu o registo das crianças e cada uma copiou o seu para a folha. No fim, as crianças leram o que registaram aos colegas. (estes registos foram usados para o livro da escola sobre o livro infantil em que participaram todas as turmas e que esteve em exposição para os pais)**

**Actividade: Escrita individual de um texto sobre “O que eu quero ser quando for grande”**

**Data: 3ª feira, 1/4/2003**

**Material: folha A4; canetas**

**Descrição:** Depois da conversa e discussão do tema, cada criança escreveu um texto sobre o mesmo, individualmente numa folha, ilustrou-o e leu à educadora que escreveu por baixo do escrito da criança. As produções foram afixadas na parede

**Actividade:** **Leitura de poesias**

**Data:** 4ª feira, 9/4/2003

**Material:** livros de poesias

**Descrição:** Sentados em roda, a educadora mostrou os livros de poesias e conversou-se sobre os mesmos (capa, autores, título, disposição gráfica, rimas, etc.). Leu algumas e, entre cada leitura, conversou-se sobre o que cada um tinha entendido sobre a mesma poesia. No final, discutiu-se as diferenças e semelhanças entre as histórias e as poesias e descobriu-se que nem todas as poesias rimam.

**Actividade:** **Escrita de poesias originais**

**Data:** 4ª feira, 9/4/2003

**Material:** quadro; canetas; folha A4

**Descrição:** Sentados à volta das mesas, cada criança ditou a sua poesia à educadora que ia escrevendo no quadro. As crianças diziam quando é que a educadora deveria mudar de linha. Liam-se as poesias, faziam-se as correcções necessárias, reliam-se e cada criança copiou a sua para a folha.

**Actividade: Adivinhas**

**Data:** 5ª feira, 10/4/2003

**Material:** livros de adivinhas

**Descrição:** Sentados em roda, a educadora mostrou os livros de adivinhas e conversou-se sobre os mesmos (capa, autores, disposição gráfica, etc.). Leu algumas e, após cada leitura, as crianças tentavam descobrir a resposta. No final, cada criança inventou algumas adivinhas para que o grupo adivinhasse.

**Actividade: Escrita de um texto sobre as férias**

**Data:** 2ª feira, 28/4/2003

**Material:** folha A4; canetas

**Descrição:** Cada criança contou ao grupo como foram as suas férias da Páscoa. Depois, individualmente, escreveram um texto sobre as mesmas e ilustraram-no. Cada criança leu o seu texto à educadora que escreveu por baixo do escrito da criança.

**Actividade: Escrita de um texto sobre a Mãe**

**Data:** 4ª feira, 30/4/2003

**Material:** folha A4; canetas

**Descrição:** As crianças desenharam, individualmente, as suas mães e escreveram um texto sobre ela. Cada criança leu o seu texto à educadora que escreveu por baixo do escrito da criança. As produções foram afixadas nas paredes.

## Anexo D

### TEXTO EXPOSITIVO

**Actividade: Descobrir o significado de ciência, astronomia, telescópio, estrelas e planetas**

**Data: 2ª feira, 25/11/2002**

**Material: dicionário**

**Descrição:** Ao surgir a questão sobre o significado das palavras “ciência” (uma das crianças referiu que aquele era o Dia da Ciência) e “telescópio” (outra criança referiu que tinha um) a educadora mostrou o dicionário e disse que ali estava escrito o significado das “coisas”. Então, leu as definições de “ciência” e “telescópio” e pediu ao grupo que reproduzisse oralmente o que delas tinha entendido. Depois, da discussão surgiram outras questões tais como o significado das palavras “astronomia”, “estrela” e “planeta”. A educadora leu estas definições e pediu ao grupo que reproduzisse oralmente o que delas tinha entendido.

**Actividade: Descobrir como são a Terra, a Lua e o Sol**

**Data: 2ª feira, 25/11/2002**

**Material: livro temático**

**Descrição:** Primeiro, a educadora deu o livro às crianças para que o folhassem livremente. Depois, mostrou o livro ao grupo e perguntou se alguém sabia que livro era aquele, de que é que falava. Mostrou as imagens, perguntou se sabiam o que era e leu as legendas das imagens. Foi colocando questões acerca do tema (ex.: o quê que anda à volta do quê, o dia e a noite correspondem a quê, um ano corresponde a quê, o que é que é estrela e o que é

que é planeta, etc.) e as crianças foram formulando hipóteses. A educadora foi lendo excertos do texto e desta forma confirmavam-se ou não as hipóteses. Depois de lido cada um dos excertos pedia ao grupo que reproduzisse oralmente as descrições ouvidas. No fim da actividade, as crianças voltaram a explorar livremente o livro.

**Actividade: Descobrir como são os planetas do Sistema Solar e quantos são**

**Data: 3ª feira, 26/11/2002**

**Material: livros temáticos**

**Descrição:** Procedeu-se da mesma forma acima descrita. A educadora foi colocando questões (ex.: sobre a ordem dos planetas, o tamanho, o nome, andam à volta de quê, se têm luas, etc.), o grupo formulou hipóteses e procurou as respostas nas imagens e no excertos lidos. No fim da actividade o grupo voltou a explorar livremente os diferentes livros.

**Actividade: Em casa e com a ajuda dos pais, descobrir o que são asteróides e cometas**

**Data: 4ª feira, 4/12/2002**

**Material: livros temáticos**

**Descrição:** As crianças exploraram livremente os livros trazidos de casa. Cada criança explicou o que descobriu e mostrou o que trouxe. A educadora colocou questões (ex.: como é que é, onde é que está, como se chama, onde é que está escrito, etc.). As crianças procuraram as respostas nas imagens dos livros e pediram à educadora para ler excertos.

**Atividade: Descobrir o que são os estados sólido, líquido e gasoso**

**Data: 5ª feira, 5/12/2002**

**Material: dicionário**

**Descrição:** Surgiu a questão dos estados da matéria devido à discussão da constituição dos planetas. Então, a educadora sugeriu que podiam consultar o dicionário. Referiu que tinham que saber qual era a primeira letra de cada palavra que queriam saber o significado para procurar no dicionário. Depois, a educadora procurou as palavras “sólido”, “líquido” e “gasoso” e leu as suas definições. As crianças compararam as definições com “coisas” que já conheciam (ex.: sólido como as pedras, líquido como a água, gasoso como o ar, etc.).

**Atividade: Descobrir o que são telescópios**

**Data: 2ª feira, 13/1/2003**

**Material: livros temáticos; dicionário**

**Descrição:** As crianças folhearam os livros livremente. A educadora pediu-lhes que encontrassem imagens de telescópios. Depois de todos terem visto as várias imagens, a educadora leu alguns excertos. Discutiu-se a sua forma, para que servia, quem o usava. De seguida, a educadora leu a sua definição no dicionário (depois de terem descoberto qual é a primeira letra da palavra telescópio) assim como as definições de “astronomia” e “astrónomo”.

**Actividade: Escrita colectiva da descrição e definição de telescópio**

**Data:** 3ª feira, 14/1/2003

**Material:** quadro; canetas; folha A3

**Descrição:** O grupo relembrou a descrição e definição de telescópio. A educadora escreveu no quadro o que as crianças iam dizendo. No fim, a educadora leu o que estava escrito e procedeu-se às alterações consideradas necessárias (que partes ficavam melhor no início, etc.). Concluídas as alterações, a educadora escreveu o resultado final numa folha A3 e afixou-a na parede da sala.

**Actividade: Descobrir como é o planeta Mercúrio**

**Data:** 2ª feira, 20/1/2003

**Material:** livros temáticos

**Descrição:** O grupo e a educadora procuraram imagens do planeta Mercúrio em livros temáticos. A educadora leu alguns textos dos mesmos livros assim como as legendas das imagens. Discutiram-se as características do mesmo planeta: forma, cor, atmosfera, se possuía satélites naturais, a sua posição relativamente ao Sol, etc.

**Actividade: Descobrir como é o planeta Vénus**

**Data:** 2ª feira, 27/1/2003

**Material:** livros temáticos

**Descrição:** Procedeu-se da mesma forma que no dia 20/1/2003.

**Actividade: Descobrir como é o planeta Marte**

**Data: 3ª feira, 28/1/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é a Cintura de Asteróides**

**Data: 4ª feira, 29/1/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Júpiter**

**Data: 5ª feira, 30/1/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Saturno**

**Data: 2ª feira, 3/2/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Neptuno**

**Data: 3ª feira, 4/2/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Urano**

**Data: 4ª feira, 5/2/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Plutão**

**Data: 5ª feira, 6/2/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Descobrir como é o planeta Terra, o Sol e a Lua**

**Data: 2ª feira, 10/2/2003**

**Material: livros temáticos**

**Descrição: (ver dia 20/1/2003)**

**Actividade: Escrita colectiva e em pequeno grupo das definições e descrições de “astronomia”, “astrónomo”, “astronauta”, “sistema solar”**

**Data: 3ª feira, 11/3/2003**

**Material: quadro; canetas; folhas A4; fichas para o dossiê temático**

**Descrição: As crianças lembraram as definições e descrições de “astronomia”, “astrónomo”, “astronauta”, “sistema solar” e a educadora escreveu no quadro. Depois, a educadora releu o escrito e as crianças ditaram as alterações que consideraram necessárias. Cada um dos grupos copiou uma das definições e descrições, ou seja, decidiram quem escrevia e todos os outros ajudavam-no dizendo as letras que se seguiam e espaços.**

**Actividade: Escrita em pequeno grupo das definições e descrições de “Sol”, “Mercúrio”, “Vénus” e “Terra”**

**Data: 3ª feira, 11/3/2003**

**Material: folhas A4; canetas; fichas para o dossiê temático**

**Descrição: Cada grupo escolheu uma das palavras “Sol”, “Mercúrio”, “Vénus” ou “Terra” para definir e descrever como sabiam. Decidiu quem escrevia e todos ajudavam dando sugestões. Cada membro do grupo podia escrever numa folha A4 para exemplificar a sua sugestão. Depois, faziam as alterações necessárias e a criança encarregue de escrever passava a limpo. Então, uma das crianças lia à educadora e esta escrevia correctamente por baixo da escrita da criança. O grupo escolhia outra criança e esta copiava a definição e descrição corrigidas para a ficha.**

**Actividade: Escrita a pares das definições e descrições de “Lua”, “Marte”, “Cintura de Asteróides”, Júpiter”, Saturno”, “Urano, “Neptuno”, “Plutão” e “Cometa”**

**Data: 4ª feira 12/3/2003**

**Material: folhas A4; canetas; fichas para o dossiê temático**

**Descrição: Cada par de crianças escolheu entre “Lua”, “Marte”, “Cintura de Asteróides”, Júpiter”, Saturno”, “Urano, “Neptuno”, “Plutão” e “Cometa” para definir e descrever como sabiam. Uma das crianças escrevia e ambas podiam escrever nas folhas A4 para exemplificar as suas sugestões. Acordavam quanto ao escrito e faziam as alterações consideradas necessárias. A criança encarregue passava a limpo e lia à educadora. Esta escrevia correctamente por baixo da escrita da criança. A outra criança copiava a definição e descrição corrigidas para a ficha.**

**Actividade: Preparação para a exposição**

**Data: 2ª feira, 17/3/2003**

**Material: conjunto dos trabalhos realizados sobre o tema**

**Descrição: As crianças organizaram os trabalhos e o espaço da sala com a ajuda da educadora por temas. Depois, cada criança escolheu o tema que iria apresentar na exposição e, colectivamente, acordou-se quanto às informações essenciais a serem transmitidas oralmente.**

**Actividade: Descrição do Pai**

**Data: 5ª feira, 20/3/2003**

**Material: folhas A4; canetas**

Descrição: Individualmente, as crianças desenharam o seu pai numa folha A4. Ao lado, escreveram (como sabiam) como é que ele é e o que gostavam mais de fazer com ele. Cada criança leu à educadora e esta escreveu correctamente por baixo.

Actividade: **Descobrir como são os bichos-de-seda**

Data: 3ª feira, 6/5/2003

Material: livros sobre insectos

Descrição: Sentados em roda, a educadora mostrou a caixa com os bichos-de-seda. As crianças observaram os animais e discutiram as suas características. Depois, a educadora mostrou os livros de animais e as crianças procuraram informações sobre os mesmos. A educadora leu alguns excertos e discutiu-se sobre as descobertas realizadas.

Actividade: **Desenho e escrita do ciclo de vida do bicho-de-seda**

Data: 3ª feira, 6/5/2003

Material: livros sobre insectos; folha A4; canetas

Descrição: Cada criança desenhou o ciclo de vida do bicho-de-seda e escreveu os nomes das várias etapas. As crianças que o desejassem podiam consultar os livros fosse para ver as imagens ou copiar os nomes das etapas. As produções foram afixadas nas paredes.

Actividade: **Descobrir o que são insectos e animais invertebrados**

Data: 4ª feira, 7/5/2003

Material: livros temáticos; dicionário

Descrição: Sentados em roda, a educadora mostrou os livros e procedeu-se de forma idêntica a outras já descritas, ou seja, as crianças exploraram os livros, comentaram-se as imagens, colocaram-se hipóteses (quais são as características dos insectos, invertebrados e vertebrados?; quais são as diferenças entre vertebrado e invertebrado?; será que todos os insectos são invertebrados?; será que os invertebrados só são insectos?; etc.) . A educadora leu excertos dos livros temáticos, as legendas das imagens e as definições no dicionário relativamente às palavras “insecto” e “invertebrado”. Discutiram-se as descobertas realizadas procurando responder às questões colocadas inicialmente.

## Anexo E

### TEXTO PRESCRITIVO

**Actividade: Reconstrução oral das instruções para fazer a prenda de Natal**

**Data: 3ª feira, 11/12/2002**

**Material: nenhum**

**Descrição:** A educadora pediu para que as crianças lembrassem todos os passos até terem terminado a prenda de Natal. Cada criança referiu um desses passos. Quando alguma criança referia um passo incorrecto ou sem respeitar a sua ordem, a educadora perguntava ao grupo a sua opinião (ex.: se teria sido assim; se não teriam feito nada antes; o que fizeram depois, etc.)

**Actividade: Escrita da ordem de entrada no palco na festa de Natal**

**Data: 4ª feira, 12/12/2002**

**Material: quadro; canetas; folhas A4**

**Descrição:** A educadora perguntou quem seriam os primeiros a entrar no palco, quem entraria a seguir e ao som de quê, ou seja, as regras do teatro que iriam representar. Depois, a educadora, foi escrevendo o que as crianças diziam. Por fim, leu o escrito e, colectivamente, ordenou-se as frases por ordem cronológica de acontecimentos. A educadora copiou para uma folha A4 e afixou-a na parede da sala.

**Actividade: Escrita individual das fases da elaboração do telescópio**

**Data: 4ª feira, 8/1/2003**

**Material: folhas A4; canetas**

**Descrição: Cada criança escreveu numa folha como iria fazer o seu telescópio (o que iria fazer primeiro, depois, etc.). Depois, leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.**

**Actividade: Reconstrução oral individual das instruções para a produção do telescópio**

**Data: 3ª, 4ª, 5ª feiras, 14, 15 e 16/1; 2ª e 3ª feiras, 20 e 21/1/2003**

**Material: nenhum**

**Descrição: Quando uma criança terminava um telescópio (cada uma realizou o número de telescópios que entendeu) contava, na conversa da tarde, ao grupo como o tinha realizado. Mostrava o seu produto explicando que materiais tinha usado, como e “como é que funcionava”.**

**Actividade: Escrita individual das fases de modelagem da sua escultura (em plasticina)**

**Data: 2ª feira, 27/1/2003**

**Material: folhas A4; escultura em plasticina**

**Descrição: Cada criança voltou a observar a sua escultura em plasticina. Depois, escreveu numa folha como é que a tinha feito (o que fez primeiro, o que fez depois, etc.). Leu à educadora que escreveu correctamente por baixo da escrita da criança.**

**Actividade: Instruções para a realização da prenda do Pai**

**Data:** 5ª feira, 13/3/2003

**Material:** folha A3; canetas

**Descrição:** Sentados em roda e depois de decidido o que seria a prenda e quais os materiais a usar, discutiram-se as etapas da sua realização. A educadora foi registando as decisões tomadas.

**Actividade: Escrita colectiva duma receita de um bolo**

**Data:** 3ª feira, 18/3/2003

**Material:** quadro; canetas; ingredientes e utensílios para a receita; folha A3

**Descrição:** Depois das crianças terem feito um bolo, a educadora perguntou como é que o tinham feito e o que tinham utilizado. As crianças foram dizendo os vários passos mencionando os ingredientes e utensílios e a educadora foi escrevendo no quadro. Surgiu a questão de como distinguir o pacote de açúcar do pacote de farinha sem ver o conteúdo. Discutiram-se as várias hipóteses tendo-se chegado à conclusão que se podia ler a palavra no pacote e, assim, descobria-se o que era. A educadora copiou a receita para uma folha de papel A3 e afixou-a na parede da sala.

**Actividade: Escrita das instruções para a realização da prenda da Páscoa**

**Data:** 2ª feira, 7/4/2003

**Material:** quadro; canetas

**Descrição:** Depois de se discutir sobre o que é que se iria fazer para a prenda da Páscoa – pintar ovos – discutiu-se como é que se iria fazer. Acordou-se quanto aos passos, um a um, e a educadora ia escrevendo no quadro. No fim, a educadora leu as instruções.

**Actividade: Instruções para a realização da prenda da Mãe**

**Data: 3ª feira, 29/4/2003**

**Material: folha A4, canetas**

**Descrição: Sentados em roda e depois de decidido o que seria a prenda e quais os materiais a usar, discutiram-se as etapas da sua realização. A educadora foi registando todas as decisões tomadas.**