

I  
DM  
MOUR/D1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
em associação com UNIVERSITÉ DE PROVENCE



**AS CONCEPTUALIZAÇÕES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O  
MODO COMO AS CRIANÇAS CONSTROEM A LINGUAGEM  
ESCRITA E AS SUAS RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

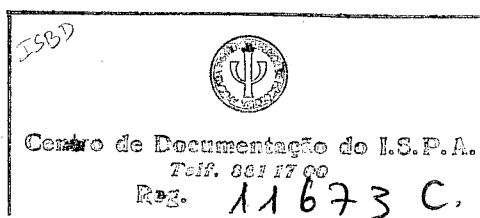
**Volume I**

**Daniela Cardoso Gomes Mourato**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Educacional

Lisboa

1997



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

em associação com UNIVERSITÉ DE PROVENCE



**AS CONCEPTUALIZAÇÕES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O  
MODO COMO AS CRIANÇAS CONSTROEM A LINGUAGEM  
ESCRITA E AS SUAS RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

**Volume I**

**Daniela Cardoso Gomes Mourato**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Educacional

Lisboa

1997

*Ao meu marido Jorge,*

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>ix</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>x</b>
<b>1. Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Perspectivas tradicionais e cognitivistas da aprendizagem da leitura</b> .....	<b>4</b>
2.1 Perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita .....	4
2.2 Perspectiva cognitivista da aprendizagem da leitura e da escrita.....	6
2.2.1 Teoria da clareza cognitiva.....	6
2.2.2 Teoria psicogenética da linguagem escrita.....	10
2.3 Perspectiva actuais da aprendizagem da leitura e da escrita .....	11
2.4 Práticas pedagógicas .....	16
<b>3. As conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita</b> .....	<b>22</b>
3.1 Estudos sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita - relação da linguagem escrita e a linguagem oral.....	23
3.1.1 Produção de escrita .....	23
3.1.2 Leitura de textos .....	35
3.2 Estudos sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita - escrita presente no meio ambiente .....	41
<b>4. Abordagem de investigação: “Phenomenography of learning”</b> .....	<b>49</b>
<b>5. Metodologia</b> .....	<b>59</b>
5.1 Objectivos.....	59
5.2 Sujeitos .....	60
5.3 Instrumentos e procedimento .....	61
<b>6. Resultados</b> .....	<b>73</b>
6.1 Entrevista semi-dirigida sobre diversos tópicos da leitura e da escrita .....	73
6.2 Entrevista, segundo o método clínico de Piaget, sobre o desempenho de algumas crianças nas actividades de leitura de um texto com imagem e produção de escrita.....	106
6.2.1 Leitura de um texto com imagem.....	107
6.2.2 Produção de escrita .....	132

6.3 Questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico e aos educadores de infância sobre as suas práticas pedagógicas.....	155
6.3.1 Questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico .....	155
6.3.2 Questionário aos educadores de infância .....	163
<b>7. Discussão dos resultados.....</b>	<b>165</b>
<b>8. Conclusão .....</b>	<b>180</b>
<b>Referências .....</b>	<b>184</b>

## **Anexos**

Volume II.....	190
----------------	-----

## **Gráficos**

Gráfico 1 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.....	108
Gráfico 2 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos. ....	108
Gráfico 3 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face aos três cartões em simultâneo.....	110
Gráfico 4 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho da Carla (C).....	110
Gráfico 5 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho do Artur (A).....	111
Gráfico 6 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho da Inês (I).....	112
Gráfico 7 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas. ....	117
Gráfico 8 - Percentagem de sujeitos que abordaram os três cartões em simultâneo, após contra-argumentação.....	117
Gráfico 9 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Carla (C) e após a contra-argumentação.....	118
Gráfico 10 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Artur (A) e após a contra-argumentação.....	119

Gráfico 11 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Inês (I) e após a contra-argumentação. ....	120
Gráfico 12 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.....	121
Gráfico 13 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos. ....	121
Gráfico 14 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do João (J).....	123
Gráfico 15 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Sónia (S).....	123
Gráfico 16 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Filipe (F).....	124
Gráfico 17 - Os cartões mais comparados pelos sujeitos. ....	126
Gráfico 18 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.....	127
Gráfico 19 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Carla (C).....	128
Gráfico 20 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Artur (A).....	129
Gráfico 21 - Percentagem de sujeitos que escolheu ordens correctas e incorrectas, após contra-argumentação.....	130
Gráfico 22 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Inês (I) e após contra-argumentação. ....	131
Gráfico 23 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do João (J) e após contra-argumentação.....	132
Gráfico 24 - Percentagem de sujeitos que escolheu ordens correctas e incorrectas.....	133
Gráfico 25 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos. ....	133
Gráfico 26 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Pedro (P).....	135

Gráfico 27 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Isabel (I).....	135
Gráfico 28 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J). .....	136
Gráfico 29 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas. ....	138
Gráfico 30 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Pedro (P) e após a contra-argumentação.....	139
Gráfico 31 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Isabel (I) e após a contra-argumentação.....	140
Gráfico 32 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J) e após a contra-argumentação. ....	141
Gráfico 33 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.....	142
Gráfico 34 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D).....	143
Gráfico 35 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Pilar (A).....	144
Gráfico 36 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas. ....	146
Gráfico 37 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D) e após a contra-argumentação.....	147
Gráfico 38 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M) e após a contra-argumentação.....	148
Gráfico 39 - Os cartões mais comparados pelos sujeitos. ....	149
Gráfico 40 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.....	150
Gráfico 41 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J). .....	151

Gráfico 42 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D).....	151
Gráfico 43 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M). .....	152
Gráfico 44 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J) e após a contra-argumentação. ....	154
Gráfico 45 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M) e após a contra-argumentação.....	155

## **Quadros**

Quadro 1 - Guião da entrevista.....	63
Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 1.....	74
Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 2. ....	76
Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 3. ....	78
Quadro 5 - Distribuição dos sujeitos, em percentagens, pelas várias categorias e subcategorias, em relação à pergunta nº 4.....	80
Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 5.....	82
Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 7. ....	85
Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos, em percentagens, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 8.....	87
Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 9.....	88
Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diversas categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 10. ....	91
Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 11.....	92

Quadro 12 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 12.....	95
Quadro 13 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 13.....	97
Quadro 14 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 14.....	99
Quadro 15 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 15.....	101
Quadro 16 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 16.....	103
Quadro 17 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 17.....	105

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Margarida Alves Martins orientadora desta dissertação, pela prestimosa colaboração e encorajamento prestados durante a realização deste trabalho.

Aos professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância, do Concelho de Loures, que forneceram a *matéria-prima* para esta investigação, e aos directores dos respectivos estabelecimentos de ensino.

À directora do Externato “*A minha escola*” pelas facilidades concedidas durante a realização deste trabalho, aos colegas da mesma instituição, bem como aos familiares e amigos pelo necessário apoio e estímulo.

Por último, ao Jorge, pelo apoio e paciência demonstrados, no decurso deste projecto.

## Abreviaturas

Activ. - Actividades	Hist. - História
Ap. - Aprendizagem	Implic. - Implicações
Caract. - Características	Import. - Importante
Cç - Criança	Incor. - Incorrecto
Comp. - Competências	Inter. - Internos
Conhec. - Conhecimento	L - Leitura, Ler
Cor. - Correcto	LE - Escrita/Leitura
Desenv. - Desenvolvimento	Mat. - Materiais
Deter. - Determinado	Matem. - Matemática
Dific. - Dificuldades, Difíceis	Mm - Mesmo
Dp - Depois	Nº - Número
E - Escrita, Escrever	Obj. - Objectivos
Educ. - Educador	P/ - Para
Elem. - Elementos	Palav. - Palavra
Escol. - Escolares	Pp - Próprio
Exp. - Experiência	Pré - Pré-primária
Expect. - Expectativas	Prof. - Professor
Exter. - Externos	Sóc. - Sócio
Ext. - Esc. - Extra-escolares	T. - Tipo
Fact. - Factores	Trab. - Trabalho
Form. - Formais	+ - Positivas
Fre q. - Frequência	= - Iguais
Gd - Grande	

# 1. Introdução

Ao longo do período escolar, uma das aquisições mais fascinantes de ser alcançada é a linguagem escrita, a qual, constitui uma das bases para o próprio progresso académico (M. Jones, 1990). Alguns autores, consideram-na como essencial para o desenvolvimento da lógica, da matemática e das ciências (Donaldson, 1978, citado por M. Jones, 1990), enquanto outros, consideram as competências da língua, nas suas dimensões da oralidade, da leitura e da escrita, como factores decisivos no sucesso do percurso educativo (M. C. Neves & M. A. Martins, 1992; A. C. Silva, 1994).

No entanto, vários estudos têm revelado que muitas crianças fracassam na aquisição desta aprendizagem, inclusive, em anos iniciais da escolaridade (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1985/1991; G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994). Segundo I. Sim-Sim (1994), esta constatação não só provém de dados obtidos por várias investigações, mas constitui um comentário geral feito por professores e pais, sobre as crianças e jovens portuguesas, os quais referem que o nível de leitura alcançado por estes é muito baixo. Um dos dados revelados por esta autora e obtidos durante uma investigação, a nível internacional, sobre as capacidades de leitura das crianças do 4º ano de escolaridade, demonstra que o desempenho médio das crianças portuguesas situa-se no nível muito abaixo da média internacional.

Procurar alterar esta situação, de forma a possibilitar a todos os indivíduos o desenvolvimento deste domínio, deve constituir um dos principais objectivos e responsabilidades da escola, dada a importância da aquisição do código escrito no crescimento do indivíduo e da sociedade (I. Sim-Sim, 1994).

Com a alteração das concepções sobre o que era a leitura, a partir dos anos 70, em que o acto de ler começou a ser encarado como uma actividade fundamentalmente cognitiva, onde a compreensão da natureza do sistema de escrita e a sua função passaram a desempenhar papéis primordiais na aquisição da linguagem escrita, vários estudos foram realizados com a intenção de descobrir o modo como as crianças se apropriam destas duas condições, ou seja, de que forma elas constroem a linguagem escrita.

Uma das teorias subjacentes a estes estudos, Teoria psicogenética da linguagem escrita, apresentada por E. Ferreiro e seus colaboradores, defendia que as crianças eram pessoas intelectualmente activas e participativas na sua aprendizagem e como tal, para que pudessem progredir no seu conhecimento sobre a linguagem escrita era necessário que fossem confrontadas com conflitos cognitivos. Estes, surgiam quando a informação recolhida pelas crianças no seu meio (através do contacto com vários escritos e pessoas que dominavam a linguagem escrita) não podia ser interpretada segundo os seus próprios esquemas de interpretação, antes, as crianças tinham que acomodá-la, reformulando os seus sistemas de representação.

O desenvolvimento da escrita passou assim a ser considerado como algo que tem o seu início antes das crianças entrarem na escola primária (F. C. Martins & M. J. Ramos, 1980; E. Rogovas-Chauveau, 1993). As crianças constroem o seu conhecimento sobre o sistema de escrita com base em informações presentes no seu meio ambiente, as quais, a maior parte das vezes, passam despercebidas para os adultos (L. Mata, 1991).

Para compreender como se processa esta aquisição da linguagem escrita, por parte das crianças, alguns investigadores debruçaram-se sobre os aspectos conceptuais ou linguísticos e cognitivos da escrita, relacionando a linguagem escrita e oral, enquanto outros procuraram estudar os aspectos interpessoais ou características culturais e sociais da escrita (E. Rogovas-Chauveau, 1993; M. A. Martins, 1994). Em ambas as situações, vários foram os autores que estabeleceram a evolução das representações das crianças sobre a linguagem escrita, por níveis.

Quanto ao primeiro aspecto, relação entre linguagem oral e escrita, alguns estudos centraram-se nas actividades de Produção de escrita, enquanto outros, debruçaram-se sobre actividades de Leitura com ou sem imagem.

Em termos de implicações pedagógicas, estas investigações têm alertado para a importância do educador - professor primário e educador de infância - conhecer todo este processo de apreensão da linguagem escrita, por parte das crianças, considerando-o como um processo activo. Segundo L. Mata (1991), é necessário que os educadores proporcionem às crianças, situações variadas, ricas, estimulantes e adequadas às pesquisas e experimentações das crianças, de modo a possibilitar-lhes, no seu ritmo, a transição para as etapas

necessárias. É fundamental que as crianças tenham oportunidade de “*brincar escrevendo e escrever brincando*” (F. C. Martins & M. J. Ramos, 1980).

Para avaliar de que forma os educadores de infância e professores primários estão a ter em atenção estes aspectos, alguns autores, têm enveredado pelo estudo das suas conceptualizações sobre o desenvolvimento das crianças, em que consiste, como se processa e quais são as suas práticas pedagógicas.

Uma das abordagens de investigação seguida por estes autores designa-se por “*phenomenography*” da aprendizagem, em que há a descrição das várias maneiras com que a aprendizagem é conceptualizada, isto é, procura-se descrever as concepções das pessoas sobre o mundo que as rodeia de forma a alcançar a mente colectiva ou o conjunto das concepções tidas pelas pessoas acerca dos vários fenómenos (I. Pramling, 1986).

Incluído neste tipo de abordagem, encontra-se este projecto de investigação, o qual pretende estudar as conceptualizações dos professores do 1º ciclo do ensino básico (professores primários) e dos educadores de infância, sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e saber quais são as suas principais práticas pedagógicas com vista a facilitar esta aprendizagem. Verificar de que modo estes dois aspectos estão de acordo, ou não, com os dados recentes das investigações sobre esta temática é outro dos grandes objectivos a ser alcançado.

Quanto à organização interna deste trabalho, o próximo capítulo revê as perspectivas tradicionais e cognitivistas da aprendizagem da leitura. O segundo capítulo, expõe alguns dos estudos sobre as conceptualizações das crianças, em idades pré-escolares, sobre a linguagem escrita, no que respeita à relação da linguagem escrita e oral e da escrita presente no meio ambiente. A abordagem de investigação “*phenomenography of learning*” é apresentada no terceiro capítulo, assim como alguns dos estudos realizados segundo esta vertente. A metodologia utilizada neste projecto, os resultados obtidos e a sua discussão são apresentados nos capítulos quatro, cinco e seis, respectivamente. No sétimo capítulo, encontram-se as principais conclusões deste estudo, seguido das referências bibliográficas.

## 2. Perspectivas tradicionais e cognitivistas da aprendizagem da leitura

### 2.1 Perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita

Segundo as perspectivas tradicionais da aprendizagem da leitura, ler e escrever, foram considerados processos essencialmente visuais e perceptivos, que relacionam as unidades de escrita aos sons. (N. Hall, 1987; M. A. Martins, 1987; M. C. Neves e M. A. Martins, 1992, 1994). A criança para aprender a ler tinha que reunir um conjunto de pré-requisitos necessários à maturidade para a leitura, como sejam: discriminação visual e auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, estruturação espaço-temporal, entre outros. Estes, apenas eram alcançados pelas crianças com idades entre os cinco e os seis anos, ou seja, antes desta idade as crianças não estavam prontas para serem iniciadas na aprendizagem da leitura e escrita, ainda não tinham alcançado a fase de “*prontidão para a leitura*” (A. W. Ellis, 1995).

Perante estas concepções, as práticas pedagógicas dos professores e dos educadores foram influenciadas. A realização de actividades propedêuticas da leitura (ex.: grafismos, pintar dentro dos contornos, desenhar sobre uma linha a tracejado, etc.) baseadas na estimulação, avaliação e treino das diferentes aptidões consideradas fundamentais para esta aprendizagem, passaram a desempenhar o papel crucial. Enquadrado numa perspectiva “*associativista, atomista e vinculada à fisiologia*” (H. Sinclair, 1990, pp.75), o ensino da escrita foi encarado em termos estritamente práticos, baseado em treinos. A ênfase principal residiu nos mecanismos da leitura e da escrita, ensinando mais a criança a desenhar letras e fazer palavras do que ensinar a linguagem escrita propriamente dita, ou seja, somente depois da criança ser ensinada e ter praticado as diversas destrezas motoras perceptivas é que conseguia associar as diversas grafias aos sons, do sistema de escrita (A. Teberosky, 1990). O ensino da escrita surgiu como uma imposição do professor, considerado como a única pessoa detentora das capacidades e conhecimentos para este tipo de ensino, e não como uma resposta às necessidades da própria criança, que a iria

desenvolver naturalmente e segundo as suas próprias actividades. (L. S. Vygotsky, 1983).

Ensinar eficazmente passou a ser uma das principais preocupações dos investigadores, que procuraram dentre os métodos existentes - métodos sintéticos (que partem de elementos menores do que a palavra) e métodos analíticos (que partem da palavra ou de elementos maiores) - aqueles que podiam conduzir a uma aprendizagem mais adequada e eficiente. No entanto, embora estes dois tipos de métodos apresentassem discrepâncias quanto ao funcionamento psicológico do sujeito e às teorias da aprendizagem, ambos apresentavam como diferença principal o tipo de estratégias perceptivas implicadas no acto de ler (auditivas para os métodos sintéticos e visuais para os analíticos), continuando a considerar a leitura como um processo mecanicista (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1984/1991; M. L. Mata, 1988).

Neste período, também foi possível construir baterias preditivas da leitura, que avaliassem as aptidões gerais consideradas fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita.

Os trabalhos de investigação que sustentaram esta perspectiva, embora, consistissem em estudos correlacionais, em que as crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura revelavam alguns deficits nos domínios acima mencionados, a sua interpretação foi no sentido de uma causalidade, ou seja, as crianças tinham dificuldades de aprendizagem de leitura porque tinham deficits nos pré-requisitos já mencionados como fundamentais para esta aprendizagem (E. Ferreira & A. Teberosky, 1984/1991). Estas conclusões foram consideradas como abusivas por alguns autores, não só porque estava-se a confundir dois conceitos - correlação positiva e causalidade - mas também porque nunca colocavam a hipótese de que os deficits nas aptidões psicológicas gerais, em pessoas que tinham dificuldades de aprendizagem de leitura, podiam ser uma consequência ou uma coexistência e não tanto uma causa. Este último ponto, tornou-se ainda mais evidente, quando crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura foram treinadas nestes pré-requisitos e não obtiveram progressos, o que colocou a hipótese da presença de outros factores.

Para outros autores, a própria definição e funcionamento de aptidão colocava em causa este modelo, dado que os instrumentos avaliativos utilizados para diagnosticar estas aptidões psicológicas gerais não tinham em consideração

os seus vários aspectos, nomeadamente, as aptidões não eram estáticas, mas desenvolviam-se e podiam aprender-se, grande parte dos comportamentos do indivíduo eram estratégicos e não indicadores de aptidões, e o controlo consciente que o indivíduo fazia das suas próprias capacidades já era uma componente das aptidões (A. Q. Mendes & M. A. Martins, 1986). Assim, era fundamental realizar uma análise sobre a tarefa de ler de forma a avaliar as competências cognitivas implicadas no processo de ler, saber quais os factores que intervinham nessa aprendizagem e quais eram aqueles que se correlacionam positivamente com o desempenho em leitura.

## **2.2 Perspectiva cognitivista da aprendizagem da leitura e da escrita**

### **2.2.1 Teoria da clareza cognitiva**

No início dos anos 70, as concepções sobre o que era a leitura começaram a alterar-se. Deixava-se de falar em habilidades de leitura - actividades mentais e motoras que tinham que ser ensinadas para que a criança conseguisse ler - para começar a encarar-se a própria leitura como uma habilidade (J. Downing & C. K. Leong, 1982a). O acto de ler começou a ser entendido como uma actividade fundamentalmente cognitiva, em que a compreensão que se tinha da tarefa e dos seus objectivos assumia um papel primordial. O indivíduo para aprender a ler tinha que perceber a natureza (as características do sistema de escrita) e a função do acto de ler, ou seja, tinha que apresentar capacidades metacognitivas sobre estes diversos aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita (J. Downing, 1986). Somente assim, as outras competências para a leitura se tornavam operacionais e eficazes (J. Downing & Bruner, 1971, citado por M. C. Neves & M. A. Martins, 1992).

Partindo das conclusões de Fitts (1962, citado por J. Downing & C. K. Leong, 1982b) e Fitts e Posner (1967, citado por J. Downing & J. Filkajow, 1984), que revelavam o desenvolvimento de qualquer habilidade num processo de três fases distintas (cognitiva, domínio e automatização), a aprendizagem da leitura foi descrita na seguinte sequência:

. **Fase cognitiva** - em que o sujeito construía uma representação global da tarefa tentando perceber de uma maneira genérica os objectivos dessa tarefa e a sua natureza. Quanto à tarefa de ler no nosso sistema alfabético, o indivíduo tinha que possuir um bom nível de capacidades metalinguísticas, de forma a reflectir conscientemente sobre a linguagem nos seus aspectos formais, ou seja, tinha que perceber os vários aspectos do nosso sistema alfabético, tais como: a escrita representa fonemas e estes, são representados por letras, em que a orientação constitui um dos aspectos mais importantes; as marcas gráficas existentes são complexas e é necessário aprender quais as diferenças relevantes e redundantes entre as várias grafias utilizadas; existe uma complexidade de regras que ligam a linguagem escrita à fala (nem sempre o mesmo fonema corresponde à mesma letra e inversamente); a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita segundo uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo deixados espaços entre as palavras. Relativamente à compreensão e apropriação dos objectivos da linguagem escrita, o indivíduo tinha que apreender o sentido das práticas sociais e culturais que se desenvolviam à volta da linguagem escrita, ou seja, tinha que participar nessas mesmas práticas. As oportunidades de interacção com a linguagem escrita que as crianças tinham antes da sua entrada para a escola primária, eram fundamentais para o seu nível de compreensão dos objectivos da leitura (Santos, 1988, citado por M. A. Martins, 1994). A criança só conseguia realizar o seu projecto pessoal de leitor se, desde muito cedo, ela fosse estabelecendo relações com as várias práticas culturais e os seus utilizadores (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1989).

Segundo G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1994), as crianças podiam apresentar dois tipos de razões para aprender a ler: respostas culturais ou funcionais e respostas institucionais ou circulares. As primeiras, revelavam conhecimento das funções da escrita (ex.: *“Para ler um livro ao meu irmão mais novo”, “Para ler livros sobre animais...eu gosto muito de animais”*). As segundas respostas revelavam falta de conhecimento das funções da linguagem e não apresentavam razões pessoais para a aprendizagem (ex.: *“Para passar de ano”, “Para a professora gostar de mim”*). As crianças boas leitoras, normalmente, conseguiam revelar razões pessoais para a aprendizagem, apresentando, por isso, quatro ou cinco razões deste tipo para aprenderem a ler.

. **Fase de Domínio:** quando se realizava o treino das operações básicas exigidas pela tarefa, como sejam: sistematização do conhecimento exacto das palavras globalmente, da relação grafema-fonema, da natureza das palavras, entre outras. Era fundamental que nesta fase não existisse confusão cognitiva, mas que o indivíduo percebesse qual o mecanismo e objectivo do treino.

. **Fase de Automatização:** quando havia uma sobreaprendizagem, em que o indivíduo conseguia operar com a habilidade pretendida e sem controlo consciente.

Segundo J. Downing e J. Filkajow (1984b), embora estas três fases pudessem ser observadas durante a aprendizagem da leitura e da escrita, os educadores tinham tendência a trabalhar mais intensivamente a fase do Domínio, do que a fase Cognitiva e de Automatização. Esta situação, talvez pudesse explicar a razão pela qual as crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura apresentavam o mesmo tipo de características, confusão cognitiva (Vernon, 1957, 1971, citado por J. Downing & J. Filkajow, 1984a), enquanto que a clareza cognitiva era a característica específica dos leitores sem problemas. O factor chave para uma boa aprendizagem da leitura residia nos processos de reflexão que permitiam o desenvolvimento da compreensão na tarefa de ler, quer a nível das suas funções, quer a nível das suas características técnicas.

Para explicar como é que a “*prontidão metacognitiva*” das crianças podia afectar o seu progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, J. Downing (1979, citado por J. Downing & J. Filkajow, 1984; J. Downing, 1986), propôs uma teoria integrativa dos dois aspectos considerados fundamentais na aprendizagem da leitura - a **Teoria da Clareza Cognitiva**. Esta, atribuía grande importância à fase cognitiva da aprendizagem da leitura (dado ser durante este período que o indivíduo descobria os conceitos funcionais e estruturais do sistema de escrita) e podia ser resumida em oito postulados:

1. *“A escrita ou marcas gráficas em qualquer língua é um código visível dos aspectos da fala que são acessíveis à consciência linguística dos criadores desses códigos ou sistema de escrita.*

2. *A consciência linguística dos criadores de um sistema de escrita inclui, simultaneamente, consciência da função comunicativa da linguagem e de certas*

*características da linguagem oral que são acessíveis à análise lógica do locutor-receptor.*

*3. O processo de aprender a ler consiste na redescoberta das funções e das regras do código do sistema de escrita.*

*4. Essa redescoberta depende da consciência linguística do aprendiz sobre essas mesmas características de comunicação e da linguagem que foram acessíveis aos criadores do sistema de escrita.*

*5. As crianças abordam as tarefas de instrução de leitura num estado normal de confusão cognitiva acerca das funções e das características da língua.*

*6. Face a condições razoavelmente boas, as crianças trabalham para sair do seu estado inicial de confusão cognitiva, alcançando maior clareza cognitiva acerca das funções e das características da língua.*

*7. Embora a fase inicial da aquisição da linguagem escrita seja a mais vital, a confusão cognitiva continua a surgir, possibilitando clareza cognitiva para os últimos estádios de educação, como novos "subskills" que se juntam ao repertório do estudante.*

*8. A Teoria da Clareza Cognitiva aplica-se a todas as línguas e sistemas de escrita. O aspecto da comunicação é universal, mas as regras técnicas da codificação diferem de uma língua para outra." (J. Downing, 1979, citado por J. Downing & C. K. Leong, 1982c, J. Downing & J. Fijalkow, 1984; J. Downing, 1986).*

Mais tarde, J. Downing (1984, citado por J. Downing, 1986), ao estudar o comportamento de crianças, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, na Papua New Guinea, face um teste de consciência linguística e rapidez de leitura, e segmentação fonética, obteve resultados que conduziram à alteração de alguns conteúdos destes postulados, nomeadamente, os postulados 5, 6 e 7. Isto porque, face ao teste de segmentação fonética, as crianças que frequentavam a escola com instrução inglesa apresentavam resultados mais baixos do que aquelas que não frequentavam nenhuma escola, ou seja, as crianças que frequentavam a escola de instrução inglesa apresentavam maior confusão cognitiva. Como tal, foi necessário reformular os postulados, anteriormente mencionados, do seguinte modo:

5. *“As crianças abordam as tarefas de instrução da leitura, apenas com conceitos parcialmente desenvolvidos sobre as funções e características da fala e da escrita.*

6. *Face a condições razoavelmente boas, as crianças desenvolvem um aumento de clareza cognitiva acerca das funções e características da língua.*

7. *Embora a fase inicial da aquisição da leitura seja a mais vital, mudanças conceptuais continuam a trazer e a conduzir uma clareza cognitiva para as últimas fases de educação, como novos “subskills” que se juntam ao repertório do estudante”.* (J. Downing, 1986).

O facto das crianças que frequentavam a escola de instrução inglesa apresentarem resultados mais baixos, na segmentação fonética, resultava de não estarem inseridas nas “*condições razoavelmente boas*”, ou seja, a confusão cognitiva que residia nestas crianças resultava do conflito entre as suas experiências com a língua materna e a apresentação do professor em termos de leitura de uma língua não familiar (inglês). Não possuíam “*prontidão metacognitiva*” para ler numa segunda língua.

Segundo este autor, a evolução das crianças ocorre no sentido de um estado de relativa confusão cognitiva, sobre as funções e natureza do sistema de escrita, para um estado de maior clareza nestes dois aspectos (M. A. Martins, 1987)

### **2.2.2 Teoria psicogenética da linguagem escrita**

Continuando a observar os comportamentos de pré-leitura e leitura, de crianças antes de entrarem para a escola primária e durante o seu primeiro ano de ensino formal da leitura, e tendo em conta a perspectiva cognitivista apresentada por Jean Piaget, foi possível construir uma outra teoria que explicasse o modo como a leitura era adquirida - **Teoria psicogenética da linguagem escrita.**

Partindo do pressuposto que a teoria de Piaget é uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*, E. Ferreiro e seus colaboradores, pretendem utilizá-la para compreender de que forma se processa a aprendizagem da leitura e da escrita. O seu ponto de partida foi o próprio sujeito, dado este ser considerado uma pessoa intelectualmente activa e participativa na sua aprendizagem. O estudo dos métodos mais eficazes para

este tipo de aprendizagem foi assim deixado para trás, dado o seu papel limitar-se a facilitar ou a dificultar as aprendizagens e não a ser responsável por elas, ou seja, ao se estudar estas questões segundo os métodos de ensino utilizados estava-se a confundir métodos com processos subjacentes à aquisição de conhecimento, o que já tinha sido realçado como inadequado. Assim, a metodologia utilizada, por estes autores, consistiu numa situação experimental estruturada - leitura de palavras ou frases e produção de escrita - em que se estabelecia um diálogo entre a criança e o investigador (entrevistas conduzidas segundo os princípios básicos do *método clínico* de J. Piaget), de forma a salientar quais os mecanismos de pensamento utilizados pela criança. A introdução de elementos conflituosos foi uma constante de forma a observar o tipo de raciocínio realizado pela criança. Os resultados obtidos não foram analisados em termos da dicotomia respostas correctas e incorrectas, mas sim qualitativamente, tentando-se estabelecer diversos níveis evolutivos das conceptualizações das crianças (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1984/1991; L. Matta, 1990).

Por oposição à perspectiva tradicional, esta teoria não só aceitou o erro construtivo nas práticas pedagógicas como também o colocou como objecto de estudo. Os erros sistemáticos dados pelas crianças, foram vistos como indicadores dos seus sistemas de representação da linguagem escrita, isto é, revelavam as conceptualizações das crianças sobre a génese da língua escrita.

Para que o progresso no conhecimento sobre a linguagem escrita ocorresse era necessário que houvessem conflitos cognitivos. Assim, face a novos dados de informação recolhidos pela crianças no meio (contacto com a escrita e com pessoas que a manuseiam), estas, tentavam assimilá-los segundo os seus próprios esquemas de interpretação. Quando isso não era possível, ocorria um momento de desequilíbrio cognitivo, em que as crianças tinham que acomodar essa nova informação, reformulando os seus esquemas anteriores.

### **2.3 Perspectiva actuais da aprendizagem da leitura e da escrita**

Segundo G. Chauveau (1991) e G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1994), a aquisição da leitura-escrita é uma aquisição tridimensional, englobando os seguintes níveis:

. **cultural** - em que a criança deve compreender e integrar as funções da leitura, descobrir os seus diversos usos e as suas vantagens e ser utilizador e participante nas diversas actividades da leitura-escrita. O facto da criança escolher determinado suporte literário está relacionado com a suas práticas culturais.

. **conceptual e cognitivo** - em que a criança tem que compreender como funciona a linguagem oral e escrita e possuir capacidades de reflexão cognitiva e metalinguística para perceber a natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Ela procura o sentido do texto, realizando duas actividades cognitivas, simultaneamente, está atenta às marcas escritas, reconhecendo as letras e os fonemas, e está atenta ao contexto/situação, realidade extra-linguística.

. **social** - em que a criança aprende a ler e a escrever devido às diversas interacções que mantém com os outros sobre o escrito, às implicações que os diversos e múltiplos escritos do meio têm para com ela, os seus diversos usos, etc.

Deste modo, existem diferenças significativas entre o saber-ler de base e o saber ler, ou seja, entre uma criança alfabetizada e uma criança leitora, respectivamente. Esta última, é caracterizada por compreender o que lê (compreende a mensagem escrita), por ser polivalente (consegue tratar e manipular materiais escritos diversificados, como sejam, jornais, revistas, enciclopédias, entre outros) e conseguir praticar vários tipos de leitura (desde a leitura rápida que procura as informações principais e resume o texto em duas frases, à leitura completamente integrada que compreende todos os detalhes). A criança alfabetizada memoriza o mecanismo de leitura, lê silábica ou isoladamente cada uma das palavras (decifra), mas sem conseguir resumir o que leu, nem identificar o tema do texto (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1990). É necessário que a criança encare o acto de ler como estando englobado nos seus três níveis, ou seja, que leia com um objectivo, procurando o sentido das informações semânticas e utilizando várias estratégias (ex: decodificação, antecipação, exploração, memorização, etc.)

Para chegar à compreensão do nosso sistema de escrita - princípio alfabético - G. Chauveau (1991), também defende que as criança têm que passar por diversas etapas caracterizadas por ideias ou esquemas conceptuais que podem estar incorrectas, mas que naquele momento fazem sentido às

crianças. É uma aquisição que se faz através de hipóteses sucessivas que tentam dar resposta a diversas perguntas: O que é o sistema escrito? Como funciona? Como se faz para escrever?, etc.

Neste percurso de conhecimento sobre o sistema de escrita é necessário que a criança faça dois tipos de abstrações. O primeiro relacionado com a actividade de compreensão e comunicação da linguagem escrita (em que a criança tem que se descentrar para compreender o que o autor do texto quis dizer e escrever de forma a ser percebida pelas outras pessoas). O segundo, relacionado com o facto da linguagem escrita ser abstracta, estar relacionada com a linguagem oral, mas em que a distinção entre os dois mundos gráficos é fundamental (a imagem figurativa, icónica é diferente da imagem escrita, linguística). A criança tem que deixar o seu conhecimento do mundo figurativo e entender as regras do nosso sistema de escrita, isto é, compreender que o sistema de escrita não está relacionado com o sistema perceptivo, mas com a abstracção (ex. elementos diferentes podem ter o mesmo significado - A, a, *a* - ou significados diferentes - *a*, *o* - e elementos iguais com orientações diferentes têm significados diferentes - b,d,p,q ).(G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994)

Tal como as teorias cognitivistas, anteriormente mencionadas, defendiam que as crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre o sistema de escrita antes de entrarem para a escola primária, G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1989, 1994), vêm reforçar essa ideia, ao apresentarem, detalhadamente, o desenvolvimento desta aprendizagem em espaços, tempos e com intervenientes diferentes. Assim, durante o período que antecede a entrada na escola primária - Período Pré-Elementar (0-5 anos) - as crianças constroem ideias, representações mentais, sobre o sistema de escrita, quer a nível da natureza, quer a nível dos objectivos de leitura. A criança tem prazer em ouvir histórias lidas pelos pais, manuseia objectos de leitura e tem curiosidade por saber o que está escrito em determinado lugar. Quando começa a frequentar a escola primária a criança começa a receber instrução formal acerca da leitura e da escrita e realiza várias actividades escolares - Período de Aprendizagem Escolar. Algumas das actividades escolares (ex: ler um livro, manusear objectos de escrita, copiar palavras, etc.) também são realizadas, pelas crianças, fora da escola no Período de Aprendizagem Extra-Escolar. De

acordo com estes autores, é muito importante observar que tipo de actividades as crianças realizam nos períodos antes e depois da aprendizagem escolar, porque podem explicar, em parte, as diferenças de rendimento escolar observadas nas crianças. Por exemplo, normalmente, crianças más leitoras, não realizam muitas actividades durante o Período de Aprendizagem Extra-Escolar.

Relativamente ao espaço de aprendizagem, este, é constituído pelos vários locais frequentados pelas crianças e as suas interligações. A escola é um dos centros mais importantes para a sua aprendizagem, mas as estruturas educativas e culturais (ex: biblioteca, centro de dia, centro cultural, etc.), o local onde vivem (família) e os *ateliers* são também centros muito relevantes. As características deste espaço socio-cognitivo condiciona o domínio dos saberes de base pelo aluno (leitura-escrita-cálculo). O grau de êxito das crianças nas aprendizagens escolares pode depender de certas características quantitativas (número de locais frequentados pelas crianças que intervêm de maneira contínua e pertinente) e qualitativas (a natureza das interacções educativas em jogo entre as diversas ligações de aprendizagem, nos diversos espaços). Isto porque, não só a dinâmica realizada no interior de um espaço de Aprendizagem indica a dinâmica cognitiva da criança, como também a sua actividade cognitiva está relacionada com os objectos, com as tarefas e com as intervenções e contextos socio-pedagógicos (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1989). É importante que haja concordância entre os diferentes pólos do espaço de aprendizagem para que a criança consiga realizar um bom percurso nas suas aprendizagens. No caso de um só pólo estar activo ou as intervenções dos diferentes agentes educativos serem contraditórias ou divergentes a progressão é mais frágil. A aquisição de um saber escolar decorre de um duplo processo por parte do aluno: compreender a situação de ensino, colocando em relação e em coerência os diferentes formadores adultos. É a ligação entre estes dois processos que faz a qualidade da aprendizagem. É preciso mostrar que o acto de aprender não se realiza apenas durante o tempo escolar e que a relação pedagógica de base decorre em quatro vertentes: escola-família-aluno-instâncias extra-escolares.

O grau de conhecimento de um saber escolar também depende da qualidade de interacção entre o aluno que está a aprender e a cultura da escola. O sucesso da maioria das crianças de meios favoráveis nas aquisições de base,

devem-se, em parte, à convivência cultural que existe entre a escola e as classes médias e superiores. O contexto escolar prolonga ou reproduz o que as crianças vivem em casa. Elas seguem com os seus pais e professores o mesmo modelo educativo, que valoriza as mesmas coisas (ex: jogo, a expressão, o desenho, a pintura). Aquelas crianças, na maioria de origem popular, quando entram para a escola têm uma súbita e profunda ruptura cultural. Sentem-se estrangeiros e perdidos em numerosas situações escolares. Ficam com a impressão que a escola não foi feita para todos. Existe um duplo mecanismo de inibição: a cultura escolar e a cultura de origem (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1989).

As várias pessoas que intervêm como mediadoras no processo de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser separadas em algumas categorias distintas: suportes (as pessoas que valorizam e motivam a criança para a aprendizagem), tutores (as pessoas que aplicam determinada técnica com a criança e acompanham-na durante a sua actividade cognitiva de aprendizagem, ou sejam, cooperam com a criança num perspectiva sócio-cognitiva), modelos (as pessoas que funcionam como referência para a criança, as quais são por elas imitadas) e o grupo de classe (os parceiros com que a criança desenvolve um trabalho cooperativo) (G. Chauveau, 1991). A acção destes intervenientes é considerada muito importante, de tal modo que G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau & M. Gazai (1984), consideraram que uma das acções a ser implementada contra o insucesso escolar seria a associação das famílias no trabalho escolar, partindo de dois pressupostos. O primeiro, em que o saber-ler instala-se a seguir a interacções múltiplas com parceiros variados e a propósito de diversos escritos. O segundo, relacionado com o facto de todos os saberes parciais (que engloba as aquisições extra-escolares tradicionais) são benéficos se o aluno que está a aprender tiver ajudar a coordenar e a integrá-los numa estratégia de leitor adequado. Quanto mais a crianças que está a aprender cooperar com parceiros diferentes, mais ela aprende, não havendo saberes *nefastos*.

A dinâmica da criança face à escrita, o seu ritmo de aprendizagem, o seu interesse pela leitura e escrita e os seu próprio progresso é determinado, em parte, por este conjunto de relações e parceiros na leitura e escrita - "*le réseau d'apprentissage*" (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994).

Deste modo, segundo G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau, o papel das actividades escolares realizadas pelas crianças no Período Extra-Escolar, a intervenção de pessoas no ensino, sem ser os professores, e a implicação do meio local na construção dos saberes académicos pelas crianças é muito importante. O contexto sócio-cultural pode conduzir a progressos cognitivos na escola.

## **2.4 Práticas pedagógicas**

Tendo presente os dados obtidos pelas diferentes teorias, apresentadas anteriormente, sobre a aprendizagem da leitura e escrita, vários autores têm sugerido algumas actividades a realizar com as crianças, quer a nível do ensino da Pré-primária, quer ao nível da própria Escola Primária. A necessidade de ter em conta o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e de trabalhar, com as crianças, os diversos aspectos considerados fundamentais neste processo de aprendizagem - conhecimento das funções da linguagem escrita e das características do sistema de escrita - tem se tornado uma constante.

Vários autores têm referido que os contactos precoces das crianças com a leitura e a escrita e a sua utilização funcional em diferentes contextos educativos, são potenciadores do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita e podem desempenhar um papel importante nos resultados, das crianças, em leitura no final do 1º ano de escolaridade (M. A. Martins, 1994).

Por que as próprias crianças procuram compreender as estruturas do sistema de escrita, formulando as suas ideias, representações e conceptualizações, é mais apropriado a escola começar por proporcionar às crianças situações de reflexão sobre as funções da escrita e da relação entre a linguagem oral e escrita, do que iniciar-se logo pelo ensino do código escrito - decifração (M. A. Martins, 1987; M. C. Neves & M. A. Martins, 1992, 1994; J.-M. Besse, 1995). O trabalho sobre as diversas funções da linguagem escrita pode concretizar-se a partir da utilização de suportes variados e de textos diversos, completos e complexos. As crianças devem ser confrontadas com actividades nas quais a escrita seja indispensável, onde possam utilizá-la em situações de comunicação diferente e onde possam fazer perguntas e partilhar as suas

ideias com os seus colegas e professor. As actividades apresentadas às crianças não se devem reduzir a exercícios escolares, mas devem surgir de situações em que a escrita apareça como uma necessidade, englobando progressivamente diferentes funções, como sejam, função de registo, informação, comunicação, conservação da memória de acontecimentos, entre outras. Algumas das actividades sugeridas consistem na realização de textos colectivos ou em situação individual de modo, a elaborar cartazes, jornais de parede, albúns sobre visitas de estudo, recados, avisos, cartas, listas de compras e receitas culinárias (R. Marques, 1991; M. C. Neves & M. A. Martins, 1994). Outras actividades implicam a saída com as crianças para o seu local de residência, de forma a detectarem onde estão os escritos e qual a sua função, e trazerem de casa algumas coisas que tenham palavras escritas, como sejam as embalagens de diversos produtos (M. C. Neves & M. A. Martins, 1992; 1994).

As crianças, ao possuírem o conhecimento sobre as diversas funções da escrita, podem elaborar o seu projecto pessoal de leitor, realizando e desenvolvendo as práticas culturais que considerem oportunas. Esta competência funcional também lhes serve como motivação para descobrirem as características do sistema de escrita (E. Rogovas-Chauveau, 1993; G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994). Quanto a este último aspecto (natureza do sistema de escrita) é necessário que as crianças sejam estimuladas a nível da reflexão metalinguística, de forma a diferenciarem palavras, sílabas e fonemas e perceberem que existem duas cadeias paralelas no oral e no escrito, em que a passagem de uma para outra é realizada mediante determinadas regras. Para poder concretizar estes objectivos é importante que as crianças sejam incentivadas a lerem e a escreverem como sabem e depois haver um tempo de diálogo, entre professor-aluno, aluno-aluno, onde possam explicar como fizeram e onde ocorra a introdução de conflitos cognitivos (A. Teberosky, 1986/1995). Algumas das actividades sugeridas consistem no seguinte (R. Marques, 1991; M. C. Neves & M. A. Martins, 1992; 1994; F. L. Viana, 1995):

. Escrever diante das crianças e verbalizar as palavras em simultâneo, de forma que as crianças comecem a perceber que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço segundo a ordem em que se verbalizam, que tudo o que se diz pode-se escrever segundo determinada direcção (da esquerda para a direita e de cima para baixo), etc.

. Pedir que as crianças copiem modelos com significado para elas, de modo a repararem que as palavras são constituídas por determinados sinais com determinadas formas, a identificarem onde termina uma palavra e começa outra ou onde termina uma linha e começa outra, a decidirem sobre o que fazer quando determinada palavra não cabe na linha onde estavam a escrever, entre outros aspectos.

. Baralhar as palavras de uma frase e levar as crianças a pensarem se a frase agora resultante tem o mesmo significado e qual era a primeira e a última palavra da frase.

. Omitir uma palavra ou acrescentar uma palavra a uma frase conhecida, permitindo que as crianças a descubram.

. Permitir que as crianças manipulem um grande número de palavras, de modo a detectarem a quantidade de caracteres que o nosso sistema alfabético tem e poderem começar a ser sensíveis às particularidades que os distinguem uns dos outros.

. Colocar, diariamente com as crianças, etiquetas com o nome das crianças e com o nome dos objectos e móveis da sala nos lugares apropriados, de modo a permitir o reconhecimento de palavras por parte das crianças.

. Permitir que as crianças colecionem algumas embalagens do supermercado, de modo a começarem a reconhecer algumas palavras.

. Deixar que as crianças brinquem com letras, de forma a começarem a reconstruir o seu nome, as etiquetas do mobiliário e pequenas frases. Deste modo, as crianças começam a tomar consciência da diversidade dos caracteres do alfabeto e das diferenças relevantes entre eles.

. Ler histórias para as crianças, apontando com o dedo as palavras que são lidas, de forma a permitir que as crianças aprendam a fazer a correspondência entre as frases escritas e as gravuras e qual a direcionalidade da leitura.

. Contar histórias, estimulando as crianças a adquirirem algumas competências literárias, como sejam, aprendam a *falar* com os livros, conheçam os padrões de diálogo que se desenvolve a partir dos livros, dominem os padrões para sequenciar os acontecimentos e a acção da história, estabeleçam a ligação entre

linguagem oral e linguagem escrita, aprendam a reconhecer algumas palavras e letras

. Fazer jogos de atenção sobre o som, com as crianças, em que elas podem começar por dizer palavras iniciadas pela mesma sílaba e depois passar para os fonemas, podem dividir silabicamente os sons e agrupá-los por algumas sílabas comuns.

. Fazer lenga-lengas, com as crianças, de forma a estas reflectirem sobre as palavras que têm sons semelhantes.

. Deixar que as crianças recortem palavras em sílabas, dado contribuir para uma melhor compreensão das regras de leitura, memorização das palavras e visualização das sílabas.

. Permitir que as crianças construam palavras a partir de sílabas e de letras e invertam sílabas em palavras.

. Pedir que as crianças identifiquem o número de palavras numa frase, recortando a frase em palavras ou batendo palmas por cada palavra verbalizada.

. Deixar que as crianças escrevam sozinhas, a partir do momento em que consigam relacionar os grafemas com os fonemas e independentemente das suas produções estarem ou não de acordo com as normas convencionais da gramática, dado que a formação de palavras a partir dos sons é um dos primeiros passos em direcção à leitura (C. Chomsky, 1981, citado por R. Marques, 1991)

. Permitir que as crianças tenham o seu próprio caderno da escrita, prestando atenção às garatujas ou letras desenhadas pelas crianças, isto é, perguntar à criança o que quer dizer aquilo que escreveu, de modo a ela entender que a escrita codifica mensagens.

. Escrever algumas das palavras que as crianças pretendiam ter escrito e não conseguiram.

. Estabelecer um espaço e um tempo específico para falar com as crianças, visto que a oralidade desenvolve-se à medida que as crianças são solicitadas a dar respostas nas várias situações da vida. Neste espaço, deve-se permitir que as crianças relatem os seus acontecimentos e opiniões, deve-se questioná-las de modo a completarem as suas ideias e valorizar aquilo que é contado.

Segundo J.-M. Besse (1995) é necessário não confundir transmissão de conhecimentos e construção de conhecimentos, ou seja, pedir que as crianças comecem por exercícios de cópia e de imitação é pedir-lhes que reproduzam um conhecimento já estabelecido e não construí-lo. Deve-se procurar que os métodos de ensino utilizados tenham presente a natureza dos problemas com que as crianças são confrontadas, isto é, sabendo que o tipo de problemas com que as crianças são confrontadas depende do nível de conhecimentos que possuem sobre o sistema de escrita, o método de ensino escolhido deve poder adaptar-se a essas diferenças. Um bom método de ensino é aquele que tem em conta as diferentes etapas de conceptualizações, da psicogénese da escrita, e incluir diversos tipos de procedimentos. Para que as conceptualizações das crianças possam evoluir é necessário que se trabalhe a partir dos seus conhecimentos (nível conceptual), que se criem situações de conflito cognitivo e que se entre num diálogo metacognitivo sobre as actividades de leitura e de escrita.

Embora o professor deixe de ser considerado como a única pessoa detentora das capacidades e conhecimentos para ensinar a leitura e a escrita, o seu papel continua a ser muito importante, dado poder facilitar a evolução das conceptualizações das crianças. Para isso, ele deve possuir competências sobre os conteúdos a ensinar, os métodos a utilizar e os processos utilizados pelas crianças para se apropriarem da linguagem escrita. Somente com este tipo de conhecimentos é que os professores poderão alterar a sua postura dentro da sala de aula, quer a nível das respostas que dão às perguntas apresentadas pelas crianças, o tipo de exercícios que pedem às crianças, quer a nível do processo de condução da aprendizagem e dos seus intervenientes (E. Ferreiro, 1986/1995). É necessário que os professores entendam e respeitem os aspectos do desenvolvimento da escrita nas crianças mais pequenas, de forma a utilizarem uma instrução que tenha em conta os princípios da escrita que a criança já adquiriu e desenvolveu antes de chegar à escola primária (Y. Goodman, 1990). No entanto, N. Hall (1987) e Y. Goodman (1990), referem que as possibilidades das crianças em continuarem a desenvolver os seus conhecimentos nestas áreas é muito limitado quando chegam à escola primária, chegando algumas crianças a deixarem de fazer as suas escritas, porque o modo como o processo de instrução é desenvolvido as leva a pensar que as suas

explorações são inadequadas. A escola costuma favorecer os aspectos figurativos da escrita e ignorar os aspectos construtivos (E. Ferreiro, 1988, citado por Y. Preteur & E. Louvet-Schmauss, 1992).

Um dos programas apresentados, por G. Chauveau, para proporcionar a todas as crianças, especialmente, as do meio desfavorável, a possibilidade de contactar com a escrita e ser estimulada nesta área foi o Clube de Leitura. Este, era realizado nas escolas primárias com crianças que revelavam dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita. Segundo a sua hipótese de trabalho, que se veio a confirmar, se estas crianças de meios desfavoráveis tivessem oportunidades de contactar com o escrito, elas iriam evoluir e conseguir ultrapassar as suas dificuldades. Este contacto passava pela realização de várias actividades diárias num período de tempo não superior a dez minutos para cada uma e no Período Extra-Escolar, embora se realizasse na própria escola. Estas actividades consistiam no seguinte: leitura de uma história pelo animador desse clube, em que as crianças tinham que descobrir qual a surpresa envolvida, jogos de leitura e de escrita em que as crianças associavam a escrita a determinado objecto à sua imagem, leitura conjunta entre animador e criança, em que detectavam as suas dificuldades e as superavam, e produção escrita pela criança. Outro dos aspectos fundamentais deste programa de intervenção residia na relação entre o trabalho no clube, as crianças e as suas famílias. A participação dos pais neste projecto era fundamental e crucial para o bom desenvolvimento das crianças. Era-lhes pedido que cooperassem diária e regularmente com o animador do clube, prestando atenção aos trabalhos que as crianças levam para casa, para além de estarem presentes nas reuniões que os animadores organizassem e considerassem oportunas a sua presença.

### **3. As conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita**

A entrada no mundo da escrita acontece, para a maioria das crianças, muito antes da entrada oficial na escola primária (E. Rogovas-Chauveau, 1993). Desde que nasce, a criança é confrontada com variadíssimas marcas gráficas no seu ambiente e com a utilização dessas marcas por várias pessoas. Tentar compreender o significado desses sinais gráficos, como funcionam e para que servem são talvez alguns dos objectivos colocados pelas crianças nestas idades pré-escolares, os quais as conduzirão à elaboração de determinadas hipóteses ou sistemas de representação. (E. Ferreiro, 1990; A. Silva, 1992; M. A. Martins, 1994). Ao permitir-se a participação das crianças em situações de utilização da linguagem escrita, estas, assumem o papel de pessoas envolvidas activamente na sua aprendizagem (Y. Goodman, 1990). O tipo de contactos que a criança mantém com estas práticas sociais e culturais, tem um papel fundamental no modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita (M. A. Martins, 1994), ou seja, a natureza e a qualidade das experiências iniciais das crianças com a escrita ao serem diferentes, dependendo dos contextos educativos onde a criança se insere, conduzirão a vários níveis de conhecimento e de desempenho por parte das mesmas (N. Hall, 1987).

Para compreender o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, alguns investigadores têm enveredado pelo estudo dos aspectos conceptuais ou linguísticos e cognitivos (procurando perceber como as crianças compreendem o sistema da linguagem escrita e a natureza do acto de ler), enquanto outros têm preferido estudar os aspectos interpessoais ou características culturais e sociais da escrita (tentam compreender de que forma as crianças apreendem as escritas presentes no meio que as rodeia e como lidam com as pessoas que sabem manusear e utilizar a linguagem escrita) (E. Rogovas-Chauveau, 1993; M. A. Martins, 1994)

Quanto aos aspectos estruturais da linguagem escrita, vários têm sido os estudos que têm relacionado a linguagem escrita e a linguagem oral, através das actividades de produção de escrita e de leitura de palavras e de textos.

## **3.1 Estudos sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita - relação da linguagem escrita e a linguagem oral**

### **3.1.1 Produção de escrita**

Desde há muito tempo que o estudo das marcas gráficas realizadas pelas crianças tem despertado o interesse de vários investigadores. Inicialmente, centraram-se na evolução do desenho (Rouma, 1912 e Luquet, 1912, citados por H. Sinclair, 1990), mas logo mais, o objecto de estudo foi expandido à própria escrita, ou seja, de que modo estes dois tipos de registos gráficos - desenhos e escrita - estavam relacionados.

Várias investigações realizadas, neste campo, revelaram que embora a posição dos psicólogos sobre a origem do desenho e da escrita pudesse divergir - uns argumentavam que as garatujas eram o ponto comum de partida, outros defendiam pontos de partida diferentes - todos aceitavam que a evolução das garatujas para o desenho seguia uma linha mais directa do que das garatujas para a escrita (Sinclair, 1990). Segundo Wallon (1951, citado por H. Sinclair, 1990) o desenvolvimento do desenho ocorre espontaneamente enquanto que a escrita é resultado da imitação das crianças pelas actividades do adulto.

No entanto, o facto do desenvolvimento do desenho e da escrita começar a divergir não se deve única e exclusivamente à imitação das escritas dos adultos pelas crianças, como Lurçat (1965, citado por Sinclair, 1990) quis fazer crer. O facto da criança ser uma pessoa activa e participativa na sua aprendizagem, implica que a sua maneira de representar a escrita esteja relacionado com o modo como a criança organiza a informação que o meio lhes proporciona (Sinclair, 1990).

Estabelecer a evolução das representações das crianças sobre a linguagem escrita passou assim a ser um dos objectivos pretendidos por vários autores, os quais consideraram a observação dos comportamentos das crianças pré-escolares com a escrita, um meio adequado para compreender alguns dos aspectos essenciais às actividades de leitura-escrita. (E. Rogovas-Chauveau, 1993).

A primeira investigação sistematizada sobre o aparecimento da escrita foi realizada por A. R. Luria (1929, citado por L. S. Vygotsky, 1983; A. R. Luria, 1983; M. Jones, 1990; M. Martlew & A. Sorsby, 1995), na qual, era utilizado o

seguinte método: pedia-se às crianças que se lembrassem e dissessem as frases que o investigador tinha dito anteriormente; como o número de frases proposto excedia a capacidade natural de memória das crianças, estas não eram capazes de realizar adequadamente a tarefa; então, era-lhes proposto que utilizassem uma folha de papel para anotar algo que as ajudasse nesta tarefa. Algumas das crianças entrevistadas disseram que não podiam participar nesta última tarefa, porque não sabiam escrever, no entanto, depois de serem incentivadas pelo investigador a tentarem, acabaram por participar.

Os resultados finais revelaram quatro etapas de desenvolvimento diferentes, desde anotações indiferenciadas e não funcionais a marcas diferenciadas (M. Jones, 1990):

. **1ª Fase** - pré-escrita ou pré-instrumental - as crianças produzem marcas gráficas indiferenciadas, tentando imitar a escrita do adulto, mas sem relação com as frases ditas.

. **2ª Fase** - embora a escrita continue indiferenciada, as marcas gráficas registadas pelas crianças, nomeadamente o local onde as coloca na folha, fornecem-lhes pistas sobre as frases ditas.

. **3ª Fase** - início da diferenciação das marcas escritas, em que as crianças começam por representar graficamente o ritmo da frase (ex.: frase ou palavra curta é representada por uma linha pequena). Mais tarde, as crianças representam o conteúdo da frase, quer pelo número ou quantidade de marcas registadas, quer pela forma com que as registam. Surge nesta fase, a escrita pictográfica, em que ao ser dito uma frase sobre um objecto concreto a criança pode desenhá-lo, o que lhe permite relembrar com êxito a frase mencionada.

. **4ª Fase** - escrita pictográfica avançada - a criança em vez de representar o objecto da frase, substitui-o por outro que lhe está associado, por algumas das suas partes ou pelo contexto em que ele aparece geralmente.

No final desta etapa, embora as crianças ainda não tivessem adoptado a técnica de escrita convencional, já se encontravam preparadas, cognitivamente, para entender que existem dois tipos de representações - os objectos e o discurso oral - ou seja, pode-se verificar a passagem do simbolismo de primeira ordem (representação do objecto pelas marcas gráficas) para o simbolismo de

segunda ordem (representação dos sons da fala, pela escrita) (L. S. Vygotsky, 1983).

Interessada em compreender os processos de apropriação da escrita pelas crianças, E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991), estudaram o modo como as crianças de idade pré-escolar (4, 5 e 6 anos), de classes sociais diferentes, escreviam. Pretendiam assim reconstruir a psicogênese da escrita (E. Ferreiro, 1990), visto que encaravam a aquisição da escrita como um processo de desenvolvimento constituído por níveis sucessivos de conceptualizações - Teoria Psicogenética da Linguagem escrita. Estes níveis de conceptualizações, representavam sistemas de interpretação elaborados pelas crianças sobre a natureza e a função do sistema de escrita, ou seja, a criança face às informações sobre o sistema de escrita que lhe eram proporcionadas pelo meio, construía estes sistemas de interpretação coerentes com a informação recolhida. Quando surgiam informações contraditórias aos sistemas elaborados pelas crianças, surgia um momento de conflito cognitivo, em que a criança tinha que reformular os sistemas anteriores, acomodando-os às novas informações disponíveis (E. Ferreiro, 1986/1995; E. Ferreiro, 1990; M. Jones, 1990).

Seguindo o tipo de entrevista individual piagetiana, propuseram às crianças seis actividades distintas: escrever o seu próprio nome; escrever o nome de algum amigo ou membro da família; escrever palavras, normalmente, utilizadas no início da aprendizagem escolar; escrever palavras que não lhes tinham sido ensinadas; escrever uma frase; e contrastar situações de desenho e de escrita.

Os resultados obtidos permitiram-lhes definir cinco níveis sucessivos (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1984/ 1991) :

. **Nível 1** - Escrever é reproduzir os traços que a criança considera típicos da escrita - traços ondulados e contínuos para a escrita cursiva e linhas verticais e círculos para a escrita de imprensa. Cada escrita é interpretada segundo a intenção subjectiva do escritor, não havendo ainda a função comunicativa da escrita. Escritas diferentes podem corresponder ao mesmo significado. A produção de escrita obedece a dois critérios específicos: quantidade mínima de traços e variedade de traços, ou seja, para que algo seja considerado escrita é necessário que tenha no mínimo três traços e sejam variados. Durante este período verifica-se a correspondência entre os aspectos quantificáveis do

objecto e os aspectos quantificáveis da escrita - maior número de traços, traços maiores ou maior comprimento do traçado total para um objecto maior, mais comprido, mais idoso ou com maior número de objectos referidos.

. **Nível 2** - Escritas diferentes correspondem a leituras diferentes (significados diferentes). Cada escrita é composta por traços mais semelhantes às formas das letras e continua a obedecer às hipóteses de quantidade mínima de grafismos e variedade nos grafismos. A interpretação da escrita continua apenas ser possível ao próprio escritor.

Estes dois níveis, Nível 1 e Nível 2, podem agrupar-se formando o **Nível Pré-Silábico** (Y. Prêteur & E. Louvet-Schmauss, 1992; J. Contini Junior, 1988) dado não haver, por parte da criança, uma tentativa em estabelecer a relação entre os aspectos sonoros da linguagem oral e os aspectos gráficos da linguagem escrita.

. **Nível 3** - A escrita passa a representar partes sonoras da fala. A criança tenta atribuir um valor sonoro a cada uma das letras ou traços que constitui a escrita. Cada grafema corresponde a uma sílaba - **Hipótese Silábica**. Nesta fase, a criança confronta-se com dois tipos de conflitos cognitivos: conflito com a Hipótese da quantidade mínima de letras, face aos dissílabos e monossílabos, uma vez que para que algo seja lido é necessário que tenha no mínimo três letras (no caso da língua espanhola); e conflito com a maioria das escritas que o meio lhe proporciona, nomeadamente o seu nome próprio, quando tenta interpretá-las segundo a Hipótese Silábica.

. **Nível 4** - Passagem da Hipótese Silábica para a Hipótese Alfabética. Nesta fase de transição, a criança escreve com grande hesitação, ora segundo a Hipótese Silábica, ora segundo a Hipótese Alfabética, procurando sempre fazer a correspondência entre grafemas e fonemas.

. **Nível 5** - A criança compreende que cada uma das letras da escrita corresponde um valor sonoro menor do que a sílaba, o fonema - **Hipótese Alfabética**. Ao escrever realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras, podendo cometer alguns erros ortográficos.

Tendo em conta as classes sociais a que as crianças pertenciam, os resultados da escrita do seu próprio nome, revelaram algumas diferenças importantes de realçar:

. **Crianças de classe média:** aos 4 anos situavam-se, maioritariamente, nos níveis 1 e 2; aos 5 anos situavam-se em todos os níveis, embora a maioria se concentrasse no nível 3; e aos 6 anos muitas situavam-se nos níveis 4 e 5 e nenhuma no nível 1.

. **Crianças da classe baixa:** aos 4 anos a maioria situava-se nos níveis 1 e 2, não diferindo muito dos dados das crianças da classe média; aos 5 anos nenhuma alcançava um nível superior ao 3; e aos 6 anos surgiu uma regressão, situando-se a maioria no nível 1.

Segundo E. Ferreiro e A. Teberosky (1979, citado por J. Downing, 1986), estas diferenças de resultados obtidos pelas crianças de níveis sócio-económicos diferenciados, devem-se aos diferentes tipos de contacto com a escrita que estas crianças têm, incluindo as actividades familiares que realizam. O facto das crianças de classe média iniciarem primeiro e progredirem mais rapidamente neste processo de aquisição da escrita, não significa que as crianças de classes sociais baixas não passem pela mesma sequência de níveis, alcançando o nível da alfabetização.

Mais tarde E. Ferreiro (E. Ferreiro, 1986/1995; citado por M. Martlew & A. Sorsby, 1995) reorganizou os dados obtidos nos exercícios de produção de escrita pelas crianças de classes sociais diferenciadas, assinalando a existência de três grandes níveis de desenvolvimento:

. **Nível 1:** As crianças tentam diferenciar o desenho da escrita. Reconhecem as duas características básicas dos sistemas de escrita: linearidade e arbitrariedade da forma (as letras não reproduzem a forma dos objectos). Consideram as cadeias de letras como objectos substitutos. A escrita representa algumas propriedades dos objectos do mundo que o desenho não reproduz (ex.: os nomes dos objectos). Para que uma escrita seja legível, as crianças consideram necessário haver um número mínimo de letras (3 na língua espanhola) - Hipótese da quantidade mínima - e uma variedade de letras - Variação qualitativa interna. Neste nível, existe indiferenciação entre escritas, ou seja, cadeias de letras diferentes podem assumir o mesmo significado se for essa a intenção da criança.

. **Nível 2:** As crianças começam a diferenciar as escritas, fazendo corresponder diferentes escritas a diferentes significados. Esta diferenciação pode suceder a

dois níveis: quantitativo - em que a criança supõe que a escrita de objectos grandes e de plurais implicam maior quantidade de letras - e qualitativo - em que para escrever coisas diferentes a criança supõe que tem de colocar letras diferentes, alterar a ordem das letras.

. **Nível 3:** As crianças começam a relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita - fonetização da linguagem escrita - construindo três hipóteses sucessivas:

. Hipótese Silábica: as crianças tentam encontrar um modo de controlar o número de letras necessário para escrever qualquer palavra. Assumem então, que cada sílaba pode ser representada por uma letra. Inicialmente, as letras escolhidas podem não corresponder ao seu valor sonoro convencional, mas com o contacto com o meio (nomeadamente com o seu nome próprio) conseguem atribuir a cada letra um valor sonoro mais aproximado (ex.:o *M* de Manuel fica *Ma*).

. Hipótese Silábica-Alfabética: as crianças são confrontadas com as escritas do meio que não obedecem à sua Hipótese Silábica. Ficam então num período de transição, em que por vezes escrevem segundo a Hipótese Silábica (cada letra corresponde a uma sílaba) e outras vezes pela Hipótese Alfabética (cada letra corresponde a um fonema).

. Hipótese Alfabética: as crianças entendem a natureza intrínseca do sistema da escrita - em que cada letra corresponde a um fonema - mas ainda cometem alguns erros ortográficos, dado o sistema de escrita alfabética não ser completamente *puro*.

Após a apresentação dos primeiros estudos realizados por E. Ferreiro e seus colaboradores, vários foram os autores que adoptaram os princípios básicos da sua metodologia e continuaram a explorar o modo como as crianças constroem a linguagem escrita. Alguns dos resultados por eles obtidos diferiram daqueles apontados por E. Ferreira, quer a nível do processo lógico e sequencial dos diferentes níveis conceptuais (por exemplo, E. P. Grossi, 1986/1995; M. A. Martins & A. Q. Mendes, 1987; J.-M. Besse, 1993, 1995; M. A. Martins, 1994; J. Contini Junior, 1988), quer ao nível das próprias características de cada um dos níveis de desenvolvimento (por exemplo, M. A. Martins & A. Q. Mendes, 1987;

J. Contini Junior, 1988; C. Pontecorvo & C. Zucchermaglio, 1988; G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994). Alguns desses estudos são referidos a seguir.

E. P. Grossi e seus colaboradores (1986/1995) interessaram-se por estudar o modo como as crianças brasileiras de classes populares chegam à alfabetização. Baseados em algumas das tarefas propostas por E. Ferreiro e A. Teberosky, aquando do estudo da produção de escrita, propuseram às crianças que escrevessem determinadas palavras (aquelas que pareciam as mais significativas após uma conversa informal com as crianças, sobre os seus interesses e actividades de tempo livre). Algumas das crianças reagiram à tarefa dizendo que não sabiam escrever, mas apenas desenhar. No entanto, o conjunto de respostas obtidas permitiram a estes autores elaborar níveis de desenvolvimento um pouco diferentes dos apontados por E. Ferreiro e A. Teberosky:

. **Nível Pré-silábico 1:** As crianças consideram que os traços figurativos e a expressão gráfica fazem parte do sistema escrito, como tal, face ao ditado das palavras, fazem um desenho juntando ou não algumas letras. Não diferenciam entre desenho e escrita.

. **Nível Intermédio 1:** As crianças começam a entender que as pessoas podem utilizar a escrita como substituição do objecto. No entanto, consideram que qualquer conjunto de grafemas ou traços gráficos representa uma palavra.

. **Nível Pré-silábico 2:** As crianças assumem que a escrita é apenas representada por letras, embora continuem a não diferenciar o desenho da escrita.

. **Nível Intermédio 2:** As crianças utilizam uma sequência de letras para escrever uma palavra, mas não compreendem como é que ela se relaciona com a sua cadeia sonora. Desconhecem como controlar o número de grafemas face às palavras ditas.

. **Nível Silábico:** As crianças começam a relacionar a cadeia sonora com a escrita das palavras, atribuindo a cada sílaba uma letra.

. **Nível Intermédio 3:** As crianças são confrontadas algumas limitações da Hipótese Silábica, ou seja, algumas das palavras escritas no meio não são possíveis de serem lidas, quer por excesso de letras quer por falta das mesmas (ex.: palavras monossílabos ou dissílabos).

**.Nível Alfabético:** As crianças compreendem que a unidade menor do sistema da escrita é o fonema e não a sílaba. Entendem que o sistema de escrita é um sistema social de linguagem que só pode ser possível quando existe interacção social entre a leitura e a escrita, ou seja, quando aquilo que escrevem pode ser entendido por outros.

A apresentação sistematizada destes níveis intermediários reflectem os conflitos cognitivos com que as crianças se confrontam, os quais lhes permitem desenvolver-se e alcançar o nível de alfabetização. Segundo estes autores, o papel da interacção social - quer a nível das pessoas que participam nos acontecimentos de alfabetização quer a nível dos objectos dessa alfabetização - são fundamentais para que as crianças ultrapassem estes conflitos.

Jean-Marie Besse (1993, 1995) interessou-se por estudar a actividade conceptualizadora das crianças francesas em idade pré-escolar aquando da sua produção escrita, ou seja, como é que elas lidam com as diferentes características do sistema gráfico, quais são as suas representações sobre as regras da língua escrita e quais os seus modos de pensar sobre a língua. Tendo presente a metodologia utilizada nos diversos trabalhos de E. Ferreiro, a actividade que propôs às crianças nesta investigação consistiu nas seguintes tarefas: Produção de escrita (as crianças escreviam a palavra ou a frase que lhes era ditada); Oralização (diziam o que tinham acabado de escrever); Gesto do dedo (apontavam com o dedo aquilo que iam dizendo); Assinalamento (face à frase, apontavam as diferentes palavras que o investigador ia verbalizando); Verbalização (face à frase, diziam o que estava escrito em cada palavra assinalada pelo investigador); e Verbalização Terminal (voltavam a dizer o que tinham escrito na primeira palavra e na primeira frase).

Os dados obtidos foram analisados tendo em conta os aspectos formais da língua escrita - natureza e a quantidade de materiais gráficos utilizados e as convenções gerais da língua (ex.: linearidade, escrever da esquerda para a direita, etc.) - e os aspectos estruturais - representação da criança sobre a produção de escrita e a natureza da língua francesa escrita. As respostas de recusa, dadas por algumas das crianças aquando da realização das tarefas, não foram tidas em consideração na organização dos dados. Segundo este autor, estas respostas poderiam dever-se a aspectos psicoafectivos (ex.: inibição, bloqueio, etc.) ou a aspectos relacionados directamente com a tarefa de

produção de escrita (ex.: a criança ter consciência que não sabe escrever correctamente), os quais não ajudariam a clarificar a questão de investigação sobre a natureza do trabalho cognitivo das crianças face à língua escrita.

A organização dos restantes dados permitiu estabelecer uma sequência das conceptualizações das crianças sobre a língua escrita, sem carácter obrigatório, ou seja, contrariamente à proposta de E. Ferreiro, nem todas as crianças passam pela mesma sequência:

. **Nível 1:** A escrita difere do desenho.

A escrita elaborada pelas crianças contém formas gráficas figurativas e não figurativas. A interpretação do escrito é variável, depende do critério da criança no momento em que escreve. Quando refere o que escreveu a criança aponta globalmente para a palavra ou frase.

. **Nível 2:** A escrita relaciona-se com o referente.

A escrita é composta por traços gráficos mais semelhantes às letras e é realizada tendo em conta o tamanho do referente (ex.: a escrita de um objecto grande implica mais letras do que a de um objecto pequeno). A escrita de palavras diferentes implicam variações quantitativas e/ou qualitativas na escrita, embora o seu significado continue a não ser estável nem de longa duração. A criança continua a apontar globalmente para a palavra que acaba de verbalizar. Só aceita como palavras os escritos que respeitem as hipóteses de quantidade mínima de grafias e a variedade intrafigurativa.

. **Nível 3:** A escrita relaciona-se com a duração da cadeia sonora.

A criança tenta ajustar a produção de escrita à oralização. Diferencia a escrita da frase da escrita da palavra, colocando na primeira mais letras e segmentando a escrita. Enquanto escreve a palavra ou frase ditada verbaliza-a em voz baixa ou vai confirmando a duração da cadeia sonora com a sua escrita. Verbaliza o que escreveu acompanhando com o dedo. O significado da sua escrita é estável.

Algumas crianças fazem uma análise silábica dos seus escritos, quando os verbalizam e apontam com o dedo, ou seja, para cada letra escrita atribuem uma sílaba, independentemente do seu valor sonoro.

. **Nível 4:** A escrita relaciona-se com a análise fonética do enunciado.

A criança realiza uma análise fonética das palavras e das frases ao escrever. Assume que cada som é representado por uma unidade gráfica e atribui os valores convencionais das letras. Inicialmente, escreve de forma silábica (cada grafia corresponde a uma sílaba), mas depois pode oscilar entre uma escrita silábica e alfabética, atribuindo a cada grafia um valor fonético. Ao verbalizar o que escreveu, nomeia e aponta cada uma das letras escritas.

. **Nível 5:** A escrita é um traço codificado na mesma ordem da sucessão de sons da cadeia sonora.

Em todas as tarefas propostas, as crianças realizaram correspondências grafofonéticas próprias dos sistemas escritos alfabéticos e começaram a compreender que um mesmo som pode ser codificado com diversas formas gráficas.

. **Nível 6:** A escrita é um traço codificado de forma específica na cadeia sonora.

A criança começa a compreender que o sistema escrito francês não é completamente alfabético, havendo questões específicas de ortografia.

. **Nível 7:** A escrita é como um texto que representa e comunica determinadas formas culturais.

A criança compreende que existem diversos tipos de comunicação escrita (ex.: carta, poesia, notícia de jornal, etc.), dependendo das convenções sociais estabelecidas.

Para J.-M. Besse (1995), a forma de passagem de um nível de conceptualização para outro é semelhante ao descrito por E. Ferreiro, ou seja, resulta de conflitos cognitivos que ocorrem entre o saber (sistemas de interpretação da escrita) da criança e as informações fornecidas pelo meio sobre o sistema de escrita (quer através das pessoas que a manuseiam, quer através das próprias escritas presentes no meio). Somente através destes *momentos de desequilíbrio*, em que a criança reformula o seu sistema de interpretação anterior face às novas informações, é que a criança acede a outro nível conceptual. No entanto, segundo Besse, esta mudança, é tanto mais facilitada quanto mais for permitido a interacção entre crianças de níveis conceptuais diferentes para resolver uma mesma tarefa. O conflito socio-cognitivo que se estabelece entre elas pode favorecer a passagem a níveis conceptuais superiores.

M. A. Martins e A. Q. Mendes (1987), ao realizarem investigações, em Portugal, no seguimento das apresentadas por de E. Ferreiro e seus colaboradores, detectaram que dentro do nível 1 proposto por E. Ferreiro, podem ainda existir escritas de níveis evolutivos diferentes, ou seja, às vezes as crianças escrevem sem intenção de representar e outras vezes, embora apenas pretendam representar o objecto, essa função já está presente. Constataram ainda que as crianças utilizam sempre marcas gráficas diferentes para a escrita de palavras diferentes.

Para estes autores, os dados que recolheram das produções de escrita das crianças podem-se agrupar em três momentos evolutivos:

. **Momento 1:** Escrita como actividade grafo-perceptiva - a criança apenas tem a intenção de representar a imagem que tem das palavras, utilizando um número mais ou menos constante de grafemas, mas sem nenhum critério específico.

. **Momento 2:** Hipótese quantitativa do referente - a escrita começa a ser representativa do referente e não da linguagem, ou seja, a criança tenta transpôr para os seus escritos algumas das propriedades dos referentes (ex.: tamanho) e não dos sons da fala. Este tipo de respostas só acontece quando a criança é solicitada a escrever palavras da mesma família (ex.: pato-patinho).

. **Momento 3:** Emergência de um critério linguístico - a escrita começa a representar os sons da fala. Através de sucessivos conflitos entre os critérios grafo-perceptivos (que surgem, inicialmente, como dominantes) e os critérios linguísticos, a criança consegue chegar a uma conceptualização de escrita silábica, e mais tarde à hipótese alfabética.

No entanto, tentar situar o nível de desenvolvimento das conceptualizações das crianças em cada uma destas fases, é algo *subjectivo*, dado depender do material utilizado e do conflito gerado, as respostas das crianças não só podem situar-se em níveis diferentes, como também podem, no próprio momento da entrevista, evoluir para outro nível conceptual. (M. A. Martins & A. Q. Mendes, 1987; M. A. Martins, 1994). Como tal, no caso das crianças apresentarem duas respostas de níveis conceptuais diferentes, deve-se tomar como indicador as respostas de nível conceptual superior. Isto porque, segundo estes autores, este tipo de entrevista avalia dois tipos de

desenvolvimento - potencial (aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros) e efectivo (aquilo que a criança consegue fazer sozinha), referenciados por Vygostky (1977, citado por M. A. Martins & Q. Mendes, 1987).

Outra das investigações que veio corroborar a ideia de que o desenvolvimento da escrita na criança é um processo flexível e de etapas não discretas foi realizada por J. Contini Junior (1988). Este, não seguiu a metodologia utilizada por E. Ferreiro, antes, pediu aos professores, de crianças brasileiras em idade pré-escolar, que pedissem às crianças para escreverem, numa folha de papel, determinadas palavras por eles ditadas. As palavras foram seleccionadas segundo o seu léxico visual e auditivo, ou seja, haviam palavras com as quais as crianças contactavam frequentemente a nível visual (cartazes, anúncios) e auditivo, outras apenas faziam parte do seu léxico auditivo, e outras que lhes eram desconhecidas.

Os dados obtidos revelaram que para além de variações no desenvolvimento da escrita pelas crianças, estas, podem apresentar, num mesmo instante, do seu desenvolvimento duas ou mais etapas sucessivas, ou seja, interpretações intermédias do sistema de escrita, o que é contrário à posição de E. Ferreiro, que só admitia uma situação de interpretação intermédia no nível 4 (quando as crianças oscilavam entre as Hipóteses silábica e alfabética). No nível pré-silábico delineado por E. Ferreiro, este autor ainda diferenciou outros tipos de grafias - escritas pictográficas, ideográficas e intermédias (quando se encaixam em mais do que uma categoria).

Ao nível do período pré-silábico descrito por E. Ferreiro, C. Pontecorvo e C. Zuccermaglio (1988) estudaram os processos de diferenciação, realizados pelas crianças, durante o desenvolvimento da aquisição da escrita.

Consideraram então, que inicialmente, os sistemas de representação das crianças baseiam-se em processos de diferenciação intra-relacionais, isto é, embora não tenham a preocupação de comparar palavras diferentes, as crianças apenas consideram como palavras possíveis de ser lidas aquelas que respeitem a Hipótese de quantidade mínima e a variação interna das letras. No momento em que as crianças assumem que palavras diferentes têm que ser escritas com letras diferentes, ocorre o modo de diferenciação inter-relacional, em que a criança pode diferenciar a escrita segundo critérios formais (mantendo a quantidade mínima de letras, as crianças elaboram várias

combinações para diferenciar as escritas) ou segundo critérios exteriores (em que as diferenciações são baseadas nas características do significado ou do referente). Crianças com grandes reportórios de letras conhecidas utilizam, geralmente, o primeiro critério, enquanto que as crianças com menor conhecimento de letras recorrem mais às características do referente para diferenciar as palavras pretendidas.

### **3.1.2 Leitura de textos**

#### **3.1.2.1 Leitura de texto com imagens**

E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991) estudaram as interpretações que as crianças pré-escolares, de língua espanhola, elaboraram a respeito da relação entre imagem e texto escrito, quando lhes era apresentado uma imagem acompanhada de uma palavra ou de uma frase.

Pelos dados obtidos, propuseram uma progressão genética em quatro momentos distintos:

. **Nível 1:** Indiferenciação entre imagem e texto.

Face à questão *“Onde tem algo para ler?”* as crianças respondem, apontando, no texto e na imagem. Quanto à questão *“O que diz?”*, nomeiam o objecto desenhado, mas também aceitam que esteja uma frase. O texto está relacionado directamente com a imagem, formando ambos uma só unidade.

. **Nível 2:** Diferenciação entre imagem e texto.

As crianças começam por diferenciar imagem de texto ao relacionarem o texto com o nome do objecto desenhado (ex.: pato) e a imagem com o desenho do objecto (ex.: um pato). A utilização ou não dos artigos revela a diferenciação que a criança realiza entre imagem e texto. Face ao escrito as crianças tanto podem atribuir o nome do objecto, como formularem uma frase relacionada com a imagem.

. **Nível 3:** As crianças começam a prestar atenção às propriedades gráficas do texto (ex.: número de linhas) mas continuam a atribuir ao texto o nome do objecto desenhado ou uma frase relacionada com o mesmo. Aquilo que se diz é diferente daquilo que está escrito, ou seja, para as crianças o que está escrito são os nomes, embora possam dizer a relação entre eles.

. **Nível 4:** Correspondência entre o número de fragmentos escritos no texto e o número de palavras ditas. Inicialmente, as crianças começam por atribuir a cada palavra escrita uma sílaba, a qual vai sendo alongada ou encurtada consoante a necessidade que a criança sinta para fazer coincidir os limites do texto com os limites da palavra verbalizada. No caso de uma frase, as crianças dividem-na sintacticamente, ou seja, dependendo do número de palavras escritas, as crianças referenciam o sujeito, verbo e objecto.

Adoptando uma metodologia semelhante à apresentada pelas autoras anteriores, A. Q. Mendes (1986) estudou a forma como crianças portuguesas, em idade pré-escolar (4-6 anos), *lêem* determinados textos acompanhados de imagens.

Os diversos cartões apresentados às dez crianças da sua amostra, consistiram em imagens que eram acompanhadas por uma palavra, duas palavras ou por uma frase. As imagens escolhidas, embora familiares às crianças, nem sempre ilustravam exactamente o texto, visto que este autor também pretendia averiguar até que ponto as crianças antecipavam o texto em função da imagem ou apenas se centravam no texto.

Os dados obtidos foram organizados em três níveis distintos.

. **Nível 1:** Leitura icónica do texto escrito.

As crianças não têm em conta o carácter linear e literal da escrita, antes, tomam o campo de referência da escrita como estando ligado aos objectos, aos referentes concretos e não aos referentes linguísticos. Dito por outras palavras, as crianças não só fazem uma *leitura* livre do texto (interpretando-o como fazem com a imagem, isto é, podem *ler* o mesmo texto de diversas maneiras), como também encaram o campo de referência da escrita no mundo externo e não na linguagem (considerando que o texto está relacionado com os conteúdos referenciais e não com a própria linguagem).

**Nível 2:** Hipótese do nome.

As crianças diferenciam a imagem do texto, omitindo os artigos indefinidos quando se referem ao texto. Segundo este autor, isto ocorre porque as crianças começam a realizar uma maior descentração face ao texto, ou seja, começam a compreender que a mensagem está na escrita e tentam interpretá-la, em vez de falarem sobre ela.

No entanto, A. Q. Mendes (1986), chama a atenção para o facto de que esta omissão do artigo nem sempre corresponde a um nível conceptual diferente da indiferenciação imagem /texto, ou seja, esta omissão do artigo não garante sempre que as crianças estão a relacionar a escrita com o enunciado verbal. Um exemplo desta situação teve lugar quando algumas crianças, após terem atribuído um nome ao texto apresentado (ex.: *galinha*) continuaram a mantê-lo quando o autor tapou algumas letras. Por outras palavras, estas crianças revelaram não possuir consciência que a fragmentação do texto origina descontinuidade no significado, isto é, não têm a noção clara de que a escrita representa a linguagem.

. **Nível 3:** Análise linguística da mensagem escrita.

As crianças começam a fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto, tentando encontrar as unidades componentes de ambos e o modo como se relacionam e correspondem, ou seja, depois das crianças diferenciarem o texto da imagem, elas têm que perceber que o enunciado pode ser decomposto em segmentos menores, quer seja ao nível da frase (identificando e isolando os seus diferentes constituintes), quer ao nível da palavra (identificando e isolando as unidades mínimas de som).

G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1993, 1994), estudaram o modo como as crianças francesas de seis anos, no primeiro mês de escolaridade, estabelecem as relações entre o texto e a imagem e como coordenaram ou não a informação de origem diversa.

A frase era apresentada em duas linhas e a prova de interpretação continha questões do tipo “*O que pensas que está escrito?*” e “*Mostra-me com o dedo onde pensas que está escrito.*”. Os dados obtidos foram organizados em cinco níveis:

. **Nível 1:** A leitura é centrada na imagem, sem considerar as propriedades do texto escrito.

A criança pode elaborar a hipótese de que a escrita é uma etiqueta que serve para nomear o objecto desenhado ou pode inventar uma frase baseada na imagem. Pode atribuir o mesmo significado às duas linhas da frase como pode atribuir a cada uma delas significados diferentes.

. **Nível 2:** A leitura é feita tendo em conta as características quantitativas da escrita.

A criança ao interpretar a frase presta atenção ao comprimento do enunciado e ao número de segmentos separados por um espaço em branco. Ela pode fazer corresponder a cada palavra escrita um nome, um sintagma nominal e um grupo verbal, sem fazer uma ligação sintáctica entre eles quando os enumera, pode associar a cada fragmento escrito uma sílaba ou pode produzir uma frase que contenha, aproximadamente, o mesmo número de palavras que o texto escrito.

. **Nível 3:** A leitura é feita prestando atenção aos aspectos qualitativos da escrita.

A criança ao interpretar o texto tem em conta a forma das palavras, letras e sílabas, reconhece palavras isoladas e faz correspondências grafo-fonéticas. Não faz a ligação entre decifração e compreensão do texto, ou seja, ao prestar atenção às formas gráficas do texto para o interpretar exclui o desenho que a acompanha. Isto porque supõe que estas duas tarefas - decifração e compreensão - não se podem realizar em simultâneo, são duas maneiras de ler diferente. No entanto, quando decifram determinadas palavras podem tentar atribuir algum significado à frase.

. **Nível 4:** Leitura verdadeira - coordenação das diferentes informações (ex.: iconográficas e grafo-fonéticas).

A criança é capaz de tratar, em simultâneo, vários tipos de unidades linguísticas (ex.: letras e sílabas, palavras, frases), integrar diversos tipos de operações (ex.: reconhecimento de palavras, decifração, predicções semânticas) e regular a sua actividade de ler com compreensão. A criança pode cometer alguns erros na decifração e na antecipação semântica, realizando várias tentativas e erros quando interpreta.

. **Nível 5:** Leitura correcta e rápida.

A criança consegue ler o texto escrito rapidamente e sem erros.

### 3.1.2.2 Leitura de texto sem imagens

Outra das situações estudadas por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991), relaciona-se com a leitura de textos, quando não acompanhados de imagem.

Pretendiam, deste modo, estabelecer as conceptualizações das crianças de língua espanhola, em idade pré-escolar, sobre aquilo que podia estar escrito em cada uma das partes do texto.

Propuseram às crianças, três tipos de actividades. Na primeira, elas escreviam uma frase diante das crianças (constituída por um sintagma nominal simples - substantivo com ou sem artigo - e um verbo transitivo), liam-na, assinalando com o dedo e depois ou pediam às crianças para mostrarem onde estava determinada palavra ou face a determinada parte do texto pediam-lhes que dissessem o que estava escrito.

Os dados recolhidos revelaram uma progressão genética em três níveis conceptuais:

. **Nível 1:** Somente os substantivos estão representados.

As crianças assumem que no texto estão apenas representados os objectos e personagens (ou os seus nomes) que se mencionou na frase dita, ou seja, apenas está representado o conteúdo referencial da mensagem. No entanto, como o texto é composto por um número de fragmentos superior ao número de objectos ou personagens da mensagem, as crianças confrontam-se com um conflito cognitivo, que poderá ser resolvido de várias maneiras. Assim, ou a criança faz corresponder a cada um dos fragmentos *sobrantes* o nome de outro objecto que poderia estar incluído na acção transmitida pela frase, ou situam toda a frase ouvida num dos fragmentos interpretando os restantes fragmentos como outras frases relacionadas com a primeira.

. **Nível 2:** Os substantivos e o verbo estão representados.

As crianças supõem que no texto podem estar escrito os objectos e a relação entre eles, ou seja, o verbo. No entanto, como uma acção não é independente das personagens ou objectos, as crianças quando atribuem a um fragmento do texto o verbo dizem-no conjuntamente com o objecto respectivo. Deste modo, o objecto é referenciado duas vezes em segmentos diferentes. Mais tarde, a criança acabará por considerar que a localização do verbo na frase é independente do objecto com que se relaciona, isto é, atribuí a cada fragmento do texto um substantivo ou verbo.

. **Nível 3:** Os artigos também estão representados.

As crianças, embora sem decifrarem o texto, localizam correctamente as palavras no texto. As crianças assumem que a escrita é a transcrição da cadeia sonora emitida, incluindo os artigos.

Quanto ao nível socio-económico a que as crianças pertenciam, estes autores revelaram que as mais evoluídas eram dadas respostas pelas crianças de classe média, enquanto que as respostas menos evoluídas eram dadas pelas crianças de classe baixa.

Relativamente às idades das crianças, estes autores verificaram que, embora a progressão genética acontecesse à medida que a idade avançava, somente 13% das crianças de 6 anos aceitava que os artigos estivessem representados no texto, ou seja, grande parte das crianças que iniciam a escola primária ainda não compreendem que os artigos estão escritos nos textos.

Na segunda actividade, voltaram a escrever uma frase diante das crianças, mas sem deixar espaços em branco entre as palavras. Depois perguntavam às crianças se consideravam que estava bem escrito, se era necessário corrigir e como iriam fazê-lo. Chamavam ainda a atenção das crianças para as escritas anteriormente feitas, de forma a poderem compará-las.

Os resultados obtidos revelaram que a maioria das crianças consideravam que a frase estava bem escrita, que não era necessário fazer qualquer tipo de separação na frase apresentada.

Na terceira actividade, escreviam uma frase diante das crianças e pediam-lhes que assinalassem onde estavam as diversas palavras. Depois trocavam a ordem das palavras e perguntavam-lhes o que tinha ficado escrito.

Os dados obtidos revelaram sete atitudes diferentes por parte das crianças, desde aquelas que consideram que não havia mudanças (a frase continuava a ser a mesma), àquelas que deduzem de imediato que a frase foi alterada devido às transformações.

Segundo estes autores, esta última atitude é fruto do nível conceptual que a criança possui acerca da escrita, ou seja, somente uma criança que compreende que a escrita representa a cadeia de sons e que essa representação espacial obedece à ordenação sonora, é que poderá concluir de imediato a resposta correcta.

### 3.2 Estudos sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita - escrita presente no meio ambiente

J. F. Reid (1966/1970) interessou-se por estudar o que as crianças de cinco anos, no início da sua escolaridade obrigatória, conheciam acerca da leitura. No decorrer desse primeiro ano entrevistou-as em três momentos distintos.

Os dados obtidos revelaram que, embora, a maioria das crianças estivesse consciente de que não sabia ler, revelaram uma noção pouco nítida sobre o que consistia essa actividade e demonstraram incertezas conceptuais e linguísticas sobre a natureza do sistema de escrita, nomeadamente, quais os símbolos que se podiam ler (hesitavam entre as figuras presentes nos livros e as outras marcas no papel), em que consistiam os termos *palavras*, *letras* e *sons* (algumas crianças definiram o termo *palavra* como sendo uma composição de palavras), qual a relação entre linguagem oral e escrita e qual era o propósito e utilização da linguagem escrita.

J. Downing (1970, citado por J. Downing & C. K. Leong, 1982c, N. Hall, 1987) replicou este estudo realizado por J. F. Reid, com crianças inglesas, e chegou a conclusões semelhantes, ou seja, as crianças no início da sua escolaridade obrigatória revelaram dificuldades na compreensão das funções do sistema de escrita. As crianças apenas apresentaram expectativas muito vagas sobre o modo com as pessoas lêem e apresentaram alguma confusão sobre o uso da terminologia linguística.

Segundo J. Downing, estas dificuldades apresentadas pelas crianças podiam ser explicadas mediante a Teoria da Clareza Cognitiva. Ao se considerar a leitura como uma habilidade, estas dificuldades encontradas nas crianças eram típicas da Fase Cognitiva em que as crianças destas idades se situavam, ou seja, durante esta fase as crianças apresentavam-se cognitivamente confusas, dado ainda estarem a tentar compreender as funções e as técnicas das várias tarefas que teriam que adquirir para poderem tornar-se um leitor.

Yaden (1984, citado por N. Hall, 1987), também trabalhou nesta área do desenvolvimento metalinguístico e estudou as conceptualizações das crianças face a três aspectos: sobre a natureza, funções e processos de leitura, sobre as unidades da linguagem oral e sobre as convenções da linguagem escrita. Quanto à primeira questão, os dados obtidos revelaram que a maioria das

crianças não conseguiu apresentar uma descrição adequada sobre o que consistia a actividade de leitura (ex.: ler é aprender o alfabeto, contar uma história, etc.). Quanto à capacidade das crianças para segmentarem a linguagem oral em unidades apropriadas à linguagem escrita (ex.: analisar o discurso oral ao nível de certas unidades como sejam, os fonemas e as palavras), este estudo revelou que grande parte das crianças, que frequentam a escola primária, apresentou muitas dificuldades. No que respeita às convenções da escrita, as crianças, no início da escolaridade, continuaram a revelar desconhecimento sobre as unidades da linguagem escrita, como sejam, as letras, palavras e sinais de pontuação.

Deste modo, tal como J. Downing, Yaden concluiu que as crianças no início da escolaridade apresentam pouca consciência sobre a estrutura do sistema de escrita e da sua própria linguagem oral.

No entanto, nem todos os autores que se debruçaram sobre esta temática concordaram com estas interpretações. Alguns, defenderam que as crianças são pessoas activamente responsáveis pelas suas aprendizagens e como tal, face às novas informações que não conseguem interpretar pelos seus próprios esquemas, as crianças não ficam num estado de confusão cognitiva, antes, acomodam essas informações, reformulando os esquemas anteriores (N. Hall, 1987).

E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991) estudaram as conceptualizações das crianças, no início da escolaridade e pertencentes a diferentes níveis socio-económicos, sobre as características formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura, nomeadamente, sobre o modo como as crianças compreendem o que são as letras, os números, os sinais de pontuação e a orientação espacial da leitura.

Ao pedirem às crianças que, face a um conjunto de textos escritos em cartões, identificassem aqueles que serviam para ler e aqueles que não serviam, verificaram a existência de dois critérios principais pelos quais as crianças se regiam: quantidade suficiente de letras e variedade de letras.

Quanto à quantidade de letras, as autoras verificaram que, independentemente de estarem escritos números ou letras nos cartões, a maioria das crianças apenas identificava como possíveis de serem lidos aqueles

que continham no mínimo três símbolos. O facto da criança não fazer a discriminação entre números e letras não era visto, por estas autoras, como um problema perceptivo ou de confusão, mas sim, como um problema conceptual. O reconhecimento adequado das letras dependia do contexto onde estavam inseridas, ou seja, para que uma forma gráfica fosse considerada uma letra, teria que surgir acompanhada de outras letras.

Numa observação mais cuidada desta distinção, estas autoras, apresentaram três momentos evolutivos. No primeiro, as crianças não faziam a diferenciação entre números e letras porque para além de apresentarem algumas semelhanças gráficas, as crianças estavam mais concentradas em discriminar o desenho da escrita. No segundo momento, as crianças percebiam que os números e as letras correspondiam a funções distintas - contar e ler, respectivamente - e por isso não os misturavam. No último momento, especialmente quando as crianças iniciavam a escolaridade obrigatória, confrontavam-se com a situação de que se podia ler um número e uma palavra, ou seja, apesar do número e da letra corresponder a sistemas de escrita diferentes, ambos podiam ser lidos.

Os dados obtidos durante esta investigação revelaram diferenças significativas entre os níveis de conhecimento alcançados pelas crianças pertencentes a classes sociais diferentes. Enquanto que, entre as crianças de seis anos pertencentes à classe social média, apenas uma não conseguiu diferenciar os números das letras, as crianças da mesma idade pertencentes à classe social baixa apenas uma conseguir realizar esta diferenciação.

M. L. Mata (1988), ao ter recolhido as produções de escrita realizadas por dezanove crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e os cinco anos, numa sala de jardim de infância, também verificou que a grande maioria das crianças utilizou letras ou pseudo-letras para escrever palavras em vez de números, ou seja, as crianças demonstraram uma certa distinção entre estes dois sistemas de escrita - letras e números.

Relativamente à variedade de letras, E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991) verificaram que a maioria das crianças ao seleccionar os cartões que serviam para ler, rejeitaram aqueles em que as letras escritas eram iguais.

M. A. Martins (1989) também chegou a conclusões semelhantes às de E. Ferreira e A. Teberosky, quando realizou um estudo sobre o modo como as crianças pré-escolares representam a palavra escrita. As entrevistas realizadas com as setenta e duas crianças de 5 anos de idade ocorreram em dois momentos distintos. No primeiro, pediu às crianças que identificassem os cartões (escritos com letras maiúsculas de imprensa) que serviam para ler e aqueles que não serviam. No segundo momento fez o mesmo tipo de pedido às crianças, mas em que os cartões eram mostrados um de cada vez.

As respostas obtidas revelaram que, embora o argumento mais utilizado pelas crianças fosse o da variabilidade de letras nas palavras, o critério de quantidade mínima de letras também estava presente com muita frequência.

Tal como as autoras anteriores, M. A. Martins (1989), explicou a existência destes dois critérios como sendo resultado de um “*modelo cognitivo abstracto sobre o que é a palavra escrita*” (pg. 422), ou seja, como resultado do confronto frequente da criança com os vários escritos no meio ambiente, os quais têm um tamanho médio superior a duas ou três letras e são compostos por letras variadas.

No que respeita à discriminação entre sinais de pontuação e letras, E. Ferreira e A. Teberosky (1984/1991) ao investigarem quais as conceptualizações das crianças, verificaram, através de diálogos estabelecidos com as crianças face a uma página impressa, que estas apresentavam diferentes níveis de conhecimentos. Inicialmente, as crianças não faziam a discriminação entre sinais de pontuação e letras. Designavam ambos pelo mesmo nome, quer fossem letras, quer fossem números. No segundo nível, as crianças apenas diferenciavam alguns sinais de pontuação das letras (ex.: ponto final, reticências, hífen e dois pontos). No nível seguinte, as crianças começavam por distinguir duas classes de sinais de pontuação: aqueles que eram parecidos com os número ou letras e aqueles que não eram parecidos com nenhuns. Quanto aos primeiros, as crianças continuavam a atribuir-lhes os nomes de letras ou números com que eram parecidos (ex.: 5 com “S”). No nível quatro, as crianças já conseguiam diferenciar nitidamente os sinais de pontuação das restantes marcas gráficas, no entanto, não sabiam como se designavam. Apenas referiam que não eram letras. No último nível evolutivo, as crianças já conseguiam designar os sinais de pontuação por “*sinais*” ou “*marcas*”.

Os resultados obtidos revelaram uma discrepância significativa entre os dois grupos de crianças pertencentes a níveis socio-económicos diferentes. As crianças da classe média, nomeadamente aquelas que tinham 6 anos, revelaram possuir um nível de conhecimento superior às crianças da classe social baixa, ou seja, a maioria conseguia diferenciar entre sinais de pontuação e letras, embora algumas pudessem não saber como se designavam correctamente, enquanto que a maioria das crianças da classe social baixa revelavam desconhecimento deste tipo de diferenciação, especialmente, no que respeita à função dos sinais de pontuação.

Quanto à orientação espacial da leitura (de cima para baixo e da esquerda para a direita), os dados obtidos por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991), junto das crianças, também revelaram diferenças significativas entre os dois grupos de crianças observados. A quase metade das crianças pertencentes à classe social média sabiam quais eram as duas orientações convencionais da leitura, enquanto que apenas um quarto das crianças da classe social baixa o sabia. Quanto às idades, aos quatro anos, o nível de conhecimentos das crianças destes grupos é semelhante (não sabem quais são as duas orientações convencionais), mas aos seis anos a diferença entre os níveis de conhecimento é significativa. A maioria das crianças de seis anos pertencentes à classe social média conhece qual a orientação espacial adequada à leitura.

Estas diferenças significativas entre os níveis de conhecimento dos dois grupos de crianças provenientes de classes sociais diferentes, foram considerados por estas autoras, como resultado das próprias experiências sociais das crianças com a escrita, ou seja, para que as crianças conseguissem revelar conhecimentos quanto à diferenciação entre números, letras e sinais de pontuação e reconhecer a orientação espacial da leitura era necessário que tivessem tido contacto com material escrito e com pessoas que soubessem manusear esse mesmo material. Somente através da observação da leitura realizada por uma pessoa, que aponta com o dedo à medida que lê, ou pela explicitação clara sobre a orientação espacial da leitura, é que as crianças poderiam adquirir este tipo de conhecimento.

M. L. Mata (1988) na continuação do seu estudo, anteriormente referido, observou qual a direcionalidade da escrita produzida pelas crianças e verificou que a maioria destas obedece aos padrões direccionais convencionais (da

esquerda para a direita e de cima para baixo). Algumas das poucas crianças que apresentaram inversão das direcções convencionais da escrita, fizeram-no devido ao facto da palavra que estavam a escrever não caber na mesma linha ou pretendem preencher uma linha que tinha sido parcialmente escrita..

E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991), interessaram-se ainda por estudar as conceptualizações das crianças sobre os comportamentos pertinentes de um leitor e a relação entre os conteúdos escritos e os diversos tipos de suportes materiais. Escolhendo uma amostra de crianças semelhante à utilizada nos seus estudos anteriores, estas autoras propuseram-lhes três tarefas diferentes.

Na primeira e na segunda tarefa, era pedido às crianças que observassem uma pessoa (que, primeiro, realizava uma leitura silenciosa de uma página de um jornal e depois folheava-o) e que dissessem o que ela estava fazendo. Os dados obtidos, revelaram três tipos de respostas situadas em níveis de conhecimento diferentes:

**Nível 1:** As crianças consideram que o acto de leitura envolve os gestos e a voz da pessoa. Como tal, face a esta tarefa, as crianças não a interpretaram como leitura silenciosa, mas como um acto de olhar para o jornal.

**Nível 2:** As crianças aceitam que o acto de leitura pode-se realizar em silêncio, mas diferenciam-no do folhear do jornal. Este último, é visto por algumas crianças como um acto de procura de alguma informação.

**Nível 3:** As crianças aceitam que a leitura pode ser realizada em silêncio e justificam a sua resposta descrevendo o acto em pormenor, mencionando os gestos e a direcção do olhar, o tempo e o tipo de exploração que a pessoa realizou.

Na terceira tarefa, era pedido às crianças que observassem e dissessem o que determinada pessoa estava a fazer. Esta, *lia* em voz alta um tipo de conteúdo de texto diferente daquele que existia no suporte de material apresentado à criança, ou seja, a pessoa *lia* um conto infantil num jornal, uma notícia jornalística num livro de histórias infantis e um diálogo oral num jornal. Os dados obtidos, também foram situados em três níveis de conhecimento:

**Nível 1:** As crianças aceitam que a pessoa está a ler, mas não conseguem antecipar o conteúdo do texto face ao suporte de material apresentado.

**Nível 2:** As crianças antecipam o conteúdo do texto face aos seus conhecimentos do suporte de material apresentado, ou seja, as crianças podem apresentar diferentes tipos de classificação para os diferentes conteúdos segundo os suportes apresentados (ex.: num jornal “*lê-se*” e num livro de história “*conta-se*”; num jornal “*saem as coisas que acontecem, as coisas importantes, as coisas de verdade*” e nos livros de história “*saem as coisas que não acontecem, que são mentiras*”).

**Nível 3:** As crianças começam a diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita, ou seja, as crianças continuam a antecipar os conteúdos do texto face aos suportes de materiais apresentados, mas agora já prestam mais atenção aos estilos e às características dos enunciados *lidos*. Nesta fase, as crianças recusam a *leitura* de um conto de histórias num jornal, argumentando que “*um conto infantil não vai dizer notícias*”.

Embora esta diferenciação, entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seja considerada por estas autoras como muito importante para as crianças conseguirem aprender a ler e a escrever, nenhuma das crianças observadas da classe social baixa conseguiram alcançar este nível de conhecimento.

Quanto às funções e práticas culturais da escrita, Y. Goodman (1990) e E. Rogovas-Chauveau (1993), defenderam que eram adquiridas pelas crianças à medida que estas interagiam com as pessoas que sabiam ler e escrever e as observavam na realização destas actividades. O processo de aquisição das funções da escrita dependia deste envolvimento por parte da criança, não sendo por isso considerado como um processo linear e uniforme.

Partindo da observação de produções de escrita realizadas por várias crianças pré-escolares e no seu ambiente familiar, estas autoras, verificaram a aquisição de certas funções da escrita por parte das mesmas, a saber: Controlar os comportamentos dos outros, em que uma das crianças de 4 anos ao escrever algumas letras num cartaz que colocou na porta do seu quarto, pretendia que os seus irmãos não a incomodassem; Identificar ou personalizar os objectos, em que uma criança de 2 anos e meio começou a escrever quatro riscos em todos os seus desenhos dizendo aos outros que era o seu nome; Explicar um desenho, em que algumas das crianças acompanharam os seus desenhos com algumas anotações escritas de forma a facilitar a sua interpretação pelos outros; Representar experiências reais e imaginárias, em que algumas das crianças ao

quererem relatar algumas histórias, começaram por escrever algumas letras ou garatujas, mas logo mais passaram a desenhar; Aumentar a memória, em que algumas crianças fizeram uma lista de coisas que queriam comprar; e Comunicar à distância com os outros, em que algumas crianças perceberam que podiam mandar uma mensagem a alguém que estava longe através de uma carta.

#### 4. Abordagem de investigação: “*Phenomenography of learning*”

Segundo F. Marton (1990), qualquer fenómeno pode ser experimentado, conceptualizado, apreendido, percebido ou visto pelas pessoas por um determinado conjunto de maneiras qualitativamente diferentes. O estudo dessas concepções, qualitativamente diferentes, sobre os vários fenómenos designa-se por “*phenomenography*”.

A abordagem “*phenomenography*” da aprendizagem corresponde à descrição das várias maneiras com que a aprendizagem é conceptualizada. É uma abordagem de segunda ordem, onde se procura descrever as concepções das pessoas sobre o mundo que as rodeia (relações individuais com o mundo) de forma a alcançar a *mente colectiva*, isto é, o conjunto das concepções tidas pelas pessoas acerca dos vários fenómenos (I. Pramling, 1986). Pode abranger dois tipos de estudos, a saber: a análise das diferentes concepções sobre os fenómenos (ex.: Descrição das diferentes maneiras como a aprendizagem é conceptualizada) e a evolução das conceptualizações sobre determinado fenómeno (ex.: “*O que é necessário fazer para mudar de uma conceptualização para outra, sobre um mesmo fenómeno?*”). A suposição básica desta abordagem consiste em considerar que as pessoas quando são confrontadas com um fenómeno qualquer, dão respostas lógicas, segundo as suas premissas. Através da análise das respostas dadas pelas pessoas podem detectar-se as suas concepções subjacentes sobre o fenómeno, as quais descrevem o modo como o indivíduo funciona - maneiras como vê e compreende o fenómeno, quais as habilidades e conhecimentos utilizados, etc. - e não as representações mentais internas que possui. Não existe, nesta abordagem, a preocupação em distinguir o mundo real externo e o mundo subjectivo interno, dado que as concepções aqui são encaradas em termos de entidades funcionais (F. Marton, 1990).

A maioria das investigações, segundo esta perspectiva, utiliza a entrevista (segundo o método clínico de Piaget) como o meio principal de recolha de dados para a análise, procurando que o sujeito explore o mais possível o seu pensamento sobre o fenómeno em estudo. As respostas dadas pelos indivíduos durante a entrevista é analisada em termos de categorias, as quais não estão

definidas *à priori* (I. Pramling, 1986), mas que constituem por si só, uma forma de descoberta (Johansson, Marton & Svensson, 1985, citado por I. Pramling, 1986)

Algumas das investigações realizadas segundo esta abordagem são apresentadas de seguida.

F. Marton e R. Saljo (1984), num dos seus estudos apresentaram a seguinte questão: *“Porque é que face a um mesmo texto, os estudantes chegam a níveis de compreensão qualitativamente diferentes?”*. Para conseguirem respondê-la, pediram a estudantes universitários que lessem um artigo de um jornal diário, sabendo que depois lhes seriam feitas perguntas. Estas, não só inquiriram sobre o conteúdo do artigo, como também sobre o modo como eles realizaram a própria tarefa (ex.: *“Podes descrever como é que leste o texto?”*, *“Havia alguma coisa que consideraste difícil?”*, etc.). As diferenças nos resultados foram descritas em termos das diferentes maneiras com que a mensagem do texto foi compreendida.

Partindo da suposição de que os resultados diferentes de aprendizagem, entre os indivíduos, devem-se a diferenças nos seus processos de aprendizagem, estes autores, pela análise das entrevistas realizadas, conseguiram determinar diferentes níveis de processamento. No primeiro nível, os estudantes esforçavam-se por memorizar o texto (abordagem superficial e atomista), assumindo uma posição muito passiva na aprendizagem. No segundo nível, os alunos tentavam compreender a mensagem, identificando a intenção do autor do artigo (abordagem profunda e global) e assumindo o papel de intervenientes activos no seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, estes autores, consideraram que os estudantes que não conseguiram compreender o texto foram aqueles que durante a leitura não tiveram essa intenção.

Ao assumir a posição de que as crianças desempenham um papel activo na sua aprendizagem, I. Pramling (1986), preocupou-se em determinar o modo como surge esta tomada de consciência por parte das crianças. Face à questão *“O que é que as crianças pensam sobre a sua própria aprendizagem?”*, conseguiu descrever diversas formas de conceptualização sobre o fenómeno da aprendizagem.

Entrevistou 149 crianças com idades compreendidas entre os três e os oito anos, num contexto pré-escolar, e verificou que a maioria das crianças de quatro e cinco anos consideravam a aprendizagem como uma actividade acidental, enquanto que as crianças mais velhas consideravam-na como resultado da prática.

Segundo I. Pramling (1983, citada por I. Pramling, 1986), porque as concepções das crianças sobre a aprendizagem estão relacionadas com dois aspectos distintos - o conteúdo da aprendizagem e o modo de aprender - estes, também foram objecto de estudo nesta investigação. Assim, quanto ao aspecto do conteúdo da aprendizagem, salientou a existência de três níveis de respostas, os quais correspondem a três níveis de consciência da aprendizagem:

. **Nível 1: Aprender a fazer** - as crianças definem a aprendizagem mediante a apresentação de exemplos de comportamentos, actividades ou capacidades manuais.

. **Nível 2: Aprender a conhecer** - as crianças representam a aprendizagem como ganhos de conhecimentos sobre qualquer coisa no mundo.

. **Nível 3: Aprender a compreender** - as crianças vêem a aprendizagem como qualquer coisa que tem lugar dentro delas próprias

No que respeita ao modo como as crianças aprendem, também revelou três níveis distintos:

. **Nível 1: Aprender, fazendo** - em que não há distinção entre fazer e aprender.

. **Nível 2 Aprender, ficando mais velho** - em que há distinção entre querer e poder fazer as coisas.

. **Nível 3: Aprender pela experiência** - em que aprender é consequência de diferentes tipos de experiências, como sejam, fazer, perceber e pensar. Quanto ao primeiro tipo de experiência, fazer, este estudo revela ainda duas subcategorias: envolvimento numa actividade de forma acidental, em que a criança tem um papel passivo na sua aprendizagem e prática dessa actividade, em que a criança desempenha um papel activo, podendo decidir e influenciar a sua aprendizagem.

Esta autora, concluiu ainda que existe uma ligação entre a consciência metacognitiva das crianças e a habilidade para beneficiar do ensino dado na escola, ou seja, as concepções das crianças sobre a escola influenciam-nas sobre aquilo que vão lá aprender. As crianças aprenderão melhor se se tornarem conscientes do seu papel na aprendizagem. Esta conclusão, também é corroborada pelo estudo realizado por Dahlgren e Olsson (1985, citado por I. Pramling, 1986, 1988) ao demonstrarem que as crianças em idade pré-escolar que consideram a aprendizagem da leitura como uma imposição do meio ambiente e que a percebem com alguma ansiedade, no 1º ano de escolaridade têm vários problemas de leitura e escrita, comparativamente às crianças da mesma faixa etária que consideravam esta mesma aprendizagem como uma oportunidade positiva.

Para conseguir determinar o desenvolvimento da tomada de consciência por parte das crianças em relação à sua aprendizagem, ou seja, revelar diferenças qualitativas no modo como as crianças conceptualizam a aprendizagem, I. Pramling (1988), realizou um estudo sobre o aspecto da metacognição, com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos num contexto pré-escolar.

Contrariamente à abordagem das habilidades necessárias à metacognição, I. Pramling seguiu a abordagem "*phenomenography*" da metacognição, isto é, considerou a metacognição como algo dependente do ponto de vista da criança sobre o conteúdo e sobre o contexto da aprendizagem. As implicações pedagógicas desta perspectiva incidem sobre o facto de que o conteúdo da aprendizagem deve ser ensinado metacognitivamente, ou seja, ao trabalhar com a criança sobre um conteúdo deve-se prestar atenção à reflexão da criança sobre esse mesmo conteúdo (Biggs, 1986, citado por I. Pramling, 1988). Ensinar estratégias de aprendizagem às crianças não é, segundo esta perspectiva, o trabalho mais adequado a realizar, visto que, as estratégias não existem em termos gerais, mas apenas em relação a determinado conteúdo e as crianças podem dar determinadas respostas não segundo a sua própria compreensão do fenómeno, mas segundo aquilo que antecipam que os professores estão à espera (F. Marton, 1986, citado por I. Pramling, 1988)

As 56 crianças abordadas neste estudo estavam distribuídas em três grupos distintos e foram entrevistadas em três momentos (uma semana antes

de começarem a trabalhar o tema “A loja”, duas semanas e seis meses após a introdução deste tema). No primeiro grupo, a professora usou diálogos metacognitivos com as crianças, chamando a sua atenção para os aspectos da aprendizagem relacionados com o conteúdo do tema. Pediu às crianças para reflectirem e ponderarem sobre aquilo que estavam a fazer e porque estavam a fazê-lo. No segundo grupo, a professora trabalhou o mesmo tema segundo o modo tradicional de ensino. Repetiu várias vezes os aspectos importantes para reter sobre o tema e fez perguntas do tipo certo ou errado. No terceiro grupo, a professora abordou o tema “A loja”, segundo a perspectiva de que a aprendizagem acontece quando os professores fornecem os materiais para as crianças brincarem ou quando lhes mostram como se constrói alguma coisa através da prática. As crianças estavam muito activas a nível motor.

Os dados obtidos, revelaram que as crianças do primeiro grupo conseguiram obter um maior nível de consciência sobre a sua própria aprendizagem. Este desenvolvimento não ocorreu como consequência do treino de diversas estratégias, nem pelo ensino dos diversos aspectos sobre o tema, mas sim, como resultado das crianças terem alterado a sua perspectiva relativamente a actividades particulares. Dito por outras palavras, este estudo revelou ser possível desenvolver a consciência metacognitiva das crianças ao nível pré-escolar.

Relativamente à intervenção dos professores na aprendizagem alguns estudos têm-se debruçado sobre aquilo que os professores pensam acerca do desenvolvimento das crianças, em que consiste e como se processa a aprendizagem e quais são as suas práticas pedagógicas.

L. Smith (1991) debruçou-se sobre as conceptualizações dos professores primários sobre o desenvolvimento das crianças. Visto também estar interessado em colocar em evidência a relação entre a psicologia e a educação no que respeita a duas questões concretas - Uma prática adequada serve como base para a melhoria das práticas dos professores em geral? Qual é a aplicação das perspectivas psicológicas às práticas dos professores? - seleccionou vinte e oito professores considerados, pelos *advisers*, como aqueles que realizavam as melhores aulas de história (melhor prática).

O questionário apresentado aos professores era constituído por duas partes. A primeira, relacionada com o ensino da história na primária, em que

era perguntado aos professores quais eram os aspectos chave no ensino do curriculum da história a crianças de níveis de escolaridade diferentes e quais eram as características de uma boa prática no curriculum escolar da primária, no que respeita à aprendizagem, às experiências de aprendizagem, aos procedimentos na sala de aula e à avaliação. A segunda parte, pretendia verificar qual a habilidade dos professores na atribuição das idades das crianças quando estas teriam que resolver, adequadamente, a nível intelectual determinadas tarefas. Quanto a esta última parte do questionário, os dados obtidos revelaram que os professores são mais exactos na atribuição das idades das crianças para conseguirem realizar com sucesso determinadas tarefas do que as mães das crianças quando colocadas na mesma situação de investigação, por Miller (1986, citado por L. Smith, 1991).

As duas entrevistas realizadas aos professores ocorreram com um intervalo de seis semanas e embora as questões fossem idênticas - qual o papel desempenhado pelos erros dados pelas crianças e quais os processos do desenvolvimento das crianças - a situação apresentada era diferente. Na primeira entrevista era pedido aos professores que se referissem ao curriculum da história enquanto que na segunda era-lhes pedido que pensassem em termos do curriculum geral da escola.

Quanto à questão sobre os erros dados pelas crianças, a maioria dos professores consideraram-os elementos importantes a ter em atenção no decorrer do ensino. No entanto, face ao curriculum de história, alguns professores negaram a importância dos erros dados pelas crianças, apresentando dois tipos de justificações: o processo de raciocínio é mais importante do que o resultado final e em história não existem respostas certas ou erradas.

Relativamente aos processos de desenvolvimento das crianças, a maioria dos professores não conseguiu identificar quais os princípios desenvolvimentistas e técnicas subjacentes ao seu trabalho. Outros referiram que o seu ensino baseava-se na sua própria teoria desenvolvida ao longo da sua experiência passada. Um quarto dos professores entrevistados referiram que o seu ensino seguia uma orientação piagetiana.

Face aos dados recolhidos, L. Smith, conclui que o facto de um professor ser considerado um especialista em determinada área isso não contribui para

que a sua prática geral de ensino melhore. Quanto à aplicação das perspectivas psicológicas nas práticas dos professores, os dados recolhidos revelaram que não só constituem um aspecto desejável, como também uma necessidade importante.

P. Blathford, J. Ireson e T. Joscelyne (1994) interessaram-se pelo ensino da leitura, nomeadamente, sobre aquilo que os professores pensam sobre determinados aspectos deste ensino, como sejam, a abordagem do ensino da leitura por eles utilizada, os seus objectivos, as suas teorias informais acerca dos factores que influenciam o progresso na leitura e a adaptação dessa abordagem às diferenças individuais das crianças. Entrevistaram 121 professores do 1º ciclo do ensino básico, 65 directores integrados em vinte escolas diferentes.

Os dados obtidos revelaram que os professores e os directores defendem a utilização de uma abordagem de ensino constituída por uma mistura de métodos de acordo com as necessidades individuais das crianças. No entanto, enquanto os professores, especialmente os do 1º e 2º ano, atribuem maior importância às respostas afectivas dadas pelas crianças, que devem ser de contentamento face ao ensino, os directores, consideram que a maior ênfase deve residir nos aspectos estruturais da leitura, devendo existir uma integração das diferentes áreas do curriculum e criação de um ambiente literário dentro da sala de aula.

Segundo os professores, as abordagens de ensino que poderão conduzir a um maior sucesso no ensino da leitura, são aquelas que estão indirectamente relacionadas com o ensino da leitura, nomeadamente, com as qualidades positivas dos professores (ex.: entusiasmo, alegria, interesse, etc.).

As características das próprias crianças (ex.: personalidade, inteligência, etc.) foram consideradas pelos professores como os factores que mais contribuem para a aprendizagem da leitura, independentemente das dificuldades das crianças. No entanto, face às crianças que revelam grande facilidade de aprendizagem de leitura, os professores também referenciaram o acompanhamento em casa por parte dos pais como sendo um dos factores contributivos para essa situação.

No que diz respeito ao modo como os programas de leitura são adaptados às diferentes capacidades das crianças, os professores revelaram opções

características do ambiente da sala de aula (ex.: a quantidade de acontecimentos e de tarefas que ocorrem, o ritmo de realização) podem afectar os professores e os alunos, criando pressões constantes que determinam o que os professores podem fazer (Doyle, 1986, citado por P. Blatchford et al., 1994). Uma abordagem indirecta para o ensino da leitura torna-se assim compreensível de aceitar.

Uma terceira maneira de interpretar os resultados envolve considerar as suposições dos professores acerca do ensino directo da leitura. Tal como foi mencionado anteriormente, os professores assinalaram a preferência por abordagens indirectas do ensino. Ao considerarem as crianças como activamente inclinadas para a aprendizagem, o papel do professor seria mais como facilitador dessa aprendizagem do que como instrutor (Donaldson, 1993, citado por P. Blatchford et al., 1994).

Por último, a falta de clareza por parte dos professores sobre o ensino da leitura, parece também ser uma das explicações possíveis para a escolha de uma abordagem ecléctica e indirecta do ensino da leitura. A preparação inicial dos professores não lhes tem esclarecido claramente sobre o que quais são os objectivos para o ensino da leitura e qual o seu papel nessa aprendizagem.

Durante a realização deste estudo, estes autores, J. Ireson, P. Blatchford e T. Joscelyne, (1995), também recolheram, através de entrevistas, questionários, registos diários e *checklists*, alguns dados sobre as actividades que os professores realizavam na sala de aula, sobre o ensino da leitura.

Das cinquenta e cinco actividades mencionadas na *checklist*, a maioria dos professores assinalaram que, durante uma semana, realizam mais de quarenta actividades e nenhum indicou menos de 20 actividades. No entanto, os professores dos anos iniciais assinalaram com maior frequência dez actividades que os professores das classes mais adiantadas não referiram. Os primeiros, referenciaram actividades mais relacionadas com a correspondência entre letras e sons, rimas e canções e leitura em voz alta daquilo que as crianças escreviam. Os segundos, colocaram maior ênfase na leitura para trabalhos de tópicos e pontuação. As actividades assinaladas com muita frequência por todos os professores estavam relacionadas com o questionamento das crianças durante as sessões de leitura, em que os professores tentavam certificar-se de que as crianças compreendiam o conteúdo factual do texto e tentavam

relacionar as experiências das crianças com o texto, encorajando-as a fazerem inferências do texto.

Os dados obtidos através dos registos diários, durante uma semana, revelaram que os professores realizaram frequentemente actividades de escuta da leitura pelas crianças e de leitura para as crianças. O tempo dispendido, pela maioria dos professores, a estas actividades, variou entre cinco e dez minutos, mas alguns afirmaram que isso dependia da criança e das circunstâncias. O número de actividades mencionadas variou entre sete e vinte e duas actividades e os professores revelaram maior tendência para aumentar a frequência das actividades realizadas pela variação do que pela repetição das mesmas actividades.

J. Ireson, P. Blatchford e T. Joscelyne, (1995), face a estes dados, concluíram que o ensino da leitura não pode ser descrito em termos de um número reduzido de métodos. Sugeriram que as actividades realizadas na sala de aula podem servir de unidade de análise do modo como o ensino da leitura é realizado. No entanto, embora tenham demonstrado que os professores diferem, uns dos outros, quanto à frequência e variação de actividades que realizam à medida que as crianças avançam nos anos de escolaridade, não explicaram de que modo estas diferenças estão ou não relacionadas com o progresso dos alunos e com as suas concepções sobre a leitura.

## 5. Metodologia

### 5.1 Objectivos

Este projecto de investigação inseriu-se na abordagem “*phenomenography*” da aprendizagem, apresentada no capítulo 3, tendo como objectivo estudar as conceptualizações dos professores do primeiro ciclo do ensino básico (professores primários) e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e saber quais eram as suas principais práticas pedagógicas com vista a facilitar esta aprendizagem.

Ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, grande parte da investigação recente, tem dado grande ênfase ao modo como as crianças constroem a linguagem escrita, à evolução das suas conceptualizações nesta área e quais as actividades que podem ser desenvolvidas a nível pré-escolar ou no início da aprendizagem formal para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. (Ver capítulo 2). No entanto, procurar saber até que ponto estes dados da investigação estão a ser tomados em consideração pelos diferentes profissionais relacionados directamente com este ensino (professores do primeiro ciclo do ensino básico e educadores de infância) nas suas práticas diárias, é um assunto não muito explorado, mas que pode ser considerado como importante e pertinente.

O êxito escolar das crianças nesta área da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e educadores de infância, passará, provavelmente, pelo seu tipo de conceptualizações sobre esta aprendizagem. Exemplo desta situação ocorreu quando a aprendizagem da leitura e da escrita foi vista como um processo essencialmente visual e perceptivo, ou seja, porque os professores e os educadores de infância consideravam que a criança para aprender a ler tinha que reunir um conjunto de pré-requisitos, o tipo de actividades que realizavam visava o desenvolvimento da discriminação visual e auditiva, do esquema corporal, da motricidade fina, entre outras áreas.

## 5.2 Sujeitos

Os professores e educadores foram escolhidos segundo dois critérios específicos: possuírem 5 ou mais anos de experiência profissional e incluírem-se na faixa etária entre os 30 e os 40 anos. Pretendeu-se estudar as conceptualizações de professores e de educadores de infância com alguma prática de serviço, mas afastados da idade da reforma. O local de trabalho não foi considerado um elemento determinante na escolha dos sujeitos, dado a maioria destes, não estar efectivo nas diversas escolas e ter trabalhado em diversos locais.

Fizeram parte desta amostra, dezasseis educadoras de infância integradas em seis jardins infância (5 no concelho de Loures e 1 no concelho de Oeiras) e dezasseis professores do primeiro ciclo do ensino básico (15 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), integrados em três escolas primárias (2 no concelho de Loures e 1 no concelho de Oeiras).

As idades das educadoras variaram entre os 28 anos e os 43 anos, sendo a idade média 33,1 anos e o desvio padrão de 4,2 anos. A maioria das educadoras formaram-se no Magistério Primário ou Escola Superior de Educação de Lisboa (37.5%). As restantes educadoras formaram-se em instituições privadas, a saber: Instituto Piaget (25%), Escola Superior de Educação João de Deus e Escola Superior de educadores de infância Maria Ulrich (18.8%). O tempo de serviço como educadoras, variou entre os 5 anos e os 19 anos, sendo o tempo médio 9,4 anos e o desvio padrão 3,7 anos.

Quanto à formação complementar, após a conclusão do curso de educadoras de infância, metade das educadoras referiram que frequentaram acções de formação, mas algumas referiram que não receberam nenhuma formação, posteriormente (12.5%).

A maioria das educadoras trabalhou com crianças dos 3 anos aos 5 anos (56.3%), mas prefere trabalhar com grupos de crianças com idades separadas (75%). Referiram que o trabalho da educadora é assim mais facilitado e os interesses e as necessidades das crianças são mais atendidos.

A idade média dos professores do primeiro ciclo do ensino básico foi 33,8 anos, oscilando entre os 26 anos e os 40 anos e o desvio padrão de 4,7 anos. Três quartos dos professores formaram-se em sete Magistérios Primários ou

Escolas Superiores de Educação e os outros em instituições privadas, como sejam: Instituto de Ciências Educativas (18.8%) e Escola Superior de Educação João de Deus (6.3%). Os anos de experiências como professores do primeiro ciclo do ensino básico, variaram entre os 5 anos e os 17 anos, sendo o tempo médio 11,3 anos e o desvio padrão 4,8 anos.

A formação complementar recebida pelos professores, após a conclusão do seu curso, residiu em acções de formação (31.3%), mas a maioria dos professores não recebeu qualquer formação posterior (31.8%).

Alguns professores tiveram experiência de trabalhar com grupos de crianças de vários anos de escolaridade (62.5%). No entanto, a maioria dos professores revelou estar habituada a trabalhar com turmas de um só ano de escolaridade (93.8%), dentro das quais o nível de conhecimento das crianças é muito heterogéneo (43.8%). Preferem estas turmas de um só ano de escolaridade (37.5%) porque consideram que lhes dão menos trabalho e o rendimento escolar dos alunos é melhor.

### **5.3 Instrumentos e procedimento**

Tal como é habitual nos estudos inseridos na abordagem "*phenomenography*" da aprendizagem, foi utilizado neste estudo o método da entrevista e o questionário. A nível de procedimento, este estudo realizou-se em três momentos distintos, a saber: entrevista semi-dirigida a cada professor e educador de infância sobre diversos tópicos da aprendizagem da leitura e da escrita; entrevista a cada sujeito (segundo o método clínico de Piaget) sobre o desempenho de algumas crianças em tarefas de Leitura de um texto com imagem e Produção de escrita; e questionário sobre as diversas práticas pedagógicas realizadas pelos sujeitos no que respeita ao *ensino* da leitura e da escrita.

A recolha dos dados ocorreu entre os meses de Fevereiro e Junho de 1996. Inicialmente, foram abordados dois educadores e dois professores de forma a verificar até que ponto os instrumentos escolhidos e o procedimento seguido era aceite e compreendido pelos sujeitos. Dado as suas reacções e respostas apresentadas enquadrarem-se no nível exigido, ou seja, não apresentaram dúvidas, nem resistiram à realização das diversas tarefas, considerou-se

adequado continuar com o mesmo procedimento e incluí-los na nossa amostra em estudo.

Após o primeiro contacto com cada um dos sujeitos, em que lhes foi explicado qual o objectivo deste trabalho e em que consistia a sua participação, teve lugar a realização da primeira parte da entrevista.

Partindo dos dados recentes da investigação sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, quais os factores intervenientes nesta aprendizagem e quais as dificuldades manifestadas pelas crianças, foi elaborado um guião de entrevista com dezassete perguntas específicas, exposto no Quadro 1.

Após a análise de conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos às perguntas do guião foram elaboradas oito categorias principais:

1. Aprendizagem da leitura e da escrita - englobou as respostas que mencionaram os processos utilizados pelas crianças para aprenderem a ler e a escrever, os materiais e actividades realizadas, os factores responsáveis por esta aprendizagem e as características da leitura e da escrita.

2. Crianças com dificuldades - incluiu as respostas que salientaram as dificuldades que as crianças têm durante esta aprendizagem, o trabalho que deve ser realizado e as características destas crianças.

3. Crianças de 1º ano - enquadró as respostas que mencionaram as características das crianças deste ano de escolaridade, o seu nível de conhecimento e o tipo de trabalho que se desenvolve com elas.

4. O que sabem de leitura e de escrita - foram incluídas as respostas que mencionaram os conhecimentos que as crianças têm sobre as características da leitura e da escrita, sobre as palavras que conhecem e sobre outras noções que dominam neste campo, no momento em que chegam à escola primária.

5. Idade para aprender a ler e a escrever - englobou as respostas que assinalaram as idades das crianças para aprenderem a ler e a escrever.

6. Estar ou não apto para aprender a ler e a escrever - incluiu as respostas que mencionaram as razões das crianças estarem ou não aptas para aprenderem a ler e a escrever, os factores que podem estar a contribuir para essa situação e o modo de proceder face a essa situação.

### Guião da Entrevista

1. Como pensa que as crianças aprendem a ler e a escrever?
2. A partir de que idade considera que as crianças devem aprender a ler e a escrever?
3. Considera que todas as crianças dessa idade estão aptas para aprender a ler e a escrever?
4. Ach a que as crianças que começam a frequentar a escola primária já têm alguns conhecimentos sobre leitura e escrita?
5. Ach a que as crianças podem aprender a ler e a escrever sozinhas?
6. No seu entender a que se devem as trocas de letras b/d, p/q ?
7. Considera importante que as crianças frequentem a Pré-primária?
8. Quais são os domínios que considera importantes que as crianças adquiram ao nível da pré-primária, de modo a facilitar-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita?
9. Considera importante que as crianças conheçam os números e as letras no final da Pré-primária?
10. Algumas crianças quando começam a aprender as letras, gostam de inventar escritas. O que costuma fazer?
11. Costuma colocar etiquetas nos diversos objectos da sala? Como trabalha com as etiquetas?
12. Considera importante que as crianças saibam escrever o seu próprio nome antes de entrarem para a escola primária?
13. Considera importante, para a aprendizagem da leitura e da escrita, ler histórias para as crianças?
14. Considera importante diversificar o tipo de leitura com as crianças?
15. Considera que o meio sócio-cultural das crianças tem influência na sua aprendizagem da leitura e da escrita?
16. Crianças de meios sócio-culturais diferentes, aprendem a ler e a escrever de maneiras diferentes?
17. Qual o papel da família na aprendizagem da leitura e da escrita, pela criança?

Quadro 1 - Guião da entrevista.

7. Troca de b/d, p/q - englobou as respostas que salientaram os casos de trocas de letras e inversões de letras, o tipo de trabalho a realizar e os possíveis factores responsáveis.

8. Inventar escritas - incluiu as respostas que mencionaram o modo como as crianças inventam escritas, as atitudes dos professores e educadores a essa invenção e a sua importância.

No segundo momento desta investigação, foi realizado com os sujeitos uma entrevista do tipo piagetiano, em que se procurou explorar com os professores e os educadores de infância o desempenho de algumas crianças face a duas tarefas distintas: Leitura de um texto com imagem e Produção de escrita.

#### . Leitura de um texto com imagem.

Baseado nos estudos realizados por alguns autores sobre o desenvolvimento das conceptualizações das crianças na Leitura de um texto com imagem, foram elaboradas seis situações distintas para ilustrar os cartões apresentados aos sujeitos. (Ver capítulo 2).

Cada um dos cartões representava o desempenho fictício de uma criança, supondo que lhe tinha sido apresentado uma imagem de um rato grande com um boné a olhar para um queijo, acompanhado da frase “*O rato come o queijo*” e lhe tinha sido pedido o seguinte:

- *Onde se pode ler?*
- *O que achas que está escrito?*
- *Onde está escrito? Mostra-me com o teu dedo.*
- (A apontar para a palavra rato) *Pode estar aqui escrito queijo?*

As respostas das crianças estavam em discurso directo e os quatro primeiros cartões ilustravam os quatro níveis evolutivos apresentados por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991) e os restantes dois cartões ilustravam um dos níveis apresentados por G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1993, 1994).

#### **Cartão 1:** Desempenho da Carla (C)

Ilustrava o Nível 1: Indiferenciação entre imagem e texto. Face à questão “*Onde se pode ler?*” a criança apontava para a imagem e para o texto dizendo “*Rato*”.

#### **Cartão 2:** Desempenho do Artur (A)

Ilustrava o nível 2: Diferenciação da imagem e texto, mas sem ter em atenção as características da escrita. Face à questão *“Onde se pode ler?”*, o Artur apontava do início ao fim da frase dizendo *“Rato”*, mas quando se lhe perguntava *“Pode estar escrito queijo?”*, ele dizia que sim fazendo os mesmo gestos.

#### **Cartão 3:** Desempenho da Inês (I)

Ilustrava o Nível 3: Prestar atenção às propriedades gráficas do texto. Face à questão *“O que está escrito?”* ela referia *“o rato”* e quando se lhe perguntava *“Pode estar escrito queijo?”*, ela referia que *“não, porque se está escrito rato, não pode estar escrito queijo”*.

#### **Cartão 4:** Desempenho do João (J)

Ilustrava o Nível 4: Correspondência entre o número de fragmentos escritos no texto e o número de palavras ditas. Face à pergunta *“O que achas que está escrito?”* o João respondia *“Rato, queijo, boné, rabo, olhos”*, ou seja, o mesmo número de fragmentos escritos na frase.

#### **Cartão 5:** Desempenho da Sónia (S)

Ilustrava o Nível 3: Leitura feita tendo em conta os aspectos qualitativos da escrita, mas em que a Sónia apenas se concentrava na decifração do texto. Não conseguia fazer em simultâneo a decifração e a compreensão da frase.

#### **Cartão 6:** Desempenho do Filipe (F)

Ilustrava o mesmo nível do cartão 5 só que neste caso o Filipe utilizava a imagem para antecipar o que estava escrito. Face à questão *“O que achas que está escrito?”* ele respondia *“O rato vê o queijo”* e não aceitava que pode estar escrito a palavra *“come”* - *“Não, eu li vê...o rato vê o queijo...ele não está a comer”*.

Nesta segunda parte desta entrevista, foi apresentado aos sujeitos os três primeiros cartões (CA1) e foi-lhes pedido que os lessem. Depois, foi-lhes pedido que respondessem às seguintes questões:

1. *Que idade pensa que estas crianças têm? Porquê?*

2. *Se tivesse que os colocar por ordem crescente de conhecimento sobre a leitura e a escrita, como faria?*

Após terem respondido a estas questões, foram-lhes apresentados os três últimos cartões (JSF) e realizado o mesmo tipo de perguntas.

Para concluir a abordagem destes cartões, sobre a Leitura de um texto com imagem, foi pedido aos sujeitos que colocassem por ordem crescente de conhecimentos, sobre a leitura e a escrita, o cartão mais evoluído dos três primeiros cartões (CAI) e o cartão menos evoluído dos últimos três cartões (JSF), ou seja, que o sujeito colocasse os seis cartões por ordem crescente de conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

#### . Produção de escrita

Apoiado nos diferentes estudos sobre os níveis evolutivos das conceptualizações das crianças aquando da Produção de escrita, foram elaboradas seis situações que constituíram os cartões que foram mostrados aos sujeitos. (Ver capítulo 2). (Anexo 2)

Cada um dos cartões representava o desempenho real de algumas crianças quando lhes tinha sido sugerido a escrita de várias palavras (nome próprio, gato, gata, gatinho, formiga e cavalo) e de uma frase (O gato come o rato). Os comentários e as justificações apresentados nestes cartões foram inventados, segundo os diferentes níveis de conceptualização que se queria demonstrar. A sequência de perguntas realizada, pretendeu demonstrar uma possível aplicação do método clínico de Piaget:

- *Escreve lá o teu nome.*
- *Agora escreve lá gato.*
- *Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.*
- *Agora escreve lá gata.*
- *Porque é que puseste letras diferentes?*
- *Lê o que escreveste e mostra-me com o teu dedo.*
- *Escreve lá gatinho.*
- *Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.*

- *Porque puseste letras diferentes de gato?*

(Após a escrita de formiga)

- *Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapa as duas primeiras letras) como é que tu achas que fica?*

(Após a escrita de cavalo)

- *Se eu tapar este bocadinho que tu escreveste (tapa as duas últimas letras) como é que tu achas que fica?*

(Após a escrita e a leitura da frase)

- *Mostra-me onde está escrito 'gato'.*

- *E rato?*

- *E 'co me'?*

- *Mostra-me lá onde está escrito 'o'.*

As respostas das crianças estavam em discurso directo e os três primeiros cartões (PIJ) ilustravam desempenhos de crianças que não revelavam a fonetização da escrita. Os restantes três cartões (DMA) ilustravam desempenhos de crianças que consideravam a escrita como estando relacionada com as partes sonoras da fala.

**Cartão 1:** Desempenho do Pedro (P).

Ilustrava o Nível 2 apresentado por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991): Escritas diferentes correspondem a leituras diferentes e obedecem ao critério da Quantidade mínima de grafemas e à Variabilidade dos traços gráficos. O Pedro utilizou quatro letras para escrever todas as palavras, excepto o seu nome que escreveu correctamente, e a frase em que utilizou seis letras. Face às questões *"Porque é que (em gata e em gatinho) puseste letras diferentes de gato?"*, justificou *"Porque senão era a mesma coisa..."* e *"Porque é gatinho e não é gato"*, respectivamente. No entanto, quanto se pediu ao Pedro que lesse o que restou das palavras cavalo e formiga, quando se lhes tapam algumas das letras que escreveu, ele respondeu que continuava a estar *"cavalo"* e *"formiga"*, respectivamente. Face à frase, quando lhe foi pedido que apontasse as diferentes palavras, o Pedro apontou para os diferentes locais segundo a ordem sonora em que tinha ouvido as palavras.

## **Cartão 2:** Desempenho da Ana Isabel (I)

Ilustrava o Nível 2 apresentado por J. - M. Besse (1993, 1994) e M. A. Martins e Q. Mendes (1987): Hipótese quantitativa do referente. Face às palavras gatinho e formiga, a Ana Isabel reduziu o tamanho das letras, na sua produção de escrita, justificando a primeira da seguinte maneira: *“Porque os gatinhos são mais pequeninos do que os gatos”*. Nesta sua produção de escrita, manteve o mesmo número de grafemas (3) e variou as letras escritas. Escreveu o seu nome correctamente e, tal como o Pedro, referiu que continuava a estar escrito cavalo e formiga quando se tapavam algumas letras destas palavras e apontou para a frase do mesmo modo.

## **Cartão 3:** Desempenho da Maria João (J)

Ilustrava o Nível 3 apresentado por J. - M. Besse (1993, 1994): a escrita relaciona-se com a duração da cadeia sonora. A Maria João atribuiu a cada sílaba uma letra, independentemente do seu valor sonoro. Justificou a utilização de mais letras na palavra gatinho referindo *“Porque gatinho é ga-tinho e gato é só ga-to”*. Face à situação das palavras formiga e cavalo, quando lhes foram tapadas algumas letras, a Maria João nomeou a sílaba a que correspondia àquela letra *“Lê-se ‘ga’(em ARA)”* e *“É ‘ca’(em APO)”*. Escreveu o seu nome correctamente, embora na palavra *“João”* não tivesse feito as ligações convencionais. Na frase, referiu que não escreveu os artigos definidos *“o”* mas apontou para os locais prováveis das palavras segundo a ordem sonora em que ouviu as palavras.

## **Cartão 4 -** Desempenho do Diogo (D).

Ilustrava o Nível 3 apresentado por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984/1991), E. P. Grossi (1986, 1995) e M. A. Martins e Q. Mendes (1987) e o Nível 4 apresentado por J. - M. Besse (1993, 1994): Nível silábico, ou seja, a escrita relaciona-se com a análise fonética do enunciado ao nível da sílaba. O Diogo representou cada sílaba com uma letra (principalmente vogais) que correspondia ao seu valor sonoro (ex.: *“AU”* (gato), *“UIA”* (Formiga)). Escreveu correctamente o seu nome. Face às palavras formiga e cavalo teve o mesmo desempenho da Maria João. Na frase, identificou os artigos definidos que tinha escrito, assim como as restantes palavras. Na sua Produção de escrita revelou algumas dificuldades de motricidade fina.

### **Cartão 5** - Desempenho da Mariana (M).

Ilustrava os mesmos níveis referidos no cartão anterior: Nível silábico. A Mariana também escreveu para cada sílaba uma letra com correspondência ao seu valor sonoro. No entanto, face a algumas palavras (ex.: gato, gata, gatinho), para além de utilizar as vogais, utilizou a letra “H” como representando a sílaba “ga”. Quanto ao seu restante desempenho foi semelhante ao do Diogo.

### **Cartão 6** - Desempenho da Ana Pilar (A).

Ilustrava o Nível 6 apresentado por J. - M. Besse (1993, 1994) e o Nível 5 apresentado por E. Ferreiro e A. Teberosky (1984, 1991): Hipótese Alfabética. A Ana Pilar representou cada fonema com uma letra, com correspondência ao seu valor sonoro. Como tal, por vezes cometeu erros ortográficos, como sejam: “Qavalo” e “Qome”. Face às questões das palavras formiga e cavalo, quando se lhes tapam algumas letras, a Ana Pilar disse que ficava “miga (em Formiga)” e “cava (em cavalo)”. Identificou correctamente na frase todas as suas palavras.

O procedimento realizado com estes cartões sobre a Produção de escrita foi idêntico ao realizado com os seis cartões sobre a Leitura de um texto com imagem.

Após a análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos sobre o desempenho das diversas crianças nas duas actividades - Leitura de um texto com imagem e Produção de escrita - foram elaboradas sete categorias:

1. Processo: incluiu as respostas que focaram o modo como as crianças produziram a sua escrita (ex.: Ligaram mais à imagem do que à escrita; associou o som à letra, colocou várias hipóteses para um mesmo escrito, etc.).

2. Leitura/Escrita - englobou as respostas que mencionaram os conhecimentos das crianças nestas áreas (ex.: Sabe que letras são, não reconhece as letras, tem a técnica da leitura, etc.).

3. Atitude do professor/educador - incluiu as reacções dos professores/educadores às tarefas propostas e às suas respostas iniciais (ex.: Grau de dificuldade, enganos cometidos, etc.).

4. Características das crianças - englobou as respostas que fizeram referência ao nível de desenvolvimento das crianças em diversas áreas (ex.: Tem mais maturidade, Fala mais rica, etc.).

5. Elementos Formais - incluiu as respostas que se concentravam nos elementos estruturais da linguagem, ou seja, em que consiste uma frase, palavra, sílaba, espaços em branco, letras, entre outros.

6. Crianças do 1º ano - incluiu as respostas que apenas mencionaram as características das crianças neste ano de escolaridade (ex.: Crianças do 1º ano sabiam o que era queijo e rato).

7. Tipo de trabalho - englobou as respostas que mencionaram o tipo de trabalho a realizar ou que já fora realizado com as crianças (ex.: Os trabalhos diferem segundo a educadora).

No terceiro momento desta investigação, foi pedido aos sujeitos que respondessem a um questionário sobre as suas práticas pedagógicas.

Com os professores do primeiro ciclo do ensino básico foi utilizado um questionário elaborado no âmbito de uma investigação a nível europeu sobre as práticas do ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade e adaptado, para a população portuguesa, por M. A. Martins (1990) (Anexo 3).

A estrutura deste questionário dividiu-se em nove partes distintas:

1. Aspectos metodológicos do ensino da leitura.
2. Aspectos materiais do ensino da leitura.
3. Organização do tempo.
4. Adaptação do ensino em função dos alunos.
5. Utilização de livros para crianças.
6. Actividades de leitura em casa.
7. Avaliação da competência em leitura.
8. Opiniões sobre o ensino da leitura, a sua renovação e os seus resultados.
9. Questões específicas:
  - A) O ensino da leitura.
  - B) O ensino da escrita (no sentido de produção de escrita).

Algumas das sessenta e oito perguntas deste questionário requereram que os professores se referissem às actividades realizadas no Início do ano (primeiros três meses do ano lectivo) e no Fim do ano (três meses finais do ano

lectivo), situando-se numa escala de *Likert* com quatro graduações - 1 (Nunca realizava a actividade), 2 (Algumas vezes: durante o ano ou parte do ano realizava a actividade), 3 (Frequentemente: realizava a actividade mais ou menos uma vez por semana) e 4 (Muito frequentemente: realizava a actividade mais de uma vez por semana). Outras perguntas, requereram que os professores situassem a sua resposta em várias escalas de *Likert*, quer a nível da importância que atribuíam a determinadas actividades - 1 (Muito importante), 2 (Importante), 3 (Pouco importante) e 4 (Nada importante) - quer a nível da sua posição de acordo com determinadas afirmações - 1 (Completamente de acordo), 2 (Mais de acordo do que em desacordo), 3 (Mais de desacordo do que acordo) e 4 (Em desacordo). Outro tipo de questões apresentadas aos professores consistiram em perguntas abertas (ex.: Qual o manual de apoio utilizado pelos seus alunos?), perguntas fechadas (ex.: Pede aos seus alunos que leiam em voz alta? Sim ou Não) e de escolha múltipla.

Dado a extensão deste questionário e visto que o objectivo desta aplicação consistia em obter informação acerca das suas práticas mais utilizadas e mais importantes, a análise das respostas concentrou-se apenas nessas escolhas, ou seja, face à escala sobre a periodicidade na realização de determinadas actividades apenas se consideraram as duas respostas que os professores indicaram como as mais frequentes ou muito frequentes. Quanto à escala sobre a importância das actividades, apenas se consideraram as duas respostas que os professores indicaram como as mais importantes ou muito importantes. Nas situações em que os professores tiveram que manifestar o seu acordo ou não sobre determinadas afirmações, apenas foram analisadas as duas respostas onde manifestaram maior acordo.

Quanto às perguntas abertas, realizou-se uma análise de conteúdo das mesmas, identificando-se as categorias mais frequentes.

Quanto às questões de escolha múltipla, apenas foram consideradas as duas respostas mais escolhidas pelos professores.

O questionário utilizado com os educadores de infância foi elaborado tendo em conta algumas das actividades que alguns autores (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1984/1991; A. Teberosky, 1986/1995; E. Ferreiro, 1986/1995; M. A. Martins, 1991; R. Marques, 1991; M. C. Neves & M. A. Martins, 1992, 1994; E. Rogovas-Chauveau, 1993; G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1994; A. C.

Silva, 1994; J. - M. Besse, 1995) têm apontado como importantes de serem desenvolvidas no âmbito do ensino pré-escolar e com vista a uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita. (Ver capítulo 1). (Anexo 4)

As perguntas realizadas enquadraram-se nos aspectos metodológicos do “*ensino*” da leitura , na utilização de livros para crianças e algumas perguntas específicas sobre o “*ensino*” da escrita.

Algumas das dezasseis perguntas deste questionário requereram que os educadores escrevessem a sua opinião, outras, que indicassem se realizavam determinadas actividades e com que frequência o faziam, situando-se numa escala tipo *Likert* com três graduações- Nunca, às vezes e frequentemente.

Dado o objectivo deste questionário ser semelhante ao dos professores a análise dos dados obtidos recaiu sobre todo o tipo de actividades mencionadas como as mais frequentes. As respostas dadas às perguntas abertas, foram trabalhadas segundo a análise de conteúdo, mas apenas se consideraram as categorias mais frequentes.

## 6. Resultados

Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos ao longo deste estudo, a análise dos resultados debruçou-se sobre os três momentos distintos onde se aplicaram instrumentos diferentes: entrevista semi-dirigida sobre diversos tópicos da aprendizagem da leitura e da escrita; entrevista segundo o método clínico de Piaget, sobre o desempenho das crianças nas actividades de Leitura de um texto com imagem e Produção de escrita; e questionário aos professores do primeiro ciclo do ensino básico e educadores de infância sobre as suas práticas pedagógicas neste tipo de ensino.

### 6.1 Entrevista semi-dirigida sobre diversos tópicos da leitura e da escrita

Visto que um dos objectivos a alcançar com esta entrevista consistia na recolha exaustiva de dados referentes a cada um dos aspectos mencionados nas perguntas, considerou-se importante analisar cada uma das perguntas individualmente.

Através da análise de conteúdo realizada às respostas dadas pelos professores e educadores de infância, elaboraram-se vários quadros resumo (Anexo 5) onde se salientaram oito categorias distintas: Aprendizagem da leitura e da escrita; Crianças com dificuldades; Crianças de 1º ano; O que sabem sobre leitura e escrita quando entram no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico; Idade para aprender a ler e a escrever; Razões porque estão ou não aptas para aprender a ler e a escrever; Troca de b/d, p/q; e Inventar escritas.

Todos os sujeitos foram entrevistados segundo o guião da entrevista (Ver Quadro I), no entanto, nem todos os sujeitos responderam a todas as perguntas. Isto, porque alguns sujeitos responderam, em simultâneo, a várias questões, as quais não voltaram a ser colocadas individualmente.

. Pergunta nº 1 - Como pensa que as crianças aprendem a ler e a escrever?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e a categoria mais escolhida relacionou-se directamente com a pergunta - Aprendizagem da leitura e da escrita (100%). Dentro desta categoria, as respostas dadas pelos professores e

educadores foram muito semelhantes. Ambos exploraram a questão dos Materiais e actividades escolares (100% dos prof. e 75% dos educ.) que podem ajudar nesta aprendizagem, assim como os Factores externos subjacentes (93.8% dos educ. e 87.5% dos prof.). Quanto à primeira questão, Materiais e actividades escolares, os professores deram maior ênfase aos Métodos de aprendizagem - ex.: método analítico-sintético, global e mistura de métodos - (93.8%), enquanto que os educadores abordaram mais a questão dos Registos realizados nas aulas - ex.: registos sobre um passeio, uma conversa - (43.8%). Quanto aos Factores Externos, a maioria dos professores referiu-se ao Nível sócio-cultural - ex.: "(...) essa aprendizagem depende da escola, do nível das crianças na escola (...) crianças de meios sócio-económicos muito mais... inferiores a estes... e é muito mais difícil, porque têm um vocabulário muito pobre... nós temos que arranjar uma linguagem muito acessível...", Professora 5

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Prof. (N=16)</b>	<b>Educ. (N=16)</b>
<b>Ap.da LE</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Mat./Activ.Escol.	100%	75%
	Métodos de ap.	93.8%	25%
	Registos	0%	43.8%
	Factores Externos	<b>87.5%</b>	<b>93.8%</b>
	Nível sócio-cultural	81.3%	6.3%
	Frequência de Pré-primária	25%	93.8%
<b>Cç com dificuldades</b>		<b>87.5%</b>	<b>6.3%</b>
	Tipo de trabalho	87.5%	6.3%
	Modo de ensinar	87.5%	0%
	Divisão da turma	81.3%	0%
<b>O que sabem LE</b>		<b>0%</b>	<b>62.5%</b>
	Conhec. LE	0%	37.5%
	Conhecimento nome próprio	0%	31.3%
<b>Cç do 1º ano</b>		<b>43.8%</b>	<b>31.3%</b>
<b>Idade para ap. LE</b>		<b>0%</b>	<b>6.3%</b>

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 1.

- enquanto que os educadores mencionaram a importância de frequentar a Pré-primária - ex.: *"(...) alunos meus chegam ao terceiro período e sabem ler muita coisa... mas eu nunca lhes ensinei... mas é a preparação que lhes dou... a preparação da pré-leitura e pré-escrita..."*, Educadora 13 (Quadro 2).

Os professores fizeram ainda referência às crianças com Dificuldade de aprendizagem (87.5%), alertando para o Tipo de trabalho que se deve realizar - Modo de ensinar - ex: alterar o método, o tipo de linguagem - (87.5%) e para a necessidade de Divisão da turma - ex.: grupos de melhores alunos e grupos de alunos com dificuldades - (81.3%). Os educadores mencionaram O que as crianças sabem sobre leitura e escrita quando entram na escola primária, nomeadamente, os Conhecimentos que têm sobre leitura e escrita - ex.: *"(...) quando acabam a pré-primária devem acabar por saber as letras..."*, Educadora 1 - (37.5%) e o facto de Conhecerem o seu próprio nome - ex.: *"(...) aquilo que eles escrevem mais na pré-primária é o nome..."*, Educadora 8 -(31.3%).

. Pergunta nº 2: A partir de que idade considera que as crianças já estão aptas para aprenderem a ler e a escrever?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e as suas respostas foram muito semelhantes em termos das categorias mais escolhidas, mas divergiram um pouco a nível das subcategorias.

Para os professores, a Idade mais apropriada para aprender a ler e a escrever era aos 6 anos (37.5%) ou entre os 6-7 anos (25%), enquanto que para os educadores, a Idade apropriada situava-se preferencialmente entre os 6-7 anos (37.5%) ou aos 7 anos (25%).

Como justificações para estas escolhas, os professores e educadores apresentaram respostas relacionadas com a Aprendizagem da leitura e da escrita (93.8% e 81.3%, respectivamente) e com as Razões que levam as crianças a estarem aptas (62.5% e 56.3%, respectivamente). No que respeita à primeira categoria - Aprendizagem da leitura e da escrita - ambos os sujeitos mencionaram os Factores externos, especialmente o facto das crianças Frequentarem a pré-primária - ex.: *"(...) não têm agilidade de recortar, não conseguiram descobrir qual é a sua dominância(...) uma criança que entra com menos de seis anos(...) se eles não têm [estes conhecimentos] a nível da pré-*

*primária, vão ter mais dificuldades(...)*”, Professora 8; *“(...) deve ser aos seis, sete anos(...) a pré-primária deve ser uma preparação para a primária(...)*”, Educadora 11 - (93.8% dos prof. e 87.5% dos educ.). Os educadores mencionaram ainda as Actividades escolares, nomeadamente os Registos que realizavam com as crianças na sala (43.8%). Quanto às Razões que contribuem para que as crianças estejam aptas para aprender a ler e a escrever, ambos os sujeitos mencionaram, principalmente, os Factores internos - ex.: *“(...) acho que a idade ideal é aos sete anos... porque acho que eles já estão mais amadurecidos... e que já estão com... necessidade... de usarem a escrita e a leitura...”*, Professora 9; *“(...) a aprendizagem formal devia ser aos sete, oito*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Prof.</b> (N=16)	<b>Educ.</b> (N=16)
<b>Idade para ap. LE</b>			<b>100%</b>	<b>100%</b>
	6 anos		37.5%	18.8%
	6-7anos		25%	37.5%
	7 anos		18.8%	25%
<b>Ap. da LE</b>			<b>93.8%</b>	<b>81.3%</b>
	Mat./Activ.Escol.		0%	43.8%
		Registos	0%	43.8%
	Factores Externos		93.8%	87.5%
		Frequência de Pré-primária	93.8%	87.5%
<b>Estar ou não apto para ap. LE</b>			<b>62.5%</b>	<b>56.3%</b>
	Razões e star apto		62.5%	56.3%
		Factores internos	62.5%	56.3%
<b>Cç com dificuldades</b>			<b>25%</b>	<b>18.8%</b>
	Caract.das criança		18.8%	18.8%
<b>Cç de 1º ano</b>			<b>12.5%</b>	<b>6.3%</b>
	Caract.das criança		12.5%	6.3%
<b>O que sabem LE</b>			<b>0%</b>	<b>37.5%</b>
	Conhecimento nome próprio		0%	37.5%

Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 2.

*anos(...) antes disso (...) não têm aquela maturidade (...) aquela capacidade... aquele tempo de concentração...*”, Educadora 5 - (62.5% dos prof. e 56.3% dos educ.) (Quadro 3).

Uma das categorias mencionada apenas pelos educadores relacionou-se com O que as crianças sabem de leitura e escrita quando entram na escola primária, nomeadamente, o conhecimento que têm do seu próprio nome - ex.: *“(...) especialmente o nome que querem escrever...”*, 10 - (37.5%).

Alguns professores referiram-se ainda às Características das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (25%) e às Características das crianças no 1º ano de escolaridade (12.5%).

Exemplo:

*“(...) tenho aqui crianças [de sete anos] que no ano passado não aprenderam a técnica de leitura e escrita(...) no primeiro ano... há um desfasamento de certa forma a nível geral... entre as aprendizagens da matemática e da leitura/escrita... as crianças aprendem melhor as aprendizagens da matemática...”*- Professor 3.

. Pergunta nº 3 - Considera que todas as crianças dessa idade estão aptas para aprender a ler e escrever?

Um dos professores não respondeu a esta questão, mas a maioria dos sujeitos consideraram que Nem todas as crianças estão aptas para a aprendizagem da leitura e da escrita (86.7% dos prof. e 87.5% dos educ.). Justificaram as suas respostas apresentando algumas Razões porque as crianças não estão aptas (66.7% dos prof. e 93.8% dos educ.), salientando, principalmente, o papel dos Factores internos (60% dos prof. e 87.5% dos educ.).

Exemplos:

*“(...) ele entrou para a escola, mas ele não está apto, ainda é muito bebé... passa o dia a brincar... com isto e aquilo... faz tudo muito mal feito... ainda não tem maturidade...”* - Professora 4.

*“(...) crianças em que o período de concentração seja ainda muito curto(...) não sabem nem conseguem pegar num lápis...”* - Educadora 14.

Outra das justificações dadas referiu-se ao modo como as crianças aprendem a ler e a escrever, em que os professores e os educadores mencionaram como importante um Factor externo (100% dos prof. e 18.8% dos educ.). Nesta subcategoria, enquanto que todos professores salientaram a Atitude dos pais face à educação - ex.: o que deviam fazer, que tipo de apoio deviam proporcionar à criança e quais as consequências da sua atitude - (100%), alguns educadores mencionaram a importância da Frequência da Pré-primária, salientando as diferenças existentes entre as crianças que frequentam a pré-primária e aquelas que não frequentam, assim como os objectivos que a pré-primária deve esforçar-se por alcançar (18.8%). (Quadro 4).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Prof.</b> (N=15)	<b>Educ.</b> (N=16)
<b>Estar ou não apto para ap. LE</b>			<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Nem todas estão aptas		86.7%	87.5%
	Razões porque não estão aptas		66.7%	93.8%
		Factores Internos	60%	87.5%
		Factores externos	53.3%	68.8%
<b>Ap. da LE</b>			<b>100%</b>	<b>18.8%</b>
	Factores externos		100%	18.8%
		Atitude pais educação	100%	0%
		Frequência de Pré-primária	0%	18.8%
<b>Cç com dificultd.</b>			<b>46.7%</b>	<b>12.5%</b>
	Tipo de trabalho		40%	6.3%
		Modo de ensinar	40%	6.3%
	Caract. das criança		13.3%	12.5%
<b>Cç de 1º ano</b>			<b>13.3%</b>	<b>12.5%</b>
<b>O que sabem LE</b>			<b>0%</b>	<b>12.5%</b>

Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 3.

Cerca de 46.7% dos professores ainda apontaram o Tipo de trabalho que se devia realizar com as Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem,

nomeadamente, sobre o Modo de ensinar - ex.: alterando ou não o método de ensino e dividindo a turma - (40%), enquanto que alguns educadores (12.5%) apenas mencionaram algumas das Características dessas crianças com dificuldades, nomeadamente, algumas das razões que conduziram a essa dificuldade - ex.: “(...) *há crianças... que têm dificuldades até mais tarde... dificuldades de atraso(...)* crianças que não tenham feito uma pré-primária... *ainda é mais difícil para elas...*”, Educadora 12.

As restantes categorias - Crianças de 1º ano e O que as crianças sabem sobre leitura e escrita quando chegam à escola primária - foram abordadas por pouco sujeitos, chegando esta última a ser apenas mencionada pelos educadores - ex.: “ (...) *converso com pessoas... tenho colegas no ensino oficial... professoras do ensino básico... em que as crianças aparecem exactamente... na fase de garatuja...(...)* às vezes nem sabem, nem conseguem pegar num lápis (...) *não quer dizer que essas crianças... não consigam... só que a maturidade delas (...)* levam um pouco mais de tempo a conseguir...”, Educadora 14 - (12.5%).

. Pergunta nº 4 - Acha que as crianças que começam a frequentar a escola primária já têm alguns conhecimentos sobre leitura e escrita?

Dois professores não responderam a esta pergunta, mas a maioria dos sujeitos consideraram que as crianças já têm alguns conhecimentos de leitura e escrita (78.6% dos prof. e 62.5% dos educ.). Metade dos professores referiram que esse conhecimento Depende de vários factores, nomeadamente Factores externos - ex.: frequência de pré-primária e a atitude dos pais face à educação do seu filho - (50%), enquanto que os educadores consideraram que ele depende mais de Factores Internos - ex.: “(...) *eles perguntam...querem saber(...)* se a criança tende para aí... *fazer letras(...)* é porque qualquer coisa lhe despertou a curiosidade...”, Educadora 15 (25%).

Os educadores mencionaram ainda que as crianças chegam à primária com alguns Conhecimentos na área da matemática - ex.: “*Normalmente conhecem os números até dez...*”, Educadora 15 - (37.5%).

Outro dos conhecimentos apontados pelos professores e educadores prendeu-se com o conhecimento do nome próprio por parte das crianças - ex.: “(...) *alguns já sabem fazer o nome...*”, Professora 6; “[*Conhecem*] o nome...”,

Educadora 8 - (28.6% e 25%, respectivamente). No entanto, para os educadores, este conhecimento foi referido nas mesmas proporções do que o conhecimento que as crianças levam sobre Algumas palavras e Noção de tempo - ex.: “(...) *elas acabam por saber os meses do ano ... o que é que esses meses representam... as estações do ano (...) eles vão a saber os meses... os dias da semana (...) e alguns até um bocadinho... pai e mãe...*”, Educadora 8. (Quadro 5).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Prof.</b> (N=14)	<b>Educ.</b> (N=16)
<b>O que sabem LE</b>			<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Conhecimento LE		78.6%	62.5%
		Incorrecto	14.3%	0%
	Depende deter. factores		50%	25%
		Internos	14.3%	25%
		Externos	50%	0%
	Conhecimento nome próprio		28.6%	25%
	Conhecimento. algumas palavras		21.4%	25%
	Conhecimento noção de tempo		0%	25%
<b>Ap. da LE</b>			<b>100%</b>	<b>93.8%</b>
	Factores Externos		100%	93.8%
		Frequência de Pré-primária	28.6%	43.8%
<b>Troca b/d, p/q</b>			<b>0</b>	<b>6.3%</b>
<b>Cç de 1º ano</b>			<b>0%</b>	<b>6.3%</b>

Quadro 5 - Distribuição dos sujeitos, em percentagens, pelas várias categorias e subcategorias, em relação à pergunta nº 4.

Ainda dentro das justificações dadas pelos sujeitos a esta questão, ambos abordaram a Aprendizagem da leitura e da escrita, referindo-se a Factores externos (100% dos prof. e 93.8% dos educ.), especialmente, à Frequência da Pré-primária - ex.: “*Os que frequentam uma pré-escola (...) trazem aquelas noções... básicas (...) trazem o grafismo praticamente definido (...) trazem a noção numérica... relacionada com a quantidade... já sabem o que é um algarismo... e o que ele representa(...) e na língua portuguesa... parte-se de imediato para a escrita... e para a leitura... não precisa de propedêutica*”

*nenhuma...”, Professora 14; “Eles levam assim conhecimentos a nível de mundo... de algumas palavras... aquelas palavrinhas mais simples(...) tomando... contacto através dos temas... ou de alguns assuntos que foram misturados... na sala [de pré-primária]...”*, Educadora 11 - (28.6% dos prof. e 43.8% dos educ.).

As categorias sobre a Troca de letras b/d e p/q e sobre as Crianças de 1º ano, apenas foram mencionadas por um educador (6.3%). Na primeira, um dos educadores referiu dever-se à fase de espelho pela qual as crianças passam, enquanto que na segunda, um dos educadores mencionou o facto das crianças terem dificuldades de motivação.

. Pergunta nº 5 - Acha que as crianças podem aprender a ler e a escrever sozinhas?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e as respostas dividiram-se entre aqueles que consideravam que as crianças podiam aprender a ler e a escrever sozinhas (43.8% dos prof. e 50% dos educ.) e aqueles que consideravam que as crianças o poderiam aprender mais ou menos sozinhas, ou seja, tinham que ter pelo menos alguma ajuda exterior (43.8% dos prof. e 50% dos educ.). Quanto à primeira posição, aprender a ler e a escrever sozinhos, metade dos sujeitos justificaram as suas respostas fazendo referência a Factores internos (50%).

Exemplos:

*“(...) a escrever julgo que é difícil... a ler acredito que sim... mas primeiro tem que ter o QI muito elevado... e tem que ser uma criança bastante perspicaz e rápida... e com uma força interior muito grande(...) ter uma curiosidade muito grande ...”* - Professora 12.

*“(...) quando são sobre dotadas talvez... são crianças mais inteligentes... ou é um dom especial...”* - Educadora 10.

Os Materiais e as actividades extra-escolares que se realizam com as crianças foram mencionados por alguns sujeitos (31.3% prof. e 50% educ.), assim como os Factores externos (25%) - ex.: *“(...) eu conheço... por exemplo*

uma criança que aprendeu a ler com aquele programa da Rua Sésamo...”, Professora 13; “(...) só porque via a Rua Sésamo...”, Educadora 3.

Categorias	Subcategorias			Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
<b>Ap. da LE</b>				<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Ap.LE Sozinha			100%	100%
		Não sei		6.3%	0%
		Sim aprendem		43.8%	50%
			Factores Internos	37.5%	50%
			Mat./Activ.Ext-Esc.	31.3%	50%
			Factores Externos	25%	25%
		Ap.mais / menos		43.8%	50%
			Factores Internos	12.5%	43.8%
			Mat./Act.Ext-esc.	37.5%	25%
			Factores Externos	0%	37.5%
	Características LE			6.3%	0%
<b>Cç 1º ano</b>				<b>43.8%</b>	<b>0%</b>
	Tipo trabalho			12.5%	0%
	Turma grande			12.5%	0%
<b>O que sabem LE</b>				<b>12.5%</b>	<b>0%</b>
	Depende deter. factores			12.5%	0%
		Factores Externos		12.5%	0%

Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 5.

No que respeita à posição de que as crianças aprendem mais ou menos sozinhas a ler e a escrever, a maioria dos professores justificou a sua resposta salientando os Materiais e as actividades extra-escolares que as crianças realizam - ex.: “(...) o livro à frente dela... elas ouvirem... ou através da televisão...”, Professora 10 - (37.5%), enquanto que os educadores atribuíram maior ênfase a Factores internos - ex.: “(...) depende do interesse e da curiosidade que cada criança tem(...) uma criança que esteja com mais maturidade... é capaz de aprender...”, Educadora 15 - (43.8%). Os Factores

externos foram apenas salientados pelos educadores - ex.: estimulação por parte da mãe, ajuda exteriores - (37.5%). (Quadro 6).

Ainda dentro desta categoria sobre a Aprendizagem da leitura e da escrita, alguns professores mencionaram algumas Características da leitura e da escrita - ex.: “(...) *ler, talvez seja capaz... mas escrever não... da leitura para a escrita vai um passo de gigante (...) a criança lê com muito mais facilidade do que escreve... porquê?... porque são mecanismos diferentes...*”, Professor 3 - (6.3%).

Os professores justificaram ainda as suas respostas fazendo apelo a outras categorias, como sejam: Crianças de 1º ano (43.8%), onde salientaram o Tipo de trabalho que as crianças realizam e a constituição das turmas - ex.: “(...) *a primeira coisa que devemos fazer será ver qual é a situação deles a nível gráfico (...) e a partir do lápis começar a fazer desenhos esquisitos... que são as letras...*”, Professora 2 - (12.5%); e O que as crianças sabem quando entram na escola primária (12.5%), nomeadamente, o facto desses conhecimentos dependerem de Factores externos, como sejam a frequência da Pré-primária e as crianças verem o Programa *Rua Sésamo* (12.5%).

#### . Pergunta nº 6 - No seu entender a que se devem as trocas de letras b/d, p/q?

Um dos professores e cinco educadores não responderam a esta questão.

As respostas dadas pelos professores e educadores enquadraram-se nas mesmas categorias e subcategorias, mas apresentaram ênfases diferentes. Os professores consideraram que esta troca de letras devia-se, principalmente, a Factores Internos - ex.: problemas médicos, de comportamento, de prática, de linguagem, de lateralidade ou por serem disléxicos - (100%) e ao Tipo de trabalho que se realizava com as crianças, especialmente, face ao Modo como se ensinava - ex.: ser semelhante ao da turma - (66.7%), enquanto que os educadores atribuíram ênfase semelhante a estas categorias (81.8%). O Modo de ensinar as crianças foi mencionado por 54.5% dos educadores, em que a Educadora 5 referiu que face a estes erros “(...) *devemos explicar-lhe e chamar-lhe a atenção... estás a ver, este tem a barriguinha para este lado... e o outro tem a barriguinha para o outro lado...*”. Cerca de 45.5% dos educadores mencionaram ainda que esta troca é algo Frequente e natural no processo de aprendizagem - ex.: “(...) *eu mostro à criança através do espelho como é que ela*

*devia ter feito... e peço-lhe que ela escreva como está no espelho... embora eu pense que isso é natural nesta fase(...) passa naturalmente...*" - Educadora 11.

. Pergunta nº 7 - Considera importante que as crianças frequentem a Pré-Primária?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e foram unânimes ao responder que é importante que as crianças frequentem a Pré-primária (87.5%). No entanto, em termos das justificações apresentadas por estes dois grupos de sujeitos, puderam-se observar algumas divergências. Todos os professores salientaram alguns dos objectivos da Pré-primária, nomeadamente, na Área motora (87.5%), na Matemática (56.3%) e na Socialização (50%), e alguns apresentaram algumas Razões para frequentar a Pré-primária (37.5%), como sejam, determinadas implicações vagas na aprendizagem - ex.: "*É fundamental*", Professora 15 - (25%).

Os educadores justificaram a sua resposta, mencionando, principalmente, algumas das Características da Pré-primária (81.3%), como sejam, a Idade das crianças (81.3%) e o período em que deveria ocorrer - Um ano antes da entrada na escola primária (25%). Alguns educadores também referiram algumas das Razões por que as crianças deviam frequentar a Pré-primária (68.8%), nomeadamente, as suas implicações positivas na aprendizagem - ex.: "*(...) a grande vantagem é que eles aprendem imensas coisas (...) depois vão para a primária e... já vão com hábitos de trabalho...*", Educadora 2 - (43.8%) e na área da Matemática (25%), e salientaram a Socialização como um dos Objectivos a ser trabalhado na Pré-primária (50%). (Quadro 7).

Um dos professores também salientou o Tipo de trabalho que se realiza com as Crianças do 1º ano de escolaridade - ex.: "*(...) o primeiro ano de escolaridade não é o primeiro ano de escolarização... o ano inicial da escola (...) se o professor tiver necessidade, como eu já tive, de ajudar crianças a saberem pegar num lápis, enquanto que para outros o lápis é um instrumento que ele diariamente utiliza e fá-lo com grande à vontade... isso cria grandes dificuldades de aprendizagem desses miúdos... daí a necessidade (...) que as crianças passem pela pré-primária...*", Professor 3 -(6.3%) e focou que a Troca de letras b/d, p/q devia-se a um dos Factores internos, a Lateralidade (6.3%).

Cate- gorias	Subcategorias			Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
Ap. LE				100%	100%
	Fact Exter.			100%	100%
		Freq. Pré		100%	100%
			Sim, é importante	87.5%	87.5%
			Objectivos Pré	100%	50%
			Área motora	87.5%	0%
			Activ. Matemática	56.3%	0%
			Socialização	50%	50%
			Caract. da Pré.	31.3%	81.3%
			Idade	18.8%	81.3%
			1 ano antes do 1ºano.	0%	25%
			Razões para frequentar	37.5%	68.8%
			Implic.+ Mate m.	0%	25%
			Outras Implic. +	25%	43.8%
Cç 1º ano				6.3%	0%
			Tipo de trabalho	6.3%	0%
Troca b/d, p/q				6.3%	0%
			Factores Internos	6.3%	0%
			Lateralidade	6.3%	0%

Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, no que respeita à pergunta nº 7.

. Pergunta nº 8 - Quais são os domínios que considera importantes que as crianças adquiram ao nível da Pré-primária, de modo a facilitar-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita?

Todos os sujeitos responderam a esta questão.

Os objectivos mencionados maioritariamente pelos professores relacionaram-se com a Área motora (87.5%), a Lateralidade (62.5%) e a Socialização (50%). Os educadores referiram, principalmente, as Actividades de matemática (75%), mas também salientaram a Socialização (56.3%) e a Área motora (50%). Os Conhecimentos para aprender a ler e a escrever foram apenas mencionados por 25% dos professores e 18.8% dos educadores - ex.:

*“Todo o desenho das letras, o reconhecimento das letras, pelo menos das vogais (...) até fazer desenho com letras, com algarismos...”*, Professora 7; *“(...) todos saem daqui a gostar de ler... a quererem ler e escrever(...) sabem o alfabeto todo... eles sabem o nome das letras...”*, Educadora 13 - e a Área da Linguagem foi apenas mencionada por 18.8% dos professores e 31.3% dos educadores - ex.: *“(...) a questão oral... contarem coisas que viveram...”*, Professora 6; *“(...)o aspecto da linguagem... é necessário que a criança já tenha um vocabulário considerável... que comunique com facilidade aquilo que está a pensar...”*, Educadora 14.

Ainda dentro da categoria sobre Aprendizagem da leitura e da escrita, e da subcategoria Factores Externos, os sujeitos mencionaram algumas das Razões porque as crianças devem frequentar a Pré-primária (31.3% dos prof. e 37.5% dos educ.) e algumas das Características da Pré-primária (12.5% dos prof. e 25% dos educ.). Quanto à primeira, Razões para frequentar a Pré-primária, os professores salientaram o aspecto da Socialização (18.8%), enquanto que os educadores indicaram outras implicações positivas - ex.: *“(...) são trabalhados alguns temas gerais... em termos de prevenção (...) que também dá à criança uma visão mais ampla... e que de certeza vai continuar a ouvir na escola primária... vai ter um processo de continuidade ...”*, Educadora 16 - (12.5%).

Quanto às Características da Pré-primária, os professores consideraram que a Pré-primária devia ser obrigatória (12.5%), enquanto que os educadores mencionaram as Idades com que as crianças a frequentam - ex.: *“(...) uma criança de três anos brinca (...) trabalhos mais dirigidos... em que temos que estar... mais tempo com eles...”*, Educadoras 12 - (25%). Alguns educadores ainda mencionaram a Leitura de histórias, como uma das actividades escolares que realizam com elas - ex.: *“(...) há uma coisa... muito importante para o período de concentração que são as histórias...”*, Educadora 12 - (12.5%). (Quadro 8).

Os educadores também referiram nas suas justificações outras duas categorias, como sejam: Dificuldades de aprendizagem, onde salientaram o Tipo de trabalho que realizam com as crianças - ex.: *“(...) Há grupos que não são tão bons(...) têm mais dificuldades (...) mas pretendo que eles saibam viver com os outros... saibam respeitar os outros como são ...”*, Educadora 10 - (12.5%) e O

que as crianças sabem quando chegam à escola primária, como sejam algumas palavras (6.3%).

<b>Cate- gorias</b>	<b>Subcategorias</b>				<b>Prof. (N=16)</b>	<b>Educ. (N=16)</b>
<b>Ap. LE</b>					<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Fact. Exter.				100%	100%
		Freq. Pré.			100%	100%
			Objectivos		100%	100%
				Área motora	87.5%	50%
				Lateralidade	62.5%	18.8%
				Socialização	50%	56.3%
				Activ. Matemática	18.8%	75%
				Conhec. p/ ap. LE	25%	18.8%
				Linguagem	18.8%	31.3%
			Razões para frequentar		18.8%	18.8%
				Socialização	18.8%	0%
				Outras implic. +	0%	12.5%
			Caract. da Pré		12.5%	25%
				Devia ser obrigatório.	12.5%	0%
				Idade	0%	25%
<b>Dific. ap.</b>					<b>0%</b>	<b>12.5%</b>
	Tipo de trabal.				0%	12.5%
		Caract. cc			0%	12.5%
<b>O que sabem LE</b>					<b>0%</b>	<b>6.3%</b>

Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos, em percentagens, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 8.

. Pergunta nº 9 - Considera importante que as crianças conheçam os números e as letras, no final da Pré-primária?

Um dos educadores não respondeu a esta questão.

Os professores e educadores apresentaram respostas divergentes nesta questão. Enquanto que a maioria dos professores considerou Não ser importante que as crianças conheçam os números e as letras no final da Pré-primária (56.3% e 87.5%, respectivamente), cerca de 40% dos educadores

consideraram importante que as crianças conhecessem os números e 46.7% consideraram importante o conhecimento das letras.

<b>Cate- gorias</b>	<b>Subcategorias</b>				<b>Prof. (N=16)</b>	<b>Educ. (N=15)</b>
<b>Ap. LE</b>					<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Fact. Exter.				100%	100%
		Freq. Pré			100%	100%
			Importante conhecer nº		100%	100%
				É importante	6.3%	40%
				Não é importante	56.3%	26.7%
			Importante conhecer letra		100%	100%
				É importante	12.5%	46.7%
				Não é importante	87.5%	33.3%
			Objectivos		100%	53.3%
				Área motora	87.5%	6.7%
				Activ. de matemática	56.3%	0%
				Conhec.p/ ap. Matemática	0%	53.3%
				Conhec.p/ ap. LE	25%	20%
<b>Cç 1ºano</b>					<b>0%</b>	<b>6.7%</b>
	Caract.				0%	6.7%
		Dific.mo- tivação			0%	6.7%
<b>O que sabem LE</b>					<b>0%</b>	<b>12.3%</b>
	Nome próprio				0%	26.7%
		Implic.			0%	26.7%

Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 9.

Ainda dentro da categoria da Aprendizagem da leitura e da escrita e da subcategoria dos Factores externos, os sujeitos mencionaram os Objectivos da Pré-primária (100% dos prof. e 53.3% dos educ.). Os professores salientaram os objectivos a alcançar na Área motora (87.5%) e as Actividades de matemática a realizar (56.3%), enquanto os educadores mencionaram alguns dos Conhecimentos a alcançar para aprender Matemática (53.3%) e para Aprender a ler e a escrever (20%). (Quadro 9).

Os educadores justificaram ainda as suas respostas fazendo referência àquilo que as crianças Sabem quando chegam à escola primária (66.7%), nomeadamente, o Conhecimento do seu próprio nome e o tipo de Implicações consequentes - ex.: *"(...) os meus alunos quando vão para a escola primária já sabem escrever o nome (...) quando faço esses cartões também, não faço com o nome todo... escrevo Ana Rita... ou Pedro... faço como o menino é tratado (...) e deixo-os identificarem (...) no início têm tendência a dizer ... Ana Rita Silva Garcia... e eu digo não... Ana Rita... e ela já sabe que ali... só está Ana Rita..."*, Educadora 3 - (26.7%), e as Dificuldades de motivação que as Crianças do 1º ano apresentam - ex.: *"(...) vão para a primária e vão apanhar crianças que não tiveram nada... que não sabem nada... eles vão ter que fazer tudo de novo... e depois acaba por ser desmotivador...O que é que eu estou aqui a fazer?"*, Educadora 10 - (6.7%).

Pergunta nº 10 - Algumas crianças quando começam a aprender as letras, inventam escritas. O que costuma fazer?

Dois educadores não responderam a esta questão.

Alguns professores referiram que esta situação Nunca Lhe tinha acontecido (25%), mas a maioria dos sujeitos consideraram que este tipo de actividade era Importante (87.5% dos prof. e 64.3% dos educ.) e mencionaram a Atitude dos prof./educ. a esta actividade (68.8% dos prof. e 100% dos educ.).

Exemplos:

*"Eles querem escrever, sentem a necessidade... de escrever (...) eu acho que se deve deixar... porque se não estamos um bocado a inibi-los..."* - Professora 9.

*"Eu penso que isso é importante e até devemos estimular... porque eles não estão a escrever correctamente... mas à partida já estão a dar um sentido àquilo... primeiro já se começam por se interessarem... e eu acho que isso é fundamental(...) eu acho que se a criança está a fazer aquilo... já está a fazer com uma intenção(...) eu quanto muito o que posso fazer... Olha tu dizes que está aqui escrito... mas a tua maneira de escrever é essa... mas a minha é esta... e escrevo-lhe a palavra correcta por baixo..."* - Educadora 5.

Quanto à importância desta actividade, os professores justificaram a sua resposta apresentando Razões da própria criança - ex.: “(...) *isso é importante para eles próprios... porque acham que já sabem alguma coisa...*”, Professora 4 - e Razões escolares relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita - ex.: “(...) *quando fazem aquilo estão de que estão a fazer bem (...) é logo o interesse em escrever (...) diz-se simplesmente como a palavra se escreve e diz-se-lhe que dali a uns dias vamos aprender aquela palavra...*”, Professora 10 - (56.3%), enquanto que os educadores indicaram, primeiramente, Razões escolares relacionadas com a noção de escrita (57.1%) e só depois as Razões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita (28.6%). Quanto à Atitude dos professores/educadores a esta actividade, os sujeitos mencionaram a sua Atitude face à invenção da escrita (56.3% dos prof. e 85.7% dos educ.) - em que os professores mencionaram uma atitude Negativa ou Neutra (31.3%), enquanto os educadores demonstraram uma atitude positiva (50%) - e revelaram a sua Atitude quanto ao erros cometidos pelas crianças (37.5% dos prof. e 92.9% dos educ.) - em que os professores mencionaram que Diriam à criança que não é assim que se escreve (37.5%), Não davam grande importância ou Ajudavam as crianças a escreverem correctamente a palavra pretendida (12.5%), enquanto que os educadores referiram que Escreviam correctamente a palavra pretendida pela criança (78.6%), Pediam que as crianças voltassem a escrever, correctamente, a palavra (50%) ou Não diziam à criança que estava mal (50%). Ainda dentro desta subcategoria, Atitude do professores/educadores, os educadores mencionaram algumas das Características da escrita - ex.: (...) *eles já têm mais ou menos interiorizado... que a escrita é um conjunto de símbolos (...) eles sabem que a escrita se representa... por essa forma... por esse conjunto de símbolos.*”, Educadora 6 - (28.6%). (Quadro 10)

Os educadores justificaram ainda as suas respostas referindo-se à Aprendizagem da leitura e da escrita, mencionando uma das Actividade escolares que desenvolvem com as crianças - Registos (7.1%) - àquilo que as Crianças sabem quando chegam à escola primária, nomeadamente o seu nome próprio (7.1%) e à Troca de b/d, p/q, mencionado que Não sabem por que acontece (14.3%).

<b>Cate- gorias</b>	<b>Subcategorias</b>			<b>Prof. (N=16)</b>	<b>Educ. (N=14)</b>
<b>Inventar E</b>				<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Nunca acontece u			25%	0%
	Importância			100%	100%
		É importante		87.5%	64.3%
			Razões pp çç	56.3%	21.4%
			Razões escol.: ap. LE	56.3%	28.6%
			Razões escol.:noção E	0%	57.1%
	AtitudeProf./ Educ.	.		68.8	100%
		Face à invenção E		56.3%	85.7%
			Positiva	18.8%	50%
			Negativa	31.3%	35.7%
			Neutra	31.3%	0%
		Face ao erro		37.5%	92.9%
			Escrevo correctamente	0%	78.6%
			Voltam E correctamente	6.3%	50%
			Não digo que está mal	0%	50%
			Digo que não é assim	37.5%	0%
		Características da E		0%	28.6%
<b>Ap. da LE</b>				<b>0%</b>	<b>7.1%</b>
	Mat./Act.Esc.			0%	7.1%
		Registos		0%	7.1%
<b>O que sabem LE</b>				0%	7.1%
	Nome próprio			0%	7.1%
<b>Troca b/d, p/q</b>				0%	14.3%
	Não sei			0%	14.3%

Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diversas categorias e subcategorias, relativamente à pergunta nº 10.

. Pergunta nº 11 - Costuma utilizar etiquetas?

Um dos educadores não respondeu a esta questão.

Cate- gorias	Subcategorias				Prof. (N=16)	Educ. (N=15)
	Ap. LE					100%
	Mat./ Activ. Escol.				100%	100%
		Uso de etiquetas			100%	100%
			Implic. na ap. LE		93.8%	26.7%
				Positivas	81.3%	26.7%
			Importância		81.3%	33.3%
				É importante	62.5%	13.3%
				Não é importante	18.8%	20%
			Atitude prof./educ.		43.8%	50%
				Não uso	43.8%	50%
			Tipo de actividades		43.8%	0%
		Registos			0%	73.3%
			Conteúdo dos registos		0%	66.7%
			Tipo de actividades		0%	66.7%
				Reconhecimento. palavras	0%	66.7%
	Factor. exter.				0%	13.3%
		Fre.dePré			0%	13.3%
			Object.:Noções espaciais.		0%	13.3%
<b>O que sabem LE</b>					50%	13.3%
	Nome pró prio				50%	0%
	Implic. + ap. LE				43.8%	0%

Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 11.

A maioria dos professores referiu-se às Implicações desta actividade na aprendizagem da leitura e da escrita (93.8%), considerando-a como positiva (81.3%), à sua Importância (81.3%), indicando-a como importante (62.5%), ao Tipo de actividades que se pode realizar com as etiquetas (43.8%) e à sua Atitude quanto às etiquetas, tendo 43.8% referido que não as usa. Alguns

educadores também referiram que Não usam as etiquetas (50%), que Não as consideram importantes (20%), mas que podem ter Implicações positivas na aprendizagem da leitura e da escrita - ex.: *“(...) a minha intenção é que eles associem o nome ao objecto... para que tenham um conjunto de vocabulário visual...”*, Educadora 14 - (26.7%).

Ainda dentro desta subcategoria, Materiais e actividades escolares, os educadores referiram-se aos Registos que realizavam com as crianças (73.3%), salientando o Conteúdo e o Tipo de actividades que realizam com os mesmos (66.7%), nomeadamente, o Reconhecimento de palavras (66.7%).

Os educadores referiram ainda um dos Factores externos na Aprendizagem da leitura e da escrita, como seja, a Frequência da Pré-primária, onde mencionaram as Noções espaciais como um dos objectivos a ser alcançado (13.3%) - ex.: *“(...) isso também é importante para desenvolver a noção de espaço...”*, Educadora 9. (Quadro 11).

Metade dos professores ainda justificaram as suas respostas mencionando o que as crianças Sabem quando chegam à escola primária, nomeadamente, o Conhecimento do seu próprio nome (50%) e as Implicações positivas dos seus conhecimentos na aprendizagem da leitura e da escrita - ex.: *(...) eles têm que saber escrever bem o seu próprio nome (...) porque o que acontece é... que alguns dizem assim “essa letra é do meu nome”(...) eles já visualizaram aquele nome e sabem que é o seu...”*, Professora 1 - (43.8%).

. Pergunta nº 12 - Considera importante que as crianças saibam escrever o seu próprio nome antes de entrarem para a escola primária?

Um dos educadores não respondeu a esta questão.

A maioria dos sujeitos considerou importante que as crianças saibam escrever o seu próprio nome antes de entrarem na escola primária (56.3% dos prof. e 100% dos educ.). Justificaram a sua resposta referindo as Implicações que esse conhecimento tem na aprendizagem da leitura e da escrita (81.3% dos prof. e 86.7% dos educ.). Os professores salientaram as Implicações positivas nesta aprendizagem e noutras áreas - ex.: *“(...) para a aprendizagem da leitura/ escrita... acho que os motiva ainda mais (...) se eles vêem que quando a mãe escreve e diz que é Marcos’... ele pensa ‘sei lá se é Marcos’...quando ele*

*começa aprender e vê de facto que é igual 'Uauh! Eu já sei escrever igual'(...) fazem aqueles desenhos, qualquer coisa que os outros percebem, não precisam de contar a ninguém... dão o papel e qualquer um lê...”, Professora 2 - (62.5%), enquanto que os educadores referiram as actividades implicadas na aprendizagem da leitura e da escrita com esse conhecimento - ex.: “(...) até fazemos uso dos nomes deles (...) tentamos que cada nome tenha... alguma rima (...) para que eles encontrem alguma palavrinha que rime... e depois o que é isso de rimar?... depois tenho que explicar... mas isto tudo eles têm que ver a palavra escrita...”, Educadora 13 - (53.3%) e também as implicações noutras áreas - ex.: “(...) eles vão percebendo... que as mesmas letras lêem-se da mesma maneira (...) eles devem mesmo saber escrever o nome deles (...) porque isto tem a ver com tudo... tem a ver com o identificar... as suas coisas... o seu nome... a si (...) no final também conhecessem o nome dos colegas...”, Educadora 13 - (86.7%).*

Ainda dentro desta categoria, O que as crianças sabem de leitura e de escrita quando entram na escola primária, os sujeitos mencionaram o conhecimento que as crianças têm de outros nomes (68.8% dos prof. e 66.7% dos educ.), nomeadamente, o Tipo de actividades que realizam com as crianças - ex.: “(...) escrevo o nome deles nos cartões e depois vamos lendo papagueando(...) depois à medida que vamos dando as letras eu peço que todos verifiquem se têm no nome aquela letra...”, Professora 11; “(...) se eles têm dificuldades em identificar bem as letras... eu posso tentar ajudá-lo com cada uma das letras... do nome dele... com várias coisas... ou escrevo... ou ponho um animal... qualquer coisa... tentar ajudá-los nesse aspecto...”, Educadora 8 - (31.3% dos prof. e 46.7% dos educ.). Os professores salientaram ainda os nomes que as crianças sabem - ex.: “(...) nós damos-lhe o nome já escrito e eles começam logo a identificar... o deles e os dos colegas...”, Professora 10 - (31.3%), enquanto que os educadores referiram as implicações positivas desse conhecimento - ex.: “(...) quando eles tinham aqueles cartões com os nomes deles... eles copiavam (...) e eles depois começavam a querer fazer os dos colegas... alguns deles até iam buscar o cartão com o nome do amigo para dar ao amigo... e depois como todos os dias faziam aquilo acabavam por decorar...”, Educadora 7 - (26.7%). (Quadro 12).

Categorias		Subcategorias		Prof. (N=16)	Educ. (N=15)
<b>O que sabem LE</b>				100%	100%
	Nome pp			100%	100%
		Importância		81.3%	100%
			É importante	56.3%	80%
		Implic. na ap. LE		81.3%	86.7%
			Positivas	62.5%	40%
			Actividades	0%	53.3%
		Outras implicações		62.5%	86.7%
	Outros nomes			68.8%	66.7%
		Tipo de actividades		31.3%	46.7%
		Implicações +		25%	26.7%
		Nomes que sabem		31.3%	13.3%
<b>Ap. da LE</b>				<b>6.3%</b>	<b>26.7%</b>
	Processo			0%	6.7%
	Mat./Activ Escol.			6.3%	0%
	Factores Exter.			0%	6.7%

Quadro 12 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 12.

Alguns dos sujeitos justificaram ainda as suas respostas referindo-se a alguns aspectos da Aprendizagem da leitura e da escrita (6.3% dos prof. e 26.7% dos educ.). Os professores apenas mencionaram alguns dos Materiais e Actividades Escolares - ex.: o uso de flanelógrafo, letras plásticas e de lixa - (6.3%), enquanto que os educadores referiram o Processo - ex.: *"(...) uma criança que seja esperta e topa esta semelhança[entre Maria e Manuel]... vais falar no som da 'Maria' e do 'Manuel'... o primeiro som é igual é 'Ma' mas varia o resto... 'Ma-ria' e 'Ma-nuel'... o que varia?...o 'nuel' e a 'ria', porquê? porque são diferentes... aquele 'a' e aquele 'm', formam sempre 'ma'(...) e depois eles são capazes de dizer mamã... e vão lá buscar, fazem a palavra 'ma'... e fazem isso sozinhos... isto é bom, mas partiu de quem?... partiu do menino... foi ele que reparou que era igual ao outro..."*, Educadora 1 - e um dos Factores externos - Frequência de Pré-primária - (6.3%).

. Pergunta nº 13 - Considera importante, para a aprendizagem da leitura e da escrita, ler histórias para as crianças?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e as suas respostas incluíram-se em subcategorias semelhantes. Consideraram a Leitura de histórias como tendo Implicações na aprendizagem da leitura e da escrita (75% dos prof. e 87.5% dos educ.), nomeadamente, consideram-na Importante para essa aprendizagem (62.5% dos prof. e 75% dos educ.). Justificaram as suas respostas salientando o Modo como se lê a história (93.8% dos prof. e 100% dos educ.), nomeadamente os Suportes de leitura que utilizam - ex.: *"(...) recorro mais à leitura da história do livro que é escolhida por eles (...) eles gostam muito de estarem a ver as figuras...e mostro-lhes(...) ou então eu estou a ler e depois mostro-lhes as figuras ..."*, Professora 15 - (93.8%) e o Tipo de vocabulário que utilizam (31.1% dos prof. e 68.8% dos educ.). Quanto a este último aspecto, enquanto que os professores substituem as palavras *difíceis* de um texto por outras mais acessíveis (25%), os educadores lêem as palavras *difíceis* (56.3%).

Exemplos:

*"(...) quando eu estou a ler a história(...) é muito, muito raro limitar-me ao que lá está(...) muitas vezes substituo as palavras porque são palavras, por vezes, que eles não entendem muito bem... ou não esteja tão adequado..."* - Professora 12.

*"(...) costumo ler o que lá está... porque acho que é importante ler... porque é o vocabulário que eles não conhecessem(...) muitas vezes eu leio para depois explicar-lhes o que aquilo que dizer..."*- Educadora 10.

Mencionaram ainda as Razões por que lêem histórias (87.5% dos prof. e 100% dos educ.) - referindo Razões pessoais dos professores e educadores - ex.: *"(...) como não sei muitas histórias... decor... acabo por ler na maioria das vezes..."*, Professora 6" *"(...) e eu até gosto muito de um livro... que é o livro de contos tradicionais portugueses... que é espectacular... tem uma linguagem acessível... para as crianças e por outro lado tem as histórias que todos eles gostam (...) eu leio muitos outros livros..."*, Educadora 4 - (43.8% dos prof. e 18.8% dos educ.), os aspectos Positivos dessa leitura (43.8% dos prof. e 12.5% dos educ.) - e as Actividades que realizam depois de lerem a história - ex.: as

crianças recontam oralmente a história, fazem um desenho, dramatizam, etc. - (81.3% dos prof. e 50% dos educ.). (Quadro 13).

Categorias	Subcategorias					Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
	Ap. LE						
						100%	100%
	Mat./ Activ.E					100%	100%
		Ler hist.				100%	100%
			Implic.ap.LE			75%	87.5%
				É import.		62.5%	75%
			Modo de ler			93.8%	100%
				Suportes de L		93.8%	93.8%
				Tipo vocabulário		31.3%	68.8%
				Ler palavras difíceis		12.5%	56.3%
				Substituir palav.dific.		25%	37.5%
			Razões p/ ler			87.5%	100%
				Prof./educ.		43.8%	18.8%
				Positivas		43.8%	12.5%
			Activ.após L			81.3%	50%
			Desenv. outras Area			75%	37.5%
			Eu leio hist.			75%	31.3%
			Freq. ler			25%	43.8%
		Contar hist.				81.3%	81.3%
			Eu conto hist.			81.3%	75%
			As çç contam			25%	31.3%
			Tipo de hist.			25%	18.8%
			Modo contar			25%	68.8%
			Razões con tar			18.8%	62.5%
				Positivas		18.8%	31.3%
				Educ.gosta		0%	31.3%
			L/contar:obj. iguais			37.5%	18.8%

Quadro 13 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 13.

Ainda dentro desta subcategoria, Ler histórias, os educadores mencionaram a frequência com que lêem histórias - ex.: "(...) *eu faço com muita frequência... eu todos os dias conto uma história (...) nem sempre é lida... e isso eu decido ou na altura...*", Educadora 12 - (43.8%), enquanto que os professores referiram que costumam ler histórias e que isso traz implicações no Desenvolvimento de outras áreas - ex.: imaginação, linguagem, entre outras - (75%).

Face a esta questão alguns dos sujeitos referiram-se à actividade de Contar histórias (81.3%), defendendo que os objectivos a alcançar com esta actividade são os mesmos que se pretendem alcançar com a leitura de histórias (37.5% dos prof. e 18.8%). Os professores justificaram as suas respostas, mencionando que contam histórias (81.3%), assim como as crianças (25%), referiram os Tipos de histórias que contam e o Modo como contam (25%). Os educadores, justificaram as suas respostas mencionando também que contam histórias (75%), quais os Modos que utilizam para contá-las (68.8%) e as Razões por que contam (62.5%). Quanto a este último ponto, os educadores salientaram que é uma actividade que gostam de realizar e que consideram-na Positiva para a aprendizagem da leitura e da escrita - ex.: "(...) *contar dá mais para fazermos gestos... eles participam mais... tento dar a entoação à voz... de maneira a imitar os diferentes personagens... também para dar mais credibilidade... para eles sentirem mais aquilo que se passa entre a escrita... pronto... fazer a ligação entre a escrita e a realidade...*", Educadora 5 - (31.3%).

. Pergunta nº 14 - Considera importante diversificar o tipo de leitura com as crianças?

Todos os sujeitos responderam a esta questão, mas nem todos se referiram especificamente à sua importância. Aqueles que o fizeram (62.5% dos prof. e 93.8% dos educ.) concordaram que é uma actividades escolar importante (50% dos prof. e 87.5% dos educ.). (Quadro 14).

Quanto ao tipo de justificação apresentado, embora os professores e educadores tivessem referido quase as mesmas subcategorias, houve algumas discrepâncias. Os professores referiram principalmente o Tipo de material que

utilizavam (75%) - salientando os jornais (37.5%) e as revistas (31.3%) - o facto de fazerem vários tipos de leitura - ex.: "(...) *eu acho importante diversificar...*

Cate- gorias	Subcategorias			Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
Ap.LE				100%	100%
	Mat/ activ. Escol.			100%	100%
		Suportes		100%	100%
			Importância	62.5%	93.8%
			É importante	50%	87.5%
			Tipo material utilizado	75%	56.3%
			Jornais	37.5%	12.5%
			Revistas	31.3%	37.5%
			Livros várias matérias	0%	18.8%
			Eu leio vários tipos	68.8%	31.3%
			Razões p/ ler	62.5%	68.8%
			Contacto com diferentes E	31.3%	50%
			Actividades realizadas	50%	18.8%
			Diferencia.Hist/ notícia	18.8%	81.3%
			Pelo conteúdo	0%	25%
			Pelo formato objecto	0%	25%

Quadro 14 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 14.

*porque até às vezes eu peço-lhes para irem ao jornal e verem palavras que eles já sabem ler, porque eu acho que é importante que eles já saibam ler outras coisas que não no livro deles (...) já sabem que as coisas que estão no jornal, numa revista...*", Professora 13 - (68.8%), as Razões por que diversificavam a leitura (62.5%) - especialmente, o contacto com escritas diferentes (31.3%) - e quais as Actividades que realizavam - ex.: "(...) *é esse o trabalho que estamos a fazer... que é a selecção de uma notícia... que eles vão colar... peguei num exemplo... li uma notícia muito simples... para eles agora(...) é-lhes necessário eles distinguirem... notícia de legenda(...) no fim... vou ver se eles perceberam mesmo o que é uma notícia... vão fazer uma pequenina frase sobre o conteúdo da notícia...*", Professor 3 - (50%). Os educadores mencionaram,

principalmente, o facto das crianças Diferenciarem as histórias das notícias (81.3%) - nomeadamente, pelo Conteúdo e pelo Formato do objecto de leitura (25%) - as Razões porque faziam diversos tipos de leitura (68.8%) - especialmente para que as crianças tivessem contacto com escritas diferentes (50%) - o Tipo de material que utilizavam para ler (56.3%) - nomeadamente as Revistas (37.5%) e os Livros sobre várias matérias (18.8%).

. Pergunta nº 15 - Considera que o meio sócio-cultural das crianças tem influência na sua aprendizagem da leitura e da escrita?

Todos os sujeitos responderam a esta questão e a maioria foi unânime em afirmar que o meio sócio-cultural das crianças influencia a sua aprendizagem da leitura e da escrita (81.3% dos prof. e 75% dos educ.), assim como em salientar que crianças de meios sócio-culturais diferentes têm materiais e experiências diferentes (25% dos prof. e 68.8% dos educ.). (Quadro 15).

Ainda dentro desta subcategoria, Factores externos, os professores salientaram a Atitude dos pais face à educação do Filho (56.3%), nomeadamente, quanto Ao que fazem (50%), devido a Razões internas - ex.: *"(...) os pais da classe alta, meio alto... são também muito desinteressados... não se interessam... não têm tempo... nem querem(...) as da classe média ou até baixa... em que os pais lhes ensinam a comportar-se na escola..."*, Professora 4 - (31.3%) e as Actividades familiares extra-escolares (50%), especialmente o Diálogo que desenvolvem com as crianças (43.8%). Os educadores apenas mencionaram o Ambiente familiar onde algumas crianças estão integradas - ex.: *"(...) eu penso que é muito importante aí a afectividade (...) quando são crianças tratadas aos berros... e pronto não lhes ligam nenhuma... isso vai afectar a criança... para mim o relacionamento com os pais é mais importante do que o meio de onde vem..."*, Educadora 9 - (25%).

Outra das justificações apresentadas pelos sujeitos, ainda incluída na categoria Aprendizagem da leitura e da escrita, prendeu-se com o papel desempenhado pelos Factores Internos (37.5% dos prof. e 50% dos educ.), em que os professores salientaram as Características das crianças (25%), especialmente, as Negativas - ex.: *"(...) os pais da classe alta (...) não se*

interessam... não têm tempo... e nem querem... as crianças normalmente são mais convencidas e menos preparadas...”, Professora 4 - (18.8%).

Categorias	Subcategorias					Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
	Ap. LE						100%
	Fact. Exter.					100%	100%
		Nív.Sóc cultural				100%	100%
			Influência ap.			81.3%	75%
			Mat./exp.			25%	68.8%
		Atitude pais				56.3%	0%
			Filho			56.3%	0%
				O que fazem		50%	0%
					Razões internas	31.3%	0%
		Activ. familiar Ext-esc.				50%	0%
	Fact. Inter.					37.5%	50%
		Caract. cç				25%	0%
			Negativas			18.8%	0%
<b>Cç difíc</b>						<b>25%</b>	<b>12.5%</b>
	Caract. cç					18.8%	12.5%
		Razões				12.5%	0%
			<b>Não fizeram Pré</b>			12.5%	0%
<b>Cç1º ano</b>						<b>0%</b>	<b>6.3%</b>
	T.trab.					0%	6.3%
	Caract. cç					0%	6.3%

Quadro 15 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 15.

Outras justificações apontadas pelos sujeitos incluíram-se na categoria sobre as Crianças com dificuldades (25% dos prof. e 12.5% dos educ.), mencionando as Características dessas crianças - ex.: “(...) na linguagem(...) as

*crianças de meios mais baixos, têm muita dificuldade em recontar a história... ou me dizem duas ou três frases, com muito pouco vocabulário... ou então acabam-se por calar (...) a riqueza de vocabulário é fraca...”, Professora 5 - (18.8% dos prof. e 12.5% dos educ.). Os professores salientaram que uma das Razões por que as crianças apresentam dificuldades prende-se com o facto de não terem frequentado a Pré-primária (12.5%).*

Os educadores ainda mencionaram outra categoria relacionada com as Crianças do 1º ano (6.3%), nomeadamente o Tipo de trabalho que deviam fazer e as suas Características - ex.: *“(...) uma coisa que se nota muito é logo a diferença de comportamento dos pais dos meninos... que estão na pré-primária(...) e vão para o ATL [primária]... é uma diferença impressionante... enquanto num jardim de infância... os pais vêm com o menino até à sala(...) logo na 1ª classe (...) abrem o portão e o menino vem sozinho... nem se preocupam em falar connosco... perguntar se ele está bem (...) é um corte... e muitas vezes os meninos... sentem isso (...) os pais (...) esquecem-se que é menino... que precisa de brincar e descobrir e ter tempo...”, Educadora 3 - (6.3%).*

. Pergunta nº 16 - Considera que crianças de meios sócio-culturais diferentes aprendem a ler e a escrever de maneira diferente?

Um dos educadores não respondeu a esta questão.

A maioria dos sujeitos considerou que as crianças de meios sócio-culturais diferentes aprendem da mesma maneira a ler e a escrever (75% dos prof. e 46.7% dos educ.). As justificações apresentadas pelos sujeitos, dentro da categoria sobre a Aprendizagem da leitura e da escrita, basearam-se principalmente nos Factores Internos (62.5% dos prof. e 60% dos educ.), em que os professores mencionaram especialmente o Ritmo de trabalho das crianças - ex.: *“(...) há crianças... que conseguem dar o salto mais depressa (...) há outras que demoram mais... mas os passos são muitas vezes semelhantes... demoram é mais”, Professora 10 - (25%). (Quadro 16).*

Outra categoria mencionada pelos sujeitos referiu-se às Crianças com dificuldades (31.3% dos prof. e 20% dos educ.), nomeadamente, o Tipo de trabalho que se deve realizar (25% dos prof. e 20% dos educ.), como seja o Modo

de ensinar - ex.: alterando ou mantendo o mesmo método de ensino - (18.8% dos prof. e 20% dos educ.).

<b>Cate- gorias</b>	<b>Subcategorias</b>			<b>Prof. (N=16)</b>	<b>Educ. (N=15)</b>
<b>Ap. da LE</b>				<b>100%</b>	<b>100%</b>
	Fact.Exter.			100%	100%
		Nível sócio-cultural		100%	100%
			Ap. da m m maneira	75%	46.7%
			Ap. de maneira diferente	18.8%	20%
	Fact. Internos			62.5%	60%
		Ritmo de trabalho		25%	0%
<b>Cç com dific.</b>				31.3%	20%
	Tipo trabalho			25%	20%
		Modo de ensinar		18.8%	20%
<b>Cç 1º ano</b>				6.3%	0%
	Turmas grande			6.3	0%

Quadro 16 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas diferentes categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 16.

Os professores ainda referiram a categoria sobre as Crianças do 1º ano de escolaridade, Mencionando que as turmas são muito grandes (6.3%).

. Pergunta nº 17 - Qual o papel da família na aprendizagem da leitura e da escrita pela criança?

Todos os sujeitos responderam a esta questão.

A maioria dos sujeitos começou por referir a Atitude dos pais face à educação no que respeita ao Filho (93.8% dos prof. e 100% dos educ.), mencionando o que os pais fazem (43.8% dos prof. e 100% dos educ.) - salientando o Tipo de apoio que dão (31.3% dos prof. e 43.8% dos educ.) e as Razões que os levam a dar esse apoio (25%) - e o que deviam fazer (87.5% dos prof. e 93.8% dos educ.) - assinalando algumas Actividades extra-escolares (75% dos prof. e 62.5% dos educ.), como por exemplo, Ler (56.3% dos prof.) e Diálogo com as crianças (31.3% dos educ.).

Exemplos:

*“Era óptimo eles ajudarem nos trabalhos que mandamos para casa (...) muitas vezes nós mandamos os trabalhos e são os pais que fazem (...) isso é que é muito mau, porque não ajudam nada... pensam que estão a ajudar, mas não estão (...) eu acho que é importante os pais conversarem com elas, ajudá-los a lerem, juntar as letras (...) ajudá-los no manuseamento do material (...) muitas vezes as crianças vêm baralhadas... porque eu ensino de uma maneira e os pais ensinam de outra ...”* - Professora 7.

*“(...) se os pais... fossem só um bocadinho participativos (...) já estavam a dar uma ajuda (...) porque eles trabalham muito, não têm tempo (...) o tempo que têm... é para despachar (...) conversar um bocadinho... dar-lhes só um bocadinho de atenção...”* - Educadora 15.

Os professores mencionaram ainda o Tipo de apoio que os pais deviam dar (68.8%) e os educadores assinalaram a Atitude que os pais deviam ter quanto à Pré-primária (93.8%), especialmente, quanto às suas Atitudes negativas e às suas Expectativas - ex.: *“(...) eu acho muito importante o pai que vai à escola...que não fica apenas à porta...mas que entra na sala e vê o que o filho está a fazer e aprender...isto porque há pais que não ligam a mínima...”*, Educadora 7; *“(...) há alguns pais que estão muito na expectativa de os meninos começarem já a ler e a escrever...”*, Educadora 11 - (43.8%). (Quadro 17).

Outras respostas dadas pelos sujeitos enquadraram-se na Atitude dos pais face à educação praticada na escola, em que salientaram como deveria ser a sua relação com a escola - ex.: *“(...)se os pais estiverem por dentro... e se nós fizermos reuniões de pais inclusivamente para explicar... como é que os meninos vão aprender... o tipo de trabalho que os miúdos... vão fazer (...)começa haver uma ligação... entre os pais e a escola(...) que os pais possam contribuir com aquilo que eles sabem...”*, Professora 15 - (75% dos prof. e 62.5% dos educ.).

Os educadores mencionaram mesmo o Tipo de apoio que deveria haver entre a escola e os pais - ex.: *“(...) é importante haver diálogo entre nós e os pais... pedirmos-lhes muitas coisa... saírem connosco (...) que os pais façam uma continuidade daquilo que eu faço aqui...”*, Educadora 8 - (62.5%).

Categoria	Subcategorias						Prof. (N=16)	Educ. (N=16)
Ap.L E							100%	100%
	Fact. Exter.						100%	100%
		Atitude pais					93.8%	100%
			Filho				93.8%	100%
				O que fazem			43.8%	100%
					Tipo Apoio		31.3%	43.8%
					Razões Apoio		25%	25%
				Deviam fazer			87.5%	93.8%
					Activ.Exter		75%	62.5%
						Ler	56.3%	18.8%
						Diálogo	0%	31.3%
					Tipo Apoio		68.8%	0%
					Atitude Pré.		0%	93.8%
						Negati- vas	0%	43.8%
						Expect.	0%	43.8%
			Escola				75%	62.5%
				Deviam fazer			75%	62.5%
					Tipo Apoio		0%	62.5%
		Ambiente familiar					37.5%	0%
		Freq. Pré.					0%	31.3%
			Object				0%	31.3%
				Are a.Mo tora			0%	12.5%
				Conhec. p/ ap.LE			0%	12.5%
Cç1º ano							18.8%	6.3%
	Nível conhec						12.5%	0%

Quadro 17 - Distribuição dos sujeitos, em percentagem, pelas várias categorias e subcategorias, quanto à pergunta nº 17.

Ainda dentro da subcategoria sobre os Factores Externos os professores mencionaram o aspecto do Ambiente Familiar - ex.: "(...) acho que este tipo de perguntas é muito importante que os pais façam às crianças... O que já aprendeste?... e assim a criança sente-se acompanhada... e é estimulada... e isso

*é muito importante(...) mas no meu caso a maioria da turma são crianças com graves problemas... a nível de família(...) são crianças muito independentes, muito deixadas a si próprias...”, Professora 13 - (37.5%), enquanto que os educadores assinalaram alguns dos Objectivos a serem alcançados na Pré-primária (31.3%), nomeadamente, na Área motora e os Conhecimentos necessários para as crianças aprenderem a ler e a escrever - ex.: “(...) há alguns pais que estão muito na expectativa de os meninos começarem já a ler e a escrever... têm muito essa... mas nós falamos com eles e dizemos-lhes que não é só isso pensamos que se deve ir fazendo embora sem... ser obrigatório... é melhor eles irem fazendo as coisas mas numa perspectiva lúdica...”, Educadora 11 - (12.5%).*

Outras das justificações apresentadas pelos sujeitos enquadraram-se na categoria sobre as Crianças do 1º ano (18.8% dos prof. e 6.3% dos educ.), em que os professores salientaram o Nível de conhecimento destas crianças, em termos da identificação das letras - ex.: “(...) como por exemplo... ainda no outro dia... houve uma grande confusão por causa das letras... havia crianças que parece que eu nunca tinha ensinado aquelas letras (...) achei conveniente que fossem trabalhadas em casa...”, Professora 8 - (12.5%).

## **6.2 Entrevista, segundo o método clínico de Piaget, sobre o desempenho de algumas crianças nas actividades de leitura de um texto com imagem e produção de escrita**

Visto que um dos objectivos a alcançar com esta entrevista consistia na observação das respostas dadas pelos sujeitos, face ao desempenho de crianças em actividades de Leitura de um texto com imagem e Produção de escrita, assim como verificar até que ponto os sujeitos mantinham ou alteravam as suas justificações após contra-argumentação, a análise dos dados recolhidos ocorreu em três fases distintas. Primeiro, analisou-se a percentagem de sujeitos que colocou, correctamente, por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura e escrita os diversos cartões. Depois, observaram-se quais as idades que os sujeitos atribuíam a cada uma das crianças retratada nos cartões e finalmente, analisaram-se as justificações dos sujeitos às duas primeiras questões, antes e após a contra-argumentação.

Os grupos de sujeitos que deram uma resposta correcta foram agrupados no Grupo A, enquanto que aqueles que deram uma resposta incorrecta foram agrupados no Grupo B.

Um dos educadores recusou-se a fazer esta entrevista, alegando falta de disponibilidade.

### **6.2.1 Leitura de um texto com imagem**

6.2.1.1 A primeira série de cartões apresentados aos sujeitos, demonstravam, principalmente, os seguintes aspectos (Ver metodologia):

C (Carla) - Indiferenciação entre imagem e texto.

A (Artur) - Diferenciação entre imagem e texto, mas sem prestar atenção às características da escrita.

I (Inês) - Atenção às propriedades gráficas do texto.

Antes da contra-argumentação, a maioria dos professores e dos educadores colocaram incorrectamente os três cartões, por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura e escrita (92.3% dos prof. e 53.3% dos educ.). A nível da ordem correcta e comparando os dois grupos de sujeitos, a maior percentagem de respostas correctas recaiu sobre o grupo dos educadores, ou seja, cerca de 46.7% dos educadores colocou por ordem correcta os três cartões, enquanto que no grupo dos professores apenas 14.2% o fizeram (Ver Gráfico 1).

As ordens incorrectas mais escolhidas pelos dois grupos de sujeitos foram diferentes. A maioria dos professores ou colocou os três cartões (CAI) no mesmo nível de conhecimentos sobre leitura e escrita (21.4%), não prestando atenção às características diferentes de cada um dos desempenhos das crianças, ou considerou a ordem C-I-A como a mais correcta (21.4%), atribuindo maior importância ao facto do Artur (A) ter colocado mais hipóteses para a mesma frase do que ao facto da Inês (I) ter estado com mais atenção às propriedades escritas do texto e por isso não ter dado mais do que uma hipótese para o mesmo escrito. A maioria dos educadores considerou a ordem A-C-I como a mais correcta (25%), não conseguindo detectar que a Carla (C) não tinha diferenciado o texto da imagem, antes, interpretou o seu apontar para a frase e

para a imagem, face à pergunta onde se podia ler, como estando a relacionar estes dois aspectos. (Ver Gráfico 2).

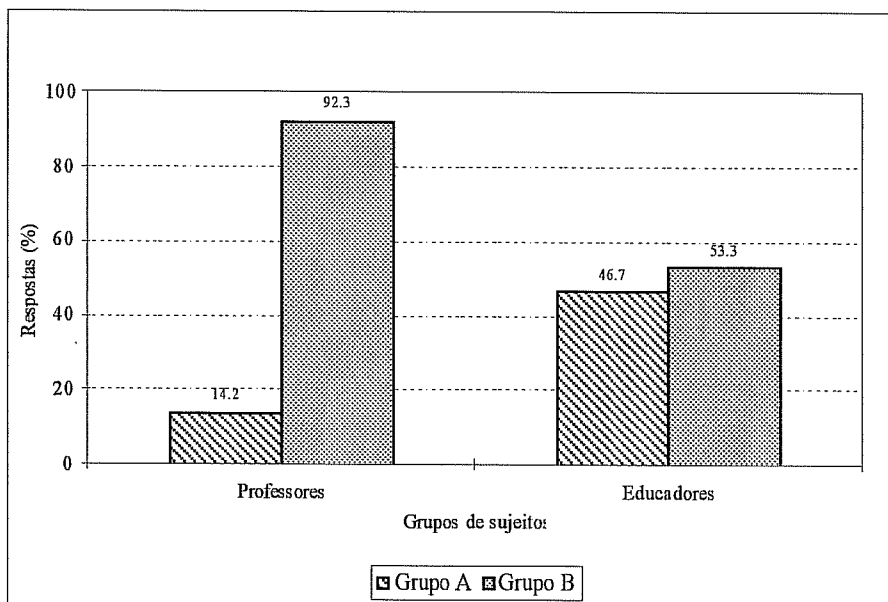


Gráfico 1 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.

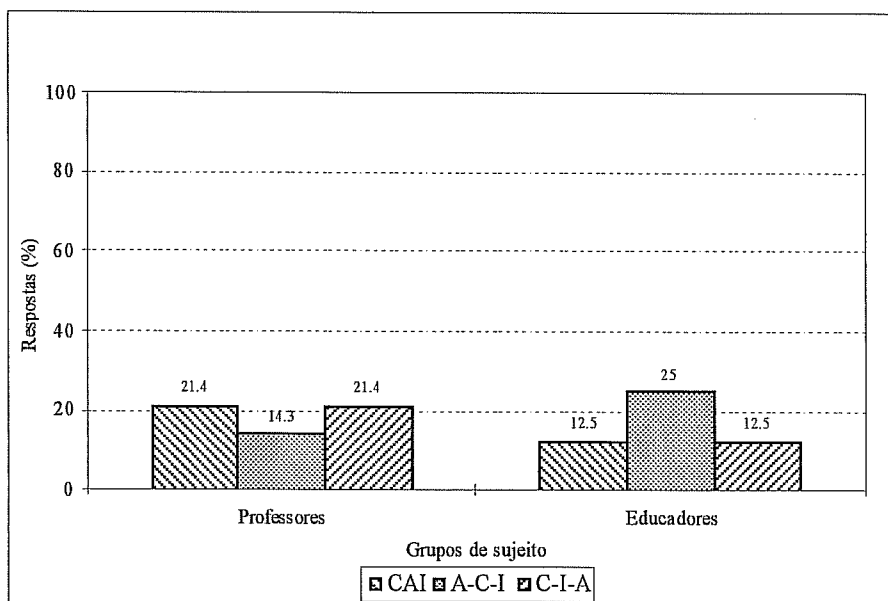


Gráfico 2 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos.

Quanto à idade atribuída pelos sujeitos às diferentes crianças, os educadores e os professores tiveram opiniões distintas. Na primeira abordagem realizada pelos sujeitos, somente os professores deram uma resposta relativa aos três cartões em simultâneo, em que os professores do Grupo A

consideraram que as crianças frequentavam a escola primária (50%) e a opinião dos professores do Grupo B os dividiu-se entre aqueles que consideravam serem crianças de Primária e Pré-primária (42.9%).

Quando abordaram os cartões individualmente, a maioria dos educadores considerou que todas as crianças frequentavam a Pré-primária. A maioria dos professores do Grupo B considerou que todas as crianças frequentavam a escola primária, enquanto que a opinião dos professores do Grupo A dividiu-se entre aqueles que consideravam serem crianças que frequentavam a Pré-primária e a Primária.

A nível das justificações apresentadas pelos sujeitos, ambos os grupos responderam tendo em conta os três cartões em simultâneo. A maioria dos educadores mencionou a sua própria Atitude face aos cartões (42.9% educ. Grupo A e 50% educ. Grupo B).

Exemplos:

*“Isto é um pouco complicado (...)”* - Educadora 16.

*“Isto é um bocado subjectivo (...)”* - Educadora 3.

A maioria dos professores mencionou os aspectos relacionados com a competência das crianças para Leitura/Escrita - ex.: *“(...) nenhuma sabe ler...”*, Professora 16 - (50% prof. do Grupo A e 21.4% prof. Grupo B) e o Processo utilizado pelas crianças - ex.: *“To dos eles lêem mais a imagem... é a imagem que eles lêem... não é a frase que lá está... claro que eles dizem que é o rato... porque vêem o rato, não é porque está escrito aqui o rato...”* - Professora 7 - (50% prof. Grupo A). (Ver Gráfico 3).

Quando abordaram os cartões individualmente, o tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos apresentaram algumas diferenças.

O desempenho da Carla (C): Um dos professores do Grupo A apenas mencionou os aspectos relacionados com a sua competência para Leitura/Escrita - ex.: *“(...) já faz a identificação da leitura... porque ela diz que está escrito um rato na imagem e no texto... o que está correcto... bem não sabe ler...”*, Professora 16 - (50%), enquanto que os professores do Grupo B referiram-se aos Elementos Formais - ex.: *“(...) sabe que são letras...”*, Professora 1 - (64.3%). A maioria dos educadores salientaram o Processo

utilizado pela criança - ex.: "(...) ela relaciona a imagem e o texto...", Educadora a 15 - (85.7% educ. Grupo A e 62.5% educ. Grupo B). (Ver Gráfico 4).

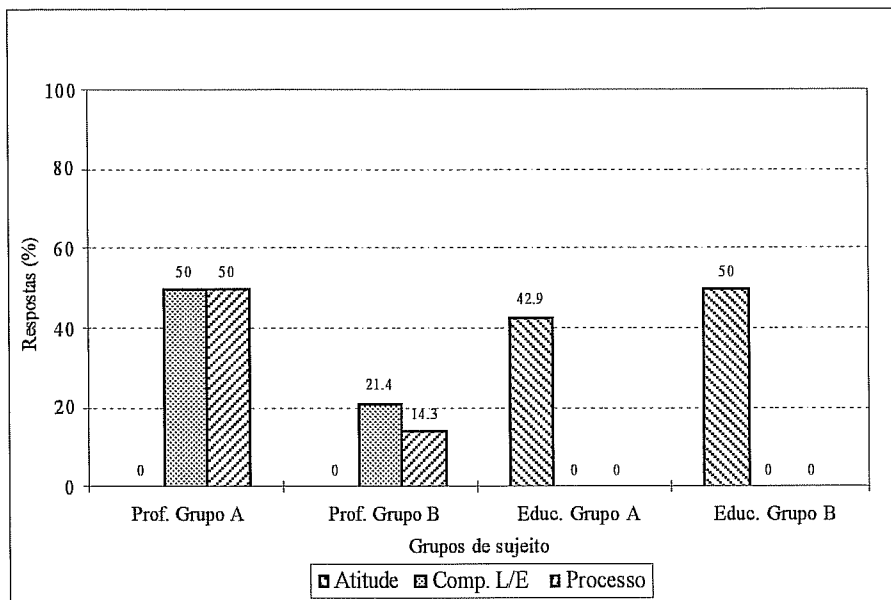


Gráfico 3 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face aos três cartões em simultâneo.

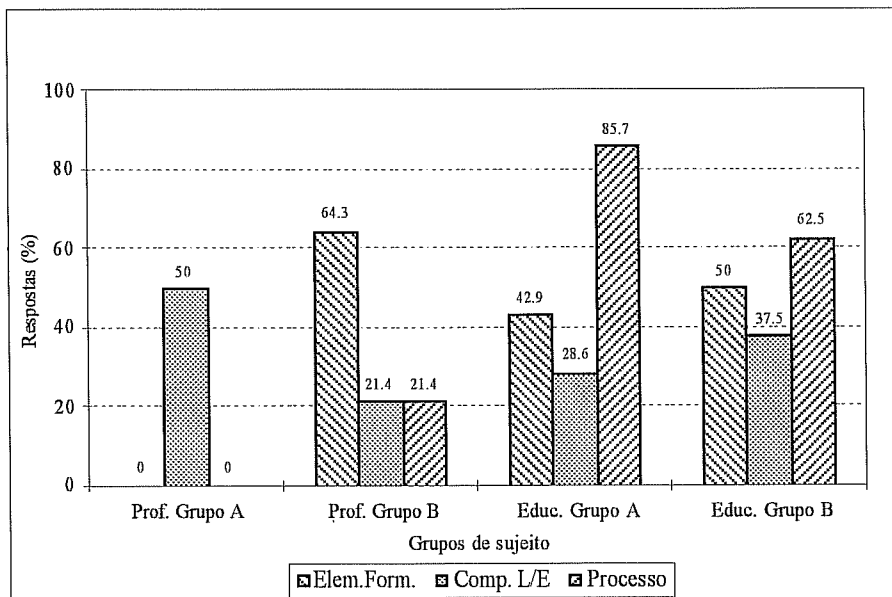


Gráfico 4 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho da Carla (C).

O desempenho do Artur (A): A maioria dos sujeitos correctos mencionaram o Processo utilizado pela criança - ex.: "(...) já consegue fazer a

separação entre a imagem e a escrita...”, Professora 16; “(...) aquilo que está escrito complementa a imagem... a simbologia da escrita traduz o significado da imagem (...) o Artur está mais adiantado porque ele já se abstrai mais da imagem... já tem mais objectividade...”, Educadora 14 - (57.1% educ. e 50% prof.), enquanto que os sujeitos incorrectos salientaram os Elementos Formais - ex.: “(...) ter uma letra ou uma frase para ele é igual...”, Professora 2; “(...) já sabe onde se pode ler...”, Educadora 6 - (62.5% educ. e 35.7% prof.). (Ver Gráfico 5).

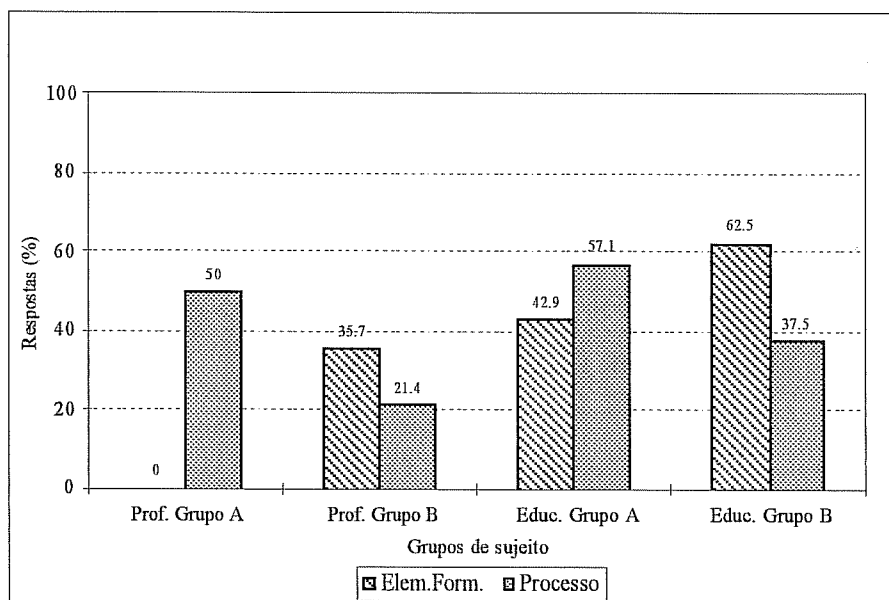


Gráfico 5 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho do Artur (A).

O desempenho da Inês (I): A maioria dos sujeitos salientaram os Elementos Formais (50% prof. Grupo A, 42.9% prof. Grupo B, 87.5% educ.).

Exemplos:

“(...) acha que não pode estar escrito mais do que uma palavra... ainda não se apercebeu que... as palavras... pronto são separadas... têm determinado espaço entre elas...” - Professora 6.

“Porque a Inês acha que para... estar queijo a frase devia continuar... porque se ela disse que na frase toda estava rato... então para estar queijo teria que haver mais letras... palavras...” - Educadora 6.

Um dos Professores do Grupo A mencionou ainda a sua Atitude face ao desempenho da Inês - ex.: "(...) isto é um bocado subjectivo...", Professora 16 - (50%). (Ver Gráfico 6).

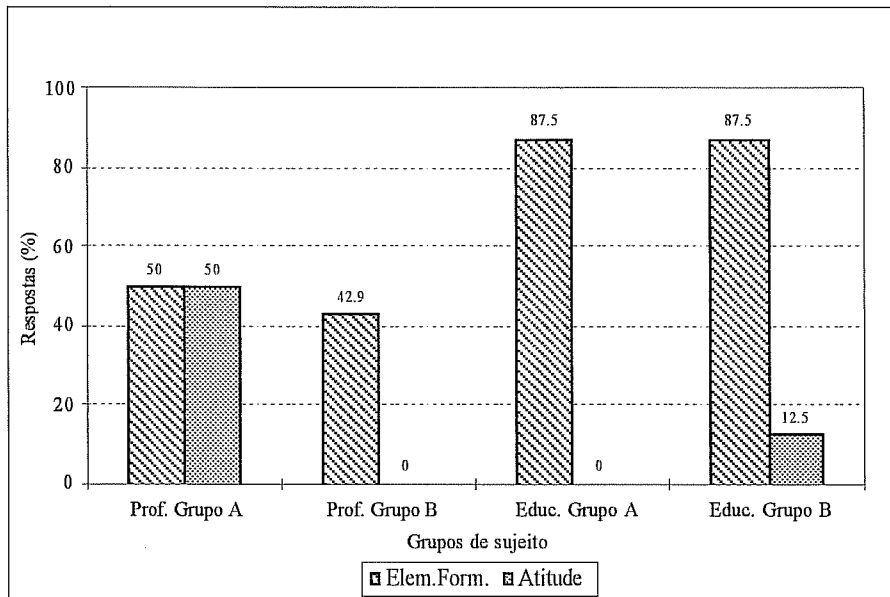


Gráfico 6 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, face ao desempenho da Inês (I).

Após a contra-argumentação, todos os professores que tinham colocado os cartões por ordem correcta de conhecimento sobre leitura e escrita alteraram essa ordem, ficando incorrecto. A nova ordem escolhida por eles, C-I-A, revelou que não estavam muito seguros quanto à atenção que a Inês tinha prestado às propriedades gráficas do texto, ou seja, uma vez que a frase apresentada não tinha sido alterada a Inês considerou que não podia lê-la de forma diferente.

Exemplo da Professora 16 que alterou de ordem correcta para incorrecta, C-I-A:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimento sobre leitura/ escrita, como faria?*

Prof.: *Bem ainda nenhum sabe ler (...) a Inês tem maior desenvolvimento, depois...este [Artur] é o tal que segue a frase toda... que seria no meio... esta [Carla] ainda está numa fase muito misturada... muito complexa... este [Artur](...) já consegue fazer a separação entre a imagem e a escrita (...) já separa melhor do que a Carla(...) a Inês não consegue distinguir*

*que na imagem tem aqui um queijo logo na frase tem que ter um queijo... a legenda tem que estar relacionada com a imagem...*

Exp.: *Mas ela [Inês] considerou que esta frase era 'rato', mesmo não estando correcta, logo não admitia que estivesse lá queijo...*

Prof.: *Mas repare a gravura é muito elucidativa... o que está em destaque é o queijo e o rato... uma criança que dá mais do que uma hipótese é muito mais evoluída... uma criança muito mais sintética... a criança que só dá ...rato...nem sequer vê que a frase é extensa... (...) por isso colocaria a Carla, depois a Inês e depois o Artur...*

A professora 16 atribuiu maior importância ao facto do Artur ter proposto duas palavras para a mesma frase - rato e queijo - do que ao facto da Inês ter estado atenta às características gráficas da frase e ter mantido a mesma palavra para a mesma frase.

Dos professores que inicialmente colocaram os cartões por ordem incorrecta, alguns alteraram a sua resposta para a ordem correcta (21.4%).

Exemplo da Professora 6 que alterou a ordem incorrecta, I-CA, para correcta:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Prof.: *Primeiro a Inês, depois o Artur e a Carla, eu acho que estas duas - C e A - não têm muita diferença... porque aqui [Carla] apercebeu-se que as letras têm palavras... não sabe distinguir uma e qual é a outra (...) por ordem crescente ficava a Inês, depois o Artur e a Carla*

Exp.: *Uma criança que diz que se pode ler tanto na imagem como no texto revela uma resposta mais elaborada do que outra criança que diz que só se pode ler no texto?*

Prof.: *Não espere lá... eu estava a dar atenção à última frase... e a Inês disse que não se podia ler... e o Artur disse que sim (...) na Carla não... porque não se pode ler nada na imagem... então ficava primeiro a Carla depois a Inês e depois o Artur...*

Exp.: *No caso das crianças que para um mesmo escrito dão várias hipóteses, revelam uma resposta mais elaborada do que as crianças que dizem que só pode estar escrito uma coisa de cada vez?*

Prof.: *Sim(...) o Artur é o mais evoluído...por que se para ele está escrito queijo, não pode estar no mesmo sítio escrito o rato... concerteza... tem mais lógica...*

Exp.: *Mas a professora considerou que o Artur era o mais evoluído do que a Inês?*

Prof.: *Eu acho que esta [Inês] está mais avançada, porque ela diz... que se está queijo não pode estar rato... ela já se apercebeu que uma palavra só diz uma coisa... não pode ter duas... este aqui [Artur] não(...) ele primeiro disse que estava rato e depois disse que estava queijo... mas pelo menos apercebeu-se que a frase ou as palavras para ele(...) tem letras...o que é diferente da Carla que acha que se podia ler no desenho... assim a ordem(...) é primeiro a Carla depois o Artur e depois a Inês..."*

A professora 6, alterou a sua resposta quando foi confrontada com os aspectos fundamentais do desempenho das diversas crianças, ou seja, conseguiu observar que a Carla (C) não tinha feito a diferenciação entre texto e imagem, que o Artur (A) embora tivesse feito essa diferenciação não tinha tomado em atenção que o mesmo escrito só pode ser lido de uma maneira, tal como a Inês (I) defendeu.

Cerca de 28.6% dos educadores do Grupo A também alteraram a sua resposta, escolhendo ordens incorrectas: C-I-A, tal como os professores, e C-AI, considerando idêntico os desempenhos do Artur(A) e da Inês(I).

Exemplo da Educadora 10 que alterou de ordem correcta para incorrecta, C-AI:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Educ.: *Eu deixava estar como está[C-A-I] (...) pelas respostas que eles dão...*

(...)

Exp.: *Em relação ao Artur e à Inês, por que é que os colocou nessa ordem?*

Educ.: *Porque... o Artur não distingue as palavras...ele não distingue nenhuma palavra...nenhuma letra... e a Inês já distingue (...) o Artur não conhece nenhuma letra pelos vistos...porque ele tanto diz que aqui está rato como é queijo (...) a Inês talvez pela última resposta...não sei... ela também não conseguiu ler nada...*

Exp.: *Mas mesmo que nenhum deles tenha lido nenhuma das palavras, pensa que o facto da Inês ter dito que não podia estar queijo porque ela já tinha dito que estava rato, isso revela algum conhecimento sobre escrita?*

Educ.: *Mas isso no fundo são idênticos(...)a Inês já tinha dito que era rato... e o Artur também... os conhecimentos são idênticos... porque eles não distinguem o rato... só que ela tem a lógica de que se é rato não é queijo... e para ele poderia ser...*

Exp.: *Uma criança que para um mesmo escrito dá a hipótese de várias palavras e outra que mesmo não sabendo o que lá está diz que só pode estar uma coisa, revelam conhecimentos idênticos?*

Educ.: *Sim... porque nenhum deles sabe o que lá está escrito...*

A Educadora 10 considerou os desempenhos do Artur(A) e da Inês(I) semelhantes, porque ambos não leram correctamente a frase, ou seja, não foi sensível aos argumentos das crianças que indicavam conhecimentos diferentes sobre a leitura, nomeadamente, o facto de uma forma gráfica só se ler de uma maneira.

Alguns dos educadores do Grupo B também alteraram a sua resposta, colocando os cartões numa ordem correcta (37.5%). (Ver Gráfico 7).

Exemplo da Educadora 7 que alterou a ordem incorrecta, CAI, para correcta:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Educ.: *(...) eu penso que eles estão todos ao mesmo nível (...) este Artur só diz que pode estar lá escrito queijo porque a professora pergunta-lhe se queijo não pode estar lá escrito...porque se não se chamar à atenção ele não ia dizer queijo...dizia apenas rato...*

Exp.: *O facto da Carla ter apontado para a imagem e para a frase quando lhe foi perguntado onde é que estava escrito, e o Artur e a Inês terem apontado para a frase, isso revela conhecimentos sobre leitura / escrita diferentes?*

Educ.: *Sim, sim...porque uma criança que já tenha alguns conhecimentos sobre leitura vai sempre dizer que o rato está aqui...na frase (...) associa já a imagem à frase...*

(...)

Exp.: *Em relação a esta última questão tanto a Carla como o Artur consideraram que face ao mesmo escrito, que eles consideraram que estava rato, também consideraram que poderia estar queijo...*

Educ.: *Isto é assim... eles depois acham que se lê o que a gente quiser...*

Exp.: *Mas a Inês disse que não podia estar queijo, porque se ela tinha dito que estava rato, não podia estar queijo...*

Educ.: *(...) claro que ela diz que não...porque se está rato não pode estar queijo...porque a frase toda era o rato...*

Exp.: *Estes dois também tinham considerado que a frase toda era rato...*

Educ.: *Mas a Carla disse que podia estar se ela quisesse...porque como ela não conhece as letras...não conhece a palavra...*

Exp.: *Mas entre uma criança que diz que não...porque se está escrito uma coisa não pode estar outra e uma criança que diz que pode estar, qual delas considera que está mais evoluída?*

Educ.: *(...) a Inês...(...) se dissesse que estava era imaturidade...*

Exp.: *E agora alterava a ordem?*

Educ.: *(...) Eu punha por esta ordem... a Carla...o Artur e depois a Inês (...) porque a Carla não fez a diferença...ela não apontou correctamente para onde se lê...*

A Educadora 7, embora inicialmente tivesse situado os desempenhos das três crianças num mesmo nível de conhecimentos sobre leitura/escrita, à medida que cada um dos aspectos considerados importantes em cada um desses desempenhos foi mencionado, ela conseguiu identificá-los e situá-los num nível apropriado.

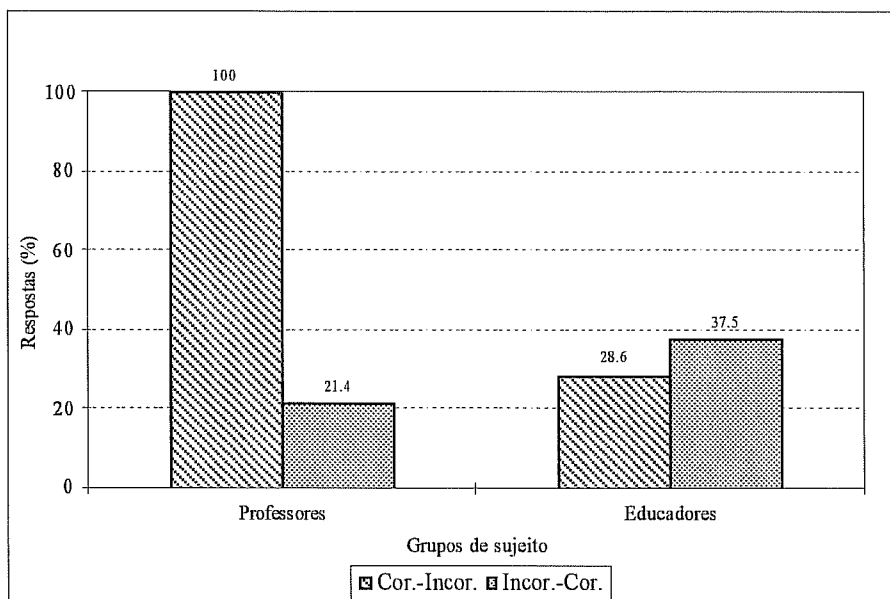


Gráfico 7 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas.

Após a contra-argumentação, as justificações apresentadas pelos sujeitos continuaram a apresentar algumas diferenças.

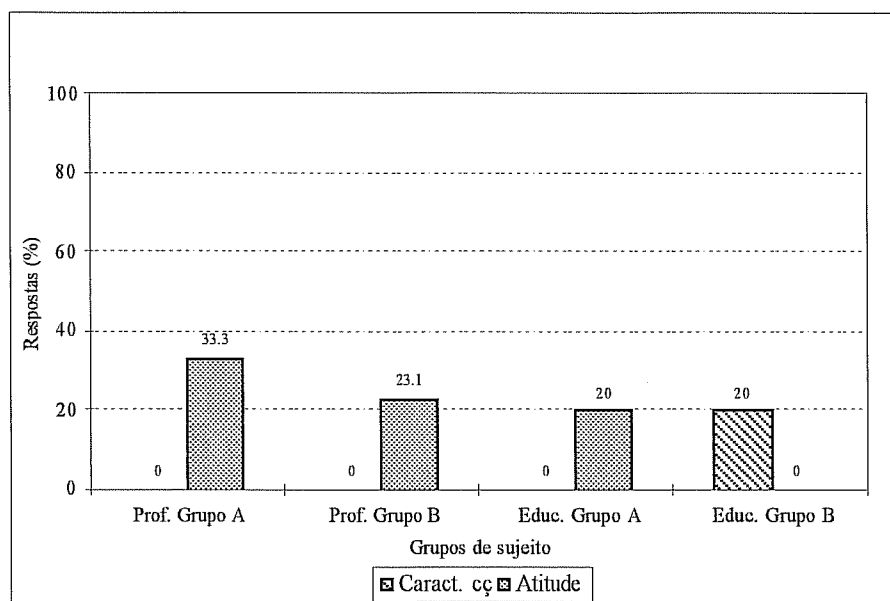


Gráfico 8 - Percentagem de sujeitos que abordaram os três cartões em simultâneo, após contra-argumentação.

Todos os sujeitos abordaram os três cartões em simultâneo. Os educadores do Grupo B referiram-se às Características das crianças, nomeadamente à sua idade (20%), enquanto que os educadores do Grupo A (20%) e os professores

manifestaram a sua Atitude - ex.: “(...) *eu nunca lidei com esses pequenitos...é difícil de saber em que fase eles estão...*”, Professora 1; “*Eu tenho um bocado de dificuldade em ver assim com tanta precisão...*”, Educadora 2 - (33.3% prof. Grupo A e 23.1% prof. Grupo B). (Ver Gráfico 8).

Quando abordaram os cartões individualmente, mantiveram-se algumas diferenças.

O desempenho da Carla (C): A maioria dos professores do Grupo A mencionaram as competências das crianças para Leitura/Escrita -ex.: “(...) *não faz a discriminação entre a imagem e a frase...*”, Professora 7 - (33.3%), enquanto que a maioria dos professores do Grupo B salientaram os Elementos Formais - ex.: “(...) *não sabe onde estão as coisas para serem lidas...*”, Professora 4 - (23.1%). No entanto, ambos referiram-se ao Processo utilizado pelas crianças (33.3% Grupo A e 23.1% Grupo B), assim como a maioria dos educadores do Grupo A (80%).

Exemplos:

“*Apontam globalmente para a frase...*” - Professora 4.

“(...) *ela não apontou correctamente para onde se lê...*” - Educadora 7.

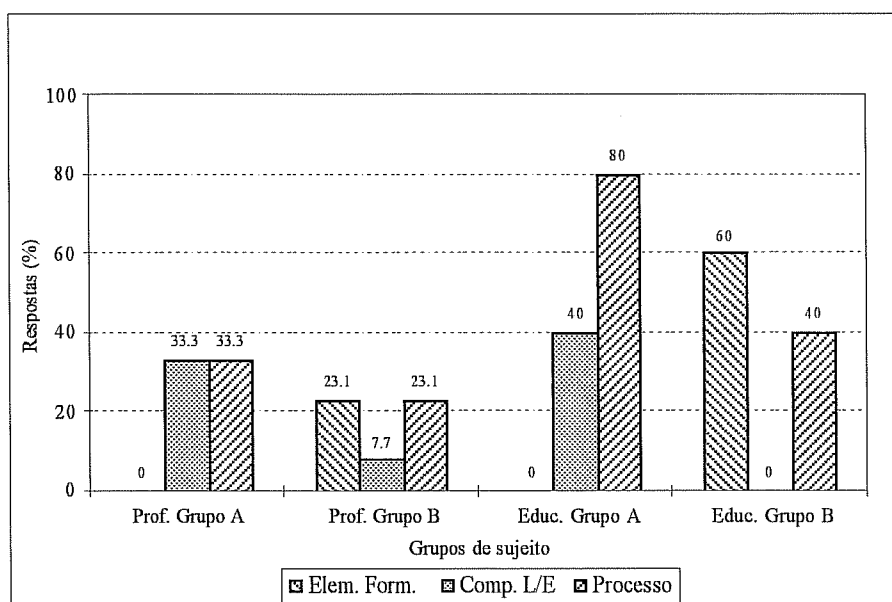


Gráfico 9 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Carla (C) e após a contra-argumentação.

A maioria dos educadores do Grupo B também referiram os Elementos Formais -ex.: “(...) *estes arabescos que estão aqui...já têm uma intenção...já querem dizer qualquer coisa...ela já tem consciência disso...*”, Educadora 5 - (60%). (Ver Gráfico 9).

O desempenho do Artur (A): A maioria dos educadores (30% Grupo A e 60% Grupo B) e dos professores do Grupo B (53.8%) mencionaram os Elementos Formais.

Exemplos:

“(...) *já sabe que tanto pode estar escrito rato como queijo...já tem a noção que existem várias palavras...*” - Professora 13.

“(...) *para ele tanto faz...pode estar escrito rato como queijo...*”- Educadora 13.

A maioria dos professores do Grupo A para além deste aspecto também mencionou o Processo utilizado pelas crianças - ex.: “(...) *já faz a diferença entre imagem e texto...*”, Professora 7 - (33.3%). (Ver Gráfico 10)

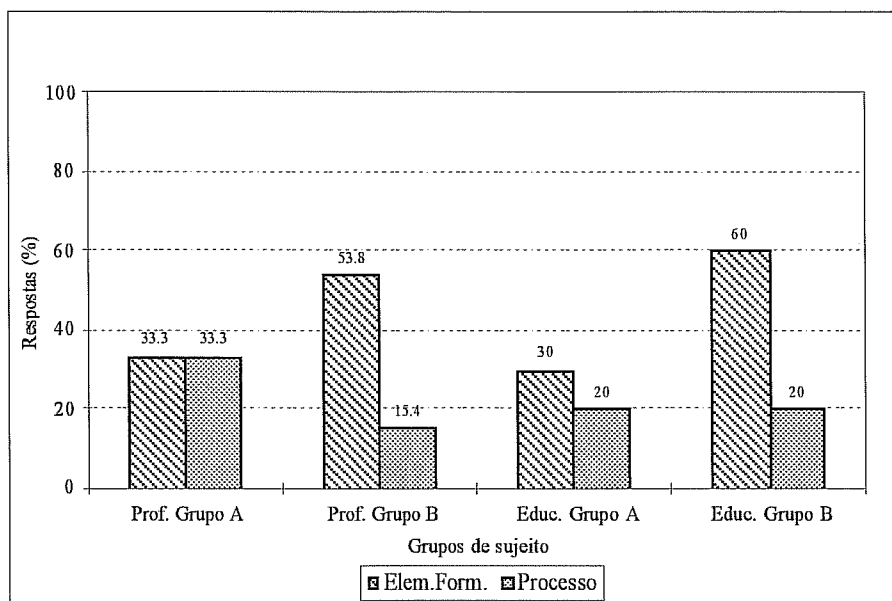


Gráfico 10 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Artur (A) e após a contra-argumentação.

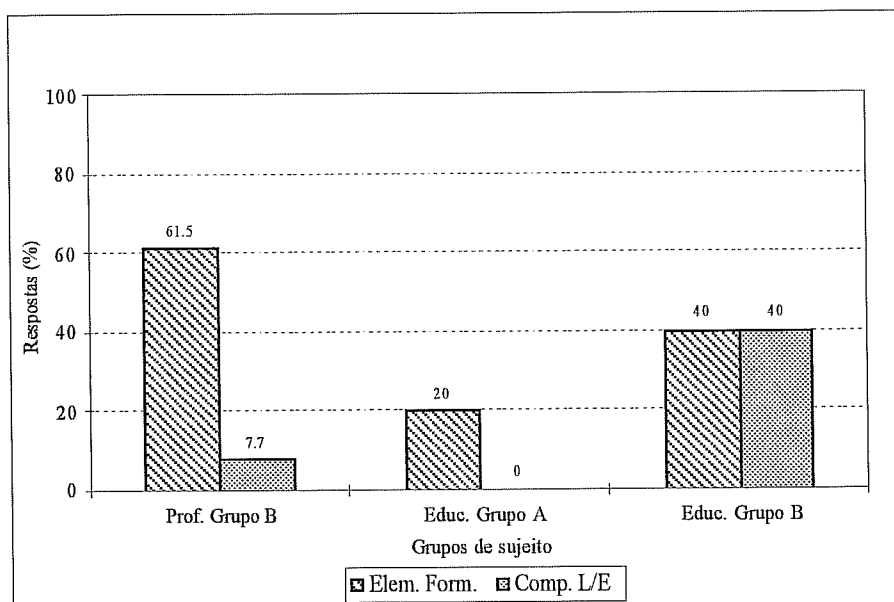


Gráfico 11 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Inês (I) e após a contra-argumentação.

O desempenho da Inês (I): Não foi comentado pelos Professores que colocaram os cartões pela ordem correcta. A maioria dos professores do Grupo B (61.5%) e dos educadores do Grupo A (20%) salientou os Elementos Formais - ex.: “(...) *ela pressupõe que a frase seja só uma palavra...*”, Professora 2; “(...) *não tem bem a noção de frase... tem mais a noção de palavra...*”, Educadora 15 - enquanto que os educadores do Grupo B para além deste aspecto mencionaram também as competências da criança para Leitura/Escrita - ex.: “(...) *não sabe ler...*”, Educadora 4 - (40%). (Ver Gráfico 11)

6.2.1.2 A segunda série de cartões apresentados aos sujeitos, incidiam, principalmente, nos seguintes aspectos (Ver metodologia):

J (João): Fez a correspondência entre o número de fragmentos escritos no texto e o número de palavras ditas.

S (Sónia): Leu tendo em conta os aspectos qualitativos da escrita, concentrando-se na decifração.

F (Filipe): Utilizou a imagem para antecipar o que estava escrito.

Antes da contra-argumentação, a maioria dos sujeitos colocaram incorrectamente os três cartões, por ordem crescente de conhecimentos sobre

leitura e escrita (87.5% dos prof. e 93.3% dos educ.). A nível da ordem correcta, o grupo dos professores foi aquele que obteve a maior percentagem de respostas correctas (12.5%), comparativamente aos educadores (6.7%). (Ver Gráfico 12).

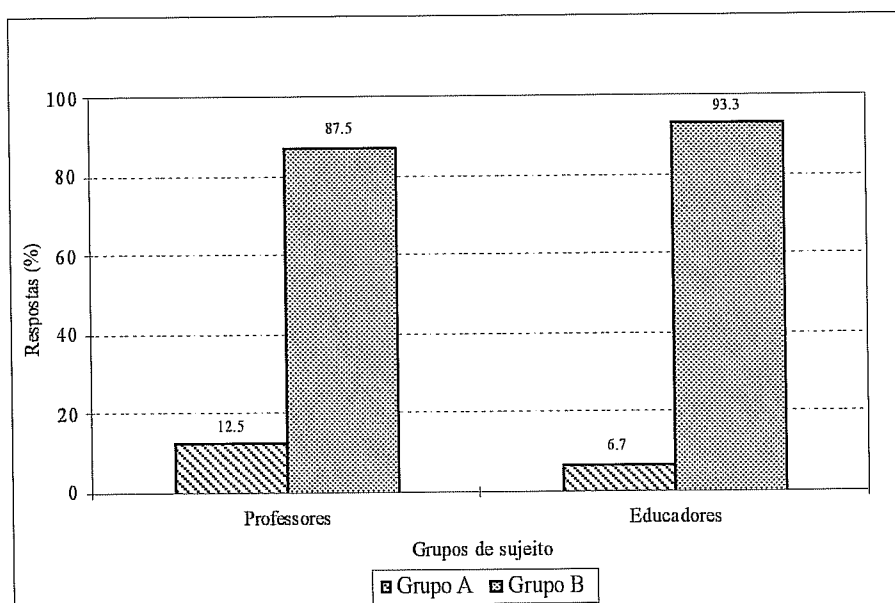


Gráfico 12 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.

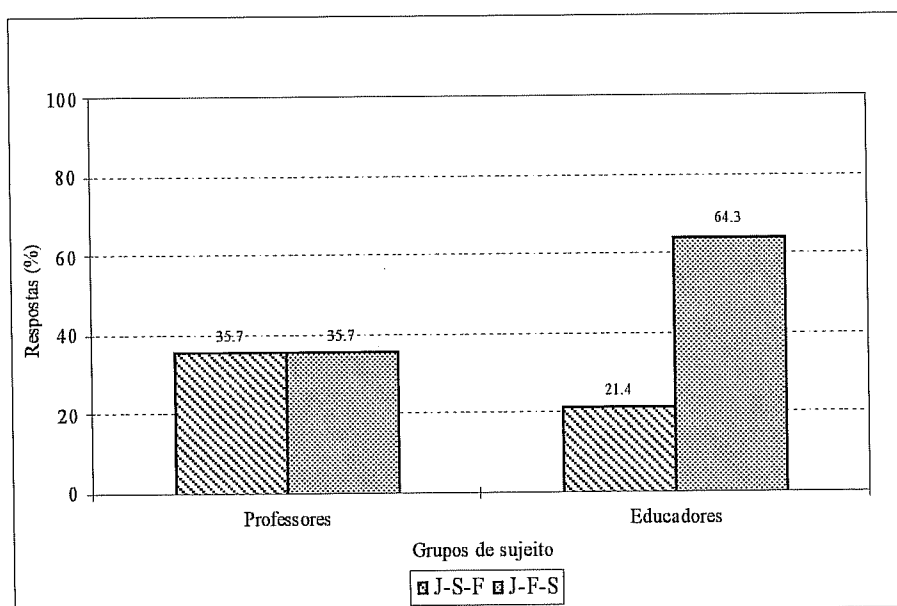


Gráfico 13 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos.

A maioria dos professores colocou os cartões em duas ordens incorrectas: J-S-F (35.7%), considerando que o Filipe ao antecipar o texto pela imagem

estaria mais evoluído do que a Sónia que tentou decifrar o texto e J-F-S (35.7%), demonstrando opinião contrária à anterior. A maioria dos educadores também colocaram os cartões nesta ordem incorrecta - J-F-S (64.3%). (Ver Gráfico 13).

Quanto à idade atribuída pelos sujeitos às diferentes crianças, os educadores e os professores revelaram diferenças ligeiras. Na primeira abordagem realizada pelos sujeitos, somente os professores deram uma resposta relativa aos três cartões em simultâneo. Os professores do Grupo A consideraram que as crianças frequentavam a Pré-primária (50%), enquanto que os professores do Grupo B consideraram que eles frequentavam a escola Primária (64.3%).

Quando abordaram os cartões individualmente, a maioria dos sujeitos do Grupo A e dos professores do Grupo B considerou que todas as crianças frequentavam a escola Primária. A maioria dos educadores do Grupo B considerou que a Sónia frequentava a escola Primária (85.7%) e o João frequentava a Pré-primária (85.7%). Quanto ao Filipe, a opinião dos educadores do Grupo B dividiu-se entre aqueles que consideraram que ele frequentava a escola Primária e a Pré-primária (42.9%)

A nível das justificações apresentadas pelos sujeitos, somente os educadores do Grupo B abordaram os três cartões em simultâneo, demonstrando a sua Atitude face à tarefa proposta às crianças - ex.: *"(...) o que é estranho é que se isto vem com estas letras..."*, Educadora 13 - quer as suas Características - ex.: *"(...) podem ter todos a mesma idade..."*, Educadora 2 -(7.1%).

Relativamente a cada um dos cartões, o tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos apresentaram algumas diferenças.

O desempenho do João (J): Os sujeitos do Grupo A apenas mencionaram os aspectos relacionados com a competência da criança para Leitura/Escrita - ex.: *"(...) olha para aqui [frase] e ainda não sabe o que lá está..."*, Educadora 5 - e o Processo que ele utilizou - ex.: *"(...) poderá estar a aprender pelo método global..."*, Professora 9 - (50% prof. e 100% educ.). Os educadores do Grupo B para além destes dois aspectos ainda salientaram os Elementos Formais - ex.: *"(...) já associa que cada coisa [palavra] tem um espaço..."*, Educadora 12 - (35.7%). Os professores do Grupo B também mencionaram o Processo utilizado

pela criança - ex.: "(...) disse 3, 4, 5 palavras...como se fossem 5 partes daqui do desenho...", Professora 12 - (64.3%). (Ver Gráfico 14).

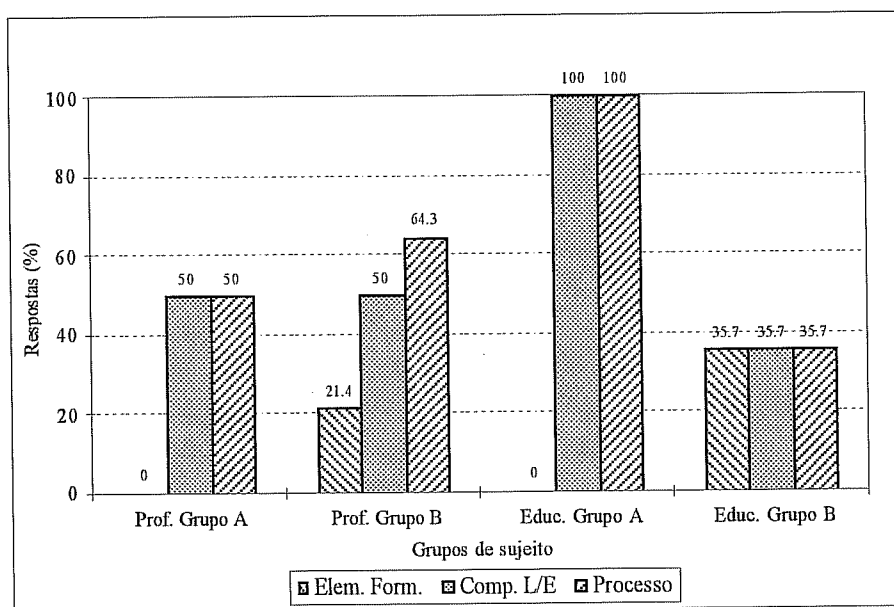


Gráfico 14 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do João (J).

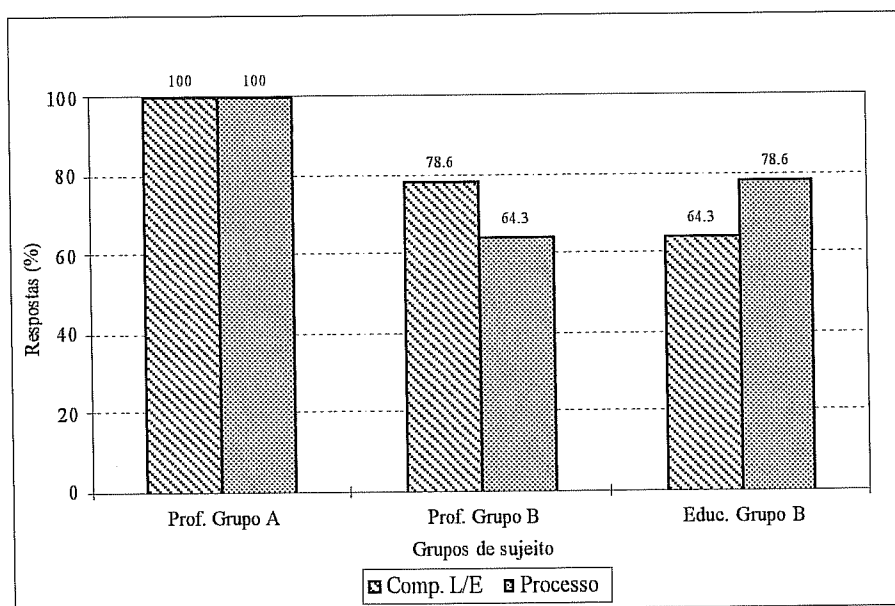


Gráfico 15 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Sónia (S).

O desempenho da Sónia (S): Não foi comentado pelos educadores do Grupo A. Todos os professores do Grupo A mencionaram as competências da criança para Leitura/Escrita - ex.: "(...) está a ler...", Professora 9 - e o Processo

que esta utilizou - ex.: “(...) *está no método de juntar letra a letra...para formar sílabas...*”, Professora 9. A maioria dos professores do Grupo B também mencionaram as competências que a Sónia revelou sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) *pelo mesmo já identifica letras...*”, Professora 6 - (78.6%) e a maioria dos educadores do Grupo B salientou o Processo - ex.: “(...) *já soletra as letras...já vai juntando as letras...*”, Educadora 15 - (78.6%). (Ver Gráfico 15).

O desempenho do Filipe (F): Todos os sujeitos do Grupo A referiram-se ao Processo utilizado - ex.: “(...) *está a aprender...pelo método de palavra e imagem...pelo método global...*”, Educadora 5 - enquanto que metade dos professores do Grupo B mencionaram as competências do Filipe para Leitura/Escrita - ex.: “(...) *já aprendeu a escrita de algumas palavras e a leitura de algumas...*”, Professora 4. Os educadores do Grupo B para além de nomearem este último aspecto, também mencionaram o Processo utilizado - ex.: “(...) *ele fez uma boa percepção do que está aqui na imagem... porque o rato não está a comer o queijo... ele está a ver ...*”, Educadora 8 - (71.4%). (Ver Gráfico 16).

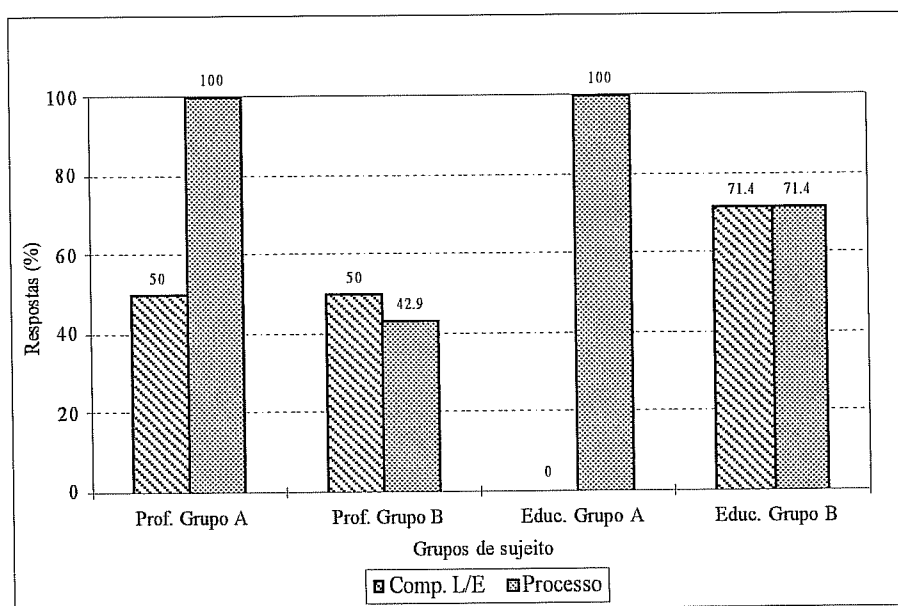


Gráfico 16 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Filipe (F).

Após a contra-argumentação, apenas um dos educadores do Grupo B alterou a sua opinião e colocou os cartões por ordem correcta.

Exemplo da Educadora 12 que alterou a ordem incorrecta, J-S-F, para correcta:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura / escrita, como faria?*

Educ.: *Como está... o João depois a Sónia e depois o Filipe... porque o João não lê o que lá está escrito... o João lê a imagem(...) [Sónia] já percebe que tem que juntar... mas ainda não tem a noção da palavra em si... porque a Sónia lê...rá-tó... e nem sequer percebe que é rato(...) e este aqui, Filipe, não... já sabe a palavra rato... já aprendeu a palavra rato... mas ainda prevalece muito a imagem...*

Exp.: *Na sua opinião qual dos dois, Filipe e Sónia, percebeu melhor aquilo que leu?*

Educ.: *Eu acho que o Filipe percebeu melhor... quer dizer... ele compreendeu... ele já tinha outras bases que a Sónia não tinha... a Sónia leu a frase... eu acho que estas duas crianças estão mais ou menos... estão na aprendizagem da leitura... e às vezes uma coisa pode trazer a outra... acho eu... a nível de conhecimentos não os distanciava muito...*

Inicialmente, a Educadora 12 considerou que o Filipe, pelo facto de ter antecipado o texto face à imagem apresentada, situava-se num nível de conhecimentos sobre leitura superior ao da Sónia que estava a tentar decifrar o texto, no entanto, ao averiguar que ambos não tinham compreendido bem a frase, porque nenhum deles tinha lido eficazmente a frase, considerou-os no mesmo nível.

As justificações apresentadas pelos sujeitos, após a contra-argumentação, continuaram a apresentar algumas diferenças.

Os sujeitos que colocaram os cartões numa ordem correcta apenas comentaram o desempenho da Sónia referindo-se às suas competências de Leitura/Escrita - ex.: “(...) não está a entender o que está a ler...”, Professora 14; “(...) nem sequer percebe que é rato...”, Educadora 12 - (100% prof. e 50% educ.) e ao Processo utilizado - ex.: “(...) este método analítico está errado... porque não é ‘r’ e ‘á’, rá...”, Professora 14; “(...) ela estava a soletrar (...) estava só a fazer a ligação entre as letras...”, Educadora 5 - (50% dos educ.).

A maioria dos sujeitos do Grupo B salientou o Processo utilizado pelo João - ex.: “(...) ele fez mesmo uma leitura de imagem...”, Professora 7; “(...) fez a correspondência entre a palavra escrita e um dos elementos da imagem...”, Educadora 3 - (35.7% prof. e 30.8% educ.) e pelo Filipe - ex.: “(...) o ‘vê’ está associado um bocado à imagem...”, Professora 1; “(...) ele tem mais a noção... da imagem(...) porque o rato não está a comer está a ver...”, Educadora 7 - (64.3% prof. e 46.1% educ.) e mencionaram as competências da Sónia quanto à Leitura/Escrita (50% prof. e 76.9% educ.).

**2.1.3** A terceira série de cartões apresentados aos sujeitos consistia na apresentação, aos sujeitos, do cartão indicado como o mais evoluído da primeira série (CAD) e o menos evoluído da segunda série (JSF) (Ver metodologia).

Os cartões mais comparados pelos sujeitos que colocaram incorrectamente os cartões foram o da Inês (I) com o do João (J) (55.6% prof. e 87.5% educ.). Os sujeitos do Grupo A compararam mais os cartões do Artur (A) com o do João (J) (60% prof. e 33.3% educ.), embora os educadores do Grupo A também tivessem comparado os cartões da Inês (I) e do Artur (A) com o desempenho do João (J). (Ver Gráfico 17).

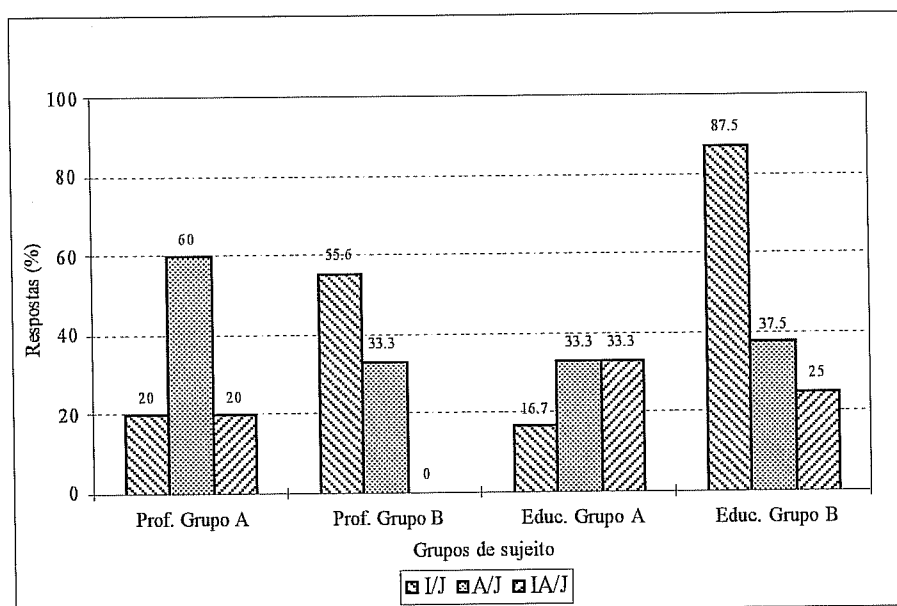


Gráfico 17 - Os cartões mais comparados pelos sujeitos.

Ao nível da ordenação escolhida pelos sujeitos face a estes cartões, a maioria colocou os cartões segundo uma ordenação incorrecta (64.3% prof. e

57.1% educ.). Comparando os dois grupos de sujeitos, os educadores foram aqueles que apresentaram maior percentagem de respostas correctas (42.9%) face aos 35.7% dos professores. (Ver Gráfico 18).

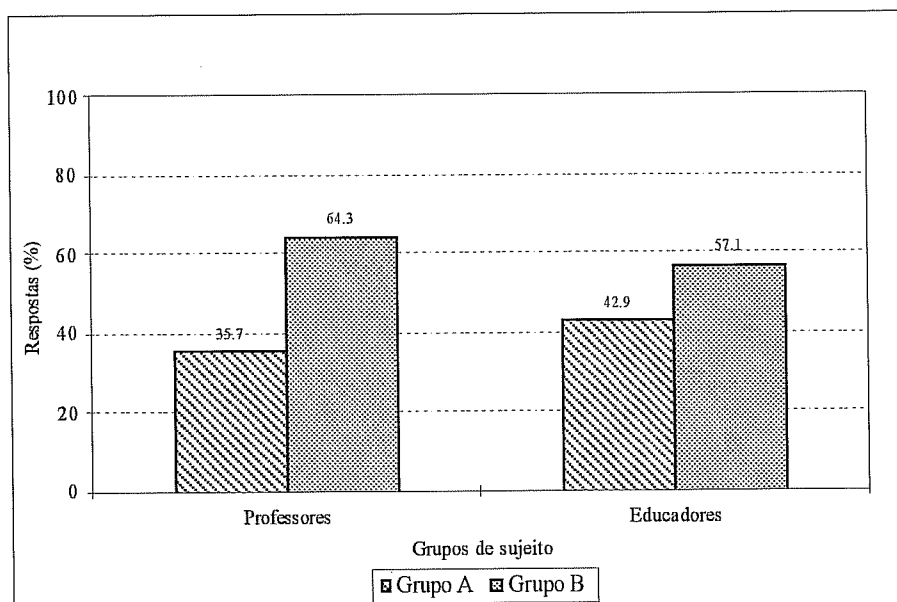


Gráfico 18 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.

Quanto ao tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, observaram-se algumas diferenças. Os seis cartões (CAI/JSF) apenas foram abordados por alguns educadores do Grupo B (12.5%), os quais demonstraram a sua própria Atitude face aos cartões - ex.: “(...) *é um bocado difícil...*”, Educadora 7 - e as Características das crianças - ex.: “(...) *os miúdos não são todos iguais...*”, Educadora 7 - (12.5%).

Relativamente ao desempenho de cada uma das crianças, o tipo de justificação apresentado também foi algo diferente entre os dois grupos de sujeitos.

O desempenho da Carla (C) foi apenas mencionado por alguns professores do Grupo B (11.1%), que salientaram as Características desta criança - ex.: “(...) *ela pôs um bocado a imaginação a funcionar...*”, Professora 8 - e o Processo - ex.: “(...) *usou um bocado as palavras que quis...*”, Professora 8 - e pelos educadores do Grupo A (16.7%) que apenas mencionaram os Elementos Formais - ex.: “(...) *na frase toda pode estar escrito rato...*”, Educadora 4. (Ver Gráfico 19).

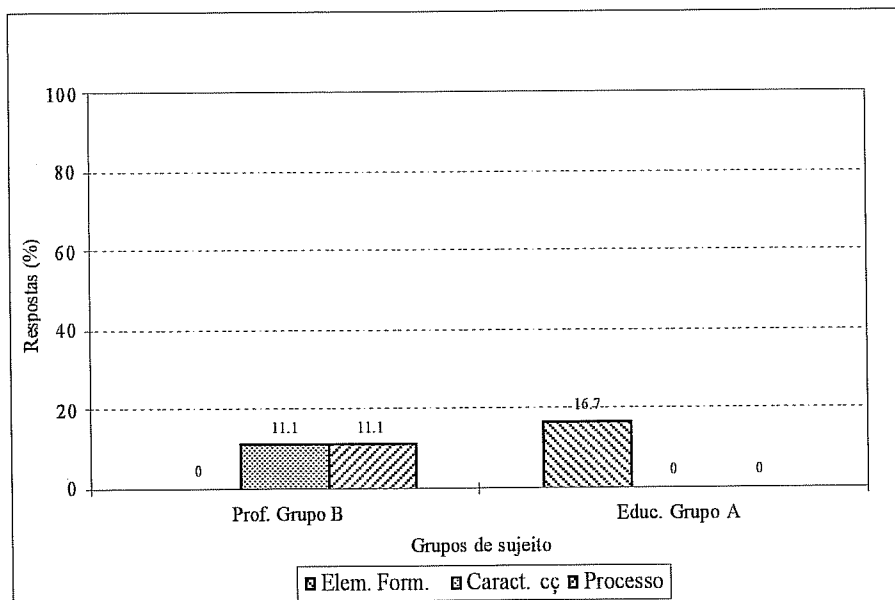


Gráfico 19 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Carla (C).

Os desempenhos da Inês (I) e do João (J) foram comentados pela maioria dos sujeitos, nomeadamente quanto aos Elementos Formais - ex.: “ (...) *esta aqui, Inês, não se apercebeu... que haviam várias palavras... na mesma frase...*”, Professora 6; “ (...) [João] *sabe que cada bocadinho... cada espacinho... é uma palavra...*”, Educadora 13. Alguns dos educadores do Grupo A mencionaram ainda o Processo utilizado pelo João no seu desempenho - ex.: “ (...) *vão dizendo palavras consoante as palavras que estão escritas...*”, Educadora 11 - (66.7%).

O desempenho do Artur (A) foi comentado pelos vários sujeitos, em que a maioria dos educadores do Grupo A referiram-se aos Elementos Formais - ex.: “ (...) *isto [frase] era uma palavra...*”, Educadora 10 - (33.3%), a maioria dos educadores do Grupo B (12.5%) e dos professores do Grupo A (40%) referiram-se, para além dos Elementos Formais, ao Processo - ex.: “ (...) *olha para a imagem e resume...*”, Educadora 5; “ (...) *aponta para o início da frase e diz queijo até ao fim...*”, Professora 12. A maioria dos professores do Grupo B (11.1%) mencionaram estes dois aspectos e as competências que o Artur evidenciou sobre Leitura/Escrita - ex.: “ (...) *nenhum dos dois [Artur e João] sabe ler...*”, Professora 4. (Ver Gráfico 20).

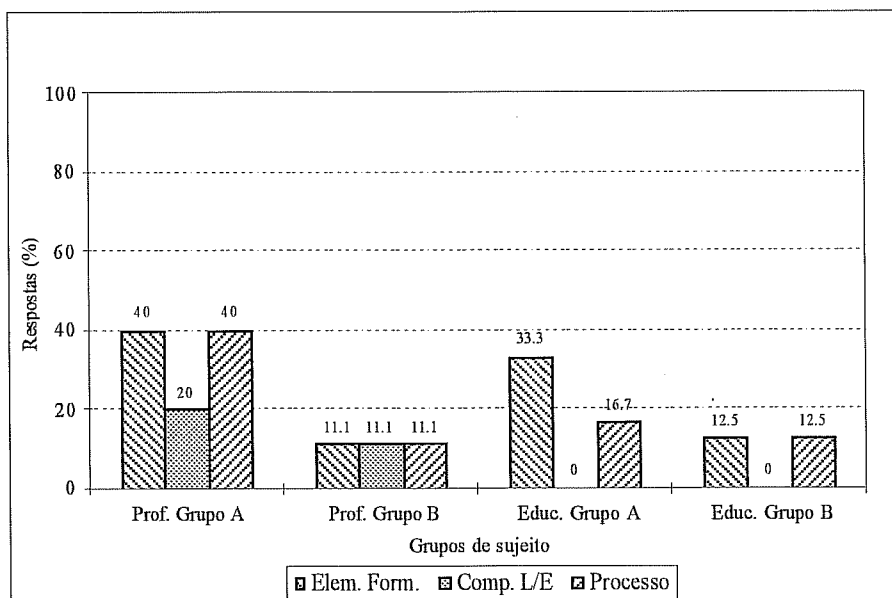


Gráfico 20 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Artur (A).

O desempenho do Filipe (F) apenas foi mencionado pelos professores do Grupo B (11.1%), nomeadamente quanto ao Processo utilizado por ele - ex.: "(...) tentou associar a palavra...", Professora 8.

Após a contra-argumentação, alguns sujeitos alteraram a ordem dos cartões de incorrecta para correcta (11.1% prof. e 50% educ.).

Exemplo da Educadora 13 que alterou a ordem incorrecta, IJ, para correcta:

Exp.: *Comparando o João que considerou o menos evoluído destes três e a Inês que considerou a mais evoluída dos outros três, qual deles considera que deu as respostas mais elaboradas?*

Educ.: *Eu penso que eles devem estar mais ou menos no mesmo nível...*

Exp.: *O facto do João ter dito mais palavras e a Inês apenas ter dito uma, isso revela conhecimentos diferentes sobre escrita?*

Educ.: *O João baseou-se na imagem... e a Inês não se baseou na imagem... o João tem um falar mais rico, a Inês não...*

Exp.: *O facto do João ter dito cinco palavras, tantas quanto a frase tem, isso...*

Educ.: *Pois mas ele não percebeu o que estava escrito... ele percebeu e já sabe que a cada... palavra... tem que estar lá escrito uma coisa... porque só*

*pode estar escrito uma coisa de cada vez (...) a Inês também já percebeu que se está escrito rato nesta frase não pode estar escrito queijo... já compreendeu que em cada palavra só pode estar escrito uma coisa... mas para mim o João está mais avançado porque ela só viu rato não viu mais nada... o João percebeu que estaria lá muita coisa escrita(...) talvez ainda veja a frase como um todo... e ele não ...*

A Educadora 13 conseguiu situar o desempenho da Inês e do João em níveis diferentes de conhecimento sobre leitura / escrita, quando foi confrontada com a situação de ambos terem dito que estava escrito um número diferente de palavras, ou seja, quando se apercebeu que o João já diferenciava a palavra da frase, enquanto a Inês não o fazia.

Deste modo, a maioria dos educadores conseguiu colocar os cartões por uma ordem crescente de conhecimento sobre leitura/escrita de forma correcta (71.4%), enquanto que apenas 42.9% dos professores o conseguiram fazer. A maioria dos professores continuou a defender uma ordenação incorrecta (57.1%). (ver Gráfico 21).

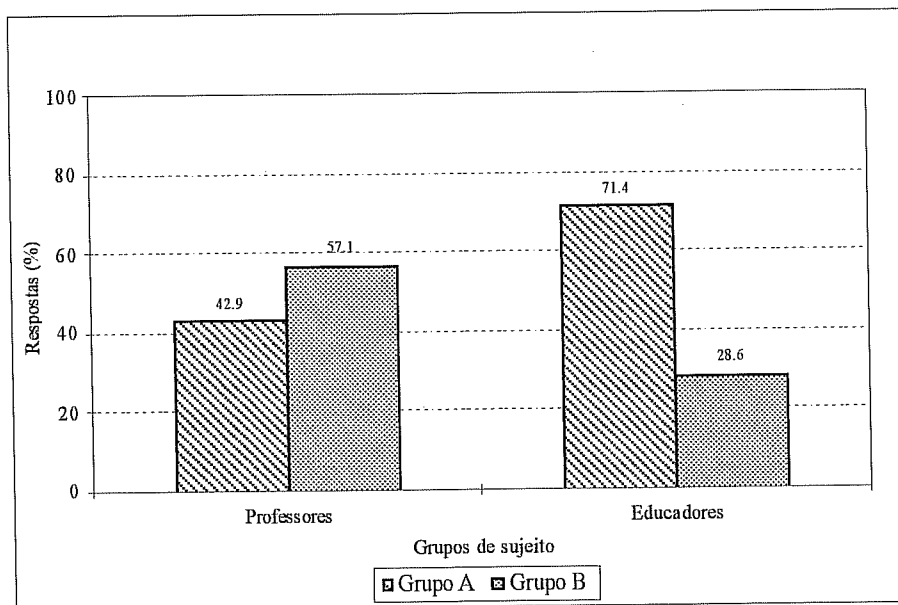


Gráfico 21 - Percentagem de sujeitos que escolheu ordens correctas e incorrectas, após contra-argumentação.

Quanto às justificações apresentadas pelos sujeitos, todos abordaram um cartão de cada vez, apresentando algumas diferenças quanto ao tipo de argumento.

O desempenho da Inês (I) foi comentado pela maioria dos sujeitos do Grupo A (16.7% prof. e 20% educ.), os quais salientaram os Elementos Formais - ex.: “(...) sabe que se lê daqui [esquerda] para ali [direita]...”, Professora 1; “(...) apenas disse uma palavra...rato... para a frase toda...”, Educadora 14. Dos sujeitos do Grupo B, apenas os professores comentaram o Processo utilizado pela Inês - ex.: “(...) olhou para aqui, viu um rato e disse que estava escrito rato...”, Professora 7 - (16.7%). (Ver Gráfico 22).

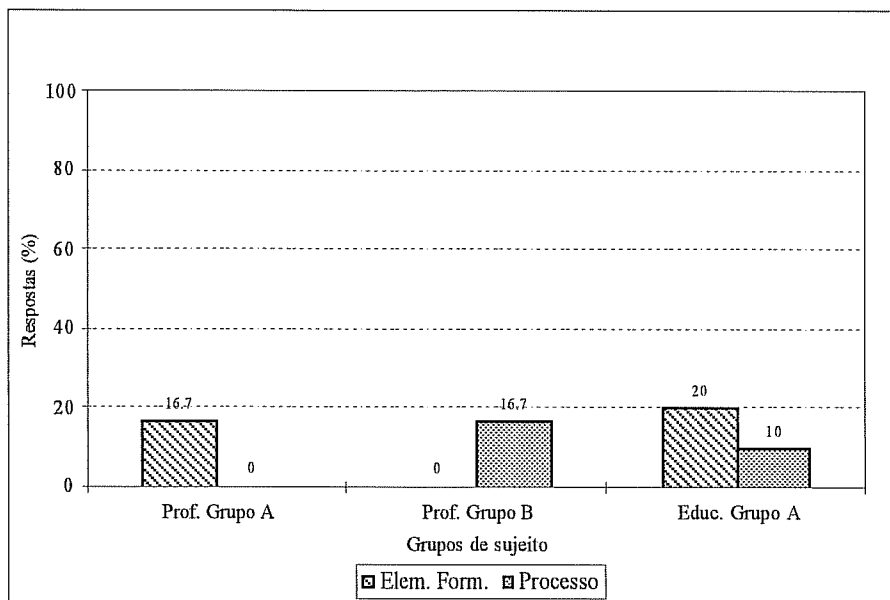


Gráfico 22 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Inês (I) e após contra-argumentação.

O desempenho do João (J) foi comentado pelos sujeitos do Grupo B, os quais mencionaram o seu Processo utilizado - ex.: “(...) o facto do João ter dito mais palavras do que a Inês isso é indiferente (...) fez assim porque calhou...”, Professora 10; “[o facto do João ter dito mais do que uma palavra] Pode ter sido coincidência... mas parece que ele está muito mais atento à imagem do que ao resto...”, Educadora 8 - (50% prof. e 20% educ.). A maioria dos professores do Grupo A salientaram as competências desta criança na Leitura/Escrita - ex.: “(...) não sabe é ler o que lá está...”, Professora 1 - (16.7%), enquanto que a maioria dos educadores do Grupo A referiram-se aos Elementos Formais - ex.: “(...) é capaz de ter já um bocadinho noção da palavra...”, Educadora 15 - (30%). (Ver Gráfico 23).

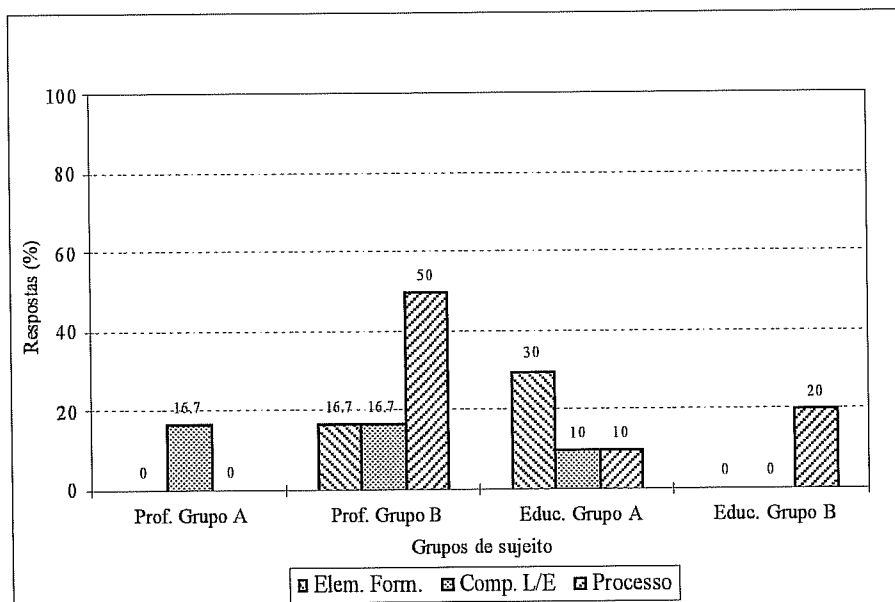


Gráfico 23 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do João (J) e após contra-argumentação.

O desempenho do Artur (A) apenas foi mencionado por alguns educadores do Grupo A (10%), que salientaram os Elementos Formais - ex.: “(...) *não tem ainda a noção dos espaços entre as palavras...*”, Educadora 15.

## 6.2.2 Produção de escrita

6.2.2.1 A primeira série de cartões apresentados aos sujeitos, demonstravam, principalmente, os seguintes aspectos (Ver metodologia):

P (Pedro): Escrita diferentes correspondem a leituras diferentes. Obediência aos critérios de quantidade mínima de grafemas e variabilidade do traço gráfico.

I (Isabel): Hipótese quantitativa do referente.

J (Maria João): Escrita relaciona-se com a duração da cadeia sonora. Atribuição a cada sílaba de uma letra, independentemente do seu valor sonoro.

Antes da contra-argumentação, a maioria dos sujeitos colocaram incorrectamente os três cartões, por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura e escrita (68.8% dos prof. e 86.7% dos educ.). Os professores foram o grupo de sujeitos que obteve maior percentagem de respostas correctas (31.3%)

não o fez. A maioria dos educadores (46.2%) consideraram incorrectamente a ordem P-I-J, revelando opinião contrária à dos professores. (Ver Gráfico 25).

Quanto à idade atribuída pelos sujeitos às várias crianças, registaram-se algumas diferenças entre os dois grupos de sujeitos. Na primeira abordagem realizada pelos sujeitos, somente os professores deram uma resposta relativa aos três cartões em simultâneo, em que a maioria considerou serem crianças que frequentavam a Pré-primária (40% cor. e 45.5% incor.).

Quando se referiram aos cartões individualmente, a maioria dos sujeitos do Grupo A consideraram serem crianças que frequentavam a Pré-primária, embora os educadores do Grupo A não tivessem comentado o desempenho da Maria João (J). A maioria dos sujeitos do Grupo B consideraram que a Maria João (J) frequentava a escola Primária. Os professores do Grupo B consideraram que a Ana Isabel (I) frequentava a Pré-primária, enquanto que os educadores incorrectos situaram-na ao nível da escola Primária. O Pedro (P) foi considerado pelos sujeitos do Grupo B como frequentando a Pré-primária, embora os professores tivessem dividido a sua opinião, referindo que ele também poderia estar ao nível da Primária.

Ao nível das justificações apresentadas pelos sujeitos, ambos os grupos responderam tendo em conta os três cartões em simultâneo. A maioria dos sujeitos mencionou a sua própria Atitude face aos cartões apresentados - ex.: “ (...) isto é muito subjectivo...”, Professora 8; “ (...) é um bocado difícil...”, Educadora 3.

Quando abordaram os cartões individualmente, o tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos apresentaram algumas diferenças.

O desempenho do Pedro (P) foi comentado pela maioria dos professores que mencionaram os Elementos Formais - ex.: “ (...) uma criança mais crescida já sabe que o tamanho da letra não varia em função daquilo que se está a escrever...”, Professora 1 - (60% Grupo A. e 54.5% Grupo B). A maioria dos educadores do Grupo B referiram as competências do Pedro para Leitura/Escrita - ex.: “ (...) ele conhece as letras...”, Educadora 10 - (92.3%), enquanto que os educadores do Grupo A para além deste aspecto, mencionaram também o Processo utilizado, os Elementos Formais - ex.: “ (...) ele já tenta fazer por imitação [as letras]...”, Educadora 6 - e o facto dele ter escrito o seu Próprio

quanto à ordenação destes cartões e comparativamente aos educadores (13.3%).  
(Ver Gráfico 24).

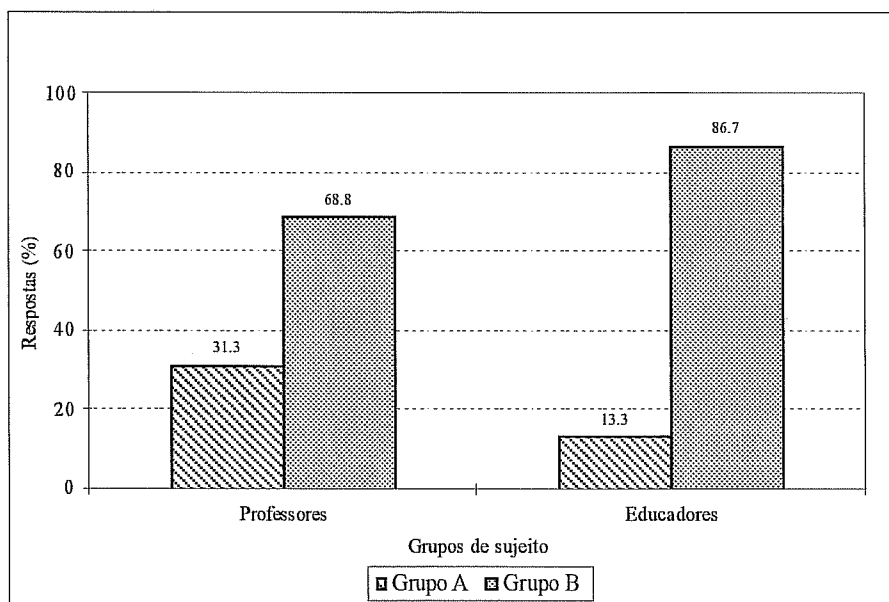


Gráfico 24 - Percentagem de sujeitos que escolheu ordens correctas e incorrectas.

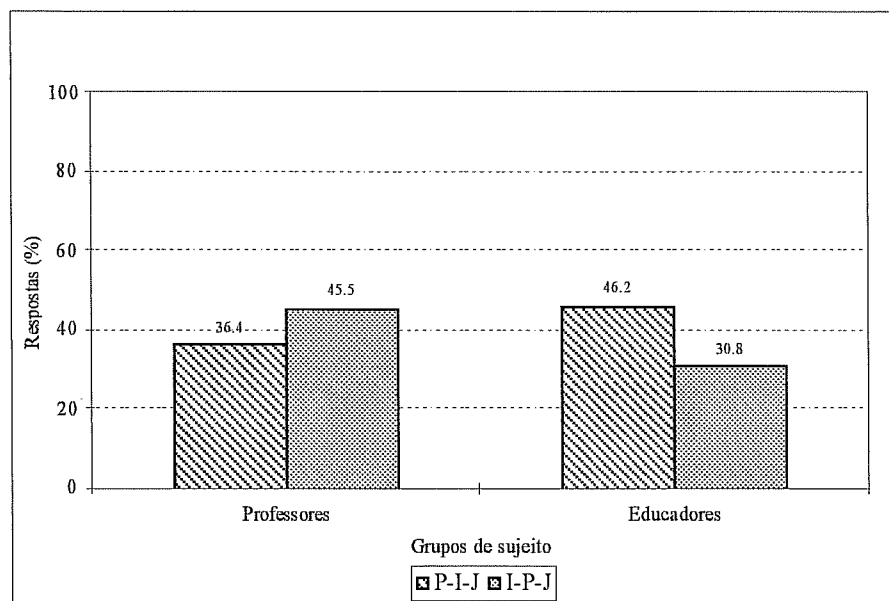


Gráfico 25 - Ordens incorrectas mais escolhidas pelos sujeitos.

As ordens incorrectas mais escolhidas pelos dois grupos de sujeitos foram diferentes. A maioria dos professores (45.5%) colocou os três cartões segundo a ordem I-P-J, considerando que a Ana Isabel (I) ao ter diminuído o tamanho das letras face ao referente está num nível menos evoluída do que o Pedro (P) que

não o fez. A maioria dos educadores (46.2%) consideraram incorrectamente a ordem P-I-J, revelando opinião contrária à dos professores. (Ver Gráfico 25).

Quanto à idade atribuída pelos sujeitos às várias crianças, registaram-se algumas diferenças entre os dois grupos de sujeitos. Na primeira abordagem realizada pelos sujeitos, somente os professores deram uma resposta relativa aos três cartões em simultâneo, em que a maioria considerou serem crianças que frequentavam a Pré-primária (40% cor. e 45.5% incor.).

Quando se referiram aos cartões individualmente, a maioria dos sujeitos do Grupo A consideraram serem crianças que frequentavam a Pré-primária, embora os educadores do Grupo A não tivessem comentado o desempenho da Maria João (J). A maioria dos sujeitos do Grupo B consideraram que a Maria João (J) frequentava a escola Primária. Os professores do Grupo B consideraram que a Ana Isabel (I) frequentava a Pré-primária, enquanto que os educadores incorrectos situaram-na ao nível da escola Primária. O Pedro (P) foi considerado pelos sujeitos do Grupo B como frequentando a Pré-primária, embora os professores tivessem dividido a sua opinião, referindo que ele também poderia estar ao nível da Primária.

Ao nível das justificações apresentadas pelos sujeitos, ambos os grupos responderam tendo em conta os três cartões em simultâneo. A maioria dos sujeitos mencionou a sua própria Atitude face aos cartões apresentados - ex.: “ (...) isto é muito subjectivo...”, Professora 8; “ (...) é um bocado difícil...”, Educadora 3.

Quando abordaram os cartões individualmente, o tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos apresentaram algumas diferenças.

O desempenho do Pedro (P) foi comentado pela maioria dos professores que mencionaram os Elementos Formais - ex.: “ (...) uma criança mais crescida já sabe que o tamanho da letra não varia em função daquilo que se está a escrever...”, Professora 1 - (60% Grupo A. e 54.5% Grupo B). A maioria dos educadores do Grupo B referiram as competências do Pedro para Leitura/Escrita - ex.: “ (...) ele conhece as letras...”, Educadora 10 - (92.3%), enquanto que os educadores do Grupo A para além deste aspecto, mencionaram também o Processo utilizado, os Elementos Formais - ex.: “ (...) ele já tenta fazer por imitação [as letras]...”, Educadora 6 - e o facto dele ter escrito o seu Próprio

Nome - ex.: "(...) já sabe escrever o nome dele...", Educadora 4 - (50%). (Ver Gráfico 26).

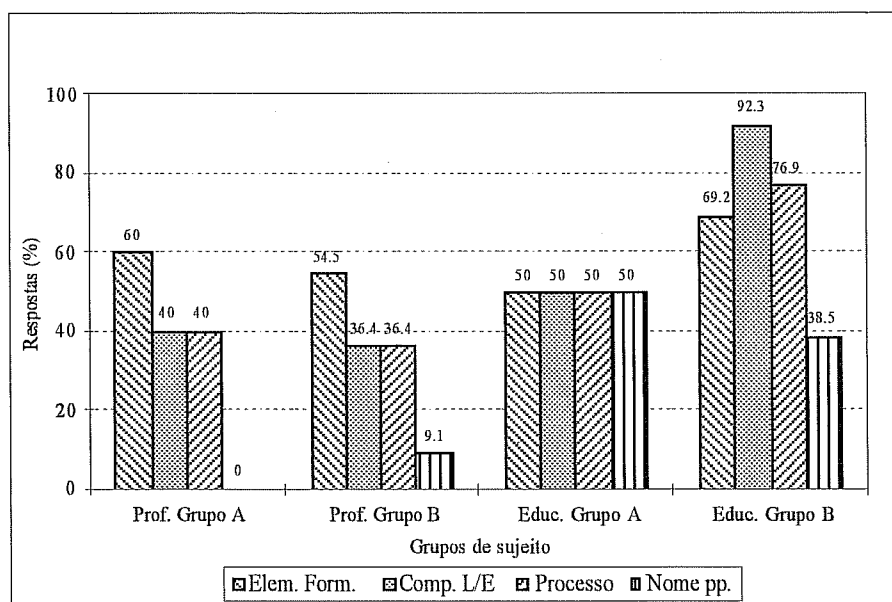


Gráfico 26 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Pedro (P).

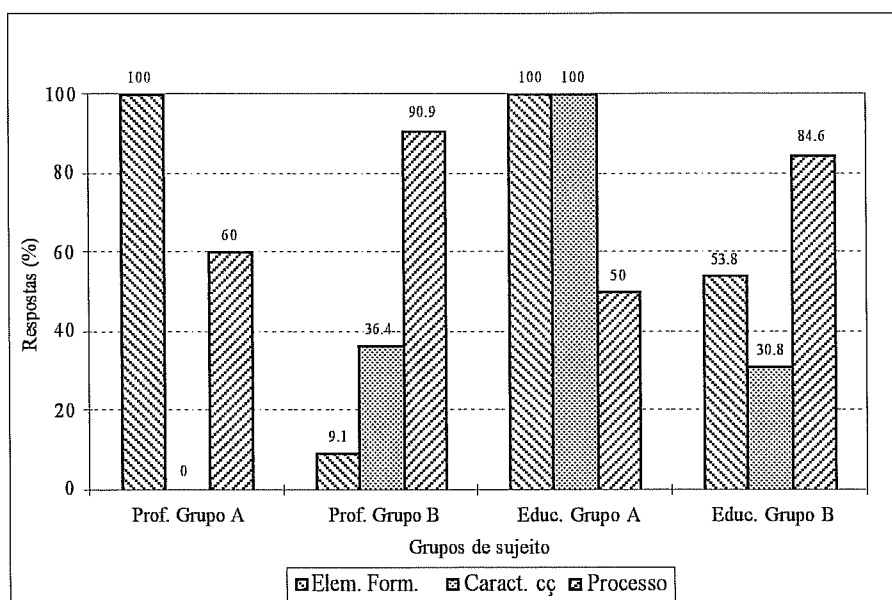


Gráfico 27 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Isabel (I).

O desempenho da Ana Isabel (I): Todos os sujeitos do Grupo A mencionaram os Elementos Formais - ex.: "(...) tapou [algumas letras] mas

*está na mesma [a mesma palavra]...*”, Professor 3; *“(...) ela também acha que para se escrever uma palavra e outra também há diferenças...*”, Educadora 6 - (100%), embora os educadores também tenham referido as Características da Ana Isabel - ex.: *“(...) é uma criança muito vivas e cheia de pormenores...*”, Educadora 6 - (100%). A maioria dos sujeitos do Grupo B salientaram o Processo utilizado por esta criança - ex.: *“(...) acha que por escrever gatinho...gatinho tem que ter letras mais pequeninas porque é mais pequeno que gato...*”, Professora 6; *“(...) fez a letra tão grande...*”, Educadora 1 - (90.9% prof. e 84.6% educ.). (Ver Gráfico 27).

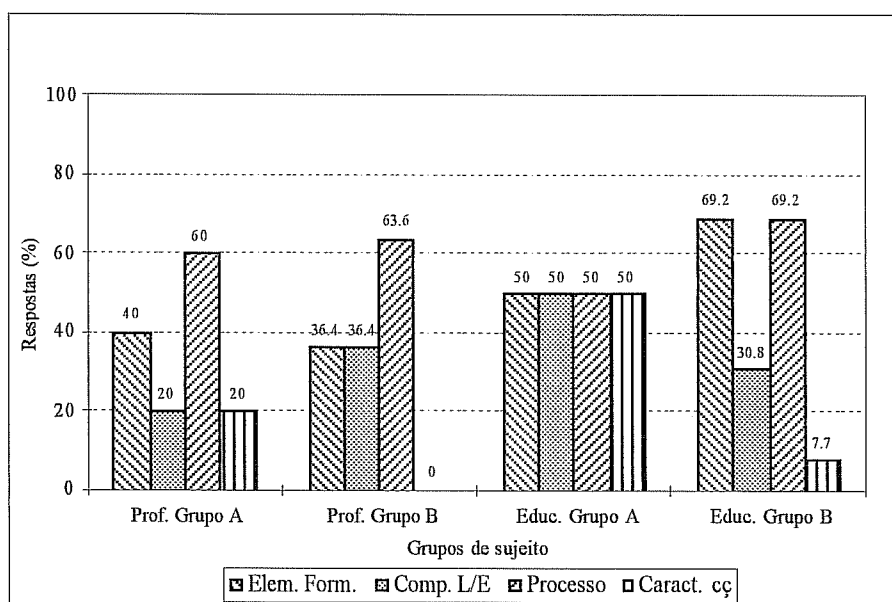


Gráfico 28 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J).

O desempenho da Maria João (J): A maioria dos professores comentou o seu desempenho relativamente ao seu Processo de execução da tarefa - ex.: *“(...) já escreve ‘ga’, escreve o ‘a’... portanto a última letra da sílaba... é a que está mais acentuada é a que escreve...”*, Professora 11 - (60% Grupo A e 63.6% Grupo B). A maioria dos educadores do Grupo B referiram-se ao Processo utilizado - ex.: *“(...) ela já junta as letras...faz palavras...já separa as sílabas...”*, Educadora 10 - e aos Elementos Formais - ex.: *“(...) já tem uma maior noção... dá-me ideia... de sílabas...”*, Educadora 4 - (69.2%), enquanto que os educadores do Grupo A, para além destes dois aspectos mencionaram também as competências da Maria João (J) para Leitura/ Escrita - ex.: *“(...) não saiba ler*

*nem escrever...*”, Educadora 6 - e as suas Características - ex.: “(...) *é a mais velha...*”, Educadora 2 - (50%). (Ver Gráfico 28).

Após a contra-argumentação, alguns professores (40%) que tinham colocado os cartões por ordem correcta de conhecimento sobre leitura e escrita alteraram essa ordem, ficando incorrecto. A ordem por eles escolhida, I-P-J, revelou que não estavam muito seguros quanto ao tipo de conhecimentos sobre Leitura/Escrita que a Ana Isabel (I) e o Pedro (P) estavam a evidenciar, ou seja, face à contra-argumentação passaram a considerar que o Pedro ao não ter escrito segundo a Hipótese do referente, estava mais evoluído do que a Ana Isabel.

Exemplo da Professora 15 que alterou a ordem correcta para incorrecta, I-P-J:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Prof.: (...) *colocaria o Pedro e a Ana Isabel no mesmo nível e depois a Maria João como a mais avançada (...) a Ana Isabel escreve segundo o tamanho dos... e a justificação é esta que diz... pois porque o gatinho é mais pequenino do que o gato... por isso ele tem que ser escrito de maneira diferente... portanto até há uma relação entre o escrito... o tamanho do escrito e o tamanho do animal (...) o Pedro não faz esta diferenciação... portanto... isto, Ana Isabel, deve estar mais relacionado com o primário... e o Pedro... já consegue distanciar a escrita...do tamanho do bicho... o que interessa é escrever a palavra...está mais evoluído...*

Ao permitir-se que a Professora 15 reflectisse sobre o seu tipo de justificação, esta, chegou à conclusão de que o facto da Ana Isabel relacionar o tamanho das letras com o tamanho do animal e o Pedro não, era porque este possuía conhecimentos sobre leitura/ escrita mais evoluídos do que a Ana Isabel e como tal estavam situados em níveis diferentes.

No entanto, alguns professores (18.2%) que tinham inicialmente colocado os cartões por ordem incorrecta também alteraram a sua resposta, colocando os cartões correctamente. (Ver Gráfico 29).

Exemplo da Professora 7 que alterou a ordem incorrecta, P-I-J, para correcta:

Exp.: *Se colocasse por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como seria?*

Prof.: (...) *P-I-J...eu penso que a Maria João já tem um pouco mais de conhecimentos (...) já associa o som à palavra... e lê por sílabas... aqui no caso "Se eu tapar este bocadinho..." ela diz que se lê 'ga'... e aponta para as letras, enquanto que os outros não... diziam o que tinham escrito sem tomar atenção o que lá estava escrito (...) Ana Isabel penso que está a seguir porque ainda não escreveu correctamente (...) mas pronto, associa a quantidade em forma de ser maior ou menor à palavra (...) ela responde porque gatinho é mais pequeno do que gato o... o Pedro já não faz isso.*

Exp.: *Porque é que para si uma resposta tendo em conta o referente é mais evoluída do que no caso do Pedro onde isso não acontece?*

Prof.: *Não há muita diferença entre um e outro (...) todos eles diferenciam de gato para gata porque acham que gato é uma coisa... só que diferenciam não a nível de... pois lá está... não a nível das palavras... mas diferenciam em termos de letras, porque acham que é diferente... entre estes dois, Pedro e Ana Isabel, a diferença não é muita (...) mas ela fez essa distinção no tamanho das letras... o raciocínio deles não foi semelhante...*

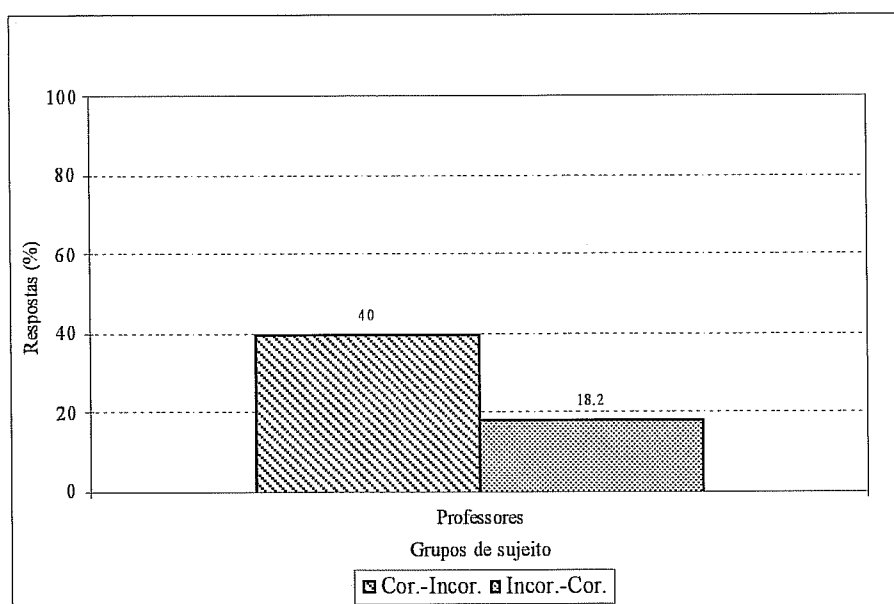


Gráfico 29 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas.

A professora 7 reconheceu que a Ana Isabel e o Pedro tiveram desempenhos diferentes, nomeadamente, quanto ao facto da Ana Isabel ter relacionado o tamanho das letras com o referente, mas não considerou-o como suficientemente importante para os situar em níveis distintos de conhecimento sobre leitura/escrita.

Após a contra-argumentação, as justificações apresentadas pelos sujeitos continuaram a apresentar algumas diferenças.

Somente os sujeitos do Grupo B abordaram os três cartões em simultâneo. Os educadores do Grupo B demonstraram a sua própria Atitude - ex.: *"Isto é um bocado complicado: porque eu tenho uma noção ... de desenvolvimento um bocado diferente... mais fora do comum..."*, Educadora 15 - (15.4%), enquanto que os professores mencionaram as Características das crianças - ex.: *"(... podem ter quatro, cinco anos..."*, Professora 6 - (9.1%).

Quando abordaram os cartões individualmente, continuaram a manifestar algumas diferenças.

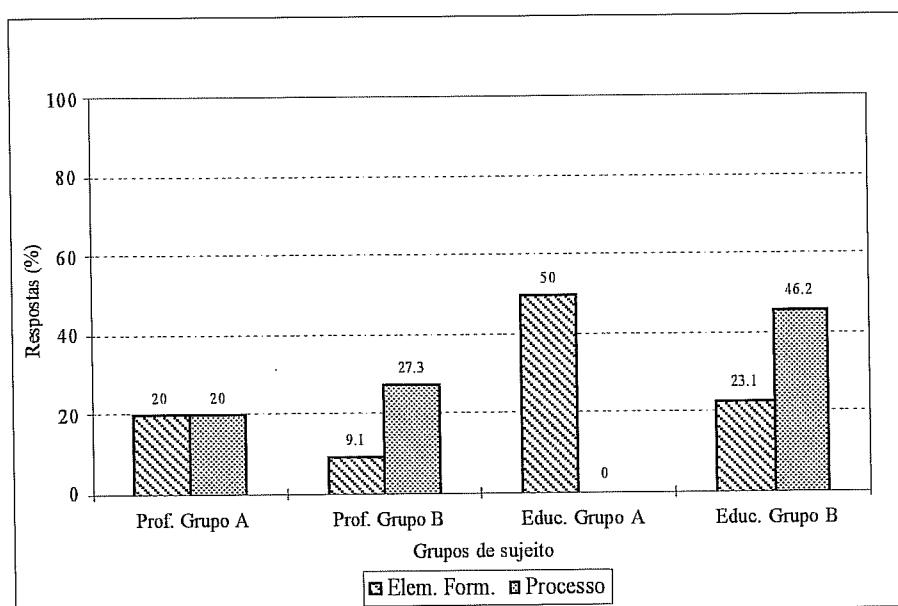


Gráfico 30 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Pedro (P) e após a contra-argumentação.

O desempenho do Pedro (P) foi comentado pela maioria dos professores (20% Grupo A e 27.3% Grupo B) e educadores do Grupo B (46.2%) quanto ao Processo que utilizou - ex.: *"(... desenha bastante bem as letras... a letra de imprensa está bastante bem desenhada..."*, Professora 12; *"(... ainda não faz*

bem a divisão (...) ele nunca diz que divide porque aponta para a palavra no geral...”, Educadora 1. A maioria dos professores do Grupo A (20%) também mencionaram os Elementos Formais, assim como metade dos educadores do Grupo A - ex.: “(...) diferenciam de gato para gata porque acham que gato é uma coisa (...) diferenciam em termos de letras, porque acham que é diferente...”, Professora 7; “(...) este atingiu que gatinho é uma palavra mais comprida do que gato...”, Educadora 2 - (Ver Gráfico 30).

O desempenho da Ana Isabel (I) não foi comentado pelos educadores do Grupo A. A maioria dos professores do Grupo B (36.4%) referiu-se às Características desta criança - ex.: “(...) pode estar a revelar um pouco mais de infantilidade...”, Professora 12 - enquanto que a maioria dos educadores do Grupo B (30.8%) mencionaram as suas competências sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) está a aprender o ‘a-e-i-o-u’...”, Educadora 1. A maioria dos professores do Grupo A, para além de mencionarem estes dois aspectos, referiram também o Processo utilizado - ex.: “(...) fez a distinção no tamanho das letras...”, Professora 7 - e os Elementos Formais - ex.: “(...) escrevia menos letras quando a palavra era mais curta e mais letras quando era mais comprida... na frase ela colocou mais letras...”, Professora 7 - (20%). (Ver Gráfico 31).

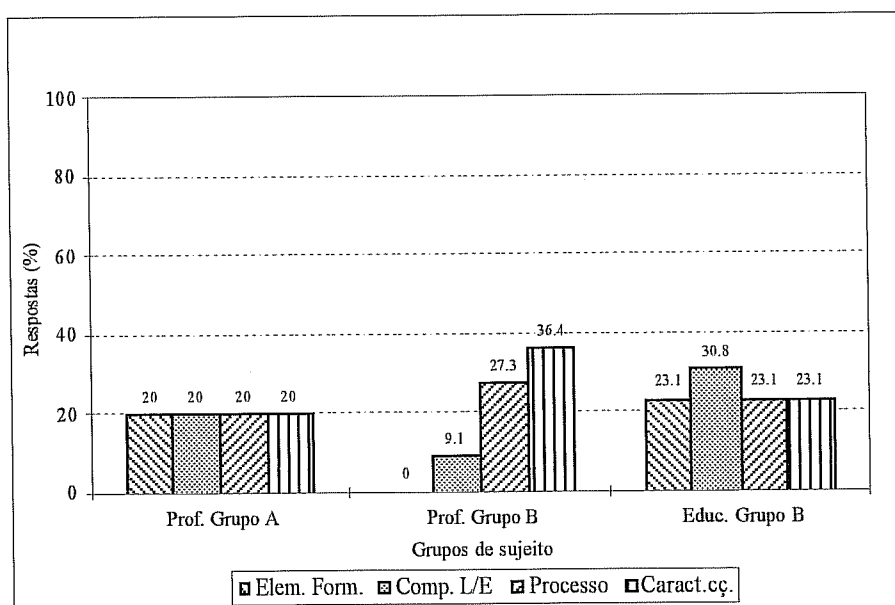


Gráfico 31 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Isabel (I) e após a contra-argumentação.

O desempenho da Maria João (J) não foi comentado pelos educadores do Grupo A. A maioria dos professores do Grupo A referiram as Características desta criança - ex.: “(...) já revela mais maturidade...”, Professora 4 - (40%), a maioria dos professores do Grupo B salientaram o Processo que ela utilizou - ex.: “(...) já liga um bocado o som à palavra...”, Professora 13 - (18.2%) e a maioria dos educadores do Grupo B mencionaram os Elementos Formais - ex.: “(...) está a entender mais ou menos... o que é uma palavra... que a palavra é feita por sílabas...”, Educadora 7 - (30.8%). (Ver Gráfico 32).

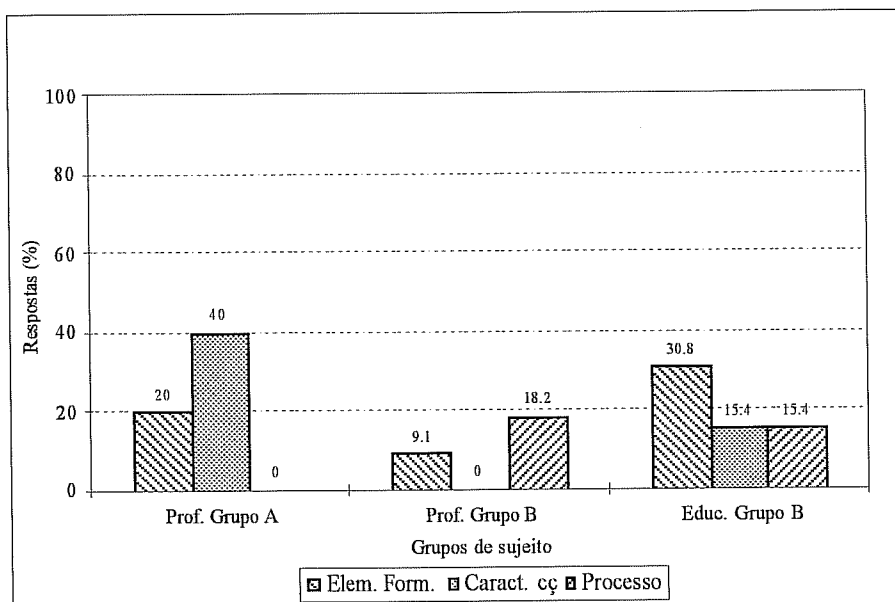


Gráfico 32 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J) e após a contra-argumentação.

6.2.2.2 A segunda série de cartões apresentados aos sujeitos, retratavam, especialmente, os seguintes aspectos (Ver metodologia):

D (Diogo): Escrita relaciona-se com a análise fonética do enunciado ao nível das sílabas. Utilizou frequentemente as vogais.

M (Mariana): Escrita relaciona-se com a análise fonética do enunciado ao nível das sílabas. Utilizou para além das vogais a letra 'H' como representado a sílaba 'GA'.

A (Ana Pilar): Escrita alfabética, cada fonema é representado por uma letra.

Antes da contra-argumentação, a maioria dos professores colocaram correctamente os três cartões, por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura e escrita (62.5%), enquanto que a maioria dos educadores colocou-os incorrectamente (60%). (Ver Gráfico 33).

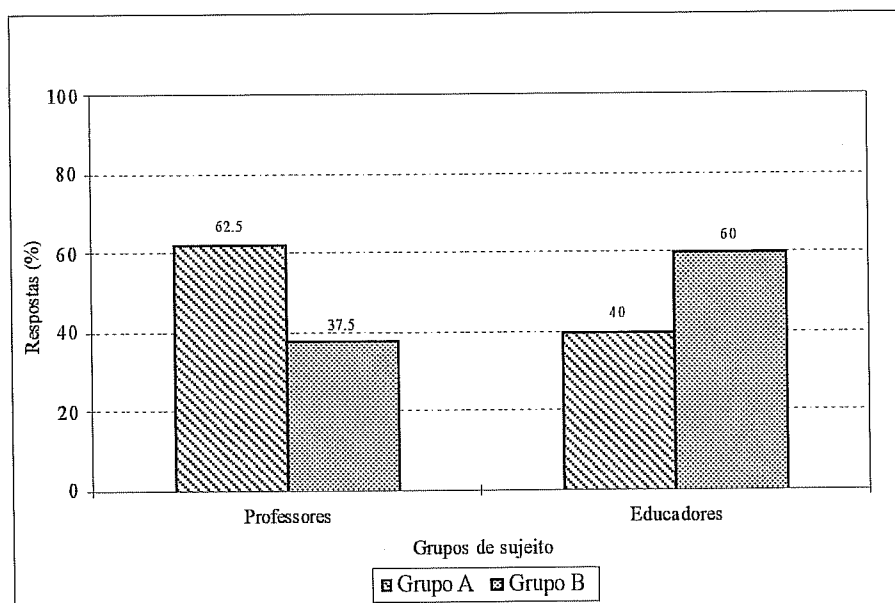


Gráfico 33 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.

A ordem incorrecta mais escolhida pelos sujeitos, D-M-A (66.7% prof. e 88.8% educ.), revelou que estes estiveram muito mais atentos ao desenho das letras e à organização da escrita no papel, realizada pelo Diogo e pela Mariana, do que ao tipo de conhecimentos que ambos evidenciaram sobre escrita.

Quanto à idade atribuída pelos sujeitos às diferentes crianças, registaram-se algumas diferenças. Na primeira abordagem realizada pelos sujeitos, somente os professores deram uma resposta relativa aos três cartões em simultâneo, considerando que as crianças frequentavam a escola Primária.

Quando abordaram os cartões individualmente, a maioria dos sujeitos consideraram que a Ana Pilar (A) frequentava a escola Primária. A maioria dos educadores considerou que todas as crianças frequentavam a escola Primária, enquanto que a maioria dos professores do Grupo A apenas considerou que o Diogo (D) também frequentava a escola Primária (40%). A Mariana (M) foi considerada pela maioria dos professores correctos como estando integrada na Pré-primária (40%), enquanto que a opinião dos professores do Grupo B dividiu-

se entre esta hipótese e a escola Primária (50%). O Diogo (D) foi considerado pela maioria dos professores do Grupo B como frequentando a Pré-primária (66.7%).

A nível das justificações apresentadas pelos sujeitos, somente os educadores do Grupo A não abordaram os três cartões em simultâneo. Os sujeitos do Grupo B revelaram a sua própria Atitude face aos cartões - ex.: “(...) *eu não estou muito habituada com crianças mais jovens...*”, Professora 6; “(...) *é um bocado subjectivo...*”, Educadora 3 - (16.7% prof. e 11.1% educ.) e os professores do Grupo A para além deste aspecto salientaram o Processo utilizado por estas crianças - ex.: “(...) *porque todos os alunos... que andam na escola (...) escreviam logo (...) faziam-no com letra manuscrita...*”, Professora 16 - (10%).

Relativamente a cada um dos cartões, o tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos apresentou poucas diferenças.

O desempenho do Diogo (D) foi comentado pela maioria dos sujeitos no que respeita ao Processo que utilizou - ex.: “(...) *escreve as letras das últimas sílabas...*”, Professora 11; “(...) *já associa os sons das vogais à palavra...*”, Educadora 6. A maioria dos professores do Grupo B ainda salientaram os Elementos Formais - ex.: “(...) *faz a distinção das palavras... das sílabas...*”, Professora 10. (Ver Gráfico 34).

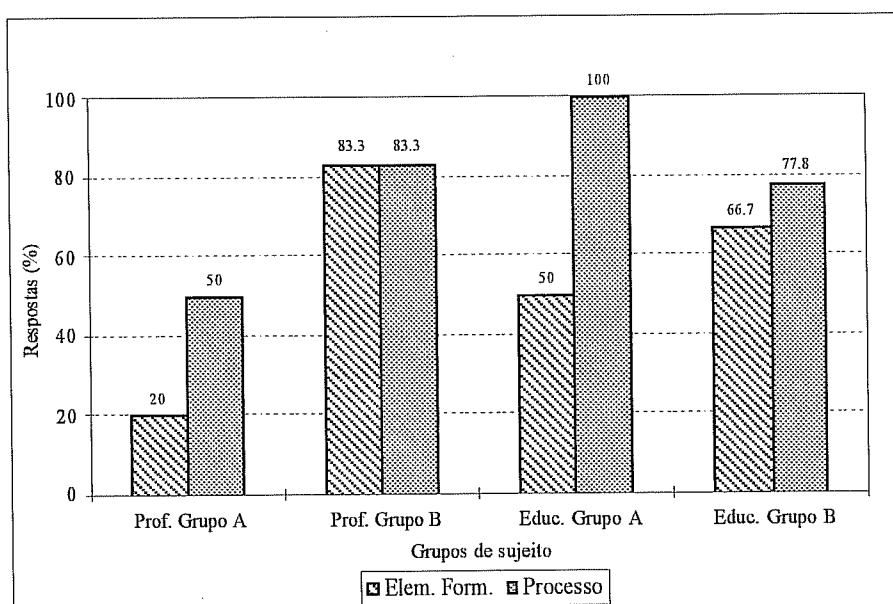


Gráfico 34 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D).

O desempenho da Mariana (M) foi comentado pela maioria dos sujeitos, nomeadamente, quanto ao Processo utilizado por esta criança na execução das tarefas - ex.: “(...) já está numa de fazer a associação de sons... a algumas letras que ela conheça...”, Professora 2; “(...) ela escreve consoante o som que sai... é o h’... é o ‘ga’...”, Educadora 7.

O desempenho da Ana Pilar (A): A maioria dos sujeitos referiu-se às competências sobre Leitura/Escrita evidenciadas por esta criança - ex.: “(...) já é capaz de ter aprendido a técnica da leitura e da escrita... ela só não sabe o ‘nh’...”, Professora 5; “(...) já escreve e lê...”, Educadora 14. A maioria dos professores do Grupo A ainda salientaram o Processo que ela tinha utilizado - ex.: “(...) os erros que dá, também são normais... numa fase inicial... trocando o ‘q’ pelo o outro ‘c’... “, Professora 14. (Ver Gráfico 35).

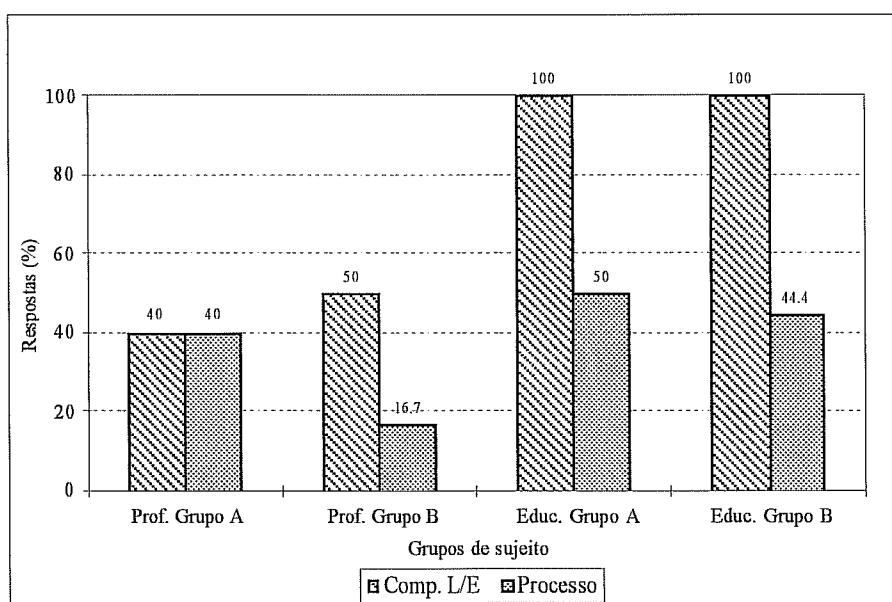


Gráfico 35 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Ana Pilar (A).

Após a contra-argumentação, alguns dos sujeitos alteraram a sua resposta, quer colocando os cartões na ordem correcta (16.7% prof. e 11.1% educ.), quer colocando os cartões na ordem incorrecta (10% prof.). Estes últimos, escolheram a ordem M-D-A, considerando que a representação da sílaba ‘GA’ pelo ‘H’, realizada pelo Diogo (D), revela um avanço nos conhecimentos sobre leitura/escrita relativamente à Mariana (M). (Ver Gráfico 36).

Exemplo da Educadora 11 que alterou a ordem incorrecta, D-M-A, para correcta:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Educ.: *Seria assim, Diogo, depois a Mariana e depois a Ana Pilar...*

Exp.: *Considera que o Diogo e a Mariana utilizaram critérios de escrita semelhantes?*

Educ.: *(...) a nível de pensamento estão muito idênticos... eu talvez os colocasse em níveis diferentes devido ao tipo de letra... pronto eles talvez tenham tido preparação diferente... mas a nível de pensamento estão muito idênticos... colocava-os ao mesmo nível...*

Exp.: *O facto da Mariana ter escrito com 'h' e o Diogo ter escrito mais com vogais...*

Educ.: *Isso demonstra apenas que a Mariana conhece mais uma letra... embora a tenha empregue incorrectamente... mas pronto... ela foi atrás do som...*

No início a Educadora 11 colocou o Diogo e a Mariana em níveis diferentes de conhecimento sobre leitura/escrita, especialmente, devido ao tipo de letra que fizeram, ou seja, dado a Mariana ter demonstrado maior destreza manual na execução das letras. No entanto, ao reflectir sobre o modo como ambos construíram a sua escrita a Educadora 11 conclui que ambos tinham recorrido ao som, ou seja, situavam-se no mesmo nível.

Exemplo da Professora 14 que alterou a ordem correcta para incorrecta, M-D-A:

Exp.: *Se tivesse que colocar por ordem crescente de conhecimentos sobre leitura/ escrita, como faria?*

Prof.: *(...) neles os dois, Diogo e Mariana, a diferença já é muito pequena... colocava os dois juntos... e depois a Ana Pilar no fim como a mais avançada... o Diogo e a Mariana têm muito poucos conhecimentos sobre escrita... conhecem umas letras pontuais (...) associam o som... ao som das sílabas... o 'a'... 'ga' escrevem 'a'... 'to' escrevem 'u'...*

Exp.: *Considera haver diferença entre o Diogo que usou apenas vogais e a Mariana que usou também o 'h'...*

Prof.: *Isso só mostra que este, Diogo, tem mais conhecimentos... tem mais consciente o som... em si... que corresponde à realidade... do que a Mariana... porque ela associou o 'ga' ao 'h' e isso é um erro grave...quando isso acontece para se tirar... é muito difícil...*

A professora 14, embora tivesse começado por afirmar que o Diogo e a Mariana situavam-se no mesmo nível de conhecimentos sobre leitura/escrita, dado o modo como escreveram, quando foi confrontada com a escrita da letra 'h' pela Mariana, não hesitou em considerar esse aspecto como depreciador no seu desempenho e como indicador de menos conhecimentos sobre leitura/escrita comparativamente ao Diogo.

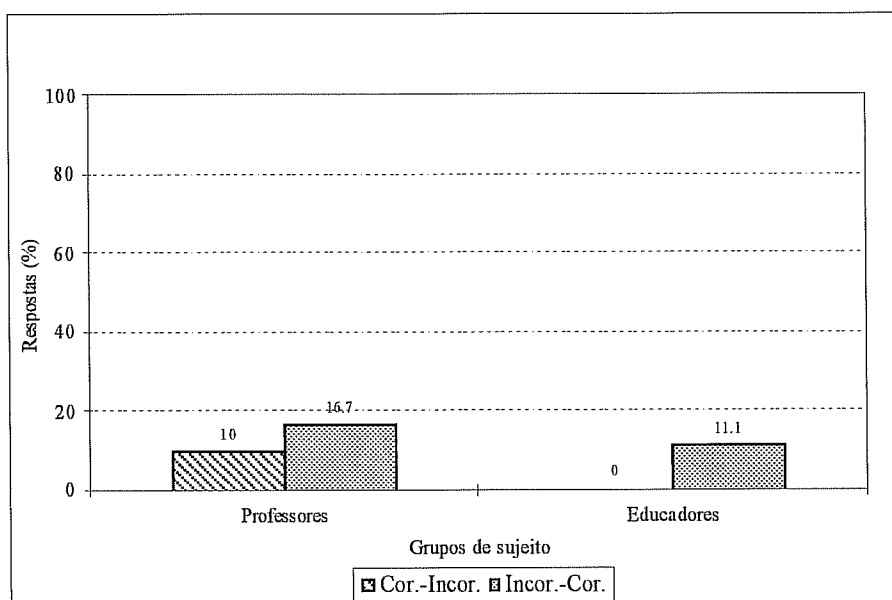


Gráfico 36 - Percentagem de sujeitos que alteraram as ordens inicialmente escolhidas.

As justificações apresentadas pelos sujeitos quanto às suas respostas e após a contra-argumentação, diversificaram-se um pouco mais. Somente os educadores do Grupo B abordaram os três cartões em simultâneo, revelando a sua própria Atitude - ex.: "(...) é um bocado subjectivo...", Educadora 3 - (12.5%).

Quando abordaram os cartões individualmente, revelaram as justificações abaixo indicadas.

O desempenho do Diogo (D) foi comentado pela maioria dos professores no que respeita às suas competências sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) *tem o conhecimento das vogais...*”, Professora 15 - (20% Grupo A e 33.3% Grupo B), enquanto que a maioria dos educadores mencionaram o Processo utilizado - ex.: “(...) *associam as palavras aos sons...*”, Educadora 6 - (28.6% Grupo A e 25% Grupo B). (Ver Gráfico 37).

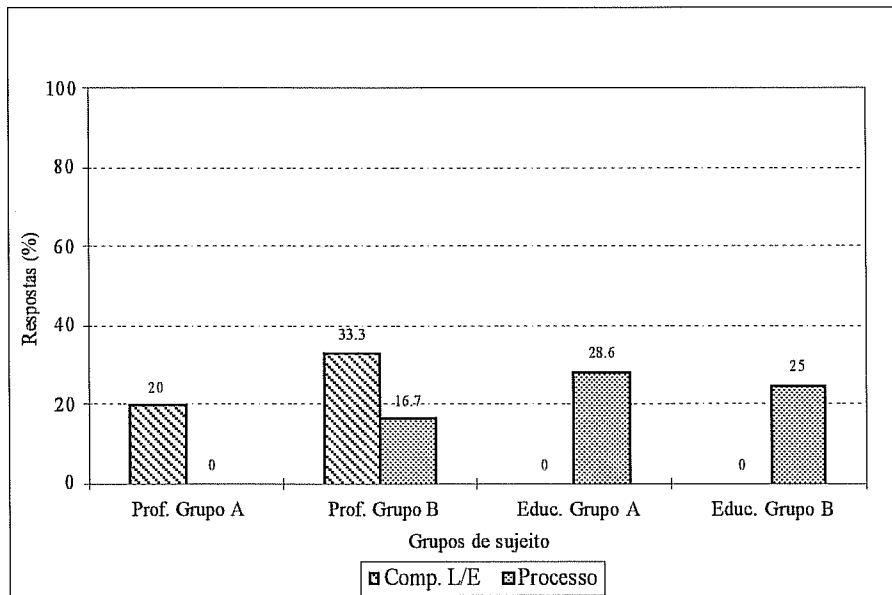


Gráfico 37 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D) e após a contra-argumentação.

O desempenho da Mariana (M): A maioria dos professores do Grupo A e educadores do Grupo B mencionaram as competências desta criança sobre Leitura/Escrita - ex.: “ (...) *Mariana... achar... que o ‘g’ se escreveria assim [h]...*”, Professora 6; “ (...) *conhece mais uma letra [h]...*”, Educadora 11 - e o Processo que utilizou - ex.: “ (...) *mas se calhar é por acaso o que ela escreveu [h]...*”, Professora 8; “ (...) *é capaz de ter feito a mesma associação porque o ‘ga’ está ‘h’ e ‘to’ está ‘o’... e no gatinho também está ‘hio’...*”, Educadora 3 - (10% prof. e 25% educ). A maioria dos professores do Grupo B para além de salientarem o Processo utilizado, demonstraram a sua Atitude face ao desempenho da Mariana - ex.: “ (...) *ela associou o ‘ga’ ao ‘h’ e isso é um erro grave... quando isso acontece para se tirar... é muito difícil...*”, Professora 14 - (16.7%). A maioria dos educadores correctos referiram todos os aspectos anteriormente indicados e as Características da criança - ex.: “ (...) *talvez seja*

*um pouquinho mais velha do que o Diogo...*”, Educadora 11 - (14.3%).  
(Ver Gráfico 38).

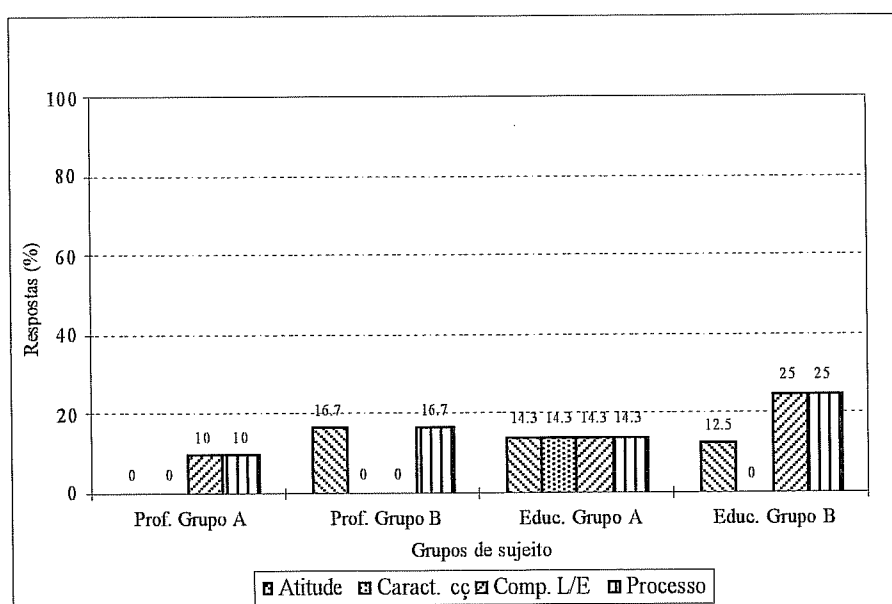


Gráfico 38 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M) e após a contra-argumentação.

O desempenho da Ana Pilar (A) apenas foi mencionado pelos professores do Grupo B que salientaram o Processo que esta utilizou - ex.. “(...) *troca o ‘q’ pelo ‘c’...*”, Professora 14 - as suas Características - ex.: “*já está numa fase inicial de leitura...*”, Professora 14 - e as suas competências sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) *já lê e identifica correctamente...*”, Professora 14 - (16.7%).

6.2.2.3 A terceira série de cartões apresentados aos sujeitos consistia na apresentação, aos sujeitos, do cartão indicado como o mais evoluído da primeira série (PIJ) e o menos evoluído da segunda série (DMA) (Ver metodologia).

Os cartões mais comparados pelos professores e educadores do Grupo B foram o da Maria João (J) com o do Diogo (D) e da Mariana (M). A maioria dos educadores do Grupo A comparou o desempenho da Maria João (J) com o do Diogo (D). (Ver Gráfico 39).

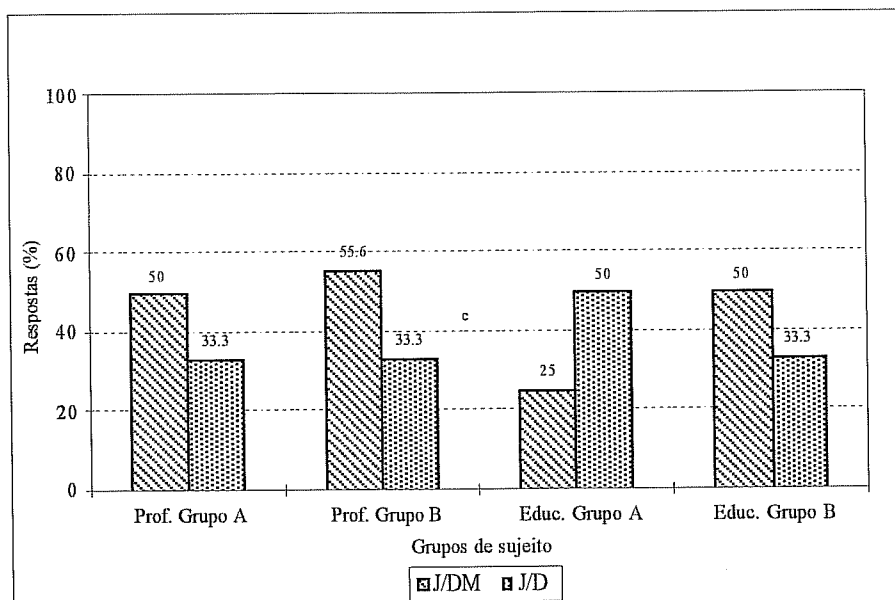


Gráfico 39 - Os cartões mais comparados pelos sujeitos.

Ao nível da ordenação escolhida pelos sujeitos face a estes cartões, a maioria dos professores colocou os cartões segundo uma ordenação incorrecta (60%), enquanto que a maioria dos educadores colocou-os numa ordem correcta (57.1%). Quanto ao tipo de ordenação incorrecta mais escolhida pelos sujeitos, verificou-se que a maioria dos professores escolheu duas ordenações, JD-M e JDM (33.3%), revelando que não foram sensíveis à fonetização da escrita realizada pelo Diogo e às diferenças entre os três desempenhos, respectivamente. A maioria dos educadores também evidenciou a escolha de dois tipos de ordenações incorrectas, JDM e JD, revelando pouca sensibilidade às diferenças de produção de escrita realizadas por estas crianças, nomeadamente, quanto ao facto do Diogo (D) e a Mariana (M) já realizarem uma escrita que se relaciona com a análise fonética do enunciado ao nível da sílaba e a Maria João apenas atribuir a cada sílaba uma letra, independentemente do seu valor sonoro. (Ver Gráfico 40).

Quanto ao tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, observaram-se algumas diferenças. Os seis cartões (PIJ/DMA) apenas foram abordados por alguns professores do Grupo B (11.1%), os quais demonstraram a sua própria Atitude - ex.: "(...) eu penso que era mais próprio ir ter com uma educadora de infância... ela saberia...", Professora 4.

Quanto ao desempenho de cada uma das crianças, o tipo de justificação apresentado também apresentou algumas diferenças entre os dois grupos de sujeitos.

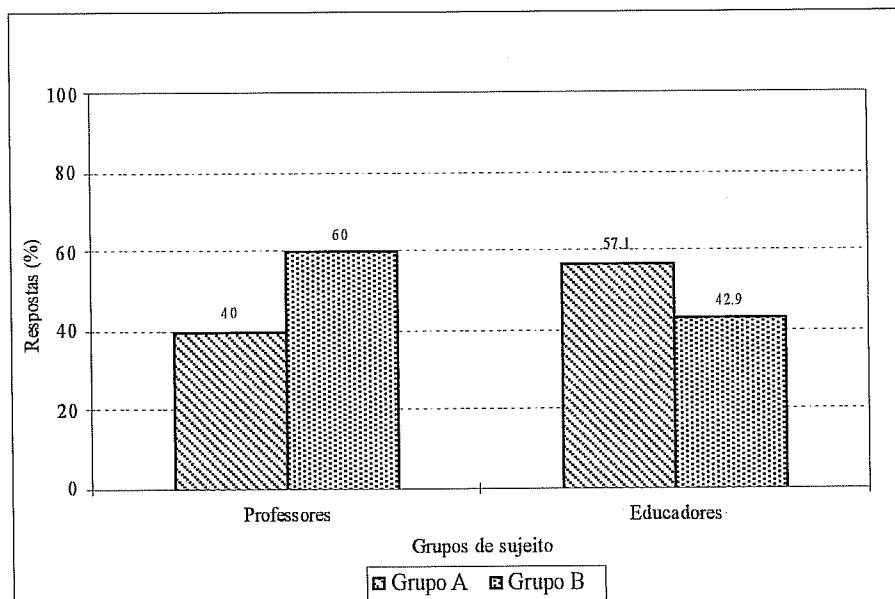


Gráfico 40 - Percentagem de sujeitos que escolheram ordens correctas e incorrectas.

O desempenho da Maria João (J) foi mencionado pela maioria dos professores (83.3% Grupo A e 33.3% Grupo B) e educadores do Grupo A (87.5%) quanto ao Processo que ela utilizou - ex.: “(...) *também foi pelo som (...) só que quando escolhe as letras não são as mais correctas...*”, Professora 8; “(...) *ali na Maria João havia uma letra para cada sílaba...*”, Educadora 14. A maioria dos educadores do Grupo B (33.3%) para além deste aspecto, mencionou também os Elementos Formais - ex.: “(...) *se tapando as primeiras ou últimas letras da palavra... eles dizem que fica diferente da palavra...*”, Educadora 11 - e as competências da Maria João (J) sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) *sabe algumas letras...*”, Educadora 13 - (11.1%). (Ver Gráfico 41).

O desempenho do Diogo (D) foi comentado por metade dos professores do Grupo A e dos educadores do Grupo B no que respeita às competências do Diogo (D) sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) *já conseguem ler pelo menos as sílabas...*”, Professora 7; “(...) *já tem do seu lado mais conhecimentos [leitura/escrita] (...) sabe a relação entre som e letra...*”, Educadora 4. A maioria dos professores do Grupo B (55.6%) e dos educadores do Grupo A (87.5%) mencionaram o Processo utilizado pelo Diogo (D) na execução desta tarefa - ex.:

“(...) separou-me 1, 2, 3, 4, 5 sons...”, professora 5; “(...) orienta-se melhor pelo som... das letras...”, Educadora 13. (Ver Gráfico 42).

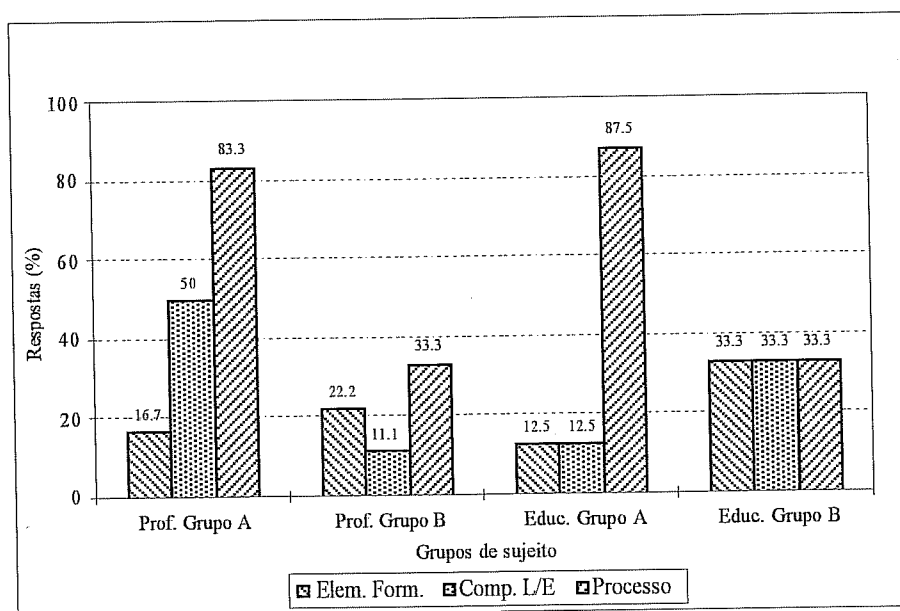


Gráfico 41 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J).

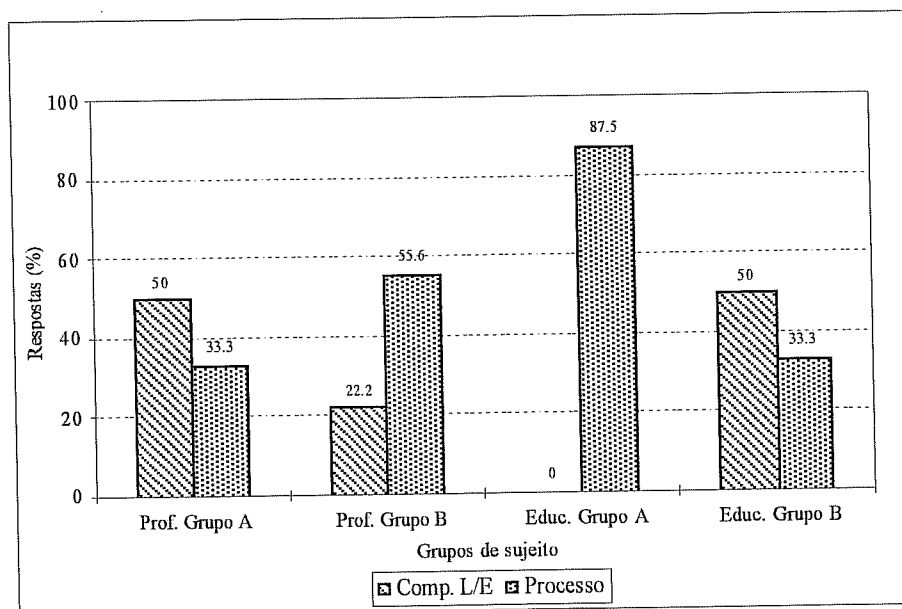


Gráfico 42 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho do Diogo (D).

O desempenho da Mariana (M) foi comentado pela maioria dos sujeitos no que respeita ao Processo que ela utilizou - ex.: “(...) já consegue fazer a letra

*manuscrita...*”, Professora 4; “(...) *escrevem por sílabas...*”, Educadora 11. No entanto, a maioria dos educadores do Grupo B (16.7%), para além do Processo, ainda salientou os Elementos Formais - ex.: “(...) *tapando as ou últimas letras da palavra... eles dizem que fica diferente da palavra...*”, Educadora 11 - e manifestou a sua Atitude quanto ao desempenho da Mariana (M) - ex.: “(...) *a maneira como escreve o nome é diferente... é que acho estranho... porque ela deveria ter escrito com este tipo de letra... de imprensa...*”, Educadora 11. (Ver Gráfico 43).

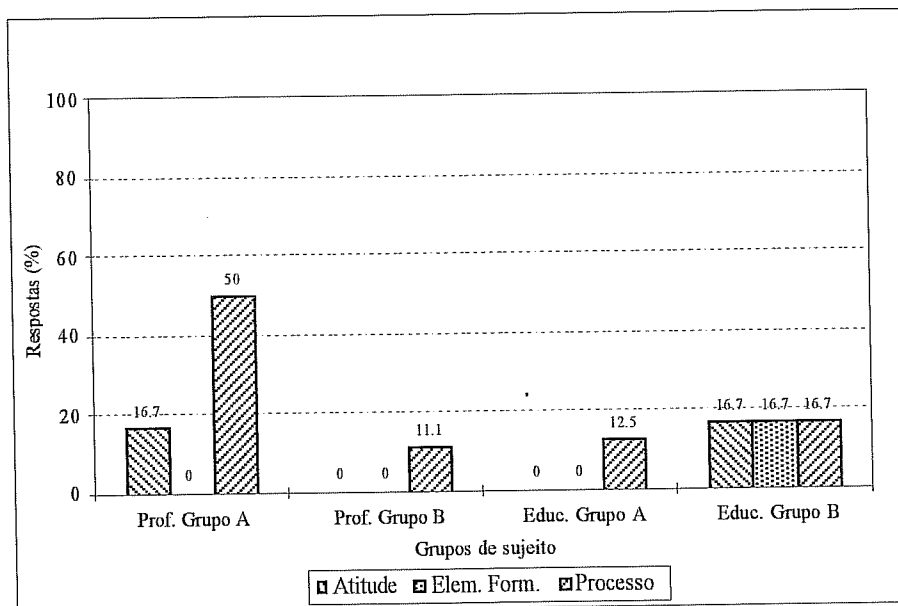


Gráfico 43 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M).

Após a contra-argumentação, alguns sujeitos alteraram a ordem dos cartões de incorrecta para correcta (44.4% prof. e 33.3% educ.). Deste modo, a maioria dos sujeitos, professores e educadores, conseguiu colocar os cartões por uma ordem crescente de conhecimento sobre leitura/escrita de forma correcta.

Exemplo da Educadora 5 que alterou a ordem incorrecta, JD, para correcta:

Exp.: *Comparando o Diogo que considerou o menos evoluído destes três e a Maria João que considerou a mais evoluída dos outros, qual deles pensa que está a dar as respostas mais elaboradas?*

Educ.: *Eu punha-os ao mesmo nível...*

Exp.: *Acha que eles usaram as mesmas estratégias de escrita?*

Educ.: *Não...*

Exp.: *O facto do Diogo ter escrito gato com 'AU' e a Maria João ter escrito com 'AE'...*

Educ.: *Porque 'ga' eles vão buscar o som da última letra da sílaba... mas depois para 'to' a Maria João vai buscar o 'é'... penso que pode haver uma ligeira diferença, mas não acho que seja muito significativo... quer dizer... ele poderá estar um nadinha mais evoluído, mas não muito... está bem que ele esteve mais atento aos sons... mas não sei... ela também acertou alguns... talvez o Diogo esteja mais evoluído...*

A Educadora 5, embora tenha admitido que o Diogo e a Maria João usaram estratégias diferentes para escrever, não as considerava suficientemente válidas para os situar em níveis distintos de conhecimento sobre leitura/ escrita. No entanto, ao tentar justificar a sua resposta, foi concluindo que o Diogo ao escrever, esteve mais atento aos sons do que a Maria João, e que por isso estaria, certamente, num nível superior.

Quanto às justificações apresentadas pelos sujeitos, a maioria dos educadores e dos professores do Grupo A abordaram os seis cartões em simultâneo, demonstrando a sua Atitude - ex.. *"(...) eu acho isto um bocado complicado para mim... acho que não tenho assim grande capacidade para estar a comentar isto..."*, Educadora 7; *"(...) não sei, não tenho experiência de trabalhar com crianças com menos de 5 anos..."*, Professor 3 - (10%). Outros sujeitos abordaram alguns cartões individualmente, revelando algumas diferenças no tipo de argumentos utilizados.

O desempenho da Maria João (J): A maioria dos sujeitos do Grupo A mencionaram o Processo utilizado por ela - ex.. *"(...) têm uma tendência muito grande para começar pelo último som... aquele que está mais fresco (...) que é o que aconteceu com a Maria João..."*, Professor 3; *"Porque 'ga' eles vão buscar o som da última letra da sílaba..."*, Educadora 5 - (20% prof. e 10% educ.), embora os educadores tenham também salientado as suas Características - ex.: *"É talvez a Maria João ter mais domínio da mão..."*, Educadora 4. Metade dos educadores incorrectos também salientou este último aspecto - ex.: *"(...) mais velha do que o Diogo..."*, Educadora 11. A maioria dos professores do Grupo B

para além de referirem o Processo utilizado - ex.: “(...) não foi pelos sons, mas ela identifica os sons...”, Professora 9 - e as Características da crianças - ex.: “(...) não me parece tão segura...”, Professora 5 - mencionaram também as suas competências sobre Leitura/Escrita - ex.: “(...) ela identifica os sons(...) mesmo que não escreva certo...”, Professora 9 - (20%). (Ver Gráfico 44).

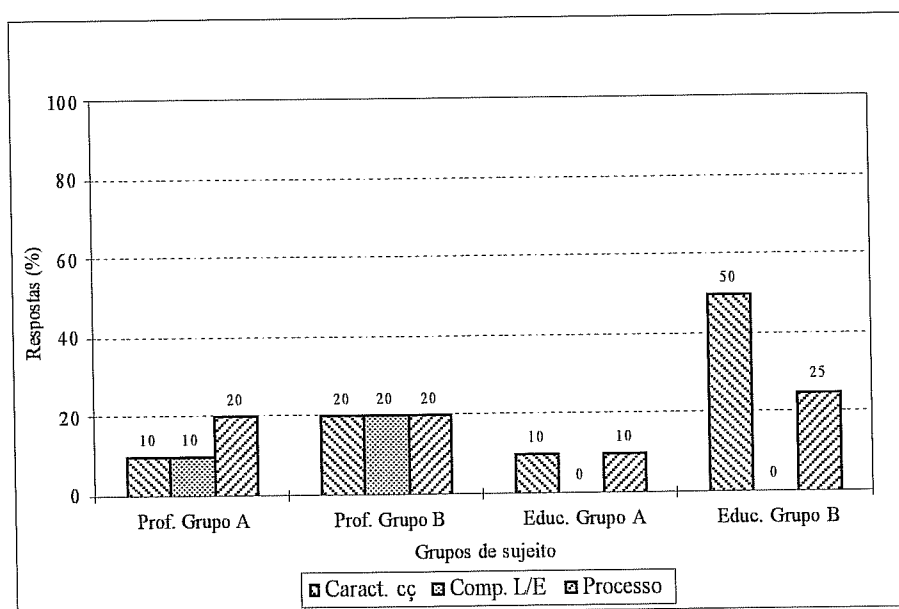


Gráfico 44 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Maria João (J) e após a contra-argumentação.

O desempenho do Diogo (D) foi comentado pela maioria dos sujeitos no que respeita ao Processo que utilizou para concretizar as tarefas - ex.: “(...) assumiu para cada sílaba uma letra...”, Professor 3; “(...) escreve como fala (...) é pelo som mais forte...”, Educadora 7.

O desempenho da Mariana (M) não foi comentado pelos educadores do Grupo A. A maioria dos restantes sujeitos salientaram o Processo que ela utilizou para executar as tarefas - ex.: “ (...) tenha... relacionado mais o som com a letra que escreveu...”, Professora 14; “(...) a maneira como ela junta ‘cau’...”, Educadora 2 - embora a maioria dos educadores do Grupo B tivesse ainda mencionado as suas Características - ex.: “(...) deve estar nos 5 anos já... bem definidos...”, Educadora 2. (Ver Gráfico 45).

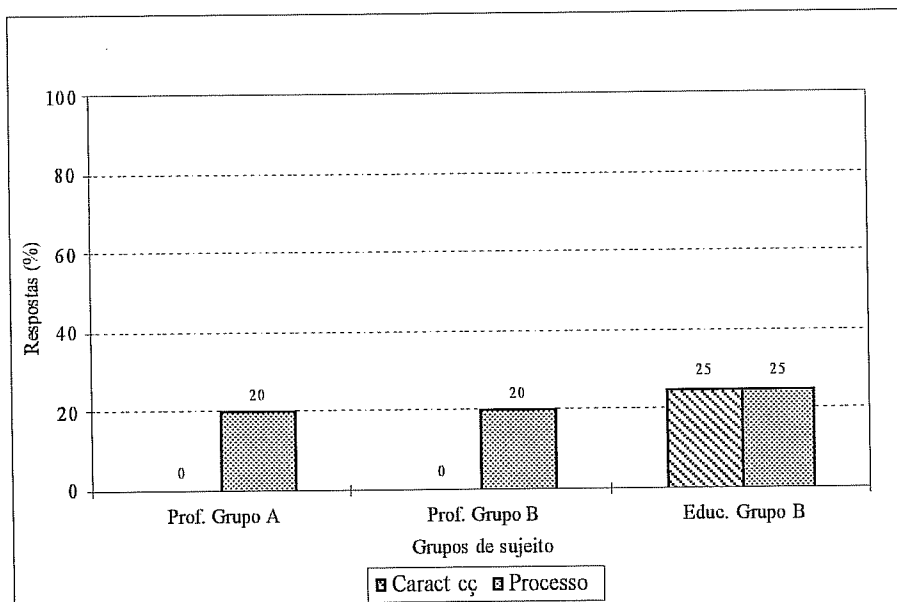


Gráfico 45 - Tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos face ao desempenho da Mariana (M) e após a contra-argumentação.

### 6.3 Questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico e aos educadores de infância sobre as suas práticas pedagógicas.

Dado que um dos objectivos a alcançar com estes questionários consistia na identificação das actividades realizadas, mais frequentemente, pelos professores no 1º ano de escolaridade e pelos educadores de infância nas suas práticas diárias com vista ao “*ensino*” da leitura e da escrita, a análise dos dados recolhidos foi estruturada em dois blocos distintos. No primeiro, abordaram-se os dados referentes aos Questionário dos professores e no segundo bloco, os dados referentes aos dos educadores.

Em cada um destes blocos, a análise dos resultados foi realizada tendo em conta as diferentes divisões existentes nos próprios questionários e mencionadas aquando da sua descrição no capítulo da Metodologia.

Um professor e dois educadores não responderam aos questionários.

#### 6.3.1 Questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico

Os dados seguidamente apresentados encontram-se resumidos em diversos quadros no Anexo 7.

### 6.3.1.1 Aspectos metodológicos do ensino da leitura

No início do ano, a maioria dos professores mencionou que o ponto de partida para as actividades que propõe na sua sala de aula parte de um tema ou de um projecto de organização da vida da classe (60%) e de um livro para crianças (46.7%). No final do ano, salientaram que para além de partirem de um tema (86.7%) e de um livro para crianças (66.7%), também costumam seguir as indicações do método de leitura que seguem e que surgem no manual de apoio e aproveitar a sua própria escrita (66.7%). (R.P.nº1).

Quando apresentam aos alunos um texto novo, a maioria dos professores, no início do ano, investiga junto das crianças se há palavras que eles conhecem e quais são (73.3%) ou lê-lhes primeiro o texto (66.7%). Se estiverem no final do ano, para além de perguntarem-lhes e pedirem-lhes que identifiquem as palavras que conhecem (66.7%), começam a ler o texto em conjunto com as crianças (60%).(R.P.nº2). Quando ajudam as crianças a procurarem uma palavra num texto ou numa frase, normalmente, propõem-lhes que procurem nos recursos do meio envolvente (ex.: lista de palavras, cartazes) uma palavra semelhante (60%) ou então voltam a precisar o contexto (46.7%) (R.P.nº3). Se a criança, servindo-se do contexto, identifica mal a palavra, todos os professores salientaram que costumam pedir-lhe que verifique a leitura realizada (R.P.nº4), propondo-lhe que explique como fez para a descobrir (53.3%) ou que diga uma sílaba de cada vez (40%) (R.P.nº5). Se a criança identifica incorrectamente a palavra pela decifração, a maioria dos professores (93.3%) mencionou que volta a pedir-lhe que verifique a sua leitura (R.P.nº6), perguntando-lhe se considera que a referida palavra se enquadra naquele contexto (60%) ou pede-lhe que releia o que vem antes e depois (53.3%) (R.P.nº7).

No início do ano, a maioria dos professores referiu que as actividades que manda mais frequentemente os alunos realizarem são: ler etiquetas ou lista de palavras, trabalhar com frases inteiras, fazer leitura livre (80%) e ler imagens isoladas ou sequenciais (73.3%). No final do ano, todos os professores referiram que costumam pedir às crianças que respondam a questões procurando a resposta no texto, mas também costumam pedir-lhes que reconstruam frases a partir de palavras isoladas e que continuem a ler por prazer (93.3%) (R.P.nº8).

Todos os professores referiram que, no início do ano, costumam pedir aos alunos que leiam em voz alta (R.P.nº9), não só para que eles comuniquem aos outros a mensagem escrita que os outros não têm (66.7%), mas também para que treinem a ler em voz alta (60%). No final do ano, a maioria dos professores salientou que costuma realizar esta actividade não só pelos dois motivos anteriormente indicados (80%), mas também para verificar qual o seu nível de aprendizagem (60%) (R.P.nº10).

A maioria dos professores (60%) classificou o seu método de ensino como sendo misto, ou seja, analítico e sintético em simultâneo (R.P.nº11) e considerou ser muito importante que os alunos tenham consciência das funções da escrita (93.3%), que dominem as correspondências entre as letras e os sons e que adquiram o vocabulário específico dos elementos da escrita (86.7%) (R.P.nº12).

Todos os professores referiram que a planificação que adoptam ao longo do ano para ensinar a leitura/escrita é pessoal e depende da vida da classe. No entanto, alguns professores (33.3%) referiram que adoptam a planificação proposta pelo método pedagógico seguido (R.P.nº13).

Quanto ao estabelecimento da relação entre textos e imagens que o ilustram, a maioria dos professores referiu que sugere aos seus alunos que antecipem o conteúdo de um texto ou de um livro a partir das imagens, antes de o lerem (60%) ou que identifiquem os elementos do texto que foram ilustrados (53.3%) (R.P.nº14).

#### 6.3.1.2 Aspectos materiais de ensino à leitura

Cerca de 26.7% dos professores mencionaram que o manual de leitura que os alunos utilizam regularmente é escolhido pela própria escola (R.P.nº15).

A maioria dos professores salientou que, no início do ano, quando escreve um texto e o apresenta aos alunos, fá-lo em folhas grandes para afixar na parede (53.3%) ou em folhas pequenas individuais fotocopiadas (40%). No final do ano, para além de continuarem a entregar os textos em folhas individuais fotocopiadas (73.3%), também costumam escrevê-los no quadro (53.3%) (R.P.nº16). Os textos escritos pelas crianças também são dados aos restantes colegas para ler, quer quando são elaborados colectivamente, quer quando são feitos individualmente (53.3% no início do ano e 73.3% fim do ano) (R.P.nº17).

Na aula, a maioria dos professores referiu que as crianças costumam, no início do ano, ler livros (80%) e revistas para crianças (66.7%), enquanto que no final do ano lêem mais frequentemente extractos dos manuais (93.3%), poemas, canções, lenga-lengas e livros para crianças (86.7%) (R.P.nº18). Referiram ainda que costumam dar aos seus alunos, no início do ano, palavras ou grupos de palavras (73.3%) e textos (66.7%) para eles lerem. No final do ano, continuam a dar-lhes textos para ler (93.3%), mas também lhes propõem a leitura de frases independentes umas das outras (66.7%) (R.P.nº20).

O material que os professores costumam afixar na sala, durante algumas semanas, é em função de um tema (80% início do ano e 86.7% final do ano) e do estudo de um fonema (66.7% início do ano e 46.7% final do ano) (R.P.nº19).

Cerca de 40% dos professores referiram ainda que costumam utilizar com os seus alunos material informático de leitura.

#### 6.3.1.3 Organização do tempo

A maioria dos professores (40%) referiu que dedica entre doze a catorze horas, ou entre quinze a dezassete horas, por semana, ao ensino do português (R.P.nº22) e em que cinquenta a setenta e cinco por cento (60%) ou vinte cinco a cinquenta por cento (40%) desse tempo é dedicado às actividades de leitura (60%) (R.P.nº23). Durante a realização destas actividades, a maioria dos professores salientou que as crianças mudam de actividades todos os trinta minutos (40%) ou todos os quinze minutos (33.3%) (R.P.nº24).

No início do ano, a maioria dos professores referiu ainda que as crianças dedicam um terço do seu tempo a actividades de leitura para compreender o texto e dois terços desse tempo em actividades de estruturação, onde adquirem conhecimentos e técnicas para os ajudar a ler (33.3%) ou então repartem o seu tempo de forma igualitária por estes dois tipos de actividades (20%). No final do ano, a maioria dos professores continuou a mencionar que as crianças repartem, de forma igualitária, o seu tempo entre as duas actividades anteriormente descritas (40%) ou então realizam em dois terços do seu tempo actividades de leitura para compreender o texto e num terço do seu tempo realizam actividades de estruturação (26.7%) (R.P.nº25). Do tempo que é dedicado à leitura, a maioria dos professores salientou que ele é usado mais

frequentemente em actividades colectivas (86.7% início do ano e 53.3% final do ano) e individuais (46.7% início do ano e 66.7% final do ano) (R.P.nº26).

Às actividades de leitura, a maioria dos professores costuma associar actividades de expressão oral (86.7%) e actividades de escrita (80%) (R.P.nº27).

Todos os professores referiram que durante o ano ensinam a escrita (produção de escrita) e a leitura em simultâneo (R.P.nº28).

#### 6.3.1.4 Adaptação do ensino em função dos alunos

Alguns professores (33.3%) referiram que proporcionam tarefas suplementares ou exercícios mais numerosos para os alunos que lêem facilmente textos diferentes (R.P.nº29), como sejam, leitura livre, trabalho autónomo (73.3%) ou outras actividades livres (60%) (R.P.nº30).

Quanto aos alunos mais lentos ou que manifestam algumas dificuldades, alguns professores (66.7%) também mencionaram que costumam realizar, com eles, actividades específicas (R.P.nº31), nomeadamente, proporcionam a esses alunos a realização de exercícios menos numerosos e mais fáceis, a abordagem de textos mais simplificados (66.7%) e a realização de actividades de estruturação centradas no código (46.7%). Referiram ainda que costumam reagrupá-los na sala com outras crianças que manifestam também dificuldades e dão-lhes apoio individual na sala de aula (66.7%) (R.P.nº32). Poucos professores (13.3%) referiram ser frequente que estes alunos, com dificuldades, recebam apoio individual fora da sala de aula por pessoas especializadas (R.P.nº33).

#### 6.3.1.5 Utilização de livros para crianças

A maioria dos professores (66.7%) referiu a existência de um canto de leitura na sua sala de aula (R.P.nº34), o qual é frequentemente utilizado pelas crianças (53.3%) (R.P.nº35), quando acabam o seu trabalho (40%) e quando têm necessidade de procurar em livros a resposta para as actividades que têm que desenvolver (33.3%). Alguns professores salientaram ainda que este canto de leitura pode funcionar como atelier (33.3%) (R.P.nº36).

As actividades desenvolvidas a partir dos livros para crianças referidas pela maioria dos professores, como sendo as mais frequentes, foram aquelas em

que há a possibilidade de discutir com os alunos alguns dos aspectos do livro (80%) e a partir do qual as crianças podem desenvolver actividades de expressão (73.3%). A maioria dos professores (80%) ainda mencionou que costuma ler, em voz alta, os livros que apresenta aos seus alunos (R.P.nº37) e que costuma acompanhá-los à biblioteca da escola (60%) (R.P.nº38).

#### 6.3.1.6 Actividades de leitura em casa

Todos os professores referiram que costumam propor aos seus alunos, actividades de leitura em casa (R.P.nº39), nomeadamente, que eles procurem qualquer coisa no material escrito presente em casa (80%) e façam as actividades propostas no caderno de exercícios, que acompanha o método adoptado (73.3%) (R.P.nº40).

#### 6.3.1.7 Avaliação de competências em leitura

Para avaliar a competências dos seus alunos em leitura, a maioria dos professores, referiu que costuma pedir-lhes que completem textos com lacunas (93.3%), reordenem palavras para formar uma frase e leiam em voz alta (86.7%) (R.P.nº41).

#### 6.3.1.8 Opiniões sobre o ensino da leitura, a sua renovação e os seus resultados

A maioria dos professores (66.7%) salientou que tem renovado o seu ensino de leitura nos últimos cinco a dez anos (R.P.nº42) e classificou essa mudança como boa (53.3%) e muito boa (13.3%) (R.P.nº43). Entre aqueles professores que não renovaram o seu ensino de leitura (26.7%), a maioria também não manifestou grande interesse em fazê-lo (13.3%) (R.P.nº44).

Todos os professores consideraram que ensinam a leitura aos seus alunos com entusiasmo (80%) e com interesse (13.3%) (R.P.nº45).

Comparando os seus alunos actuais com os seus alunos de há alguns anos, poucos foram os professores que referiram que eles realizam melhor as actividades de leitura silenciosa de um texto acompanhado ou não de imagens (26.7%) ou que lêem oralmente melhor textos correntes (20%) (R.P.nº46). De uma forma geral, a maioria dos professores salientou que, nestes últimos anos, não existe mudança nas distâncias entre os alunos fracos e os bons alunos em leitura (40%) ou então essa distância é mínima (26.7%) (R.P.nº47).

Todos os professores foram unânimes em afirmar que a sua pedagogia actual em leitura convém a todos os alunos (R.P.nº48), mas que actualmente, e comparativamente há cinco ou dez anos, os alunos são mais indisciplinados (80%), embora as actividades na sala de aula sejam mais variadas (73.3%) (R.P.nº49). A maioria dos professores considerou que, desde essa altura, houve sobretudo progressos (53.3%) na forma como os seus alunos lêem (R.P.nº50), não só por causas exteriores à escola (60%), mas também à sua maior experiência como professor (46.7%) (R.P.nº51). Aqueles professores que consideraram que houve mais regressões na forma como os seus alunos lêem, atribuíram a factores pessoais das crianças (26.7%) e também a causas exteriores à escola (20%) a razão dessa constatação (R.P.nº52).

#### 6.3.1.9 Questões específicas

##### A) Ensino da leitura.

Poucos foram os professores (13.3%) que mencionaram ser frequente, antes da leitura de um texto, darem indicações aos seus alunos sobre as informações que devem lá ir procurar (R.P.nº53).

Depois da leitura do texto, a maioria dos professores referiu ser frequente colocar-lhes questões de compreensão, às quais os alunos respondem oralmente ou por escrito (93.3%) e perguntar-lhes se encontraram as informações que procuravam (86.7%) (R.P.nº54).

Quanto à realização de outro tipo de actividades relacionadas com a leitura, a maioria dos professores mencionou o facto de deixar cada aluno ler livremente no canto de leitura ou na biblioteca da escola (60%) e incentivá-los a estabelecer relações entre os livros e os outros *media* (46.7%) (R.P.nº55). Alguns professores referiram ainda que na biblioteca da escola, para além dos livros, existem cassetes de vídeo (60%) e discos e cassetes de audio (40%) (R.P.nº56).

A maioria dos professores referiu também que o seu critério para escolher livros para as crianças relaciona-se com o interesse da história, o grau de dificuldade dos textos (93.3%) e a qualidade das ilustrações (80%) (R.P.nº57). As colecções e editoras de livros para crianças mais mencionadas pelos professores foram: Verbo Infantil, Plátano Editora, Porto Editora, Edições Asa e Contos Tradicionais (20%) (R.P.nº58).

## B) Ensino da escrita.

A maioria dos professores referiu que pratica actividades de escrita com as crianças quando a turma sente essa necessidade para comunicar ou para se exprimir (80%) e quando quer sensibilizar os alunos à redacção que será praticada em anos de escolaridade posteriores (66.7%) (R.P.nº59). O tipo de actividades de escrita que mais frequentemente propõem aos seus alunos consiste no completamento de textos lacunares (100%) e escrita de títulos apropriados a imagens, desenhos, pinturas feitas por eles, etc. (93.3%) (R.P.nº60). Segundo os professores, estas actividades são realizadas em pequenos grupos (73.3%) ou sozinhos (53.3%) (R.P.nº61).

Os textos escritos pelas crianças são guardados pelas próprias no seu dossier ou caderno (73.3%) ou então são reunidos num álbum da turma que fica à disposição da mesma (60%) (R.P.nº62).

Segundo a maioria dos professores, os textos escritos na aula permitem motivar a criança para escrever bem, comunicar com outras pessoas (crianças, adultos), escrever com prazer, desenvolver a sua imaginação e criatividade, estruturar o seu pensamento (93.3%) e demonstrar-lhes a utilidade do texto escrito (80%) (R.P.nº63). Durante o ano, a maioria dos professores referiu que costuma ensinar às crianças, em simultâneo, a leitura e a escrita (93.3%) (R.P.nº64). Num primeiro tempo, a maioria dos professores mencionou que deixa as crianças copiarem livremente, mas que realizam paralelamente um ensino sistemático da caligrafia (80%) (R.P.nº65).

Quando as crianças escrevem, a maioria dos professores dá-lhes possibilidade de mudar de suporte (66.7%) - ex: páginas de cadernos, cartazes - e de utensílios de escrita (53.3%) (R.P.nº66).

Segundo os professores, as dificuldades das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, provêm principalmente de problemas pessoais profundos da criança (afectivos ou relacionais) (80%) e do seu meio social (73.3%) (R.P.nº67). Os poucos professores (40%) que apresentaram sugestões para ultrapassar estas dificuldades e contribuir assim para uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita, consideraram ser importante partir das motivações e conhecimentos da própria criança para prosseguir o ensino, haver apoio especializado nas escolas (ex: psicólogos, professores do ensino especial,

assistentes sociais) e alterar o método de ensino face às dificuldades apresentadas pelas crianças, tendo em conta o leque de experiências pessoais da própria criança (13.3%) (R.P.nº68).

### **6.3.2 Questionário aos educadores de infância**

Os dados seguidamente expostos encontram-se resumidos em diversos quadros no Anexo 8.

#### **6.3.2.1 Aspectos metodológicos do ensino da leitura**

A maioria dos educadores referiu que costuma mandar os seus alunos realizar determinadas actividades relacionadas com a leitura, a saber: memorização de determinadas cantilenas, lenga-lengas (100%); trazerem de casa coisas que tenham palavras escritas (85.7%); descobrirem qual a palavra omitida, pelo educador, em determinada frase (78.6%); fazerem batimentos com as mãos por cada sílaba presente na palavra (71.4%); completarem frases incompletas, descobrirem palavras que tenham a mesma sílaba, darem sinónimos e antónimos de palavras (64.3%); descobrirem erros numa frase dita oralmente, fazerem batimentos com as mãos por cada palavra na frase (57.1%); brincarem com cubos cujas faces têm letras (50%); e antecipar o fim de um texto inacabado (42.9%) (R.P.nº1).

Todos os educadores referiram a existência de um canto destinado à comunicação oral, com as crianças, na sua sala. A maioria dos educadores salientou que utiliza este espaço para conversar com as crianças, no início da manhã, até que todas as crianças cheguem à sala (64.3%) e para que elas contem como foi o fim-de-semana (50%) (R.P.nº2).

#### **6.3.2.2 Utilização de livros para as crianças**

Todos os educadores referiram que tinham um canto de leitura na sua sala, em que as crianças costumam utilizá-lo quando há tempos livres (50%) ou sempre que queiram (28.6%) (R.P.nº3).

Todos os educadores referiram que costumam ler frequentemente livros para as crianças (R.P.nº4). Quanto ao tipo de actividades que realizam com as crianças, quando estão a ler os livros, a maioria referiu que costuma mostra-

lhes onde é o início e o fim do livro, como se desfolha o livro (64.3%) e explicar-lhes que se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo (57.1%) (R.P.nº5).

O tipo de actividades que realizam, mais frequentemente, com as crianças a partir dos livros são as dramatizações (57.1%) e os desenhos relacionados com a história (35.7%) (R.P.nº 6).

Nenhum dos educadores referiu ser hábito ir com as suas crianças à biblioteca da escola (R.P.nº7).

### 6.3.2.3 Questões específicas quanto ao ensino da escrita

A maioria dos educadores (78.6%) referiu não haver um canto da escrita na sua sala. A maioria daqueles que referiram a existência deste espaço na sua sala, salientaram que as crianças utilizam-no quando querem (66.7%) (R.P.nº 8).

A maioria dos educadores referiu que propõe às crianças que escrevam como sabem (92.9%) e depois pergunta-lhes o significado daquilo que escreveram (85.7%) (R.P.nº9). A maioria dos educadores mencionou ainda que as crianças não possuem nenhum caderno ou dossier específico para a produção das suas escritas (64.3%) (R.P.nº10).

Grande parte dos educadores referiu que costuma realizar escrita colectiva na sua sala (92.9%). Todos mencionaram que escrevem diante das crianças, dizendo alto as palavras que vão escrevendo e que depois afixam, na parede, esses textos orais das crianças. Quanto à finalidade dessa escrita, a maioria referiu que a utiliza para a elaboração de receitas culinárias (85.7%), cartazes (78.6%), jornais (57.1%) e cartas (50%) (R.P.nº11).

O ensino e a elaboração de lenga-lengas, com as crianças, foi referido pela maioria dos educadores (85.7%), os quais também mencionaram ser hábito as crianças ilustrarem-nas (71.4%) e os educadores escrevê-las (64.3%) (R.P.nº12).

A maioria dos educadores referiram ainda que costumam pedir às crianças que reparem nas palavras que rimam (92.9%) (R.P.nº13) e que digam o nome de animais/objectos que comecem pela mesma sílaba (64.3%) (R.P.nº14).

Pedir às crianças que digam palavras que comecem pelo mesmo fonema ou de seguirem, com as crianças, uma receita culinária escrita, são actividades que a maioria dos educadores referiu que não as costuma realizar (R.P.nº15 e nº16, respectivamente).

## 7. Discussão dos resultados

Este trabalho de investigação teve como objectivo principal identificar as diferentes conceptualizações dos professores do 1º ciclo do ensino básico e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, quais as suas práticas diárias com vista a *ensinar* ou facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, pelas crianças, e verificar até que ponto estes dois aspectos estão de acordo, ou não, com os dados recentes da investigação sobre esta temática.

Tal como foi descrito no primeiro capítulo deste trabalho, sobre as perspectivas actuais da aprendizagem da leitura e da escrita, G Chauveau (1991) e G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1994) defendem a aquisição da leitura e da escrita como sendo realizada em três níveis distintos: cultural, conceptual e cognitiva, e social. Para tentar averiguar de que modo os professores primários e os educadores de infância veiculavam, ou não, esta opinião realizou-se uma primeira entrevista onde foram abordados estes três níveis.

No início da entrevista e face à questão geral sobre o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever, a maioria dos sujeitos apenas teve em atenção as actividades escolares que realizavam com as crianças com vista a esse fim e a importância de diversos factores externos a essa aprendizagem, ou seja, os professores primários salientaram os diversos métodos de ensino que existiam e que utilizavam, e mencionaram algumas das diferenças que existiam entre as crianças de níveis sócio-culturais diferentes, enquanto que os educadores referiram os diversos registos que executavam a partir das conversas estabelecidas com as crianças e salientaram a importância destas frequentarem a Pré-primária. A maioria dos professores mencionou, ainda, a existência de crianças com dificuldades de aprendizagem, com as quais era necessário alterar o método de trabalho até ali seguido, enquanto que a maioria dos educadores salientou o facto das crianças chegarem à escola primária com alguns conhecimentos sobre leitura e escrita, visto que eram *ensinados* na Pré-primária (R.P.nº1). A maioria dos sujeitos considerou, ainda, que a idade *ideal* para as crianças começarem a aprender a ler e a escrever, situava-se entre os 6 anos e os 7 anos (R:P.nº2).

Deste modo e face a este primeiro tipo de abordagem realizada pelos sujeitos, pareceu que a aprendizagem da leitura e da escrita era encarada, mais, como algo externo à própria criança, onde o papel dos professores e dos educadores era decisivo para a sua concretização, do que resultado do papel desempenhado pelas próprias crianças, como pessoas intelectualmente activas e participativas nessa aprendizagem. No entanto, à medida que os professores e os educadores foram questionados especificamente sobre os diferentes aspectos relacionados com os três níveis anteriormente mencionados, pareceu que o seu ponto de vista era algo diferente desta primeira abordagem.

A maioria dos sujeitos considerou importante, para a aprendizagem da leitura e da escrita, ler e contar histórias para as crianças, assim como utilizar diversos suportes de escrita. No entanto, foram muito vagos no tipo de respostas que apresentaram para justificar tal importância. De um modo geral, limitaram-se a descrever o modo como liam ou contavam as histórias, quais os suportes que utilizavam, quais as actividades que realizavam após a leitura da história e com que frequência liam ou contavam histórias. Somente alguns sujeitos referiram que estas actividades poderiam contribuir para o desenvolvimento de outras áreas, como sejam, a imaginação e a linguagem, e que o facto de se realizar diversos tipos de leitura permitia que as crianças contactassem com escritas diferentes (R.P.nº 13 e 14).

Pareceu que a maioria dos sujeitos não encarou a realização destas actividades como estando a contribuir para a compreensão e a integração das diversas funções da leitura, para a descoberta dos seus diversos usos e as vantagens de ser utilizador e participante nas diversas actividades de leitura, que constitui um dos níveis para a aquisição da leitura - nível cultural. Segundo E. Rogovas-Chauveau (1993), as crianças pequenas começam, de facto, a aprender a ler, através da leitura de histórias, ou seja, é através da interacção com os outros, que dominam a leitura e a escrita, que as crianças convivem com a escrita e desenvolvem as suas competências nesse domínio.

Quanto à leitura de diversos materiais, e embora a maioria dos sujeitos tivesse feito referência à leitura de jornais e de revistas, não revelou possuir conhecimento ou atribuir importância ao facto dos anúncios, notícias de jornais e textos publicitários constituírem um bom material impresso para as crianças aprenderem a ler e a escrever. Segundo Y. Goodman (1986/1995), o facto deste

material manter uma certa consistência gráfica - o mesmo tipo de letra, a mesma forma e a mesma cor - e estar presente frequentemente no ambiente, contribui para que as crianças consigam associar a forma global do rótulo comercial com o seu texto e assim reconhecer a marca ou o produto anunciado. Mas tal como esta autora já tinha constatado num dos seus estudos, este tipo de material não foi referido como sendo utilizado na escola.

Relativamente ao nível social desta aprendizagem, em que se defende que as crianças aprendem a ler e a escrever devido às interacções que mantêm com os outros sobre o escrito, às implicações que os diversos e múltiplos escritos do meio têm para com elas, entre outros aspectos, alguns dos sujeitos entrevistados pareciam manifestar uma opinião contrária, quando consideraram que as crianças podiam aprender a ler e a escrever sozinhas, devido às suas próprias características (R.P.nº5). No entanto, quando se observaram as suas justificações, pôde-se constatar que a maioria destes sujeitos, para além de referirem factores internos das próprias crianças, fizeram referência a alguns factores externos e actividades extra-escolares que poderiam ter contribuído para que as crianças tivessem aprendido a ler e a escrever sozinhas, ou mais ou menos sozinhas, isto é, embora tivessem considerado que as crianças podiam aprender a ler e a escrever sozinhas, justificaram tal aprendizagem devido à presença de factores exteriores às crianças, nomeadamente, o facto de interagirem com outras pessoas que sabem ler e escrever e de assistirem a programas dedicados a essa aprendizagem - ex.: *Rua Sésamo*.

Quanto ao nível conceptual e cognitivo da aprendizagem da leitura e da escrita, em que as crianças para perceberem a natureza alfabética do nosso sistema de escrita têm que compreender como funciona a linguagem oral e escrita e possuir capacidades de reflexão cognitiva e metalinguística, os sujeitos foram questionados sobre a importância e o papel que determinadas actividades desempenhavam nesta aprendizagem - ex.: o uso de etiquetas, a escrita do próprio nome e a escrita livre - e quais as razões que consideravam existir para que as crianças troquem algumas letras - ex.: b/d, p/q.

Tal como R Maques (1991) e M. C. Neves e M. A. Martins (1992, 1994), a maioria dos sujeitos considerou que a realização destas actividades era

importante e tinha implicações positivas na aprendizagem da leitura e da escrita.

No que respeita à utilização de etiquetas, uma grande percentagem de sujeitos referiu que não as utilizava e aqueles que disseram que o faziam salientaram que o objectivo a alcançar era que as crianças aumentassem o seu vocabulário visual e reconhecessem algumas palavras - ex.: nome próprio. (R.P.nº11). Quanto a este último aspecto, nome próprio, a maioria dos sujeitos considerou importante que as crianças soubessem escrevê-lo antes de começarem a frequentar a escola primária, visto esse conhecimento as motivar para a aprendizagem da leitura e da escrita e as ajudar a detectar algumas das características do nosso sistema de escrita - ex.: diversidade dos caracteres do alfabeto e diferenças relevantes entre eles (R.P.nº12). No entanto, os sujeitos não mencionaram o facto deste conhecimento, sobre o nome próprio, funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significado para as crianças (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1985/1991). Segundo E. Ferreiro (1990), a escrita do nome próprio tanto proporciona às crianças informação sobre a natureza do sistema de escrita, como introduz momentos de conflito face às conceptualizações construídas pelas crianças. Dito por outras palavras, algumas das hipóteses elaboradas pelas crianças, como forma de interpretar o sistema de escrita - ex.: hipótese silábica - não são confirmadas quando as crianças as tentam aplicar à escrita do seu próprio nome, produzindo um momento de conflito cognitivo. Prêteur (1987, citado por L. Mata, 1991) refere ainda que as primeiras palavras convencionais escritas pela maioria das crianças são o seu nome.

Quanto à escrita livre, importante para que as crianças possam realizar uma reflexão metalinguística, diferenciando palavras, sílabas e fonemas e entendam que existem duas cadeias paralelas no oral e no escrito, em que a passagem de uma para a outra é feita mediante determinadas regras, os dois grupos de sujeitos revelaram posições um pouco distintas. Embora a maioria dos sujeitos tivesse considerado que esta actividade era importante para a própria criança, porque a mantinha interessada e motivada para a escrita, e contribuía para o seu conhecimento sobre a escrita, alguns dos professores revelaram uma atitude negativa à sua realização e alguns referiram mesmo que nunca tinha ocorrido na sua sala. O que parece ir de encontro às

conclusões de N. Hall (1987) e Y. Goodman (1990), quando referem que algumas crianças quando chegam à escola primária deixam de fazer as suas próprias escritas, porque o modo como o processo de instrução é desenvolvido as leva a pensar que as suas escritas livres são inadequadas. Quanto aos educadores de infância, metade destes considerou ser importante a realização desta actividade, no entanto, tal como os professores primários, revelaram uma atitude não muito eficaz face à escrita produzida pelas crianças, ou seja, nenhum deles salientou a importância e o valor de se realizar um diálogo metacognitivo com as crianças a partir das suas escritas. Antes, salientaram a necessidade de corrigir ou ignorar o erro das escritas realizadas pelas crianças.

De um modo geral, pareceu que os sujeitos desconheciam o facto de que para as crianças compreenderem o nosso sistema de escrita - princípio alfabético - elas, têm que passar por diversas etapas caracterizadas por ideias ou esquemas conceptuais que podem estar incorrectos, mas que naquele momento, lhes fazem sentido, isto é, pareceu que os sujeitos concordavam com a perspectiva tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita, em que os erros deviam ser evitados, visto serem nefastos para o progresso da criança e não desempenharem qualquer papel didáctico nesta aprendizagem. Daí talvez, a razão porque a maioria dos sujeitos atribuiu a troca de letras - ex.: b/d, p/q - a factores internos (ex.: problemas médicos, dislécia, dificuldades de lateralidade, etc) e ao tipo de trabalho que se realizava com as crianças, em vez de atribuir a dificuldades, por parte das crianças, na discriminação dos dois mundos gráficos, ou seja, entenderem que o sistema de escrita está relacionado com a linguagem oral e não com o sistema perceptivo. Mesmo quando a maioria dos educadores referiu que considerava esta troca de letras como algo natural e passageiro, a sua justificação não pareceu demonstrar que considerava este tipo de *erro* como uma das etapas anteriores à compreensão da relação entre a linguagem escrita e a oral, dado ter continuado a salientar a necessidade de se realizar exercícios de estimulação perceptiva com as crianças.

Esta falta de conhecimento sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, nomeadamente, as diferentes etapas pelas quais as crianças passam até aprenderem a ler e a escrever, pareceu ser uma constante no tipo de conceptualizações tidas pelos sujeitos. Exemplo desta situação, prendeu-se com o facto de ambos os grupos só considerarem como conhecimentos sobre

leitura e escrita, adquiridos pelas crianças antes de chegarem à escola primária, o saber escrever o nome próprio ou outras palavras e possuir algumas noções de tempo (ex.: meses do ano, dias da semana, etc.) (R.P.nº4). A maioria dos conhecimentos sobre leitura e escrita, descrito pelos vários autores no capítulo 2, quando mencionaram a evolução das conceptualizações das crianças na construção desta aprendizagem, nomeadamente, o facto de saberem alguma coisa sobre o que é a linguagem escrita, como funciona e para que é utilizada (L. Mata, 1991), não foram mencionados pelos sujeitos.

No entanto, quer os professores primários, quer os educadores de infância, pareceram estar sensíveis à existência de diferentes espaços, tempos e intervenientes neste processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ambos referiram a importância das crianças frequentarem a Pré-primária, contudo, as suas justificações foram algo vagas no que respeita à sua implicação na aprendizagem da leitura e da escrita. De um modo geral, a maioria dos professores consideraram este espaço, no Período Pré-elementar, como um dos meios mais indicados para que as crianças pudessem desenvolver a área motora, realizassem algumas actividades de matemática e aprendessem a relacionar-se com os outros. A maioria dos educadores para além de terem também salientado que, neste período, as crianças podiam desenvolver a sua relação com os outros, referiram algumas implicações positivas na aprendizagem da leitura e da escrita, mas de um forma muito generalizada, como seja, mencionaram que neste espaço as crianças eram preparadas para a escola primária, que aprendiam coisas que depois as ajudava na compreensão das matérias do 1º ano de escolaridade, etc. (R.P.nº7). Mesmo quando foram questionados, especificamente, sobre o tipo de domínios que neste espaço as crianças poderiam adquirir para os ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita, os sujeitos mantiveram um tipo de respostas semelhantes à anterior. Somente alguns dos sujeitos referiram que neste espaço as crianças poderiam desenvolver a área da linguagem e adquirir alguns conhecimentos sobre leitura e escrita (R.P.nº8). A maioria dos educadores chegou mesmo a considerar que, neste tempo é importante que as crianças adquiram um conhecimento correcto dos números e das letras, para que possam realizar actividades de matemática e aprender a ler e a escrever, respectivamente (R.P.nº9).

A noção de um tempo pré-escolar onde as crianças podem construir ideias e representações mentais sobre o sistema de escrita, quer a nível da natureza, quer a nível dos objectivos de leitura, descrito por G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1989, 1994), pareceu, deste modo, não corresponder ao tipo de conceptualizações que os professores primários e os educadores de infância têm sobre este mesmo tempo.

Quanto ao grau de conhecimento de um saber escolar, os sujeitos pareceram ter a noção de que este depende do meio sócio-cultural onde as crianças estão inseridas e do tipo de interacções que se estabelece entre o aluno que está a aprender e a cultura da escola. Ambos os grupos consideraram que o meio sócio-cultural influencia a aprendizagem da leitura e da escrita por parte da criança, visto proporcionar-lhes experiências diferentes e contacto com materiais diferentes (R.P.nº15). No entanto, isto não significou, para a maioria destes sujeitos, que as crianças de meios sócio-culturais diferentes aprendem a ler e a escrever de maneira diferente. Pelo contrário, a maioria dos sujeitos considerou que as crianças, independentemente do seu meio sócio-cultural, aprendem a ler e a escrever da mesma maneira, só que podem revelar ritmos de trabalho diferente, assim como características pessoais diferentes (R.P.nº16). No entanto, e apesar desta posição estar de acordo com alguns dos dados de investigação sobre o modo como as crianças, de origens sócio-culturais diferentes, constroem a linguagem escrita (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1979, citado por J. Downing, 1986), alguns sujeitos pareceram revelar algumas dificuldades na indicação do tipo de trabalho a realizar com crianças de meios diferentes. Tal como foi descrito no capítulo sobre as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, grande parte das crianças de meios sócio-culturais mais desfavorecidos situam-se em níveis conceptuais mais baixos, comparativamente às crianças de meios sócio-culturais mais favorecidos (E. Ferreiro & A. Teberosky, 1984/1991). O que quer dizer que estas crianças ao terem contactos diferentes com a escrita, assim como realizando actividades diferentes, quando chegam à escola primária não estão ao mesmo nível das outras crianças para iniciarem uma instrução formal da leitura e da escrita, de forma idêntica. Se os professores primários apenas considerarem este desnível como sendo resultado das características pessoais das crianças e do seu ritmo de aprendizagem, e não alterarem o seu modo de ensinar, nomeadamente

proporcionando um maior contacto com a escrita, com pessoas que saibam ler e escrever e momentos de conflito cognitivo, provavelmente, as crianças continuarão com algumas dificuldades em transitar para níveis conceptuais mais elaborados.

Este tipo de *desconhecimento* sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, pareceu também estar presente nas respostas que a maioria dos sujeitos apresentou aquando da questão sobre as crianças que chegam à escola primária estarem ou não aptas para aprender a ler e a escrever. Isto porque, embora a maioria dos sujeitos tivesse referido que nem todas as crianças estão aptas a aprender devido a factores pessoais das crianças -ex.: falta de maturidade e de interesse pelas matérias escolares, dificuldades de motricidade fina, etc. - e a factores externos - ex.: falta de apoio por parte dos pais, não frequência da Pré-primária, etc. - a maioria não salientou as principais razões por que nem todas as crianças estão aptas a iniciar uma aprendizagem formal da leitura e da escrita, nomeadamente, o facto de possuírem níveis diferentes de conhecimento sobre a natureza do sistema de escrita e dos seus objectivos (R.P.nº3).

Tal como G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau e M. Gazai (1984), os sujeitos consideraram que o papel dos pais no trabalho escolar é muito importante. Ambos os sujeitos reconheceram a importância da atitude dos pais face à educação dos filhos e da sua relação com a escola, referindo, por isso, a necessidade de haver acordo entre os diversos intervenientes educativos (educadores-pais) sobre o modo como ajudar as crianças nas suas tarefas escolares, assim como haver uma convivência cultural semelhante nos dois espaços educativos (escola-família) (R.P.nº17).

Na segunda entrevista realizada com os sujeitos, procurou-se verificar até que ponto os professores primários e os educadores de infância eram sensíveis aos diferentes níveis conceptuais, determinados pelas várias investigações, sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, nomeadamente, sobre o modo como as crianças relacionam a linguagem escrita e a linguagem oral, em actividades de leitura de um texto com imagem e produção de escrita.

Embora os exemplos apresentados aos sujeitos tivessem sido elaborados a partir de alguns dos dados revelados em algumas investigações com crianças, em idade pré-escolar, nem todos os sujeitos consideraram que as crianças

pertenciam a essa faixa etária. Na primeira actividade apreciada pelos sujeitos, leitura de um texto com imagem, a maioria dos educadores de infância considerou que os três primeiros cartões (CAI) refletiam o desempenho de crianças que frequentavam a Pré-primária, enquanto que a opinião dos professores primários que colocaram, correctamente, esses mesmos cartões segundo a ordem crescente de conhecimentos sobre leitura, se dividiu entre a possibilidade das crianças estarem a frequentar a Pré-primária e a Primária. Os professores que colocaram os cartões numa ordem incorrecta, consideraram que os desempenhos apresentados diziam respeito a crianças que já frequentavam a escola primária. Quanto aos restantes três cartões (JSF), a maioria dos sujeitos considerou que representavam o desempenho de crianças que frequentavam a escola Primária, com excepção de alguns dos educadores, que colocaram esses cartões segundo uma ordem incorrecta de conhecimento sobre leitura e escrita, que consideraram o desempenho do João (J) e do Filipe (F) como refletindo respostas de crianças ao nível da Pré-primária.

Quanto à ordenação dos cartões, segundo a ordem crescente de conhecimento sobre leitura e escrita, a maioria dos sujeitos não conseguiu fazê-la correctamente. Face aos primeiros três cartões (CAI), em que estavam representados três níveis conceptuais diferentes, a maioria dos professores primários não os conseguiu detectar, situando os três desempenhos num mesmo nível, ou interpretou-os de forma incorrecta, considerando como mais evoluída a criança que face a um mesmo escrito apresentou várias hipóteses de leitura, comparativamente a outra que apenas apresentou uma hipótese. A maioria dos educadores de infância também situou os desempenhos das crianças de forma incorrecta, visto ter situado o desempenho da Carla (C), que não diferenciou a imagem do texto, num nível superior a outra criança que tinha realizado esta diferenciação. Quanto aos restantes três cartões (JSF), que ilustravam dois níveis conceptuais distintos, a maioria dos sujeitos voltou a não conseguir situá-los na ordem crescente de conhecimentos sobre leitura e escrita, especialmente, porque demonstrou não possuir a ideia correcta do que representa a leitura, ou seja, a maioria dos educadores de infância, assim como alguns professores primários, atribuiu maior importância à decifração do texto do que à sua compreensão, enquanto que outros professores primários consideraram o inverso. Em ambas as situações, os sujeitos não reconheceram

que a criança que realiza uma leitura *verdadeira* é aquela que coordena, em simultâneo, diferentes informações, ou seja, consegue tratar vários tipos de unidades linguísticas, integrar diversos tipos de operações e regular a sua actividade de leitura com compreensão (G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, 1993, 1994).

Quanto ao tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, verificou-se que face aos primeiros três cartões (CAD) e antes da contra-argumentação, a maioria dos professores primários salientou nos desempenhos das crianças os Elementos Formais, enquanto que os educadores de infância para além desse aspecto, também salientaram o Processo que as crianças tinham utilizado para dar aquelas respostas. Após a contra-argumentação, alguns sujeitos alteraram a sua resposta inicial, quer colocando os cartões segundo uma ordem incorrecta, quer colocando-os numa ordem correcta. A maioria dos educadores de infância conseguiu ordenar correctamente os três cartões e a maioria dos sujeitos continuou a salientar os Elementos Formais no desempenho das crianças. No que respeita aos restantes três cartões (JSF) e antes da contra-argumentação, a maioria dos educadores de infância salientou o Processo utilizado pelas crianças para realizarem a actividade proposta, enquanto que os professores primários para além deste aspecto mencionaram as Competências das crianças sobre leitura e escrita. Após a contra-argumentação a maioria dos sujeitos continuou a mencionar o modo como as crianças leram o texto, ou seja, qual o Processo que utilizaram e continuou a ordenar incorrectamente os três cartões.

Na análise final destes seis cartões, em que se comparou o desempenho de duas crianças, cada uma delas oriunda destas duas séries de cartões (CAI-JSF), a maioria dos sujeitos continuou a ordená-los incorrectamente. Antes da contra-argumentação a maioria dos professores salientou os Elementos Formais, enquanto que os educadores de infância para além deste aspecto mencionaram o Processo utilizado pelas crianças na execução desta tarefa. Após a contra-argumentação, a maioria dos educadores de infância situou correctamente os dois cartões e continuou a salientar os Elementos Formais no seu desempenho, enquanto que a maioria dos professores primários continuou a dar uma resposta inadequada quanto ao tipo de ordenação pretendida, mas alterou o seu tipo de justificação, salientando o Processo utilizado pelas crianças.

A segunda actividade apreciada pelos sujeitos, prendeu-se com o desempenho de algumas crianças, em idade pré-escolar, face à tarefa de produção de escrita. Face aos primeiros três cartões (PIJ), a maioria dos sujeitos que os ordenou correctamente, considerou que as crianças frequentavam a Pré-primária, enquanto que a maioria dos sujeitos que colocou os cartões segundo uma ordem incorrecta, apresentou a hipótese de algumas destas crianças frequentarem a escola primária. Quanto aos restantes três cartões (DMA), a maioria dos educadores considerou que se tratavam de crianças que já frequentavam a escola primária, enquanto que alguns professores primários consideraram que a Mariana (M) e o Diogo (D) podiam estar a frequentar a Pré-primária.

Antes da contra-argumentação e face aos primeiros três cartões (PIJ), que ilustravam dois níveis conceptuais diferentes, a maioria dos sujeitos ordenou-os incorrectamente. De um modo geral, a maioria dos sujeitos considerou que cada um dos desempenhos apresentados representava um nível conceptual diferente, ou seja, a maioria dos professores primários considerou que a Ana Isabel (I) ao ter diminuído a letra face ao referente situava-se num nível menos evoluído do que o Pedro (P) que não tinha feito esta diferenciação, enquanto que a maioria dos educadores de infância defendeu a posição inversa. Contudo, ambas as crianças manifestaram o mesmo tipo de conceptualizações sobre a escrita, como sejam, escritas diferentes implicam leituras diferentes e a necessidade de obedecer ao critério da Quantidade mínima de grafemas e à Variabilidade nos traços gráficos. Quanto aos restantes três cartões (DMA), que também ilustravam dois níveis conceptuais diferentes, e antes da contra-argumentação, a maioria dos professores primários, conseguiu ordená-los correctamente. A maioria dos sujeitos que realizou uma ordenação incorrecta, situou o desempenho do Diogo (D) num nível inferior ao da Mariana (M), dado este ter demonstrado maiores dificuldades de motricidade fina e organização espacial. Contudo, ambos os desempenhos das crianças situaram-se no mesmo nível conceptual - Hipótese silábica - em que cada sílaba era representada por uma letra com correspondência ao seu valor sonoro.

Relativamente ao tipo de justificações apresentada pelos sujeitos, verificou-se que face aos primeiros três cartões (PIJ) e antes da contra-argumentação, a maioria dos sujeitos salientou os Elementos Formais nos

desempenhos das crianças e o Processo utilizados por elas para executar a tarefa. Após a contra-argumentação, a maioria dos sujeitos continuou a ordenar incorrectamente os cartões. No entanto, a maioria dos professores primários mencionou as Características das crianças e o Processo que elas utilizaram na realização desta tarefa, enquanto que a maioria dos educadores continuou a salientar os Elementos Formais nos desempenhos das crianças. Face aos restantes três cartões (DMA) e antes da contra-argumentação, a maioria dos sujeitos referiu o Processo utilizado pelas crianças na produção de escrita. Após a contra-argumentação, a maioria dos educadores de infância continuou a não conseguir ordenar correctamente os cartões e para além de continuar a mencionar o Processo utilizado pelas crianças, salientou a sua própria Atitude face ao desempenho das mesmas. A maioria dos professores primários passou a salientar as Competências das crianças na leitura e na escrita.

Quanto à análise global deste cartões, sobre o modo como as crianças produzem escrita, em que se comparou o desempenho de duas crianças, provenientes destas duas séries de cartões (PIJ-DMA), a maioria dos educadores de infância conseguiu ordená-los correctamente, enquanto que a maioria dos professores primários não o conseguiu fazer. Para estes, o desempenho da Maria João (J) podia situar-se ao nível do do Diogo (D) e do da Mariana (M), ou seja, a maioria dos professores primários, assim como a maioria dos educadores de infância que ordenaram incorrectamente os cartões, não conseguiu detectar as diferenças entre estes desempenhos, nomeadamente, quanto à fonetização da escrita que foi apenas realizada pelo Diogo (D) e pela Mariana (M), embora todos os três tivessem feito a divisão silábica das palavras e tivessem atribuído a cada sílaba uma letra. O tipo de argumentos mais utilizado pelos sujeitos baseou-se no tipo de Processo que as crianças usaram para realizar a sua escrita. Após a contra-argumentação, a maioria dos sujeitos conseguiu ordenar correctamente os cartões e continuou a utilizar o mesmo tipo de justificações.

Deste modo, e tendo presente a informação recolhida junto dos sujeitos ao longo da segunda entrevista, parece confirmar-se a noção de que a maioria deles não possui um conhecimento *exacto* sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, especialmente, no que respeita às diferentes etapas pelas quais as crianças passam antes de dominarem a leitura de um

texto acompanhado de uma imagem e a escrita de algumas palavras e frases. No entanto, a maioria dos educadores de infância revelou um maior conhecimento sobre o modo como as crianças lêem um texto acompanhado de uma imagem, visto terem conseguido ordenar correctamente um maior número de cartões do que os professores primários. Estes últimos, apenas revelaram um melhor desempenho do que os educadores de infância, face à produção de escrita, por crianças que já realizam a fonetização da mesma.

No que respeita às diferentes actividades mencionadas pelos professores primários e educadores de infância, como fazendo parte da sua prática diária no “*ensino*” da leitura e da escrita, pode-se observar que a maioria dos sujeitos não só realiza actividades com vista a proporcionar, às crianças, informação sobre as diversas funções do sistema de escrita, como também lhes proporciona situações onde a reflexão metalinguística se torna necessário.

A maioria dos professores primários considerou, mesmo, muito importante que as crianças tenham consciência das diversas funções da escrita, que dominem o vocabulário específico aos elementos da escrita e façam as correspondências correctas entre letras e sons. Segundo professores, a sua planificação do ensino da leitura e da escrita é pessoal e está dependente da vida da sua classe.

No entanto, à medida que se observaram as diversas actividades realizadas pelos professores primários, nomeadamente, face às crianças que evidenciavam maiores dificuldades no acompanhamento desse ensino, os professores pareceram continuar a revelar alguma falta de conhecimento sobre o modo como as crianças, realmente, constroem a linguagem escrita. Isto porque, a maioria dos professores continuou a referir que costuma dividir a turma em grupos, consoante os diversos níveis de conhecimento que as crianças possuem sobre leitura e escrita, e apresentar-lhes como actividades alternativas, a redução do número de exercícios e do seu grau de dificuldade, e a realização de actividades de estruturação, centradas no código, ou seja, não alteraram o seu método de ensino, apenas o aplicaram de um modo mais simplificado. O que parece estar em desacordo com a opinião de alguns autores (M. A. Martins, 1987; M. C. Neves & M. A. Martins, 1992, 1994; J. - M. Besse, 1995), que defendem ser mais apropriado a escola começar por proporcionar às crianças situações de reflexão sobre as funções da escrita e da relação da linguagem oral

e da escrita, do que iniciar-se logo pelo ensino do código escrito - decifração - ou continuar a apresentar as actividades de leitura e escrita como exercícios escolares. Biggs (1986, citado por I. Pramling, 1988) refere ainda que o conteúdo da aprendizagem deve ser ensinado metacognitivamente e não apenas limitar-se ao ensino de estratégias de aprendizagem. Isto porque, as crianças podem aprender a dar determinadas respostas segundo aquilo que antecipam que os professores estão à espera e não porque tenham compreendido o fenómeno (F. Marton, 1986, citado por I. Pramling, 1988). Contudo, uma das explicações possíveis para este tipo de atitude por parte dos professores, talvez seja o facto, destes, considerarem que estas dificuldades devem-se a problemas pessoais - ex.: afectivos e relacionais - ou a problemas resultantes do meio social onde a criança está inserida, e não ao facto de que aquisição da leitura e da escrita faz-se por diversas etapas, em que o contacto com diversas escritas e com pessoas que sabem ler e escrever é fundamental, visto proporcionar momentos de conflito cognitivo.

Estes dados, são ainda bastante distintos daqueles que foram obtidos por P. Blathford, J. Ireson e T. Joscelyne (1994), junto de vários professores e directores de escolas, sobre as abordagens de ensino a adoptar para um maior sucesso no ensino da leitura, uma vez que, estes, também assinalaram a necessidade de se implementar abordagens relacionadas indirectamente com o ensino da leitura, nomeadamente, aquelas que tinham em atenção as qualidades positivas do professor, e que possibilitassem um trabalho mais individualizado com as crianças que revelam mais dificuldades, de forma a aumentar o seu grau de motivação, contentamento e confiança.

No que respeita à leitura, a maioria dos sujeitos voltou a referir que costuma fazê-lo frequentemente e que utiliza suportes diferentes. No entanto, somente os educadores de infância manifestaram o seu cuidado em transmitir determinadas informações às crianças enquanto lhes lêem, como sejam, indicar-lhes qual o início e o fim do livro e qual a direcionalidade da leitura.

Relativamente à escrita, a maioria dos sujeitos referiu que não existe na sua sala um espaço, nem um caderno, específico destinado à sua produção, mas que as crianças são livres para escrever o que quiserem e quando o pretenderem, nomeadamente realizarem cópias. Contudo, a maioria dos professores salientou que paralelamente a esta escrita livre, existe um ensino

sistemático da caligrafia. Nenhum dos sujeitos referiu a realização desta escrita livre como um dos meios mais importantes para proporcionar às crianças a transição para níveis conceptuais mais elaborados e assim compreenderem em que consiste a leitura e a escrita. A distinção entre transmissão e construção de conhecimentos, referida por J. - M. Besse (1995), pareceu não estar consolidada junto dos professores primários, dado a maioria dos exercícios que referiram que realizavam com as crianças - ex.: cópia - implicar a reprodução de um conhecimento já estabelecido e não a sua construção. A ideia defendida por L. Mata (1991), de que não basta a criança observar o adulto e imitá-lo para adquirir todos os conhecimentos sobre a linguagem escrita, não parece assim muito explícita neste tipo de trabalho indicado pelos sujeitos.

## 8. Conclusão

Um dos propósitos principais deste projecto de investigação foi procurar esclarecer, junto de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educadores de infância, três aspectos relacionados com o ensino da leitura e da escrita, nomeadamente, determinar quais as conceptualizações destes dois grupos de sujeitos sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, qual a sua sensibilidade face ao desempenho de crianças, em idade pré-escolar, em tarefas de leitura de um texto com imagem e produção de escrita e quais as suas práticas pedagógicas neste tipo de ensino. Pretendeu-se ainda relacionar esta informação com alguns dos dados obtidos em investigações recentes nesta temática.

Quanto ao primeiro aspecto - conceptualizações dos professores primários e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita - pôde-se observar, através da primeira entrevista semi-dirigida, que a maioria dos sujeitos conseguiu detectar quais os factores importantes neste tipo de aprendizagem (ex.: tipo de actividades a realizar - ler e contar histórias, ler material diversificado, utilização de etiquetas, escrita do nome próprio, escrita livre pelas crianças, etc.; quais os espaços, tempos e intervenientes nesta aprendizagem - importância do meio sócio-cultural, do apoio familiar, etc.). No entanto, quer pelo tipo de justificações apresentadas pelos sujeitos, as quais eram bastante vagas e imprecisas quanto ao papel que cada um dos factores assinalados como importantes desempenhava na aprendizagem da leitura e da escrita, quer pelo facto de que algumas das actividades consideradas importantes, pelos sujeitos, para a aquisição desta aprendizagem não fazerem parte das suas práticas pedagógicas (ex.: utilização de etiquetas, escrita livre por parte das crianças, etc.), reteve-se a ideia da existência de uma discrepância entre aquilo que os sujeitos pensam sobre a aquisição desta aprendizagem e aquilo que praticam de forma a possibilitar a sua aquisição por parte das crianças.

Tal como na discussão dos resultados foi assinalado, um dos pontos principais que se salientou durante a realização desta primeira entrevista, prendeu-se com o facto de que a maioria dos sujeitos não possuía um

conhecimento exacto sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, nomeadamente, o facto desta aquisição ser realizada por etapas, em que a introdução de conflitos cognitivos é fundamental para que as crianças transitem para níveis conceptuais mais elaborados e assim adquiram uma maior compreensão sobre o que consiste a leitura e a escrita.

Esta ideia, foi ainda corroborada durante a realização da segunda entrevista e da aplicação dos questionários.

Na primeira, realização da segunda entrevista, em que foi pedido aos sujeitos que comentassem o desempenho de várias crianças em duas actividades distintas - leitura de um texto com imagem e produção escrita - estes, revelaram muitas dificuldades na identificação da ordem correcta sobre as diversas etapas pelas quais as crianças passam até alcançar um domínio da leitura e da escrita. No entanto, o grupo dos educadores de infância revelou melhores resultados no comentário dos desempenhos das crianças na tarefa de leitura de um texto com imagem, enquanto que o grupo dos professores primários revelou maior acuidade no comentário dos desempenhos das crianças na actividade de produção de escrita, quando já realizam a fonetização da mesma.

Tal como foi revelado, no capítulo anterior, a maioria dos sujeitos revelou algumas conceptualizações distintas daquelas que são consideradas mais adequadas pelos vários investigadores desta temática, como sejam, não reconheceu que a leitura verdadeira é aquela em que os indivíduos coordenam em simultâneo, diferentes informações (ex.: tratam de vários tipos de unidades linguísticas, integram vários tipos de operações e regulam a sua actividade de leitura com compreensão), evidenciou dificuldades na discriminação entre o desenvolvimento motor e a organização espacial revelada pelas crianças e o seu nível conceptual sobre leitura e escrita (ex.: colocaram em níveis conceptuais distintos crianças que interpretaram a escrita segundo os mesmos sistemas de representação, mas com níveis diferentes de desenvolvimento motor) e manifestou dificuldades em discriminar os diferentes processos utilizados pelas crianças na sua produção de escrita (ex.: situaram no mesmo nível conceptual crianças que representaram com uma letra cada uma das sílabas das palavras, mas em que umas fizeram a correspondência sonora correcta e outras não).

O tipo de justificações mais frequente reflectiu a atenção dos sujeitos no modo como as crianças realizaram a actividade - Processo - e o tipo de conhecimentos que evidenciam sobre os diversos elementos estruturais da linguagem - Elementos Formais (ex.: noção de palavra, sílaba, frase, etc.).

Na aplicação dos questionários, verificou-se, novamente, que apesar da maioria dos sujeitos realizar algumas actividades com vista a proporcionar informação sobre as diversas funções da linguagem escrita e situações de reflexão metalinguística, continua a manifestar falta de conhecimento sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita, nomeadamente, quando lhes surgem crianças que apresentam dificuldades na aquisição desta aprendizagem. Tal como foi descrito aquando da discussão dos resultados obtidos nos questionários, a maioria dos sujeitos revelou atribuir maior importância a saberes já construídos (ex.: cópia, imitação) do que ajudar as crianças a descobrir quais as características deste sistema de escrita, através do estabelecimento de diálogos metacognitivos, a partir das escritas livres das crianças.

Perante estes dados e tendo em conta a importância da aquisição do sistema de escrita apresentada na Introdução deste projecto de investigação, parece possível afirmar que este tema, sobre as conceptualizações dos professores primários e educadores de infância sobre esta aprendizagem e as suas práticas pedagógicas, ainda não foi totalmente explorado. Conseguir determinar quais as razões que levam estes sujeitos a não alterarem as suas práticas pedagógicas face a este ensino, apesar de mencionarem a importância de o fazerem, pode constituir um dos alvos a ser colocado em futuras investigações.

Pelos dados recolhidos junto a estes sujeitos, algumas destas possíveis razões talvez estejam relacionadas com o facto de que a maioria dos sujeitos não possui formação complementar nesta área. Dentre aqueles sujeitos que revelaram ter frequentado algumas acções de formação, muitos foram aqueles que também manifestaram o seu desagrado pela forma como elas foram conduzidas (uma maior vertente teórica do que prática) e a frequência com que são realizadas. Outro dos motivos, poderá estar relacionado com a falta de divulgação, junto destes sujeitos, dos dados obtidos pelas diferentes investigações mencionadas neste trabalho e como tal, o desconhecimento sobre

o modo como agir com as crianças quando estas realizam escrita livre, ou quando manifestam dificuldades neste tipo de aprendizagem, devido ao seu nível conceptual sobre a mesma. Um dos exemplos mais curiosos observados junto dos professores primários nesta investigação, foi o seu total desconhecimento da existência de um manual de apoio elaborado pelo Ministério da Educação, especificamente para eles e sobre esta temática - *“Materiais de apoio aos novos programas. Leitura e escrita 1º ano.”*

## Referências

- Besse, J.- M. (1993). De l'écriture productive à la psicogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), L' enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit (pp. 43-72). Paris: Collection CRESAS n°10. INRP-L'Harmattan.
- Besse, J. - M. (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Paris: Éditions Magnard.
- Blatchford, P., Ireson, J., & Joscelyne, T. (1994). The initial teaching of reading: what do teachers think? Educational Psychology, 14, 3, 331-344.
- Chauveau, G. (1991). Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. Migrants-Formation, 87, 22-45.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). L'enfant, le milieu et les savoirs scolaires. In G. Chauveau & L. Duro-Courdesses (Dir.), Écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales (pp. 55-67). Paris: INRP-L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. Révue Française de Pédagogie, 90, 23-30.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interpretation de textes et capacité de lecture au début du C. P. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), L' enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit (pp. 23-41). Paris: Collection CRESAS n°10. INRP-L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). Les chemins de la lecture. Paris: Éditions Magnard.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Gazai, M. (1984). Lire en famille: des familles immigrées et l'apprentissage de la lecture. In Ouverture: l'école, la crèche. les familles (pp. 137-158). Paris: Ed. Harmattan-CRESAS.
- Contini Junior, J. (1988). A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In M. Kato (org.) A concepção da escrita pela criança (pp. 53-104). Campinas: Pontes.
- Downing, J. (1986). Cognitive clarity: a unifying and cross-cultural theory for language awareness phenomene in reading. In D. B. Yaden & S. Templeton

(Eds.), Metalinguistic awareness and beginning literacy (pp. 13-29).  
Portsmouth, NH: Heinemann.

Downing, J., & Fijalkow, J. (1984a). La compréhension qu'ont les enfants des fonctions et des processus de la communication. In J. Downing & J. Fijalkow (Eds.), Lire et raisonner (pp. 15-29). Toulouse: Ed. Privat.

Downing, J., & Fijalkow, J. (1984b). La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture. In J. Downing & J. Fijalkow (Eds.), Lire et raisonner (pp. 49-65). Toulouse: Ed. Privat.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982a). Reading as a skill. In Psychology of reading (pp. 13-28). New York: Macmillan Publishing.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982b). Principles of skill acquisition in reading. In Psychology of reading (pp. 29-49). New York: Macmillan Publishing.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982c). Language awareness. In Psychology of reading (pp. 85-114). New York: Macmillan Publishing.

Ellis, A. (1995). Leitura, escrita e dislexia. Uma análise cognitiva (2<sup>a</sup> ed.).  
Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Org.), Os processos de leitura e escrita (3<sup>a</sup> ed.), (pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.), Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1986)

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). Psicogênese da língua escrita. (4<sup>a</sup> ed.).  
Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1984)

Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive em grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit (pp. 83-104). Paris: Collection CRESAS n°10. INRP-L'Harmattan.

Goodman, Y. M. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Org.), Os processos de leitura e escrita (3ª ed.), (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Grossi, E. P. (1995). Aplicação dos princípios da psicogênese à alfabetização de crianças brasileiras de classes populares. In Y. M. Goodman (Org.), Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas (pp. 102-116). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1986)

Hall, N. (1987). The emergence of literacy. London: Hodder & Stoughton.

Ireson, J., Blatchford, P., & Joscelyne, T. (1995). What do teachers do? Classroom activities in the initial teaching of reading. Educational Psychology, 15, (3), 245-256.

Jones, M. (1990). Children's writing. In R. Grieve & M. Hughes (Eds.), Understanding children. Essays in honor of Margaret Donaldson (pp. 94-120). Oxford: Basil Blackwell.

Luria, A. R. (1983). Development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), The psychology of written language (pp. 237-277). New York: John Wiley & Sons, Lda.

Marques, R. (1991). Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Martins, F. C., & Ramos, M. J. (1980). Brincar com as letras. Descobrir a escrita. Cadernos de Educação de Infância, 14, 22-24.

Martins, M. A. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. Análise Psicológica, VII, (1-2-3), 415-422.

Martins, M. A. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. Análise Psicológica, IX, (1), 19-23.

Martins, M. A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. Discursos, 8, 53-70.

Martins, M. A. (1994). Pré-história da aprendizagem da leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultado em leitura no final do 1º ano de

escolaridade. Dissertação de doutoramento em Psicologia Pedagógica, Universidade de Coimbra, Coimbra.

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

Martlew, M., & Sorsby, A. (1995). The precursors of writing: graphic representation in preschool children. Learning and instruction, 5, 1-19.

Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mand, E. De Corte, S. N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), Learning and instruction (pp. 601-616). Oxford: Pergamon Press.

Marton, F., & Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Housell & N. Entwistle (Eds.), The experience of learning (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Mata, M. L. (1988). Análise de escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos. Diferenças individuais e conceptualizações dominantes. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. Cadernos de Educação de Infância, 20, 11-16.

Matta, L. (1990). Etude comparative des productions ecrites et des processus de construction en situation individual et interaction chez des enfants de 5-6 ans. Mémoire de D.E.A., Université de Provence.

Mendes, A. Q. (1986). Aquisição da leitura e da escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística na criança: um estudo das representações cognitivas sobre o sistema de escrita em crianças de idade pré-escolar. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Neves, M. C., & Martins, M. A. (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., & Martins, M. A. (1994). Descobrimos a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária. Lisboa: Escolar Editora.

Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. European Journal of Psychology of Education, III, (4), 371-384.

Pramling, I. (1986). The origin of child's ideas on learning through practice. European Journal of Psychology of Education, 1 (3), 31-46.

Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. British Journal of Educational Psychology, 58, (3), 266-278.

Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1992). How french and german children of preschool age conceptualize the writing system. European Journal of Psychology of Education, VII, (1), 39-49.

Reid, J. F. (1970). Learning to think about reading. In E. Stones (Eds.), Reading in educational psychology learning and teaching (pp. 278-290). London: Methuen & Co. Ltd. (Obra original publicada 1966)

Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In M. A. Martins, J. - M. Besse, G. Chauveau, A. Inizian & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), La lecture por tous (pp. 17-32). Paris: Armand Colin Éditeur.

Silva, A. (1992). Estudo comparativo dos processos interactivos numa tarefa escrita em criança com competências fonológicas diferenciadas. Dissertação de mestrado, em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada e Université Provence, Lisboa.

Silva, A. C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Inovação, 7, 201-213.

Sim-sim, I. (1994). À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. Inovação, 7, 187-200.

Sinclair, H. (1990). O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Org.), Os processos de leitura e escrita (3ª ed.), (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.

Smith, L. (1991). Primary teacher's beliefs about children's development. Educational Psychology, 11, (2), 111-128.

Teberosky, A. (1990). Construção das escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Org.), Os processos de leitura e escrita (3ª ed.), (pp. 124-141). Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. (1995). A linguagem escrita por crianças pequenas: reflexões sobre uma situação de aprendizado. In Y. M. Goodman (Org.), Como as crianças constroem a linguagem escrita (pp. 54-66). Porto Alegre: Artes Médicas (Obra original publicada 1986)

Viana, F. L. (1995). Aspectos da avaliação da linguagem como elemento básico nas aprendizagens escolares. Comunicação apresentada no curso "Avaliação psicológica para a entrada antecipada na escola primária", realizado nos dias 26-27 de Janeiro e 10 de Fevereiro de 1996, pelo Colégio Universitário Altos Estudos, Porto.

Vygotsky, L. S. (1983). The prehistory of written language. In M. Martlew (Ed.), The psychology of written language (pp.279-292). New York: John Wiley & Sons, Lda.