

DM
SANT/A.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL


**PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE
A LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS
DE 4-5 ANOS**

Orientanda: Ana Isabel da Silva Santos

Orientadora: Prof.ª Doutora Margarida Alves Martins

Angra do Heroísmo

Fevereiro de 2001

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação

Registo: 14399
Data: 16/10/2003

Tel: 21 881 17 62 e 1 21 01 01 01

PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E CONCEPÇÕES INFANTIS
SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS DE 4-5 ANOS

Ana Isabel da Silva Santos

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, que desde o início mostrou completa disponibilidade e apoiou a ideia de levar a cabo este projecto. Agradeço a sua acertada orientação e ajuda nos momentos de maior dificuldade e dúvida.

Às minhas colegas Ana Arroz e Cristina Palos pela força que sempre me deram, pela ajuda constante e pelas boas sugestões. Um agradecimento especial à Cristina pelo ombro amigo nos bons e maus momentos vividos durante os últimos tempos, pelo carinho que tem demonstrado e que hoje me faz considerá-la como uma boa amiga; muito obrigada pela sua ajuda incondicional, pelo interesse, pelos óptimos conselhos e pela grande ajuda na leitura e correcção final do trabalho.

Aos demais colegas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, pólo de Angra do Heroísmo, pela preocupação e alento durante estes últimos dois anos.

Ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, pelas facilidades concedidas para a realização do Mestrado.

Às educadoras de infância que foram participantes deste estudo e que abriram as portas das suas salas incondicionalmente e às crianças que de maneira espontânea colaboraram activamente e permitiram que este esforço se visse recompensado.

Às amigas que, apesar da distância, estiveram sempre presentes: Yanina e Susana. Muchas gracias por seguir siendo lo que siempre fueron – grandes amigas.

Finalmente, à minha família: aos meus Pais, à Avó Henriqueta, ao meu irmão Francisco e à minha “nova” irmã Carla, pelo apoio, compreensão, ajuda e pelo amor que sempre souberam dar.

Aos meus pais, Ludovina e António

ÍNDICE

Introdução	10
Enquadramento Teórico	17
1.- As práticas do Educador de Infância e a Escrita no Jardim de Infância	18
1.1.- A organização do espaço e o desenvolvimento da linguagem	20
1.2.- A organização do tempo e o desenvolvimento da linguagem	29
1.3.- A planificação do educador e o desenvolvimento da linguagem	33
2.- Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita	41
2.1.- Aspectos formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura	42
2.2.- Relação Número/Letras	43
2.2.1.- Diferenciação desenho-texto	44
2.2.2.- Reconhecimento de letras	45
2.2.3.- Diferenciação entre números e letras	46
2.3.- Diferenciação entre letras e signos de pontuação	46
2.4.- Orientação Espacial da Leitura/escrita	48
2.5.-Leitura com imagem	49
2.6.- Evolução da Escrita	52
2.6.1.- A escrita sem ajuda	52

2.6.2.- A escrita do nome próprio	54
2.7.- Conhecimentos acerca da Linguagem Técnica de Leitura/escrita	58
2.8.- Alguns aspectos que podem influenciar as concepções infantis sobre a linguagem escrita	59
2.8.1.- A classe social e as práticas familiares	60
2.8.2.- A idade	62
Opções Metodológicas	64
1.- Definição dos Objectivos	65
2.- Amostra	68
3.- Tipo de Investigação	71
4.- Instrumentos	71
1.- Grelha de Observação das Práticas dos Educadores de Infância	72
2.- Teste de Linguagem Técnica de Leitura/escrita	74
3.- Critérios de leitura de um texto	75
4.- Leitura de palavras e frases com imagem	77
5.- Identificação de letras	80
6.- Prova de escrita sem ajuda ou ditado	81
7.- Teste de inteligência	84
Análise dos Resultados	86
1.- Práticas dos Educadores de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita:	87
1.1.- Grupo 1 – Educadoras Não Potencializadoras da Leitura/Escrita	92
1.2.- Grupo 2 – Educadoras Potencializadoras da Leitura/escrita	

a nível da organização do ambiente ou espaço físico da sala	146
1.3.- Grupo 3 – Educadoras Potencializadoras da Leitura/escrita a nível da implementação de estratégias planificadas ou imprevistas.	190
2.- Análise Comparativa dos Resultados	232
3.- Discussão dos Resultados	246
Conclusões	254
Resumo	263
Bibliografia	265
Anexos	273

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro A – Características da Amostra	70
Quadro B – Resultados do Teste de Matrizes Progressivas de Ravem	85
Quadro C – Distribuição do Número de Crianças por Educadoras por Grupos de Práticas Pedagógicas	89
Quadro D – Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita – Grupo 1	103
Quadro E – Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade – Grupo 1	108
Quadro F – Níveis de Escrita sem ajuda – Grupo 1	112
Quadro G – Percentagens de Sucesso/insucesso na Escrita so Nome Próprio – Grupo 1	122
Quadro H – Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais – Grupo 1	125
Quadro I - Orientações Espaciais Não Convencionais de Leitura de Palavras – Grupo 1	140
Quadro J – Orientações Espaciais Não Convencionais de Leitura de Frases – Grupo 1	140
Quadro K – Níveis de Identificação de Letras – Grupo 1	142
Quadro L – Distribuição de Frequências relativas à percentagem de identificação correcta de letras – Grupo 1	145
Quadro M - Teste de Linguagem Técnica de Leitura/escreita – Grupo 2	155
Quadro N – Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade – Grupo 2	158
Quadro O – Níveis de Escrita sem ajuda – Grupo 2	162
Quadro P - Percentagens de Sucesso/insucesso na Escrita so Nome Próprio – Grupo 2	170
Quadro Q – Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais – Grupo 2	173
Quadro R – Orientações Espaciais Não Convencionais de Leitura de Palavras – Grupo 2	185
Quadro S – Níveis de Identificação de Letras – Grupo 2	187
Quadro T – Distribuição de Frequências relativas à percentagem de identificação	

correcta de letras – Grupo 2	189
Quadro U – Teste de Linguagem Técnica de Leitura/escrita – Grupo 3	196
Quadro V – Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade – Grupo 3	201
Quadro X – Níveis de Escrita sem ajuda – Grupo 3	204
Quadro Y – Percentagens de Sucesso/insucesso na Escrita do Nome Próprio – Grupo 3	210
Quadro Z – Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais – Grupo 3	214
Quadro A1 – Orientações Espaciais Não Convencionais de Leitura de Palavras – Grupo 3	225
Quadro B1 - Orientações Espaciais Não Convencionais de Leitura de Frases – Grupo 3	225
Quadro C1 – Níveis de Identificação de Letras – Grupo 3	228
Quadro D1 – Distribuição de Frequências relativas às percentagens de identificação correcta de letras – Grupo 3	230

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Práticas Pedagógicas Observadas	89
Gráfico 2 – Evolução da Escrita sem ajuda – Grupo 1	119
Gráfico 3 – Orientação Espacial da Escrita – Grupo 1	124
Gráfico 4 – Níveis de Leitura de Palavras com Imagem – Grupo 1	127
Gráfico 5 – Evolução nos Níveis de Leitura de Palavras – Grupo 1	128
Gráfico 6 – Níveis de Leitura de Frases com Imagem – Grupo 1	133
Gráfico 7 – Evolução nos Níveis de leitura de Frases – Grupo 1	134
Gráfico 8 – Orientação Convencional de Leitura – Grupo 1	137
Gráfico 9 – Evolução na utilização da Orientação Convencional de Leitura de palavras e frases – Grupo 1	139
Gráfico 10 – Evolução da Escrita sem ajuda – Grupo 2	168
Gráfico 11 – Orientação Espacial da escrita – Grupo 2	172
Gráfico 12 – Níveis de Leitura de Palavras com imagem – Grupo 2	175
Gráfico 13 – Evolução nos Níveis de Leitura de Palavras – Grupo 2	176
Gráfico 14 – Níveis de Leitura de Frases com imagem – Grupo 2	180
Gráfico 15 – Evolução nos Níveis de Leitura de Frases com imagem – Grupo 2	181
Gráfico 16 – Orientação Convencional de Leitura – Grupo 2	184
Gráfico 17 – Evolução da Escrita sem ajuda – Grupo 3	208
Gráfico 18 – Orientação Espacial da Escrita – Grupo 3	213
Gráfico 19 – Níveis de Leitura de Palavras com imagem – Grupo 3	215
Gráfico 20 – Evolução nos Níveis de Leitura de palavras – Grupo 3	216
Gráfico 21 – Níveis de Leitura de Frases com imagem – Grupo 3	220
Gráfico 22 – Evolução nos Níveis de Leitura de Frases – Grupo 3	221
Gráfico 23 – Orientação Convencional de Leitura – Grupo 3	224
Gráfico 24 – Evolução no Teste de Linguagem Técnica de Leitura/escrita nos 3 grupos	232
Gráfico 25 – Evolução na presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade	

nos 3 grupos	234
Gráfico 26 – Evolução na prova de Ditado ou Escrita sem ajuda nos 3 grupos	235
Gráfico 27 – Evolução na Escrita Correcta ou Quase Correcta do Nome Próprio nos 3 grupos	237
Gráfico 28 – Evolução na utilização das orientações Convencionais de Escrita nos 3 grupos	238
Gráfico 29 – Evolução nos Níveis de Leitura de Palavras nos 3 grupos	239
Gráfico 30 – Evolução nos Níveis de Leitura de Frases nos 3 grupos	241
Gráfico 31 – Evolução na utilização das Orientações Convencionais de Leitura de Palavras nos 3 grupos	242
Gráfico 32 – Evolução na utilização das Orientações Convencionais de Leitura de Frases nos 3 grupos	243
Gráfico 33 – Evolução na Identificação de uma ou mais letras nos 3 grupos	245

INTRODUÇÃO

“A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio”

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997)

Cada vez mais, a Educação Pré-Escolar tem jogado um papel preponderante nos processos de aprendizagem que se desenvolvem na criança durante os restantes períodos de escolarização. Estudos recentes demonstram que crianças que frequentaram o nível Pré-escolar obtêm melhores resultados nos níveis seguintes. Segundo Bairrão e Tietze (1995), estudos efectuados na Alemanha, Portugal e Estados Unidos, demonstraram que “... os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Mais especificamente, a participação nos programas pré-escolares reduz o número de retenções no início da escola devido a falta de maturidade escolar, bem como o número de reprovações e de crianças enviadas para educação especial.” (p.65)

Nos últimos anos, em Portugal, a Educação Pré-Escolar tem sido amplamente debatida e tem vindo a ser considerada como um nível cada vez mais importante dentro do nosso sistema de ensino. Neste sentido, e perante a necessidade de organizar e orientar as práticas dos Educadores, o Ministério da Educação elaborou e publicou, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o Educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p.13). As Orientações Curriculares referem, não somente aquilo que se espera do Educador de Infância nos diferentes contextos de intervenção, mas também, e principalmente, quais os grandes objectivos, em função do desenvolvimento da criança, a serem atingidos durante o seu período de intervenção, em cada uma das áreas de conteúdo propostas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Assim, as Orientações Curriculares constituem um ponto de referência importante, que veio reforçar ainda mais o papel fundamental da Educação Pré-Escolar no processo de desenvolvimento da criança.

Sendo, então, de tanta importância para um desenvolvimento integral e harmonioso da criança a oportunidade que a mesma possa ter em relação a experiências significativas

de aprendizagem antes de ingressar na Escola Básica, cabe perguntar-nos o que é que nós, Educadores, estamos a fazer para que essas experiências sejam tão positivas quanto desejaríamos que fossem?

Por outro lado, fala-se, no nosso país, de problemas de insucesso escolar, relacionados com áreas fundamentais como a matemática e a língua. Concretamente, trabalhos como o de Bairrão e Tietze (1995), demonstraram que "... as crianças que tinham beneficiado de educação pré-escolar tinham melhor rendimento em matemática e na leitura." (p.65)

Se assim é, e se as primeiras experiências de aprendizagem são realmente decisivas no futuro sucesso escolar da criança, isto leva-nos a pensar que nas mãos do Educador estará alguma responsabilidade no sentido de facilitar esse tipo de experiências, concretamente na área do desenvolvimento da linguagem escrita.

Especificamente nesta área do desenvolvimento infantil, várias investigações demonstram que a criança, muito antes de ingressar no Jardim de Infância, já possui alguns conhecimentos acerca daquilo que significa ler e escrever (Ferreiro e Teberosky, 1979; Besse, 1989; Alves Martins, 1996). Essa criança traz consigo um conjunto de conhecimentos relativos à funcionalidade e estruturação da escrita que, podendo ser devidamente diagnosticados pelo educador de infância, servem como ponto de partida para uma acção educativa mais direccionada e centrada nas necessidades e interesses de cada criança e do grupo em geral.

Porque nos parece tão importante, então, estudar as práticas desenvolvidas pelo Educador para facilitar experiências de aprendizagem na área da linguagem escrita?

Em primeiro lugar, a linguagem escrita constitui um meio de comunicação fundamental na sociedade actual e a criança está em permanente contacto com ele, mesmo

antes de ingressar num jardim de infância. Assim, e como refere Alves Martins (1996), “dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa” (p.72).

Por outro lado, esta é uma área aparentemente pouco privilegiada em termos de intervenção pedagógica. Como Educadora e formadora de futuros Educadores considero preocupante o facto de observar, em algumas salas de jardins de infância da Região Autónoma dos Açores, salas completamente desprovidas de meios impressos e Educadores que não utilizam qualquer tipo de registos escritos no seu trabalho diário com as crianças, sendo a linguagem escrita aparentemente negligenciada na sua quase totalidade.

Em terceiro lugar, porque, se as primeiras experiências da criança são, de facto, decisivas no seu futuro, torna-se necessário consciencializar Educadores, Formadores, Pais, Escolas e Poder Político para aquilo que está a passar dentro das nossas salas de Jardim de Infância, para, se for o caso, criar as condições necessárias para alterar as práticas pedagógicas, reformulá-las ou reforçar algumas das que já se vêm observando.

Todos estes aspectos levam a interrogar-nos sobre o facto dos Educadores estarem ou não a implementar, nas suas práticas pedagógicas, estratégias significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita em crianças em idade pré-escolar e até que ponto essas estratégias estarão a reflectir-se num maior desenvolvimento desse grupo de crianças.

Assim, este estudo não pretende, de modo algum, criticar o modo de actuar dos educadores de infância, nem propor práticas educativas concretas relativamente à potencialização da leitura e da escrita no jardim de infância; o seu fim limita-se ao diagnóstico das situações de aprendizagem neste domínio que possam estar a ser

desenvolvidas ou que, contrariamente, possam estar a ser omitidas, e qual o efeito dessa promoção ou desinteresse, por parte do educador, no grupo de crianças com o qual desenvolve o seu trabalho.

Do trabalho consta uma primeira parte denominada *enquadramento teórico*, onde serão expostas algumas investigações no domínio da escrita. Num primeiro capítulo serão abordadas questões relativas à prática pedagógica do educador de infância, tais como a organização de espaços e tempos e a concepção e implementação de estratégias e actividades, sempre direccionadas para o âmbito da leitura e da escrita. Num segundo capítulo será apresentado um conjunto de estudos que procuram descrever as concepções infantis sobre a linguagem escrita, tendo como ponto de partida os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A segunda parte deste estudo faz referência à *definição dos objectivos*. Nela é realizada uma síntese das principais ideias desenvolvidas no enquadramento teórico, conducente à definição dos objectivos geral e específicos que orientarão o trabalho.

De seguida serão abordadas questões relativas à *metodologia* de trabalho a seguir, contemplando a caracterização da amostra, do tipo de investigação e dos diversos instrumentos a utilizar.

Posteriormente, e já no capítulo de *análise dos resultados*, serão apresentados e analisados os dados obtidos tanto na observação das práticas pedagógicas das educadoras como das diferentes provas aplicadas às crianças. A análise dos resultados subdividir-se-á em três partes: uma primeira onde se apresentam os resultados por grupos de práticas pedagógicas observadas, uma segunda onde se realizará uma análise comparativa dos resultados obtidos nos três grupos e, finalmente, uma terceira parte de discussão dos resultados.

Para finalizar, serão apresentadas as conclusões do trabalho, das quais constarão não apenas os resultados finais e as suas implicações, mas também uma análise das debilidades sentidas durante a sua realização e uma abordagem a alguns temas que poderiam constituir ponto de partida para novos estudos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.- AS PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E A ESCRITA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando...” (p. 25). Assim, cabe ao educador observar, planear, agir, avaliar e comunicar com as crianças e também com a equipa de trabalho, pais e comunidade.

Concretamente no âmbito da sala de educação pré-escolar, é função do educador de infância criar situações significativas de aprendizagem não só a partir de experiências previamente planificadas, e que reflectem uma observação cuidada de interesses e necessidades do grupo, mas também de uma organização dos espaços e tempos onde essas experiências serão vivenciadas.

Para Carlino e Santana (1996), “o ser humano desde o começo da vida constrói a sua aprendizagem em interacção com o meio e com os outros. A importância desse contexto é decisivo, pois pode abrir ou restringir as oportunidades de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, uma aula é rica na medida em que favorece a participação das crianças em variadas situações onde podem fazer uso efectivo e reflectir sobre os diferentes objectos de conhecimento” (p. 49).

Na educação de infância a maneira como espaços e tempos estão organizados condicionam, em grande medida, tudo aquilo que as crianças podem fazer, sendo, neste sentido, muito importante a forma como o educador perspectiva esta questão e como a pode aproveitar em benefício ou detrimento da sua intervenção pedagógica (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997; Hohmann et al.,1979; Carlino e Santana, 1982).

Particularmente no domínio da linguagem, o papel do educador tem cada vez maior peso, pois não só lhe é incumbido o desenvolvimento da linguagem oral, considerado até aqui como o único aspecto dentro deste domínio a ser promovido, como também a facilitação de experiências no âmbito da emergência da linguagem escrita. Este último aspecto era e, nalguns casos, ainda parece continuar a ser, considerado como um processo a ser desenvolvido no 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) passaram a constituir um instrumento que enfatiza a importância da abordagem à escrita feita no jardim de infância e a destacar o papel do educador na mesma.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p. 68), mas também é função do educador “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (p. 71).

Não se trata, pois, de conduzir os educadores a um ensino formal da leitura e da escrita no jardim de infância e, muito menos, se pretende que estes se centrem em métodos para o fazer. Trata-se, sim, de aproximar o ambiente pedagógico da sala da realidade onde a criança se encontra inserida. Aos 3-4 anos a criança tem um domínio tal da linguagem oral que lhe permite ter acesso e compreender uma enorme quantidade de textos escritos que manipula no seu dia a dia (contos, avisos, rótulos, anúncios, etc.), conseguindo, ainda, compreender as diferenças entre diversos tipos de textos, as suas características e funções próprias (Curto et al., 1998). Partindo do pressuposto que a criança, ao entrar para o jardim de infância, traz consigo um conjunto de conhecimentos que foi construindo ao longo das suas múltiplas interações com o seu meio social, então, ao educador compete identificá-las e partir delas para a organização de um ambiente pedagógico onde a criança possa “...
19

desenvolver as suas estratégias de leitura e redacção, as suas hipóteses sobre o sistema de escrita e a sua capacidade para ser utilizador real da riqueza comunicativa da língua escrita nas suas diversas modalidades...” (Aranda Cervantes, 1993, p. 9).

1.1.- A organização do espaço e o desenvolvimento da linguagem escrita.

Como já foi referido, o espaço constitui um instrumento importante que deve ser utilizado pelo educador como meio promotor da aprendizagem. A organização do espaço da sala de aula permite ao educador “libertar parte do seu tempo dedicado à gestão e dedicar-se mais às interacções produtivas com as crianças” (Loughlin e Suina, 1982, p.22). Mas esta organização também tem reflexos nos comportamentos das crianças dentro da sala.

Assim, um ambiente criteriosamente dividido e apetrechado, permite à criança actuar com algum grau de autonomia e controlo, desenvolvendo o seu trabalho com um mínimo de interferência por parte do educador (Hohmann et al., 1979; Loughlin e Suina, 1982).

Para Loughlin e Suina (1982), são quatro as funções do educador relativas à organização da sala. Em primeiro lugar deve preocupar-se com a disposição do mobiliário no espaço, tendo em conta a necessidade de deixar espaço suficiente para o movimento e a realização das actividades. Este aspecto é também referenciado por Hohmann et al. (1979), que indica, ainda, a importância de contar com espaços que permitam a realização de actividades em grande e pequeno grupo.

Em segundo lugar, cabe ao educador dotar a sala dos materiais necessários que, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), devem

estar de acordo com as necessidades do grupo de crianças, do projecto pedagógico do educador e seguindo critérios de qualidade.

Em terceiro lugar, o educador deve considerar a disposição dos materiais na sala. Para Loughlin e Suina (1982) a maneira como os materiais estão arrumados condiciona o grau de ordem e atracção que as crianças sentem pelo espaço e, como refere Hohmann et al. (1979) condiciona igualmente o seu trabalho dentro da sala.

Por último, é igualmente função do educador a organização do espaço para fins especiais, constituindo, desta forma, um ambiente apto para diferentes tipos de aprendizagens ou para a promoção de aprendizagens específicas.

Em suma, parece ser evidente que, para obtermos, dentro da sala, um ambiente propício a múltiplas aprendizagens torna-se necessária a reflexão por parte do educador do seu papel não só como facilitador de experiências concretas, mas como estruturador do espaço ou ambiente da sala, cujo fim como mediador e facilitador de aprendizagens nos diversos domínios do desenvolvimento da criança é, sem dúvida, reconhecido.

Concretamente, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, autores como Loughlin e Suina (1982), Carlino e Santana (1996) ou Hohmann et al. (1979) e as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), têm feito um esforço no sentido de descrever quais as condições indispensáveis e necessárias para a estruturação do espaço da sala de aula que promova a linguagem, não só a nível oral como, principalmente, a nível da escrita.

Como já foi referido, a criança aprende através das diversas interacções que tem com o meio que a rodeia. Neste sentido, "... nas salas para leitores em vias de desenvolvimento e crianças não leitoras, os reflexos da alfabetização no ambiente estimulam a utilização das destrezas da linguagem e da alfabetização..." (Loughlin e Suina,

1982, p. 193). O contacto frequente com a escrita sem dúvida ajuda as crianças a interessarem-se por esse domínio e a quererem aprofundar cada vez mais os seus conhecimentos nessa área.

Vários são os trabalhos que demonstram que a criança ao entrar para o jardim de infância já tem formuladas algumas hipóteses sobre aquilo que significa ler e escrever. Assim, qualquer tentativa do educador por organizar o ambiente da sala de jardim de infância deve considerar essa experiência prévia da criança, o meio familiar ao qual pertence, as necessidades e os interesses dessa criança.

Para além destes aspectos, existem outros relacionados directamente com a organização de mobiliário e materiais, que são fundamentais quando se pretende atingir o *ambiente alfabetizador* de que nos fala Aranda Cervantes (1993).

Segundo Loughlin e Suina (1982) e Hohmann et al. (1979), um ambiente que promova o desenvolvimento da linguagem escrita/lida deve estar organizado por forma a que as crianças tenham acesso fácil aos materiais para a leitura e escrita, tenham espaços onde os possam utilizar e tenham coisas interessantes sobre as quais possam ler e escrever.

Como referem Loughlin e Suina (1982), as crianças por si só não escrevem acontecimentos ou ideias, é preciso que o ambiente lhes proporcione oportunidades para o fazerem. Neste sentido, cada espaço ou área de trabalho "...pode contar com uma pequena colecção, colocada de modo visível, de utensílios de escrita e desenho e de variedades de papel para realizar anotações com palavras ou ilustrações" (p.196).

Ainda para estes autores é importante a existência de materiais como listas de palavras, livros e diagramas em todas as áreas de trabalho que, de alguma maneira, estejam relacionados com cada uma delas, a fim de facilitar a procura e obtenção de informação específica num momento determinado.

A leitura e a escrita no jardim de infância devem ser abordadas de maneira significativa para a criança, isto é, devem corresponder àquilo que a criança conhece, àquilo que são os seus verdadeiros interesses e à compreensão de quais são as suas finalidades ou funções (Goodman, Y. in Ferreiro e Gomes Palacio, 1987). É neste sentido que Loughlin e Suina (1982) referem a importância da existência de certos materiais dentro da sala, como por exemplo um mapa da zona onde as crianças vivem ou da zona onde se encontra inserida a escola, ou ainda livros ou outros materiais que façam referência a acontecimentos do quotidiano da criança, constituindo meios de aproximação da criança à escrita/leitura de forma cativante, porque lhe são significativos. Ainda sobre este mesmo aspecto, os autores indicam que "... existe maior probabilidade de que as crianças utilizem as suas destrezas de alfabetização em vias de desenvolvimento quando encontram no ambiente coisas interessantes sobre as quais ler e escrever"(p. 201). Desta maneira, propõem a existência de um conjunto de materiais que promovam experiências e o interesse das crianças no âmbito da leitura e da escrita: objectos e seres vivos, bem como fotografias, relatos e outros elementos que façam recordar acontecimentos passados, permitem relatar e registar experiências vivenciadas; animais, máquinas e outros objectos podem dar origem à necessidade de procura de informação relativa às suas características ou funcionamento.

Relativamente à organização do mobiliário, Loughlin e Suina (1982) sugerem a possibilidade de, em cada área de trabalho, serem criados espaços e superfícies para escrever que normalmente não cumprem mais do que uma função meramente decorativa ou de divisão de ambientes. Assim, "...as superfícies verticais, como as costas dos armários, podem proporcionar lugares onde escrever quando neles existam papéis e utensílios de escrita" (p. 200).

Para além destes aspectos de carácter mais geral, próprios da organização do ambiente da sala de jardim de infância, existem outros que têm a ver com elementos mais particulares e que dizem respeito às áreas de trabalho que, na generalidade das salas, se encontram presentes.

Grande parte das salas de aula de jardim de infância encontram-se normalmente divididas em áreas de actividades ou cantinhos, que proporcionam à criança "... um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho" (Hohmann et al., 1979, p. 58). Em cada uma destas áreas existem materiais específicos que permitem facilitar experiências de aprendizagem no domínio da escrita estando algumas destas áreas particularmente orientadas nesse sentido.

Exemplo disso é a área da biblioteca, que apesar de, nalguns casos, estar incluída na área de actividades repousantes ou jogos, noutras é organizada como uma área independente. Esta área está especialmente orientada para a facilitação de experiências ligadas à leitura e escrita e, ao pôr a criança em contacto com materiais impressos, promove o seu interesse por determinados temas, o interesse de crianças não leitoras pela leitura e pela escrita, promove, em geral, o gosto pela leitura e favorece a aquisição do hábito de pesquisa e consulta (Rueda, 1995).

Na sua organização, a área de biblioteca, deve reger-se tendo em consideração alguns aspectos, mencionados por Rueda (1995), Hohmann et al. (1979) e Andricáin (1999):

- a área deve estar situada longe das áreas barulhentas;
- deve ser um lugar ordenado, luminoso, cómodo;
- o mobiliário onde estão guardados os livros deve permitir que os mesmos estejam colocados de frente;
- os livros existentes devem estar ilustrados com fotografias;
- deve existir um espaço acondicionado com almofadas e tapete e mesas e cadeiras, pois algumas crianças preferem ler sentadas em almofadas enquanto que outras preferem fazê-lo sentadas em cadeiras.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, ... outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc.”, pois “dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções” (p.70).

Para Rueda (1995) é ainda importante que, na biblioteca, existam livros de ficção, documentais, material audiovisual, revistas para crianças e os livros do educador, mas refere também que, o factor mais importante na organização dos materiais não é a quantidade nem o preço, mas sim a qualidade dos livros em quanto ao seu conteúdo e apresentação. Andricaín (1999) remete-nos, também, para a importância da existência de materiais que recopilem a tradição oral do meio ao qual pertence o grupo ou as crianças que o compõem, pois esta constitui uma maneira de partilhar com as crianças experiências que, de alguma maneira, já são minimamente conhecidas por elas.

Hohmann e Weikart (1995) fazem alusão, ainda, a uma área da leitura e da escrita, onde, para além dos materiais de leitura existentes na tradicional área de biblioteca, existem outros que permitem à criança expressar-se através da escrita. São exemplo disto papéis de diversos tamanhos e cores, blocos de notas, cadernos, envelopes, lápis, canetas, carimbos e máquina de escrever ou computador.

Dentro da área de biblioteca ou constituindo uma outra área de trabalho independente podemos encontrar o computador. Como referem Brickman e Taylor (1991), o computador é “...um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (p. 174), mas por si só não é capaz de o fazer. Actualmente existe uma enorme diversidade de programas que, segundo afirmam os autores supracitados, são de qualidade e cujos objectivos são promover não só vários processos no domínio do conhecimento lógico-matemático, mas também no domínio da linguagem escrita/lida. Desta feita, o computador

permite, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), tornar as crianças partícipes da sua aprendizagem de forma lúdica e informal.

Carlino e Santana (1996) consideram ainda a possibilidade da existência de uma área de secretaria onde a falta de computador poderia ser colmatada por uma máquina de escrever, acompanhada pelos utensílios necessários à sua utilização, que poderia constituir uma alternativa à área da leitura e da escrita, proposta por Hohmann e Weikart (1995).

Outra das áreas que, apesar de não ser o seu objectivo principal estar especificamente orientada para o desenvolvimento de processos relativos à leitura e escrita, contém em si alguns elementos que podem promovê-lo, é a área de actividades repousantes. Neste espaço realizam-se actividades orientadas fundamentalmente para o desenvolvimento de processos lógico-matemáticos, mas é nele que podemos encontrar puzzles, dominós, lotos ou outro tipo de jogos que facilitem experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita. Nalgumas salas a falta de uma área de biblioteca independente é colmatada pela existência de livros e outros materiais de leitura na área de actividades repousantes ou jogos (Hohmann et al., 1979).

Relativamente às áreas que estão menos direccionadas para a promoção da linguagem escrita, podemos reconhecer em todas e cada uma delas aspectos que de uma ou outra forma permitem uma certa abordagem ao código escrito. Neste sentido, encontramos por exemplo a área da casa, que, ainda que orientada para a simulação e desempenho de papéis, permite facilitar experiências no domínio da escrita desde o momento em que nela introduzimos materiais como: listas telefónicas, materiais para realizar listas de compras a fazer, álbuns de fotografias, embalagens de alimentos, etc.

A área de blocos, que visa a execução de tarefas de exploração, construção, resolução de problemas espaciais, classificação, seriação, entre outras, permite desenvolver a linguagem escrita/lida se nela incluirmos: sinais de trânsito, mapas da localidade ou papel

e lápis que permitam registar o que ali se construiu ou deixar qualquer tipo de registo escrito para posterior continuação dos trabalhos (Hohmann et al., 1979). “As próprias crianças sentem-se estimuladas a realizar letreiros das construções quando, junto às peças, encontram canetas e grandes cartões” (Loughlin e Suina, 1982, p. 213).

Da mesma maneira, a área de expressão plástica, centrada nos aspectos da motricidade fina, da criatividade, do sentido estético, da observação e da experimentação, é uma área repleta de materiais que incitam à escrita: diversidade de suportes para escrever, lápis, pincéis, canetas, tintas, jornais, revistas.

Como é possível observar, toda e cada uma das áreas em que se encontra dividida uma sala de jardim de infância constitui um lugar óptimo para uma abordagem à escrita. Trata-se de uma questão de saber aproveitar cada espaço da melhor forma possível, apetrechando-o com os materiais adequados e utilizando-os sempre que existir um momento oportuno. E mais do que ter materiais muito bem construídos ou de grande beleza estética, é importante apostar na qualidade dos mesmos em termos dos objectivos que se pretendem atingir. A organização do ambiente pedagógico de uma sala de aula deve estar orientada por critérios específicos que o educador considera serem os mais adequados para aquele grupo. A disponibilidade que ela tenha de contar com materiais diversificados e multifacetados vai contribuir para que tal aconteça.

Em suma, parecem não restar dúvidas relativamente à importância da escrita e sobre as inúmeras possibilidades para a sua promoção no jardim de infância, não obstante, quando o educador se dispõe a utilizar o código escrito deve ter em consideração uma série de aspectos relativos à apresentação do texto que, de alguma maneira, podem ajudar à sua visualização e compreensão por parte da criança.

Como referem Loughlin e Suina (1982), a exposição de materiais escritos na sala cumpre, basicamente, dois objectivos: um, o de “proporcionar oportunidades para que as

crianças leiam símbolos e textos...” e isto “... exige uma exposição legível que deve resultar perceptivamente clara com o objectivo de que as crianças possam ver e distinguir com bastante facilidade os elementos da escrita”; o outro, o de “... desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação...” (p. 203).

Concretamente, em relação ao primeiro objectivo, estes autores indicam uma série de elementos a considerar:

1. tanto a clareza dos textos como a clareza na apresentação dos materiais deve estar sempre presente e só se conseguem quando “existe um fundo vazio com espaço entre os elementos exibidos...” (p. 204);
2. os textos escritos tanto por adultos como pelas crianças devem estar colocados ao nível dos olhos das crianças ou se possível mais em baixo;
3. os textos escritos serão tanto mais interessantes quanto mais próximos estejam das áreas onde se desenrolam actividades de aprendizagem;
4. devem existir áreas para exposição dos textos com tamanhos e formas diferentes, pois isto é uma maneira de “distinguir os textos, desde breves mensagens até relatos e histórias” (p. 206);
5. “não é recomendável utilizar quadros com um desenho de fundo porque o desenho tende a destacar mais do que os textos” (p. 206).

Outro aspecto que tanto Loughlin e Suina (1982), como Hohmann et al. (1979) e Hohmann e Weikart (1995) coincidem em indicar como sendo um elemento de promoção da escrita na sala de jardim de infância é a etiquetagem. Para Loughlin e Suina (1982) “... as etiquetas não constituem um sucedâneo da visibilidade dos materiais de aprendizagem que identificam mas, em combinação com estes, ajuda as crianças a incrementar a sua compreensão da escrita” (p. 210).

Se é certo que o ambiente da sala de jardim de infância deve estar impregnado de escrita para que a criança se interesse por ela, convém não esquecer que não é pelo facto de nele existirem elementos portadores de escrita que tal vai acontecer. Como refere Aranda Cervantes (1993) ao descrever o que denomina como *ambiente alfabetizador*, “...em muitas salas tradicionais existem alfabetos, letreiros e livros..., mas o seu uso não vai mais além do ensino das letras ou da realização de aprendizagens pouco significativas.” (p. 9). Neste sentido, e apesar deste ambiente não descrever exactamente o ambiente alfabetizador de uma sala de jardim de infância, mas sim o de uma sala do 1º ciclo do ensino básico, convém não deixar de salientar que mais do que apetrechar o ambiente, torna-se evidente a necessidade premente de sensibilizar o educador para aproveitar todos e cada um dos recursos existentes orientando-os para a facilitação de experiências de aprendizagem significativas. A relevância não está na quantidade e qualidade de materiais, mas na utilização que o educador faz desses materiais.

1.2.- *A organização do tempo e o desenvolvimento da linguagem escrita.*

No jardim de infância a organização do tempo “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outras crianças, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 40). Como referem Brickman e Taylor (1991) a rotina diária “... proporciona um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (p. 113).

Neste sentido, cabe ao educador estabelecer uma rotina organizada e consistente, com objectivos claramente pedagógicos, mas que seja suficientemente flexível para incluir propostas, tanto do educador, como do grupo de crianças, que a possam modificar.

A rotina diária para além de proporcionar à criança segurança e autonomia, pois sabe a cada momento o que se vai fazer – o dia a dia torna-se numa sequência predictiva de acontecimentos – e aprende a gerir o seu tempo de acordo com os seus interesses, permite facilitar noções de tempo e experiências de aprendizagem nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança.

Para autores como Hohmann et al. (1979) e Brickman e Taylor (1991), a rotina diária deve considerar momentos de trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo, momentos de trabalho em diferentes ambientes ou contextos, momentos onde o educador planifica e momentos onde a criança o faz. Desta forma, falam de períodos como o acolhimento ou boas-vindas, planeamento, trabalho livre nas áreas, limpeza ou arrumação, síntese de memória, trabalho em grande grupo ou alimentação, para referir alguns dos mais importantes.

Independentemente do nome que cada modelo curricular possa dar a cada um dos momentos da rotina, eles existem e, em cada um desses períodos ou momentos da rotina, cabe ao educador seleccionar as estratégias adequadas que permitam a promoção da linguagem escrita/lida. Tal como se observa na organização do espaço, também na organização do tempo existem alguns momentos mais propícios para a realização de actividades relacionadas com a escrita. Passemos, então, a descrever como pode o educador fazê-lo ao longo do seu dia de trabalho com as crianças.

Durante o momento de acolhimento ou boas-vindas, o educador recebe as crianças e convida-as para guardarem as coisas que trouxeram de casa. O facto de existir um local devidamente estruturado e identificado com o nome de cada criança, permite-lhe contactar

e identificar o seu nome, bem como o dos colegas e, em determinado momento, poderá servir-se dele como modelo para identificar, através da cópia, outros trabalhos ou actividades relativas à escrita. Outra das actividades propostas por Carlino e Santana (1996), geralmente implementada durante este momento, é o preenchimento dos quadros de presenças e de tarefas que, tal como no caso anterior, permite à criança a familiarização com a escrita do nome próprio e o dos colegas. Para além destes, durante este período também é frequente o preenchimento do quadro do tempo que põe, da mesma maneira, a criança em contacto com a escrita.

O período de planeamento é um período particularmente favorável para a realização de actividades ligadas à promoção da leitura e escrita. Durante o mesmo, a criança vai planificar o trabalho que irá realizar posteriormente. Se neste momento é importante que as crianças se apercebam da sua capacidade de decisão e de controlo sobre as suas actividades, também é importante que possam observar como essas decisões podem ficar registadas para um cumprimento mais real e aproximado daquilo que foram as suas intenções iniciais. O facto de poder registar o plano traçado permite, igualmente, confrontar posteriormente a criança com aquilo que foi o trabalho concluído e a sua relação com esse plano ou registo de intenções. Esse registo pode ser feito de diversas maneiras: um ditado da criança, escrito pelo educador, através de letreiros com o nome da criança para que esta o coloque na área onde pretende trabalhar; através de folhas de planeamento onde a criança irá desenhar ou “escrever” o seu plano ou fazer um esboço dos materiais que pretende utilizar, através de folhas de planeamento com símbolos representativos de cada área onde a criança indicará, pintando ou desenhando um círculo em redor da área eleita para desenvolver o seu trabalho (Brickman e Taylor, 1991).

De seguida, sucede-se o período de trabalho, orientado para a execução do plano traçado. Durante este tempo, enquanto as crianças exploram materiais e põem em acção as suas ideias, o educador observa e ajuda o grupo. Este não é um momento especialmente orientado para a facilitação do processo de aquisição da linguagem escrita. Durante o

mesmo sucedem-se inúmeras interações de carácter basicamente oral, mas, mesmo assim, o educador preocupado com as questões da leitura e da escrita é capaz de saber reorientá-las e conseguir promover situações onde ambas estejam presentes. Exemplo disto é o pedir às crianças que descrevam o que estão a fazer e pô-lo por escrito, escrever sempre que uma criança assim o peça, ajudar a fazer a lista das compras às crianças que se encontram a trabalhar na área da casa, pedir às crianças que estão na área da biblioteca que “leiam” o livro em voz alta, etc. (Hohmann et al., 1979).

Concluindo o período de trabalho, dá-se início ao momento de arrumação. Sendo um momento orientado para a aquisição de hábitos de ordem e limpeza e de processos de classificação dos materiais, a linguagem escrita não deixa de estar presente. Numa sala onde as áreas e os materiais se encontram devidamente identificados e etiquetados, a classificação e arrumação dos materiais deverá ser feita respeitando essa identificação. Desta forma, a criança deverá “ler” a etiqueta e guardar o material no lugar correspondente.

O período de síntese de memória vem encerrar a sequência planeamento-execução-avaliação, muito importante para que a criança se consciencialize da sua capacidade de pensar e pôr em prática as suas ideias. Este é o momento de confrontar a criança com o seu trabalho e com o plano inicialmente elaborado. O facto de ter escrito inicialmente o plano vai permitir ao educador lê-lo conjuntamente com a criança. Recordar o trabalho efectuado pode passar também pelo registo, através de desenho ou da escrita, dando assim por concluído o trabalho (Hohmann et al., 1979).

Outro momento da rotina diária que propicia as actividades relacionadas com a leitura e escrita é o de trabalho em grande grupo. É durante este momento que o educador aproveita para ler histórias ou outro tipo de textos; é também o momento para o registo de acontecimentos relevantes que aconteceram durante o dia, tais como passeios ou visitas (Hohmann et al., 1979). Carlino e Santana (1996) realçam também a leitura de histórias como uma actividade a destacar dentro da rotina e que deverá ser efectuada diariamente.

Relativamente ao momento da alimentação, Carlino e Santana (1996) propõem a escrita diária do menú no local onde as crianças comem, como uma estratégia para abordar a escrita e a leitura também neste período.

Como se pode constatar, cada elemento da rotina diária pode constituir, de facto, um momento de aprendizagem, independentemente do modo como a sua organização for feita e do nome que o educador lhe possa dar. É também claro que ambiente e rotina estão interligados. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “... a utilização dos tempos depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (p. 40).

Para concluir e uma vez mais citando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessárias” (p.41).

1.3.- *A planificação do educador de infância e o desenvolvimento da linguagem escrita.*

Carlino e Santana (1996) definem planificar como “... tomar decisões concretizando os diferentes aspectos do currículo” (p. 56), para elas planificar é decidir o quê, quando e como ensinar, e esta é uma tarefa do educador. Neste último aspecto coincidem também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) que afirmam que “cabe, ..., ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só...” (p. 26).

Planear não significa exclusivamente propor um conjunto de actividades e estratégias a serem implementadas numa sala de jardim de infância com um grupo de crianças. Planear é conhecer o grupo de crianças, o seu contexto familiar e social, é reflectir sobre as intenções educativas do educador e é saber adequar essas intenções ao grupo e às suas características (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).

Quando o educador planifica fá-lo a diferentes níveis: em primeiro lugar planifica a organização do ambiente e da rotina diária, considerando os aspectos descritos nos pontos 1.1 e 1.2 deste capítulo; em segundo lugar, planifica um conjunto de estratégias e actividades que irá implementar através de experiências concretas de aprendizagem com o grupo de crianças.

É sobre essas estratégias e actividades que nos vamos centrar agora, tentando expor um leque de possibilidades de que o educador dispõe para facilitar experiências neste domínio do desenvolvimento infantil.

Na educação pré-escolar não se pretende uma introdução formal à aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim “... facilitar a emergência da linguagem escrita” para que a criança seja capaz de interpretar e tratar a informação, o que “... implica a *leitura* da realidade, das *imagens* e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, pp. 65-66). Neste sentido, o educador deve planificar uma série de actividades de maneira estruturada, mas também é importante que saiba, intuitivamente, aproveitar as diversas situações que possam surgir no trabalho diário com as crianças para promover o contacto com a escrita. Assim, a planificação do educador, com claros objectivos no domínio da linguagem, deve ser suficientemente flexível para permitir a concretização das actividades inicialmente planificadas e de outras que possam surgir a partir das experiências que as crianças vão tendo dentro e fora da sala. Contudo, é importante não perder de vista os objectivos traçados inicialmente e que orientam a acção educativa.

Como pode, então, o educador planificar experiências de aprendizagem realmente significativas para a criança ou grupo de crianças com o qual trabalha?

Em primeiro lugar, tem que considerar as características, necessidades e interesses do grupo, bem como o contexto de onde este provém. Só a partir deste diagnóstico é que o educador poderá “... criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins e Niza, 1998, p.93)

Em segundo lugar, deve ter presente um conjunto de princípios que, como referem Alves Martins e Niza (1998), servem de quadro pedagógico de referência para o desenvolvimento da linguagem escrita. Tais princípios, para além de fazerem referência à organização do ambiente e rotina do jardim de infância, abrangem a relação família-escola e o trabalho directo educador-criança. Por considerarmos relevantes estes princípios como orientadores da acção pedagógica do educador, passaremos a citá-los. Assim, cabe ao educador:

- “desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;

- diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.” (p. 82)

Apesar de parecer muito específicas, as oportunidades de escrita não devem, no entanto, ser entendidas pelo educador como actividades isoladas. Antes pelo contrário, as actividades, neste domínio, devem aparecer integradas ou interligadas com os jogos que as crianças realizam diariamente na sala de jardim de infância. A leitura e a escrita devem surgir em situações de jogo perfeitamente contextualizadas e nunca como tarefas carentes de significado e relevância para a criança. Como referem Hall e Robinson (1997), o jogo oferece à criança a possibilidade de compreender as características da leitura e da escrita em situações contextualizadas e significativas.

Neste sentido, e seguindo os princípios anteriormente citados, podemos passar a descrever um conjunto de actividades e estratégias que o educador pode implementar no seu trabalho com as crianças, quer de maneira planificada, quer, principalmente, a partir de situações ou experiências vivenciadas pela criança ou pelo grupo de crianças. Talvez muitas das actividades aqui propostas sejam prática comum nas nossas salas de jardim de infância, resta saber se, na sua maioria, são implementadas com o intuito de facilitar conscientemente experiências no domínio da escrita ou da leitura. As actividades que serão descritas referem-se basicamente às que não estão directamente relacionadas com a rotina ou o ambiente, pois para estes dois âmbitos já foram propostas actividades ou estratégias anteriormente neste mesmo capítulo.

As seguintes actividades permitem uma abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância:

- a) Proporcionar à criança oportunidades de *imitar* a leitura e a escrita. Neste sentido, cabe ao educador valorizar e incentivar qualquer tentativa de escrita por parte da criança, independentemente da sua semelhança com o código escrito convencional, proporcionar os materiais necessários e servir, muitas vezes, de modelo para a criança (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997). A imitação da escrita pode surgir ou bem a partir do interesse da criança por se expressar, produzindo registos escritos de acordo com os conceitos que possui acerca do que significa escrever, ou bem copiando letras ou palavras escritas pelo educador. Em ambos os casos, cabe ao educador respeitar as produções da criança e motivá-la para a realização de mais experiências nesta área.
- b) Pedir à criança que *escreva* situações por ela vivenciadas ou palavras que lhe sejam significativas. Uma vez mais este *escrever* deve ser entendido não como uma reprodução do código escrito do adulto, mas sim como a produção de um registo em função dos critérios que a criança reconhece como sendo os necessários para ela *escrever*.
- c) Desenhar “também é uma forma de escrita” e muitas vezes “os dois meios de expressão e comunicação surgem ... associados, completando-se mutuamente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 69). Através do desenho a criança consegue representar experiências e narrar histórias. Neste tipo de actividade, o educador pode implementar estratégias relativas à escrita propriamente dita, pedindo à criança que descreva aquilo que desenhou e registando aquilo que a criança lhe disse. Para além da criança observar que o que representou pode ser escrito, também observa a maneira como o educador regista as suas palavras, o que lhe permite ir construindo uma série de regras próprias sobre a escrita e as suas funções (Hohmann et al., 1979; Hohmann e Weikart, 1995; Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).

- d) Elaborar registos escritos. “Registrar ... as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p.71). Como referem Hohmann et al (1979) os registos escritos que o educador possa elaborar fazem referência a situações do dia a dia das crianças e devem ser feitos sempre que possível e necessário. Os registos podem partir de uma visita ou passeio efectuado, da necessidade de etiquetar ou descrever algum trabalho realizado nas áreas, da necessidade de comunicar com alguém ausente na sala, de querer pôr por escrito uma história inventada, de querer criar um jornal, etc. Para Alves Martins e Niza (1998), “a escrita diante das crianças contribui para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita” (p.86).
- e) Contactar com livros. O livro constitui um instrumento fundamental para a abordagem à leitura e escrita no jardim de infância. O mesmo pode ser utilizado pelo educador como um meio para exemplificar como e para quê se lê, mas também como uma forma das crianças experienciarem a *leitura* vista como um *interpretar de* imagens ou gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências ... (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).
- f) Realizar jogos que contenham letras ou palavras, como dominós, puzzles, bingos ou jogos de associação, jogos de memória. Através deste tipo de jogos as crianças têm a oportunidade de identificar e associar letras, formar palavras simples, podendo também utilizar este tipo de materiais como modelos para copiar ou imitar letras/palavras.

- g) Elaborar livros. A elaboração de um livro pode partir de um tema que se está a trabalhar na sala que é do interesse do grupo ou, como propõem Alves Martins e Niza (1998), pode constituir um caderno individual onde cada criança vai registando experiências significativas constituindo um *diário* onde se podem compilar desenhos, palavras, letras ou textos da criança.
- h) Elaborar receitas significa *ler* a receita e identificar quais os elementos necessários para a sua execução. Através deste tipo de actividades a criança apercebe-se da funcionalidade da escrita (Alves Martins e Niza, 1998).
- i) Dar título a uma história. Esta actividade “centra-se em promover a reflexão sobre a relação existente entre o texto da história e o seu título” (Carlino e Santana, 1996, p.121); permite realizar tarefas de compreensão do texto e de síntese, tentando determinar a ou as ideias principais.
- j) Escrever uma história. Este tipo de actividades pode ser realizada com um pequeno grupo ou com o grande grupo e pode partir de uma frase simples para as crianças fazerem a continuação da história, de uma experiência vivenciada pelas crianças, de uma série de imagens, de um livro. A criação de uma história permite não só a partilha de ideias, mas também o “... contacto com as características sintácticas e textuais da linguagem escrita” (Alves Martins e Niza, 1998, p.88).
- k) Ouvir, contar e inventar rimas, canções, lengalengas. Ao mesmo tempo que se divertem com a linguagem, as crianças estão a ter contacto com diferentes tipos de textos e formas de escrita. Como referem Alves Martins e Niza (1998), com este tipo de actividades desenvolvemos ainda a capacidade criativa e a sensibilidade estética. Estas actividades permitem, igualmente, dar início à compreensão da relação fonologia-ortografia (Menyuk, 1995).

Estas são algumas das actividades que o educador de infância poderá desenvolver no seu trabalho diário com as crianças, mas certamente existem muitas outras. A sua implementação vai depender, como já foi referido, das características do grupo, das suas necessidades e interesses, e das diversas oportunidades que vão surgindo ao longo da rotina diária, devendo ser adequadas atendendo ao momento e ao tipo de actividades: em grande grupo, em pequeno grupo ou individuais.

Para além disto, toda e qualquer actividade que se pretenda realizar quer na área da linguagem, quer em qualquer outra área do desenvolvimento da criança, deve estar intimamente relacionada com aspectos que são significativos para a criança. Para conseguir tornar a criança participante, de forma activa, na abordagem à escrita é importante trabalharmos com “situações contextualizadas de escrita” como referem Carlino e Santana (1996), pois “só na medida em que (as crianças) participem em situações reais de escrita os aspectos básicos farão sentido” (p.29).

Finalmente, podemos concluir que “... quanto maior possibilidade tiverem as crianças de ler e de escrever, de observar outros a lerem e escreverem, e de que as suas perguntas sobre a linguagem escrita tenham resposta, maior será a oportunidade de avançar nesta aprendizagem” (Carlino e Santana, 1996, p. 41). É, então, papel do educador proporcionar à criança todas essas possibilidades dentro e fora da sala de aula através de uma escolha e organização cuidada e consciente do ambiente, do tempo e das actividades a serem desenvolvidas com essa criança.

2.- CONCEPCÕES INFANTIS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Através das múltiplas interações que a criança estabelece com o seu meio vai construindo conceitos próprios acerca do que significa ler e escrever; desta forma, quando entra para o Jardim de Infância já tem algum conhecimento sobre o que são e para que servem a leitura e a escrita. Como referem Ferreiro e Teberosky (1979), até mesmo as crianças de classes sociais mais baixas “... não começam desde zero a primeira classe” (p.44), pois “...todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente” (Alves Martins e Niza, 1998, p.48).

Várias são as investigações que têm sido feitas com o fim de determinar quais as concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979; Alves Martins e Quintas Mendes, 1987; Mata, 1988; Besse, 1990). Uma das primeiras, e considerada como das mais relevantes nesta área é a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979). Estas investigadoras, centradas na teoria de Piaget, estudaram “... o processo de construção dos conhecimentos no domínio da linguagem escrita” (p. 38). Com uma amostra constituída por crianças de 4 a 6 anos, pertencentes a classes sociais média e baixa, e utilizando como metodologia a entrevista clínica de tipo piagetiano, Ferreiro e Teberosky observaram as respostas que as crianças davam a questões como quais as características que um texto deve apresentar para ser lido ou escrito, qual a relação entre letras e números ou entre letras e signos de pontuação, como evolui e para que servem os processos de leitura e de escrita, entre outros aspectos. Alguns dos resultados obtidos nesta investigação e noutras investigações dentro do mesmo âmbito serão apresentadas seguidamente.

2.1.- Aspectos formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky centraram-se, num primeiro momento, na tentativa de explicar quais os problemas com os quais se debatem as crianças para determinar as condições necessárias "...sob as quais um escrito será uma boa representação do objecto..." (Ferreiro, 1995, p.27). Segundo esta investigadora, para que a criança compreenda que a escrita constitui uma forma de representar os nomes dos objectos, torna-se essencial que antes seja capaz de perceber que desenho e escrita são formas de representação distintas dos objectos. É perante este problema que as crianças tentam estabelecer como deve ser feita a organização das letras para que os nomes sejam representados de forma correcta e diferente do desenho.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1979) para observarem quais os critérios utilizados pelas crianças para determinar quando um texto é ou não bom para ler, apresentaram às crianças um conjunto de cartões contendo desde uma até várias letras, que podiam formar palavras ou não-palavras e que, em algumas oportunidades, eram constituídos por letras repetidas. Das respostas obtidas concluíram que as crianças utilizam dois critérios principais na sua escolha:

a.- *Quantidade de letras*: para que um texto possa ser lido, as crianças afirmam ser necessário um número mínimo de letras. As investigadoras observaram que, num primeiro momento, as crianças não utilizam nenhum critério para classificar os cartões – uns podem servir para ler e outros não, independentemente das suas características. Outro grupo de crianças utiliza como critério para a classificação o da quantidade de letras existentes. Para estas crianças poucas letras não se podem ler e exigem um número mínimo de três letras para que o texto possa ser lido; este número pode ainda variar entre duas e quatro letras .

b.- *Variabilidade de letras*: “... se todos os caracteres são iguais, apesar de haver um número suficiente, esse cartão também não pode dar lugar a um acto de leitura.” (Ferreiro e Teberosky, 1979, p. 53). As letras que se utilizam para escrever uma palavra devem ser diferentes.

Existem ainda outros critérios que estas investigadoras encontraram para que um texto possa ser lido. Um deles constitui a utilização de índices. Para algumas crianças os cartões só podem ser lidos se neles encontram índices que lhes permitam a sua interpretação. Outro dos critérios encontrados refere-se ao tipo de letra: cursiva ou de imprensa. Ainda, um terceiro critério é o da divisão dos cartões em letras e números (Ferreiro e Teberosky, 1979).

Uma investigação neste âmbito foi realizada em crianças hebraicas de 3, 4 e 5 anos por Tolchinsky e Levin (1987) que observaram a presença dos critérios de quantidade e variedade de caracteres na escrita das crianças estudadas.

Outra investigação similar foi desenvolvida em Portugal por Alves Martins (1989), que, depois de ter realizado uma tarefa idêntica à de Ferreiro e Teberosky (1979), com um grupo de 58 crianças de 5 anos, concluiu que ambos os critérios (quantidade e variabilidade) eram utilizados pelas crianças para classificar os cartões, observando, ainda, que “... a variabilidade parece ser no entanto o critério mais importante.” (Alves Martins, 1989, p. 422).

2.2 - Relação Números/Letras

Ferreiro e Teberosky (1979) estudaram, igualmente, as concepções das crianças relativas a conceitos como: número, texto, imagem ou sinais de pontuação, e as relações que essas crianças estabeleciam entre eles.

Neste sentido concluíram que, para chegar a compreender a diferença entre números e letras, a criança tem que passar por vários processos que vão desde a diferenciação desenho/texto até à compreensão de que letras e números são representados em sistemas de escrita diferentes.

2.2.1.- Diferenciação desenho – texto:

Ferreiro e Teberosky (1979) observaram que a maioria das crianças é capaz de diferenciar texto de desenho, afirmando que o texto serve para ler e o desenho para ver. Ao perguntarem a essas mesmas crianças porque é que se pode ler no texto, as respostas obtidas estavam relacionadas com o facto de nele existirem letras; para além destas respostas, um grande número de crianças pertencente à classe social baixa, davam como resposta o facto de no texto existirem números. As crianças que se encontram nesta fase não indicam somente as imagens como sendo para ler, mas também e, em simultâneo, o texto, “... como se ambos fossem complementares para permitir um acto de leitura.” (p. 60).

Estas investigadoras concluíram, relativamente a este aspecto, que a utilização de texto e imagem em simultâneo para ler é mais frequente em crianças pertencentes ao estrato socio-económico mais baixo e, aos 6 anos, nenhuma criança de classe média utiliza os dois elementos. Observaram igualmente que a utilização da terminologia “número” aplicada às letras “... é extremamente frequente nas crianças de classe baixa...” (p. 61), aspecto este que quase não se observa nas crianças de classe média.

Também Tolchinsky Landsmann (1995), num estudo similar levado a cabo com crianças hebraicas, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, concluiu que “...pouquíssimas crianças, e somente as do grupo de menor idade, produziam escritos e desenhos graficamente indiferenciáveis” (p. 38). Os resultados desta investigação demonstraram que aos 4 anos a escrita das crianças apresentava-se como uma cadeia

ordenada linearmente de unidades, separadas por espaços, e aos 5 anos a escrita é representada, basicamente, por letras hebraicas convencionais.

2.2.2.- Reconhecimento de letras:

Após uma tarefa de identificação de letras, Ferreiro e Teberosky (1979) encontraram 5 níveis de respostas diferentes:

- a) No primeiro nível situam-se aquelas crianças que reconhecem uma ou duas letras, em particular a letra inicial do nome e aquelas que utilizam nomes de números para identificar letras, independentemente de existir consistência nas respostas ou qualquer similitude gráfica entre o número e a letra.
- b) No segundo nível encontramos aquelas crianças que utilizam os nomes das letras, mas sem qualquer consistência. Neste nível é frequente o reconhecimento da letra em função do objecto que a possui. Por exemplo: o “i” de igreja.
- c) No terceiro nível situam-se aquelas crianças que reconhecem de maneira estável as vogais e algumas consoantes, algumas vezes “... dando-lhes um valor silábico em função do nome ao qual pertencem.” (p. 64).
- d) O quarto nível está constituído por aquelas crianças que reconhecem correctamente as vogais e algumas consoantes, mencionando, em algumas oportunidades, o nome do objecto que começa com essa letra.
- e) No último nível encontramos aquelas crianças que reconhecem praticamente todas as letras do alfabeto e que, eventualmente, são capazes de lhes atribuir o respectivo valor sonoro.

Relativamente ao reconhecimento de letras, num estudo realizado por Smythe et al. (1971, citado por Alves Martins, 1996), foi possível observar que 38% das crianças estudadas eram capazes de identificar letras aquando da sua entrada para o jardim de infância. Outro estudo de identificação de letras foi realizado por Mason (1980, citado por Alves Martins, 1996) a 200 crianças no início da escola primária, concluindo que 92% dessas crianças foram bem sucedidas perante esta tarefa.

2.2.3.- Diferenciação entre números e letras:

Para Ferreiro e Teberosky (1979), as crianças passam por três momentos no processo de diferenciação letras/números. Num primeiro momento letras e números são confundidos. Num segundo momento, os números são considerados como elementos que servem para contar e as letras como elementos que servem para ler. Finalmente, e depois de tentar resolver um conflito relativo ao sistema de representação de letras e números, as crianças são capazes de compreender essa diferença de sistemas.

A investigação realizada por estas autoras permitiu concluir que, aos 6 anos, a diferença entre as respostas das crianças de classe baixa e de classe média, é significativamente diferente. Assim, “... todas as crianças de 6 anos de classe média, excepto uma, diferenciam correctamente números de letras; somente uma das crianças de 6 anos de classe baixa o faz.” (p. 69).

2.3 – Diferenciação entre letras e signos de pontuação

Ferreiro e Teberosky (1979) partiram de uma página de um livro de contos para saber qual o conhecimento de crianças em idade pré-escolar acerca dos signos de pontuação

e da sua relação com as letras. Assim, das respostas das crianças identificaram 5 níveis de desenvolvimento:

- a) Num primeiro nível não observaram qualquer distinção entre signos de pontuação e letras. Para a criança que se encontra neste nível os signos de pontuação podem ser designados como letras ou números.
- b) No segundo nível começa-se a observar alguma diferenciação relativa ao ponto, aos dois pontos, ao traço e aos pontos suspensivos, mas, na sua maioria, os signos de pontuação continuam a estar relacionados com letras e números.
- c) No terceiro nível começa a ser feita uma diferenciação entre dois tipos de signos de pontuação: os que graficamente são parecidos com letras ou números, que continuam a ser considerados como tais, e aqueles que, não tendo qualquer aparência gráfica com letras e números, não têm uma designação definida, pois a criança não sabe como denominá-los.
- d) No quarto nível já é possível observar uma diferenciação entre letras e signos de pontuação, contudo é comum a aceitação do ; como sendo a letra *i*. Neste nível, apesar da diferenciação ser feita, a criança ainda não é capaz de dizer qual o termo convencionalmente correcto para designar os signos de pontuação, utilizando nomes como “pauzinho” ou “pontinho” para tal efeito.
- e) No quinto e último nível, para além da diferenciação ser feita, a criança começa a tentar utilizar um nome diferente para nomear os signos de pontuação.

Em relação às respostas dadas em função das classes sociais observadas, Ferreiro e Teberosky (1979) puderam concluir que, na classe média a maioria das respostas das crianças de 4 anos se situava no primeiro nível, estando as das crianças de 5 e 6 anos nalgum tipo de diferenciação, chegando algumas mesmo até ao último nível. Em

contrapartida, na classe baixa, foram observadas muitas crianças das três idades no nível de indiferenciação e início de diferenciação, não obtendo nenhuma resposta relativa ao último nível.

2.4 – Orientação espacial da leitura/escrita

Relativamente à orientação espacial da leitura, Ferreiro e Teberosky (1979) observaram que as crianças aos 4 anos, de classe social baixa e média, não respeitam as orientações convencionais da leitura – de esquerda a direita e de cima para baixo. Posteriormente, por volta dos 6 anos, as crianças de classe média mantêm constante uma das orientações, enquanto a outra varia de uma página a outra; mas estas investigadoras concluíram que tal alternância também pode ser observada na mesma página ao passarem de uma linha a outra. Assim, se a criança termina de ler uma página no fim, a outra começará nesse mesmo lugar; e, se começa a ler uma linha de esquerda a direita, a linha seguinte será lida da direita para a esquerda.

Por sua vez, Sulzby (1985), que observou a direccionalidade da escrita em crianças de 5 anos, concluiu que das 24 crianças estudadas, 17 escreveram de cima para baixo e 3 fizeram-no de baixo para cima, e, ainda, que 16 escreveram em colunas, 3 em linhas, 3 em linhas e colunas e 1 desordenadamente.

Também Mata (1988), num estudo sobre a escrita em crianças de 4 e 5 anos, encontrou resultados que apontam para a utilização de orientações convencionais de escrita em 78.9% das crianças.

2.5 – Leitura com imagem

Para estudar a relação desenho-escrita, Ferreiro e Teberosky (1979) realizaram uma tarefa que consistia em pedir à criança para ler um texto acompanhado de uma imagem. O objectivo de tal tarefa era o de “... compreender as interpretações que a criança elabora relativamente à relação entre imagem e texto escrito.” (p. 81). Dos cartões apresentados, uns tinham como texto uma palavra e outros uma frase.

Na tarefa de leitura de palavras acompanhadas de imagem, as respostas das crianças foram classificadas em três níveis:

- a) *Indiferenciação entre desenho e escrita*: o grupo de crianças que se encontra neste nível considera que tanto o desenho como o texto servem para ler e, para saber o que está escrito, a criança procura o seu significado no desenho.
- b) *O texto é considerado como uma etiqueta do desenho*: neste nível a criança não considera o artigo que acompanha o nome identificativo da imagem. Como referem as investigadoras, “... há uma supressão explícita do artigo quando se passa ao texto, que parece representar a *etiqueta*, o nome do objecto desenhado” (p.88). Das 60 crianças observadas nesta investigação, com idades entre os 4 e os 6 anos, 76% delas encontram-se neste nível.
- c) *As propriedades do texto oferecem indicadores que permitem manter a antecipação feita a partir do desenho*: dentro deste nível foram considerados dois momentos diferentes. Num primeiro momento, as crianças tomam como indicadores a continuidade e longitude do texto. Num segundo momento, os indicadores passam a ser letras, que permitem confirmar a antecipação feita a partir do desenho. A partir

deste momento “o texto já não é completamente predictível a partir da imagem, são necessários índices que confirmem a antecipação.” (p.91)

Para a tarefa de leitura de frases acompanhadas de imagens, Ferreiro e Teberosky (1979) propõem 4 níveis:

- a) *Indiferenciação entre desenho e texto*: “para a criança imagem e texto constituem uma unidade indissociável.” (p. 97)
- b) *Diferenciação desenho-escrita*: a escrita representa o nome do objecto; assim sendo, o texto é considerado como uma etiqueta do desenho. “A frase é atribuída ao texto na sua totalidade, independentemente das propriedades do mesmo” (p.101).
- c) *Consideração de algumas propriedades gráficas do texto*: as crianças utilizam a quantidade de fragmentos gráficos como antecipadores, mas continuam a considerar o texto como etiqueta do desenho. Assim, “... existirão tantos nomes como partes do texto.” (p. 111). Ainda neste nível, também podem ser consideradas como unidades gráficas as linhas do texto; neste sentido, cada parte do texto corresponde a uma frase.
- d) *Procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*: inicialmente, a cada fragmento escrito a criança faz corresponder uma sílaba, posteriormente e, relativamente à frase, a segmentação é sintáctica (sujeito-predicado, sujeito-verbo-objecto).

Em relação à leitura com imagens, Alves Martins e Quintas Mendes (1986) realizaram um estudo similar ao de Ferreiro e Teberosky (1979), encontrando três níveis de respostas:

- a) Um primeiro nível denominado “leitura icónica do texto escrito”, onde “... a criança refere-se ao texto do mesmo modo que à imagem.” (p. 55). Nesta fase a criança suprime o artigo indefinido quando se refere ao texto e indica vagamente “... aonde é que o texto diz cada uma das palavras...” (p.56). Estes investigadores indicam, ainda, que nesta fase observa-se uma “... interpretação da escrita em função do modo de leitura da imagem.” (p.56).
- b) O segundo nível, “hipótese do nome”, é caracterizado pelo facto de texto e imagem não serem interpretados da mesma maneira; nesta fase as crianças “...deixam de falar sobre a escrita, para passarem a tentar dizer o que a escrita diz.” (Alves Martins, 1996, p. 129). O texto já não se refere ao objecto mas sim ao nome do objecto. Nesta fase a criança não tem que necessariamente relacionar o texto com o enunciado oral, mas é também neste nível onde se pode começar a observar algum raciocínio sobre a palavra e não sobre a imagem (referente).
- c) No terceiro nível, “tratamento linguístico da mensagem escrita”, a criança começa a tentar estabelecer alguma relação entre o texto e o som.

Assim, os resultados obtidos nesta investigação parecem corroborar os resultados do estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1979).

2.6 – Evolução da escrita

2.6.1 – A escrita sem ajuda

No âmbito da produção da escrita, várias são as investigações que têm sido realizadas para determinar qual o seu processo evolutivo, desde as primeiras tentativas até à escrita alfabética correcta.

Em relação à *escrita sem ajuda escolar*, Ferreiro e Teberosky (1979), pediram às crianças para escreverem o seu nome e posteriormente uma lista de palavras e frases, como soubessem ou como fossem capazes. As respostas obtidas foram classificadas em 5 níveis considerados pelas autoras como sendo sucessivos e que serão desenvolvidos seguidamente.

O nível 1 é caracterizado por uma intenção subjectiva de quem escreve, pois todas as escritas são semelhantes entre si, mas a criança considera-as diferentes em função da sua intenção inicial. Desta forma “... escritas iguais podem reenviar para significados diferentes e escritas diferentes para o mesmo significado” (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987, p.500). Neste nível a escrita é semelhante ao referente que a criança conhece; assim, se o referente é letra de imprensa, observar-se-ão “... grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e rectas ou por combinações de ambas”, mas se o referente é letra cursiva, observar-se-ão “... grafismos ligados entre si, com uma linha ondulada como forma de base...” (Ferreiro e Teberosky, 1979, p. 242). Existe, igualmente, uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto, o que faz com que a escrita da palavra seja proporcional ao tamanho do objecto - *Hipótese Quantitativa do Referente* - e, nalguns casos, existe uma indiferenciação entre escrita e desenho, sendo, o desenho, um elemento de apoio à escrita que ajuda a garantir o significado daquilo que se escreveu. Ainda, neste 1º nível, estão presentes as hipóteses quantitativa e de variabilidade de caracteres: cada palavra deve estar composta, em média, por 3 letras e as letras que a

constituem não podem ser repetidas. Aspectos como a inversão da orientação da escrita de esquerda/direita a direita/esquerda ou de cima para baixo a debaixo para cima são perfeitamente aceites, bem como a inversão de letras ou números, como por exemplo o 9 pelo 6 (Ferreiro e Teberosky, 1979).

No nível 2, a forma dos grafismos é mais definida e aproxima-se mais das letras convencionais, mas as hipóteses de quantidade e variabilidade continuam presentes. Como a diversidade de formas gráficas que a criança conhece é muito reduzida, a diferença de significação das palavras é explicada pelas variações de posição na ordem linear das letras. Isto porque "... para ler (ou escrever) coisas diferentes a criança exige que haja diferenças objectivas nas escritas..." (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987, p. 500). Neste nível é possível observar a utilização de *formas fixas*, que constituem "modelos estáveis de escrita" que a criança reproduz. Estas *formas fixas* geralmente estão ligadas a palavras significativas para a criança, sendo a mais importante o nome próprio. Da mesma forma, no nível 2, a leitura é feita globalmente e "...cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma" (Ferreiro e Teberosky, 1979, p. 251). Neste nível observa-se uma predominância na utilização de letras de imprensa maiúsculas na escrita.

O nível 3 ou nível *Silábico* é caracterizado pela "... tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita" (Ferreiro e Teberosky, 1979, p. 254), isto é, a cada letra corresponde uma sílaba da palavra. Na hipótese silábica podemos encontrar dois tipos de escrita: uma primeira onde não existe qualquer correspondência entre a letra que representa a sílaba e as letras que compõem essa sílaba e uma segunda onde a letra que representa a sílaba é parte integrante dessa sílaba. Neste nível surge um conflito devido à divergência entre o critério de quantidade mínima de caracteres e a escrita de palavras mono e bissilábicas. Perante tal conflito, a criança tenta resolvê-lo agregando outras letras à escrita, que representam outros elementos do objecto ou que lhe estão associados. Ferreiro e Teberosky (1979) referem, também, que a hipótese silábica pode ser utilizada tanto na escrita de palavras soltas como de frases.

O nível 4 constitui a passagem da hipótese silábica à hipótese alfabética e nele surgem, basicamente, dois tipos de conflito: um referente à necessidade da quantidade mínima de grafias por oposição à hipótese silábica, e outro pelo confronto entre as formas gráficas existentes no meio e a hipótese silábica.

Neste nível “ as crianças passam ... a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes correctas” (Alves Martins, 1996, p.119).

Por último, o nível 5 corresponde à hipótese alfabética. Nesta fase a criança compreende que cada letra tem um valor sonoro, analisando o som de cada fonema da palavra que quer escrever. A partir deste momento a criança começa a ser confrontada com os problemas de ortografia.

2.6.2 – A escrita do nome próprio

Outro dos aspectos relativos à escrita que Ferreiro e Teberosky (1979) estudaram foi o da escrita do nome próprio que, como as autoras referem, cumpre uma “função especial na psicogénese” pois constitui um “modelo de escrita, ... a primeira forma escrita dotada de estabilidade...” (p. 269). Tal como aconteceu com a escrita sem ajuda, na escrita do nome próprio foram encontrados 5 níveis.

No nível 1 a criança não é capaz de escrever o seu nome ou fã-lo utilizando um número indefinido e variável de grafias de uma tentativa a outra; considera que o nome pode ser lido tanto quando o adulto o escreve como quando é ela a fazê-lo e, na mesma escrita, pode ser lido o nome bem como o nome e o apelido, recorrendo sempre a uma leitura global.

No segundo nível, a criança tenta estabelecer uma correspondência entre cada letra e uma parte do seu nome completo, mas tal como acontece no nível 1, a escrita do nome pode representar só o nome ou o nome e os apelidos. Este nível foi observado com maior frequência nas crianças pertencentes à classe social baixa, pois estas ignoram a forma convencional de escrever o nome próprio.

O nível 3 caracteriza-se pela "... utilização sistemática de hipótese silábica aplicada ao nome próprio" (p. 278). Neste nível a escrita do nome geralmente limita-se ao nome, excluindo o apelido, mas quando o nome é bissilábico o apelido pode aparecer, devido à presença do critério de quantidade de grafias.

No nível 4 a criança realiza uma mistura de leituras derivada da hipótese silábica e início da alfabética.

Finalmente, no nível 5 a "escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos" (p.281).

Ainda sobre a escrita do nome próprio, num estudo realizado por Sulzby (1985), com 24 crianças de 5 anos, ao perguntar-lhes "o que é que podem escrever?", 22 responderam o seu nome e escreveram-no no início da tarefa; posteriormente uma outra o fez.

Relativamente ao processo de aquisição da escrita, um estudo similar ao desenvolvido por E. Ferreiro e A. Teberosky foi realizado por Besse (1993), quem também chegou a observar cinco níveis de respostas, mas com algumas diferenças relativamente ao trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979).

Assim, Besse (1993), começa por referir um primeiro nível caracterizado por ausência de respostas, facto este que o investigador atribui a vários factores: inibição por

parte da criança face a um adulto desconhecido, o desconhecimento do tipo de tarefa a realizar ou, ainda, a criança estar em níveis evolutivos mais avançados e saber que a sua escrita não se corresponde à escrita convencional adulta. Este tipo de resposta não foi considerada por Ferreiro e Teberosky no seu trabalho.

No segundo nível, denominado *produção escrita sem conservação do oral*, a criança utiliza uma escrita diferente do desenho e ao ler o que escreveu refere aquilo de que se lembra; ao escrever a criança controla, geralmente, a quantidade de grafias; a leitura é global, bem como a indicação do dedo no seguimento da leitura (Besse, 1990).

O terceiro nível ou *ajustamento escrito/oral* diferencia-se do nível anterior “... pelo facto de considerarem a sua produção escrita como tendo um significado estável, ao qual se esforçam por ajustar as suas oralizações e o gesto do dedo” (Alves Martins, 1996, p.120).

No quarto nível – *análises fonéticas* – a criança tenta escrever fazendo correspondência entre a escrita e o som das palavras ou frases, produzindo frequentemente escritas silábico-alfabéticas.

O quinto nível ou *escrita alfabética* caracteriza-se pelo facto da criança conseguir fazer “correspondência grafo-fonémica” e produzir uma escrita fonética semelhante à correcta (Alves Martins, 1996, p. 121).

Outro estudo neste domínio foi realizado por Tolchinsky e Levin (1987) em crianças pré-escolares de língua hebraica. Estas investigadoras observaram que, num primeiro momento, não existe diferenciação entre desenho e escrita, indiferenciação esta que é igualmente sentida por observador e criança. A partir do momento em que desenho e escrita passam a ser diferenciados, aparecem, primeiramente, dois tipos de registo: um onde se observam traços e pequenos pontos, semelhantes a um texto na sua globalidade, marcas estas que remetem para objectos; e outro caracterizado por apenas uma marca gráfica,

semelhante a uma letra solta na página e que remete para enunciados verbais. Num terceiro momento, foi observada a utilização de letras separadas, respeitando o critério de quantidade, observado por Ferreiro e Teberosky (1979) e seguindo uma ordem linear. Nesta fase Tolchinsky e Levin (1987) observaram que foram utilizados três tipos de elementos gráficos:

- a) grafias não convencionais, semelhantes a letras;
- b) grafias de diversas origens: hebraicas, latinas, números, flechas;
- c) letras hebraicas convencionais.

Em Portugal vários são os trabalhos realizados relativamente às concepções infantis sobre a escrita. O mais relevante e que descreve claramente como se desenvolve esse processo é o de Alves Martins (1987), que, utilizando uma metodologia idêntica à implementada por Ferreiro e Teberosky (1979), encontrou três grandes momentos evolutivos:

1.- “*A escrita como actividade grafo-perceptiva*”. Neste momento a criança “desenha a palavra”, sendo característico do mesmo a presença de um número mais ou menos constante de grafemas, bem como uma variação na ordem dos mesmos. A leitura das palavras “... é global...” e “... constitui apenas um rótulo que a criança põe à escrita: é a repetição oral da palavra que lhe pedimos para escrever e não uma tentativa de relacionar o texto com o som” (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987, p. 501). Nesta investigação não foram encontradas escritas iguais para palavras diferentes, contrariamente ao observado por Ferreiro e Teberosky (1979).

2.- “*Hipótese quantitativa do referente*”. Neste nível as crianças “... representam na escrita algumas das propriedades do referente... e não ainda os sons da linguagem” (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987, p. 503). Neste sentido, a criança já tenta representar a palavra pondo de lado critérios perceptivos.

3.- “*Emergência do critério linguístico*”. A partir deste momento a criança começa a utilizar critérios linguísticos para orientar a sua produção escrita. Inicialmente dá-se um conflito entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico, sendo a escrita de tipo silábica. Posteriormente surge a escrita alfabética com os inerentes problemas de ortografia (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987).

Estes investigadores chamam a atenção para o facto de o tipo de material utilizado poder causar diferenças nas respostas das crianças e poder reenviá-las para níveis de desenvolvimento diferentes, aspecto este não observado por Ferreira e Teberosky.

2.7 – Conhecimentos acerca da Linguagem Técnica da Leitura/escrita

Um outro trabalho realizado no âmbito da leitura e da escrita foi o de Fijalkow (1993) que, num grupo de 176 crianças que frequentavam o pré-escolar e 1º ano de escolaridade, procurou indagar quais os conhecimentos que as crianças nestas idades têm relativamente a termos como: letra, palavra, frase, título da história, entre outros, vocabulário que será utilizado frequentemente na escola primária. Os resultados desta investigação demonstraram que 40 % das crianças em idade pré-escolar e mais de metade das crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade conhecem a linguagem técnica da leitura/escrita, possuindo uma clareza cognitiva neste domínio. Esta investigação vem reforçar, como a própria autora comenta, a ideia de que “... a clareza cognitiva é um processo de construção linear que, eficaz desde o jardim de infância, se consolida no Ciclo Preparatório” (p.93). Ainda em relação a esta investigação e pormenorizando, agora, os vários conceitos abordados, os resultados apontam, também, para o surgimento de algumas confusões de termos no grupo de crianças em idade pré-escolar. Neste grupo foi observada alguma confusão entre letra e palavra, entre frase e linha e entre o título e uma ou mais palavras do texto.

Também Alves Martins (1996) realizou o mesmo tipo de estudo em crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade, concluindo que, aos 6 anos, muitas crianças não conhecem os termos utilizados pelo professor, como *palavra* ou *frase*. Mais, concluiu que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os termos *número* e *letra* e os que mais dificuldade representam, para estas crianças, são os que reenviam para *letra*, *palavra* e *direccionalidade da leitura* simultaneamente.

Através destas investigações é notório o facto, já referido, da criança desde muito cedo ser capaz de elaborar e organizar um conjunto de conceitos sobre o que significam a leitura e a escrita e como ambas podem ser produzidas e reproduzidas, sem ter tido qualquer contacto formal com estas. Como refere Luria (1983, citado por Alves Martins, 1996), "...antes da criança ter percebido o sentido e o mecanismo da escrita, ela fez já numerosas tentativas para elaborar métodos primitivos; e estes, para ela, são a pré-história da sua escrita" (p.125).

2.8.- *Alguns aspectos que podem influenciar as concepções infantis sobre a linguagem escrita*

Tendo em conta aquilo que já foi referido acerca dos conhecimentos que a criança em idade pré-escolar tem sobre a leitura e a escrita quando entra para o jardim de infância, consideramos pertinente tentar estabelecer quais os elementos presentes ou não no contexto onde se encontra inserida a criança que, de alguma maneira, poderiam facilitar a formação de tais conceitos.

São várias as investigações que nos descrevem a influência de aspectos como a classe social e as práticas familiares ou a idade no rendimento escolar das crianças durante

a escolaridade obrigatória ou no processo de desenvolvimento da criança durante a sua permanência no jardim de infância. É neste sentido que passaremos, então, a analisar alguns destes factores.

2.8.1.- A classe social e as práticas familiares.

Investigações como as de Palacios (1987, 1987-b), Lyytinen et al (1998), Mata (1988) ou Alves Martins (1996) citam o facto de a classe social à qual pertence a criança e o seu grupo familiar ser um elemento condicionante das aprendizagens da criança e, sem dúvida, influenciar significativamente as práticas familiares.

Para Palacios (1987-b), quem estudou as ideias dos pais relativamente aos seus filhos, a informação dos pais sobre a educação dos filhos aumenta de acordo com o seu nível educativo. Pais de elevado nível de estudos são considerados como mais interactivos com os seus filhos, sentem-se mais capacitados para influenciar os filhos e consideram-se um modelo para estes. Em contrapartida, pais com baixo nível de instrução afirmam exercer pouca influência nos seus filhos. Assim, Palacios (1987-b), refere que "... à medida que aumenta o nível educativo dos pais, estes vêem-se crescentemente capazes de influenciar nas qualidades cognitivo-linguísticas dos seus filhos e a fazê-lo desde idades muito precoces" (p.118).

Na mesma medida, Ninio (1979, citado por Palacios, 1987) afirma que os pais de um nível sócio-económico mais elevado têm maiores expectativas face ao desenvolvimento dos seus filhos que pais de classes sociais mais baixas.

Concretamente, em relação com a escrita e a leitura, Lyytinen et al (1998) estudaram a contribuição das práticas familiares no interesse e desenvolvimento da criança neste domínio. A este propósito, estabeleceram um conjunto de variáveis que jogam um

papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita/lida na criança em idade pré-escolar, a saber:

- a quantidade de materiais de leitura existentes em casa;
- a visita a bibliotecas;
- o comportamento de leitura observados na mãe e no pai;
- a idade em que os pais começam a ler à criança;
- a frequência com que pais e criança lêem juntos.

Uma vez mais, através dos estudos de Lyytinen et al (1998) se comprovou a influência das classes sociais e respectivas práticas familiares no processo de aprendizagem das crianças. Para estes autores, e retomando as variáveis acima indicadas, nas classes sociais mais elevadas, onde o nível de escolarização dos pais é igualmente alto, existe uma maior tendência para a realização de actividades em casa que facilitem oportunidades de aprendizagem na área da leitura e da escrita, observando-se ainda, nestes casos, maior quantidade e variedade de materiais de leitura nesse contexto; nesta classe social as mães mostraram maior interesse pelas actividades de leitura partilhadas com as crianças que, por sua vez, demonstraram ser linguisticamente mais avançadas.

Em concordância com o estudo de Lyytinen et al (1998) encontramos os trabalhos de Ferreira e Teberosky (1979) e Alves Martins (1996), anteriormente citados. Nestas investigações as autoras concluíram que "... as crianças de estratos sócio-económicos mais desfavorecidos, obtiveram resultados inferiores..." relativamente aos conhecimentos sobre os conceitos e objectivos da leitura e da escrita, "... o que vem ... chamar a atenção para a influência das práticas familiares em torno da leitura/escrita, no desenvolvimento destes conhecimentos precoces" (Alves Martins, 1996, p.111).

Sendo assim, parece evidente que práticas familiares e classe social estão interligadas e constituem elementos importantes no desenvolvimento e aprendizagem da

criança e, especificamente, no domínio da linguagem escrita/lida, "... as crianças de ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis" (Castro Neves e Alves Martins, 1994, p.41). Ainda a este propósito, Andricain e Rodríguez (1993, 95) referem que, quando a leitura é um hábito dos pais, a criança desde muito cedo começa a estabelecer um vínculo natural com o acto de ler.

2.8.2.- A idade.

É durante os primeiros anos de vida da criança que se desenvolvem os principais conceitos e aquisições básicas. Apesar disto, alguns estudos revelam a existência de períodos, dentro da etapa pré-escolar, onde esse desenvolvimento é mais acentuado. Assim Hiebert (1981, citado por Alves Martins, 1996), que estudou as concepções infantis sobre a escrita existentes no contexto da criança, com uma amostra constituída por crianças de 3, 4 e 5 anos, concluiu que "... as maiores diferenças (relativas a tarefas de discriminação visual e auditiva, a tarefas de compreensão dos processos envolvidos na leitura e a tarefas sobre conhecimento das utilizações da escrita no meio ambiente) se verificam dos 3 para os 4 anos, parecendo assim que é no início do ensino pré-escolar que se dão mais aquisições..." (p.108).

Sobre este mesmo assunto, refere ainda Alves Martins (1996) que é dos 3 para os 5 anos que os conhecimentos das crianças acerca da leitura e da escrita evoluem significativamente.

Para concluir, consideramos importante, uma vez mais, reflectir acerca das concepções que as crianças constróem sobre a leitura e a escrita desde muito cedo e como

estas devem ser tidas em consideração pelo educador no sentido de promover a emergência da linguagem escrita na sala de aula.

Um educador consciente do seu papel como importante elemento facilitador de uma familiarização da criança com a escrita, deve não só organizar um ambiente de sala devidamente apetrechado, bem estruturado e com diversidade de materiais que permitam à criança contactar com o código escrito, mas também criar uma rotina diária consistente e flexível, onde a escrita seja um aspecto presente no desenrolar de cada um dos momentos que a compõem. Mas, o papel do educador, que vê na abordagem à escrita um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, não se fica unicamente pela organização do espaço e do tempo, passa, igualmente, pela preocupação de conhecer as necessidades e interesses do grupo de crianças ao qual irá dirigir a sua acção pedagógica. Este conhecimento de necessidades e interesses não deve considerar unicamente aquilo que a criança é capaz de fazer, isto é, qual o seu nível de desenvolvimento, nem tão pouco quais as suas preferências ou motivações, deve sim tentar perceber a criança num contexto, do qual fazem parte significativa pais, família e comunidade. Só a partir de uma visão alargada da criança o educador conseguirá planificar actividades e estratégias de aprendizagem realmente significativas que permitam essa maior aproximação da criança ao código escrito. Perceber o que a criança é, aquilo que ela sabe e conhece, e ter claramente definidos os objectivos a atingir em função destes aspectos, são pontos fundamentais para facilitar um desenvolvimento equilibrado da criança.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

1.- DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

Considerando a relevância, cada vez mais reconhecida, do educador de infância como profissional capaz de potencializar experiências significativas de aprendizagem, torna-se de vital importância o conhecimento que este profissional de educação deve possuir relativamente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança nos seus variados domínios, por forma a permitir um crescimento global e harmonioso dessa criança.

Para que isto possa acontecer é imprescindível que o educador seja um profundo conhecedor da criança, dos seus interesses e necessidades, e seja capaz de reflectir sobre as formas mais adequadas de intervenção. Como refere Lopes da Silva (1997), a intervenção profissional do educador passa por observar “... cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades...”; planear o processo educativo, que implica uma reflexão “... sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo...”; agir, adaptando as suas intenções educativas “... às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas...”; avaliar a sua acção “... para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução ...”; e, finalmente, comunicar e articular os processos educativos vivenciados pelas crianças a pais, à equipa de trabalho e aos profissionais que acompanharão a criança no seu percurso educativo futuro (pp. 25-27).

Para que todos estas acções possam ser postas em prática pelo educador de infância de uma maneira adequada e coerente, torna-se essencial que este profissional seja um profundo conhecedor do desenvolvimento infantil e das implicações que o mesmo tem na sua prática pedagógica, em todos e cada um dos seus domínios. Assim, é fundamental o conhecimento que o Educador deve ter daquilo que pode esperar da criança, daquilo que ela realmente é capaz de fazer e daquilo que ele pode fazer para que ela possa atingir os objectivos estabelecidos aquando da planificação da sua intervenção educativa.

Também em relação ao domínio da linguagem escrita, até aqui considerado menos relevante na educação pré-escolar, o educador constitui um elemento fundamental para que a familiarização da criança com o código escrito aconteça de forma natural. Como refere Lopes da Silva (1997), “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 71). Esta relação do educador com a linguagem escrita passa naturalmente por uma necessidade pessoal de utilização do código escrito no seu trabalho diário com as crianças, mas, e principalmente, deve partir de um conhecimento aprofundado do que significa a utilização da escrita no jardim de infância, das suas implicações e sobretudo da maneira como se desenvolvem os processos relativos à emergência e abordagem da linguagem escrita na criança pré-escolar.

É neste sentido que o conhecimento das diferentes investigações realizadas neste âmbito são essenciais para o educador perceber aquilo que a criança faz e tentar servir-se desses aspectos como ponto de partida para facilitar experiências de aprendizagem que respeitem os interesses e necessidades de cada criança. Saber o porquê das respostas das crianças, perante tarefas próprias do domínio da linguagem escrita ou de actividades por elas realizadas nesse âmbito, é importante para orientar a acção educativa do educador de infância. Como referem Alves Martins e Niza (1998), “... aquilo que a criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.” (p. 65).

O peso que a actuação do educador, como estruturador de estratégias e facilitador de situações de aprendizagem, tem sobre a evolução ou desenvolvimento da criança torna-se, assim, considerável, pelo que não pode ser descurada uma análise cuidada da realidade, mais quando se trabalha com grupos socialmente desfavorecidos. Neste sentido, o presente trabalho pretende, por um lado, conhecer o tipo de práticas pedagógicas de um grupo de educadoras de infância da Ilha Terceira, Açores, especificamente no domínio da linguagem escrita, e, por outro, determinar até que ponto essas práticas podem influenciar, de alguma

maneira, a evolução das concepções infantis do grupo de crianças com os quais trabalham. Assim, são objectivos do presente trabalho:

OBJECTIVO GERAL

- Determinar quais as estratégias relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita que utilizam os Educadores de Infância e a sua possível relação com as concepções infantis sobre a linguagem escrita de crianças com 4-5 anos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a organização do espaço físico da sala de Jardim de Infância em função do desenvolvimento da linguagem escrita;
- Observar o tipo de actividades e estratégias planificadas ou não pelo Educador, que facilitem experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita;
- Determinar quais as concepções infantis sobre linguagem escrita presentes em crianças de 4-5 anos;
- Estabelecer uma possível relação entre a evolução nas concepções infantis sobre a linguagem escrita do grupo de crianças e as estratégias (de organização do ambiente e de implementação de actividades) desenvolvidas pelo Educador.

2.- AMOSTRA

A amostra foi constituída, inicialmente, por dez (10) Educadores de Infância pertencentes a Jardins de Infância inseridos em meios rurais da Ilha Terceira, Açores, e cinquenta (50) crianças de 4-5 anos que frequentaram esses mesmos Jardins de Infância, numa proporção de cinco (5) crianças por cada Educador. O número de crianças observado na primeira fase de recolha de dados ficou reduzido, na segunda fase de observação, a quarenta e seis (46) devido ao abandono de 4 crianças das instituições que frequentavam. Das 46 crianças, 21 são do sexo masculino e 25 do sexo feminino.

Para a selecção da amostra dos educadores de infância foram considerados todos os Educadores de Infância da Ilha Terceira, a trabalharem em freguesias rurais, não tendo sido controlado o factor “formação inicial” porquanto não é objectivo do presente estudo estabelecer qualquer relação entre práticas educativas e o tipo de formação inicial frequentada.

Na selecção da amostra das crianças foram considerados as seguintes variáveis a controlar:

- Idade das crianças: de 4 anos, 6 meses a 5 anos, 10 meses; estas idades foram escolhidas tendo como base os estudos referidos anteriormente que indicam a fase pré-escolar como aquela onde os conhecimentos da criança relativamente à leitura e escrita evoluem significativamente;
- Situação profissional dos pais: face aos estudos que apontam para a influência que os estratos sócio-económicos, o nível educativo e a situação profissional dos pais como elementos promotores de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, optou-se no presente estudo, pela selecção de crianças cuja situação

profissional dos pais se situasse nos grupos 5, 6 ou 7 da *matriz de construção dos lugares de classe dos indivíduos* (Ferreira de Almeida et al, 1986), relativos a pessoal de serviços, agricultores e trabalhadores da indústria e dos transportes, como meio de controlar a possível influência dos pais nos resultados obtidos;

- Meio onde se encontra inserido o Jardim de Infância: rural – é fundamentalmente neste meio onde se encontram as crianças que reúnem as restantes condições impostas;
- Experiência prévia das crianças no nível pré-escolar: todas as crianças devem frequentar pela primeira vez o jardim de infância, o que constitui uma forma de controlo sobre a possível influência de anteriores educadores de infância ou de experiências formais de aprendizagem;
- Quociente de inteligência: foi medido o nível de inteligência por forma a obter uma amostra mais ou menos homogénea em termos de raciocínio lógico.

A amostra das crianças por educador de infância e as características relativas às condições profissionais dos pais podem ser observadas no Quadro A

Quadro A
Características da Amostra

Educadoras	Crianças	Data nascimento	Idade	Profissão do Pai	Profissão da Mãe
A	1	03-Jun-94	5 a., 5 m.	motorista	empregada loja
A	2	21-Fev-94	5 a., 9 m.	serralheiro	doméstica
A	3	22-Jun-94	5 a., 5 m.	mecânico	emprega. limpeza
A	4	13-Nov-94	5 anos	pedreiro	doméstica
A	5	08-Dez-94	4 a., 11 m.	construtor civil	assistente admin.
B	6	04-Nov-94	5 anos	pintor	doméstica
B	7	11-Out-94	5 a., 1 m.	pedreiro	doméstica
B	8	03-Jun-94	5 a., 5 m.	pedreiro	doméstica
B	9	08-Jul-94	5 a., 4 m.	canalizador	doméstica
C	10	20-Ago-94	5 a., 3 m.	emp. laticínios	doméstica
C	11	03-Abr-95	4 a., 7 m.	electricista	doméstica
C	12	26-Dez-94	4 a., 11 m.	emp. comércio	emp. doméstica
C	13	08-Set-94	5 a., 2 m.	pintor	doméstica
C	14	16-Mai-95	4 a., 6 m.	pedreiro	doméstica
D	15	04-Mai-95	4 a., 6 m.	emp. agrário	doméstica
D	16	24-Dez-94	4 a., 11 m.	func. público	func. pública
D	17	07-Jan-95	4 a., 10 m.	construtor civil	doméstica
D	18	13-Abr-94	5 a., 7 m.	pedreiro	doméstica
E	19	01-Jul-94	5 a., 4 m.	emp. Fabril	doméstica
E	20	28-Abr-95	4 a., 7 m.	pedreiro	doméstica
E	21	17-Dez-94	4 a., 11 m.	func. público	cozinheira
E	22	11-Mar-95	4 a., 8 m.	motorista	escriturária
E	23	06-Mar-95	4 a., 8 m.	servente	doméstica
F	24	09-Jan-94	5 a., 10 m.	pescador	cozinheira
F	25	03-Fev-94	5 a., 9 m.	comerciante	doméstica
F	26	17-Mar-94	5 a., 8 m.	agricultor	doméstica
F	27	16-Jun-94	5 a., 5 m.	pescador	doméstica
F	28	26-Fev-94	5 a., 9 m.	pedreiro	doméstica
G	29	20-Out-94	5 a., 1 m.	pescador	doméstica
G	30	18-Jun-94	5 a., 5 m.	pescador	doméstica
G	31	26-Jul-94	5 a., 4 m.	pescador	doméstica
G	32	09-Jan-94	5 a., 10 m.	pescador	doméstica
G	33	08-Fev-95	4 a., 9 m.	pescador	doméstica
H	34	21-Fev-94	5 a., 9 m.	emp. telecomun.	doméstica
H	35	17-Out-94	5 a., 1 m.	pintor	emp. doméstica
H	36	26-Set-94	5 a., 2 m.	-	doméstica
H	37	13-Jan-94	5 a., 10 m.	carpinteiro	doméstica
H	38	11-Jan-94	5 a., 10 m.	construtor civil	emp. fabril
I	39	13-Mar-95	4 a., 8 m.	construtor civil	doméstica
I	40	03-Dez-94	4 a., 11 m.	agricultor	doméstica
I	41	21-Abr-95	4 a., 7 m.	electricista	manicure
I	42	16-Mai-95	4 a., 6 m.	vendedor peixe	doméstica
J	43	27-Dez-94	4 a., 11 m.	agricultor	doméstica
J	44	05-Jan-94	5 a., 10 m.	pedreiro	doméstica
J	45	05-Mai-95	4 a., 6 m.	electricista	doméstica
J	46	11-Mar-95	4 a., 8 m.	lavrador	doméstica

3.- TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação é de tipo correlacional, através da qual se pretende observar a existência de uma possível relação entre as estratégias do Educador de Infância para facilitar experiências na área da linguagem escrita e as concepções relativamente à leitura/escrita, de um grupo de crianças, nessa mesma área do desenvolvimento.

O facto de tentar estabelecer uma relação entre estas duas variáveis não significa, no entanto, que uma seja causa da outra, pois como indica Mouly (1978, in Cohen e Manion, 1980), “a correlação simplesmente implica concomitância; não é sinónimo de causalidade. Pode sugerir causalidade no sentido das várias intervenientes formarem parte do sistema de causa e efeito, mas a natureza do sistema e a direcção na qual os componentes operam não é específica na correlação. As duas variáveis não são necessariamente... a causa e o efeito uma de outra. A correlação entre X e Y muitas vezes não é mais do que o reflexo da operação de um terceiro factor” (p.132).

4.- INSTRUMENTOS

A recolha de dados foi feita através da observação das práticas dos Educadores de Infância e de provas de leitura e escrita realizada ao grupo de crianças.

As práticas dos Educadores de Infância seleccionados foram observadas e registadas na grelha de observação (cf. Anexo I) em três oportunidades durante o ano lectivo: uma observação inicial em Novembro, uma segunda observação em Março e uma última em Junho.

Para observar a possível evolução relativamente às concepções infantis sobre a linguagem escrita/lida no grupo de crianças, as provas de leitura e escrita foram aplicadas

em dois momentos: no início do ano lectivo (Outubro) e a meados do terceiro trimestre (Maio).

Os dados foram analisados descritivamente em virtude da amostra ser bastante reduzida, sobretudo quando se analisam os grupos de crianças por educadora ou pequenos grupos de educadoras.

Passaremos, agora a descrever os instrumentos utilizados na recolha de dados.

1. Grelha de observação das Práticas dos Educadores de Infância

A construção desta grelha de observação teve como ponto de partida a bibliografia consultada, que refere questões inerentes à organização do ambiente e rotinas do jardim de infância especificamente no domínio da leitura e escrita, e às formas do educador de infância lidar com a leitura e a escrita no seu trabalho diário com o grupo de crianças. Basicamente foram consideradas como sendo de maior relevância a lista de verificação curricular, e os aspectos que nela dizem respeito ao apetrechamento da sala de actividades e ao desenvolvimento da linguagem, de Hohmann et al. (1984) e Hohmann e Weikart (1995), e os critérios referidos por Loughlin e Suina (1982) relativos à organização do espaço físico da sala de Jardim de Infância em função da linguagem escrita. Foram, ainda, incluídos dados de observação espontânea recolhidos durante diversas visitas realizadas a jardins de infância.

Esta grelha engloba dois grandes aspectos relativos à prática dos educadores (cf. Anexo 1):

- a.- organização do espaço físico da sala, que contempla 4 itens relativos à organização e apetrechamento da área de biblioteca e 17 itens que referem

aspectos de organização e apetrechamento das restantes áreas da sala, em função do desenvolvimento e facilitação da linguagem escrita;

b.- implementação, pelo educador, de estratégias planificadas ou imprevistas: este bloco de itens pode ser dividido em três grandes grupos; um primeiro relativo à planificação do trabalho do educador, um segundo que faz referência à utilização da escrita por parte do educador no seu trabalho diário e um terceiro que pretende observar as estratégias de promoção da escrita junto das crianças.

Para cada um destes aspectos foi desenvolvido um conjunto de itens e sub-itens, cujo preenchimento na grelha de observação foi realizado atendendo à sua presença ou ausência em cada um dos três momentos de recolha de informação.

Este instrumento foi testado a fim de determinar a sua fiabilidade e validade (Bell, 1993), bem como a sua aceitação e coerência interna (Mucchielli, 1996). Neste sentido, a grelha foi utilizada para a observação de práticas de cinco educadoras de infância não pertencentes à amostra do presente estudo e foi pedido a duas educadoras que avaliassem a grelha em termos de compreensão, clareza, pertinência e organização dos conteúdos.

Após este processo de recolha e interpretação dos dados obtidos – *aceitação interna* - foram alterados alguns itens que careciam, basicamente, de clareza pela forma como estavam redigidos (cf. Anexo 2). Já durante o processo de recolha de dados para esta investigação foram, ainda, registadas algumas questões que não constavam da grelha e que não tinham sido identificadas durante a fase de testagem. Este facto veio contribuir para a construção da *coerência interna* deste instrumento que, como indica Mucchielli (1996), permite que as questões e objectos da pesquisa se tornem cada vez mais específicos à medida que o estudo vai progredindo.

Para melhor analisar os dados recolhidos através da *grelha de observação das práticas dos educadores de infância* foi concebida uma grelha de análise (cf. Anexo 3), onde, de forma mais concisa, são tratados os itens da grelha de observação e que inclui as questões observadas não contempladas nessa grelha. Os dados registados nas grelhas de observação, durante os três momentos de recolha de dados, foram agrupados por forma a caracterizarem, de forma global, as diferentes práticas pedagógicas observadas.

2.- Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escreita

Este teste tem por objectivo a avaliação do conhecimento de termos próprios da linguagem escrita, como: número, letra, palavra, letra maiúscula e minúscula, frase ou linha, entre outros.

A prova utilizada foi a versão portuguesa, do Teste de Fijalkow, traduzida e adaptada pelo *Departamento de Psicologia Educativa* do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Este Teste "...consta de 23 itens, apresentados num pequeno caderno, em que cada folha corresponde a um item" (Alves Martins et al., 1997). Por cada item respondido correctamente foi atribuído 1 ponto, podendo os resultados oscilarem entre 0 e 23 pontos. A prova foi passada individualmente a cada criança, no início e no fim do ano lectivo.

A prova inicia-se com a apresentação de duas folhas de demonstração, onde a criança deverá seleccionar e fazer uma bola em redor de um animal, no caso da folha *A*, e de um fruto, no caso da folha *B* – representadas ambas as figuras conjuntamente com outras três. O início da prova só acontecerá quando a criança compreender a forma correcta de a realizar.

Os itens 1, 2 e 3 avaliam o conceito “número”; os itens 4 e 5 o conceito “letra”; o 6 avalia o termo “palavra”; do item 7 ao 10, o termo “palavra” é combinado com os conceitos de “primeira palavra da frase” (item 7), “última palavra da frase” (item 9), “duas primeiras palavras” (item 8), “duas últimas palavras” (item 10) – que reenviam para o conhecimento de direccionalidade da leitura/escrita; os itens 11 e 12 avaliam o conceito “letra maiúscula” e o 13 “letra minúscula”; os itens 14 e 15 combinam vários termos: letra, palavra e primeira e última letra de cada palavra; dos itens 16 a 18 é avaliada a noção de “frase”; no 19 avalia-se o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula; o item 20 avalia o termo “título da história”; os itens 21 e 22 a noção de “linha” - primeira linha (21), última linha (22) – e, finalmente, o item 23 avalia a noção de “história escrita”.

3.- Critérios de leitura de um texto

Para avaliar os critérios que um texto deve possuir para que possa permitir um acto de leitura foram construídos, à semelhança dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) e de Alves Martins (1989), uma série de cartões contendo letras, palavras e pseudo-palavras, alguns dos quais, escritos com letra de cursiva e os restantes com letra de imprensa. O objectivo desta prova é determinar a presença ou ausência dos critérios de quantidade e variabilidade de letras como elementos que condicionam a aceitabilidade de leitura. Os cartões apresentados continham o seguinte informação escrita:

- 1.- A
- 2.- m
- 3.- PA
- 4.- de
- 5.- AA

- 6.- ee
- 7.- REI
- 8.- pai
- 9.- PPP
- 10.- mesa
- 11.- MMM5
- 12.- FH3T
- 13.- ATTTA
- 14.- rolha
- 15.- AAAAA
- 16.- Elástico
- 17.- ÁRVORE

Os cartões foram concebidos atendendo aos seguintes critérios: quantidades de letras diferentes – de 1 a 8, quantidade de letras iguais com e sem variabilidade, letras combinadas com números, palavras com letras que se repetem sem estarem juntas.

Os cartões foram mostrados a cada criança, separadamente, e foi pedido que dissessem se cada cartão servia ou não para ler e porquê. As respostas foram registadas numa grelha de observação (cf. Anexo 4). Para a análise dos dados recolhidos foram consideradas todas as respostas, não só aquelas que remetem para os critérios de quantidade e variabilidade, como também as que fazem referência a outro tipo de critérios. A análise dos dados foi feita atendendo à generalidade das respostas dadas por cada criança. Neste sentido, foi cotado 1 ponto pela presença de um dos critérios na generalidade das respostas e 0 pontos pela ausência dos mesmos.

4.- *Leitura de palavras e frases com imagem*

Com a finalidade de avaliar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto foi realizada uma prova de leitura de palavras e frases, semelhante à utilizada por Ferreiro e Teberosky (1979). A prova consistiu na apresentação de 14 cartões, cada um dos quais continha uma figura e uma palavra ou frase relativa à imagem (cf. Anexo 5). As figuras seleccionadas foram figuras familiares para as crianças. A realização desta prova foi individual. A cada criança foi pedido que, para cada um dos cartões, indicasse:

- se existia alguma coisa para ler;
- onde;
- o que pensava que lá estaria escrito.

Os cartões apresentados foram os seguintes:

- para a leitura de palavras:

- 1- *imagem*: pêra; *texto*: fruta (em letra cursiva);
- 2- *imagem*: árvore; *texto*: amendoeira (em letra maiúscula de imprensa);
- 3- *imagem*: pássaro; *texto*: ave (em letra cursiva);
- 4- *imagem*: criança sobre uma bicicleta; *texto*: bicicleta (em letra maiúscula de imprensa);
- 5- *imagem*: pessoas a entrarem no carro; *texto*: carro (em letra maiúscula de imprensa);
- 6- *imagem*: borboleta; *texto*: borboleta (em letra maiúscula de imprensa);
- 7- *imagem*: telefone; *texto*: borboleta (em letra maiúscula de imprensa);
- 8- *imagem*: galinha; *texto*: galinha (em letra maiúscula de imprensa);
- 9- *imagem*: galinha; *texto*: laranja (em letra maiúscula de imprensa);
- 10- *imagem*: dois cães; *texto*: dois cães (em letra maiúscula de imprensa);
- 11- *imagem*: ananás; *texto*: um ananás (em letra maiúscula de imprensa);

Os cartões 6 e 7 fazem referência a escritas iguais que reenviam para referentes diferentes. Os cartões 8 e 9 fazem referência a escritas diferentes que reenviam para referentes iguais.

- para a leitura de frases:

12- *imagem*: três crianças a jogarem à bola; *texto*: Os meninos (linha superior) jogam à bola (linha inferior) – letra cursiva;

13- *imagem*: uma senhora e três crianças a descerem umas escadas; *texto*: Os meninos (linha superior) descem a escada (linha inferior) – letras maiúsculas de imprensa;

14- *imagem*: quatro crianças sentadas ao redor de uma mesa, uma delas lê um livro; *texto*: O João (linha superior) lê um livro (linha inferior) – letras maiúsculas de imprensa.

As respostas obtidas foram classificadas atendendo aos seguintes critérios:

a) para a leitura de palavras com imagem as respostas das crianças foram agrupadas em função dos três níveis propostos por Alves Martins e Quintas Mendes (1986), a saber:

Nível 1.- *Leitura icónica do texto escrito*: serão consideradas neste nível aquelas leituras onde a criança se refira ao texto da mesma maneira que o faz à imagem. Deste nível é característica a supressão do artigo indefinido quando a criança se refere ao texto. A criança interpreta a escrita em função do modo de leitura que efectua da imagem.

Nível 2. - *Hipótese do nome*: neste nível serão consideradas aquelas respostas onde a criança “leia” o texto não em função do objecto, mas sim, do nome do objecto. Neste nível é possível começar a observar algum

raciocínio sobre a palavra e não sobre a imagem. O artigo indefinido que a criança utiliza para se referir à imagem desaparece quando se refere ao texto.

Nível 3.- *Tratamento linguístico da mensagem escrita*: para este nível serão consideradas todas aquelas respostas que reflectam algum raciocínio sobre a palavra escrita e não sobre a imagem ou referente; ainda neste nível começam-se a observar tentativas de relacionar o texto com o respectivo som.

b) para a leitura de frases com imagem as respostas das crianças foram agrupadas em função dos quatro níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), a saber:

Nível 1.- *Indiferenciação entre desenho e escrita*: este nível caracteriza-se pela incapacidade da criança de fazer a distinção entre desenho e escrita; ambos servem para ler ou apenas se pode realizar um acto de leitura através da interpretação da imagem;

Nível 2.- *Diferenciação entre desenho e escrita*: neste nível a escrita representa o nome do objecto; ao ler o que está escrito, o artigo indefinido que acompanha a descrição da imagem desaparece; a frase é atribuída à totalidade do texto, independentemente das suas propriedades;

Nível 3.- *Consideração de algumas propriedades gráficas do texto*: neste nível a criança utiliza a quantidade de fragmentos gráficos do texto como antecipadores da leitura; as linhas do texto podem ser consideradas como unidades gráficas, sendo que, a cada linha irá corresponder uma frase; o texto continua a ser considerado como uma etiqueta do desenho;

Nível 4.- *Procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*: as respostas das crianças que se situam neste nível caracterizam-se por, primeiramente, fazer corresponder

uma sílaba a cada fragmento escrito e, posteriormente, por começar a realizar uma segmentação sintáctica.

As respostas das crianças, nos dois momentos de observação, foram registadas em vídeo e, posteriormente, analisadas na sua globalidade. Assim, tanto para a leitura de palavras, como para a leitura de frases, as respostas de cada criança foram consideradas no seu todo e o nível atribuído foi o correspondente à maioria de respostas situadas nesse nível.

5.- Identificação de letras

Com o objectivo de avaliar os níveis de reconhecimento de letras foi criada uma tarefa de identificação de letras, através da qual cada criança, individualmente, deveria indicar o nome da letra e justificar a sua opção. Para a realização desta prova foram registadas, em cartões individuais, a totalidade das letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas em letra de imprensa. Partindo do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) e face aos resultados que estas investigadoras obtiveram, os critérios utilizados para esta prova foram os seguintes:

- em primeiro lugar foram apresentadas as letras do nome de cada criança, sem ordem específica, que, constituindo uma das principais características do nível inicial proposto pelas investigadoras, são aquelas que, geralmente, representam maior significado para a criança e que são mais facilmente identificadas;
- em segundo lugar, foram mostradas as vogais que não se encontravam incluídas no nome da criança e consoantes escolhidas aleatoriamente, até perfazer um total de 10 cartões.

As respostas foram registadas numa grelha de observação (cf. Anexo 6) e classificadas em função dos 5 níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979). São eles:

- Nível 1: a criança reconhece uma ou duas letras do seu nome e geralmente utiliza o nome de números para identificar letras;
- Nível 2: a criança utiliza o nome das letras, mas sem consistência. Neste nível a criança pode reconhecer a letra em função de um objecto que a possua;
- Nível 3: a criança reconhece de maneira estável as vogais e algumas consoantes, podendo dar-lhes um valor silábico;
- Nível 4: a criança reconhece vogais e algumas consoantes, mencionando o nome de palavras que comecem por essa letra;
- Nível 5: a criança reconhece todas as letras e é capaz de lhes atribuir o respectivo valor sonoro.

No caso de uma criança ter identificado correctamente uma das letras, essa letra foi novamente apresentada à criança, posteriormente, para certificar a estabilidade de tal conhecimento.

6.- Prova de escrita sem ajuda ou ditado

Para analisar a evolução da interpretação da escrita nas crianças foi realizada uma entrevista de tipo piagetiano com cada criança, onde lhe foi pedido que escrevesse uma série de palavras e pequenas frases, da maneira como soubesse ou fosse capaz, segundo o mesmo tipo de provas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Alves Martins (1996).

Seguindo os critérios utilizados por Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins (1987), as palavras a serem ditadas foram as seguintes:

- a.- as palavras: gato, gata e gatinho, que reenviam para referentes semelhantes;
- b.- as palavras: cavalo e formiga, que remetem para referentes de tamanho diferente;
- c.- uma frase simples que inclui palavras anteriormente ditas: o gato come o rato;
- d.- o nome próprio.

Uma vez escritas as palavras/frase, foi pedido à criança que lesse aquilo que escreveu, indicando onde o escreveu.

Outras palavras escritas pelas crianças, não constantes da lista proposta, não foram consideradas para a avaliação do nível em que se encontra a criança, uma vez que não permitem estabelecer qualquer relação entre elas.

As respostas das crianças foram classificadas em 3 níveis a partir dos trabalhos desenvolvidos neste âmbito por Ferreiro e Teberosky (1979), Alves Martins (1987) e Alves Martins e Niza (1998):

Nível 1.- Pré-silábico: este nível caracteriza-se pela utilização, por parte da criança, de letras convencionais, letras não convencionais ou números para escrever; é frequente a utilização de um número indeterminado de grafias, mas geralmente são respeitadas as *hipóteses de quantidade e variabilidade* de caracteres; neste nível a escrita da palavra poderá ser proporcional ao tamanho do objecto que representa – *Hipótese Quantitativa do Referente*; é possível a utilização, ainda neste nível, de desenho como elemento de apoio à escrita; para Ferreiro e Teberosky (1979), surgem, igualmente no nível pré-silábico, as *formas fixas*, geralmente ligadas a palavras significativas para a criança (geralmente o

nome próprio); neste nível a leitura das palavras escritas é feita globalmente.

Nível 2.- Silábico: a escrita, neste nível, é caracterizada pela atribuição de valor silábico a cada letra que compõe a palavra; este valor silábico pode carecer, inicialmente, de relação entre a letra escrita e as letras que compõem a sílaba, mas, num segundo momento, cada letra escrita, que representa uma sílaba da palavra, é parte constituinte dessa sílaba; a leitura tanto das palavras como de frases é silábica;

Nível 3.- Escrita com fonetização: nesta fase a criança tenta atribuir a cada letra o seu respectivo valor sonoro; a escrita é orientada segundo critérios linguísticos.

Na prova de escrita sem ajuda foi solicitado à criança que escrevesse o seu nome, o que permitiu observar a **escrita do nome próprio**. As respostas obtidas foram classificadas em função dos 5 níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), que se caracterizam da seguinte maneira:

Nível 1.- a criança não é capaz de escrever o seu nome ou escreve-o utilizando um número indefinido de letras; a escrita realizada pela criança pode representar o nome próprio ou o nome e os apelidos;

Nível 2.- a criança estabelece correspondência entre cada letra e uma parte do seu nome completo;

Nível 3.- a criança utiliza a *hipótese silábica* na escrita do nome;

Nível 4.- as *hipóteses silábica e alfabética* misturam-se na escrita do nome;

Nível 5.- neste nível a criança escreve e lê alfabeticamente o seu nome.

Durante a prova de escrita ou ditado, foi, então, pedido a cada criança que escrevesse o seu nome e que posteriormente o lesse. As respostas das crianças foram

registadas, em primeiro lugar, em vídeo, e, posteriormente, numa grelha que contempla os cinco níveis anteriormente descritos.

Ainda, foi possível observar, através desta prova, a **orientação espacial da escrita** neste grupo de crianças. À medida que as crianças escreviam as palavras ditadas foram sendo registadas paralelamente as orientações espaciais que seguiam. Assim, todas as crianças cujas respostas foram consistentes na utilização das orientações convencionais de escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo) foram pontuadas com 1 ponto. As crianças cuja totalidade das respostas não coincidiam com as orientações convencionais de escrita foram pontuadas com 0 pontos. Foram, também, analisadas descritivamente as diferentes orientações não convencionais de escrita observadas.

7.- Teste de Inteligência

A fim de obter uma amostra de crianças que não diferisse muito em termos de raciocínio, foi utilizado o teste de Matrizes Progressivas, versão colorida, de J.C. Raven, para determinar o nível de inteligência. Este teste foi aplicado individualmente apenas no início do ano escolar. Foi-lhe pedido a cada criança que observasse a primeira folha do caderno de figuras e foi explicado que no desenho, situado na parte superior da folha, faltava uma parte. Posteriormente foram indicadas, pelo observador, as quatro respostas possíveis, a resposta correcta e foram explicadas quais as razões pelas quais as restantes três figuras não correspondiam ao espaço em branco. Finalmente foi pedido à criança que indicasse qual a resposta correcta, por forma a certificarmo-nos de que tinha compreendido a tarefa que lhe era solicitada executar. As respostas aos 36 itens foram registadas pelo observador na folha de respostas. A cada resposta correcta foi atribuído um ponto, pelo que, as pontuações podem oscilar entre 0 e 36 pontos. Os dados deste teste apenas serão mobilizados neste capítulo uma vez que somente interessaram para controlar inicialmente a

amostra em termos de existência de pouca disparidade relativa ao nível de inteligência do grupo (Quadro B).

Quadro B
Resultados do Teste de Matrizes Progressivas de Raven

<i>Pontuação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
10	6	13
11	6	13
12	4	8.6
13	10	21.7
14	10	21.7
15	4	8.6
16	3	6.5
17	2	4.3
18	0	0
19	0	0
20	1	2.1

Face à pouca amplitude entre o valor mais baixo registado neste teste e o valor mais alto, a frequência das pontuações não foi agrupada.

A média dos resultados obtidos neste teste foi de 13.1 e o desvio padrão de 2.18

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados que será apresentada de seguida, terá como ponto de partida a classificação elaborada inicialmente das práticas pedagógicas das educadoras de infância estudadas (cf. Capítulo II). Assim, em primeiro lugar serão apresentadas breves descrições das práticas pedagógicas das educadoras atendendo aos grupos formados, descrições estas que serão, posteriormente, acompanhadas dos resultados obtidos pelas crianças, pertencentes a cada um dos grupos, nas diversas provas aplicadas.

Num segundo momento proceder-se-á a uma análise comparativa dos dados recolhidos em cada grupo, em termos de evolução registada em cada uma das provas aplicadas, por forma a determinar uma possível relação entre as práticas pedagógicas das educadoras de infância e a evolução registada nas crianças.

Convém referir que a abordagem teórica realizada em cada grupo não deve ser entendida como uma generalização, mas sim e apenas como uma tentativa de explicar e aproximar os resultados obtidos de outros já realizados na mesma área. Daí que tenhamos tido a preocupação de seleccionar uma amostra significativa do ponto de vista dos objectivos que orientam o nosso trabalho e negligenciado critérios de extensão e de representatividade estatística.

1. PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Com o objectivo de analisar as práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio concreto da linguagem escrita, foi criada e utilizada uma grelha de observação (cf. Anexo 1) que permitiu caracterizar essas práticas em termos de organização do espaço físico e de implementação de estratégias de intervenção neste âmbito. As práticas das educadoras que constituíram a amostra do presente estudo foram observadas em três momentos – Novembro, Março e Junho; e em cada um destes

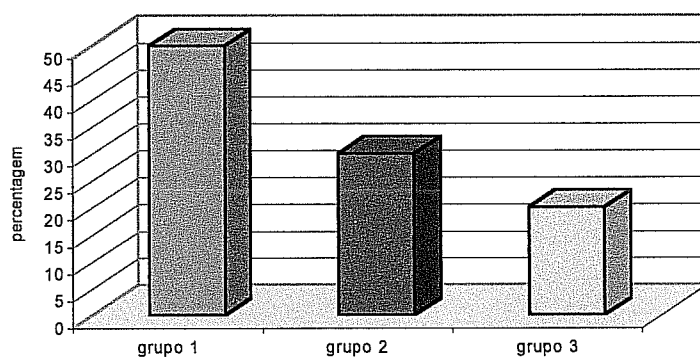
momentos cada educadora foi observada durante uma manhã ou tarde de trabalho. Os resultados obtidos foram analisados à luz de uma grelha de análise (cf. Anexo 3) construída a partir da grelha de observação e de outros aspectos que essa grelha não contemplava inicialmente e que foram considerados importantes para a caracterização das práticas das educadoras. Num primeiro momento, as práticas observadas foram classificadas em função de dois grupos: um grupo A representado pelas *educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita* nas suas práticas pedagógicas e um grupo B representado pelas *educadoras que incluem actividades de leitura e escrita* nas suas práticas, quer a nível de organização do ambiente ou espaço físico da sala, quer a nível da implementação de estratégias de intervenção directa com as crianças. Após uma primeira abordagem feita aos resultados obtidos, foi possível detectar, no grupo das *educadoras que implementam actividades de leitura e escrita* nas suas práticas pedagógicas – Grupo B – algumas diferenças resultantes da destrição feita na própria grelha de observação relativamente à organização do ambiente ou espaço físico da sala e à implementação, pelo educador, de estratégias de intervenção directa junto do grupo de crianças. Desta maneira, as práticas observadas foram classificadas em três grupo, dois dos quais nos remetem para práticas onde as actividades de leitura e escrita estão presente, mas a diferentes níveis relativamente à sistematicidade da sua implementação, a saber:

- **o grupo 1:** *educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita;*
- **o grupo 2:** *educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita* - cujas práticas se centram fundamentalmente ao nível da *implementação de estratégias de intervenção*, de maneira não sistemática, no seu trabalho directo com o grupo;
- **o grupo 3:** *educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita* – constituído pelas educadoras cujas práticas, no domínio da escrita, se situam fundamentalmente a nível de *organização do ambiente* da

sala, mas também em algumas estratégias de trabalho directo com as crianças.

As práticas das educadoras pertencentes a cada um destes três grupos serão descritas posteriormente a fim de serem analisadas as diferenças existentes entre elas. Em termos de percentagens os resultados obtidos para cada um dos grupos podem ser observados através do Gráfico 1.

Gráfico 1
Práticas Pedagógicas Observadas



Pormenorizando mais este gráfico, é possível obter uma distribuição do número de crianças por cada educadora e por grupo, como se observa no Quadro C.

Quadro C

Distribuição do número de crianças por educadora e por grupo de práticas educativas

Grupos	Educadoras de Infância	Quantidade de Crianças
Grupo 1	B	4
	C	5
	D	4
	E	5
	I	4
Grupo 2	G	5
	H	5
	J	4
Grupo 3	A	5
	F	5

Como se pode observar através do Gráfico 1, 50% das práticas das educadoras observadas contemplam actividades de leitura e da escrita, face a 50% classificadas como não privilegiadoras deste tipo de actividades. Se para as 5 educadoras cujas práticas não contemplam a implementação de actividades de leitura e escrita as características os critérios expressos na grelha de observação (cf. Anexo 1) não estão presentes na sua quase totalidade, o mesmo não acontece relativamente às práticas das educadoras que implementam actividades de leitura e escrita. Neste grupo não foi possível encontrar uma educadora que reunisse, nas suas práticas, a totalidade das condições propostas. Assim, foram incluídas neste grupo as práticas que mais se aproximaram ou que continham elementos importantes que permitiram facilitar experiências neste âmbito. Se, inicialmente, aspectos relativos à organização do ambiente tais como a existência de materiais que permitam utilizar destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas, de computador ou máquina de escrever, de áreas e materiais devidamente etiquetados ou identificados ou de registos escritos elaborados tanto pela educadora como pelas crianças, foram considerados muito importantes para a caracterização das práticas que privilegiam actividades de leitura e escrita, após a análise dos dados recolhidos deixaram de ter um peso idêntico aos dos restantes elementos de caracterização devido ao facto de se registarem com pouca ou nenhuma frequência.

Situação similar se verificou quanto à implementação de actividades concretas de leitura e escrita. Neste âmbito a ausência de uma planificação escrita, adequada ao nível pré-escolar e contemplando objectivos, estratégias, actividades e recursos no domínio da escrita, foi comum à prática destas educadoras, assim como o foram as situações de utilização da escrita em grande grupo por parte do educador ou de planificação e avaliação por escrito do trabalho a ser desenvolvido pelas crianças.

O facto destes elementos, inicialmente propostos como indicadores de práticas pedagógicas orientadas para a promoção e o desenvolvimento da linguagem escrita, não estarem presentes ocasionou uma reformulação, em termos de peso, das características

atribuídas ao grupo das educadoras que implementam actividades de leitura e escrita, no sentido de valorizar, mais aquelas que estavam presentes.

No caso concreto das educadoras cujas práticas incluem actividades de leitura e escrita, as divergências encontradas entre os tipos de práticas que, voltamos a referir, se evidenciaram, fundamentalmente, em função dos tópicos constantes da grelha de observação, permitiram criar os dois grupos antes mencionados. Neste sentido, os resultados obtidos reflectem a existência de 30% de práticas que implementam pontualmente actividades neste domínio e de 20% de práticas que implementam regularmente actividades de leitura e escrita, centradas, fundamentalmente, na organização do espaço físico da sala. Esta divisão, para além de ajudar a obter uma melhor caracterização das práticas pedagógicas destas educadoras e de realçar os aspectos que parecem ser mais privilegiados em termos de intervenção, permitirão uma análise mais cuidada da evolução observada no grupo ou grupos de crianças com os quais trabalham, por forma a tentar determinar qual ou quais os aspectos que parecem ser mais positivos em termos de promoção da leitura e da escrita.

Para melhor compreender a classificação realizada e com o intuito de poder analisar mais pormenorizadamente cada um dos grupos, de seguida serão descritas brevemente as práticas observadas de cada uma das educadoras, por grupos. Esta descrição constitui uma síntese dos três momentos de recolha de dados. A descrição realizada será seguida da respectiva análise dos dados recolhidos junto do grupo de crianças. A análise dos dados das crianças será realizada em função de cada um dos grupos e posteriormente comparada em termos da evolução observada em cada uma das provas aplicadas nos três grupos.

1.1.- GRUPO 1 – EDUCADORAS QUE NÃO IMPLEMENTAM ACTIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA:

Vejam, em primeiro lugar, as observações das práticas das educadoras pertencentes ao Grupo 1– *Educadoras que Não Implementam Actividades de Leitura e Escrita*:

EDUCADORA B

A **organização do ambiente**, na sala da educadora B, não contempla a área de biblioteca. Os livros existentes encontram-se na área de jogos “amontoados” numa caixa de madeira. Estes livros são poucos e pouco diversificados. Numa arrecadação existente na sala é possível observar grande quantidade de livros, basicamente livros temáticos, de histórias e de textos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram arrumados numa estante alta à qual as crianças não têm acesso. Aparentemente estes livros são para uso da educadora, mas não foi possível observar como, quando ou para quê. Nas restantes áreas da sala não existem utensílios e materiais para escrever, apenas na área de expressão plástica é possível observar lápis, canetas e papel que são utilizados apenas para desenhar. No início do ano não existiam, na sala, quaisquer materiais que permitissem utilizar as destrezas de alfabetização a partir da evocação de experiências passadas; na última observação foi registada a presença, num placard, de fotografias e relatos de visitas de estudo realizadas. Em toda a sala se observa uma escassa quantidade de materiais escritos pelo adulto, existindo, apenas, títulos dos trabalhos que estão expostos nos placards. Por toda a sala se observam locais próprios para afixar registos, geralmente utilizados para expor trabalhos das crianças. Estes placards encontram-se situados a uma grande altura (para as crianças) o que torna difícil, em primeiro lugar, que as próprias crianças afixem os seus trabalhos, e, em segundo lugar, que possam observar os registos ali expostos. Estes locais para afixar registos não apresentam grande claridade perceptiva, pois, apesar de terem um fundo vazio unicolor,

o espaço entre os elementos exibidos é praticamente inexistente. Os registos afixados são substituídos frequentemente e são, na sua maioria, escritos pelos adultos. Estes fazem referência a estações do ano, números ou visitas de estudo. Nesta sala não existe máquina de escrever nem computador.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, a educadora B não tem uma planificação própria e adaptada ao grupo de crianças com o qual trabalha, apenas utiliza como instrumento orientador do seu trabalho o Projecto Educativo de Escola que, apesar de não contemplar objectivos e estratégias claras para a promoção da linguagem escrita, contempla algumas actividades e recursos para facilitar experiências neste domínio. No seu trabalho directo com as crianças, esta educadora não utiliza, frequentemente, o registo escrito. Das três observações realizadas, apenas na última foi possível observar o registo da visita realizada nessa manhã à biblioteca da cidade. Quando realiza a leitura de algum livro não segue a orientação da leitura com o dedo, lendo para si e mostrando, posteriormente, as imagens ao grupo. Durante os três momentos de observação não se registaram quaisquer tentativas de “brincar” com a linguagem oral. Foi notória a ausência de lengalengas, rimas e poemas, tanto a nível de leitura, como de criação ou recriação. Relativamente à linguagem oral, das actividades propostas na grelha que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, apenas o “cantar com as crianças” foi observado. Mais, não foi observada qualquer tentativa de promoção de atitudes de escrita nas crianças; em nenhum momento esta educadora solicitou às crianças que escrevessem os seus nomes nos trabalhos, nem que tentassem realizar algum tipo de registo escrito de experiências ou acontecimentos vivenciados. Através dos registos afixados na sala é possível observar a utilização, por parte da educadora, de uma mistura de tipos de letras: cursiva maiúscula e minúscula e de imprensa maiúscula e minúscula. Em relação à planificação e avaliação das actividades desenvolvidas, não existe qualquer tipo de registos escrito daquilo que seria o trabalho das crianças e da sua avaliação. Nesta sala existe um quadro de presenças que contem o nome escrito de cada criança acompanhado de um símbolo (desenho feito pela criança); a presença é marcada com

outro símbolo (figura geométrica de cores diferentes segundo o dia da semana). Não foi possível observar esta educadora em situações de escrita diante das crianças, nem qualquer tentativa de apoio ou de convite para que estas crianças pudessem utilizar a escrita.

EDUCADORA C

No que diz respeito à **organização do ambiente**, a sala da educadora C apresenta uma área de biblioteca com escassos livros e com uma deficiente organização. Neste sentido, os poucos livros existentes, não são diversificados e encontram-se empilhados dentro de um caixote de madeira. Foi possível observar livros temáticos e de histórias num canto da sala onde nem sequer existe um espaço adequado para serem vistos. Nas restantes áreas da sala não existem utensílios e materiais para escrever; apenas na área de expressão plástica é possível observar lápis, canetas e papel que são utilizados para desenhar. Nesta sala existem alguns materiais que permitem utilizar as destrezas de alfabetização a partir da evocação de experiências passadas, como por exemplo fotografias e relatos de visitas de estudo realizadas e ainda alguns cartazes relacionados com a alimentação expostos na área da casinha. Em toda a sala é evidente uma escassa quantidade de materiais escritos pelo adulto, observados apenas nos registos das visitas de estudo, que combinam a escrita com imagens. Por toda a sala se encontram locais próprios para afixar registos, geralmente utilizados para expor trabalhos das crianças. Estes placards situam-se a uma altura adequada para as crianças. Estes espaços para afixar registos apresentam um fundo vazio unicolor, mas o espaço entre os elementos exibidos quase não existe, o que lhes confere pouca claridade perceptiva. Nesta sala não existe máquina de escrever nem computador. Nem as áreas de trabalho, nem os materiais existentes em cada uma delas se encontram etiquetados.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, a educadora C não tem uma planificação própria e adaptada ao grupo de crianças com o qual trabalha. Utiliza como instrumento orientador do seu

trabalho o Projecto Educativo de Escola que, não estando adaptado ao nível pré-escolar, não contempla objectivos e estratégias específicas no domínio da linguagem escrita; apesar disto, esse Projecto Educativo faz referência a actividades e recursos para potencializar a emergência da linguagem escrita.

No seu trabalho diário com as crianças, a educadora C não realiza qualquer tipo de registo escrito de situações vivenciadas pelas crianças. A ausência de quaisquer iniciativas no sentido de escrever aquilo que as crianças narravam, aquilo que representaram nos seus trabalhos ou de as convidar a expressarem-se por escrito foi notória. Apenas foi possível observar que esse tipo de trabalhos é feito através dos registos afixados na sala que revelam alguma tentativa de registar visitas de estudo efectuadas. Das actividades propostas na grelha que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, apenas o “cantar com as crianças” e a leitura de livros foram observadas. Perante situações de leitura de histórias, esta educadora lê com o livro virado para si e posteriormente mostra as imagens às crianças, não existindo, portanto, qualquer oportunidade para as crianças observarem a orientação convencional da leitura. Em relação às canções que cantam, estas encontram-se representadas através de uma imagem num dos placards que se situam perto da área do tapete; isto permite às crianças escolherem a canção que querem cantar num determinado momento; essas imagens não se fazem acompanhar de qualquer registo escrito. Situações onde a educadora escreve perante o grupo de crianças não foram observadas. Nos registos afixados na sala é possível observar a utilização de uma grande variedade de letras - maiúsculas e minúsculas de imprensa e maiúsculas e minúsculas cursivas – situação que dificulta a identificação da criança com um modelo específico. A planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças não são efectuadas por escrito. Relativamente à utilização do quadro de presenças, este contém uma coluna onde se encontra escrito o nome de cada criança e é através de um símbolo (uma flor) que a criança marca a sua presença; é de salientar que a escrita do nome não parece ser minimamente trabalhada, pois as crianças têm muita dificuldade em realizar a marcação da presença por não conseguirem reconhecer o seu nome. Durante as três observações não se observou

qualquer situação onde a educadora C escrevesse ou convidasse as crianças a fazê-lo, ajudando-as para tal.

EDUCADORA D

A **organização do espaço físico** da sala da educadora D contempla a área de biblioteca que, apesar da quantidade de livros que comporta, apresenta deficiências a nível de variedade de livros e adequabilidade ao desenvolvimento do grupo. Na área de biblioteca as crianças não têm o acesso facilitado aos livros, uma vez que estes se encontram arrumados numa estante, de tal maneira apertados que quando se tira um os restantes caem. Também não existe um espaço cómodo para ver os livros. Nas restantes áreas de trabalho não existem materiais ou utensílios para escrever; apenas na área onde se encontram guardados os jogos é possível observar algumas canetas e lápis, bem como papel. Por toda a sala existem locais próprios para afixar registos, mas apenas se observam alguns trabalhos das crianças, sem qualquer registo escrito; estes locais, apesar de apresentar uma superfície unicolor, são de reduzido tamanho o que não permite deixar espaço entre os elementos exibidos. Os registos velhos são frequentemente substituídos. Nesta sala não existem materiais que permitam utilizar as destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas – fotografias, relatos, objectos familiares, imagens. O computador ou a máquina de escrever estão ausentes. Também não se observam quaisquer cartazes para tarefas especiais onde as crianças possam escrever os seu nomes. As escassas mensagens escritas existentes são realizadas pela educadora e estão relacionadas com situações próprias do momento ou altura do ano.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, esta educadora tem uma planificação de carácter anual que, apesar de adequada ao nível pré-escolar, não contempla objectivos, actividades,

estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem escrita. No seu trabalho directo com as crianças, a educadora D não regista por escrito situações vivenciadas pelo grupo de crianças e raramente responde aos interesses individuais das crianças pela escrita. Apenas na última observação foi possível observá-la numa situação de ajuda a uma das crianças que queria escrever o seu nome. A educadora D elaborou um modelo para a criança copiar. É de referir que para esta educadora a preocupação relativa à emergência da leitura e da escrita no jardim de infância limita-se à iniciação ao exercício de escrita do nome, sem qualquer contextualização desta aprendizagem. A educadora D indica que “os mais velhos devem começar a exercitar a escrita do nome, mas apenas ensinando letras soltas; o professor (do 1º Ciclo do Ensino Básico) é que lhes tem que ensinar a juntar letras”. Relativamente às actividades propostas na grelha que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, apenas o “cantar com as crianças” e a leitura de livros foram observadas. Perante situações de leitura de histórias, esta educadora lê com o livro virado para si e posteriormente mostra as imagens às crianças, não existindo, portanto, qualquer oportunidade para as crianças observarem a orientação convencional de leitura. Durante os três momentos de observação não foram presenciadas situações de escrita por parte da educadora, não obstante, nos poucos registos afixados na sala é possível determinar a utilização de letras cursivas maiúsculas e minúsculas nos mesmos. A planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças não são efectuadas por escrito, como também não existe um registo das presenças das crianças. Quando alguma das crianças deseja escrever uma letra ou uma palavra específica, esta educadora ajuda-a quer facilitando os materiais necessários e elaborando um modelo para que a criança possa copiar, quer soletrando a palavra, mas não parece existir intencionalidade quanto a um trabalho mais centrado ou aprofundado no domínio da escrita; neste sentido, foi observada uma situação onde após uma criança ter realizado um registo a educadora perguntou qual o seu significado, sem que houvesse qualquer registo da sua parte como forma da criança ter acesso à escrita convencional adulta.

EDUCADORA E

Na sala da educadora E a **organização do espaço físico** contempla a área de biblioteca que, não constituindo uma área isolada, se encontra situada na zona do tapete. Nesta área apenas se observam livros de histórias em poucas quantidades. Estes livros encontram-se empilhados numa estante, de difícil acesso para as crianças mais baixas. O facto desta área se encontrar inserida na zona do tapete permite às crianças terem um espaço cómodo para lerem os livros. Não foi possível observar a existência de mais livros noutra espaço da sala, pelo que, aparentemente, esta parece ser uma área pouco privilegiada em termos de intervenção. Nas restantes áreas da sala não existem materiais e utensílios para escrever e os materiais que permitem a utilização de destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas são praticamente inexistentes, apenas se observam algumas figuras conhecidas de histórias infantis nas paredes da sala. Relativamente aos locais próprios para afixar registos, apenas existem três placards: dois pequenos, um que é utilizado pela educadora para notas e outro que se encontra na área das construções e que serve para expor trabalhos das crianças, e um terceiro, um pouco maior, que se encontra na área de expressão plástica e que também é utilizado para afixar trabalhos das crianças. Destes três placards apenas o da área de expressão plástica se encontra situado ao alcance visual das crianças. Estes locais para afixar registos apresentam uma superfície unicolor, mas o espaço entre os elementos exibidos quase não existe. Nesta sala não há computador ou máquina de escrever. Os materiais escritos existentes limitam-se à identificação das áreas, realizada com letras cuja cor quase as torna imperceptíveis, a um quadro de presenças e a um quadro de aniversários que, aparentemente, não tem qualquer utilidade. Do quadro de presenças constam o nome da criança, escrito com letras de imprensa maiúsculas, acompanhado por um desenho realizado por cada criança; a presença é marcada com um símbolo (figura geométrica) consoante o dia da semana. Nesta sala foi possível observar que os registos ou trabalhos das crianças são substituídos frequentemente, apesar de, na última observação, os placards estarem desprovidos de qualquer trabalho. As escassas mensagens existentes na sala são realizadas pela educadora, não se registando qualquer tipo de mensagens elaboradas pelas crianças.

Relativamente à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, no início do ano escolar a educadora E não tinha qualquer planificação ou projecto de trabalho. Para o segundo momento de observação a educadora facilitou a sua planificação, adaptada ao nível pré-escolar e ao grupo com o qual se encontrava a trabalhar, planificação esta de carácter anual, com objectivos e actividades claras no domínio da linguagem escrita e oral. Este plano carecia de estratégias e recursos para promover experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita. No seu trabalho directo com as crianças, a educadora E, concretamente no que respeita às actividades propostas na grelha de observação, apenas realizou actividades de leitura de histórias, de cantar com as crianças e de invenção de histórias. A leitura de histórias foi feita de maneira que as crianças não conseguiram observar a orientação convencional da leitura, pois a educadora leu a história com o livro virado para si e só depois mostrou as imagens. No que se refere às canções, esta educadora tem um pequeno livro com canções que as crianças escolhem para cantar; cada canção está representada por um desenho para ser mais facilmente reconhecida. Em relação à invenção de histórias, este tipo de actividade foi observado uma única vez, mas a história criada não foi registada por escrito. Relativamente à utilização da escrita, a educadora E não escreve diante das crianças, nem promove qualquer tentativa de aproximação à escrita; em nenhum momento a educadora solicitou às crianças que escrevessem os seus nomes nos trabalhos, nem que tentassem realizar algum tipo de registo escrito de experiências ou acontecimentos vivenciados. Nos poucos registos existentes na sala é possível observar uma grande mistura de tipos de letras – cursiva e de imprensa, maiúsculas e minúsculas. A planificação e avaliação do trabalho desenvolvido pelas crianças não são registadas por escrito.

EDUCADORA I

No que respeita à **organização do ambiente físico**, a sala da educadora I, no início do ano escolar contava com uma área de biblioteca apetrechada com escassos

livros de histórias (cinco) não adequados ao nível de desenvolvimento do grupo, colocados numa estante apropriada e com um local cómodo e apropriado para os ler ou folhear. Na terceira observação realizada os livros desapareceram, ficando a estante completamente vazia, pelo que as crianças deixaram de ter qualquer tipo de contacto com livros ou outro material impresso. Numa estante onde a educadora guarda materiais foram observados alguns livros, concretamente uma enciclopédia e livros temáticos, que não são utilizados pelas crianças e, aparentemente, também não são utilizados pela educadora para as crianças os visionarem. Nesta sala não existe qualquer etiquetagem de áreas e materiais, à excepção dos cacifos onde são guardados os trabalhos realizados pelas crianças que apresentam o nome da criança escrito, acompanhado de um desenho; nalguns casos apenas se observa o desenho. Nas restantes áreas de trabalho não existem materiais de escrita; na área de expressão plástica as crianças têm acesso a lápis e papel que utilizam apenas para desenhar. Por toda a sala existem locais próprios para afixar trabalhos e registos escritos, não obstante estes são utilizados unicamente para afixar alguns trabalhos, que não são substituídos frequentemente. Estes locais apesar de apresentarem uma superfície unicolor para melhor visualização dos trabalhos afixados, não apresentam espaço entre os elementos exibidos. Na sala não se observa a existência de materiais que permitam a utilização de destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas – fotografias, relatos, objectos familiares. O computador ou máquina de escrever não existem. Os registos afixados nesta sala combinam, na sua maioria, a imagem com o texto escrito, apesar de serem escassos (regras da sala, um cartaz sobre a primavera); estes registos são elaborados pelo adulto, sendo notória a ausência de registos escritos ou tentativas de escrita por parte das crianças.

No que respeita à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, concretamente no que diz respeito à planificação do trabalho a desenvolver durante o ano escolar, a educadora I orienta o seu trabalho pelo Projecto Educativo de Escola que, a pesar de conter objectivos para o domínio da linguagem oral, é omissivo relativamente a objectivos, actividades, estratégias e recursos que permitam uma abordagem à linguagem escrita. No seu trabalho directo com as crianças,

a educadora I não realiza qualquer tipo de registo escrito de situações experienciadas pelas crianças. Não foram observadas quaisquer iniciativas no sentido de escrever aquilo que as crianças narravam, aquilo que representaram nos seus trabalhos, nem de as convidar a expressarem-se por escrito. Das actividades propostas na grelha que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, apenas o “cantar com as crianças” foi observado. A única situação onde as crianças tiveram a oportunidade de observar o adulto escrever foi na escrita do nome de cada uma na sua folha de desenho, mas esta situação não foi acompanhada de qualquer leitura ou explicação relativa àquilo que estava a ser escrito. Nos registos afixados na sala é possível observar a utilização de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa, predominantemente. A planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças não são efectuadas por escrito. A organização deficiente desta sala, bem como a nula utilização que a educadora faz da escrita, reflectem uma acentuada ausência de preocupação por facilitar ou promover experiências significativas de aprendizagem neste âmbito.

Relativamente à prática destas 5 educadoras parece ser comum a falta de estratégias, tanto a nível de organização do espaço físico, como de implementação de actividades específicas, no domínio da linguagem escrita. Estas educadoras, para além de não demonstrarem qualquer preocupação relativa ao apetrechamento de áreas de trabalho - consideradas chave no âmbito da escrita por autores como Loughlin e Suina (1982), Carlino e Santana (1996) ou Hohmann et al (1979) - também não parecem dar qualquer relevância a actividades de promoção e utilização da escrita na sala, semelhantes àquelas que propõem Alves Martins e Niza (1998), Hall e Robinson (1997), Hohmann et al (1979), Hohmann e Weikart (1995) ou as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

Na generalidade destas salas a área de biblioteca está ausente ou, caso exista, apresenta uma organização deficiente e empobrecida em termos de materiais impressos

e de registo, facto este que também se verifica a nível das restantes áreas de trabalho. É igualmente notória a falta de registos escritos elaborados quer pela educadora, quer pelas crianças, tanto a nível de etiquetagem de áreas de trabalho e materiais, como de trabalhos realizados e experiências vivenciadas por algumas crianças ou pelo grupo. Nestas salas, a pesar de existirem locais próprios para afixar registos, são utilizados apenas para expor trabalhos, que na sua maioria são desenhos. As educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita não demonstram qualquer interesse por utilizar a escrita diante do grupo, nem por promover atitudes de escrita nas crianças. Assim, estas educadoras, para além de não terem um plano de trabalho claramente definido e delimitado em função dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que pretendem trabalhar com o grupo, também são omissas quanto à utilização da escrita ou da leitura como estratégias fundamentais de abordagem a estes processos. Neste grupo de educadoras apenas é notória a realização de actividades pouco diversificadas relacionadas com a linguagem oral.

Passemos, agora, a analisar os resultados obtidos pelo grupo de crianças correspondente a estas cinco educadoras (22 crianças), nas várias provas aplicadas, em cada um dos dois momentos de observação.

a) Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

Este teste, que pretende avaliar o conhecimento dos termos próprios da leitura e da escrita, foi passado individualmente ao grupo de crianças no início e no fim do ano lectivo. Neste teste foi cotado 1 ponto por cada um dos itens respondidos correctamente, podendo, assim, variar as pontuações entre 0 e 23. Para este grupo de crianças, na primeira observação a pontuação mais baixa foi de 2 pontos e a mais alta de 9 pontos, sendo a média de 4.3 e o desvio padrão de 1.62. No segundo momento de observação a pontuação mais baixa registada foi de 1 ponto e a mais alta de 12 pontos, sendo a média

de 5.7 e o desvio padrão de 2.62. Em termos de pontuação obtida nos dois momentos para cada um dos itens, o Quadro D apresenta os resultados obtidos a nível de frequência e respectiva percentagem.

Quadro D
Respostas Correctas ao Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita – Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Item 1	7	31.8	7	31.8
Item 2	10	45.4	8	36.3
Item 3	8	36.3	8	36.3
Item 4	7	31.8	9	40.9
Item 5	2	9	5	22.7
Item 6	5	22.7	12	54.5
Item 7	0	0	0	0
Item 8	0	0	0	0
Item 9	0	0	1	4.5
Item 10	0	0	0	0
Item 11	1	4.5	0	0
Item 12	2	9	1	4.5
Item 13	7	31.8	7	31.8
Item 14	0	0	0	0
Item 15	0	0	0	0
Item 16	8	36.3	10	45.5
Item 17	3	13.6	10	45.5
Item 18	16	72.7	16	72.7
Item 19	4	18.1	7	31.8
Item 20	5	22.7	3	13.6
Item 21	5	22.7	7	31.8
Item 22	4	18.1	6	27.2
Item 23	5	22.7	8	36.3

Como se pode observar, nos itens 1, 2 e 3, que avaliam o conhecimento das crianças relativamente ao termo *número*, 31.8%, 45.4% e 36.3%, respectivamente, responderam correctamente, no início do ano escolar, o que representa uma média de 37.8% para este termo. Em relação aos resultados obtidos no fim do ano escolar, 31.8%, 36.3% e 36.3% das crianças o fizeram, obtendo-se, desta forma, uma média de 34.8% de respostas certas para o termo *número*. Estes dados apontam para um decréscimo na percentagem de respostas correctas para o item 2 do primeiro para o segundo momento de observação.

Para os itens 4 e 5, que reenviam para o conhecimento do conceito *letra*, os resultados foram de 31.8% e 9% na primeira observação e de 40.9% e 22.7% na segunda, o que se traduz em médias de 20.4% e 31.8% respectivamente.

No item 6, que avalia o termo *palavra*, a percentagem de respostas certas foi de 22.7% no início do ano e de 54.5% na segunda observação.

Relativamente aos itens 7, 8, 9 e 10, que reenviam para o termo *palavra* associado às noções de *primeira(s) e última(s) palavra(s) da frase*, os resultados situam-se em 0% para os quatro itens, na primeira fase de observação. No segundo momento de recolha de dados, os resultados apontam para 4.5% para o item 9 e 0% para os itens 7, 8 e 10.

Em relação aos itens 11, 12 e 13, que fazem referência aos conceitos de *letra maiúscula e letra minúscula*, os resultados da primeira observação revelam que 4.5%, 9% e 31.8% das crianças responderam correctamente. Na segunda observação foram obtidos os seguintes resultados: 0%, 4.5% e 31.8% para cada um dos itens mencionados.

Os itens 14 e 15, que conjugam os termos *letra, palavra e primeira e última letra* de cada *palavra*, não foram respondidos correctamente por nenhuma criança tanto na primeira como na segunda observação.

Para os itens 16, 17 e 18, que avaliam o conceito de *frase*, a percentagem de respostas correctas na primeira observação foi de 36.3%, 13.6% e 72.7%, respectivamente, o que representa uma média de 40.8%. Na segunda observação os resultados foram de 45.4% para os itens 16 e 17 e 72.7% para o item 18, o que em média significa 63.6%.

Relativamente ao item 19, que pretende avaliar o conhecimento de que o *nome próprio* se escreve com letra maiúscula, os resultados obtidos na 1ª e 2ª observações foram, respectivamente, de 18.1% e 31.8% respostas correctas.

O item 20 avalia o conhecimento do termo *título da história*. A percentagem de respostas certas obtidas na primeira observação foi de 22.7% e de 13.6% na segunda.

Em relação aos itens 21 e 22, que reenviam para os conceitos de *primeira e última linha* de um texto, foram encontradas as seguintes percentagens de respostas correctas: na 1ª observação 22.7% e 18.1%, e na 2ª, 31.8% e 27.2%, respectivamente.

Para o item 23, que avalia a noção de *história escrita*, os resultados obtidos revelam um 22.7% de respostas correctas no início do ano e um 36.3% no fim do ano lectivo.

Passando agora a analisar mais cuidadosamente os dados aqui apresentados, estes parecem evidenciar a presença de três grandes níveis de conhecimento dos conceitos avaliados: uns quase desconhecidos ou mesmo desconhecidos, outros conhecidos por um grupo reduzido de crianças e outros bastante conhecidos.

Assim, termos como *primeira(s) e última(s) palavra(s) de uma frase*, correspondentes aos itens 7, 8, 9 e 10, são noções aparentemente desconhecidas por este grupo de crianças. O mesmo acontece relativamente aos termos *primeira e última letra* de cada *palavra* (itens 14 e 15). Ainda dentro deste grupo podemos situar o grau de conhecimento face ao termo *letra maiúscula* que, apesar de não ser completamente

desconhecido pela totalidade das crianças apresenta uma taxa de sucesso extremamente baixa ou quase inexistente. Estes resultados parecem indiciar alguma dificuldade por parte deste grupo em coordenar os diferentes conceitos que em cada uma destas tarefas lhes é exigido utilizar em simultâneo. As diferenças entre a primeira e a segunda observação são praticamente inexistentes.

Relativamente aos termos que parecem estar mais bem adquiridos, *frase*, *número* e *palavra* apresentam elevadas percentagens sobretudo na segunda fase de observação; um considerável aumento foi observado no número de respostas correctas entre um momento e outro principalmente no termo *frase*.

Num terceiro grupo podemos situar todas aquelas noções que registaram apenas um terço ou menos de respostas correctas. Neste grupo enquadram-se os termos: *letra*, *letra minúscula*, *nome próprio*, *título da história*, *primeira e última linha* e *história escrita*. Relativamente à evolução registada entre a primeira e a segunda observação, a mesma foi mais acentuada para os termos *letra* e *nome próprio*. Nas restantes noções apenas se observou um pequeno acréscimo ou decréscimo de respostas correctas entre um e outro momento.

Em termos de conceitos avaliados, estes resultados coincidem com os obtidos por Alves Martins (1996) quando refere a grande dificuldade que as crianças desta faixa etária parecem sentir na utilização em simultâneo de vários termos técnicos de leitura/escrita. Da mesma maneira, o conhecimento do termo *frase* parece ser aquele que menor dificuldade representa, contrariamente aos resultados da investigação de Alves Martins (1996) onde é apontado como desconhecido. Contrariamente às investigações que apontam para alguma dificuldade na compreensão do termo *palavra*, tal parece não ter acontecido com o grupo em estudo, sobretudo na segunda fase de observação.

Analiseemos, agora, estes resultados em função da percentagem de respostas correctas onde se verificou alguma evolução.

Em termos de evolução, neste grupo de 22 crianças, foi possível observar três situações bem diferenciadas: uma primeira onde a evolução foi positiva, uma segunda onde os resultados permaneceram inalterados e uma terceira onde se registou uma regressão na percentagem de respostas correctas.

Relativamente à primeira situação, nos itens 4, 5, 6, 9, 16, 17, 19, 21, 22 e 23 observou-se um incremento na percentagem de respostas correctas, apesar de, na maior parte dos casos, esse aumento ter sido muito pequeno. Exemplo disto são as percentagens dos itens 4, 16, 21 ou 22, onde a diferença entre os resultados da primeira e segunda observação variam em apenas 9.1% ; ou as do item 9 que no primeiro momento obteve 0% de respostas correctas e no segundo momento o incremento foi de 4.5% (apenas 1 resposta).

A segunda situação registada diz respeito a dados que permaneceram inalterados entre o primeiro momento de recolha de dados e o segundo. Este facto foi observado nos itens 1, 3, 7, 8, 10, 13, 14, 15 e 18, onde a percentagem de respostas correctas foi exactamente a mesma nos dois momentos.

Neste grupo de crianças foi, ainda, possível observar uma regressão em termos de percentagem de respostas correctas para os itens 2, 11, 12 e 20. Esta situação poderá, eventualmente, explicar-se pela ausência deste tipo de conceitos que, durante a primeira observação foram respondidos correctamente por mero acaso.

Se contabilizarmos o número de itens que compõem esta prova (23) e analisarmos a percentagem daqueles onde se registou uma evolução, daqueles cujas respostas se mantiveram iguais e daqueles onde se registou uma regressão em termos de respostas correctas obtemos as percentagens de 43.4%, 39.1% e 17.3%, o que revela que em 56.4% dos itens não se registou qualquer evolução ou a mesma foi negativa.

b) Critérios de leitura de um texto

Como foi anteriormente referenciado, para avaliar quais os critérios utilizados pelas crianças para determinar se um texto pode ou não ser lido, foi apresentada, a cada criança individualmente, uma série de cartões contendo letras, palavras e pseudo-palavras. Os resultados obtidos e registados através da grelha de registo (cf. Anexo 4) foram contabilizados em termos de presença de cada um dos critérios de quantidade e variabilidade (1 ponto), e ausência dos mesmos (0 pontos). A frequência de aparecimento destes critérios relativa ao grupo de crianças das salas das *educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita* pode ser visualizada através do Quadro E.

Quadro E
Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade para permitir um acto de leitura nas crianças do Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Quantidade	4	18.1	2	9
Variabilidade	5	22.7	7	31.8

Relativamente ao critério de quantidade de letras que um texto deve possuir para poder ser lido, como se pode observar, no primeiro momento de recolha de dados, para este grupo de crianças, este esteve presente em apenas 4 casos (18.1%), diminuindo na segunda observação para 2 casos (9%).

Tanto as respostas iniciais (4) como as da segunda observação (2) referem a necessidade de duas letras como quantidade mínima para que um texto possa ser lido. Curiosamente das 6 respostas que fazem referência ao critério de quantidade de letras, 1 indica o cartão com a letra **m** como sendo bom para ler. A justificação prende-se com o

facto de, para esta criança, cada *arco* do m contar como uma letra; assim, dois arcos são equivalentes a duas letras. Vejamos a resposta dada pela Patrícia (5;3):

Exp.: este cartão serve para ler?

P.: serve.

Exp.: porquê?

P.: porque tem estas coisas assim (contorna o primeiro arco do m e depois o segundo), tem duas letras.

Para o critério de variabilidade de letras, no início do ano escolar apenas 5 crianças (22.7%), pertencentes a este grupo 1, o referiram como sendo necessário para que o texto pudesse ser lido, cifra esta que aumentou ligeiramente no final do ano escolar (7 crianças - 31.8%). A presença do critério de variabilidade foi observado não só naqueles cartões que continham letras repetidas juntas, como por exemplo nos cartões *PPP* ou *AAAAA*, considerados como não sendo bons para ler, mas também naqueles cartões onde se repetia uma letra mesmo que não estando junta, como é o caso do cartão que contém a palavra *ÁRVORE*, onde a letra R se repete dentro da palavra. Um exemplo deste tipo de resposta foi o da Lizélia (5;5) ao perguntar-lhe se o cartão com a palavra *ÁRVORE* era bom para ler, a sua resposta foi: “não, porque tem estes dois (apontando para cada um dos R) iguais”.

Do grupo de crianças que considerou os critérios de quantidade e variabilidade como sendo necessários para que um texto possa ser lido, 2 na primeira fase de observação, e 2, na segunda, referiram-nos em simultâneo.

Para além destes dois critérios referidos por Ferreiro e Teberosky (1979), surgiram, nas respostas das crianças deste grupo, outros dois considerados por algumas crianças como necessários para que o texto pudesse ser lido. São eles:

- as letras que compõem a palavra: só podem ser lidas aquelas palavras que contêm letras do nome próprio da criança ou de alguma palavra cuja escrita ela conheça.

Este critério foi referenciado apenas na segunda observação por 1 criança (4.5%). A Melissa (4;7) respondeu da seguinte maneira:

Exp.: este cartão serve para ler (ATTTA)?

M.: serve.

Exp.: porquê?

M.: porque tem Amélia (indica o primeiro A), Amélia (indica o último A), Tatiana, Tatiana, Tatiana (indicando cada um dos três T).

- letras e números: algumas crianças referiram que letras e números juntos não se podiam ler. Este critério foi observado também unicamente na segunda fase de recolha de dados, em 2 crianças (9%). Vejamos o tipo de resposta dado pela Lizélia (5;5):

Exp.: este cartão serve para ler (MMM5)?

L.: não.

Exp.: porquê?

L.: porque tem um 5 e três letras.

Exp.: e este cartão serve para ler (FH3T)?

L.: não.

Exp.: porquê?

L.: porque tem um 3.

Relativamente a estes dois critérios é importante referir que ambos representam uma forma de pensar sobre a leitura/escrita qualitativamente diferente face aos critérios de quantidade e variabilidade. Se estes últimos representam critérios sem qualquer fundamento real, os dois primeiros parecem representar outra forma de pensar sobre a escrita, evidentemente mais evoluída. No primeiro caso, o tipo de letras que compõem a palavra, a criança sabe que existem letras que lhe permitem formar palavras; no segundo caso a criança sabe que existem dois sistemas diferentes para representar letras e números e que ambos no se podem misturar para dar lugar à formação de uma palavra.

Cabe ainda referir que, na observação inicial, 3 crianças não justificaram as suas respostas. Estas crianças referiram que os cartões serviam ou não para ler, mas ao perguntar-lhes o porquê da sua escolha, não responderam ou disseram não saber.

Analisando os dados relativos aos critérios de quantidade e variabilidade apresentados, é importante referir, em primeiro lugar, que, se num primeiro momento estes critérios são considerados quase por igual como exigência para permitir um acto de leitura, no segundo momento o critério de variabilidade ganha maior relevo. Este aumento de respostas relativas ao critério de variabilidade dá-se tanto face ao primeiro grupo de dados obtidos para este mesmo critério, como em relação ao critério de quantidade no segundo momento de observação. Este facto vai ao encontro dos resultados obtidos por Alves Martins (1989), que refere a variabilidade como o critério mais importante utilizado pelas crianças em idade pré-escolar na definição de exigências formais para permitir um acto de leitura.

Se considerarmos os dados aqui apresentados em termos de evolução de conhecimentos, para o critério de quantidade essa evolução é positiva, representando um decréscimo de 50% de respostas que o consideram como necessário para permitir um acto de leitura. Contrariamente, para o critério de variabilidade, o número de respostas que o referem como sendo necessário aumentou no segundo momento de observação, o que reflecte uma regressão em relação à evolução deste conceito.

Relativamente aos restantes dois critérios encontrados, cabe referir que ambos coincidem exactamente com os mencionados por Ferreira e Teberosky (1979): os cartões que contêm letras e números e a utilização de índices para determinar se o texto pode ou não ser lido, como sendo outros critérios utilizados por algumas crianças.

c) Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

Esta prova pretendeu avaliar qual o momento evolutivo deste grupo de crianças relativamente ao processo de *escrita sem ajuda* ou *ditado de palavras*. A cada criança, individualmente, foi pedido que escrevesse um conjunto de palavras e uma frase da maneira como soubesse ou fosse capaz. As respostas das crianças foram analisadas na sua globalidade e classificadas, inicialmente, nos três níveis anteriormente explicitados. Face à presença de outros dois tipos de respostas que não se enquadravam em nenhum dos níveis propostos e que, constituíam um sub-nível e uma fase anterior ao nível pré-silábico, a classificação das respostas foi realizada atendendo a cinco níveis, a saber: nível de indiferenciação entre desenho e escrita, nível pré-silábico, nível de transição entre o pré-silábico e o silábico, nível silábico e nível de escrita com fonetização. Assim, o Quadro F permite observar a distribuição das respostas obtidas no dois momentos de observação para este grupo.

Quadro F
Níveis de Escrita sem ajuda relativos às crianças do Grupo 1

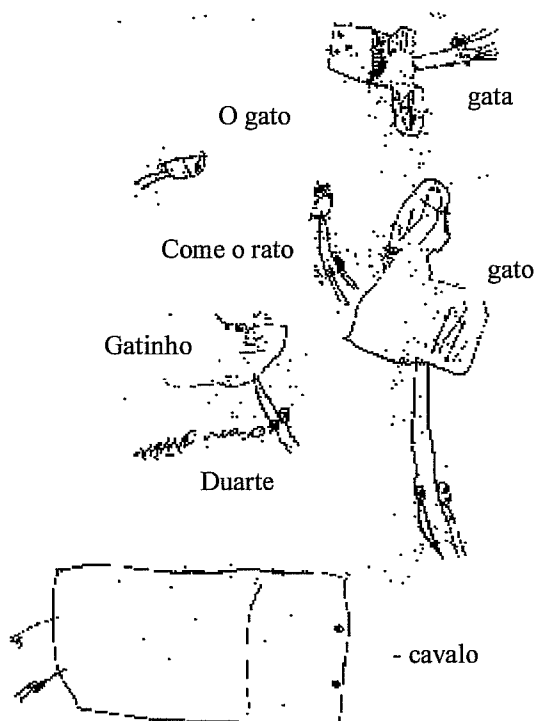
	1ª observação		2ª observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1.- Indiferenciação desenho/escrita	4	18.1	4	18.1
2.- Pré-silábico	16	72.7	18	81.8
3.- Transição entre 2 e 4	2	9	0	0
4.- Silábico	0	0	0	0
5.- Escrita com fonetização	0	0	0	0

Através do Quadro F é possível verificar que os resultados obtidos neste grupo se situam, fundamentalmente nos dois primeiros níveis de evolução da escrita sem ajuda. Durante o primeiro momento de observação, 18.1% das crianças situaram-se no nível de indiferenciação entre desenho e escrita, 72.7% no nível pré-silábico, apenas 2

(9%) no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico e nenhuma no silábico e na escrita com fonetização.

Relativamente ao segundo momento de observação, foi possível observar uma igualdade na percentagem de respostas no primeiro nível – indiferenciação desenho/escrita – (18.1%), uma elevada percentagem de respostas no nível pré-silábico e ausência de respostas nos sub-seguintes níveis. Passemos a analisar pormenorizadamente os tipos de respostas obtidas.

Na primeira fase de observação, 4 crianças (18.1%) recorreram ao desenho como forma de representar as palavras ditadas, observando-se, portanto, uma *indiferenciação entre os conceitos de desenho e escrita*. Idêntica situação foi registada na segunda fase, onde a percentagem de crianças que desenharam os referentes das palavras ditadas foi exactamente a mesma da primeira observação (4 crianças - 18.1%). Vejamos o exemplo do Duarte (4;6) que efectuou este tipo de registo:

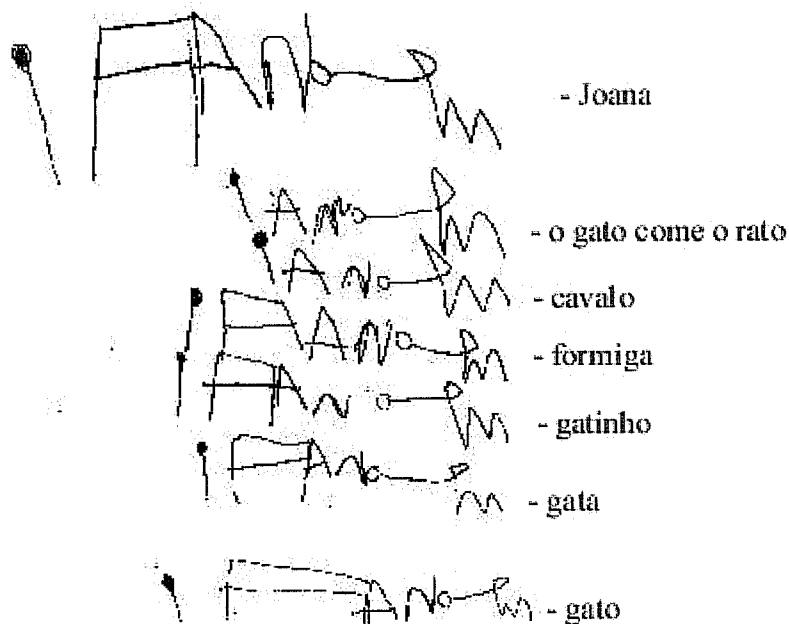


Quando foi perguntado ao Duarte se escrevia ou desenhava, ele respondeu que desenhava.

Em relação ao nível *pré-silábico*, apesar de uma grande percentagem de respostas se situarem neste nível nos dois momentos de observação, é possível estabelecer algumas diferenças nas respostas obtidas.

Em primeiro lugar, analisando o *tipo de letra* utilizada, a presença de grafismos semelhantes à letra de imprensa e à letra cursiva tem praticamente igual número de respostas. Neste sentido, as amostras de escrita recolhidas durante a primeira fase de observação revelaram a utilização de letra cursiva ou semelhante à cursiva em 7 casos (31.8%), e de letra de imprensa ou parecida em 5 casos (22.7%); nas restantes 10 amostras não foi possível identificar um tipo de letra. Na segunda fase de observação, 4 das amostras recolhidas (18.1%) reflectem a utilização de grafias semelhantes à letra cursiva e 9 (40.9%) a utilização de letras de imprensa ou similares. Nos restantes 5 registos não foi possível identificar claramente o tipo de letra que a criança conhece e utiliza para escrever, pois geralmente utiliza grafias não convencionais sem qualquer parecido com letras de um ou outro tipo ou desenha.

Deste nível *pré-silábico* é característico o aparecimento das *formas fixas*, que constituem estruturas invariáveis de escrita. Neste grupo de 22 crianças foi possível observar este tipo de estrutura em 2 casos, um durante a primeira fase de recolha de dados e outro no segundo momento. Vejamos um exemplo deste tipo de escrita:



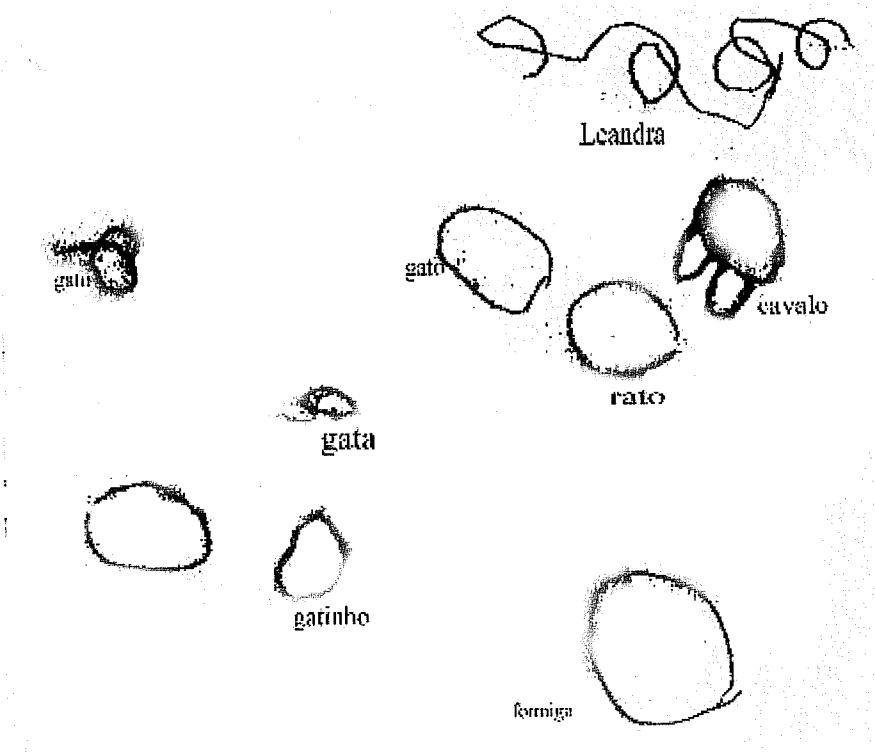
A Joana (5;1) escreve todas as palavras de forma idêntica, utilizando, ainda, letras do seu nome próprio.

Outra das características deste nível é a presença de escritas em função do tamanho do objecto representado – *Hipótese Quantitativa do Referente*. Este tipo de escrita não se registou em qualquer das amostras recolhidas.

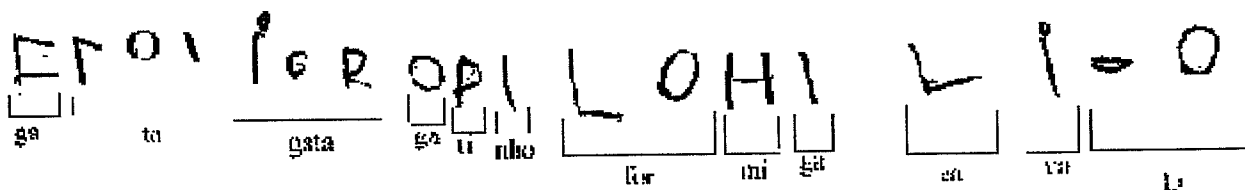
Por outro lado, os critérios de quantidade e variabilidade de letras que geralmente são considerados como necessários para que um texto possa ser lido também surgiram durante a aplicação desta prova. Da totalidade de registos obtidos neste grupo, onde foi possível identificar grafias convencionais e não convencionais definidas, 9, durante a primeira observação e 9 na segunda utilizaram o critério de *quantidade* na escrita. Relativamente ao critério de *variabilidade* 6 crianças, no primeiro momento, e 5, no segundo, consideraram-no como necessário também para a escrita de palavras.

Ainda dentro do nível *pré-silábico* foi possível observar, no grupo 1, a utilização do desenho como elemento de apoio à interpretação da escrita, apenas num

caso durante a primeira fase de observação. Vejamos a amostra da Leandra (4;8) que escreve e desenha simultaneamente:



Relativamente à fase de *transição* entre o nível *pré-silábico* e o *silábico*, os dados obtidos apontam para a existência de um momento de transição entre estes dois níveis, caracterizado pela leitura/escrita silábica de algumas partes da palavra em simultâneo com a leitura global de alguns dos segmentos de essa mesma palavra ou frase. Vejamos o exemplo da amostra de escrita do Vítor (5;7):



Para o Vítor, em palavras como gato, cavalo ou formiga pode efectuar-se uma leitura silábica para algumas letras, mas global para as restantes; a palavra gata é lida globalmente; a palavra gatinho é lida seguindo a hipótese silábica (O = *ga*; P = *ti*; l = *nho*).

Os dados obtidos nesta prova em termos de níveis evolutivos de escrita, parecem evidenciar resultados diferentes dos concluídos em trabalhos como os de Ferreiro e Teberosky (1979) ou Alves Martins (1987). Se bem a presença do nível pré-silábico de escrita é por demais evidente, tal não acontece, neste grupo de crianças em particular, relativamente aos restantes níveis evolutivos. Apenas um nível de transição entre a hipótese pré-silábica e a hipótese silábica parece começar a evidenciar-se nalguns casos, no primeiro momento de observação, desaparecendo no segundo, sendo a escrita alfabética inexistente.

Neste estudo, por outro lado, surge um nível anterior ao da escrita pré-silábica, onde a criança apenas desenha e onde escrita e desenho parecem ter significados similares. Tanto para Ferreiro e Teberosky como para Alves Martins o desenho constitui uma fase anterior à da escrita, não sendo considerado como um nível dentro deste processo evolutivo. Mais, Ferreiro e Teberosky referem que desde os 2 anos e meio ou 3 anos começa a ser evidente a diferença entre as tentativas de escrita e as tentativas de desenho nas crianças, o que, neste caso, não se observou em crianças de 4 e 5 anos. Ainda relativamente à presença do desenho como forma de escrita apenas no estudo de Tolchinsky e Levin (1987) este aparece referenciado como um primeiro momento deste processo evolutivo.

Por outro lado, centrando-nos agora nas escritas situadas no segundo nível (pré-silábico), os dados obtidos relativamente à utilização de um número indefinido de grafias – que podem ser convencionais, não convencionais ou números -, ao aparecimento de formas fixas de escrita, dos critérios de quantidade e variabilidade ou do desenho como elemento de apoio à escrita, vão ao encontro dos resultados registados em provas similares. Todos estes aspectos estão presentes no estudo de Ferreiro e

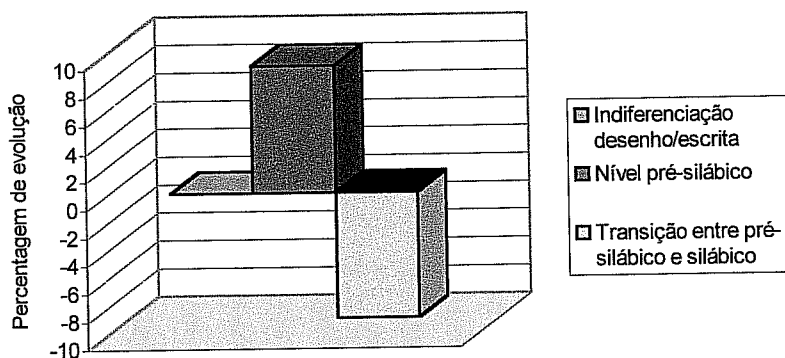
Teberosky (1979) como característicos deste nível inicial do processo de evolução da escrita em crianças não escolarizadas. Não obstante, no estudo realizado por Alves Martins (1987) não se verificou a existência de formas fixas ou escritas iguais para palavras diferentes. Outro dos aspectos observados no presente estudo e que apenas é referenciado por Tolchinsky e Levin (1987) é o da utilização de marcas gráficas soltas que remetem para enunciados verbais, o que implica a ausência dos critérios de quantidade e variabilidade nesses casos. Apenas um aspecto do nível pré-silábico, referido por Ferreiro e Teberosky (1979) não se observou neste grupo de crianças – a *Hipótese Quantitativa do Referente*.

Avaliando os resultados em função da evolução registada neste grupo de 22 crianças encontramos:

- um grupo onde não se registou qualquer evolução: no nível de indiferenciação entre desenho e escrita a percentagem de respostas foi exactamente a mesma em ambos os momentos (18.1%);
- um segundo grupo, relativo ao nível silábico, onde se registou uma evolução positiva em termos de percentagem de respostas (+ 9.1% no segundo momento);
- e um terceiro grupo, referente ao nível de transição entre os níveis pré-silábico e silábico, caracterizado por uma regressão relativa ao número de respostas dadas para este nível (- 9%).

Vejamos estes dados representados graficamente (Gráfico 2):

Gráfico 2
Evolução da Escrita sem ajuda no Grupo 1



Uma vez que os dados respeitantes ao nível de indiferenciação permaneceram inalterados, tudo parece indicar que, do primeiro para o segundo momento de observação houve uma involução relativamente às respostas obtidas no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico, na primeira fase, para o nível pré-silábico na segunda fase de recolha de dados, que se traduz no decréscimo de 9% no nível de transição, 9% esse que passa para o nível pré-silábico na segunda fase de observação.

d) Escrita do Nome Próprio

Durante a prova de escrita sem ajuda ou ditado de palavras foi pedido a cada criança para escrever e, posteriormente, ler o seu nome próprio. As respostas inicialmente foram registadas numa grelha que contemplava os cinco níveis de escrita do nome próprio, descritos no capítulo anterior. Face à presença de respostas unicamente no primeiro nível e ao registo de outras situações ligadas a esta tarefa, os critérios de análise dos dados foram redimensionados. Neste sentido, em primeiro lugar será analisado o tipo de escrita observada em função do primeiro nível proposto e, em segundo lugar, far-se-á uma avaliação das escritas obtidas em termos de percentagem de

escritas correctas, tentativas próximas à escrita correcta do nome e escritas incorrectas do nome, isto porque uma elevada percentagem de crianças consegue escrever correctamente o seu nome sem, no entanto, poder ser considerada como uma tentativa de escrita alfabética. As razões de tal afirmação serão exploradas mais adiante.

Na primeira fase de recolha de dados, 95.4% das crianças situaram-se claramente no nível I de escrita do nome próprio, número que diminuiu, no segundo momento de observação, para 63.3%.

Das 22 crianças do Grupo 1 cuja escrita do nome próprio se situa no nível 1, para a primeira observação, 3 não são capazes de escrever o seu nome ou fazem-no através do desenho, enquanto que as restantes 19 fazem-no utilizando um número indefinido de grafias. Vejamos o exemplo do Gil (4;6) que realiza uma grafia não convencional semelhante a um *m* quando se lhe pede para escrever o seu nome:



Gil (4;6)

Destas 22 crianças, 9 lêem o nome, ou o nome e os apelidos, quando se lhes pede para lerem o que escreveram. É o caso da Ângela (4;8), para quem a escrita do nome representa o nome e os apelidos:



Ângela (4;8)

Relativamente ao segundo momento de observação, 14 crianças (63.6%) situam-se no primeiro nível de escrita do nome, caracterizado pela utilização de um número indefinido de grafias para o fazer. Exemplo desta escrita é o da Patrícia (5;3):

E O o B

Patrícia (5;3)

Destas 22 crianças, 5 referem que na escrita do nome pode ser lido o nome e o nome e os apelidos. Por exemplo, o Gil (4;6) lê a escrita do nome, em primeiro lugar, dizendo “Gil” e depois volta a lê-la referindo o nome e os apelidos:

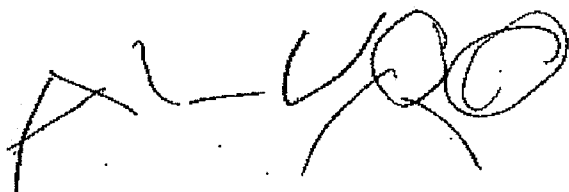
~

Gil (4;6)

As respostas de 2 crianças na primeira fase de recolha de informação e de 8 na segunda fase não foram passíveis de ser classificadas em nenhum dos níveis propostos, basicamente devido ao facto de estas conhecerem a escrita do seu nome, não podendo contudo ser incluídas no nível 5 (escrita alfabética), pelas seguintes razões:

- a) Uma (1) criança na primeira observação e 5 na segunda, escreveram correctamente os seus nomes, mas ao pedir-lhes para lerem, fizeram-no globalmente sem atribuir a cada letra o seu respectivo valor sonoro. Assim, parece claro que não existe hipótese alfabética na escrita do nome, apenas existe um conhecimento memorístico da escrita do nome;
- b) Uma das crianças, na primeira observação e 3 na segunda, escreveram o nome, mas é visível a falta de uma das letras. Este tipo de resposta parece,

igualmente, reflectir um conhecimento memorístico da escrita do nome e ausência da hipótese alfabética. Eis o exemplo do Álvaro (4;11):



Esta análise dos resultados *a)* e *b)* é tanto mais correcta quanto, ao observarmos a escrita das restantes palavras, nos apercebemos que em nenhuma se manifesta a hipótese alfabética. É exemplo claro desta situação o caso do Álvaro (4;11) que, inclusive, escreve as restantes palavras utilizando grafias não convencionais.

Perante estes dados parece de todo conveniente analisar, agora, os resultados obtidos em termos de percentagem de amostras de escrita que apresentam uma escrita correcta do nome próprio, uma tentativa próxima - onde se evidencia uma omissão ou troca de posição de uma ou duas letras - e uma escrita incorrecta do nome, que pode estar representada por um desenho ou por grafias não convencionais. Este Grupo 1 apresenta uma elevada percentagem de respostas do tipo “escrita incorrecta do nome” em ambos os momentos de recolha de informação, como se pode verificar através do Quadro G.

Quadro G

Percentagens de Sucesso/Insucesso na Escrita do Nome Próprio no Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
a) Escrita Correcta	1	4.5	5	22.7
b) Tentativa Próxima	1	4.5	3	13.6
c) Escrita Incorrecta	20	90.9	14	63.6

Estes resultados apontam para uma ligeira evolução relativamente à escrita do nome quando a focalizamos em termos de escrita correcta ou incorrecta. Neste sentido, foi registada uma evolução de 18.2% para a escrita correcta do nome , entre o primeiro e o segundo momento, bem como uma evolução nas tentativas próximas da escrita correcta em 9.1%. Relativamente à escrita incorrecta o decréscimo registado foi de 27.3%.

Face a estes dados, parece importante referir que, apesar dos resultados não irem ao encontro de outros obtidos através de estudos similares, concretamente do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979), reflectem, de alguma maneira, a forma como o grupo em estudo aborda a escrita do nome próprio. Assim, parecem existir, em ambos os momentos de recolha de informação, dois grandes grupos de respostas perante esta tarefa: um grupo que, como referem Ferreiro e Teberosky (1979), para escrever o nome próprio utiliza uma quantidade indefinida e variada de grafias, e outro que escreve correctamente o nome ou com uma escrita aproximada do nome, mas onde a hipótese alfabética não parece existir.

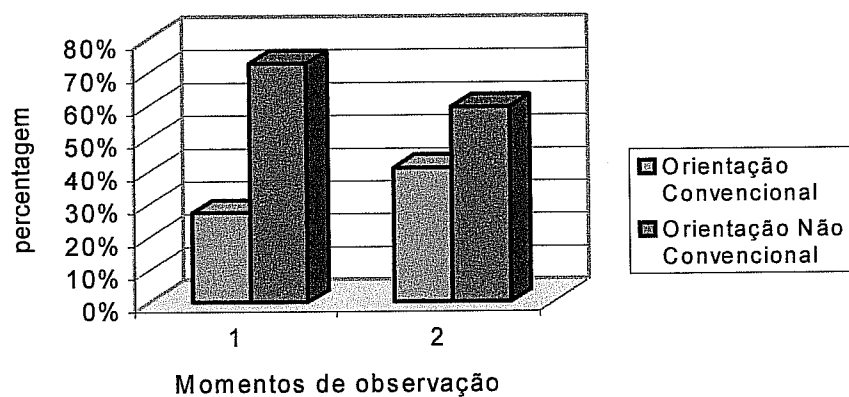
Apesar do trabalho das investigadoras citadas anteriormente fazer referência a momentos evolutivos na escrita do nome, não deixa de considerar a existência de um grupo de crianças que, durante a fase pré-escolar, é capaz de escrever o nome correctamente. Nesse estudo, concretamente no grupo de crianças de classe média, foram observadas várias situações de escrita do nome ou de escrita aproximada, onde faltavam algumas letras. Estas investigadoras apontam tal facto para questões de tipo cultural, pois as crianças desse grupo social, parecem, à partida, estar mais em contacto com situações onde a escrita do nome faz parte do quotidiano.

e) Orientação Espacial da Escrita

Durante a prova de ditado ou escrita sem ajuda foi observada a orientação espacial da escrita, a fim de avaliar o conhecimento do grupo relativamente às orientações convencionais da escrita.

Durante a primeira fase de recolha de dados, das 22 crianças observadas pertencentes ao Grupo 1, 6, ou seja 27.2%, escreveram utilizando a orientação convencional da escrita – da esquerda para a direita, de cima para baixo, horizontalmente. Na segunda fase de observação 9 crianças (40.9%) respeitaram as orientações convencionais, o que se pode observar através do Gráfico 3.

Gráfico 3
Orientação Espacial da Escrita no Grupo 1



Os dados aqui apresentados, relativamente ao Grupo 1, representam uma evolução no conceito de orientação convencional de escrita do primeiro para o segundo momento de recolha de informação, evolução esta na ordem dos 13.7%.

A percentagem referente às orientações não convencionais de escrita representa todo um conjunto de diversas opções, cujas possibilidades, frequências e percentagens são apresentadas no Quadro H.

Quadro H

Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais Observadas no Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
1. Esq./dir. horizontalmente	1	4.5	1	4.5
2. Esq./dir., horizontal, baixo para cima	1	4.5	0	0
3. Esq./dir., de cima para baixo e de baixo para cima	1	4.5	0	0
4. Esq./dir. desordenadamente	3	13.6	5	22.7
5. Dir./esq. Desordenadamente	1	4.5	1	4.5
6. Dir./esq., horizontal, baixo para cima	1	4.5	0	0
7. Altera a orientação de linha para linha	0	0	1	4.5
8. Escreve na vertical de baixo para cima	3	13.6	1	4.5
9. Desenha	5	22.7	4	18.1

Das orientações não convencionais de escrita observadas, a maior percentagem verificada, durante a primeira fase de observação, situa-se no registo tipo *desenho* e na segunda fase na *escrita da esquerda para a direita de forma desordenada na folha*, sendo de salientar que, na segunda observação, a percentagem de crianças que desenhou foi ligeiramente inferior à percentagem da primeira observação.

Durante o segundo momento de recolha de dados algumas das orientações observadas no primeiro momento desapareceram, como é o caso da *escrita da esquerda para a direita, em linha horizontal e de baixo para cima*, da *escrita da esquerda para a direita de cima para baixo e de baixo para cima* e da *escrita da direita para a esquerda, em linha horizontal, de baixo para cima*.

Um dos tipos de orientação observados surgiu apenas no segundo momento de observação - a escrita cuja alteração de *orientação muda de linha para linha*.

As orientações que maiores percentagens tiveram em ambos os momentos foram: a escrita da *esquerda para a direita desordenadamente* (13.6% e 22.7%), e o *desenho* (22.7% e 18.1%).

As restantes opções surgidas – escrita da *esquerda para a direita e da direita para a esquerda*, escrita da *esquerda para a direita de baixo para cima*, escrita da *direita para a esquerda desordenadamente* e escrita *em linha vertical de baixo para cima* – foram observadas nos dois momentos com percentagens pouco elevadas que variam entre 4.5% e 13.6%.

Os dados aqui apresentados parecem estar aquém dos dados obtidos por Sulzby (1985) que, num grupo de 24 crianças de 5 anos, encontrou 70% de respostas onde a orientação convencional da escrita estava presente e onde orientações não convencionais são praticamente inexistentes. Neste Grupo 1, os dados contrariam estas expectativas pois 73%, na primeira fase, e 30% na segunda utilizaram orientações não convencionais de escrita. Por outro lado, se tomarmos como referência o estudo de Ferreira e Teberosky (1979), parece fazer sentido que tal aconteça. Estas investigadoras concluíram que aos 4 anos, crianças de classes sociais baixa e média não respeitam as orientações convencionais da leitura.

f) Leitura de palavras e frases com imagem

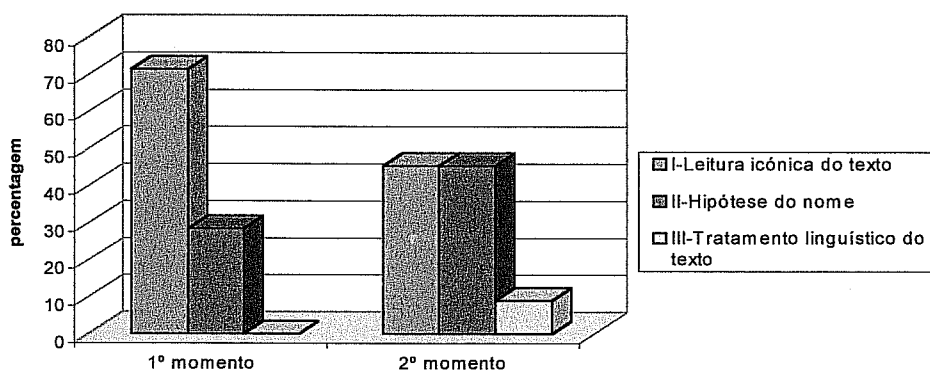
Para estudar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto, foi realizada a prova de leitura de palavras e frases com imagem, que consistiu na apresentação de 14 cartões contendo uma imagem e uma palavra ou frase. Foi pedido a cada criança que indicasse se, em cada cartão, existia alguma coisa para ler, onde e o que pensava que lá estava escrito. Esta prova foi aplicada no início e no fim do ano lectivo e as respostas obtidas foram gravadas em vídeo e posteriormente analisadas e

classificadas, no caso da *leitura de palavras* em 3 níveis e, no caso da *leitura de frases*, em 4 níveis, descritos anteriormente. Para a classificação das respostas dadas pelas crianças foram consideradas a totalidade das mesmas e atribuído o nível que melhor representa essa globalidade de respostas. A *leitura de palavras com imagem* e a *leitura de frases com imagem* serão analisadas separadamente, para permitir uma caracterização mais pormenorizada destes processos de leitura que, apesar de similares, contêm em si conceitos relativos à leitura ligeiramente diferentes, como é o caso da leitura de várias palavras distribuídas em duas linhas. A classificação das respostas obtidas na *leitura de palavras*, foi, fundamentalmente, conseguida em função dos resultados observados através da segmentação gráfica de cada uma das palavras. Assim, para cada palavra apresentada foi tapada ora a primeira parte dessa palavra, ora a segunda parte, sendo pedido à criança para ler cada um dos segmentos destapados. Esta segmentação gráfica das palavras permitiu compreender até que ponto a criança realiza um tratamento linguístico da mensagem escrita ou apenas se limita a interpretar a escrita à semelhança da interpretação que faz da imagem.

Relativamente à *leitura de palavras com imagem*, os resultados obtidos neste grupo de crianças das educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita, nos dois momentos de observação, demonstram um claro predomínio de respostas no nível 1, como se pode observar através do Gráfico 4.

Gráfico 4

Níveis de Leitura de Palavras com Imagem nas crianças do Grupo 1

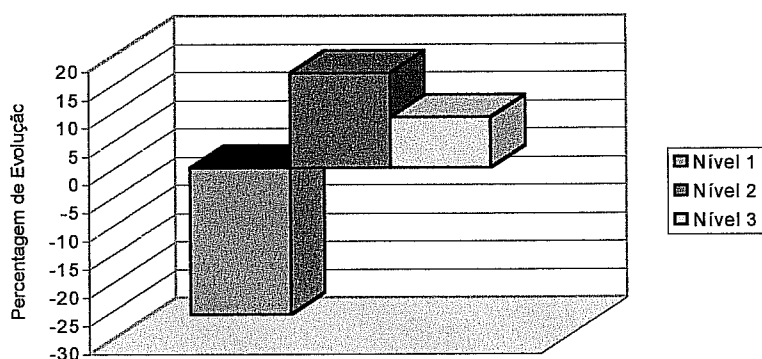


O Gráfico 4 representa as respostas obtidas na prova de leitura de palavras com imagem, para cada um dos três níveis propostos, no grupo de crianças pertencentes às educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita. Num primeiro momento de observação, essas respostas distribuíram-se da seguinte maneira: 71.4% no nível 1 – *Leitura icónica do texto escrito*, 28.5% no nível 2 – *Hipótese do nome*, e 0% no nível 3 – *Tratamento linguístico da mensagem escrita*; durante esta primeira fase de observação uma das crianças negou-se a responder aquilo que se perguntava, pelo que as percentagens referidas fazem alusão apenas a 21 crianças. No segundo momento de observação as percentagens obtidas para cada um dos níveis evolutivos foram de: 45.4% no nível 1 - *Leitura icónica do texto escrito*, 45.4% no nível 2 – *Hipótese do nome*, e 9% no nível 3 - *Tratamento linguístico da mensagem escrita*.

Se num primeiro momento a predominância de respostas no nível 1 é evidente, no segundo momento de observação a percentagem de respostas situa de maneira equilibrada entre os níveis 1 e 2. Relativamente ao terceiro nível, apesar de não se ter verificado qualquer resposta para este nível durante a primeira fase de recolha de dados, na segunda surgiram dois casos.

Se analisarmos estes dados em termos evolutivos, verificamos uma evolução positiva para cada nível de leitura de palavras onde se registaram respostas. Essa evolução encontra-se expressa no Gráfico 5.

Gráfico 5
Evolução nos Níveis de Leitura de Palavras nas crianças do Grupo 1



Como se pode observar no Gráfico 5 a evolução relativa aos níveis de leitura de palavras para o Grupo 1 é positiva, apesar de no nível 1 se verificar uma percentagem negativa, que resulta da diferença de percentagens do segundo e do primeiro momento de recolha de dados. Essa percentagem negativa (-26%) torna a evolução positiva na medida em que implica uma diminuição de respostas para este nível inicial e, conseqüentemente, uma passagem para níveis superiores. Relativamente aos níveis 2 e 3 a evolução positiva registou percentagens de 16.9% e 9%.

Vejamos, agora o tipo de respostas obtidas nos dois momentos em cada um dos níveis propostos.

Relativamente ao nível 1 – *Leitura icónica do texto*, foram consideradas como pertencentes a este nível todas aquelas respostas onde a criança se referia ao texto da mesma maneira que o fazia à imagem e onde a supressão do artigo indefinido foi evidente quando a criança se referia ao texto. Exemplo de respostas deste nível é o Nuno (5;0) que, durante a primeira observação, respondeu da seguinte maneira:

N.: (quando observa o cartão nº 1 diz) uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler? (amendoeira);

N.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

N.: árvore (lendo globalmente e seguindo a leitura com o dedo).

Quando o experimentador tapou as duas primeiras sílabas da palavra *amendoeira* e lhe perguntou o que é que ele pensava que dizia no “bocadinho” de palavra que sobrava, o Nuno respondeu “árvore”. Quando as sílabas tapadas foram as três últimas (doeira) a resposta do Nuno face às duas iniciais foi exactamente a mesma: “diz árvore”.

Outro exemplo de resposta situada neste primeiro nível é o da Ângela (4;8) que, durante a primeira fase de recolha de dados, ao observar o cartão onde estavam

desenhados dois cães e escrito “dois cães”, disse: “cão” (lendo globalmente). Quando se lhe perguntou o que estava escrito em cada palavra referiu: “cão”, para a primeira palavra, e “cão”, para a segunda palavra.

Em ambos os casos, as crianças referem-se ao texto como se o estivessem a fazer à imagem, com a única diferença de excluírem o artigo indefinido quando falam do texto.

Em relação ao nível 2 – *Hipótese do nome* – as respostas situadas neste nível caracterizaram-se, basicamente, pela capacidade, da criança, de começar a raciocinar sobre a palavra e não sobre a imagem, observando-se uma leitura em função não do objecto em si, mas do nome do objecto.

Por exemplo, a Cristiana (4;11), durante a primeira observação respondeu da seguinte forma a esta prova:

Exp.: (ao mostrar o cartão que continha uma árvore desenhada e a palavra *amendoeira* escrita e apontando para a imagem) o que é isto?

C.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

C.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

C.: árvore;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que é que está escrito aqui (*doeira*)?

C.: árvore;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*doeira*) o que é que está escrito aqui (*amen*)?

C.: flores.

O mesmo tipo de resposta, face à segmentação da palavra, foi obtida quando se lhe perguntou relativamente ao cartão que continha o desenho de um menino numa bicicleta e cujo texto era “bicicleta”:

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*bici*) o que é que está escrito aqui (*cleta*)?

C.: bicicleta;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

C.: menino.

No segundo momento de observação, exemplos como o da Lizélia (5;5) reflectem as características próprias deste nível:

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão que continha uma imagem de uma criança sobre uma bicicleta e a palavra *bicicleta* escrita e apontando para a imagem)

L.: um triciclo;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

L.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

L.: triciclo;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*bici*) o que é que está escrito aqui (*cleta*)?

L.: capacete;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

L.: bola.

Posteriormente foi-lhe mostrado o cartão que continha a imagem de uma galinha o cujo texto era *galinha*. Face à segmentação da palavra, as respostas da Lizélia foram as seguintes:

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*gali*) o que é que está escrito aqui (*nha*)?

L.: galinha;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*nha*) o que é que está escrito aqui (*gali*)?

L.: Perú.

Os dois casos aqui exemplificados permitem afirmar que estas crianças mais do que pensar no referente por si só, começam, também, a raciocinar sobre a palavra, apesar de não haver uma relação entre texto escrito e enunciado oral. Se no 1º nível

existe sempre relação com o objecto, independentemente da segmentação gráfica, neste segundo há uma preocupação por atribuir a cada segmento um valor diferente. A criança sabe que se lê diferente quando se tapa uma parte da palavra o que não acontece no 1º nível. Neste sentido parece existir uma evolução no raciocínio da criança que a leva a pensar na palavra mais do que no objecto, apesar das respostas que dá estarem ainda muito relacionadas com a imagem ou com alguma parte da imagem.

No terceiro nível, *tratamento linguístico da mensagem escrita*, encontramos aquelas respostas onde se observa claramente um raciocínio sobre a palavra escrita. Neste nível “a criança começa a fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto procurando as unidades, componentes de ambos e o modo como se relacionam e correspondem” (Alves Martins e Quintas Mendes, 1986, p.61). Esta análise que a criança realiza não passa necessariamente pelo estabelecimento de uma correcta correspondência texto/som, pode também tentar uma correspondência entre um segmento da palavra e uma sílaba da mesma. Exemplo disto é a resposta da Melissa (4;7), durante o segundo momento de observação perante a apresentação do cartão que contem como imagem um rapaz numa bicicleta e cujo texto diz “bicicleta”:

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão e apontando para a imagem);

M.: uma bicicleta;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

M.: sim, aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

M.: bicicleta;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*bici*) o que é que está escrito aqui (*cleta*)?

M.: Carlos (apontando para a letra C);

Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

M.: Berta (apontando para a letra B).

Ou quando lhe é apresentado o cartão que contem como figura uma árvore e como texto *amendoeira*:

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão e apontando para a imagem);

M.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

M.: sim, aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

M.: árvore;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que é que está escrito aqui (*doeira*)?

M.: Débora (a primeira letra de *doeira*);

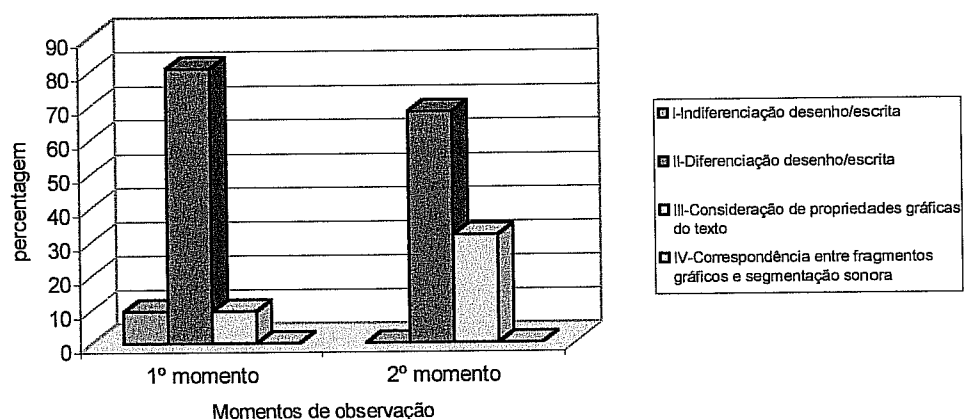
Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

M.: não sei.

Neste caso a Melissa procura letras que conhece dentro de cada segmento gráfico para realizar a leitura desse fragmento. Parece, então, que a Melissa começa a fazer uma correspondência entre alguma parte do texto, que ela conhece, e uma palavra que é independente da mensagem icónica.

Passemos, agora a analisar os resultados obtidos na *leitura de frases com imagem*, classificados, como já foi referido, nos 4 níveis evolutivos propostos por Ferreira e Teberosky (1979). Os dados obtidos apontam para um claro predomínio de respostas no nível 2 em ambos os momentos de recolha de informação, como se pode verificar no Gráfico 6.

Gráfico 6
Níveis de Leitura de Frases com Imagem das crianças do Grupo 1

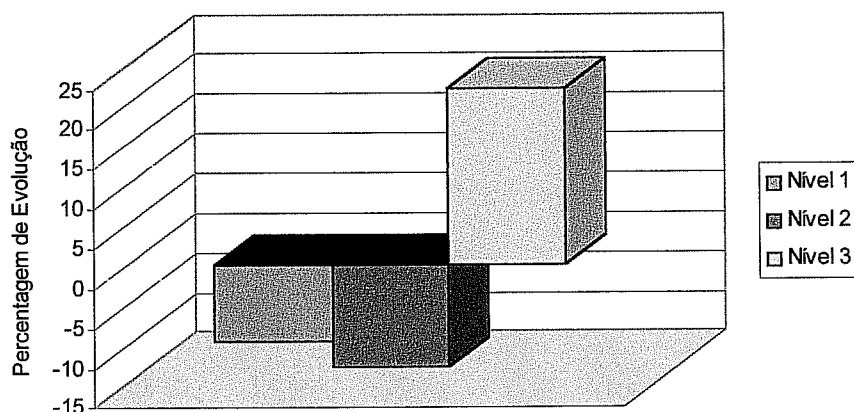


Relativamente à percentagem de respostas obtidas, nos dois momentos de observação, as mesmas distribuem-se, respectivamente, da seguinte maneira: 9.5% e 0% no nível 1 – *Indiferenciação entre desenho e escrita*; 80.9% e 68.1% no nível 2 – *Diferenciação entre desenho e escrita*; 9.5% e 31.8% no nível 3 – *Consideração de algumas propriedades gráficas do texto*; 0% em ambos os momentos no nível 4 – *Procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*.

Analisando estes mesmos dados em termos de evolução relativa aos níveis de leitura de frases, é possível afirmar que, na totalidade dos níveis onde se registaram respostas, se verificou uma evolução positiva, como expressa o Gráfico 7.

Gráfico 7

Evolução nos Níveis de Leitura de Frases com Imagem das crianças do Grupo 1



Apesar de nos níveis 1 e 2 a diferença de percentagens entre o segundo e o primeiro momento de observação ser negativa (-9.5% e -12.8%, respectivamente), reflecte uma evolução positiva para estes dois níveis, pois representa uma diminuição de respostas para ambos e um conseqüente aumento para o terceiro nível, que vê a percentagem de respostas evoluir em 22.3%.

Pormenorizando, agora, as várias de respostas registadas para cada um dos níveis, passamos a exemplificar através de casos “tipo” cada um deles.

O nível 1, *indiferenciação entre desenho e escrita*, caracteriza-se pela incapacidade da criança de distinguir desenho e escrita, sendo ambos considerados como passíveis de permitir um acto de leitura. É exemplo deste nível as respostas dadas pela Jéssica (4;6), que apenas considera a imagem como permitindo a leitura:

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler? (cartão 12);

J.: (aponta a imagem);

Exp.: o que é que achas que diz?

J.: os nomes dos pequenos;

Exp.: onde está escrito?

J.: aqui (aponta desenho).

As respostas englobadas no nível 2, *diferenciação entre desenho e escrita*, caracterizam-se pela atribuição de propriedades básicas ao desenho (serve para ver) e à escrita (serve para ler). Neste nível a escrita representa o nome do objecto e a supressão do artigo indefinido, quando se lê, é evidente. A leitura da frase é global, independentemente das propriedades do texto. Exemplo deste nível constituem as respostas do Nuno (5;0) que, relativamente ao cartão 13 e “barrendo” a totalidade do texto lê: “rapazes”, ou da Marta (4;7) que, ao realizar a leitura do mesmo cartão refere que está escrito: “rapazes”, efectuando, igualmente, uma leitura global que começa na primeira linha e termina na segunda.

O nível 3, *consideração de algumas propriedades gráficas do texto*, é caracterizado pela utilização, por parte da criança, da quantidade de fragmentos gráficos do texto como antecipadores da leitura. Neste nível as linhas do texto são consideradas como unidades gráficas com significado próprio; assim, a cada linha corresponderá uma frase. Vejamos um exemplo de respostas deste nível:

O Marcelo (4;11), quando lhe foi pedido que lesse a frase correspondente ao cartão 12 leu da seguinte forma:

- “jogar à bola” (na segunda linha de maneira global)
- “apanhar a bola” (na primeira linha, globalmente).

No nível 4, procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras, não se registou qualquer resposta.

Analisando os resultados obtidos, relativamente à *leitura de palavras* com imagem, os mesmos parecem ir ao encontro das conclusões do trabalho de Alves Martins e Quintas Mendes (1986). No Grupo 1, sobretudo no segundo momento de observação, foi evidente a presença de respostas para as diferentes fases propostas, apesar da maioria se situar nos níveis iniciais, que nos remetem para a “...utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita...” como referem os autores supracitados (p.64). Neste grupo, e, concretamente para a *leitura de palavras*, as crianças parecem estar mais ligadas àquilo que é a imagem, e ao seu valor como elemento que ajuda à interpretação da escrita, do que às características da própria escrita.

Em relação à *leitura de frases* com imagem, também aqui se registou uma concentração de respostas nos níveis iniciais, que poderá ter uma origem semelhante à dos resultados relativos à leitura de palavras. No entanto, os resultados desta prova, para o Grupo 1, parecem ser coincidentes com algumas das conclusões apontadas por Ferreira e Teberosky (1979). Em primeiro lugar, e, fundamentalmente no segundo momento de observação, uma elevada percentagem de crianças parece considerar como propriedade bastante evidente a separação do texto em duas linhas, que lhes confere significados próprios, à semelhança dos resultados referidos pelas autoras. Em segundo lugar, as investigadoras referem que em muitas oportunidades as características do texto e da imagem influem sobre as respostas das crianças, mas que muitas das respostas se caracterizam pela total independência de ambos. No caso do Grupo 1, se bem que o primeiro aspecto é certo e claramente observável, o segundo não obteve qualquer expressão, contrariando um pouco os resultados referidos por Ferreira e Teberosky, mas

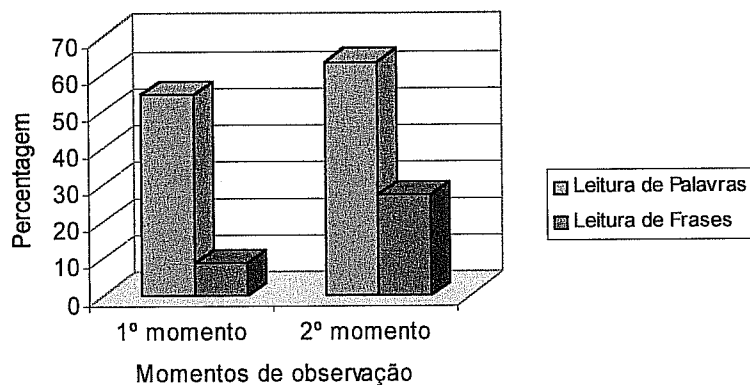
que estão também ligados ao facto de não se terem registado respostas no último nível proposto.

g) Orientação Espacial da Leitura

Como foi referido anteriormente, através da prova de leitura com imagens foi possível observar a orientação espacial da leitura. Neste sentido foi observada a orientação da leitura de palavras, por um lado, e, por outro, a orientação da leitura de frases escritas em duas linhas. Relativamente à leitura de palavras, foi atribuído 1 ponto à criança que lêsse a totalidade das palavras seguindo a orientação convencional de leitura (da esquerda para a direita). Para a leitura da frase escrita em duas linhas foi atribuído 1 ponto à criança que lêsse a totalidade das frases seguindo a orientação convencional da leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Os resultados obtidos pelo grupo de crianças que frequentam as salas das educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita em ambos os casos, nos dois momentos de observação podem ser visualizados através do Gráfico 8.

Gráfico 8
Orientação Convencional da Leitura das crianças do Grupo 1



Os resultados anteriormente apresentados referem que, no primeiro momento de observação 54.5% das crianças (12) deste grupo de 22 conheciam a orientação espacial convencional de leitura de palavras, face a um 9% de crianças (2) que respeita a orientação convencional de frases.

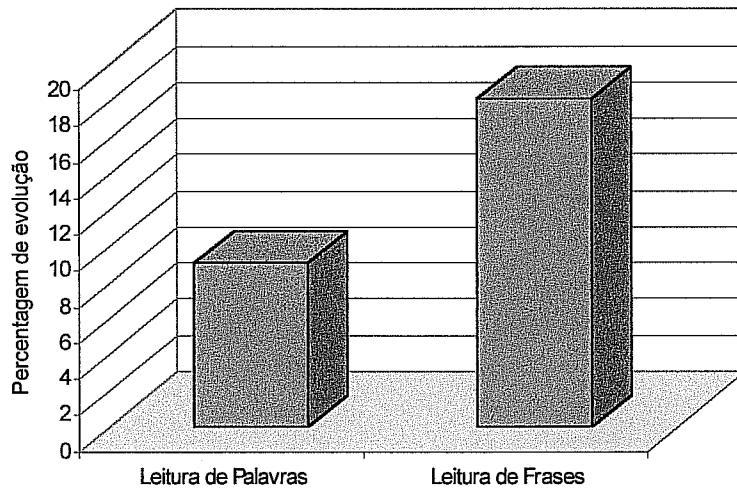
No segundo momento, o número de crianças que utiliza a orientação espacial convencional de leitura de palavras (63.6%) aumentou e triplicou, relativamente à primeira observação, no que se refere à orientação convencional da leitura de frases, que passou de 9% para 27.2%.

Os resultados respeitantes às orientações convencionais de leitura de palavras parecem contrariar os dados referidos por Ferreiro e Teberosky (1979) que indicam alguma dificuldade na utilização das orientações convencionais de leitura, à excepção da leitura de frases. Os dados inerentes à leitura de frases, para o Grupo 1, apontam para alguma dificuldade em manter constante uma das orientações convencionais de leitura – esquerda a direita e de cima para baixo -, facto este referenciado por Ferreiro e Teberosky (1979). Assim, neste grupo a orientação da leitura da esquerda para a direita, orientação esta utilizada unicamente na leitura de palavras isoladas, parece estar mais bem adquirida, face à orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo, orientação seguida na leitura de frases, que, à semelhança dos resultados obtidos pelas investigadoras supracitadas, representa alguma dificuldade para estas crianças.

Analisando estes dados em termos de evolução de conhecimentos, torna-se evidente que, tanto para a orientação espacial da leitura de palavras como para a orientação espacial da leitura de frases, se registou uma evolução. Assim, a percentagem de respostas para as orientações convencionais da leitura de palavras e frases evoluiu positivamente em 9.1% para a primeira e em 18.2% para a segunda, como se verificar através do Gráfico 9.

Gráfico 9

Evolução na utilização da Orientação Espacial Convencional da Leitura de Palavras e Frases no Grupo 1



Tal como aconteceu com a orientação espacial da escrita, também aqui surgiram vários tipos de orientações não convencionais. Na leitura de palavras foi possível observar:

- leitura da esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente;
- leitura da direita para a esquerda;

Na leitura da frase escrita em duas linhas, as orientações não convencionais observadas foram:

- leitura da linha inferior em primeiro lugar e da superior em segundo lugar;
- leitura de apenas uma das linhas;
- leitura da esquerda para a direita na linha superior e da direita para a esquerda na linha inferior;
- leitura das duas linhas globalmente.

Quadro I
Orientações Espaciais Não Convencionais para a Leitura de Palavras nas crianças do Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
- Esq./dir. e dir./esq. Alternadamente	3	13.6	3	13.6
- Direita/esquerda consistentemente	4	18.1	4	18.1

Quadro J
Orientações Espaciais Não Convencionais para a Leitura de Frases no Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
- 1º a linha superior, 2º linha inferior	14	63.6	14	63.6
- Só se lê em uma das linhas	2	9	0	0
- Alternância na orientação da leitura de linha para linha	0	0	1	4.5
- Leitura das duas linhas globalmente	1	4.5	0	0

Relativamente às orientações não convencionais de leitura de palavras, como é possível observar no Quadro I, tanto na primeira como na segunda observação a percentagem de respostas foi exactamente a mesma, tanto para a *leitura da direita para a esquerda consistentemente* (18.1%), como para a *leitura da esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente* (13.6%),.

Quanto às orientações não convencionais da leitura de frases, através do Quadro J é possível observar que, tanto na primeira como na segunda observação efectuadas, a *leitura da linha inferior em primeiro lugar e a da linha superior em segundo lugar* é a orientação não convencional mais utilizada por este grupo de crianças, com iguais percentagens em ambos os momentos (63.6%). Das restantes orientações não

convencionais de leitura de frases observadas – *só se lê numa das linhas, alternância na orientação da leitura de linha para linha e leitura das duas linhas globalmente* – apenas a primeira obteve uma percentagem de respostas mais elevada na primeira observação (9%).

Se analisarmos a evolução referente às orientações não convencionais, traduzida num decréscimo de respostas deste tipo, verificamos que, apenas nas orientações espaciais não convencionais da leitura de frases se registou uma redução de 10% entre ambos os momentos de observação. Para as orientações espaciais não convencionais da leitura de palavras não se registou qualquer alteração na percentagem de respostas nos dois momentos.

h) Identificação de Letras

A prova de identificação de letras foi realizada com o intuito de observar os níveis de reconhecimento de letras por parte do grupo de crianças. A cada uma delas foram apresentados 10 cartões com letras soltas, escritas com letra de imprensa maiúscula e minúscula; em primeiro lugar foram mostradas as letras do nome próprio da criança, sem uma ordem específica, depois as vogais que não constassem do nome e, finalmente, consoantes escolhidas aleatoriamente. As respostas obtidas foram registadas numa grelha de observação (cf. Anexo 6) e classificadas atendendo aos níveis já descritos. Uma vez agrupados os dados obtidos relativos às 21 crianças deste grupo, não foram encontradas respostas para os cinco níveis propostos inicialmente e surgiram, ainda, um nível intermédio e ausência de respostas. Neste sentido, os dados serão analisados considerando quatro novos níveis: um nível inicial caracterizado pela ausência de resposta que, não constituindo um nível evolutivo em si mesmo, parece caracterizar uma fase inicial onde não existe um conhecimento relativamente ao conceito de letras ou se ele existe não se torna expresso; um nível 2 com características idênticas às referidas no nível 1 descrito no capítulo da metodologia; um nível de transição entre o 2 e o 3 e um quarto nível denominado nível 3. Os dados serão, ainda,

analisados em função da percentagem de identificação de letras face ao número de cartões apresentados, isto porque para cada criança o cartão variava em função, basicamente, do seu nome próprio.

Em termos de níveis, os resultados desta prova podem ser mais claramente visualizados através do Quadro K.

Quadro K
Níveis de Identificação de Letras nas crianças do Grupo 1

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequências	Percentagem	Frequências	Percentagem
Nível 1	5	22.7	1	4.5
Nível 2	10	45.4	10	45.4
Transição entre 2 e 3	1	4.5	0	0
Nível 3	6	27.2	11	50

O Quadro K permite observar a distribuição das respostas para os dois momentos de observação. Assim, enquanto no primeiro momento, as respostas, apesar de se distribuírem pelos vários níveis de evolução da identificação de letras, concentram-se, particularmente, nos dois primeiros, no segundo momento 50 % das respostas situaram-se nos dois primeiros níveis e o restante 50% no nível 3.

Vejamos mais pormenorizadamente o tipo de respostas encontradas.

Relativamente ao nível 1 ou de ausência de respostas, 22.7% dos casos na primeira observação e 4.5% na segunda não deram qualquer resposta perante esta tarefa. Estas crianças negaram-se a responder referindo que não sabiam ou encolhendo os ombros sem dar qualquer tipo de resposta.

No nível 2, caracterizado pelo reconhecimento de algumas letras do nome e pela utilização do nome de números para identificar letras, observamos três tipos de respostas:

- uma onde tanto as letras do nome próprio como as restantes letras são identificadas com nome de números. Exemplo deste tipo de resposta é o da Cátia (4;11), que indica que: o *I* é o “1”, o *C* é o “3”, o *A* é o “5”, o *e* é o “1”, o *i* é o “3”;
- outra onde algumas letras do nome são reconhecidas como tal, sendo as restantes reconhecidas com o nome de números. É o exemplo do Marcelo (4;11) que refere: o *M* é “a letra M, ... é do meu nome”, o *A* “também conheço, é o A do meu nome”, o *R* é “um 7” e o *e* é “um 9 porque está ao pé do 8”;
- e uma terceira onde apenas são reconhecidas as letras do nome, como por exemplo a Melissa (4;70) que responde da seguinte forma: o *M* é “do meu nome” o *O* “não sei”, o *L* “também é do meu nome”, o *u* “não sei”, o *m* “é minha também, Melissa”.

Entre o nível anterior (2) e o nível 3 foram observadas algumas respostas de transição, caracterizadas pela utilização de nomes de números e nomes de letras sem consistência, indistintamente. Por exemplo, a Joana (5;1), durante a primeira observação respondeu:

- o *A* é o “b”;
- o *B* é o “4”;
- o *J* é o “4”;
- o *M* é o “b”;
- o *l* é o “5”;
- o *b* é o “q”.

No nível 3 encontramos todas aquelas respostas onde o nome de letras é utilizado, sem consistência, para identificar a letra apresentada. Neste nível é, ainda, possível observar o reconhecimento da letra em função do objecto que a possui. Exemplo disso é o da Joana (5;1) que, na segunda observação, responde a esta tarefa da seguinte maneira:

- o *F* é o “i”;
- o *D* é “o ó, é o nome da minha irmã Débora”;
- o *C* é “o i, é o nome da minha irmã Cátia”;
- o *J* é “o u, é do meu nome”;
- o *O* é “o ó, é do meu nome”;
- o *n* é “o b, o i, quero dizer, ... é do meu nome”;
- o *b* é “o i, é da Débora”;
- o *s* é “o a”;
- o *e* é “o p”.

Por outro lado, a Lizélia (5;5) utiliza o nome de letras sem consistência, identificando apenas algumas letras do nome: o *A* é o “A, porque experimentei”, o *B* é o “u”, o *D* é o “r”, o *L* “ esta letra é do meu nome”, o *C* é o “p”.

Para poder estabelecer um padrão comparativo de evolução relativamente à identificação de letras e uma vez que as letras apresentadas a cada criança foram diferentes, como foi anteriormente referido, realizaremos, de seguida, uma avaliação relativa a percentagem de sucesso face à identificação de letras.

No Quadro L é possível observar a distribuição de frequências no primeiro e segundo momento relativas à percentagem de respostas correctas obtidas neste grupo de 22 crianças. A percentagem mínima registada foi de 0% e a máxima de 50% no segundo momento.

Quadro L

Distribuição de Frequências relativas à Percentagem de Identificação Correcta de Letras
Grupo 1

Percentagem de respostas correctas	1ª Observação	2ª Observação
0	16	13
10	3	2
20	2	1
30	1	2
40	-	3
50	-	1

Os dados referentes à percentagem de sucesso na tarefa de identificação de letras para o Grupo 1, durante a primeira fase de observação registaram uma média de 4.5%, face a uma média de 12,2% no segundo momento, o que representa uma evolução positiva na ordem dos 7.7% entre ambos os momentos.

Em termos de percentagem de crianças capazes de identificar uma ou mais letras, no Grupo 1 apenas 27.2%, na primeira fase de observação, e 40.9%, na segunda fase, o conseguiram fazer.

Analisando globalmente os resultados aqui apresentados, é possível afirmar que os mesmos vão ao encontro dos resultados expressos no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979). Estas investigadoras concluíram que apenas as crianças de 5 e 6 anos de classe média conseguem atingir os últimos níveis do processo evolutivo do reconhecimento de letras, observando uma disparidade muito acentuada entre as crianças de classe média e as de classe baixa. Apesar do presente trabalho se limitar apenas a recolher informação junto de crianças pertencentes à classe baixa, é notória a marcada “acumulação” de respostas nos níveis mais baixos deste processo e, inclusivamente, a ausência de respostas.

Por outro lado, se nos centrarmos na percentagem de crianças capazes de identificar letras, verificamos que os resultados obtidos para este Grupo 1, apesar de próximos dos apontados por Smythe et al (1971, citado por Alves Martins), que remetem para um 38% das crianças estudadas, ficam muito aquém dos resultados apresentados por Mason (1980, citado por Alves Martins, 1996) que se aproximam dos 92%.

1.2.- GRUPO 2 – EDUCADORAS QUE IMPLEMENTAM PONTUALMENTE ACTIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA:

Relativamente ao grupo das *Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita*, as suas práticas pedagógicas centram-se, fundamentalmente, nas questões relativas à *implementação de estratégias de trabalho directo com as crianças*, apesar o fazerem de forma não sistemática. Vejamos, de seguida, a descrição das práticas observadas:

EDUCADORA G

No início do ano escolar, a **organização do espaço físico** da sala da educadora G não contemplava a área de biblioteca como uma área de trabalho; eram visíveis alguns livros numa estante utilizada apenas pela educadora, à qual não tinham acesso as crianças. Para o terceiro momento de observação esta área aparece como parte integrante da área do tapete não obstante o seu pobre apetrechamento. Nesta área é possível observar alguns livros de histórias de diversos tamanhos que se encontram colocados de pé na estante, de maneira que só se observa a lombada dos mesmos. Nas restantes áreas de trabalho não existem quaisquer materiais de escrita, excepto na área

de expressão plástica onde lápis, canetas e papel são utilizados para desenhar. Na sala existem locais próprios para afixar registos, que se encontram devidamente identificados com a palavra escrita, por exemplo, o placard para afixar desenhos encontra-se identificado com a palavra “desenho”. Estes placards situam-se fora do alcance visual das crianças, tornando difícil para elas afixar e observar os trabalhos; os mesmos não apresentam clareza perceptiva: o fundo sobre o qual são expostos os trabalhos não é unicolor e quando existem registos escritos são, na sua maioria, realizados na mesma cor do fundo sobre o qual se escreve. Na sala da educadora G não se observam materiais que permitam utilizar as destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas – fotografias, relatos, objectos familiares, imagens. O computador e a máquina de escrever estão ausentes desta sala. Os registos afixados na sala são fundamentalmente trabalhos das crianças onde a escrita está ausente; estes trabalhos são substituídos frequentemente por outros mais recentes. Os registos escritos existentes são elaborados pela educadora e alguns deles combinam as imagens com a escrita, como por exemplo o quadro de regras da sala ou o de aniversários. Nesta sala existem vários cartazes para tarefas: quadro de tarefas, quadro de presenças; em ambos as crianças colocam um cartão, onde o nome está escrito em letra maiúscula de imprensa, no lugar respectivo, pelo que, tanto para a identificação do cartão, como para a identificação do nome no quadro, as crianças têm que aprender a escrita do nome.

No que respeita à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, a educadora G não tem uma planificação própria e adaptada ao grupo de crianças com o qual trabalha, apenas utiliza como instrumento orientador do seu trabalho o Projecto Educativo de Escola que, não estando adaptado ao nível pré-escolar, não contempla objectivos, estratégias, actividades e recursos específicos no domínio da linguagem escrita. No seu trabalho directo com as crianças, esta educadora não utiliza, frequentemente, o registo escrito como forma de potencializar a emergência da leitura e da escrita no grupo. Das actividades propostas na grelha de observação utilizada que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos foram observados os seguintes

tipos de actividades: apoio na identificação de letras e palavras que comecem por essas letras, sobre tudo a nível de reconhecimento dos nomes próprios de cada criança; leitura de histórias, que é feita pela educadora com o livro virado para si e mostrado posteriormente as imagens; canções; promoção de situações onde as crianças escrevem espontaneamente e escrita do nome pela própria criança nos seus trabalhos. É de referir que, nesta sala, existe um “banco” com os nomes de cada criança que é utilizado quando alguma tem dificuldade em escrever o seu nome. Relativamente à utilização da escrita, por parte da educadora, não foram observadas situações onde a educadora registasse relatos ou descrições feitas pelas crianças; no entanto, cada vez que uma criança manifestou interesse por escrever alguma palavra, a educadora apoiou a tentativa, elaborou um modelo para a criança copiar ou ajudou a criança soletrando a palavra. Pelos registos existentes na sala é possível observar a utilização de diversos tipos de letras – cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula – quando escreve, o que dificulta a identificação, por parte da criança, com um modelo específico. As estratégias de planificação e síntese de memória do trabalho desenvolvido pelas crianças não contemplam a utilização da escrita como instrumento de registo dessas experiências.

EDUCADORA H

A **organização do espaço físico** da sala da educadora H contempla a existência de uma área de biblioteca, devidamente apetrechada com uma grande quantidade e variedade de livros, de tamanhos diversos. Os livros encontram-se arrumados numa estante, colocados de pé, de maneira que apenas é visível a lombada dos mesmos. Nesta área as crianças têm acesso fácil aos livros e usufruem de um espaço cómodo para os ler ou folhear. Nas restantes áreas de trabalho é notória a ausência de materiais e utensílios de escrita, à excepção da área de expressão plástica. Relativamente aos locais próprios para afixar registos, na sala da educadora H apesar de não existirem cartazes ou placards próprios para este fim, as paredes encontram-se delimitadas por forma a servirem de local para expor os trabalhos das crianças. Assim, estes locais apresentam-se com uma

superfície unicolor e com espaço suficiente entre os elementos exibidos, o que lhes confere clareza perceptiva, estando situados, alguns deles, ao alcance visual das crianças. Nesta sala foi possível observar a existência de alguns materiais que permitem a utilização de destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas, concretamente, objectos familiares e imagens extraídas de revistas ou jornais. Na sala da educadora H existem registos que combinam as imagens ou objectos com a escrita, registos estes realizados pela educadora. As áreas e materiais da sala não se encontram etiquetados à excepção da área de mercearia. Relativamente a cartazes para tarefas especiais, nesta sala é visível o quadro de presenças, onde cada criança assinala a sua presença com uma figura geométrica no dia respectivo, depois de identificar o seu nome, escrito com letras maiúsculas de imprensa. Nesta sala não existe computador ou máquina de escrever.

Relativamente à **planificação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças** que potencializem a emergência da escrita, a educadora H orienta o seu trabalho pelo Projecto Educativo de Escola, projecto este de carácter anual, não adaptado ao nível pré-escolar e que apenas contempla objectivos no domínio da linguagem oral. Os objectivos, actividades, estratégias e recursos para a linguagem escrita não constam deste projecto. Das actividades propostas na grelha de observação utilizada que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos foram observadas, com maior frequência, situações de leitura de livros, de ajuda perante necessidades individuais de escrita de palavras ou letras, de cantar, de promover situações onde as crianças possam escrever de forma espontânea e de convite às crianças para estas escreverem os seus nomes nos trabalhos realizados. Para a escrita dos nomes esta educadora criou um banco de palavras, onde consta o nome de cada criança; é ainda uma estratégia da educadora H a escrita da data nos trabalhos, esta escrita é realizada por cada criança e para tal, a educadora, diariamente, coloca um modelo com a data numa das paredes, a fim das crianças a poderem copiar. Através dos registos existentes é possível determinar o tipo de letra utilizada pela educadora: letra de imprensa maiúscula e minúscula, clara e bem definida. Para esta educadora as estratégias de planificação e síntese de memória do

trabalho desenvolvido pelas crianças não contemplam a utilização da escrita como instrumento de registo dessas experiências. Apesar de não se ter observado a utilização da escrita por parte da educadora H com alguma frequência, sobretudo no que se refere a registo mais extensos de experiências ou vivências do grupo, ela parece ter alguma preocupação relativamente à utilização da escrita e ao respeito pelo interesse manifestado pelas crianças. Neste sentido, foi visível o seu apoio permanente e ajuda proporcionada quando alguma criança manifestou o seu desejo de escrever alguma palavra.

EDUCADORA J

Em relação à **organização do ambiente**, na sala da educadora J existe uma área de biblioteca apetrechada com livros temáticos e de histórias variados, de tamanhos diversos e destinados a crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. Estes livros encontram-se empilhados numa estante, cujo acesso para as crianças se encontra facilitado. Nesta área as crianças não dispõem de um espaço cómodo para folhear ou ler os livros, pelo que utilizam a área do tapete para tal fim. Nas restantes áreas de trabalho apenas se observam materiais de escrita na área de expressão plástica. Nesta sala não existe computador ou máquina de escrever. É possível observar vários locais para afixar registos, com diferentes dimensões, mas em todos se observam trabalhos das crianças. Estes locais apresentam clareza perceptiva – superfície unicolor e espaço entre os elementos exibidos – o que facilita o visionamento dos registos afixados e estão situados ao alcance visual das crianças. Nesta sala não se observam cartazes para tarefas especiais e os poucos registos escritos existentes são elaborados pela educadora.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, esta educadora refere que não realiza qualquer planificação por escrito, nem sequer orienta o seu trabalho pelo Projecto Educativo de Escola. Das actividades propostas na grelha de observação utilizada que remetem para uma melhor

apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos foram observados os seguintes tipos de actividades: registo por escrito de situações experienciadas pelas crianças (registo de uma visita de estudo e da elaboração de uma receita), ajuda no reconhecimento de letras que compõem o nome de cada criança; leitura de histórias e poemas às crianças; canções; invenção, a nível oral, de histórias; promoção de situações onde as crianças possam escrever de forma espontânea e onde possam compreender a funcionalidade da escrita; convite às crianças para escreverem os nomes nos seus trabalhos. É de destacar a importância que esta educadora parece conceder à exploração de situações de escrita por parte das crianças e de respeito pelas formas convencionais, ou não, dessas mesmas escritas. Isto fica patente na actividades de registo da receita elaborada; durante esta actividade a educadora pede a cada criança para escrever no livro de receitas um ingrediente; ao lado ela escreve aquilo que a criança registou e pede-lhe para acompanhar a escrita com um desenho ilustrativo; posteriormente decidiram fazer outra receita, pelo que foi elaborada uma lista com os ingredientes que deveriam ser comprados; um aspecto importante que convém referir é o de que a educadora, cada vez que escreve lê aquilo que escreve. Deste modo, a educadora não só está a trabalhar aspectos relativos à estrutura da escrita, como também à sua funcionalidade – porque se escreve e para quê. Nos registos elaborados pela educadora é utilizada letra de imprensa maiúscula e minúscula consistentemente. Apesar de, durante as duas primeiras observações não se ter registado qualquer situação de planificação e avaliação do trabalho desenvolvido pelas crianças a nível escrito, no terceiro dia de observação as crianças decidiram realizar uma dramatização sobre o circo; esta ideia foi aproveitada pela educadora para registar as intenções do grupo, bem como a maneira como elas pensavam organizar a actividade; assim, foram registadas as personagens que cada criança iria representar e os materiais que seriam necessários para essa personagem. Relativamente à utilização da escrita por parte das crianças, como foi referido anteriormente, esta educadora apoia qualquer tentativa de escrita que parta das crianças, facilitando os materiais necessários, ajudando a criança através da soletração das palavras.

As educadoras cujas práticas foram englobadas no Grupo 2 centraram as suas intervenções, no domínio da linguagem escrita, na implementação de algumas actividades e estratégias de trabalho com as crianças, em detrimento de uma organização criteriosa e cuidada do espaço físico ou ambiente da sala.

As práticas pedagógicas das educadoras de infância do Grupo 2 foram consideradas como estando mais orientadas para a implementação de actividades de leitura e escrita, não por reunirem a totalidade de requisitos que, tanto para a organização do espaço como para a implementação de estratégias de trabalho directo com as crianças, foram delimitadas através da grelha de observação (cf. Anexo 1), mas por apresentarem pontualmente, nas suas práticas, alguns indicadores no âmbito concreto da implementação de estratégias relacionadas com a leitura e a escrita.

Aspectos como a promoção de situações de escrita no grupo de crianças, o apoio a interesses manifestos das crianças nesta área ou a realização de actividades onde a leitura e a escrita estiveram presentes foram mais valorizadas face aos elementos ausentes, inicialmente considerados importantes, como a elaboração de uma planificação escrita contemplante de objectivos, estratégias, actividades e recursos no domínio da escrita, a implementação de actividades que permitissem uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral diversificadas ou, ainda, a observação de variadíssimas situações de leitura e escrita, a exemplo das referidas por autores como Alves Martins e Niza (1998), Hohmann et al (1979), Hohmann e Weikart (1995), Carlino e Santana (1996) ou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

As práticas pedagógicas destas 3 educadoras, apesar de incluírem actividades de leitura e escrita, parece, no entanto, carecer de alguma regularidade quanto à sua implementação e de alguma despreocupação relativa a um adequado apetrechamento das áreas de trabalho da sala. Em todas elas é possível observar elementos de promoção da leitura e da escrita, fundamentalmente a nível da organização da área da biblioteca ou de locais próprios para afixar registos, mas que não parecem ser demasiadamente

utilizados como instrumentos de facilitação de experiências significativas de aprendizagem neste domínio. O mesmo parece verificar-se relativamente à implementação de estratégias de trabalho com as crianças. Neste aspecto, estas educadoras apoiam, essencialmente, os interesses manifestos das crianças por escrever, mas também ficam muito aquém de uma abordagem criteriosamente planificada e com objectivos claramente definidos neste âmbito, que se traduz numa prática pontual, não sistematizada de actividades ou estratégias no domínio da leitura e da escrita.

Passemos, agora, a analisar os resultados obtidos pelo grupo de crianças correspondente a estas três educadoras (14 crianças) – Grupo 2, nas várias provas aplicadas, em cada um dos dois momentos de observação.

a) Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

Seguindo idênticos critérios aos utilizados no grupo anteriormente descrito, foi aplicado ao Grupo 2 o *teste de linguagem técnica de leitura/escrita* com o objectivo de avaliar o conhecimentos destas crianças relativo a termos próprios da leitura e da escrita. Neste grupo de 14 crianças, a pontuação mais baixa registada foi de 1 ponto e a mais alta de 8 pontos durante a primeira observação, o que representa uma média de 5 pontos e um desvio padrão de 1.88. No segundo momento de observação a pontuação mais baixa foi de 1 ponto e a mais elevada de 11 pontos, para uma média de 6.8 e um desvio padrão de 2.82. Os resultados obtidos em cada um dos itens que compõem este teste, para os dois momentos de recolha de dados, bem como as respectivas frequências encontram-se expressos no Quadro M.

Os itens 1, 2 e 3, que avaliam o termo *número* obtiveram percentagens de resposta de 28.5%, 42.8% e 28.5%, respectivamente, durante a primeira fase de observação, o que representa uma média de 33.2%. As percentagens para estes itens, na

segunda fase de observação, foram, respectivamente, 50%, 64.2% e 21.4%, resultando em média 45.2%. Estes resultados traduzem uma evolução positiva entre ambos os momentos para o conhecimento deste termo, evolução, esta, na ordem dos 12%.

Relativamente aos itens 4 e 5, que reenviam para o conhecimento do conceito *letra*, os resultados foram de 21.4% e 14.2% na primeira observação e de 28.5% e 28.5% na segunda. As médias ponderadas em cada um dos momentos foram de 17.8% e 28.5%, respectivamente, o que representa uma evolução positiva para este termo de 10.7%.

O item 6, que avalia o termo *palavra*, obteve, na primeira fase de recolha de dados, uma percentagem de 35.7% e de 57.1% na segunda fase, representando, também para este conceito, uma evolução positiva de 21.4%.

Relativamente aos itens 7, 8, 9 e 10, que fazem referência ao conceito de *palavra* associado às noções de *primeira(s)* e *última(s) palavra(s) da frase*, não se registaram quaisquer respostas correctas durante a primeira observação e, durante a segunda, apenas 14.2% (2 casos) responderam acertadamente ao item 8.

Os itens 11, 12 e 13, que reenviam para os conceitos de *letra maiúscula* e *letra minúscula*, obtiveram durante a primeira fase de observação, respectivamente, 0%, 7.1% e 28.5%. Na segunda fase de recolha de dados os resultados para estes itens foram, respectivamente, de 0%, 14.2% e 35.7%.

Nos itens 14 e 15, que avaliam os conhecimentos relativos a *primeira e última letra de cada palavra*, não se registaram respostas correctas em nenhum dos momentos de observação.

Quadro M
Respostas Correctas ao Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita – Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Item 1	4	28.5	7	50
Item 2	6	42.8	9	64.2
Item 3	4	28.5	3	21.4
Item 4	3	21.4	4	28.5
Item 5	2	14.2	4	28.5
Item 6	5	35.7	8	57.1
Item 7	0	0	0	0
Item 8	0	0	2	14.2
Item 9	0	0	0	0
Item 10	0	0	0	0
Item 11	0	0	0	0
Item 12	1	7.1	2	14.2
Item 13	4	28.5	5	35.7
Item 14	0	0	0	0
Item 15	0	0	0	0
Item 16	6	42.8	10	71.4
Item 17	9	64.2	10	71.4
Item 18	11	78.5	12	85.7
Item 19	3	21.4	5	35.7
Item 20	1	7.1	4	28.5
Item 21	2	14.2	6	42.8
Item 22	4	28.5	4	28.5
Item 23	5	35.7	5	35.7

Os itens 16, 17 e 18, que reenviam para o termo *frase*, obtiveram as seguintes percentagens de respostas durante a primeira observação: 42.8%, 64.2% e 78.5%, respectivamente, o que representa uma média de 61.8%. Na segunda observação as percentagens para estes itens foram de 71.4% para os dois primeiros e 85.7% para o terceiro, sendo a média de 76.1%. Uma vez mais, neste termo registou-se uma evolução positiva, face ao conhecimento do mesmo, de 14.3%.

Relativamente ao item 19, que avalia o conhecimento de que o *nome próprio* se escreve com letra maiúscula, os resultados obtidos em cada um dos momentos da observação foram de 21.4% no início do ano lectivo e 35.7% no fim do ano. Estes dados apontam, igualmente, para uma evolução no conhecimento deste conceito de 14.3%.

O item 20, que avalia o conhecimento do termo *título da história*, registou uma percentagem de 7.1% para a primeira observação e de 28.5% para a segunda, para uma evolução de 21.4% entre os dois momentos.

Em relação aos itens 21 e 22, que reenviam para os conceitos de *primeira e última linha* de um texto, foram encontradas as seguintes percentagens de respostas correctas: na 1ª observação – 14.2% e 28.5%, e na 2ª - 42.8% e 28.5%. Estes dados apontam para uma evolução positiva unicamente para o item 21 – *primeira linha* do texto.

Para o item 23, que avalia a noção de *história escrita*, os resultados revelam um 35.7% de respostas correctas em ambos os momentos de recolha de dados.

À semelhança do grupo anterior, estes dados apontam para a existência de três grupos ao nível de conhecimentos: um onde os termos são desconhecidos ou quase desconhecidos, outro onde os termos são conhecidos por um reduzido grupo de crianças e um terceiro onde os conceitos são bastante conhecidos.

Termos como *número*, *palavra*, *frase*, *primeira linha* do texto ou *história escrita* parecem ser aqueles que são melhor conhecidos por este grupo de crianças, obtendo percentagens de resposta superiores a um terço. Relativamente aos termos menos conhecidos, *letra*, *letra minúscula*, *nome próprio*, *título da história* e *última linha* do texto, obtiveram percentagens inferiores a um terço da totalidade de respostas. Também neste grupo os termos desconhecidos ou quase desconhecidos dizem respeito àqueles que implicam a coordenação de diferentes conceitos, sendo eles: *primeira e última palavra da frase*, *letra maiúscula* e *primeira e última letra de cada palavra*.

Também para o Grupo 2, um dos termos mais bem adquirido parece ir ao encontro dos resultados da investigação de Alves Martins (1996) neste domínio, que apontam para o conceito de *número* como bastante conhecido pelas crianças em idade pré-escolar. Contrariamente àquilo que é referenciado nesse mesmo estudo para os termos *palavra* ou *frase*, como sendo pouco conhecido, no Grupo 2, estes termos foram considerados como bem adquiridos. À semelhança do grupo anteriormente descrito e das conclusões dos trabalhos de Alves Martins (1996) e Fijalkow (1993), uma vez mais a tarefa que implicou coordenação de diferentes termos não foi conseguida com sucesso.

Se analisarmos os dados apresentados em termos de evolução de conhecimentos, considerando as percentagens de respostas obtidas em ambos os momentos de observação, verificamos, de forma idêntica à do grupo 1, a existência de três grupos de dados: um onde se registou uma evolução positiva, outro onde não se registou qualquer evolução e um terceiro onde a evolução foi negativa.

A evolução positiva verificou-se nos seguintes itens: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20 e 21. Se em itens como o 1, o 2, o 16 ou o 21 o aumento foi elevado, nos restantes itens essa evolução foi menos acentuada, fazendo referência apenas a um ou dois casos.

Relativamente aos itens que permaneceram inalterados, os mesmos foram os seguintes: 7, 9, 10, 11, 14, 15, 22 e 23. Destes oito itens, apenas os dois últimos registaram respostas correctas que se mantiveram exactamente iguais em ambos os momentos. Nos restantes itens não se registaram respostas correctas.

Neste grupo de 14 crianças foi, ainda, observada uma situação de evolução negativa apenas num dos itens, o 3, e unicamente para um caso (7.1%).

Contabilizando o número de itens que compõem esta prova (23) e analisando a percentagem daqueles onde se registou uma evolução positiva, dos que não registaram qualquer evolução e daqueles onde a evolução foi negativa, obtemos as seguintes percentagens: 60.8%, 34.7% e 4.3%, respectivamente.

b) Critérios de leitura de um texto

À semelhança do Grupo 1, foram avaliados os critérios utilizados pelas crianças para determinar se um texto pode ou não ser lido. As respostas das 14 crianças do Grupo 2 foram, em primeiro lugar contabilizadas em termos de presença dos critérios de quantidade e variabilidade e, posteriormente, em função de outros critérios. A frequência de aparecimento dos critérios de quantidade e variabilidade do Grupo 2 encontra-se expressa no Quadro N.

Quadro N
Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade nas crianças do Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Quantidade	1	7.1	4	28.5
Variabilidade	2	14.2	2	14.2

O critério de quantidade de letras apenas esteve presente, neste grupo de crianças, em 7.1% das respostas (1 caso), durante a primeira fase de observação, aumentando no segundo momento para 28.5%.

Para a totalidade de crianças, que consideraram o critério de quantidade como necessário para permitir um acto de leitura, são duas as letras necessárias para poder ler um texto. Tal como aconteceu no grupo anteriormente descrito, também aqui o cartão com a letra **m** foi referido como sendo bom para ler, pois cada arco da letra corresponde a uma letra diferente. É exemplo deste tipo de resposta a da Beatriz (5;4) que indica:

Exp.: este cartão serve para ler?;

B.: serve;

Exp.: porquê?

B.: porque é assim (contorna o primeiro arco) e assim (contorna o segundo).

O critério de variabilidade de letras esteve presente, nos dois momentos, em 14.2% das respostas, não se registando qualquer evolução para o mesmo.

Presentes em simultâneo, estes critérios surgiram em 1 caso durante a primeira observação e em outro durante a segunda.

Também neste Grupo 2 surgiram outros critérios considerados pelas crianças como indispensáveis para que um texto possa ser lido. São eles:

- o tipo de letra: apenas surgiu num caso durante a segunda observação; para o Helder (5;10) as palavras escritas em letra cursiva não são consideradas palavras, são apenas “rodinhas”:

Exp.: este cartão serve para ler (de)?;

H.: não porque tem esta rodinha (e);

Exp.: e este cartão serve para ler (AA)?;

H.: serve, porque este é duas letras;

Exp.: e este cartão serve para ler (pai)?;

H.: não, porque não é nenhuma letra... está tudo às rodinhas;

Exp.: e este cartão serve para ler (PPP)?;

H.: serve, porque este é uma letra.

- letras e números: para uma criança, na segunda fase de observação, os cartões que continham letras e números foram considerados como não sendo bons para ler. Vejamos o exemplo do João (5;10):

Exp.: este cartão serve para ler (MMM5)?;

J.: não;

Exp.: porquê?;

J.: por causa do 5;

Exp.: e este cartão serve para ler (FH3T)?;

J.: não... por causa do 3.

Neste Grupo 2, também é possível distinguir dois grupos que nos reenviam para formas de pensar sobre a leitura de maneira qualitativamente diferente, apesar de um dos tipos de resposta ser diferente dos obtidos no Grupo 1 – o *tipo de letra*. Em primeiro lugar, encontramos um grupo constituído por aquelas crianças que consideraram os critérios de quantidade e variabilidade e, ainda, o de tipo de letra para realizar um acto de leitura. Estas crianças utilizam critérios que nada têm a ver com as regras convencionais de leitura/escrita. Depois, encontramos um segundo grupo, bastante reduzido, que, à semelhança de algumas crianças do Grupo 1, reconhece a existência de dois sistemas de representação distintos para a escrita de letras e números, grupo, este, que nos remete para um nível mais avançado de pensamento toda vez que demonstra algum conhecimento relativo aos convencionalismos dos sistemas de escrita.

Se analisarmos de forma global os resultados desta prova, o Grupo 2, contrariamente ao Grupo 1 e às conclusões do estudo de Alves Martins (1989) que

referem o critério de variabilidade como aqueles que maior relevância parece ter -, utiliza com maior frequência o critério de quantidade, sobre tudo se nos centrarmos nos resultados da segunda observação, apesar da frequência de respostas para o critérios de variabilidade não ser muito díspar e se manter constante nos dois momentos. De qualquer forma, estes dados apontam para a utilização dos dois critérios na classificação dos cartões, indo ao encontro dos resultados expressos nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins (1989).

Em termos de evolução, neste grupo específico e, para esta prova, não se registou qualquer evolução positiva tanto para o critério de quantidade como para o critério de variabilidade. Para que essa evolução pudesse ser entendida como tal, era necessária a diminuição de respostas que referissem ambos os critérios. Tal não aconteceu; pelo contrário, para o critério de quantidade o número de respostas aumentou no segundo momento de observação, e, para o critério de variabilidade, o número de respostas manteve-se igual.

c) Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

A prova de ditado ou escrita sem ajuda foi aplicada a este grupo de 14 crianças de forma similar à do Grupo 1. Depois de recolhidas as amostras de escrita, relativas a um conjunto de palavras e uma frase que as crianças deveriam escrever como soubessem ou fossem capazes, a sua análise foi realizada atendendo aos três níveis inicialmente propostos. Face à existência de outro tipo de respostas, essa classificação foi reestruturada e, como aconteceu no grupo anteriormente descrito, passou a ser considerado um nível de transição entre o nível pré-silábico e o silábico e, ainda, um nível inicial de indiferenciação entre desenho e escrita. Vejamos no Quadro O a frequência e percentagem de respostas para cada um dos níveis.

Quadro O
Níveis de Escrita sem ajuda relativos às crianças do Grupo 2

	1ª observação		2ª observação	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
1.- Indiferenciação desenho/escrita	1	7.1	1	7.1
2.- Pré-silábico	11	78.5	11	78.5
3.- Transição entre 2 e 4	1	7.1	2	14.2
4.- Silábico	1	7.1	0	0
5.- Escrita com fonetização	0	0	0	0

O Quadro O denota uma acentuada concentração de resultados, para este grupo, no nível *pré-silábico*, com uma percentagem de 78.5% em ambos os momentos de recolha de dados. No nível 1 – *indiferenciação entre desenho e escrita* – apenas se registou um caso (7.1%) em cada um dos momentos. Relativamente ao nível de *transição entre o pré-silábico e o silábico*, a percentagem de respostas aumentou de 7.1% no primeiro momento para 14.2% no segundo. Para o nível 4 – *silábico*, apenas se observou um caso no primeiro momento. O nível 5 – *escrita com fonetização* - não registou qualquer resposta em ambos os momentos.

Cabe, agora, analisar o tipo de respostas obtidas em cada um dos níveis, sobretudo no nível 2, onde a diversidade de respostas permite estabelecer algumas diferenças dentro do mesmo nível.

Relativamente ao nível 1 – *indiferenciação entre desenho e escrita* – as duas únicas respostas que se situam neste nível pertencem à mesma criança. Quando foi pedido ao Fábio (4;6) para escrever, ele desenhava as palavras que lhe eram ditadas. Quando lhe foi perguntado se escrevia ou desenhava, ele referiu que desenhava, como se pode observar na seguinte amostra obtida durante o primeiro momento:

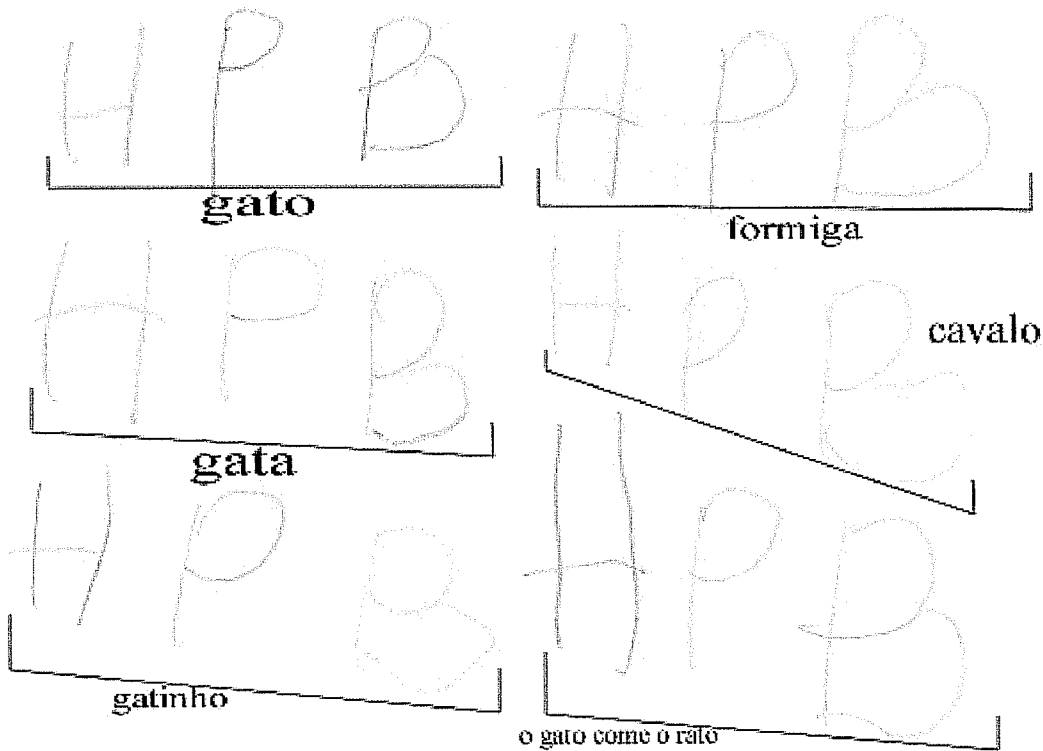


Fábio (4;6)

No nível 2 – *pré-silábico* – as respostas obtidas variam, tal como aconteceu no grupo anterior, devido à diversidade de características próprias deste nível. Passemos a analisá-las separadamente.

Em primeiro lugar encontramos o *tipo de letra* utilizada. Durante a primeira observação foram recolhidas 2 amostras escritas em letra tipo cursiva (14.2%), 10 amostras em letra de imprensa (71.4%) e 2 escritas em grafias não convencionais (14.2%). No segundo momento as percentagens foram de 35.7% (5 casos) para a letra cursiva, 57.1% (8 casos) para a letra de imprensa e 7.1% (1 caso) para grafias não convencionais.

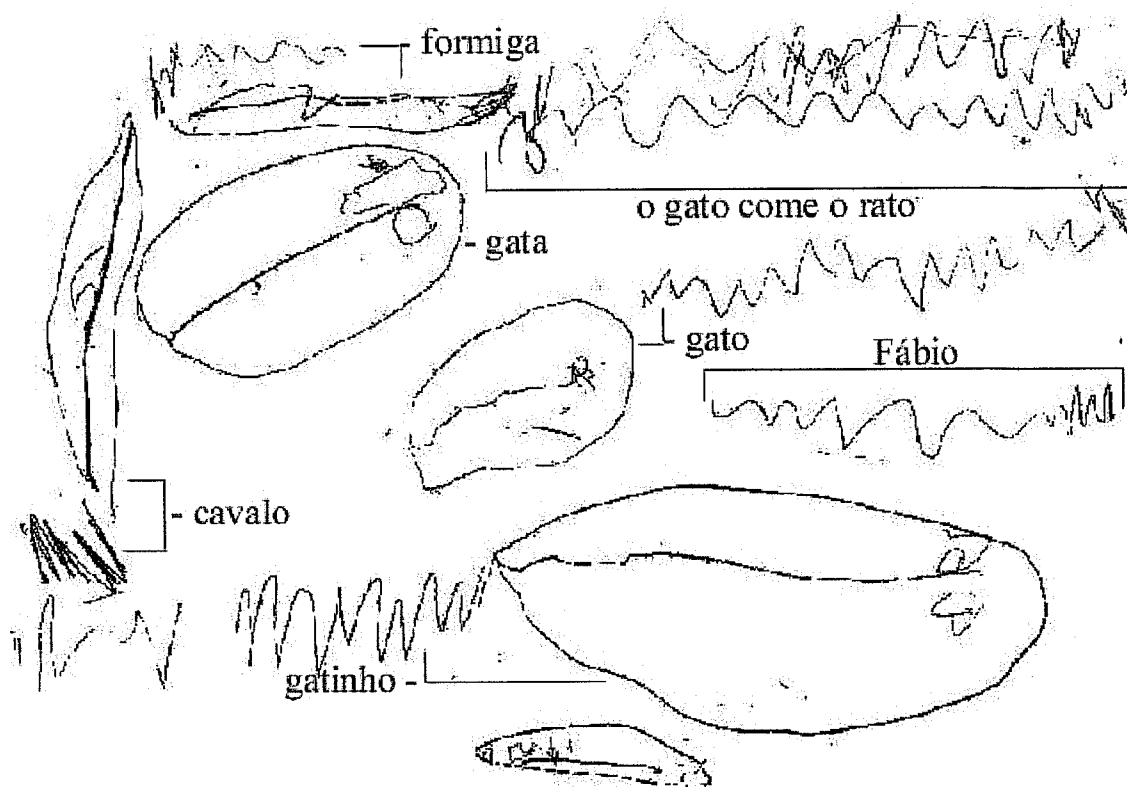
Relativamente à presença das *formas fixas* – estruturas invariáveis de escrita – apenas surgiu um caso (7.1%) durante o primeiro momento de observação. A Jéssica (5;10) escreveu todas as palavras, bem como a frase, de forma idêntica, como se pode verificar:



Jéssica (5;10)

Neste grupo há a registar a ausência da *Hipótese Quantitativa do Referente* – escrita em função do tamanho do objecto – nas amostras recolhidas.

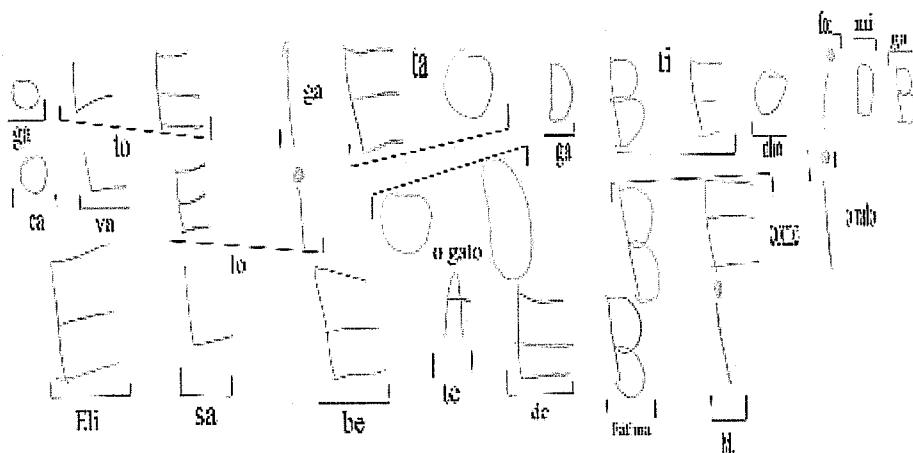
Outra das características deste nível é a utilização do *desenho como elemento de apoio* à escrita, que permite uma interpretação posterior daquilo que foi escrito. Esta situação foi registada em duas oportunidades, uma em cada momento de observação. Um dos casos é o do Fábio (4;9) que escreve e desenha simultaneamente:



Fábio (4;9)

Em relação à presença dos critérios de quantidade e variabilidade na escrita, os dados relativos a este Grupo 2 apontam para uma presença marcada do critério de *quantidade* em ambos os momentos de observação (71.4%) e para percentagens de 57.1% e 50% para o critério de *variabilidade* em cada um dos momentos de recolha de dados.

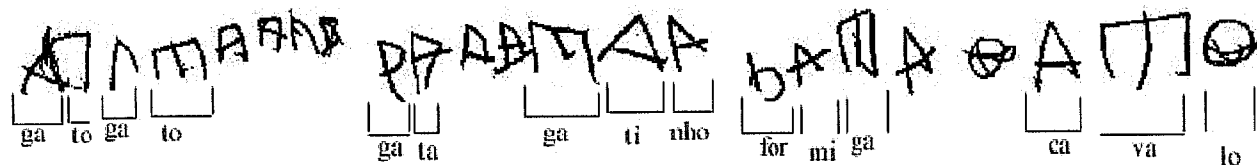
Passando, agora, ao *nível de transição* entre o pré-silábico e o silábico, um caso durante a fase inicial de observação e dois na fase final foram considerados como de transição, face à leitura global de algumas partes das palavras e à leitura silábica de outras. Exemplo de escrita deste tipo é a da Elisabete (5;1):



Elisabete (5;1)

Quando lhe foi pedido para ler o que tinha escrito, a Elisabete leu, por exemplo, *gato* (escrito como OLE) – O = *ga*; LE = *to* ou ainda *gatinho* (escrito como DBEO) – D = *ga*; BE = *ti*; O = *nho*.

Finalmente o nível 4 – silábico – foi detectado apenas num caso durante a primeira observação. O Ricardo (5;1) atribui a cada letra o valor sonoro de sílaba aquando da leitura das palavras que escreve; vejamos o exemplo:



Ricardo (5;1)

No Grupo 2, os resultados da prova de ditado ou escrita sem ajuda aproximam-se bastante, em termos de presença de níveis evolutivos, dos resultados expressos nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins e Quintas Mendes (1987). Apesar de não se registarem quaisquer dados para o nível alfabético, ou de escrita com fonetização, é possível observar respostas do tipo pré-silábico e silábico.

Por outro lado, também neste grupo, e à semelhança do Grupo 1, surgiram um nível inicial de indiferenciação entre desenho e escrita e um nível de transição entre o pré-silábico e o silábico. Relativamente à indiferenciação desenho/escrita se, para investigações como as de Ferreira e Teberosky (1979) ou Alves Martins (1987) o desenho não é considerado como um nível, para Tolchinsky e Levin (1987) o mesmo constitui uma fase inicial no processo de evolução da escrita. Os dados obtidos nos Grupos 1 e 2 de facto apontam para uma confusão entre desenho e escrita, que mais do que um nível evolutivo parece constituir um momento de desconhecimento relativo a estes dois sistemas de representação.

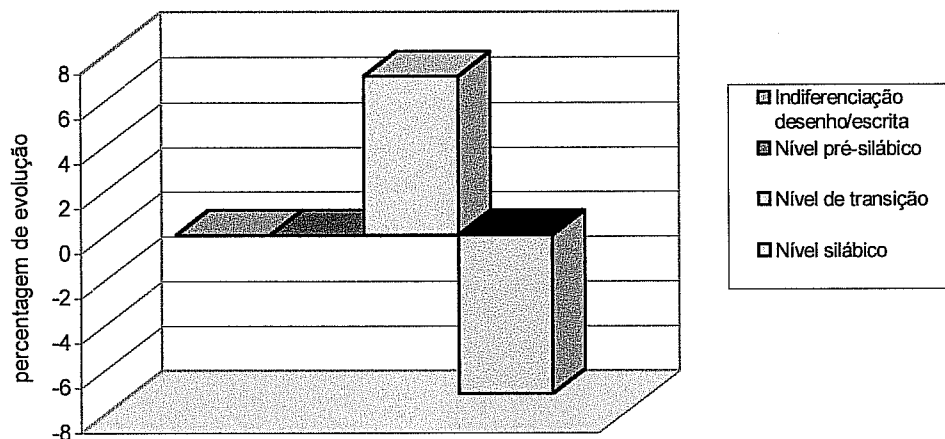
Em relação às escritas pré-silábicas encontradas no Grupo 2, parecem todas elas apresentar algumas características descritas por Ferreira e Teberosky (1979) – predominância da letra de imprensa, presença das formas fixas ou estruturas invariáveis de escrita, presença do desenho como elemento de apoio à escrita, presença dos critérios de quantidade e variabilidade de letras. Ao contrário dos resultados apresentados nos trabalhos de Ferreira e Teberosky e de Alves Martins, no Grupo 2 registou-se a ausência da *hipótese quantitativa do referente* ou escrita em função do tamanho do objecto.

Por outro lado, se analisarmos os dados aqui apresentados em termos da evolução registada entre os dois momentos de recolhas de dados, para este grupo de 14 crianças verificamos que:

- no nível de indiferenciação entre desenho e escrita não se verificou qualquer evolução visto as percentagens de resposta serem exactamente as mesmas;
- no nível pré-silábico também não foi observada qualquer modificação relativa à percentagem de respostas para este nível;
- no nível de transição a evolução foi positiva em 7.1%;
- no nível silábico a evolução foi negativa (-7.1%).

Graficamente esta evolução pode ser representada da seguinte forma (Gráfico 10):

Gráfico 10
Evolução da Escrita nas crianças do Grupo 2



d) Escrita do Nome Próprio

A escrita do nome próprio foi observada durante a prova de escrita sem ajuda ou ditado. Como já foi referido, as respostas obtidas inicialmente não foram passíveis de serem classificadas utilizando como critério os cinco níveis evolutivos de escrita do nome propostos. Assim, os registos obtidos foram analisados fundamentalmente em função das características descritas para o nível 1, e em função da percentagem de crianças capazes de escrever correcta ou incorrectamente o seu nome.

Das 14 crianças pertencentes ao Grupo 2, 8 (57.1%) na primeira fase de observação e 6 (42.8%) na segunda situaram-se claramente no nível 1 da evolução da escrita do nome.

Deste grupo de crianças, apenas 1 na fase inicial de recolha de dados foi incapaz de escrever o seu nome, desenhando-o. Como é o caso do Fábio (4;6):



Fábio (4;6)

Das 14 crianças deste grupo, 6 (42.8%) na primeira fase e 6 (42.8%) na segunda utilizam um número indeterminado de grafias para escrever o nome. Esta característica está presente na escrita do nome da Beatriz (5;4) como se pode verificar na amostra:



Beatriz (5;4)

Ainda, 3 (21.4%) das crianças deste Grupo 2, na primeira observação, e 1 (7.1%), na segunda, consideraram que, na escrita do nome que tinham realizado, era possível ler o nome bem como o nome e os apelidos. A própria Beatriz (5;4) do exemplo anterior, quando lhe foi pedido para ler o que tinha escrito, em primeiro lugar referiu apenas o nome e, de seguida, voltou a ler considerando o nome e os apelidos.

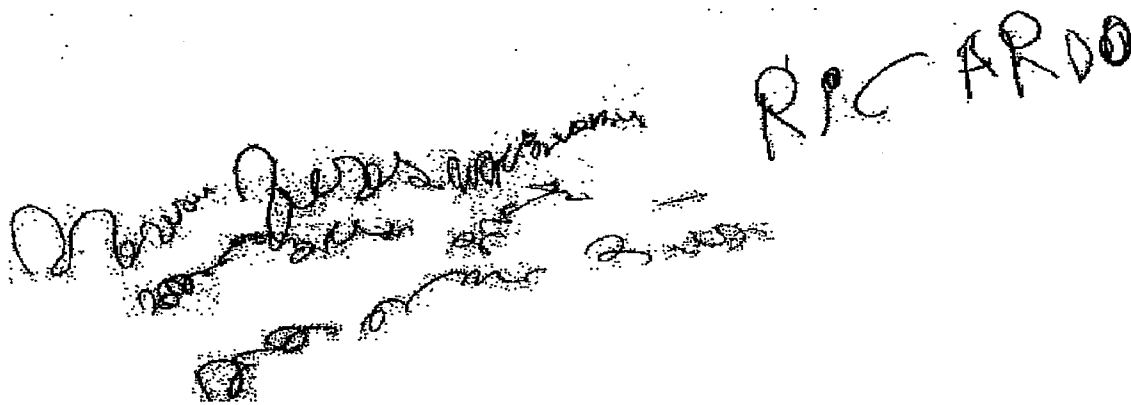
Passemos, agora, a analisar a frequência de escritas correctas, incorrectas ou quase correctas surgidas em ambos os momentos para este grupo de crianças. Este tipo de análise surge em consequência do aparecimento de escritas correctas do nome próprio que, de maneira alguma, podem ser incluídas no nível alfabético visto a hipótese alfabética estar completamente ausente. Assim, o Quadro P dá-nos uma visão dessas frequências e percentagens.

Quadro P

Percentagens de Sucesso/Insucesso na Escrita do Nome Próprio nas crianças do Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
a) Escrita Correcta	4	28.5	6	42.8
b) Tentativa Próxima	2	14.2	3	21.4
c) Escrita Incorrecta	8	57.1	5	35.7

O Quadro P aponta para a presença de 4 amostras de escrita correcta do nome durante a primeira fase de observação e de 6 durante a segunda fase. Como aconteceu no Grupo 1, também estas escritas correctas não podem ser consideradas alfabéticas, uma vez que, em primeiro lugar, a leitura que é feita pela própria criança, após ter escrito a palavra, é global e, em segundo lugar, porque as restantes palavras escritas reenviam para níveis anteriores ao da escrita alfabética. Exemplo desta situação é o caso do Ricardo (5;1) que, inclusive, escreve as outras palavras utilizando grafias não convencionais.



Ricardo (5;1)

Em relação às tentativas próximas de escrita do nome, foram registados 2 casos na primeira observação e 3 na segunda. Nestas escritas é evidente a ausência de uma ou duas letras na escrita do nome que, novamente, aponta para a não existência de uma

hipótese alfabética, mas apenas para um conhecimento memorístico dessa mesma escrita. Exemplo destas tentativas próximas é o do Emanuel (5;9); na escrita do nome do Emanuel é visível a falta da letra “L”.

EMANUE

Emanuel (5;9)

Sobre a escrita incorrecta, foram registados 8 casos (57.1%) durante a primeira observação, casos estes que reduziram para 5 (35.7%) na segunda fase de recolha de dados.

Analisando estes dados em termos de evolução, cabe referir que para cada um dos tipos de escrita do nome indicados – escrita correcta, aproximada ou incorrecta – houve a registar uma evolução. Na escrita incorrecta essa evolução traduz-se numa diminuição de 21.4% de respostas deste tipo entre ambos os momentos; na escrita correcta a evolução resulta de um aumento de 14.3% de respostas e, finalmente, para as tentativas aproximadas de escrita correcta do nome, a evolução foi de 7.2%.

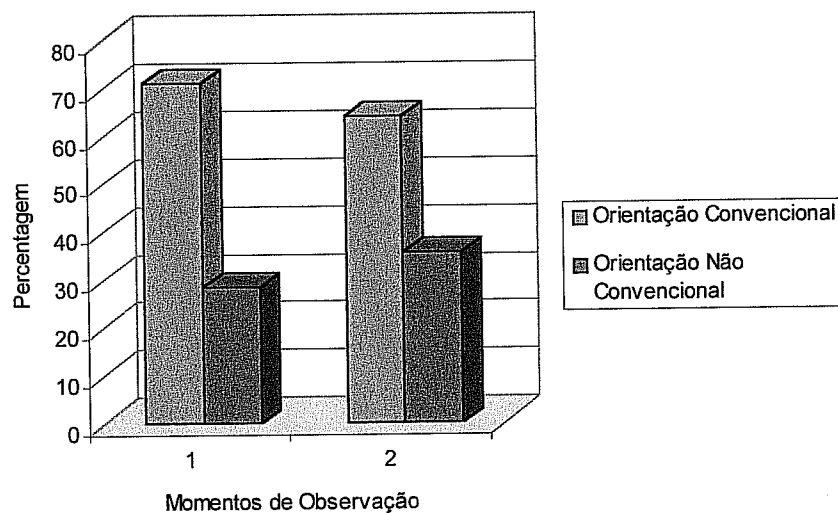
No Grupo 2, identicamente ao que se observou no Grupo 1, as respostas perante esta tarefa situaram-se ou bem no nível 1 do processo evolutivo - contrariando os resultados de investigações como as de Ferreiro e Teberosky (1979), Besse (1993) ou Alves Martins (1987) que apontam para a existência de níveis evolutivos através dos quais se distribuem as respostas das crianças - ou bem em registos onde a escrita do nome é correcta ou quase correcta. Relativamente a este último ponto, e apesar da percentagem de casos de escrita correcta ou quase correcta não ser tão elevada quanto referem os resultados obtidos por Sulzby (1985), tudo parece indicar que, à semelhança do que referem Ferreiro e Teberosky (1979), as crianças destas idades possuem um conhecimento sobre a escrita do nome próprio que, poderá, eventualmente, beneficiar de

alguma estimulação escolar, visto a percentagem de respostas ter aumentado no final do ano lectivo.

e) Orientação Espacial da Escrita

Seguindo idênticos procedimentos aos do grupo anteriormente apresentado, foi observada e registada a orientação espacial da escrita, durante a prova de escrita sem ajuda ou ditado, das crianças do Grupo 2. Os resultados obtidos relativos à presença de orientações convencionais e não convencionais são expressos no Gráfico 11.

Gráfico 11
Orientação Espacial da Escrita nas crianças do Grupo 2



Das 14 crianças observadas, durante a primeira fase de recolha de dados, 10 (71.4%) escreveram utilizando as orientações convencionais de escrita – da esquerda para a direita e de cima para baixo, horizontalmente; as restantes 4 (28.5%) fizeram-no utilizando orientações não convencionais. Durante a fase final de observação, 9

crianças (64.2%) respeitaram as orientações convencionais de escrita, face a 5 (35.7%) que utilizaram orientações não convencionais.

Estes dados apontam para uma ligeira evolução negativa relativamente ao conhecimento destas crianças acerca das orientações convencionais de escrita, representada por apenas um caso (7.1%) entre os dois momentos avaliativos.

Relativamente às orientações não convencionais de escrita registadas neste grupo de 14 crianças, apenas cinco foram identificadas, algumas delas com pouca expressividade em termos de percentagem. Vejamos os resultados no Quadro Q.

Quadro Q

Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais observadas no Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1. Esq./dir. horizontalmente	1	7.1	1	7.1
2. Esq./dir. desordenadamente	0	0	3	21.4
3. Dir./esq. desordenadamente	0	0	1	7.1
4. Altera a orientação de linha para linha	1	7.1	0	0
5. Desenha	2	14.2	0	0

Das orientações não convencionais observadas no Grupo 2, apenas 1 se apresenta com maior percentagem de respostas: a escrita da *esquerda para a direita desordenadamente* na folha com 3 casos (21.4%) durante o segundo momento de observação. Das restantes orientações não convencionais, aquelas que foram identificadas apenas durante a fase inicial de recolha de dados dizem respeito a: *alternância na orientação da escrita de linha para linha* (7.1%) e *desenho* (14.2%). Na fase final de registo foram identificadas apenas: a escrita da *esquerda para a direita desordenadamente* na folha (21.4%) e a escrita da *direita para a esquerda*

desordenadamente na folha (7.1%). Uma única orientação não convencional esteve presente em ambos os momentos: a escrita da *esquerda para a direita horizontalmente*, com idêntica percentagem de resposta (7.1%).

Analisando a percentagem de escritas do Grupo 2 que seguiram as orientações convencionais de escrita, em ambos os momentos - mas mais acentuadamente na primeira observação - os dados vão ao encontro das conclusões do trabalho de Sulzby (1985) que, num estudo sobre a direccionalidade da escrita, verificou que cerca de 70% das crianças seguiam orientações convencionais, e contrariam os resultados do Grupo 1 onde a utilização de orientações não convencionais foi mais frequente.

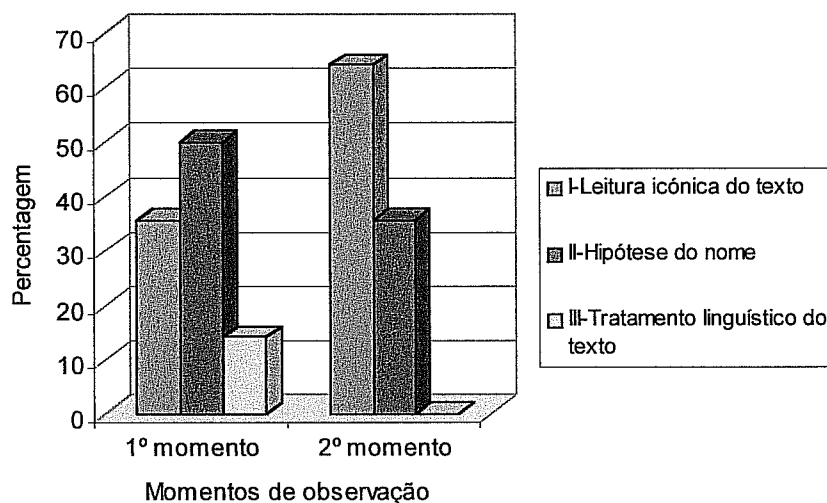
f) Leitura de palavras e frases com imagem

Com o objectivo de estudar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto, e de acordo com o procedimento adoptado no Grupo 1, cada criança teve a oportunidade de observar e ler 14 cartões contendo imagens e um texto que podia ser constituído por uma palavra ou uma frase. As respostas das 14 crianças deste Grupo 2 foram registadas e classificadas separando as que dizem respeito à leitura de palavras das que dizem respeito à leitura de frases, pelas razões previamente explicitadas.

Começamos por descrever os resultados obtidos na *leitura de palavras com imagem*. As respostas para esta prova foram agrupadas em três níveis: nível 1 – *leitura icónica do texto*, nível 2 – *hipótese do nome*, e nível 3 – *tratamento linguístico do texto*. Os resultados para ambos os momentos de observação estão expressos no Gráfico 12.

Gráfico 12

Níveis de Leitura de Palavras com imagem das crianças do Grupo 2



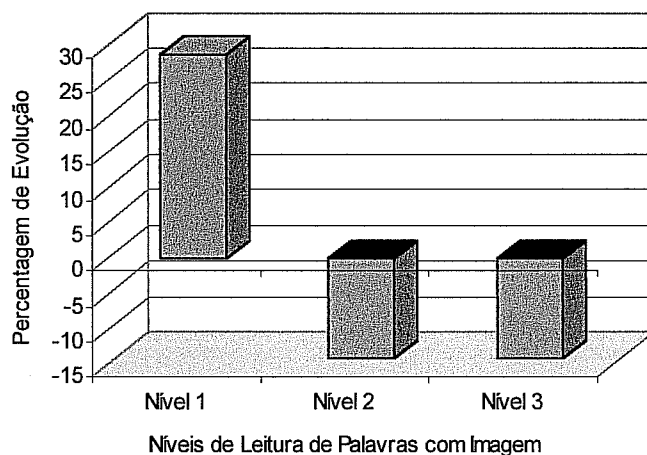
Os resultados apresentados no Gráfico 12 demonstram um claro predomínio de respostas nos níveis 1 e 2 da *leitura de palavras*. Assim, numa fase inicial de observação, as respostas destas 14 crianças, distribuíram-se da seguinte forma: 35.7% no nível 1 – *leitura icónica do texto*, 50% no nível 2 – *hipótese do nome* e 14.2% no nível 3 – *tratamento linguístico da mensagem escrita*. Para o segundo momento de recolha de dados, os resultados foram de: 64.2% para o nível 1 – *leitura icónica do texto*, 35.7% para o nível 2 – *hipótese do nome* e 0% para o nível 3 – *tratamento linguístico da mensagem escrita*.

Se analisarmos estes dados em termos evolutivos, para este grupo de crianças a percentagem de respostas no segundo momento indicia uma evolução negativa para todos os níveis. Em virtude de estes serem níveis evolutivos e devido ao facto de, no nível 1 o número de respostas ter aumentado, verifica-se uma evolução negativa de 28.5%; o mesmo acontece no nível 2 que vê o número de respostas diminuído, mas não porque essa percentagem transite para o nível seguinte e sim, porque essa percentagem desce para o nível imediatamente inferior; relativamente ao nível 3, que inicialmente registava 14.2% de respostas, na observação final a percentagem de respostas foi de 0%,

o que significa que a evolução negativa foi de 14.2%. O Gráfico 13 representa esta evolução negativa.

Gráfico 13

Evolução relativa aos Níveis de Leitura de Palavras para as crianças do Grupo 2



Vejamos, de seguida, os tipos de respostas registadas para cada um dos níveis observados.

No nível 1 – *leitura icónica do texto*, as respostas evidenciaram uma forma idêntica da criança se referir tanto à imagem como ao texto, com a única diferença de eliminar o artigo indefinido ao falar sobre a escrita. Exemplo deste tipo de leitura é o realizado pela Jéssica (5;10) que respondeu da seguinte forma, durante a segunda observação:

Exp.: (ao mostrar o cartão que continha uma árvore desenhada e a palavra *amendoeira* escrita e apontando para a imagem) o que é isto?;

J.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

J.: sim, aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?;

J.: árvore (lendo globalmente);

Exp.: e se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que é que está escrito aqui (*doeira*)?;

J.: árvore;

Exp.: e se eu tapar este bocadinho (*doeira*) o que é que está escrito aqui (*amen*)?;

J.: árvore.

Outro exemplo de resposta situada neste primeiro nível é o da Elisabete (5;5) que, durante a segunda fase de observação, ao observar o cartão onde estavam desenhados dois cães e escrito “dois cães”, disse: “cães, cães... dois cães”. Quando se lhe perguntou o que estava escrito em cada palavra referiu: “cão”, para a primeira palavra, e “cão”, para a segunda palavra.

Em ambos os casos, as crianças referem-se ao texto como se o estivessem a fazer à imagem, com a única diferença de excluírem o artigo indefinido quando falam do texto.

Cabe ainda referir neste nível o caso de uma criança, o Fábio (4;6), que, nalguns cartões considerou a imagem como servindo para ler: nos cartões 1, 2, 3, 4 e 5 indicou o texto como servindo para ler, nos cartões 6, 7, 8 e 9 referiu a imagem como permitindo a leitura do cartão.

O nível 2 – *hipótese do nome*, caracteriza-se pelo facto da criança começar a pensar mais sobre a palavra e não sobre a imagem, apesar das respostas dadas estarem, de alguma forma, relacionadas com pormenores da imagem.

Por exemplo, a Elisabete (5;1) durante a primeira observação respondeu da seguinte forma:

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão que continha uma imagem de uma criança sobre uma bicicleta e a palavra *bicicleta* escrita e apontando para a imagem)

E.: um menino na bicicleta;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

E.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

E.: bicicleta;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*bici*) o que é que está escrito aqui (*cleta*)?

E.: bicicleta;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

E.: menino.

Posteriormente foi-lhe mostrado o cartão que continha a imagem de uma borboleta o cujo texto era *borboleta*. Face à segmentação da palavra, as respostas da Elisabete foram as seguintes:

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*borbo*) o que é que está escrito aqui (*leta*)?

E.: borboleta;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*leta*) o que é que está escrito aqui (*borbo*)?

E.: asas.

No segundo momento de observação, exemplos como o da Joana (5;10), reflectem as características próprias deste nível:

Exp.: (ao mostrar o cartão que continha uma árvore desenhada e a palavra *amendoeira* escrita e apontando para a imagem) o que é isto?

J.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

J.: sim, aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

J.: árvore;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que é que está escrito aqui (*doeira*)?

J.: pé da árvore;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*doeira*) o que é que está escrito aqui (*amen*)?

J.: flores.

O mesmo tipo de resposta, face à segmentação da palavra, foi obtida quando se lhe perguntou relativamente ao cartão que continha o desenho de um menino numa bicicleta e cujo texto era “bicicleta”:

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*bici*) o que é que está escrito aqui (*cleta*)?

J.: capacete;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*cleta*) o que é que está escrito aqui (*bici*)?

J.: roda.

À semelhança das respostas apresentadas no grupo anterior para este nível, também os dois casos aqui exemplificados permitem afirmar que estas crianças mais do que pensar no referente por si só, começam, também, a raciocinar sobre a palavra, apesar de não haver uma relação entre texto escrito e enunciado oral. A criança sabe que se lê diferente quando se tapa uma parte da palavra o que não acontece no nível 1. Neste sentido parece existir uma evolução no raciocínio da criança que a leva a pensar na palavra mais do que no objecto, apesar das respostas que dá estarem ainda muito relacionadas com a imagem ou com alguma parte da imagem.

O nível 3 – *tratamento linguístico da mensagem escrita*, apenas registou duas respostas durante a primeira fase de observação. Essas respostas caracterizam-se, fundamentalmente, pela tentativa que a criança faz de estabelecer alguma relação entre a escrita e o enunciado oral. Vejamos as respostas do Helder (5;10):

Exp.: (mostra o cartão que contém o desenho de uma borboleta e cujo texto é *borboleta*) o que é isto?;

H.: uma borboleta;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

H.: sim, aqui (indica o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

H.: borboleta;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*leta*) o que está escrito aqui (*borbo*)?;

H.: bor (indica o B) bo (indica o O e o R) le (indica o B) ta (indica o O);

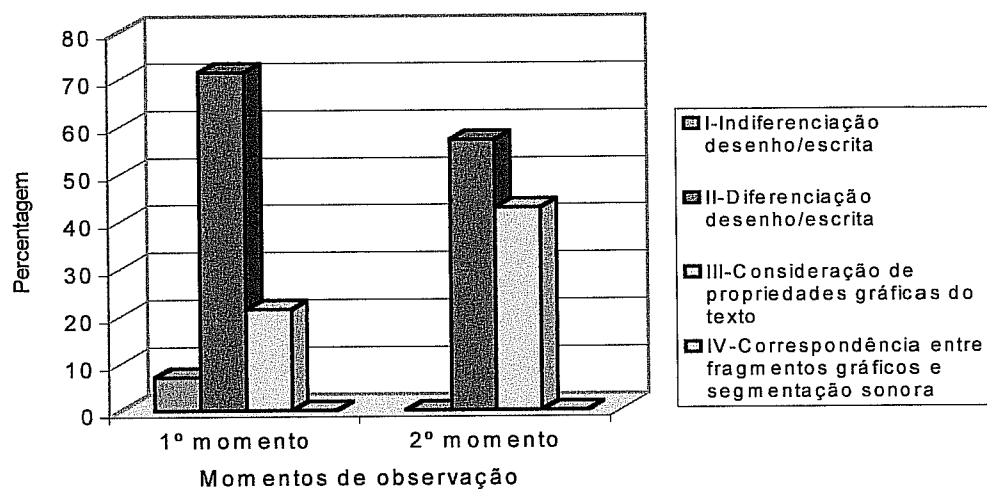
Exp.: e se tapar este bocadinho (*borbo*) o que está escrito aqui (*leta*)?;

H.: aqui diz asas.

O Helder tenta dar a cada uma das letras da primeira segmentação realizada um valor que, para este caso, é um valor silábico – a cada letra corresponde uma sílaba.

Analisemos, agora, os dados relativos à *leitura de frases com imagem* que, como se referiu anteriormente, serão agrupados atendendo aos 4 níveis inicialmente definidos. Os resultados obtidos nesta tarefa pelas crianças do Grupo 2 encontram-se expressos no Gráfico 14.

Gráfico 14
Níveis de Leitura de Frases com Imagem das crianças do Grupo 2



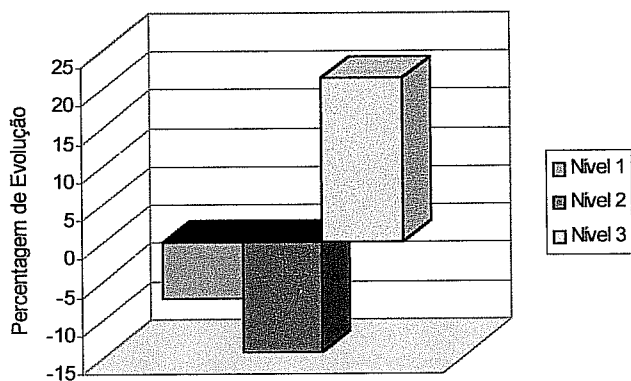
O Gráfico 14 apresenta uma clara concentração de dados em ambos os momentos de observação nos níveis 2 e 3, concentração essa que se torna ainda mais evidente no segundo momento. Em termos de percentagem, para cada uma das fases de recolha de dados, os resultados foram de 7.1% e 0% para o nível 1 – *indiferenciação entre desenho e escrita*, 71.4% e 57.1% para o nível 2 – *diferenciação entre desenho e escrita*, 21.4% e 42.8% para o nível 3 – *consideração de algumas propriedades*

gráficas do texto e 0% nos dois momentos para o nível 4 – procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Se compararmos estes resultados para ambos os momentos, em função da possível evolução registada, verificamos através do Gráfico 15 que essa evolução foi positiva para todos os níveis observados.

Gráfico 15

Evolução dos Níveis de Leitura de Frases com Imagem das crianças do Grupo 2



Entre os dois momentos de observação, a percentagem de respostas para o nível 1 passou de 7.1% para 0%, o que representa uma evolução positiva de 7.1%. Para o nível 2, apesar da percentagem obtida pela subtração das percentagens dar negativa, os resultados devem ser entendido como evolução positiva, na medida em que representam uma diminuição de resposta deste nível que passaram para o nível imediatamente posterior, pois no nível anterior não se registaram respostas no segundo momento; essa evolução foi da ordem dos 14.3%. Para o nível 3 a evolução positiva foi de 21.4%, o que significa que os resultados para este nível duplicaram do primeiro para o segundo momento.

Retomando cada um dos níveis, vejamos, agora, alguns exemplos de respostas que permitiram classificar as crianças deste Grupo 2 nesses mesmos níveis.

O nível 1 – *indiferenciação entre desenho e escrita*, apenas registou uma resposta durante a fase inicial de observação. Essa resposta foi a do Fábio (4;9), que, também na *leitura de palavras*, indicou desenho e escrita como servindo ambos para ler:

Exp.: vêes neste cartão alguma coisa para ler? (ao mostrar o cartão 14);

F.: aqui (aponta para a imagem);

Exp.: o que é que achas que diz?

F.: os rapazes estão na escola;

Exp.: onde está escrito?

F.: aqui (aponta desenho e texto).

No nível 2 – *diferenciação entre desenho e escrita*, as respostas são semelhantes às do nível 1 de leitura de palavras: a leitura realizada é global, sendo evidente a supressão do artigo indefinido. Pertencentes a este nível são as respostas do Helder (5;10) que, por exemplo, quando lhe foi pedido para ler o texto do cartão 14, ele leu globalmente “meninos sentados a fazer os trabalhos”; ou da Catarina (4;11), que, perante o cartão 13 leu, globalmente, “meninas no aeroporto”.

Relativamente ao nível 3 – *consideração de algumas propriedades gráficas do texto*, o João (5;10), quando lhe foi pedido para ler a frase correspondente ao cartão 14 referiu:

- “Escola” – para a primeira linha, lendo globalmente;

- “Meninos” – para a segunda linha, realizando uma leitura global.

Neste nível, a criança considera cada uma das linhas que compõem o texto como uma unidade gráfica com significado próprio, facto este que leva o João a dar a cada linha um significado que, apesar de diferente, remete para aspectos que observa na imagem.

Analisando os resultados obtidos, relativamente à *leitura de palavras*, o Grupo 2, à semelhança do grupo anteriormente descrito, apresenta uma distribuição de respostas pelos três níveis propostos, num primeiro momento de observação, e uma concentração de respostas nos dois níveis iniciais, durante o momento final de recolha de dados, resultados estes que, em ambas as situações, parecem ser coincidentes com as conclusões do trabalho de Alves Martins e Quintas Mendes (1986). Se observarmos com mais atenção os resultados da segunda observação, e mesmo os da primeira, voltamos a concordar com as conclusões dos investigadores supracitados que remetem para uma utilização mais acentuada da imagem como elemento de apoio à interpretação da escrita, quando a percentagem de respostas se situa predominantemente nos dois níveis iniciais.

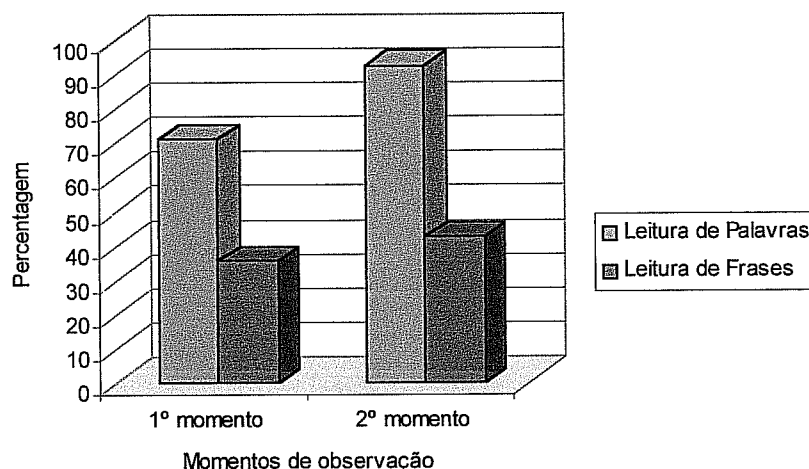
Em relação à leitura de frases com imagem, no Grupo 2 os dados situaram-se claramente nos dois níveis intermédios, e, uma vez mais, contrariamente aos resultados referidos por Ferreiro e Teberosky (1979), não se registaram quaisquer respostas para o último nível deste processo evolutivo. Por outro lado e, em consonância com estas investigadoras, uma elevada percentagem de crianças deste grupo parecem ter considerado a separação do texto em duas linhas como uma característica que evidencia uma forma particular de pensar sobre a leitura que lhes confere significados próprios, apesar de estes significados continuarem muito associados à imagem, como também referem as investigadoras.

g) Orientação Espacial da Leitura

Através da prova de leitura de imagens foi possível observar e registar a orientação espacial da leitura. Seguindo os mesmos critérios utilizados para o Grupo 1, foi determinada a percentagem de crianças do Grupo 2 que leu, seguindo as orientações

convencionais, as palavras (da esquerda para a direita) e as frases (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Os resultados obtidos encontram-se expressos no Gráfico 16.

Gráfico 16
Orientação Convencional da Leitura das crianças do Grupo 2



Quanto à orientação espacial convencional da leitura de palavras, durante a primeira observação, a percentagem de crianças que referiram conhecer esta orientação foi de 71.4%, cifra esta que aumentou no segundo momento de recolha de dados para 92.8%. Estes resultados apontam para uma evolução positiva (21.4%) relativamente a este conceito.

Para a orientação espacial convencional da leitura de frases, os dados indicam que 35.7% das crianças deste grupo, durante a observação inicial, e 42.8%, durante a observação final, respeitam esta orientação, o que representa uma evolução positiva para este conceito de 7.1%.

De forma similar ao que aconteceu com o grupo anteriormente descrito, também aqui se evidenciaram outras orientações não convencionais tanto para a leitura de palavras como para a leitura de frases.

Na leitura de palavras foi possível observar:

- leitura da esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente;
- leitura da direita para a esquerda consistentemente;
- leitura apenas numa letra.

A frequência e percentagem de casos para cada um dos tipos de orientações não convencionais de leitura de palavras podem ser visualizadas através do Quadro R.

Quadro R
Orientações Espaciais Não Convencionais para a Leitura de Palavras das crianças do Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
- Esq./dir. e dir./esq. alternadamente	3	21.4	1	7.1
- Direita/esquerda consistentemente	1	7.1	0	0

Como se pode observar no Quadro R, durante a primeira observação, 21.4% das crianças referiu como orientações não convencionais de leitura a leitura da *esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente*, assim como 7.1% considera como orientação espacial da leitura a leitura da *direita para a esquerda consistentemente*. Na segunda observação apenas foi identificado um caso (7.1%), para este grupo, de utilização de orientações não convencionais de leitura de palavras e que diz respeito à leitura da *esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente*. Se analisarmos os dados referentes às orientações não convencionais de leitura de palavras, verificamos que se registou uma evolução, que passa pela diminuição de respostas para este tipo de orientações. Assim, a leitura da *esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente* e a leitura da *direita para a esquerda consistentemente* veêm reduzidas as percentagens de respostas entre os dois momentos em 14.3% e 7.1% respectivamente.

Na leitura de frases verificou-se unicamente uma orientação não convencional: a *leitura da linha inferior em primeiro lugar e da superior em segundo lugar*. Esta orientação não convencional de leitura de frases registou 9 casos (64.2%) durante a fase inicial de observação e 8 (57.1%) durante a fase final. Em termos de evolução, representada pela diminuição da presença deste tipo de orientações, a mesma foi positiva na ordem dos 7.1% para este grupo de crianças.

À semelhança dos resultados obtidos no Grupo 1, nas crianças do Grupo 2, a percentagem de respostas registadas relativas à utilização das orientações convencionais da *leitura de palavras* (71.4% e 92.8% para cada um dos momentos de observação) parece ser indiciadora de um conhecimento bem adquirido relativamente à utilização destas orientações. Pelo contrario, em relação às orientações convencionais de *leitura de frases*, as percentagens parecem reflectir alguma dificuldade de utilização em simultâneo das orientações convencionais (da direita para a esquerda e de cima para baixo) facto este que, novamente, vai ao encontro dos resultados referidos por Ferreiro e Teberosky (1979). Como indicam estas investigadoras, para as crianças em idade pré-escolar torna-se difícil, ou quase impossível, manter constantes as orientações convencionais na leitura de frases, o que, porventura, poderá estar relacionado com a dificuldade cognitiva de coordenar em simultâneo diferentes perspectivas.

h) Identificação de Letras

À semelhança da análise elaborada para o grupo anterior, relativamente à identificação de letras, começaremos por situar os dados recolhidos em função dos quatro níveis propostos para o Grupo 1, que, como foi referido, partiram de uma reestruturação dos níveis inicialmente estabelecidos. Assim, as respostas das crianças do Grupo 2 serão classificadas atendendo aos seguintes níveis: nível 1 – ausência de resposta, nível 2 – reconhecimento de algumas letras ligadas ao nome e utilização de

nome de números para designar letras, nível de transição entre o nível 2 e o nível 3 – utilização de nomes de números e nomes de letras sem consistência, e nível 3 – utilização de nomes de letras unicamente, sem consistência, e/ou reconhecimento da letra em função do objecto que a possui.

Os resultados obtidos durante esta prova para as crianças do Grupo 2 podem ser visualizados através do Quadro S.

Quadro S
Níveis de Identificação de Letras nas crianças do Grupo 2

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequências	Percentagem	Frequências	Percentagem
Nível 1	1	7.1	0	0
Nível 2	10	71.4	6	42.8
Transição entre 2 e 3	0	0	0	0
Nível 3	3	21.4	8	57.1

O Quadro S permite verificar uma maior condensação de respostas, durante a primeira fase de observação no nível 2, que, na segunda se evidencia com maior intensidade no nível 3. Assim, para a recolha de dados inicial, a percentagem de respostas para cada um dos níveis foi de 7.1% para o nível 1, 71.4% para o nível 2 e 21.4% para o nível 3; os resultados relativos à fase final de observação apontam para percentagens de 0% para o nível 1, 42.8% para o nível 2 e 57.1% para o nível 3. Em ambos os momentos de avaliação não se verificou qualquer resposta do tipo *transição entre 2 e 3*.

De seguida analisaremos algumas das respostas dadas por algumas das crianças para cada um dos níveis.

Assim, para o nível 1, caracterizado pela ausência de respostas perante a tarefa de identificação das letras, a Alexandra (4;8), única criança que deu este tipo de resposta, no primeiro momento, respondeu encolhendo os ombros e referindo que não sabia.

Relativamente ao nível 2, também neste grupo foram registados diferentes tipos de respostas para este nível. Assim, observamos a presença de três grupo de respostas:

- um onde todas as letras são identificadas com o nome de números. Exemplo deste tipo de respostas é o da Catarina (4;11), que refere que: o *C* é o “5”; o *A* é o “7”; o *t* é o “4”;
- outro onde são reconhecidas algumas das letras do nome, sendo as restantes identificadas com o nome de números. É o exemplo da Joana (5;10) que responde da seguinte maneira perante cada letra: o *O* é o “o”; o *A* é o “A”; o *I* é o “1”; o *u* é o “e”; o *s* é o “3”;
- e um terceiro grupo onde apenas são reconhecidas as letras do nome, como por exemplo o João (5;10), que responde da seguinte forma: o *J* é “a letra do meu nome”; o *E* “não sei”; o *A* “já vi no meu nome”; o *L* “não sei”, o *e* “não sei”.

Quanto ao nível 3, onde todas as respostas apontam para a utilização do nome de letras de forma inconsistente, vejamos o exemplo da Vanessa (5;2) que, para além de utilizar nomes de letras, reconhece algumas letras em função do objecto que as possui:

- o *B* é “de Bianca”;
- o *A* é “ o A de Vanessa”;
- o *M* é “de Mariana”.

Passemos, agora, a analisar a percentagem de letras identificadas por este grupo de crianças em cada um dos momentos de observação, por forma a estabelecer um padrão que, posteriormente, permita comparar os três grupos de crianças em estudo.

No Quadro T é possível observar a distribuição de frequências, em ambos os momentos, relativas à percentagem de respostas correctas obtidas neste grupo de 14 crianças. A percentagem mínima registada foi de 0% e a máxima de 60% no segundo momento.

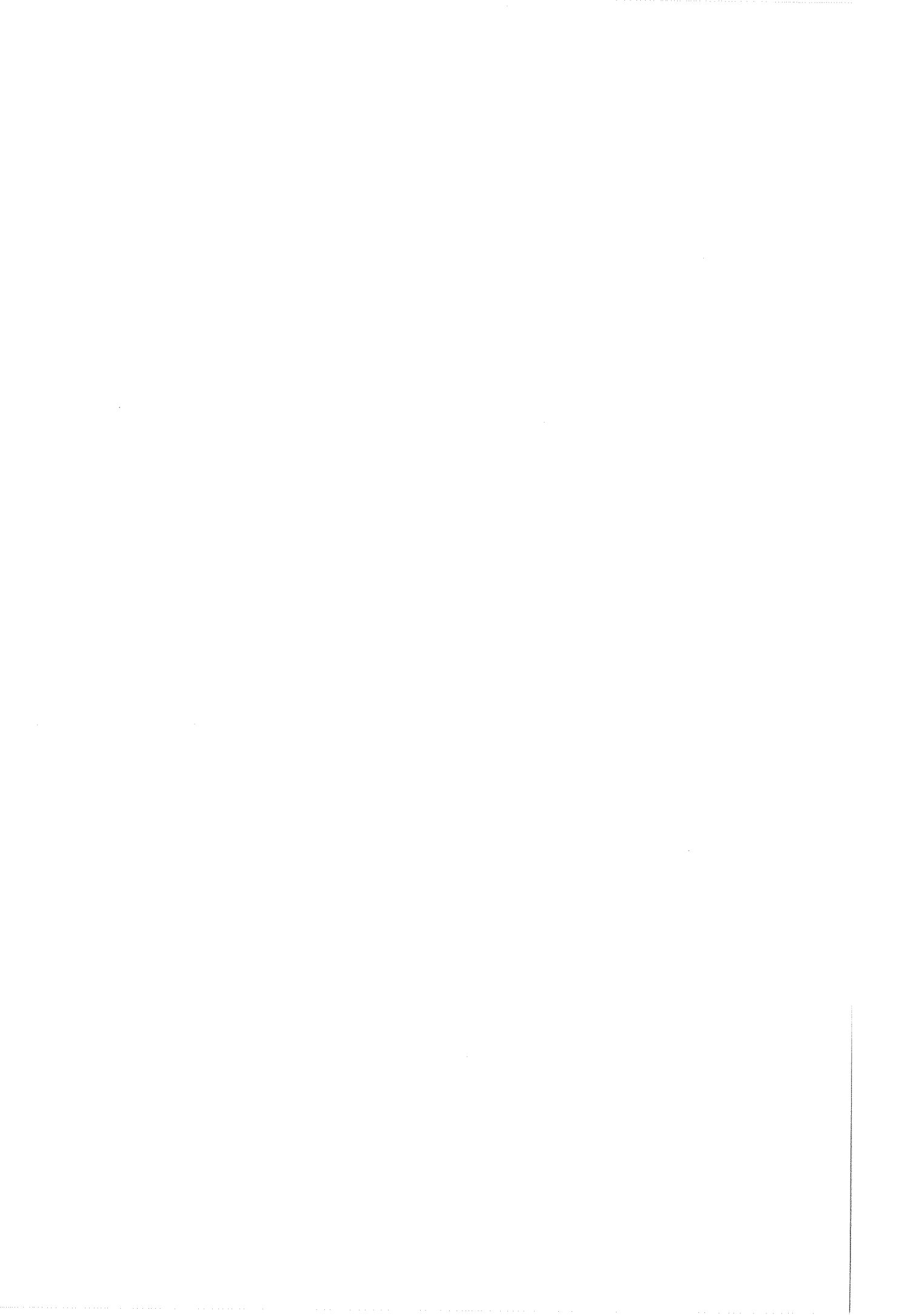
Quadro T

Distribuição de Frequências de Percentagem relativas à Identificação Correcta de Letras
– Grupo 2

Percentagem de respostas correctas	1ª Observação	2ª Observação
0	8	1
10	1	3
20	2	4
30	3	3
40	-	1
60	-	2

Os dados relativos à percentagem de sucesso na tarefa de Identificação de Letras, durante a primeira fase de observação registaram uma média de 10%, face a uma média de 25,7% no segundo momento, o que representa uma evolução positiva na ordem dos 15.7%.

Em termos de percentagem de crianças capazes de identificarem uma ou mais letras, no Grupo 2, 42.8% no primeiro momento e 92.8% no segundo momento, executaram esta tarefa com sucesso.



Retomando os níveis evolutivos observados neste Grupo 2, os dados obtidos parecem ir ao encontro dos resultados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1979). Uma acentuada percentagem de casos nos níveis iniciais é considerada pelas investigadoras como sendo comum nas crianças pertencentes a classes sociais baixas, como é o caso deste grupo. Por outro lado, analisando a percentagem de crianças capazes de reconhecer uma ou mais letras, verificamos que os resultados deste grupo parecem coincidir com dados registados por Smythe et al (1980, citado por Alves Martins, 1996), que observaram elevadas percentagens de sucesso em tarefas similares.

1.3.- GRUPO 3 – EDUCADORAS QUE IMPLEMENTAM REGULARMENTE ACTIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA:

As Educadoras que Implementam Regularmente Actividades de Leitura e Escrita, centram as suas práticas, fundamentalmente, em questões relativas à *organização do espaço físico da sala* descurando, em algumas oportunidades, aspectos relacionados com a implementação de estratégias de trabalho directo com as crianças, mas em todas elas é possível registar uma sistematicidade ou regularidade que, ao longo do ano lectivo, se reflecte numa preocupação por pôr a criança em contacto com o código escrito. Vejamos, em primeiro lugar, a descrição das práticas observadas:

EDUCADORA A

Em relação à **organização do ambiente**, na sala desta educadora existe uma área de biblioteca, apetrechada com uma grande quantidade e variedade de livros, fundamentalmente livros temáticos, de histórias e banda desenhada. Os livros estão expostos de maneira frontal na estante e nesta área existe um espaço cómodo para as crianças lerem os livros. Estas têm fácil acesso aos mesmos e podem utilizá-los quando

estiverem interessados ou quando necessitarem. Numa das estantes, onde a educadora guarda alguns materiais que não podem estar ao alcance das crianças, existem ainda outros livros como enciclopédias e dicionários, que são para uso da educadora. Observando a totalidade das áreas de trabalho apenas se regista a existência de materiais de escrita na área de expressão plástica. Nesta sala não existe computador ou máquina de escrever. É possível encontrar vários locais para afixar registos, com diferentes dimensões, mas em todos se encontram expostos trabalhos das crianças (algumas fichas de trabalho e desenhos). Os registos escritos são observados em cartazes que a educadora colocou nas paredes e que permaneceram durante todo o ano escolar afixados; nessas mesmas paredes é possível observar algumas imagens (algumas ilustram os registos escritos) que, eventualmente, poderiam permitir evocar experiências passadas e utilizar as destrezas de alfabetização das crianças. Os locais onde se encontram afixados estes registos, bem como os trabalhos das crianças, estão ao alcance visual das crianças e apresentam clareza perceptiva (fundo vazio e espaço entre os elementos exibidos). Nesta sala não se observam cartazes para tarefas especiais, apenas existe um cartaz de aniversários, mas que se encontra incompleto e, aparentemente, não é utilizado. Relativamente à etiquetagem, tanto as áreas como os materiais carecem de etiquetas que os identifiquem. As mensagens escritas existentes na sala são elaboradas pela educadora, não se observando qualquer registo escrito realizado pelas crianças.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, esta educadora refere que não realiza qualquer planificação por escrito, apenas organiza o seu trabalho semanalmente, mas sem realizar qualquer registo escrito. O seu trabalho orienta-se pelo Projecto Educativo de Escola que não contempla objectivos, actividades e estratégias concretas no domínio da linguagem escrita para o nível pré-escolar.

No seu trabalho directo com as crianças, a educadora A não realiza qualquer tipo de registo escrito de situações experienciadas pelas crianças. Não foram observadas quaisquer iniciativas no sentido de escrever aquilo que as crianças narravam, aquilo que representaram nos seus trabalhos, nem de as convidar a expressarem-se por escrito.

Apenas durante a segunda observação foi possível observá-la a ajudar uma criança que tentava escrever o seu nome num trabalho e a pedir às crianças para identificarem os seus trabalhos, servindo-se de uma grelha afixada na parede para copiarem os nomes. Das actividades propostas na grelha, que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, apenas o “cantar com as crianças” foi observado. Situações onde a educadora escreve perante o grupo de crianças apenas foram observadas no primeiro momento, quando a educadora escreveu a sequência numérica, indicando porque o fazia. Nos registos afixados na sala é possível observar predominantemente a utilização de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa. A planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças não são efectuadas por escrito. Quando as crianças querem escrever alguma palavra, nomeadamente o seu nome e a data, a educadora A elabora um modelo para as crianças copiarem ou ajuda-as a escrever soletrando a palavra.

EDUCADORA F

No que respeita à **organização do espaço físico**, a sala da educadora F contempla a área de biblioteca como uma área de trabalho. Neste espaço existem apenas livros de histórias que, apesar de serem em grande quantidade e de diferentes tamanhos, não se destinam a diferentes níveis de desenvolvimento. Os livros estão colocados sobre uma prateleira com as lombadas viradas para fora, o que não permite observar a capa dos livros. As crianças têm acesso fácil aos mesmos e usufruem de um espaço cómodo para os ler. Em relação às restantes áreas de trabalho, nesta sala os materiais e utensílios de leitura e escrita são observados unicamente na área de expressão plástica. Por toda a sala existem locais próprios para afixar diversos tipos de registos, mas são utilizados fundamentalmente para expor trabalhos realizados pelas crianças; os trabalhos afixados são regularmente substituídos por trabalhos mais recentes. Os placardes encontram-se situados ao alcance visual da criança e apresentam clareza perceptiva – superfície unicolor e espaço entre os elementos exibidos. Nesta sala não se observa a existência de materiais que permitam a utilização de destrezas de alfabetização da criança a partir da

evocação de experiências passadas – fotografias, relatos, objectos familiares, imagens. Na última observação registou-se a presença de um computador que é utilizado pelas crianças durante o período de trabalho em áreas. As áreas da sala não se encontram etiquetadas, assim como os materiais nelas existentes, à excepção dos materiais que se encontram na área da mercearia, cuja localização na estante se encontra assinalada com a palavra escrita. As mensagens escritas existentes não feitas pelo adulto e algumas delas combinam a escrita com imagens; tal é o caso de um cartaz sobre os tamanhos e outro sobre estados de ânimo. Nesta sala existem, ainda, cartazes para tarefas especiais, como o quadro de presenças; neste, cada criança assinala a sua presença com uma figura geométrica no dia respectivo, depois de identificar o seu nome, escrito com letras maiúsculas de imprensa.

No que se refere à **implementação de actividades e estratégias de trabalho directo com as crianças**, esta educadora refere que não realiza qualquer planificação por escrito, orientando o seu trabalho pelo Projecto Educativo de Escola, que não contempla objectivos, actividades e estratégias concretas no domínio da linguagem escrita para o nível pré- escolar.

No seu trabalho directo com as crianças, a educadora F não realiza qualquer tipo de registo escrito de situações experienciadas pelas crianças a nível de grupo. A nível individual, durante o segundo momento de observação, a educadora F, após as crianças terem acabado de realizar um desenho, questionou as crianças sobre o que cada uma tinha querido representar e registou, por escrito, a descrição da criança na mesma folha de trabalho. Das actividades propostas na grelha que remetem para uma melhor apropriação e compreensão da linguagem oral e para a observação de registos escritos, para além do exemplo anteriormente referido, também se verificou o “cantar com as crianças”, a leitura de histórias e a escrita do nome, por parte das crianças, para identificar trabalhos. Durante os três momentos de observação não se registaram quaisquer tentativas de “brincar” com a linguagem oral. Foi notória a ausência de lengalengas, rimas e poemas, tanto a nível de leitura, como de criação ou recriação. Nos registos existentes na sala é visível a utilização de diferentes tipos de letras - maiúsculas

e minúsculas de imprensa e maiúsculas e minúsculas cursivas – situação que dificulta a identificação da criança com um modelo específico. As estratégias de planificação e avaliação do trabalho desenvolvido pelas crianças carecem de registos escritos e não se observaram situações onde a educadora escrevesse diante das crianças, como também não foram registadas quaisquer situações onde as crianças fossem convidadas a utilizar a escrita.

As duas educadoras pertencentes ao Grupo 3, parecem centrar as suas práticas pedagógicas, no domínio da linguagem escrita, mais ao nível da organização do ambiente ou espaço físico da sala. A prática destas duas educadoras contempla a organização de espaços onde a leitura/escrita constituem uma área privilegiada em termos de intervenção, não obstante aspectos como a organização dos materiais ou o apetrechamento de outras áreas de trabalho, não direccionadas para o domínio da escrita, não serem consideradas demasiadamente relevantes.

Como foi referido no início do presente capítulo, o facto das práticas pedagógicas destas educadoras terem sido consideradas como mais orientadas para a implementação de actividades de leitura e escrita, não significa que tenham reunido a totalidade de requisitos exigidos e que, de alguma maneira, reflectem condicionantes expostas por múltiplos investigadores nesta área tais como Hohmann et al (1979), Carlino e Santana (1996) ou Andricaín (1999); a sua inserção neste grupo deveu-se, fundamentalmente, à presença de alguns dos indicadores propostos de forma sistemática, concretamente no domínio da organização do ambiente da sala.

Aspectos como a presença de uma área de biblioteca minimamente organizada e apetrechada, a existência de registos escritos, não obstante serem realizados unicamente pela docente, ou de registos que combinem imagens e escrita ou, ainda, a existência de cartazes para tarefas especiais durante todo o ano lectivo, foram, para este grupo, sem dúvida, mais valorizados.

Analisando a prática das duas educadoras do Grupo 3, torna-se evidente a grande importância que ambas atribuem à organização de uma área de biblioteca bem estruturada, com variedade e quantidade de materiais impressos, um pouco à semelhança das propostas de Rueda (1995), Hohmann et al (1975), Andricaín (1999) ou das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Também têm presença constante, nestas salas, alguns registos escritos e cartazes, elaborados, fundamentalmente, pela educadora, bem como quadros para tarefas especiais, coincidindo com posições como as de Loughlin e Suina (1982) ou de Aranda Cervantes (1993) que as consideram essenciais para a organização daquilo a que este último autor denomina de *ambiente alfabetizador*.

Se, para estas duas educadoras, a organização do ambiente parece ser minimamente privilegiada, a implementação de estratégias de trabalho directo com as crianças no domínio da leitura/escrita fica longe de reunir as condições desejadas. Durante as observações realizadas, escassas foram as situações onde educadoras e crianças utilizaram a escrita como fazendo parte do trabalho quotidiano da sala em situações perfeitamente contextualizadas e significativas, como referem Hall e Robinson (1997). Tais situações se limitaram fundamentalmente ao reconhecimento e escrita do nome próprio e, eventualmente, à escrita de relatos individuais.

De seguida passamos a analisar os resultados obtidos por este grupo de 10 crianças para cada uma das provas aplicadas.

a) Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

Utilizando procedimentos idênticos aos dos Grupos 1 e 2, o Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita foi aplicado individualmente às 10 crianças pertencentes a este Grupo 3 nos dois momentos de observação. No primeiro momento a pontuação mais baixa registada foi de 1 ponto e a mais alta de 10 pontos, sendo a média de 5,5 e o desvio padrão de 2.51. No segundo momento a pontuação mais baixa foi de 2 pontos e a

mais alta de 14 pontos, para uma média de 7,1 e um desvio padrão de 3.87. As pontuações obtidas, nos dois momentos, para cada um dos itens, podem ser visualizadas através do Quadro U.

Quadro U

Respostas Correctas ao Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita – Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Item 1	5	50	8	80
Item 2	4	40	6	60
Item 3	3	30	5	50
Item 4	3	30	30	30
Item 5	0	0	4	40
Item 6	7	70	7	70
Item 7	0	0	0	0
Item 8	0	0	0	0
Item 9	0	0	0	0
Item 10	0	0	0	0
Item 11	0	0	0	0
Item 12	0	0	0	0
Item 13	4	40	5	50
Item 14	0	0	0	0
Item 15	0	0	0	0
Item 16	5	50	5	50
Item 17	3	30	5	50
Item 18	9	90	8	80
Item 19	3	30	5	50
Item 20	1	10	2	20
Item 21	1	10	3	30
Item 22	2	20	2	20
Item 23	4	40	3	30

Para os itens 1, 2 e 3, referentes ao conhecimento do termo *número*, 50%, 40% e 30%, respectivamente, foram os resultados obtidos no primeiro momento de observação neste Grupo 3, o que representa uma média de 40% para este conceito. No segundo momento de observação os resultados foram de 80%, 60% e 50%, respectivamente, para uma média de 63.3%.

Relativamente aos itens 4 e 5, que avaliam o conhecimento do conceito de *letra*, a percentagem de respostas correctas foi de 30% e 0%, respectivamente, para a fase inicial de observação, o que significa uma média de 15%, e de 30% e 40%, respectivamente, para a fase final de observação, com uma média de 35%.

O item 6, que reenvia para o termo *palavra*, registou iguais resultados em ambos os momentos de recolha de informação – 70%.

Para os itens 7, 8, 9 e 10, que reenviam para o termo *palavra* associado às noções de *primeira(s)* e *última(s) palavra(s) da frase*, tanto no primeiro momento de observação como no segundo não se registaram quaisquer respostas correctas.

Os itens 11, 12 e 13, que avaliam os conhecimentos dos conceitos de *letra maiúscula* e *letra minúscula*, obtiveram percentagens de respostas correctas de 0% para os itens 11 e 12 e 40% para o item 13 num primeiro momento e de 0% para os itens 11 e 12 e 50% para o item 13 num segundo momento.

Para os itens 14 e 15, que combinam os termos *letra*, *palavra* e *primeira* e *última letra de cada palavra*, não houve qualquer registo de respostas correctas neste Grupo 3, para cada um dos momentos de observação.

Relativamente aos itens 16, 17 e 18, que avaliam o conceito *frase*, a percentagem de respostas correctas na primeira observação foi de 50%, 30% e 90%, respectivamente, o que representa uma média de 56.6%. Na segunda observação os resultados foram de 50%, 50% e 80%, respectivamente, o que em média significa 60%.

O item 19, que avalia o conhecimento de que o *nome próprio* se escreve com letra maiúscula, obteve como resultados 30% para a primeira fase de observação e 50% para a segunda.

O item 20 avalia o conceito de *título da história*. A percentagem de respostas certas obtidas na primeira observação foi de 10% e de 20% para a segunda observação.

Em relação aos itens 21 e 22, que reenviam para os conceitos de *primeira e última linha de um texto*, foram encontradas as seguintes percentagens de respostas correctas: 10% e 20% , respectivamente, na primeira fase de recolha de dados, e 30% e 20% na segunda fase.

Para o item 23, que avalia a noção de *história escrita*, os resultados obtidos revelam 40% de respostas correctas no início do ano escolar e 30% no fim do ano.

Analisando estes resultados em função dos conceitos que parecem estar mais bem adquiridos neste grupo de crianças, tal evidencia-nos os termos *número, palavra, frase, nome próprio e história que está escrita*, de forma semelhante aos dois grupos anteriormente descritos. Todos estes termos obtiveram percentagens de sucesso superiores aos 30% em ambos os momentos de observação.

Por outro lado, termos como *primeira(s) e última(s) palavra(s) de uma frase, letra maiúscula e primeira e última letra de cada palavra* parecem ser totalmente desconhecidos para este grupo de crianças. Relativamente ao conceito de *letra minúscula*, apesar de no item 12 não ter obtido qualquer resposta correcta, o item 13 teve uma taxa elevada de respostas. Tal como aconteceu nos Grupos 1 e 2, também neste grupo parece existir alguma dificuldade em manejar diferentes conceitos exigidos em cada uma destas tarefas.

Finalmente, termos como o *título da história, primeira e última linha* ou *letra* parecem apenas ser conhecidos por um restrito número de crianças dentro deste Grupo 3.

Os dados relativos à avaliação dos *termos técnicos de leitura/escrita* para o Grupo 3, parecem ir ao encontro dos resultados obtidos por Alves Martins (1996) que apontam para um maior conhecimento dos termos *número e letra* em provas similares. Para além destes dois conceitos, neste grupo, em particular, parecem também ser termos bem adquiridos os de *frase, nome próprio e história escrita* que, contrariamente aos resultados apontados por Fijalkow (1993) não parecem ter sido alvo de grandes confusões.

Relativamente aos termos que maior dificuldade representaram, os indicados neste estudo parecem coincidir com os encontrados por Alves Martins (1996), que remetem para este âmbito aqueles termos que são utilizados em simultâneo. Neste grupo, os conceitos de *primeira e última palavra da frase* ou *primeira e última letra da palavra* foram completamente desconhecidos. Uma vez mais e de maneira similar ao que se registou nos grupos anteriores, os itens que implicaram a utilização em simultâneo de vários conceitos, não foi conseguida com êxito.

Se analisarmos, agora, estes resultados em termos de evolução entre o primeiro e o segundo momento de observação, verificamos, tal como aconteceu nos grupos anteriores, três situações distintas: uma onde a evolução foi positiva, outra onde foi negativa e uma terceira onde os resultados permaneceram inalterados.

Relativamente à situação de evolução, nos itens 1, 2, 3, 5, 13, 17, 19, 20 e 21 registou-se um incremento na percentagem de respostas correctas entre os dois momentos de recolha de dados, apesar de, nalguns casos a diferença entre os primeiros dados e os últimos ser muito pequena.

Neste grupo de crianças (Grupo 3) foram registados decréscimos na percentagem de respostas correctas unicamente nos itens 18 e 23, involuções estas de apenas 10% (1 caso) para cada um dos itens.

No que respeita aos itens que permaneceram inalterados entre ambos os momentos, os registos indicam os itens 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 e 22 com igual percentagem de respostas. Neste conjunto de itens é, ainda, possível distinguir dois tipos de registos, aqueles onde em ambos os momentos a percentagem de respostas correctas foi de 0% - itens 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 15 – e os restantes onde o número de respostas correctas foi o mesmo mas superior a 30%.

Se contabilizarmos o número de itens que compõem esta prova (23) e compararmos a percentagem daqueles onde se registou uma evolução, daqueles cujas respostas se mantiveram iguais e daqueles onde se registou uma regressão relativamente às respostas correctas, obteremos as percentagens de 39.1%, 52.1% e 8.6%, respectivamente, o que revela que em 60.7% dos itens não se registou qualquer evolução ou a mesma foi negativa.

b) Critérios de leitura de um texto

De forma idêntica à dos grupos 1 e 2, foram registadas na grelha de registo (cf. Anexo 4) as respostas do Grupo 3 perante a tarefa de identificação de critérios que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura. A frequência de aparecimento dos critérios de quantidade e variabilidade neste grupo de 10 crianças, que frequentam as salas das educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita, pode ser visualizada através do Quadro V.

Quadro V

Presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade nas crianças do Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Quantidade	1	10	4	40
Variabilidade	0	0	3	30

Relativamente ao critério de quantidade de letras que um texto deve possuir para poder ser lido, para este grupo de crianças (Grupo 3) tal critério foi considerado como necessário, num primeiro momento, para 10% da amostra e, num segundo momento, para 40%.

Para as crianças deste grupo a quantidade mínima necessária de letras é de 2 e, tal como aconteceu nos Grupos 1 e 2, também aqui o cartão que continha unicamente a letra **m** foi considerado como bom para ler, pois os dois arcos da letra contam como duas letras diferentes. É exemplo deste tipo de resposta a do Cláudio (5;5):

Exp.: este cartão serve para ler?

C.: serve.

Exp.: porquê?

C.: porque tem assim (contorna o primeiro arco do m) e assim (contorna o segundo arco da letra), tem duas letras.

Em relação ao critério de variabilidade, no primeiro momento de observação o mesmo não foi considerado como necessário por qualquer uma destas 10 crianças; contudo, no segundo momento 3 delas (30%) indicaram-no como importante para permitir um acto de leitura.

Das crianças que consideraram os critérios de quantidade e variabilidade como necessário para que um texto possa ser lido, duas (2) delas referiram-nos em simultâneo durante o segundo momento de recolha de dados.

Como aconteceu nos Grupos 1 e 2, também no Grupo 3 se registou a presença de outros critérios considerados pelas crianças como necessários para a leitura de um texto. São eles:

- o tipo de letra: para algumas crianças as letras cursivas não servem para ler ou são consideradas como letras que só os adultos utilizam para escrever. Este critério foi evidenciado por 2 criança (10%) durante a segunda observação. Vejamos o exemplo da resposta dada pela Vera (5;9) quando se lhe perguntou porque é que o cartão com a palavra *rolha* não servia para ler: “porque essas letras são para os nomes quando a gente for grandes”;
- as letras que compõem a palavra: uma criança (10%) pertencente a este Grupo 3 considerou que só podem ser lidas aquelas palavras que contêm letras do nome próprio da criança ou de alguma palavra cuja escrita ela conheça. A resposta dada em função deste critério pelo André (4;11) foi a seguinte:

Exp.: este cartão serve para ler (m)?

A.: não.

Exp.: porquê?

A.: porque não diz André.

Exp.: e este cartão serve para ler (AA)?

A.: serve.

Exp.: porquê?

A.: porque tá o A.

- letras e números: também para uma criança (10%) deste Grupo 3, durante o segundo momento de observação, letras e números juntos não se podiam ler. Vejamos o tipo de resposta dado pelo Luís (5;9):

Exp.: este cartão serve para ler (MMM5)?

L.: não.

Exp.: porquê?

L.: porque tem 3 iguais e um número.

Exp.: e este cartão serve para ler (FH3T)?

L.: não.

Exp.: porquê?

L.: porque tem um número.

À semelhança daquilo que aconteceu nos Grupos 1 e 2, neste Grupo 3 também é possível distinguir dois sub-grupos que representam uma forma de pensar sobre a leitura qualitativamente diferente. Tanto os critérios de quantidade e variabilidade, como o do tipo de letra (cursiva ou de imprensa) são critérios que em nada reflectem critérios reais, indispensáveis para realizar um acto de leitura. Não obstante, os critérios de letras conhecidas ou de letras e números, representados em sistemas de escrita diferentes, remetem-nos para níveis mais evoluídos de pensamento sobre a escrita e a leitura, onde existe algum conhecimento sobre os convencionalismos de ambos os sistemas.

Analisando globalmente os resultados aqui apresentados relativos aos critérios de quantidade e variabilidade, parece que, contrariamente ao que aconteceu no Grupo 1 e contrariamente aos resultados obtidos por Alves Martins (1989) que apontam para o critério de variabilidade como sendo o mais importante e mais utilizado pelas crianças, e à semelhança dos resultados relativos ao Grupo 2, o critério de quantidade parece ser o mais utilizado pelas crianças do Grupo 3, uma vez que o critério de variabilidade apenas foi observado no segundo momento. É, igualmente, de ressaltar a presença dos outros três critérios que coincidem exactamente com os registados por Ferreiro e Teberosky (1979) em trabalhos similares – o tipo de letra, a diferenciação entre letras e números e a utilização de índices para determinar se um texto pode ou não ser lido.

Em termos de evolução entre ambos os momentos de recolha de dados, cabe referir que, tanto para o critério de quantidade, quanto para o critério de variabilidade, a evolução relativamente a conhecimentos que as crianças têm sobre os critérios necessários para permitir um acto de leitura foi negativa. Em ambos os critérios o número de respostas que os referiam como sendo necessários sofreu um incremento do primeiro para o segundo momento de observação.

c) Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

Utilizando iguais procedimentos aos dos Grupos anteriormente apresentados, as amostras de escrita recolhidas neste grupo de 10 crianças, pertencentes ao Grupo 3, foram inicialmente classificadas nos três níveis de evolução da escrita descritos no capítulo da metodologia do presente trabalho. Como aconteceu nos outros grupos, foram registadas respostas não passíveis de serem agrupadas nesses mesmos níveis, pelo que houve necessidade de incluir nesta classificação um primeiro nível caracterizado pela indiferenciação entre desenho e escrita e um nível de transição entre o nível pré-silábico e o silábico. As respostas obtidas em cada um dos níveis, bem como as respectivas percentagens podem ser visualizadas através do Quadro X.

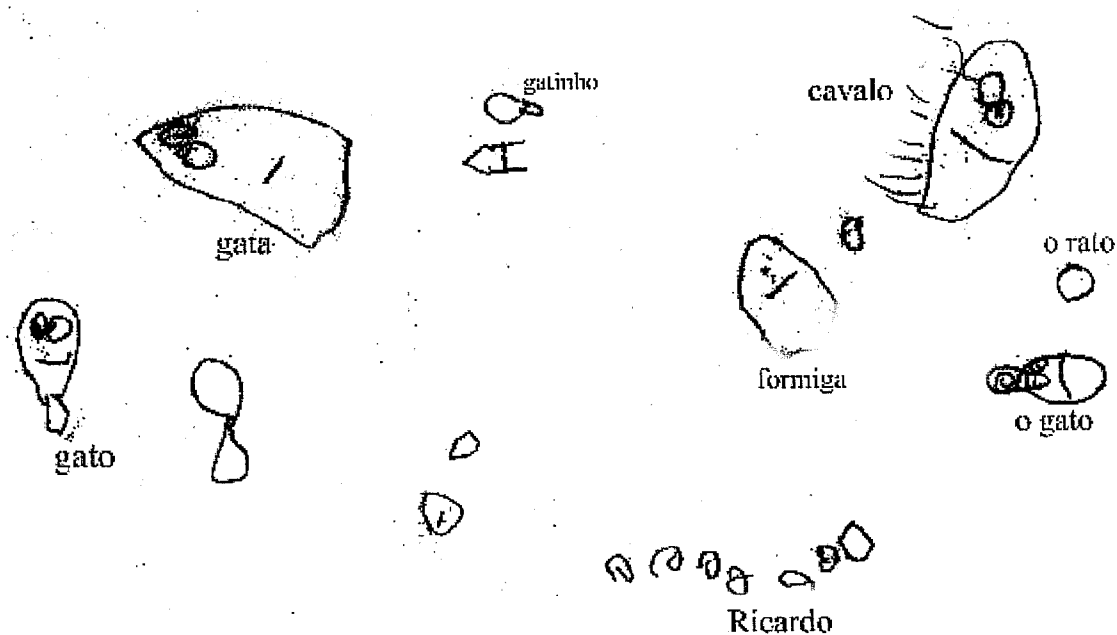
Quadro X
Níveis de Escrita relativos às crianças do Grupo 3

	1ª observação		2ª observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1.- Indiferenciação desenho/escrita	1	10	0	0
2.- Pré-silábico	9	90	9	90
3.- Transição entre 2 e 4	0	0	1	10

Através do Quadro X é possível observar uma clara predominância de respostas do tipo *pré-silábico* em ambos os momentos de observação para este grupo de 10 crianças. Relativamente aos restantes níveis encontrados, apenas 10%, na primeira observação, se situou no nível inicial de indiferenciação entre desenho e escrita e 10%, na segunda observação, no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico. Para os restantes níveis propostos inicialmente não houve qualquer resposta.

Passemos, então, a analisar as diversas respostas obtidas em cada um dos níveis e, concretamente, a diversidade de respostas que se englobam no nível pré-silábico.

Relativamente à *indiferenciação desenho/escrita*, apenas um caso foi registado durante a primeira recolha de dados efectuada. O Ricardo (5;8) desenhou as palavras que lhe foram ditadas referindo posteriormente que tinha desenhado e não escrito. O exemplo da amostra aqui apresentado é reflexo do nível de escrita do Ricardo:



Ricardo (5;8)

Para o nível *pré-silábico* as respostas obtidas variaram, à semelhança do que aconteceu nos grupos anteriores, face aos diversos critérios apresentados como característicos deste nível.

Analisando, em primeiro lugar, o *tipo de letra* utilizado, encontramos, no primeiro momento de observação, 30% de casos onde é utilizada a letra tipo cursiva, 50% onde se utiliza apenas a letra de imprensa e 20% onde as grafias utilizadas são não convencionais. No segundo momento não se verificaram registos escritos com letra cursiva: 90% das crianças utilizaram letra de imprensa e apenas 10% utilizou grafias não convencionais.

Neste grupo de crianças as *formas fixas* e o *desenho como apoio* à interpretação da escrita estiveram ausentes nos dois momentos.

Relativamente à presença da *Hipótese Quantitativa do Referente* – escrita em função do tamanho do objecto – apenas foi registado um caso no segundo momento de observação. A Vera (5;9) escreve “gato” e “gata” com igual número de letras (5), “gatinho” e “formiga” com 4, “cavalo” com 6 e “o gato come o rato” com 11.

Por outro lado, os critérios de quantidade e variabilidade também foram observados neste grupo. Os resultados apontam, relativamente ao critério de *quantidade*, para uma presença em 7 casos (70%) na primeira observação e em 10 casos (100%) na segunda. O critério de variabilidade esteve presente em 3 casos (30%) no momento inicial e em 8 casos (80%) no segundo momento de recolha de dados.

Passando, agora, ao *nível de transição* entre o nível pré-silábico e o nível silábico, o único caso registado, de entre estas 10 crianças, foi o da Tatiana (5;9) que leu, por exemplo, gatinho seguindo a hipótese silábica na primeira sílaba (B = ga) e globalmente as restantes sílabas da palavra (AR = tinho) e, posteriormente, leu cavalo silabicamente (I = ca; B = va; m = lo).

À semelhança dos resultados obtidos nos Grupos 1 e 2, também neste Grupo 3 se registou a presença de um nível ou fase anterior à pré-silábica, onde desenho e escrita se confundem. Apesar de neste grupo os dados serem reduzidos parecem, uma vez mais, ir ao encontro das conclusões apresentadas nos estudos de Tolchinsky e Levin (1987), onde a indiferenciação desenho/escrita é referenciada como um primeiro momento deste processo evolutivo. Não obstante, se nos situarmos nos resultados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1979) ou Alves Martins (1987), não podemos considerar este momento como um nível evolutivo, mas sim como uma fase onde a escrita e o desenho se confundem. Sem dúvida este momento surge com alguma regularidade, como ficou registado neste três grupos, e não parece constituir, na realidade, um nível evolutivo. Este parece ser, pois, um momento anterior ao do início do processo evolutivo descrito pelas investigadoras, que se inicia quando a criança é capaz de compreender a diferença entre aquilo que significa desenhar e escrever, independentemente de continuar a utilizar o desenho como elemento de apoio à escrita.

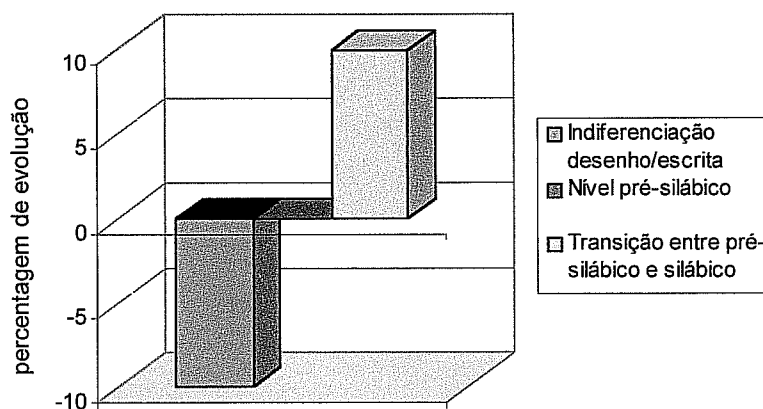
Por outro lado, se analisarmos os dados em função dos níveis evolutivos descritos nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) ou Alves Martins (1987), verificamos que, neste grupo específico, os mesmos se afastam das conclusões às quais chegaram estas investigadoras. No Grupo 3 apenas se registaram respostas para o nível pré-silábico e uma pequena percentagem para um nível considerado de transição entre o pré-silábico e o silábico. Contrariamente aos estudos supracitados, neste grupo as respostas de tipo silábico, silábico-alfabético e alfabético foram inexistentes.

Porém, se nos situarmos exclusivamente nas respostas de tipo pré-silábico e as compararmos com o tipo de resposta descrita nos trabalhos acima referidos, encontramos uma proximidade entre ambos relativa aos critérios presentes: utilização de um número indefinido de grafias, a presença dos critérios de quantidade e variabilidade de letras e a hipótese quantitativa do referente. Neste grupo um aspecto que não foi observado, contrariamente aos resultados de Ferreiro e Teberosky (1979), mas que coincide com os resultados de Alves Martins (1987), foi o da presença de *formas fixas* ou escritas iguais para palavras diferentes. Também não se registaram respostas do tipo

desenho como apoio à interpretação da escrita, referidas por Ferreiro e Teberosky (1979).

Analisando os resultados em função da evolução registada neste grupo de 10 crianças do Grupo 3, é possível verificar que, apesar de no nível pré-silábico a percentagem de respostas se ter mantido igual, no nível de indiferenciação desenho/escrita houve uma evolução positiva – a única resposta registada no primeiro momento para este nível desapareceu no segundo momento; no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico, registou-se a presença de um caso no segundo momento de recolha de dados (10%). Graficamente a evolução registada pode ser representada da seguinte forma:

Gráfico 17
Evolução da Escrita nas crianças do Grupo 3



d) Escrita do Nome Próprio

Tal como aconteceu com os dados dos Grupos anteriores, os resultados obtidos nesta prova para o Grupo 3 foram classificados inicialmente atendendo aos cinco níveis propostos, mas também neste grupo se registou uma concentração de dados apenas num dos níveis – nível 1 -, pelo que foi necessária uma reestruturação relativa aos critérios de avaliação desta prova. Assim, começaremos por analisar o tipo de escritas do nome próprio registadas nesse nível 1 e, posteriormente, será analisada a totalidade de escritas face à percentagem de escritas correctas, tentativas próximas e escritas incorrectas.

Na primeira fase de observação, 90% das amostras de escrita do nome próprio situaram-se no nível 1 de escrita do nome próprio, percentagem esta que diminuiu para 30% no segundo momento. A restante percentagem de respostas em ambos os momentos faz referência àqueles casos cuja escrita do nome é correcta, mas que não pode ser considerada como alfabética, pelas razões que serão apresentadas posteriormente.

Das 10 crianças do Grupo 3, cuja escrita do nome próprio se situa no nível 1, 9 durante a primeira observação, e 2 durante a segunda observação, utilizaram um número indeterminado de grafias para escrever o nome próprio. Um exemplo que reflecte esta característica é a escrita do Cláudio (5;5), que escreve o nome utilizando um número indefinido de grafias não convencionais, que acabam porque a página termina:



Cláudio (5;5)

Das 10 crianças que pertencem a este Grupo 3, cinco (5) na primeira fase de observação e 1 na segunda fase consideraram que na escrita do nome era possível ler tanto o nome como o nome e os apelidos. É o caso da Catarina (5;5), cuja escrita do nome se pode ver de seguida:



Catarina (5;5)

Neste grupo de crianças as questões relativas à escrita correcta ou quase correcta do nome próprio não consideradas como escritas alfabéticas também surgiram em ambos os momentos de recolha de dados. O Quadro Y reflecte a frequência e percentagem de sucesso e insucesso relativo à escrita do nome próprio.

Quadro Y

Percentagens de Sucesso/Insucesso na Escrita do Nome Próprio das crianças do Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
a) Escrita Correcta	1	10	6	60
b) Tentativa Próxima	0	0	2	20
c) Escrita Incorrecta	9	90	2	20

Como evidencia o Quadro Y, 1 criança na primeira observação e 6 na segunda escreveram correctamente o seu nome, sem que esta situação signifique a utilização da hipótese alfabética associada à escrita do nome. Na totalidade dos casos, a escrita do nome foi acompanhada de uma leitura global do mesmo, sem qualquer atribuição do

respectivo valor sonoro a cada uma das letras. Esta situação é visível na amostra de escrita do nome próprio do Rafael (5;10), que depois de escrever o nome, leu-o globalmente:



Rafael (5;10)

Relativamente à *tentativa aproximada de escrita do nome*, duas (2) crianças, durante a segunda observação, escreveram o nome, mas é visível nessa escrita a falta de uma ou duas letras. Este tipo de resposta, uma vez mais, parece reflectir uma ausência da hipótese alfabética na escrita do nome; apenas existe um conhecimento memorístico dessa mesma escrita. Vejamos o exemplo da Catarina (5;5):



Catarina (5;5)

Também neste grupo de crianças, que sabem escrever o nome ou que quase o escrevem completamente, a questão da ausência da hipótese alfabética se vê reforçada quando observamos a escrita das restantes palavras ditadas. Essa escrita ou é realizada através de grafias não convencionais ou, caso a criança tenha utilizado grafias convencionais, esta hipótese não está reflectida nessas mesmas escritas. Voltemos ao caso anterior da Catarina (5;5), que utiliza grafias não convencionais para escrever as restantes palavras.



Catarina (5;%)

Em relação à *escrita incorrecta*, na primeira fase de observação 90% das amostras de escrita do nome próprio diziam respeito a escritas incorrectas, percentagem que diminuiu consideravelmente na segunda fase (20%).

Se analisarmos estes dados em termos de evolução, podemos referir que em cada um dos tipos de escrita do nome apontados se registou uma evolução entre a primeira e a segunda observação. Na *escrita correcta do nome* essa evolução traduz-se num incremento de 50% para este tipo de resposta; na *tentativa próxima* esse aumento é da ordem dos 20% e na escrita incorrecta a diminuição de respostas foi de 70%, valor este que representa a evolução positiva registada.

À semelhança dos resultados obtidos nos Grupos 1 e 2, também aqui não foram registadas respostas para os diferentes níveis evolutivos inicialmente descritos, em função dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979), de Besse (1993) ou de Alves Martins (1987). Contrariamente às conclusões destes investigadores, neste Grupo 3 apenas se observaram respostas de nível 1 – *produção escrita sem conservação do oral* ou *escrita como actividade grafo-perceptiva*.

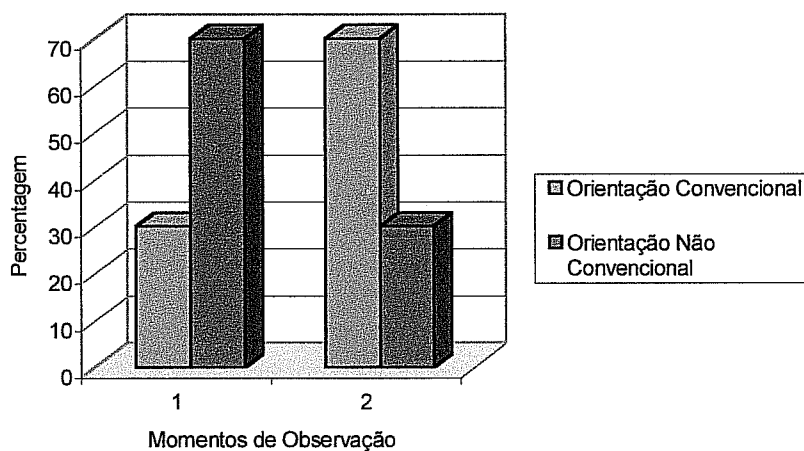
Ainda, uma elevada percentagem de crianças, sobretudo durante a segunda observação, escreveu o nome correctamente ou com uma escrita quase correcta, mas onde a hipótese alfabética é inexistente. Estes dados, de alguma maneira, aproximam-se dos resultados apontados por Sulzby (1985), onde em 24 crianças de 5 anos, 22 escreveram o nome correctamente, perante uma tarefa de escrita sem ajuda. Também Ferreiro e Teberosky (1979) se defrontaram com uma situação semelhante no seu estudo e, para além dos níveis evolutivos, as investigadoras consideraram, ainda, as respostas do tipo escrita correcta/incorrecta. Para estas investigadoras as crianças entre os 5 e os 6 anos, pertencentes à classe média sabem, maioritariamente, escrever o seu nome, o que parece ter acontecido no Grupo 3, fundamentalmente no final do ano lectivo, apesar destas crianças pertencerem a uma classe social baixa. Tal facto é igualmente abordado por estas autoras, que referenciam a experiência e estimulação escolar como promotoras deste tipo de conhecimentos.

e) Orientação Espacial da Escrita

Como aconteceu nos Grupos 1 e 2, também nas 10 crianças pertencentes ao Grupo 3 foi observada a orientação espacial da escrita durante a prova de ditado ou escrita sem ajuda.

Os resultados obtidos relativamente às orientações convencionais e não convencionais em cada um dos momentos de observação podem ser visualizados através do Gráfico 18.

Gráfico 18
Orientação Espacial da Escrita no Grupo 3



Das 10 crianças observadas neste grupo, durante a primeira fase de observação 30% escreveu seguindo a orientação convencional de escrita – da esquerda para a direita e de cima para baixo - percentagem que aumentou para 70% na segunda fase de observação. Estes dados apontam, assim, para uma evolução positiva relativamente a este conceito na ordem dos 40%.

Tal como aconteceu com os grupos anteriores, neste Grupo 3 também foram registadas diversas formas de orientações não convencionais de escrita. Vejamos quais foram e quais as suas frequências e percentagens através do Quadro Z.

Quadro Z
Orientações Espaciais de Escrita Não Convencionais observadas no Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1. Esq./dir. horizontalmente	2	20	1	10
2. Esq./dir., horizontal, baixo para cima	2	20	0	0
3. Esq./dir., de cima para baixo e de baixo para cima	0	0	1	10
4. Esq./dir. desordenadamente	2	20	0	0
5. Dir./esq., horizontal, cima para baixo	0	0	1	10
6. Desenha	1	10	0	0

Das orientações não convencionais observadas neste Grupo 3 apenas 3 obtiveram uma percentagem mais elevada durante a primeira fase de observação (20% cada uma), sendo elas: a escrita da *esquerda para a direita em linha horizontal*, a escrita da *esquerda para a direita em linha horizontal de baixo para cima* e a escrita da *esquerda para a direita de forma desordenada* na folha. Estes dois últimos tipos de orientação não convencional desapareceram na segunda observação e o primeiro registou um decréscimo de 50%, passando de 20% para 10%. As restantes orientações não convencionais foram registadas, uma na primeira fase de observação (10%) – *desenho* – e duas na segunda fase – 1 (10%) para a escrita da *esquerda para a direita de cima para baixo e de baixo para cima* e 1 (10%) para a escrita da *direita para a esquerda horizontalmente de cima para baixo*.

Tomando como referência a percentagem de crianças que, sobretudo durante a segunda fase de observação, escreveu seguindo a orientação convencional (70%), os

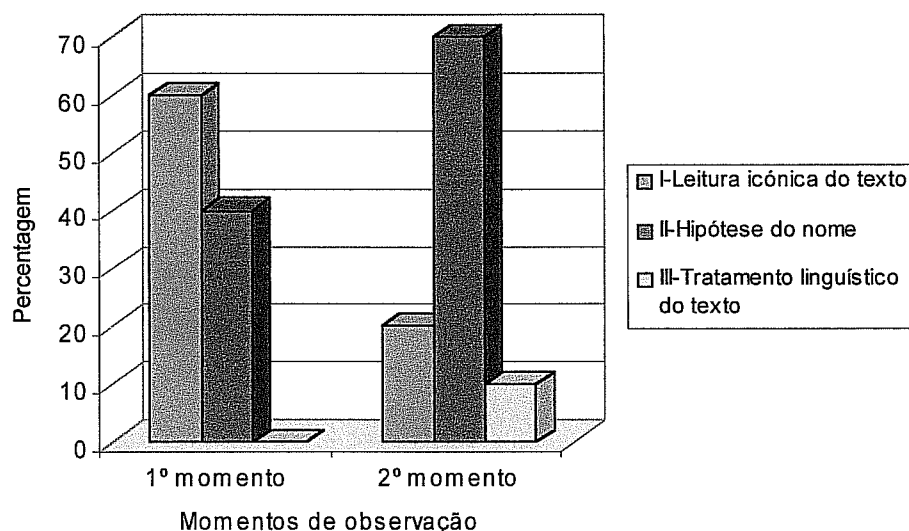
resultados da presente investigação aproximam-se bastante, para este grupo em concreto (Grupo 3), dos dados referidos por Sulzby (1985) que, num estudo sobre a direccionalidade da escrita, registou 70% de respostas para as orientações convencionais, bem como dos resultados evidenciados pelo Grupo 2 que oscilam entre os 65 e os 70% aproximadamente.

f) Leitura de palavras e frases com imagem

Seguindo uma metodologia idêntica à dos grupos anteriores, foi solicitado às 10 crianças pertencentes ao Grupo 3 que lessem 14 cartões contendo uma imagem e uma palavra ou frase. Para determinar qual a relação que estas crianças estabelecem entre imagem e texto, as respostas dadas perante esta tarefa foram classificadas atendendo aos níveis propostos, sendo eles 3 para a *leitura de palavras* e 4 para a *leitura de frases*.

Num primeiro momento observemos os resultados obtidos relativamente à *leitura de palavras com imagem*, ilustrados no Gráfico 19.

Gráfico 19
Níveis de Leitura de Palavras com Imagem das crianças do Grupo 3

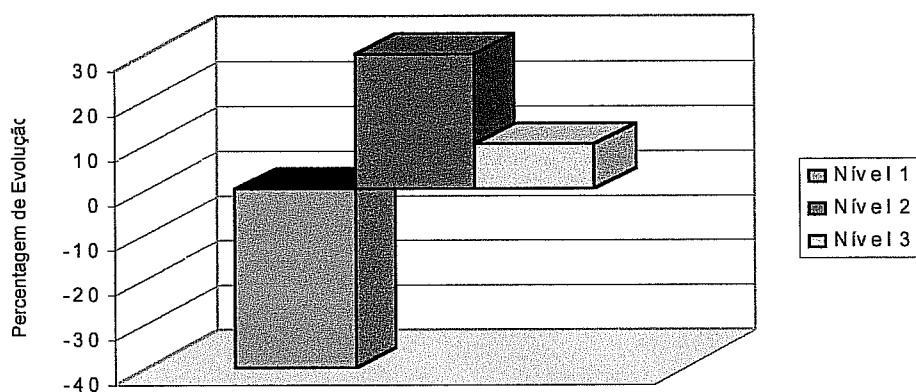


Durante a primeira fase de observação, as respostas das 10 crianças situaram-se, em elevada percentagem, no nível 1 da leitura de palavras com imagem. Neste nível – *leitura icónica do texto* - a percentagem de respostas foi de 60% concentrando-se o restante 40% no nível 2 – *hipótese do nome*; o nível 3 – *tratamento linguístico do texto* – não obteve qualquer resposta.

No segundo momento de recolha de dados a grande concentração de respostas situou-se no nível 2 – *hipótese do nome*- com 70% das respostas, diluindo-se a restante percentagem entre o nível 1 – *leitura icónica do texto* – com 20% e o nível 3 – *tratamento linguístico do texto* – com 10%.

Se analisarmos estes dados em termos evolutivos encontramos, para cada nível, uma evolução positiva nos resultados entre um momento e outro. Assim, para o nível 1 a percentagem de respostas sofreu um decréscimo de 40% o que se traduz numa evolução das respostas que inicialmente se situaram neste nível para níveis superiores; quanto ao nível 2 a evolução também foi positiva na ordem dos 30% e relativamente ao nível 3 a evolução foi de 10%. Representadas graficamente, estas evoluções podem ser mais claramente percebidas através do Gráfico 20.

Gráfico 20
Evolução relativa aos Níveis de Leitura de Palavras no Grupo 3



Regressando, novamente, aos dados referentes às respostas obtidas em ambos os momentos, analisemos esses mesmos resultados para cada um dos níveis evolutivos propostos.

Relativamente ao nível 1 – *Leitura icónica do texto*, foram consideradas aquelas respostas onde a criança se referiu ao texto de forma idêntica a como o fez à imagem e onde a supressão do artigo indefinido foi evidente ao ler o texto. É exemplo deste tipo de respostas as do André (4;11) que, durante a primeira observação, referiu:

A.: (ao observar o cartão diz) uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler? (amendoeira);

A.: (indica o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?

A.: árvore (lendo globalmente e seguindo a leitura com o dedo).

Quando o experimentador tapou as duas primeiras sílabas da palavra *amendoeira* e lhe perguntou o que é que ele pensava que dizia no “bocadinho” de palavra que sobrava, o André respondeu “árvore”. Quando as sílabas tapadas foram as três últimas (doeira) a resposta do André face às duas iniciais foi exactamente a mesma: “árvore”. Neste caso o André fala do texto como se o estivesse a fazer da imagem, à excepção de eliminar o artigo indefinido.

No nível 2 – *Hipótese do Nome* – a criança começa a raciocinar sobre a palavra e não sobre a imagem, realizando uma leitura em função do nome do objecto. Exemplo de respostas situadas neste nível são a da Tatiana (5;9), durante a primeira observação:

Exp: (mostra o cartão que contém uma árvore desenhada e cujo texto é a palavra *amendoeira*) o que é isto?

T.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

T.: aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?;

T.: árvore;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que está escrito aqui (*doeira*)?;

T.: flores;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*doeira*) o que é que está escrito aqui (*amen*)?;

T.: árvore.

Semelhante foi também a resposta do Luís (5;9) durante o segundo momento de observação:

Exp: (mostra o cartão que contém uma pera desenhada e cujo texto é a palavra *fruta*) o que é isto?

L.: uma pera;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

L.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?;

L.: pera;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*fru*) o que está escrito aqui (*ta*)?;

L.: maçã;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*ta*) o que é que está escrito aqui (*fru*)?;

L.: pera.

Como já foi referido para os casos dos Grupos 1 e 2 aqui apresentados, as crianças cujas respostas se situam neste nível começam a demonstrar algum raciocínio sobre a palavra escrita, apesar das respostas estarem ainda muito relacionadas com a imagem ou com pormenores dessas imagens. Se no primeiro nível a leitura está sempre dependente da imagem, sem que exista qualquer relação entre a mesma e a segmentação gráfica da palavra, neste segundo nível começa a existir uma preocupação em atribuir um significado diferente a cada um dos segmentos gráficos do texto.

O nível 3 – *tratamento linguístico da mensagem escrita*, caracteriza-se pelo facto da criança realizar uma análise linguística do texto e do enunciado oral, tentando estabelecer alguma relação entre ambos. Neste grupo de 10 crianças, apenas uma,

durante a segunda observação produziu respostas deste tipo. O Cláudio (5;5) respondeu da seguinte forma:

Exp: (mostra o cartão que contém uma pera desenhada e cujo texto é a palavra *fruta*) o que é isto?

C.: uma pera;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

C.: aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?;

C.: pera;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*fru*) o que está escrito aqui (*ta*)?;

C.: per, só um bocadinho da letra pera;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*ta*) o que é que está escrito aqui (*fru*)?;

C.: pera.

De seguida:

Exp: (mostra o cartão que contém uma árvore desenhada e cujo texto é a palavra *amendoeira*) o que é isto?

C.: uma árvore;

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler?;

C.: aqui (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que diz?;

C.: árvore;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*amen*) o que está escrito aqui (*doeira*)?;

C.: arve, diz só um bocadinho da letra árvore;

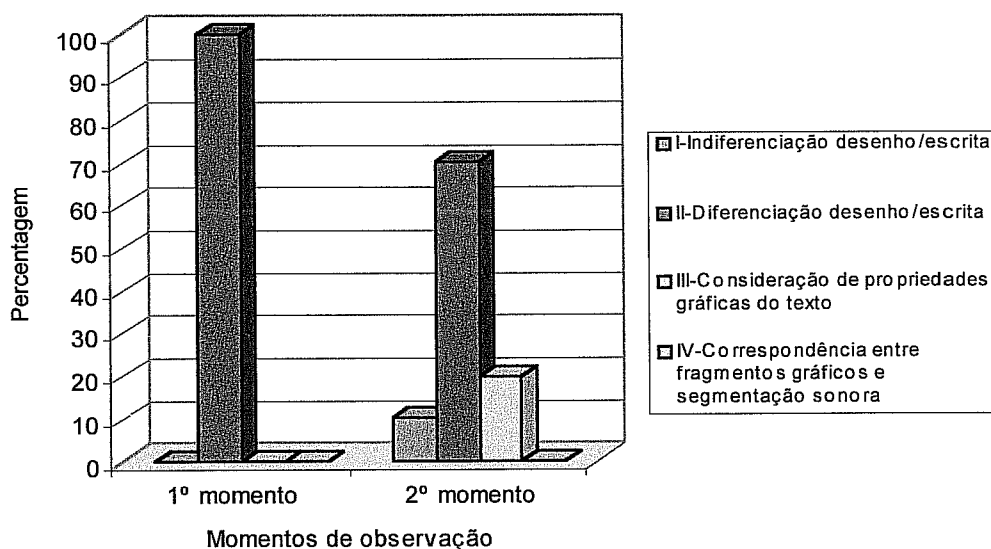
Exp.: e se tapar este bocadinho (*doeira*) o que é que está escrito aqui (*amen*)?;

C.: árvore.

O Cláudio tenta dar a cada segmento gráfico um valor próprio, inclusive, esse valor sonoro passa necessariamente pela utilização de sons dessa mesma palavra.

Passemos agora à análise dos dados relativos à *leitura de frases com imagem* que, como já foi referido, será realizada separadamente da leitura de palavras pois remete para conceitos ligeiramente diferentes, não observáveis na leitura de palavras soltas. Os resultados obtidos nesta prova para este Grupo 3 em cada um dos 4 níveis propostos agrupam-se como se pode observar através do Gráfico 21.

Gráfico 21
Níveis de Leitura de Frases com Imagem nas crianças do Grupo 3

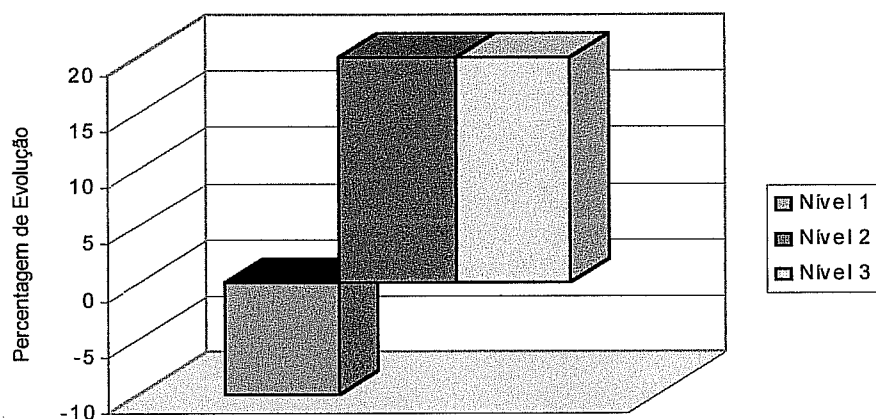


Através do Gráfico 21 é claramente perceptível a concentração da totalidade das respostas (100%), durante a primeira fase de observação, no nível de *diferenciação entre desenho e escrita*. Na segunda fase, a distribuição das respostas foi a seguinte: 10% no nível 1 – *indiferenciação entre desenho e escrita*; 70% no nível 2 – *diferenciação entre desenho e escrita* e 20% no nível 3 – *consideração de algumas propriedades gráficas do texto*. O nível 4 – *procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*, não obteve respostas em qualquer dos momentos de observação.

Comparando ambos os momentos de recolha de informação e tentando estabelecer alguma evolução em termos de níveis, é possível verificar através do Gráfico 22 uma evolução positiva nos níveis 2 e 3, bem como uma evolução negativa relativamente ao nível 1.

Gráfico 22

Evolução nos Níveis de Leitura de Frases com Imagem nas crianças do Grupo



Entre o primeiro e o segundo momento de observação a percentagem de respostas das crianças do Grupo 3 aumentou no nível 1, o que representa uma evolução negativa para este nível, que passou de 0 respostas no primeiro momento para 1 no segundo. Contrariamente, no nível 3 a evolução foi positiva na ordem dos 20% - dois casos passaram do nível 2 para o nível 3 entre ambos os momentos. Em relação ao nível 2, a evolução foi positiva em 20% - 10% desceu para o nível 1 (evolução negativa) e 20% passou para o nível 3.

Regressemos, novamente, aos dados obtidos em cada um dos níveis nos dois momentos a fim de observar mais pormenorizadamente as respostas dadas por algumas crianças.

O nível 1 - *indiferenciação entre desenho e escrita*, caracterizado pela realização da leitura indistintamente no desenho e no texto, é coincidente com as respostas do André (4;11) durante a primeira observação:

Exp.: vês neste cartão alguma coisa para ler? (ao mostrar o cartão 12);

A.: aqui (aponta para a imagem);

Exp.: o que é que achas que diz?

A.: jogar à bola;

Exp.: onde está escrito?

A.: aqui (aponta desenho e texto).

No nível 2 - *diferenciação entre desenho e escrita*, a criança sabe que o texto serve “para ler” e a imagem “para ver”. Neste nível a leitura realizada é geralmente global e, tal como acontece na leitura de palavras, a supressão do artigo indefinido é evidente. Exemplos claros de respostas que se situam neste segundo nível são as da Andreia (5;0) que, ao ler o cartão 13 e “varrendo” a totalidade do texto refere: “subir as escadas”; ou as do Rafael (5;10) que, em relação ao cartão 12 lê globalmente “os meninos estão a jogar à bola”.

O nível 3 - *consideração de algumas propriedades gráficas do texto* - caracterizado pela consideração das linhas que compõem o texto como unidades gráficas com significado próprio, foi observado nas respostas do André (4;11). Quando lhe foi solicitado que lesse o cartão 13, o André leu da seguinte forma:

- “escadas” (na segunda linha, globalmente);
- “meninas” (na primeira linha, globalmente).

À semelhança do que aconteceu com os Grupos 1 e 2, também no Grupo 3 os resultados da prova de *leitura de palavras* com imagem parecem ir ao encontro das conclusões apontadas por Alves Martins e Quintas Mendes (1986) no estudo realizado sobre a leitura com imagem. Nas crianças do Grupo 3, sobretudo no segundo momento de recolha de dados, as respostas diluem-se nas três fases propostas para a sua

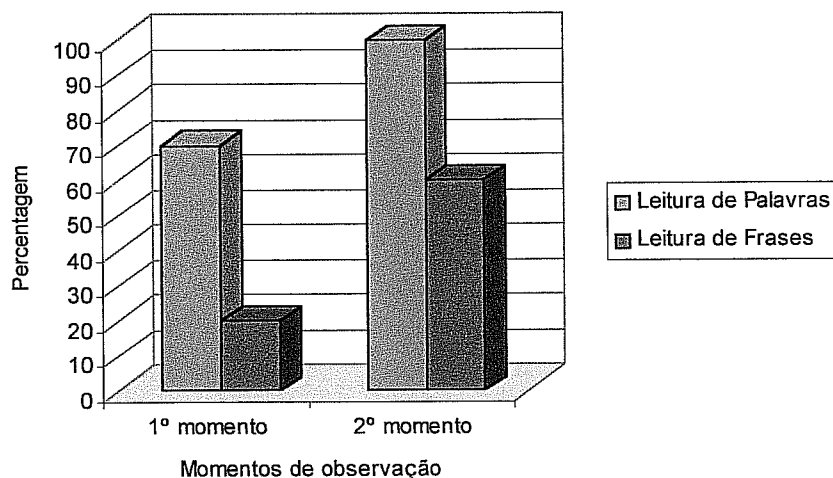
classificação, apesar de ser visível uma concentração das mesmas nos dois níveis iniciais. Uma vez mais e, como indicam os investigadores supracitados, também neste grupo parece observar-se mais uma leitura ligada à imagem e à ajuda que esta pode constituir para interpretar a escrita do que uma tentativa de interpretação da escrita em função das suas características.

Relativamente à *leitura de frases com imagem*, os resultados do Grupo 3 também apontam para uma concentração de respostas características dos níveis iniciais propostos. É interessante verificar que, neste grupo, durante a primeira observação, a totalidade dos resultados se condensou num único nível, dado este não evidenciado ou referenciado em investigações como as de Ferreiro e Teberosky (1979) ou Alves Martins e Quintas Mendes (1986). Por outro lado, no segundo momento os resultados apontam para uma maior distribuição das respostas pelos três níveis iniciais, cujas características são semelhantes às identificadas no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979). Contudo, neste grupo continuamos a observar uma ausência de respostas para o último nível que, tal como foi referido nos dois grupos anteriores, pode estar ligado ao facto de, tanto para a leitura de palavras, como para a leitura de frases, a leitura que a criança realiza estar muito associada à imagem e às características ou pormenores da imagem.

g) Orientação Espacial da Leitura

À semelhança do que aconteceu com os Grupos 1 e 2, também no Grupo 3 foi registada a orientação espacial da leitura durante a prova de leitura com imagens. Os resultados obtidos, em termos de orientações convencionais da leitura de palavras e frases estão expressos no Gráfico 23.

Gráfico 23
Orientação Convencional da Leitura das crianças do Grupo 3



Como é possível observar através do Gráfico 23 durante o primeiro momento de recolha de dados, 70% das crianças (7) deste grupo de 10 conheciam a orientação espacial da leitura de palavras, percentagem esta que aumentou para 100% no segundo momento. Relativamente à *orientação espacial da leitura de frases*, na fase inicial 20% das crianças conheciam a *orientação convencional*, número que subiu para 60% na fase final.

Analisando estes dados em termos de evolução de conhecimentos nesta área, podemos afirmar que, para este pequeno grupo, a evolução, tanto do conceito de *orientação convencional da leitura de palavras* como o de *orientação convencional de leitura de frases*, foi positiva, representando 30% para o primeiro caso e 40% para o segundo.

Tal como aconteceu nos Grupos 1 e 2, também neste grupo surgiram vários tipos de orientações não convencionais tanto para a leitura de palavras como para a leitura de frases.

Na leitura de palavras foi possível observar:

- leitura da esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente;
- leitura da direita para a esquerda consistentemente;
- leitura apenas numa letra.

Na leitura de frases surgiram as seguintes orientações:

- leitura da linha inferior em primeiro lugar e da superior em segundo lugar;
- leitura apenas numa das linhas.

As frequências e percentagens de respostas relativas às orientações não convencionais de leitura podem ser visualizadas nos Quadros A1 e B1.

Quadro A1

Orientações Espaciais Não Convencionais para a Leitura de Palavras nas crianças do Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
- Esq./dir. e dir./esq. alternadamente	1	10	0	0
- Direita/esquerda consistentemente	1	10	0	0
- Leitura apenas numa das letras	1	10	0	0

Quadro B1

Orientações Espaciais Não Convencionais para a Leitura de Frases nas crianças do Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
- 1º a linha superior, 2º linha inferior	6	60	4	40
- Só se lê em uma das linhas	2	20	0	0

Relativamente às orientações não convencionais para a leitura de palavras, como se observa no Quadro A1, apenas durante a primeira fase de recolha de dados se registou este tipo de orientações, existindo 1 caso (10%) para cada uma delas – leitura da *esquerda para a direita e da direita para a esquerda alternadamente*, leitura da *direita para a esquerda consistentemente* e leitura *apenas numa das letras* da palavra.

Para as orientações não convencionais de leitura de frases (Quadro B1), as percentagens de respostas referem 60% para a leitura da *linha inferior em primeiro lugar e da superior em segundo* e 20% para a leitura em *apenas uma das linhas*, na primeira observação efectuada. No segundo momento de observação apenas se registaram dois (2) casos – 20% - na orientação leitura em *apenas uma das linhas*.

Se analisarmos a evolução relativa às orientações não convencionais, entendida como um decréscimo na percentagem de casos que referem estas orientações, verificamos que, para a leitura de palavras, essa evolução é positiva na medida em que, durante a segunda observação, não se registaram orientações não convencionais para a leitura de palavras. Relativamente às orientações não convencionais para a leitura de frases também é possível comprovar uma evolução positiva, em primeiro lugar porque uma das orientações deixou de ter expressão no segundo momento de recolha (*leitura em apenas uma das linhas*) e, em segundo lugar, porque a outra orientação observada decresceu em número de registos, passando de 60% para 40%, o que se traduz numa redução de 20%.

Retomando os resultados que dizem respeito às orientações espaciais convencionais de leitura, neste Grupo 3 as orientações convencionais de *leitura de palavras* (da esquerda para a direita) parecem ser conhecimentos muito bem adquiridos, como o demonstram as percentagens de respostas registadas (70% e 100% em cada momento de observação). O mesmo não se pode afirmar relativamente à utilização das orientações convencionais de *leitura de frases* (da esquerda para a direita e de cima para baixo), cuja percentagem de resposta foi de apenas 20% no primeiro momento, subindo depois para 60% no segundo momento. Estes dados parecem corroborar as conclusões

expressas por Ferreiro e Teberosky (1979) que, por um lado, apontam para alguma dificuldade das crianças em manter constantes as orientações convencionais da leitura, surgindo orientações não convencionais de leitura fundamentalmente na leitura de frases, e, por outro, na dificuldade que as crianças mais pequenas parecem ter no respeito pelas orientações convencionais de leitura, facto este que parece decrescer com o aumento da idade, aliado, evidentemente, à experiência e ao contacto com a escrita que a criança foi tendo durante o ano lectivo.

h) Identificação de Letras

Seguindo idênticos procedimentos aos dos Grupos 1 e 2, esta prova foi aplicada ao Grupo 3 por forma a observar o nível de reconhecimento de letras do grupo de crianças. Tal como sucedeu com os grupos anteriores, as respostas obtidas, face à impossibilidade de respeitar os níveis inicialmente propostos de classificação, foram agrupadas em função dos quatro níveis indicados no Grupo 1 – nível 1 (ausência de respostas), nível 2 (reconhecimento de algumas letras ligadas ao nome e utilização de nome de números para designar letras), nível de transição entre 2 e 3 (utilização de nomes de números e nomes de letras sem consistência) e nível 3 (utilização de nomes de letras unicamente, sem consistência e reconhecimento da letra em função do objecto que a possui), tendo sido, para este grupo, incluído um quinto nível, idêntico ao nível 3 inicialmente proposto.

Os resultados encontram-se expressos em frequências e percentagens de aparecimento no Quadro C1.

Quadro C1
Níveis de Identificação de Letras nas crianças do Grupo 3

	1ª Observação		2ª Observação	
	Frequências	Porcentagem	Frequências	Porcentagem
Nível 1	0	0	0	0
Nível 2	4	40	1	10
Transição entre 2 e 3	3	30	2	20
Nível 3	3	30	6	60
Nível 4	0	0	1	10

Os dados apresentados no Quadro C1 apontam para uma concentração, durante a primeira fase de observação, de respostas no nível 2 (40%), no nível de transição entre os níveis 2 e 3 (30%) e no nível 3 (30%). No segundo momento de observação, as percentagens de respostas distribuíram-se entre os níveis 2 a 4, com particular incidência no nível 3 que concentrou 60% das respostas. É de referir que, neste grupo, não se registou qualquer resposta no nível 1 – ausência de resposta.

Vejamos, agora, alguns exemplos dos tipos de respostas obtidos para cada um dos níveis.

Iniciemos no nível 2, visto não se terem registado respostas para o nível 1, e, como aconteceu nos grupos anteriores, também aqui observamos dois tipos de respostas:

- um onde tanto as letras do nome próprio como as restantes letras são identificadas com nome de números. Exemplo deste tipo de resposta é o do Ricardo (5;8), que indica que: o *C* é o “6”, o *D* é o “8”, o *R* é o “7”, o *s* é o “7”, o *i* é o “7”;

- e outro onde algumas letras do nome são reconhecidas como tal, sendo as restantes reconhecidas com o nome de números. É o exemplo do Cláudio (5;5) que refere: o *C* é “a letra C, ... é do meu nome”, o *L* é “o meu nome”, o *A* “é o A, é do meu nome”, o *F* é “um 7”, o *u* é “um 4”;

Relativamente ao nível de transição entre os níveis 2 e 3, onde nomes de letras e nomes de números são utilizados indistintamente, a Catarina (5;5) refere que: o *B* é o “2”, o *C* é o “o”, o *P* é o “e”, o *t* é o “3”. E, ainda, a Andreia (5;0) que respondeu:

- o *A* é o “u”;
- o *D* é o “e”;
- o *M* é o “6”;
- o *N* é o “4”;
- o *o* é o “5”;
- o *p* é o “a”.

No nível 3 encontramos todas aquelas respostas onde o nome de letras é utilizado sem consistência para identificar a letra apresentada. Neste nível é, ainda, possível observar o reconhecimento da letra em função do objecto que a possui. Exemplo disso é o do Rafael (5;10) que responde a esta tarefa da seguinte maneira:

- o *I* é o “i”;
- o *E* é “o i, eu já vi no meu nome”;
- o *R* é “o o, eu sei é do meu nome”;
- o *M* é “o u, é do meu nome”;
- o *O* é “o ó, eu vi no hiper (Modelo)”.

No nível 4 apenas se registou uma resposta deste tipo em uma das crianças deste grupo, durante o segundo momento de observação. O reconhecimento, de forma estável, das vogais e de algumas consoantes foi evidente, mas, a hipótese silábica aplicada ao reconhecimento de letras não se observou. Assim, o Luis (5;9) respondeu: o *S* é o “s do

meu nome”, o *O* é o “o”, o *U* é o “u... eu sei, é do meu nome”, o *E* é o “e”, o *A* é o “A ... não tenho no meu nome”, o *I* é o “i ... eu já sei fazer”, o *L* é o “l”.

Por forma a estabelecer um padrão comparativo de evolução relativamente à identificação de letras e uma vez que as letras apresentadas a cada criança foram diferentes, como já foi referido, passemos, então, a realizar uma avaliação relativa a percentagem de respostas correctas.

No Quadro D1 é possível observar a distribuição de frequências no primeiro e segundo momento relativas à percentagem de respostas correctas obtidas neste grupo de 10 crianças. A percentagem mínima registada foi de 0% e a máxima de 70% no segundo momento.

Quadro D1

Distribuição de Frequências relativas à Percentagem de Identificação Correcta de Letras
– Grupo 3

Percentagem de respostas correctas	1ª Observação	2ª Observação
0	5	0
10	2	3
20	3	1
30	-	4
40	-	1
70	-	1

Os dados referentes à percentagem de sucesso na tarefa de identificação de letras, durante a primeira fase de observação registaram uma média de 8%, face a uma média de 28% no segundo momento, o que representa uma evolução positiva na ordem dos 20% entre ambos os momentos.

Em termos de percentagem de crianças capazes de identificar uma ou mais letras, no Grupo 3, 50% na primeira observação e 100% na segunda fizeram-no correctamente.

Os resultados obtidos nesta prova pelas crianças do Grupo 3, em termos de níveis evolutivos, aproximam-se dos dados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1979) apesar de não se registarem casos para o último nível. Tal poderá estar relacionado com o facto da amostra ser constituída por crianças de classe baixa que, como referem as investigadoras, parecem ter alguma dificuldade em atingir os últimos níveis do processo evolutivo do reconhecimento de letras. Mas, contrariamente ao que se observou nos Grupos 1 e 2, neste grupo foi possível identificar respostas do nível 4, penúltimo nível no processo evolutivo.

Por outro lado, a percentagem de crianças capazes de reconhecer letras, aproxima os resultados obtidos neste grupo aos dados apresentados por Mason (1980, citado por Alves Martins, 1996). No Grupo 3 a totalidade de crianças, no final do ano lectivo, foi capaz de identificar uma ou mais letras, percentagem que vai ao encontro dos resultados do investigador supracitado, que apontam para 92% de sucesso, no início da escolaridade obrigatória, para esta mesma tarefa.

2.- ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

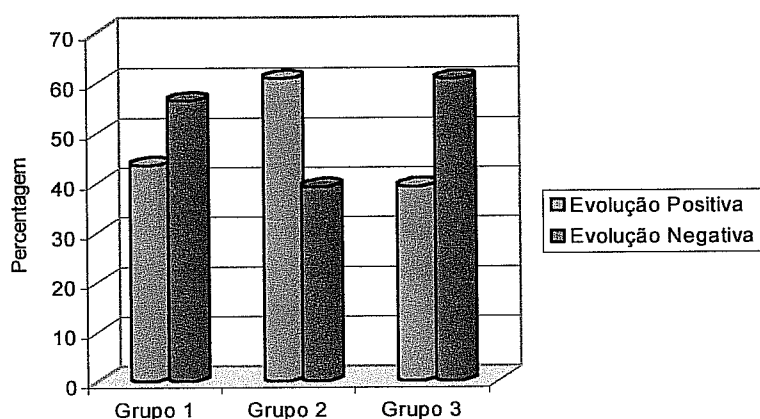
Sendo o objectivo central da presente investigação “determinar quais as estratégias relativas ao desenvolvimento do domínio da linguagem escrita que utilizam os educadores de infância e a sua possível relação com as concepções infantis sobre a linguagem escrita”, parece pertinente comparar os resultados obtidos pelos três grupos de crianças em cada uma das provas aplicadas, por forma a determinar em qual deles se registou maior evolução e qual o possível papel das práticas educativas, em causa, nessas evoluções. Neste sentido, em primeiro lugar serão retomados os resultados que dizem respeito à percentagem de evolução em cada uma das provas, serão comparados entre si e, posteriormente, na terceira parte do presente capítulo será realizada uma análise global de todos eles.

a) Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

Para poder comparar os resultados desta prova em função de evolução de conhecimentos, tomamos como referência a totalidade de itens que compõem esta prova (23) e considerámos a percentagem daqueles onde se registou uma evolução positiva e a percentagem daqueles onde a evolução foi negativa ou não existiu. Os resultados, nestes termos, estão expressos no Gráfico 24.

Gráfico 24

Evolução no Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita nos três Grupos



Analisando a percentagem de itens onde se registou uma evolução positiva, para cada um dos grupos, encontramos os seguintes resultados: o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) evidenciou uma evolução de 43.4%, o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) de 60.8% e o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) de 39.1%. Relativamente à evolução negativa ou não evolução, as percentagens de itens foram de 56.4% para o Grupo 1, 39% para o Grupo 2 e 60.7% para o Grupo 3.

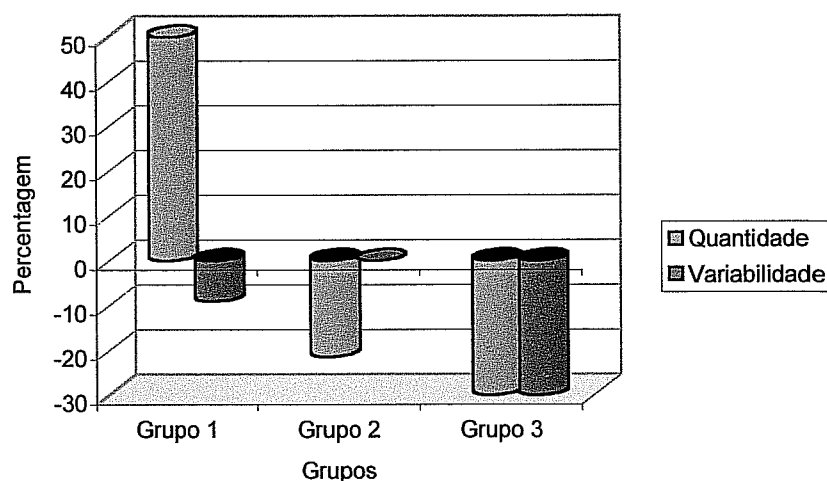
Estas percentagens expressam uma maior evolução positiva para o Grupo 2, seguido pelo Grupo 1 e, por último para o Grupo 3. Ordenando as percentagens relativas à evolução negativa encontramos em primeiro lugar o Grupo 3, em segundo lugar o Grupo 1 e, em terceiro lugar, o Grupo 2.

b) Critérios de leitura de um texto – Quantidade e Variabilidade

Para estabelecer uma comparação entre os três grupos relativamente aos critérios que permitem a leitura de um texto, foram considerados unicamente os critérios de *quantidade e variabilidade*, visto os outros critérios surgidos serem diferentes de grupo para grupo inviabilizando a sua comparação. Neste sentido, as percentagens expressas no Gráfico 25 remetem-nos para a evolução observada em cada grupo face à presença destes dois critérios. Como foi referido na apresentação e análise dos resultados para cada grupo, uma evolução positiva relativamente aos critérios de quantidade e variabilidade estará, necessariamente, representada por um decréscimo na presença de ambos nas respostas das crianças durante o segundo momento de observação, visto constituírem critérios que pouco ou nada reflectem as formas convencionais de escrita.

Gráfico 25

Evolução na presença dos Critérios de Quantidade e Variabilidade nos 3 Grupos



Como se pode observar através do Gráfico 25, apenas no Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) se registou um decréscimo acentuado de respostas que atribuíram ao critério de *quantidade* necessária presença nas actividades de leitura (-50%). Neste sentido, e sequenciando as percentagens obtidas, para o critério de quantidade o grupo onde maior evolução se registou foi o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), seguido do Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita), onde a evolução foi negativa na ordem dos 21.4%, e, finalmente, do Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita), com uma evolução também ela negativa de 30%.

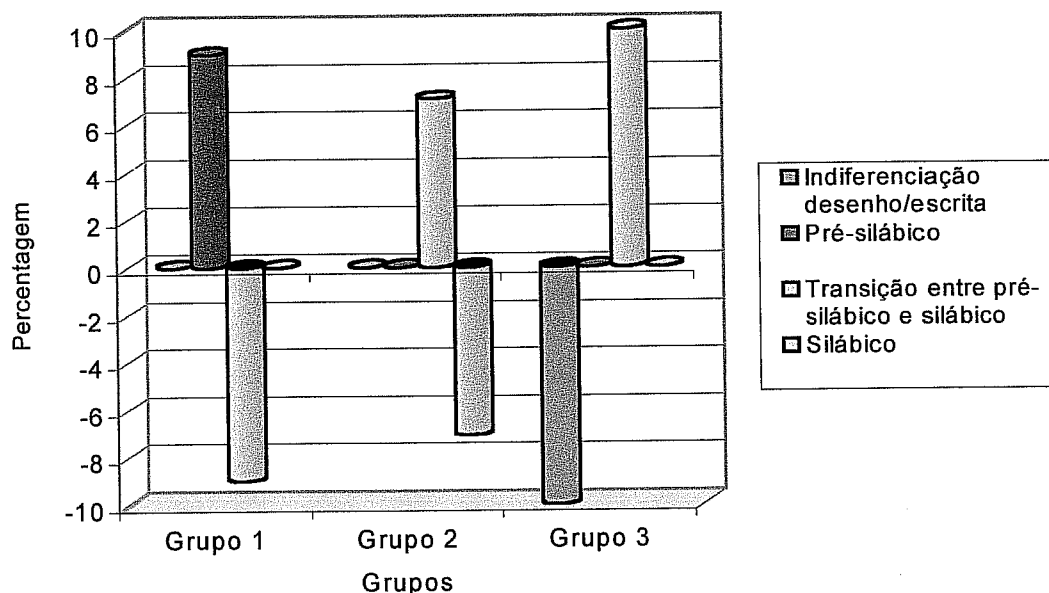
Quanto ao critério de *variabilidade*, nos três grupos a evolução foi negativa ou não existiu. Assim, ordenando os grupos e partindo daquele onde a evolução negativa foi menor, encontramos o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) em primeiro lugar, sem qualquer evolução, o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) com uma evolução negativa de 9.1% em segundo lugar e finalmente o Grupo 3 (Educadoras que

implementam regularmente actividades de leitura e escrita) com 30% de evolução negativa.

c) Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

Na prova de ditado ou escrita sem ajuda a evolução em cada grupo foi calculada em função da percentagem de respostas que, por um lado, diminuíram no nível inicial (nível 1), por outro, sofreram um incremento nos níveis seguintes (níveis 2 e de transição), sobre tudo no nível de transição, e, ainda, que não sofreram um decréscimo nos últimos níveis (de transição e nível 3). Os resultados das percentagens de evolução relativamente a cada um dos níveis, para os três grupos, estão expressos no Gráfico 26.

Gráfico 26
Evolução na Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda nos 3 Grupos



Como se pode observar através do Gráfico 26, no Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) a evolução sofrida, nos três níveis onde se registaram respostas, foi negativa ou não existiu. No nível 1 (indiferenciação

desenho/escrita) não se observou qualquer alteração na percentagem de respostas e no nível 2 (pré-silábico) o incremento nas respostas (9%) deveu-se a uma diminuição dessa mesma percentagem no nível de transição entre o nível pré-silábico e o nível silábico. Relativamente ao Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) a evolução registada foi negativa. Nos dois primeiros níveis (indiferenciação desenho/escrita e pré-silábico) não se verificaram quaisquer alterações na percentagem de respostas para esses níveis. No nível de transição observou-se um incremento de 7.1% de respostas que transitaram do nível seguinte (nível 3 – silábico). No Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) a evolução foi positiva para os níveis 1 e de transição, registando-se uma diminuição de 10% no nível 1 (indiferenciação desenho/escrita) e um incremento de 10% na nível de transição entre o nível pré-silábico e o nível silábico.

Estes dados permitem estabelecer uma sequência ordenada dos grupos relativamente àqueles onde se registou maior evolução, a saber: em primeiro lugar situamos o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita), como o único onde a evolução foi positiva; em segundo lugar encontramos o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) cuja evolução negativa esteve na ordem dos 7.1% e, em terceiro lugar, colocamos o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), onde a evolução negativa atingiu os 9%.

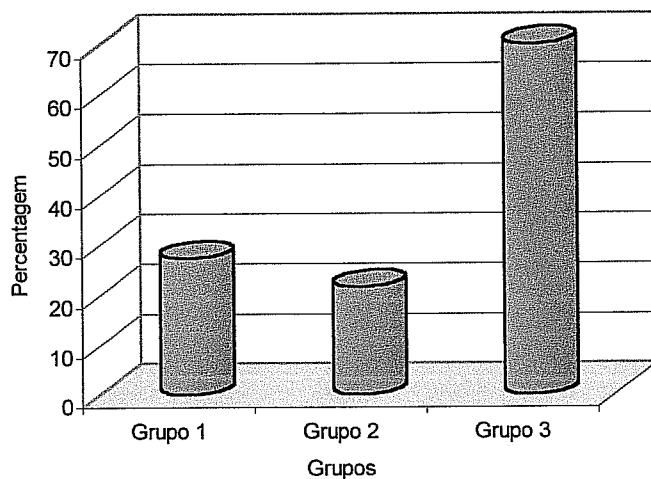
d) Escrita do Nome Próprio

Perante a dificuldade em analisar a evolução da escrita do nome próprio em função dos níveis inicialmente propostos e porque uma elevada percentagem de crianças demonstrou saber escrever correctamente ou quase correctamente o seu nome, a análise comparativa entre os três grupos será realizada atendendo à percentagem de crianças que registou uma evolução na escrita correcta ou quase correcta do nome. Os resultados

em termos evolutivos estão expressos no Gráfico 27. Convém referir que as percentagens apresentadas em cada grupo representam uma somatória das percentagens de respostas do tipo “escrita correcta” e “tentativa próxima”.

Gráfico 27

Evolução na Escrita Correcta ou Quase Correcta do Nome Próprio nos 3 Grupos



Dos três grupos estudados, o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) foi aquele onde maior evolução se registou relativamente à escrita correcta ou quase correcta do nome (70%), seguido do Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) com 27,3% e, por último, o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) com 21,5%.

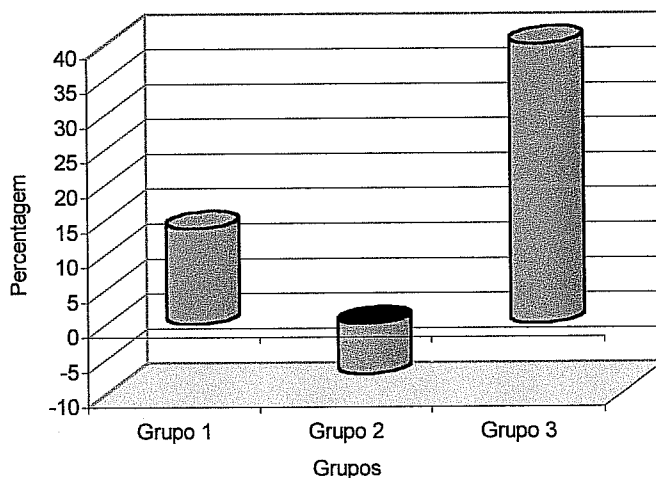
e) Orientação Espacial da Escrita

Para comparar os resultados obtidos quanto à orientação espacial da escrita registados durante a prova de ditado ou escrita sem ajuda, foram consideradas as respostas que faziam referência à utilização das orientações convencionais de escrita (da

esquerda para a direita e de cima para baixo). Assim, a evolução foi considerada positiva sempre que a percentagem de registos que seguissem as orientações convencionais de escrita sofressem um incremento e negativa se essa percentagem diminuísse. Os resultados para cada grupo podem ser visualizados através do Gráfico 28.

Gráfico 28

Evolução na Utilização das Orientações Convencionais de Escrita nos 3 Grupos



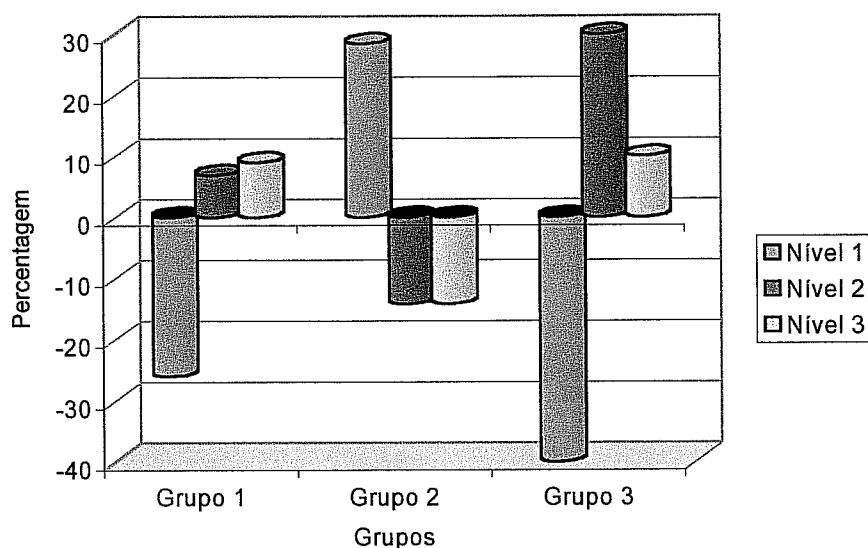
Os dados, em termos de evolução na utilização das orientações convencionais de escrita, apresentados no Gráfico 29 apontam para percentagens de 13.7% para o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), -7.1% para o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) e de 40% para o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita). Assim, o Grupo 3 foi aquele onde a evolução positiva teve maior expressão, seguido do Grupo 1. Em terceiro lugar, situamos o Grupo 2, onde a evolução foi negativa, observando-se uma diminuição na percentagem de respostas onde as orientações convencionais de escrita foram respeitadas.

f) Leitura de Palavras e Frases com Imagem

Como foi anteriormente referido, a análise da leitura de palavras e da leitura de frases foi realizada por separado atendendo às características próprias de cada tarefa, que implicam a coordenação de vários conceitos, especificamente para a leitura de frases. No entanto, em ambas as situações de leitura, as respostas foram classificadas em níveis evolutivos e a sua evolução deve ser, portanto, entendida como positiva sempre e quando a percentagem de respostas diminua nos níveis iniciais e aumente nos seguintes, e como negativa quando se registre a situação inversa, isto é, aumento da percentagem de respostas nos níveis inferiores e diminuição nos seguintes ou posteriores.

f.1.- Leitura de Palavras

Gráfico 29
Evolução nos Níveis de Leitura de Palavras nos 3 Grupos



O Gráfico 29 representa as percentagens de evolução para cada nível de leitura de palavras relativas a cada um dos grupos em estudo.

Como se pode observar, a evolução no Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) foi positiva na medida em que se registou uma diminuição na percentagem de respostas para o nível 1 na ordem dos 26% e um incremento nas percentagens dos níveis 2 (6.9%) e 3 (9%). Para o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) a evolução foi negativa, verificando-se um aumento de 28.5% de respostas no nível 1 e um conseqüente decréscimo nos níveis 2 e 3. Relativamente ao Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) a evolução foi igualmente positiva, registando um decréscimo nas respostas de nível 1 (-40%) e um incremento nas respostas dos níveis 2 (30%) e 3 (10%).

Ordenando os grupos face às evoluções apresentadas, encontramos em primeiro lugar o Grupo 3, com uma evolução positiva de 40%, em segundo lugar o Grupo 1 com uma evolução positiva de 25.9% e em terceiro lugar o Grupo 2 que evoluiu negativamente.

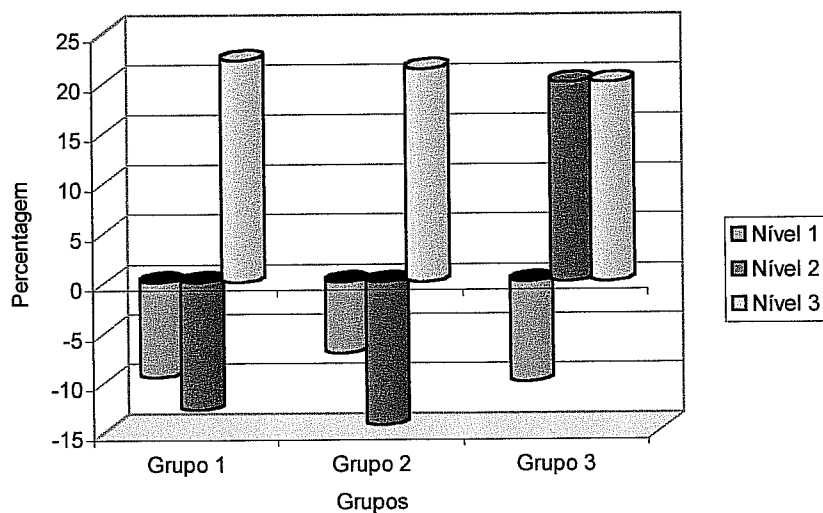
f.2.- Leitura de Frases

O Gráfico 30 expressa a evolução observada na tarefa de leitura de frases para cada um dos três grupos.

Para o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) essa evolução foi positiva em 22.3%, que representa uma diminuição de respostas para os níveis 1 e 2 (-9.5% e -12.8%, respectivamente), e um incremento de respostas no nível 3.

Gráfico 30

Evolução nos Níveis de Leitura de Frases nos 3 Grupos



O Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) apresenta uma evolução positiva representada pela diminuição de respostas nos níveis 1 (-7.1%), e 2 (-14.3%) e consequente aumento na percentagem de respostas no nível 3 (21.4%).

No Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) a evolução foi igualmente positiva na ordem dos 30%: 10% menos no nível 1 e aumentos de 20% para o nível 2 e 20% para o nível 3.

Se ordenarmos os três grupos em função daquele que maior evolução registou, encontramos, em primeiro lugar o Grupo 3 com 30%, em segundo lugar o Grupo 1 com 22.3% e em terceiro lugar o Grupo 2 com 21.4%.

g) Orientação Espacial da Leitura

Seguindo critérios idênticos aos dos níveis de leitura de palavras e frases, também para observar as orientações espaciais de leitura os resultados foram separados: leitura de palavras por um lado e leitura de frases por outro. As razões, como já foram anteriormente referidas, prendem-se com as diferenças próprias de cada situação.

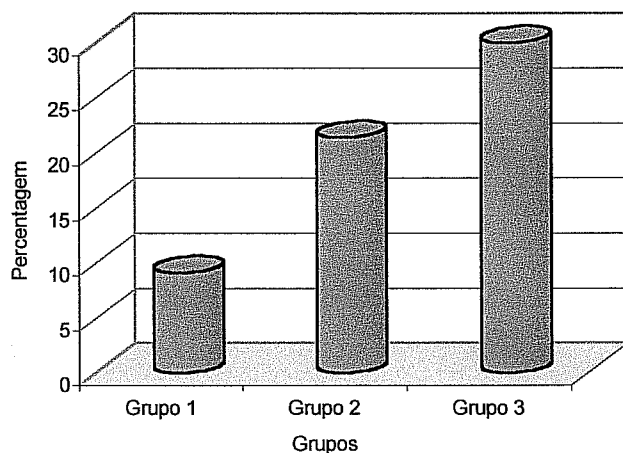
Para analisar comparativamente os três grupos foram considerados os dados relativos à evolução verificada em cada grupo nas respostas que fizeram referência à utilização das orientações convencionais de leitura: da esquerda para a direita, na leitura de palavras, e da esquerda para a direita e de cima para baixo, na leitura de frases.

A evolução foi considerada positiva nos casos onde a percentagem de respostas que seguiram as orientações convencionais de leitura aumentou entre os dois momentos de observação, e negativa nos casos onde esse tipo de respostas diminuiu do primeiro para o segundo momento.

g.1.- Leitura de Palavras

Gráfico 31

Evolução na Utilização das Orientações Convencionais de Leitura de Palavras nos 3 Grupos



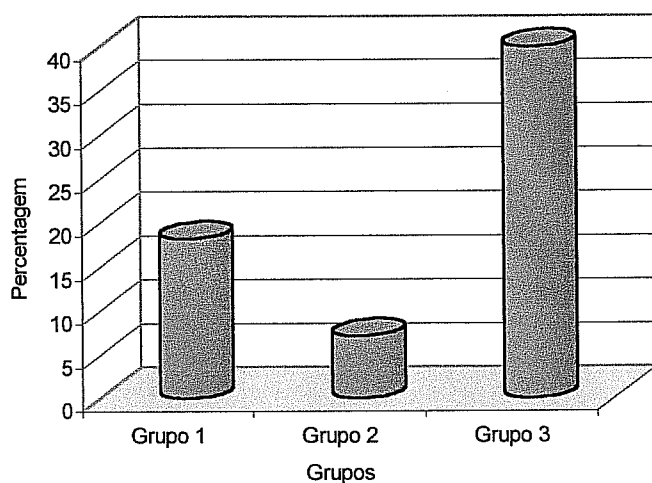
O Gráfico 31 mostra a percentagem relativa à evolução na utilização das orientações convencionais de leitura de palavras para cada um dos grupos em estudo. Para o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) a evolução foi positiva, registando um incremento de respostas que seguiam as orientações convencionais de 9.1%. Para o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) a evolução também foi positiva e representou 21.4%. No Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) essa evolução foi igualmente positiva na ordem dos 30%.

Estes dados apontam para uma maior evolução no Grupo 3, seguido do Grupo 2 e do Grupo 1 em último lugar, no que diz respeito às orientações convencionais de leitura de palavras.

g.2.- Leitura de Frases

Gráfico 32

Evolução na Utilização das Orientações Convencionais de Leitura de Frases nos 3 Grupos



O Gráfico 32 expressa a percentagem relativa à evolução na utilização das orientações convencionais da leitura de frases para cada grupo. Essas percentagens representam 18.2% para o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), 7.1% para o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) e 40% para o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita). Nos três grupos a evolução verificada foi positiva, o que significa que em todos os grupos o número de crianças que seguiram as orientações convencionais de leitura de frases aumentou no segundo momento de observação.

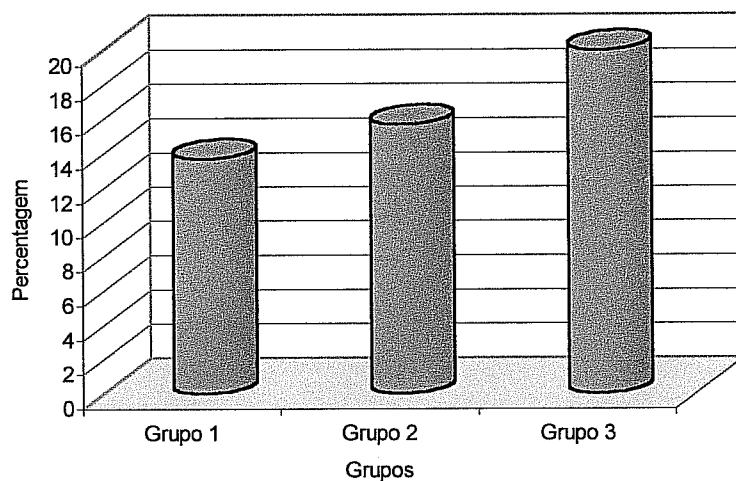
Ordenando estas percentagens em função da que registou um maior acréscimo de respostas, encontramos, em primeiro lugar o Grupo 3, em segundo lugar o Grupo 1 e em terceiro lugar o Grupo 2.

h) Identificação de Letras

À semelhança do que aconteceu com a prova de escrita do nome próprio, onde as comparações em função dos níveis evolutivos propostos inicialmente não foram passíveis de ser realizadas, também na identificação de letras foi necessário recorrer à percentagem de sucesso nas respostas de identificação de letras e à evolução registada nesse âmbito por forma a comparar os três grupos. Assim, as percentagens expressas no Gráfico 33 representam a evolução na identificação com sucesso de uma ou mais letras.

Gráfico 33

Evolução na Identificação de Uma ou Mais Letras nos 3 Grupos



Os dados apresentados no Gráfico 33 apontam para uma evolução de 17.7% para o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), 15.7% para o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) e 20% para o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita), o que significa que, em primeiro lugar vamos encontrar o Grupo 3 com uma evolução maior, em segundo lugar a Grupo 2 e em terceiro lugar o Grupo 1.

3.- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos 11 resultados apresentados na análise comparativa, 8 colocam o Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) como aquele onde se registou evolução num maior número de provas aplicadas. Dos restantes dois grupos, o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) situou-se duas vezes no primeiro lugar, seguido pelo Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita), com um primeiro lugar. Se nos situarmos no segundo lugar, o Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) registou 7 segundos lugares, em termos de evolução, nas 11 provas e o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) 4 segundos lugares.

Os resultados obtidos nas diferentes provas aplicadas aos três grupos de crianças põem de manifesto o papel activo do educador na implementação de actividades e estratégias de forma sistemática, como potencializador de aprendizagens e desenvolvimento no domínio da linguagem escrita. Dado as práticas das educadoras pertencentes ao Grupo 3 estarem bastante centradas na implementação de estratégias de organização do espaço físico ou ambiente da sala, não obstante não considerarem as actividades de trabalho directo com as crianças anódinas, tudo parece apontar para o facto das as questões ligadas ao adequado apetrechamento do ambiente da sala serem, eventualmente, elementos potencializadores das concepções infantis sobre a leitura e a escrita. Estes dados não devem ser entendidos como generalizáveis, pois estamos perante uma amostra reduzida tanto de educadoras como de crianças por educadora, mas é por demais evidente a elevada percentagem de sucesso nas diferentes provas para o Grupo 3, onde as educadoras mostraram algum interesse em privilegiar a organização e apetrechamento da sala e das suas várias áreas de trabalho.

Vários são os autores que nos remetem para a organização criteriosa do ambiente como um elemento fortemente potencializador de aprendizagens. Como referem Loughlin e Suina (1982) o contexto ou ambiente organizado pelo educador tem uma

influência activa na vida de professores e crianças ao longo do dia a dia escolar. Para estes autores “nos processos de ensino e de aprendizagem, o contexto físico organizado pelo que ensina possui duas funções. Proporciona o lugar para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, actua como participante no ensino e na aprendizagem” (p.17).

Concretamente no domínio da linguagem escrita, estes mesmos autores e ainda Carlino e Santana (1996), Hohmann et al (1979), Aranda Cervantes (1993) ou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), apontam para as questões de organização do ambiente como valiosos instrumentos que estimulam a utilização do código escrito.

No entanto, o papel do educador como potencializador de experiências significativas de aprendizagem não se pode limitar única e exclusivamente à adequada organização do espaço físico e, eventualmente, esta evolução poderá estar associada a outras questões que se prendem com a própria implementação de estratégias de aprendizagem, com a implementação de actividades e estratégias não registadas durante os momentos de observação, e que poderão ter estado presentes nalgum momento durante o ano lectivo, ou ainda a outras situações de aprendizagem extra-escolar que poderão também estar ligadas a esta evolução.

Por outro lado, não deixam de ser surpreendentes os resultados obtidos pelo Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) que, estando cinco vezes em terceiro lugar e quatro em segundo, em termos de evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, parecem comprometer o trabalho do educador de infância a nível da implementação das estratégias de trabalho com as crianças.

Ainda que estes dados não sejam generalizáveis, eles parecem levantar uma questão fundamental relativa importância do trabalho do educador na planificação e implementação de actividades e estratégias quer no domínio da linguagem escrita, quer em outros domínios do desenvolvimento infantil. De facto, ele não poderá ser

considerado anódino e ganham relevo todas aquelas posições que procuram reforçar cada vez mais o papel do educador como profissional capaz de orientar um processo educativo carregado de intencionalidade e com objectivos muito específicos a atingir. Como referem Carlino e Santana (1996) “o papel do educador consiste em potencializar a actividade cognitiva por parte das crianças” (p.48) e esse papel não pode ser relegado apenas à organização de espaços e tempos, deve ainda, e sobre tudo, estar orientado para a criação de situações concretas de aprendizagem que partam de necessidades e interesses manifestos das crianças. Alves Martins e Niza (1998) realçam a capacidade do educador de conceber e implementar situações de aprendizagem no domínio da escrita como forma das crianças adquirirem conhecimentos nesse âmbito, mas essas experiências de aprendizagem deverão, em qualquer dos casos, ser suficientemente próximas das reais necessidades de cada criança e do grupo, por forma a constituírem desafios e estímulos importantes e empreendedores de aprendizagens, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

Neste último aspecto poderá, eventualmente, residir uma das razões que levaram este Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) a não evoluir como se poderia supor inicialmente, visto o papel do educador na facilitação de aprendizagens através da implementação de estratégias específicas ser amplamente reconhecido. Se analisarmos detidamente o tipo de estratégias implementadas pelas educadoras do Grupo 2 vemos que, na sua maioria, elas remetem-nos para estratégias de promoção da linguagem oral e escassas vezes a promoção da escrita, mais do que para estratégias de utilização da escrita por parte do educador e das próprias crianças. Essas estratégias dizem respeito, fundamentalmente, à criação ou aproveitamento de situações onde a criança pode escrever, por exemplo, o seu nome, a data ou alguma outra palavra, ou onde tem oportunidade de ler ou folhear materiais impressos, ou, ainda, onde as oportunidades de “brincar” com a linguagem são exploradas. E se todo este tipo de actividades parecem ir ao encontro de necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar, como indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), Hohmann et al (1979), Carlino e Santana (1996), Alves Martins e Niza (1998) ou Menyuk (1995), existem outras actividades que passam

pela utilização, por parte do educador, da escrita como instrumento de trabalho diário e constante, que parecem carecer de uma atenção especial por parte deste grupo de educadoras. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p.71). Ideia esta reforçada por Nemirovsky (1999) que indica como “...prioritário que o educador se mostre perante as crianças como um sujeito que lê e escreve quotidianamente; que se compromete ao fazê-lo e obtém satisfação de ambas as actividades” (p.60). Um educador que escreve e lê frequentemente criará em seu redor um ambiente onde a escrita passa a ser um instrumento útil, conhecido, interessante e facilmente utilizado.

Ao que tudo indica, as actividades e estratégias implementadas por este grupo de educadoras parecem estar aquém deste tipo de estratégias onde o educador é o principal utilizador da escrita na sala de aula, constituindo, assim, uma referência no processo de apropriação de regras e conceitos relativos às tarefas de leitura e escrita. Como refere Ferreira (1997), as aprendizagens que as crianças vão realizando desde muito cedo têm uma origem marcadamente social, é nesse sentido que cabe ao educador mediar esses conhecimentos, sobretudo quando as crianças com as quais trabalha tiveram menos oportunidades de experienciar determinadas situações. Para Ferreira (1997), “o jardim de infância deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que não tiveram adultos alfabetizados ao seu redor, ou que pertencem a meios rurais isolados, obter essa informação de base sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar): a informação que resulta da participação em actos sociais onde ler e escrever têm propósitos explícitos” (p. 121).

Quando estamos perante um grupo de crianças pertencentes a um meio rural, onde os níveis escolares dos pais são baixos, o problema do educador como modelo ou como ponto de partida para a promoção de desenvolvimento e aprendizagens parece tornar-se ainda mais relevante.

Se o papel do educador na promoção e utilização da escrita é fundamental para motivar as crianças a interessarem-se pela escrita, os resultados obtidos em termos de evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita levam-nos a crer que, possivelmente, o tipo de estratégias implementadas pelas educadoras do Grupo 2 não serão suficientes ou não terão suficiente capacidade para provocar aprendizagens, quer porque não estarem tão direccionadas para o domínio da leitura/escrita como pudessem parecer estar, quer por não ser tão significativas para aquelas crianças, problema este também ele relacionado com o diagnóstico de necessidades e interesses e com a adequação das estratégias a contextos reais e funcionais de escrita, como propõe Goodman (in Ferreiro e Gomes Palacios, 1987).

Mas, os resultados que relegam o Grupo 2 (Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) para uma posição tão pouco favorável em termos de evolução de conhecimentos relativos às concepções infantis sobre a leitura e escrita não podem nem devem ser atribuídos única e exclusivamente ao tipo de estratégias implementadas pelas educadoras. É igualmente certo pensar que as percentagens de sucesso ou insucesso em algumas das provas possam estar ligadas apenas à presença ou ausência de uma resposta. Num grupo tão pequeno, com tão só 14 crianças, um caso representa uma elevada percentagem que condiciona os resultados. Esta influência fica patente em provas como a de ditado ou escrita sem ajuda, onde o único caso registado no nível silábico durante a primeira observação, passa para o nível de transição entre o pré-silábico e o silábico na segunda observação, afectando o resultado final deste grupo nesta prova, ou ainda no registo das orientações convencionais de escrita, onde a presença de um caso para as orientações não convencionais de escrita no segundo momento ditou o resultado final em termos de evolução negativa.

Se bem que estes resultados apontam para o efeito menos positivo da selecção de uma amostra reduzida - efeito também ele eventualmente presente nos restantes grupos - o facto de terem sido aplicadas várias provas permite, por outro lado, um maior número

de resultados e, desta forma, obter uma visão mais fiável, global e consequentemente mais próxima da realidade.

Relativamente aos resultados obtidos pelo Grupo 1 – Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita – também é interessante verificar que, em 7 das 11 provas aplicadas, este grupo se situa em segundo lugar em função da evolução de conhecimentos no domínio da leitura e da escrita. As práticas pedagógicas das educadoras do Grupo 1 foram, todas elas, caracterizadas pela total ausência de concepção e implementação de estratégias de promoção da leitura e da escrita, estratégias estas que passam pela organização de espaços e tempos e pela planificação e implementação de actividades neste âmbito. Os resultados obtidos nas crianças e a sua evolução e as práticas das educadoras carentes de experiências no domínio da linguagem escrita parecem ser contraditórios, sobretudo quando estamos perante grupos de crianças de famílias socialmente menos favorecidas.

Estes resultados, levam-nos a pensar, em primeiro lugar, na influência que factores extra-escolares possam ter exercido no grupo, que não tenham sido controlados. Nomeadamente, em algumas oportunidades surgiu como resposta de algumas crianças perante as provas o “foi o meu irmão que me ensinou”. Este tipo de variáveis não foram inicialmente controladas, mas é um facto que interacções deste tipo possam estar por detrás de respostas mais evoluídas. Como referem Mendes de Almeida et al (1998), num estudo sobre o desenvolvimento de competências ortográficas e as interacções sociais, a resolução de tarefas com um parceiro trazem benefícios cognitivos superiores e, sem dúvida, os irmãos mais velhos constituem óptimos parceiros mediadores de novos conhecimentos. E não só os irmãos mais velhos podem constituir um elemento potencializador de experiências de aprendizagem. Todas as possibilidades de interacção que a criança vivência podem constituir momentos e experiências de aprendizagem. Como afirma Ferreiro (1999) a escrita existe no mundo circundante da criança e desde cedo ela recebe grande quantidade de informação que lhe vai permitir construir ideias sobre aquilo que significa ler ou escrever.

Para além das questões relacionadas com o mundo de experiências que a criança vivência, outro ponto que nos leva a questionar os resultados obtidos pelo Grupo 1 (Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita) é o facto de a classificação das práticas das educadoras de infância ter sido realizada em função de apenas três observações. Eventualmente a realização de um maior número de observações, durante o ano lectivo, poderia conduzir a um maior número de dados que permitissem garantir uma caracterização mais adequada das práticas pedagógicas das educadoras de infância. É aceitável pensar que durante o ano lectivo tenham surgido inúmeras situações de abordagem à leitura e à escrita nestas salas, mas que estiveram ausentes durante os três momentos de observação. Mas, por outro lado, se este elemento tivesse peso suficiente na influência dos resultados, também estaria presente nos restantes grupos. Tal não parece ter acontecido no Grupo 3 (Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) pois a disparidade de resultados parece constituir um bom indicador dessa situação.

Assim, os resultados obtidos põem em evidência aquelas práticas pedagógicas onde são privilegiadas situações de contacto com o código escrito de forma sistemática e diversificada como potencializadoras do desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, em detrimento de práticas onde pouca ou nenhuma importância lhe é conferida à implementação de actividades e estratégias neste domínio. Mais, pelos dados obtidos, o facto de se registarem práticas pedagógicas empobrecidas parece causar efeitos tanto ou mais parcos, em termos de evolução das concepções infantis, quanto os resultados evidenciados pelo grupo de crianças cujas educadoras não implementam actividades de leitura e escrita. Tais resultados remetem-nos para questões de qualidade das práticas pedagógicas destas educadoras, que se destacam quando a preocupação pela concepção e implementação de actividades e estratégias de aprendizagem no domínio da linguagem escrita se torna presente de maneira sistemática. Mas não se trata apenas de uma sistematização ou regularidade na intervenção pedagógica do educador, está também em causa a multiplicidade de experiências de aprendizagem que a criança pode ter, como referem Carlino e Santana

(1996), e que não deve ser entendida única e exclusivamente como quantidade de experiências, mas sobre tudo como qualidade de experiências.

A diferença de resultados entre o Grupo 3 e os restantes dois grupos parece derivar, precisamente, destes factores. Se analisarmos atentamente as práticas pedagógicas das educadoras do Grupo 3 registamos não só uma presença mais frequente de actividades e estratégias relacionadas com a leitura e a escrita, mas também e principalmente uma maior qualidade relativamente ao tipo de estratégias implementadas. Enquanto que no Grupo 2 (educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita) se evidenciou a presença de actividades mais orientadas para a linguagem oral ou para a escrita do nome das crianças, no Grupo 3 (educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita) para além da presença deste tipo de actividades, as educadoras demonstraram alguma preocupação pela estruturação de espaços onde a utilização do código escrito estivesse presente e pela implementação de actividades que permitissem uma abordagem mais directa e diversificada à leitura e escrita.

CONCLUSÕES

Partindo do objectivo geral definido inicialmente, que orientou o presente estudo e que diz respeito à determinação de estratégias utilizadas pelos educadores de infância no domínio da linguagem escrita que potencializem o desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, o trabalho desenrolou-se em três fases: uma inicial de caracterização das práticas pedagógicas das educadoras de infância, outra de caracterização e observação da evolução das concepções infantis sobre a leitura e escrita e, uma terceira, que permitiu estabelecer essa relação entre estes dois pontos.

Relativamente à caracterização das práticas pedagógicas em função da implementação de estratégias de leitura e escrita, as observações registadas permitiram a classificação dos resultados em três grupos de práticas pedagógicas:

- Um primeiro grupo, denominado Grupo 1, caracterizado pela ausência de estratégias direccionadas para a potencialização da leitura e escrita, onde a organização do ambiente, planificação de estratégias e actividades a desenvolver junto das crianças ou o aproveitamento de situações imprevista para facilitação de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita não foram minimamente privilegiadas. Este grupo constituiu 50% das práticas pedagógicas observadas;
- Um segundo grupo, denominado Grupo 2, caracterizado por práticas pedagógicas direccionadas para a implementação pontual de actividades e estratégias de leitura e escrita junto das crianças. Neste grupo as estratégias estão mais centradas na promoção de situações de leitura e escrita nas crianças do que de utilização da escrita por parte das educadoras; a implementação deste tipo de estratégias foi, no entanto, pobre relativamente à sua sistematicidade e diversidade. Nas salas das educadoras do Grupo 2 as questões relacionadas com a organização e apetrechamento das áreas em função da promoção da leitura e da escrita foram pouco ou nada privilegiadas. Este grupo constituiu 30% das educadoras observadas.

- Um terceiro grupo, denominado Grupo 3, cujas práticas pedagógicas se centram fundamentalmente na organização do espaço físico ou ambiente da sala de uma maneira sistemática e na implementação de actividades mais diversificadas tanto a nível da linguagem oral como da leitura e da escrita. Nas salas destas educadoras a área de biblioteca está evidentemente em destaque pela cuidada e criteriosa organização e é, ainda, possível, observar variedade de materiais escritos nas restantes áreas. Relativamente às actividades implementadas, estas dizem respeito não só à utilização da escrita por parte das educadoras e das crianças, mas também à sua promoção em variadas situações. Este grupo representou 20% das educadoras observadas;

Outro dos objectivos específicos deste trabalho estava orientado para a caracterização das concepções infantis sobre a linguagem escrita presentes em cada um dos grupos de crianças. Os resultados permitiram chegar às seguintes conclusões para cada um dos grupos:

- As crianças do Grupo 1 – Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita – relativamente ao conhecimento de termos técnicos próprios da leitura e da escrita, evidenciaram ter um maior conhecimento de conceitos como *frase, número e palavra*; para este grupo os critérios necessários para realizar a leitura de um texto passam pela utilização de uma quantidade mínima de letras e de variabilidade nessas letras, mas atribuindo uma importância maior ao critério de *variabilidade*; perante a tarefa de ditado ou escrita sem ajuda, este grupo situou-se apenas nos dois primeiros níveis evolutivos propostos (*indiferenciação desenho/escrita e nível pré-silábico*), com maior incidência no nível pré-silábico (com uma percentagem superior a 73% em ambos os momentos); em relação à escrita, verificou-se, ainda, que neste grupo, uma elevada percentagem de crianças (superior a 90% no primeiro momento e a 63% no segundo) *não consegue escrever correctamente* o seu *nome*, utilizando em muitas oportunidades grafias não

convencionais para fazê-lo; ainda neste grupo a percentagem de crianças que utilizam *orientações espaciais não convencionais de escrita* é superior à percentagem de crianças que escrevem respeitando as orientações convencionais; por outro lado, quando tentamos observar a relação que estas crianças estabelecem entre imagem e texto, verificamos que, para a *leitura de palavras com imagem* a maioria situa-se nos dois primeiros níveis evolutivos considerados (*leitura icónica do texto* e *hipótese do nome*), mas para a *leitura de frases com imagem*, a grande percentagem de respostas situou-se nos níveis 2 e 3 (*diferenciação entre desenho e escrita* e *consideração das propriedades gráficas do texto*); a situação de leitura de palavras e frases com imagem permitiu observar a orientação espacial da leitura; assim, contrariamente ao que se registou para a orientação espacial da escrita, uma elevada percentagem de crianças deste grupo seguiu as *orientações convencionais de leitura de palavras*; relativamente à leitura de *frases* observou-se, pelo contrario, uma grande utilização de *orientações não convencionais de leitura* variadas; finalmente, perante a tarefa de identificação de letras 38% das crianças são capazes de identificar uma ou mais letras.

- As crianças do Grupo 2 – Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita – face à tarefa de reconhecimento de termos técnicos de linguagem escrita, demonstraram que termos como *número, palavra, frase, primeira linha do texto* e *história escrita* são bastante conhecidos; quando lhes foi solicitado que identificassem critérios de leitura de um texto, surgiram os critérios de quantidade e variabilidade como sendo necessários para permitir um acto de leitura; contudo o critério de *quantidade* foi o mais utilizado por este grupo; na prova de *ditado* ou escrita sem ajuda os resultados concentraram-se, fundamentalmente no *nível pré-silábico*, apesar de se terem registados alguns casos no *nível de transição entre o pré-silábico e o silábico*; é, ainda curioso que, foi neste grupo onde se registou o único caso considerado como silábico durante a primeira

observação, mas que desapareceu para o segundo momento de recolha de dados; em relação à escrita do *nome próprio*, na segunda fase de observação, aproximadamente 64% das crianças escreveram *correctamente* ou *quase correctamente* o seu nome; ainda, situando-nos na prova de escrita sem ajuda, a maior percentagem de respostas para as orientações espaciais de escrita, registou-se nas orientações convencionais, apesar de, no segundo momento de observação, a percentagem de utilização de orientações não convencionais ter sofrido um incremento; no que diz respeito à relação que a criança estabelece entre imagem e texto, na *leitura de palavras* com imagem, uma elevada percentagem de casos situou-se nos dois primeiros níveis (*leitura icónica do texto e hipótese do nome*), mas em particular no nível 1 (*leitura icónica do texto*) que registou um incremento no número de respostas durante a segunda fase de recolha de dados; na *leitura de frases com imagem* a tendência foi para uma concentração de respostas nos níveis 2 e 3 (*diferenciação desenho/escrita e consideração de algumas propriedades gráficas do texto*), mas com particular incidência no nível 2 (*diferenciação desenho/escrita*); durante a prova de leitura com imagens foi, igualmente, recolhida informação sobre qual a *orientação espacial de leitura* seguida; os resultados demonstraram que, para este grupo, a utilização de *orientações convencionais de leitura de palavras* parece ser amplamente utilizada, mas relativamente à *utilização das orientações espaciais convencionais de leitura de frases* o mesmo não acontece; por último, no que diz respeito à identificação de letras, quase 93% das crianças, para o segundo momento de observação, é capaz de identificar uma ou mais letras.

- Para as crianças do Grupo 3 – Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita - os termos técnicos de leitura e escrita mais conhecidos são os de *número, palavra, frase, nome próprio e história escrita*; perante a tarefa de identificação de critérios necessários para que um texto possa ser lido, este grupo evidenciou a utilização tanto do critério de quantidade como do critério de variabilidade, apesar do critério de

quantidade ser o mais seguido; durante a prova de *ditado* ou escrita sem ajuda os resultados concentraram-se quase na sua totalidade no nível *pré-silábico* (90%); ainda, através da prova de escrita verificou-se que, neste grupo, uma elevada percentagem de crianças *escreve correctamente ou quase correctamente* o seu *nome*, sobretudo quando nos centramos nos resultados da segunda observação efectuada; também relacionada com a prova de escrita sem ajuda encontramos o registo das orientações espaciais de escrita que são seguidas; neste grupo de crianças a percentagem de escritas realizadas respeitantes das *orientações convencionais de escrita* foi bastante elevada, fundamentalmente durante o segundo momento de observação (70%); relativamente à *leitura de palavras e frases com imagem* e à relação que a criança estabelece entre ambos, neste grupo os resultados para a *leitura de palavras* concentraram-se nos dois primeiros níveis propostos (*leitura icónica do texto* e *hipótese do nome*), mas, para o segundo momento de observação, a percentagem de casos para o nível 2 (*hipótese do nome*) é bastante elevada (70%); para a *leitura de frases* com imagem, os resultados apontam para uma elevada percentagem de casos no nível 2 (*diferenciação entre desenho e escrita*), mas no segundo momento de recolha de dados foi possível observar uma pequena percentagem de casos para o nível 3 (*consideração de algumas propriedades gráficas do texto*); ainda, em relação à leitura de palavras e frases, as orientações espaciais de leitura seguidas por este grupo apontam para uma forte utilização de *orientações convencionais na leitura de palavras* e para uma *elevada utilização* dessas mesmas orientações convencionais na *leitura de frases*; finalmente, perante a tarefa de identificação de letras 100% das crianças, para o segundo momento de observação, são capazes de identificar uma ou mais letras.

O último e mais importante objectivo deste trabalho prende-se com o estabelecimento de uma possível relação entre o tipo de práticas pedagógicas

observadas nas educadoras de infância e a evolução registada nas concepções infantis durante o ano lectivo. Os resultados obtidos, em termos de evolução registada em cada uma das provas aplicadas às crianças, permitiram concluir que as práticas pedagógicas onde a implementação de actividades e estratégias de leitura e escrita é sistemática, fundamentalmente a nível da organização do ambiente ou espaço físico da sala parecem ser potencializadoras de evolução nas concepções infantis sobre leitura e escrita. Em 8 das 11 provas realizadas, o Grupo 3 – Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita – registou a maior percentagem de evolução, nalguns casos, com cifras que duplicam as obtidas pelos restantes dois grupos.

Em relação aos Grupos 1 e 2 os dados obtidos não parecem ser muito conclusivos, na medida em que o Grupo 1 – Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita – em algumas das provas registou uma maior evolução face ao Grupo 2 – Educadoras que implementam pontualmente actividades de leitura e escrita. Estes factos levam-nos a acreditar na possível influência de outros elementos que, à partida, não foram considerados ou, talvez, não o foram suficientemente, e que constituem pontos fracos que devem ser reconhecidos. O primeiro deles diz respeito ao número de educadoras e crianças que constituíram a amostra: uma amostra maior, tanto em número de educadores de infância, como em número de crianças por cada educador, poderiam conduzir a dados mais claros sobre a influência das práticas de cada grupo, bem como a uma maior fiabilidade face aos resultados encontrados. Um segundo factor faz referência à dificuldade ou quase impossibilidade de controlar factores extra-escolares, como por exemplo a presença de outros adultos que não os pais ou de crianças mais velhas durante os momentos extra-escolares que, eventualmente, possam constituir bons mediadores de aprendizagens e desenvolvimento. Finalmente a quantidade de observações efectuadas às educadoras de infância poderia ter sido realizada em maior número: três meios-dias de observação poderão não ser suficientes para obter uma caracterização mais diversificada e aprofundada das práticas pedagógicas das educadoras. Uma maior quantidade de registos poderá ajudar a uma aproximação mais fidedigna e real das práticas.

Por outro lado, os resultados obtidos, bem como os pontos fracos detectados, fizeram surgir possíveis temas ou áreas de investigação no domínio da linguagem escrita, que, sem dúvida, poderiam contribuir para um aprofundamento das questões abordadas no presente trabalho. Neste sentido seria interessante, por exemplo:

- realizar um estudo similar ampliando a amostra, tanto em número de educadoras e crianças, como em diversidade face à proveniência familiar das crianças e situação geográfica dos grupos;
- centrar a investigação nas práticas das educadoras de infância, com uma amostra maior, por forma a caracterizar mais profundamente o tipo de práticas desenvolvidas por estes profissionais da educação no domínio da linguagem escrita;
- estudar as concepções infantis sobre a leitura e a escrita da população pré-escolar açoriana;
- realizar uma investigação conducente a confrontar as práticas dos educadores de infância e as representações que os mesmos têm dessas práticas no domínio da linguagem escrita.

Para finalizar, gostaríamos de regressar à ideia abordada no enquadramento teórico deste trabalho, relativa à importância do papel do educador de infância como estruturador e facilitador de processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os resultados deste trabalho parecem ter uma implicação necessária ao nível do trabalho prático do profissional da educação de infância no que respeita à concepção, organização e implementação de estratégias de trabalho que passam, evidentemente, pela abordagem de questões relacionadas com o espaço e o tempo, mas também devem estar orientadas para uma planificação cuidada de situações concretas de aprendizagem que devem ser experienciadas pelo grupo de crianças. No âmbito da linguagem escrita, uma vez mais, evidenciou-se a quantidade de informação que as crianças ao entrarem para o jardim de infância têm sobre o que significa ler e escrever. Esta informação não deve nem pode ser esquecida ou ocultada, sob pena de estarmos a contribuir para o desinteresse e desmotivação destas crianças face à leitura e escrita. Assim sendo, não podemos senão voltar a insistir numa das ideias apontadas pelas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) que referem a atitude do educador de infância para com a utilização da linguagem escrita e a sua capacidade para criar um ambiente facilitador da familiarização com o código escrito, como pontos essenciais para que as crianças se interessem e evoluam neste domínio. Os resultados apresentados neste estudo não deixam de ser alentadores, quando observamos que 50 % das práticas pedagógicas destas educadoras de infância tentam aproximar as crianças da utilização e familiarização com o código escrito, apesar de algumas estarem evidentemente mais orientadas nesse sentido. No entanto consideramos haver ainda muito caminho por percorrer, nomeadamente quando registamos uma aparente insensibilidade por parte de metade das educadoras, que fizeram parte deste estudo, às questões ligadas à emergência da escrita no jardim de infância. Nalguns casos, inclusivamente, poder-se-ia falar de algum desconhecimento ou falta de esclarecimento, por parte destas, sobre qual o seu papel no jardim de infância neste domínio concreto. Não pode passar desapercibido o comentário de uma das educadoras relativo à aprendizagem da leitura e da escrita, que a considera como um processo que se inicia quando a criança entra para o ensino básico e que pouco ou nada tem a ver com a educação pré-escolas. Tal facto parece evidenciar, ainda, alguma despreocupação por parte do educador de infância neste âmbito, que não perspectiva a sua intervenção pedagógica como fundamental e importante antes do início do ensino formal da leitura e da escrita. Esta atitude perante a abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância não só contraria os resultados dos estudos mais recentes efectuados neste domínio, como também, e principalmente, os instrumentos que o próprio Ministério de Educação estabeleceu como linhas orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores de infância. As razões para que tal suceda não constituem objecto de estudo do presente trabalho, mas, sem dúvida, deveriam ser convenientemente delimitadas por forma a melhorar a qualidade do ensino, o que poderá ter repercussões quer a nível da formação inicial que a nível da formação contínua destes profissionais da educação.

RESUMO

O objectivo central deste trabalho foi o de determinar quais as estratégias utilizadas pelos Educadores de Infância na promoção ou potencialização de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e a sua possível relação com a evolução nas concepções infantis do grupo de crianças com o qual desenvolvem o seu trabalho.

A amostra esteve constituída por 10 educadoras de infância e 46 crianças de 4-5 anos que frequentaram por primeira vez o jardim de infância, pertencentes a freguesias rurais da Ilha Terceira, Açores.

Para a avaliação das práticas pedagógicas das educadoras foi concebida e utilizada uma grelha de observação que contemplou dois grandes aspectos: estratégias de organização do espaço físico ou ambiente da sala e actividades estratégias de trabalho com as crianças, no âmbito da leitura e da escrita. Para avaliar as concepções infantis sobre a leitura e escrita foram realizadas 8 provas semelhantes às realizadas por Ferreira e Teberosky (1979) ou Alves Martins (1987, 1989, 1996), entre outros investigadores neste âmbito.

Os resultados obtidos demonstraram a existência de 3 grupos diferenciados de práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita: um grupo que não implementa actividades de leitura e escrita, um grupo que implementa pontualmente actividades de leitura e escrita e um grupo que implementa regularmente actividades de leitura e escrita. Relativamente às concepções infantis sobre a linguagem escrita observadas, em termos evolutivos, as crianças do Grupo 3 – Educadoras que implementam regularmente actividades de leitura e escrita – foram aquelas que registaram uma maior percentagem de evolução em maior número de provas aplicadas, o que permitiu concluir que as estratégias de organização do ambiente ou espaço físico da sala parecem ser potencializadoras da leitura/escrita. Nos restantes grupos também se registou alguma evolução, mas a proximidade de resultados entre os dois grupos não permitiu concluir que aspectos poderão estar na origem dessa evolução.

BIBLIOGRAFIA

- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, série VII*, (1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. e Castro Neves, M. (-). “Para um novo olhar sobre a problemática da aprendizagem da leitura”. *Ministério da Educação*. Materiais de apoio aos novos programas.
- Alves Martins, M.; Mata, L.; Peixoto, F. & Monteiro, V. (Eds.) (1997). *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escreita*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, série V*, (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica, série V*, (4), 499-508.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Andricáin, S. Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura. 1999. 07/Jun.2000. <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/80.html>>
- Andricáin, S. & Rodríguez, A.O. En busca de un niño lector. 1993, 1995. 07/Jun.2000. <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/52.html>>
- Aranda Cervantes, G. Reflexiones para la Renovación de las Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura. 1990/93/96. 15/Jun.2000. <<http://www.e-h.uv.mx/publgilb.htm>>
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. Revue Française de Pédagogie, (90), 17-22.
- Besse, J.-M. (1993). De L'Écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In Chauveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (Comp.). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bus, A.G. et al. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, v. 65, (1), 1-21.
- Cairney, T.H. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Campos, B.P. (1991). *Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Cassar, M. & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: children's knowledge of double letters in words. Journal of Educational Psychology, v. 89, (4).
- Castro Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobriendo a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Chauveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In Chauveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (Comp.). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, R. & Gilabert, H. (1992). *Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Cró, M.L. (1992). "Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento". Cadernos CIDINE.

- Curto, L.M.; Morillo, M.M. & Teixidó, M.M. (s/d). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Da Silva Rebelo, J.A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Portugal: Edições Asa.
- Dale, P.S. (1980). *Desarrollo del Lenguaje – un enfoque psicolingüístico*. México: Editorial Trillas.
- De Góes, C. & Martlew, M. (1990). Young Children's approach to literacy. The Psychology of Written Language. Michigan: UMI.
- Evans, M.A. (1985). Impact of classroom activities on beginning reading development. In Thomas H. Carr (Ed.), The Development of Reading Skills(pp. 77-91). San Francisco: Jossey-Bass
- Ferreiro, E. (1988). Introduction. European Journal of Psychology of Education, v. III, (4), 365-370.
- Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In Besse, J.-M.; Gaulmyn, M.-M.; Ginet, D. & Lahire, B. (Comp.). *L' "illettrisme" en questions*. Lyon: Presses Universitaires.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Yetta M. Goodman (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. & Gomes Palacio, M. (1987). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté Cognitive en Grande Section Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire. In Chauveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (Comp.). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.

- Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización – El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Editorial Paidós.
- Gnerre, M.B. et al. (-). *Leitura e Escrita na Escola*.
- Gómez Del Manzano, M. (1985). *A Criança e a Leitura*. Porto: Porto Editora.
- Graves, D.H. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Greaney, K.T. et al. (1997). Effects of rime-based orthographic analogy training on the word recognition skills of children with reading disability. Journal of Educational Psychology, v. 89, (4).
- Guzmán, J.I.N. (1993). *Aprendizaje y Memória Humana*. Espanha: McGraw-Hill.
- Hall, N. & Robinson, A. (1997). *Exploring Writing and Play in the Early Years*. Londres: David Fulton Publishers.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños Pequeños en Acción*. México: Editorial Trillas.
- Hohmann, M. & Wiekart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jowett, S. & Sylva, K. (1986). Does kind of pre-school matter?. Educational Research, v. 28, (1), 21-31.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas*. Madrid: Visor.
- Lebrero, M.P. & Lebrero, M.T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: editorial Síntesis.
- Lentin, L. (1976). *A Criança e a Linguagem Oral*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lyytinen, P. et al. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. European Journal of Psychology of Education, v.XIII, (3), 297-308.
- Martins, F. & Ramos, M.J. (1990). "Brincar com as letras, descobrir a escrita". Cadernos de Educação de Infância, 14, 22.24

- Mata, L. (1988). *Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos – Diferenças individuais e conceptualizações dominantes* (Monografia de Licenciatura). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita: papel das interações sociais. *Análise Psicológica*, IX, (3-4), 403-410.
- Mendes de Almeida, M.; Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2, XVI, pp. 321-329.
- Menyuk, P. (1995). Language development and education. *Journal of Education*, v. 177, (1), 39-62
- Mialaret, G. (1987). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Monereo Font, C. & Clariana, M. (1993). *Profesores y Alumnos Estratégicos – cuando aprender es consecuencia de pensar*. Espanha: Pascal.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministerio de Educación (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Caracas: Suapi Editores.
- Mucchielli, A. (1996) (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Arnaud Colin/Masson.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito ... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Editions Privat.
- Oléron, P. (1979). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), 97-111.
- Palacios, J. (1987-b). Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), 113-136.

- Piaget, J. (1966). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Brasil: Martins Fontes Editora.
- Power, B.M. (1992). Rules made to be broken: literacy and play in a fourth-grade setting. Journal of Education, v. 174, (1).
- Raven, J.C. (1956). *Matrices Progresivas en Color* (1947-revisión 1956). Madrid: Mepsa.
- Rebelo, D. (1990). *Estudos Psicolinguísticos da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Recasens, M. (1994). *Como jogar com a linguagem – actividades de leitura, de expressão escrita e da estrutura das palavras*. Lisboa: Plátano Editora.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Slama-Cazacu, (1978). *Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. Brasil: Livraria Pioneira Editora.
- Smagorinsky, P. & Smith, M.W. (1992). The nature of knowledge in composition and literacy understanding: the question of specificity. Review of Educational Research, v. 62, (3), 279-305.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: challenges for research on writing and writing instruction. Review of Educational Research, v.66, (1), 53-86.
- Sternberg, K.J. et al. (1991). Does out-of-home care affect compliance in preschoolers?. International Journal of Behavioral Development, v. 14, (1), 45-65.
- Steward, E.P. (1994). *Beginning writers in the zone of proximal development*. New Jersey: Lea.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as Writers and Readers. In Farr, M. (Ed.). *Advances in writing research*, v.1. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE – Editorial Horsori.
- Teberosky, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, (17), 33-34.

- Telleria de Jauregui, B. (-). *El proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita dentro de una pedagogía funcional*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidência do sistema hebraico de escrita. In Yetta M. Goodman (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita* (pp. 36-53). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L.S. (1934). "Escritos escogidos de psicologia". Infancia y Aprendizaje, (27-28), 105-116.

ANEXOS

Anexo I

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA
(Grelha Definitiva)

Nome do Educador: _____
Jardim de Infância: _____ Data: ___/___/___

	SIM	NÃO
A - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA		
NA SALA:		
1.- Existe uma área de Biblioteca/Leitura	_____	_____
2.- Na área de Biblioteca/Leitura existem:		
2.1- enciclopédias	_____	_____
2.2- dicionários	_____	_____
2.3- listas de palavras	_____	_____
2.4- livros temáticos	_____	_____
2.5- livros de histórias	_____	_____
2.6- livros de poesia	_____	_____
3.- Os livros existentes na área de Biblioteca/ Leitura:		
3.1- estão expostos de maneira frontal na estante	_____	_____
3.2- são variados	_____	_____
3.3- têm tamanhos diversos	_____	_____
3.4- estão destinados a diferentes níveis de desenvolvimento	_____	_____
4.- Na área de Biblioteca/Leitura as crianças:		
4.1- acedem facilmente aos livros	_____	_____
4.2- têm um espaço cómodo para ler ou folhear os livros	_____	_____

	SIM	NÃO
5.- Em algum outro espaço da sala existem:		
5.1- enciclopédias	_____	_____
5.2- dicionários	_____	_____
5.3- listas de palavras	_____	_____
5.4- livros temáticos	_____	_____
5.5- livros de histórias	_____	_____
5.6- livros de poesia	_____	_____
6.- Em cada área ou espaço de trabalho:		
6.1- existem utensílios e materiais para escrever (lápis, canetas, papel, etc.)	_____	_____
6.2- existem etiquetas em branco de diversos tamanhos	_____	_____
6.3- existem folhas de registo	_____	_____
7.- Existem locais próprios para afixar registos escritos (placards, cavaletes, costas de armários, biombos)	_____	_____
8.- Existem materiais que permitem utilizar as destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas:		
8.1- fotografias	_____	_____
8.2- relatos	_____	_____
8.3- objectos familiares	_____	_____
8.4- imagens	_____	_____
9.- Existe máquina de escrever ou computador	_____	_____
10.- A máquina de escrever ou o computador existentes funcionam e são utilizados pelas crianças	_____	_____
11.- Os materiais impressos existentes apresentam clareza perceptiva:		

	SIM	NÃO
11.1- fundo vazio	_____	_____
11.2- espaço entre os elementos exibidos	_____	_____
12.- Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo	_____	_____
13.- Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas e não escritas da criança	_____	_____
14.- Existem locais com diferentes dimensões para afixar os trabalhos:		
14.1- pequenos para breves notas	_____	_____
14.2- grandes para histórias ou relatos mais extensos	_____	_____
15.- Os locais onde se exibem os trabalhos apresentam uma superfície unicolor para melhor visualização dos textos e desenhos das crianças	_____	_____
16.- Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes	_____	_____
17.- Existem cartazes para tarefas especiais onde as crianças podem anotar os seus nomes	_____	_____
18.- Os materiais existentes estão etiquetados de forma clara	_____	_____
19.- As mensagens escritas existentes são feitas, na sua maioria, pelo adulto	_____	_____
20.- As mensagens escritas existentes são feitas, na sua maioria, pelas crianças	_____	_____
21.- Os registos existentes combinam imagens ou objectos com a letra escrita	_____	_____

B – IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PLANIFICADAS OU NÃO PELO EDUCADOR

	SIM	NÃO
21.- O Educador tem uma planificação por escrito	_____	_____
22.- A planificação é:		
22.1- semanal	_____	_____
22.2- quinzenal	_____	_____
22.3- mensal	_____	_____
22.4- trimestral	_____	_____
22.5- anual	_____	_____
23.- Na planificação vêm explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem:		
23.1- oral	_____	_____
23.2- escrita	_____	_____
24.- A planificação contempla:		
24.1- Estratégias claras para o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
24.2- Actividades para o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
24.3- Recursos a utilizar que facilitem o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
25.- No trabalho directo com as crianças, o Educador:		
25.1- Regista por escrito situações experienciadas pelas crianças	_____	_____
25.2- Faz com que as crianças lhe ditem coisas ao longo do dia, sempre que possível	_____	_____
25.3- Recolhe ditados	_____	_____
25.4- Responde aos interesses individuais das		

	SIM	NÃO
crianças por sons, letras, palavras	_____	_____
25.5- Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses	_____	_____
25.6- Lê livros, histórias e poemas às crianças	_____	_____
25.7- Recita poemas, rimas e quadras	_____	_____
25.8- Canta com as crianças	_____	_____
25.9- Põe por escrito as canções que canta	_____	_____
25.10- Inventa canções, rimas, lenga-lengas com as crianças	_____	_____
25.11- Põe por escrito as canções, rimas e lenga-lengas que inventa com as crianças	_____	_____
25.12- Inventa histórias com as crianças	_____	_____
25.13- Põe por escrito as histórias que inventa com as crianças	_____	_____
25.14- Pede à criança para descrever o que fez e regista por escrito o que ela disse	_____	_____
25.15- Promove situações onde as crianças possam escrever sem ajuda e de forma espontânea	_____	_____
25.16- Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca de escrita para ajudarem as que estão a começar	_____	_____
25.17- Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam	_____	_____
26.- Quando escreve, o Educador:		
26.1- fá-lo de modo a que as crianças vejam	_____	_____
26.2- explicita:		

SIM NÃO

a) porque escreve _____

b) para quem escreve _____

26.3- a letra que utiliza é:

a) bem definida e clara _____

b) letra maiúscula _____

c) letra minúscula _____

d) letra de imprensa _____

e) letra cursiva _____

f) uma mistura de tipos de letras _____

27.- O Educador planifica actividades de escrita próprias

dos diferentes momentos da rotina diária:

27.1- registo das presenças utilizando a palavra
escrita _____

27.2- planificação do trabalho da criança por escrito _____

27.3- síntese de memória do trabalho da criança por
escrito e recorrendo à planificação escrita
inicialmente _____

27.4- a planificação do trabalho da criança é
registada pela própria criança _____

28.- Ao utilizar a escrita, o Educador:

28.1- especifica terminologias próprias da escrita,
como por ex.: “são letras/números” _____

28.2- lê o que escreve _____

28.3- quando lê o que escreve segue a orientação da
leitura com o dedo _____

28.4- convida as crianças a identificarem letras/
palavras _____

29.- Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, o Educador:

29.1- apoia a ideia e facilita os materiais necessários _____

29.2- ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala _____

29.3- elabora um modelo de letra/palavra para a criança copiar _____

29.4- escreve a letra/palavra para a criança decalcar _____

29.5- ajuda a criança a escrever deletreando a palavra _____

	SIM	NÃO
5.- Em cada área ou espaço de trabalho:		
5.1- existem utensílios e materiais para escrever (lápis, canetas, papel, etc.)	_____	_____
5.2- existem etiquetas em branco de diversos tamanhos	_____	_____
5.3- existem folhas de registo	_____	_____
6.- Existem locais próprios para afixar registos escritos (placards, cavaletes, costas de armários, biombos)	_____	_____
7.- Existem materiais que permitem utilizar as destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas:		
7.1- fotografias	_____	_____
7.2- relatos	_____	_____
7.3- objectos familiares	_____	_____
7.4- imagens	_____	_____
8.- Existe máquina de escrever ou computador que funcionem	_____	_____
9.- A máquina de escrever ou o computador existentes são utilizados pelas crianças	_____	_____
10.- Os materiais impressos existentes apresentam clareza perceptiva:		
10.1- fundo vazio	_____	_____
10.2- espaço entre os elementos exibidos	_____	_____
11.- Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo	_____	_____
12.- Existem cadernos onde são compiladas as produções		

	SIM	NÃO
escritas e não escritas da criança	_____	_____
13.- Existem locais com diferentes dimensões para afixar os trabalhos:		
13.1- pequenos para breves notas	_____	_____
13.2- grandes para histórias ou relatos mais extensos	_____	_____
14.- Os locais onde se exibem os trabalhos apresentam uma superfície unicolor para melhor visualização dos textos e desenhos das crianças	_____	_____
15.- Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes	_____	_____
16.- Existem cartazes para tarefas especiais onde as crianças podem anotar os seus nomes	_____	_____
17.- Os materiais existentes estão etiquetados de forma clara	_____	_____
18.- As mensagens escritas existentes são feitas, na sua maioria, pelo adulto	_____	_____
19.- As mensagens escritas existentes são feitas, na sua maioria, pelas crianças	_____	_____
20.- Os registos existentes combinam imagens ou objectos com a letra escrita	_____	_____

B – IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PLANIFICADAS OU NÃO PELO EDUCADOR

21.- O Educador realiza uma planificação (por escrito):

	SIM	NÃO
21.1- semanal	_____	_____
21.2- quinzenal	_____	_____
21.3- mensal	_____	_____
21.4- trimestral	_____	_____
21.5- anual	_____	_____
22.- Na planificação vêm explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem:		
22.1- oral	_____	_____
22.2- escrita	_____	_____
23.- A planificação contempla:		
23.1- Estratégias claras para o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
23.2- Actividades para o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
23.3- Recursos a utilizar que facilitem o desenvolvimento da linguagem escrita	_____	_____
24.- No trabalho directo com as crianças, o Educador:		
24.1- Regista por escrito situações experienciadas pelas crianças	_____	_____
24.2- Faz com que as crianças lhe ditem coisas ao longo do dia, sempre que possível	_____	_____
24.3- Recolhe ditados	_____	_____
24.4- Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras	_____	_____
24.5- Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo	_____	_____

	SIM	NÃO
com os seus próprios interesses	_____	_____
24.6- Conta histórias às crianças	_____	_____
24.7- Lê livros e histórias às crianças	_____	_____
24.8- Inventa histórias com as crianças	_____	_____
24.9- Põe por escrito as histórias que inventa com as crianças	_____	_____
24.10- Recita poemas, rimas, quadras e lenga-lengas	_____	_____
24.11- Lê poemas, rimas, quadras e lenga-lengas	_____	_____
24.12- Inventa poemas, rimas, quadras e lenga-lengas	_____	_____
24.13- Põe por escrito os poemas, rimas quadras e lenga-lengas que inventa com as crianças	_____	_____
24.14- Canta com as crianças	_____	_____
24.15- Inventa canções com as crianças	_____	_____
24.16- Põe por escrito as canções que canta	_____	_____
24.17- Pede à criança para descrever o que fez e regista por escrito o que ela disse	_____	_____
24.18- Promove situações onde as crianças possam escrever sem ajuda e de forma espontânea	_____	_____
24.19- Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca de escrita para ajudarem as que estão a começar	_____	_____
24.20- Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam	_____	_____
24.21- Realiza actividades de manipulação de sons ex.: menciona letras para a criança dizer	_____	_____

	SIM	NÃO
uma palavra começada por ela	_____	_____
25.- Quando escreve, o Educador:		
25.1- fá-lo de modo a que as crianças vejam	_____	_____
25.2- explicita:		
a) porque escreve	_____	_____
b) para quem escreve	_____	_____
25.3- a letra que utiliza é:		
a) bem definida e clara	_____	_____
b) letra maiúscula	_____	_____
c) letra minúscula	_____	_____
d) letra de imprensa	_____	_____
e) letra cursiva	_____	_____
f) uma mistura de tipos de letras	_____	_____
26.- O Educador planifica actividades de escrita próprias dos diferentes momentos da rotina diária:		
26.1- registo das presenças utilizando a palavra escrita	_____	_____
26.2- registo do nome no quadro de tarefas	_____	_____
26.3- registo meteorológico no quadro do tempo	_____	_____
26.4- planificação do trabalho da criança por escrito	_____	_____
26.5- síntese de memória do trabalho da criança por escrito e recorrendo à planificação escrita inicialmente	_____	_____
26.6- a planificação do trabalho da criança é registada pela própria criança	_____	_____
27.- Ao utilizar a escrita, o Educador:		
27.1- especifica terminologias próprias da escrita,		

- como por ex.: “são letras/números” _____
- 27.2- lê o que escreve _____
- 27.3- quando lê o que escreve segue a orientação da
leitura com o dedo _____
- 27.4- convida as crianças a identificarem letras/
palavras _____
- 28.- Quando as crianças querem escrever uma letra, pala-
vra ou frase, o Educador:
- 28.1- apoia a ideia e facilita os materiais necessários _____
- 28.2- ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos
elementos impressos existentes na sala _____
- 28.3- elabora um modelo de letra/palavra para a
criança copiar _____
- 28.4- escreve a letra/palavra para a criança decalcar _____
- 28.5- ajuda a criança a escrever soletrando a palavra _____

Anexo III

PRÁTICAS DO EDUCADORES DE INFÂNCIA GRELHA DE ANÁLISE

1.- ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

1.1.- Área da Biblioteca:

- 1.1.1.- Existe uma área de biblioteca apetrechada com variedade e quantidade de livros (1,2)
- 1.1.2.- Os livros existentes são de fácil acesso, estão expostos de maneira frontal na estante, existindo um espaço cómodo para os lerem (3,4)
- 1.1.3.- Os livros estão “empilhados” numa caixa

1.2.- Outras Áreas:

- 1.2.1.- Existem, noutra espaço da sala, livros diversos, em quantidade suficiente (5)
- 1.2.2.- Os livros estão guardados no armário da educadora
- 1.2.3.- Em todas as áreas de trabalho existem materiais que permitem à criança ler/escrever espontaneamente (6)
- 1.2.4.- Os materiais para escrever estão presentes unicamente na área da expressão plástica
- 1.2.5.- Existem locais próprios para afixar registos, colocados ao alcance visual da criança e que apresentam clareza perceptiva (7,11,12,14,15)
- 1.2.6.- Não existem quaisquer registos escritos, apenas desenhos das crianças ou imagens.

- 1.2.7.- Os locais para afixar registos estão identificados com a palavra escrita e as áreas de trabalho e os materiais estão etiquetados de forma clara (18)
- 1.2.8.- Os registos existentes combinam imagens com escrita, sendo frequentemente substituídos por registos recentes (16, 21)
- 1.2.9.- Existe máquina de escrever ou computador, que são utilizados pelas crianças (9, 10)
- 1.2.10.- Existem materiais que permitem utilizar as destrezas de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas (8)
- 1.2.11.- Existem cadernos onde são compiladas as produções das crianças
- 1.2.12.- Existem cartazes para tarefas especiais onde as crianças podem anotar os seus nomes (17)
- 1.2.13.- Os cartazes para tarefas especiais (presenças) apresentam o nome da criança escrito. A criança apenas coloca um símbolo no lugar correspondente
- 1.2.14.- Existe um “banco” com os nomes das crianças escritos para que elas o possam copiar
- 1.2.15.- As mensagens escritas são feitas na sua maioria pelo adulto (19, 20)
- 1.2.16.- O tipo de letra utilizada nos registos afixados na sala é:
- a.- bem definida
 - b.- maiúscula
 - c.- minúscula
 - d.- imprensa
 - e.- cursiva
 - f.- mistura de tipos de letras

2.- *IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PLANIFICADAS OU NÃO PELO EDUCADOR:*

2.1.- Planificação do trabalho:

- 2.1.1.- Existe uma planificação escrita que contempla objectivos claros, estratégias, actividades e recursos que facilitem o desenvolvimento da linguagem escrita (22, 24, 25)
- 2.1.2.- A planificação é anual, limitando-se ao Projecto Educativo da Escola, que não contempla objectivos claros, estratégias, actividades e recursos que facilitem o desenvolvimento da linguagem escrita no jardim de infância (23)

2.2.- Utilização da escrita:

- 2.2.1.- O educador aproveita os diferentes momentos da rotina e as oportunidades que surgem para registar por escrito situações, experiências, vivências das crianças (26.1, 26.2, 26.3, 26.14)
- 2.2.2.- Brinca oralmente com a linguagem inventando canções, rimas, quadras, lenga-lengas, histórias (26.10, 26.12)
- 2.2.3.- Brinca oralmente com a linguagem cantando (26.8)
- 2.2.4.- Põe por escrito as canções, rimas, lenga-lengas, histórias que inventa (26.11, 26.13)
- 2.2.5.- Põe por escrito as canções que canta (26.9)
- 2.2.6.- Lê livros, histórias e poemas e recita rimas e quadras (26.6, 26.7)
- 2.2.7.- Quando escreve fá-lo de modo a que as crianças vejam, explicitando porquê, para quem ou o que escreve, utilizando uma letra clara e bem definida, preferentemente maiúscula ou minúscula de imprensa. (27.1, 27.1, 27.3)
- 2.2.8.- Quando escreve utiliza terminologias próprias da escrita (29.1)

2.2.9.- Lê o que escreve seguindo a orientação da leitura com o dedo (29.2, 29.3)

2.2.10.- Quando lê uma história fá-lo com o livro virado para ele e depois mostra as imagens

2.2.11.- Quando lê uma história mostra as imagens sem seguir a orientação da leitura com o dedo

2.3.- Promoção da escrita:

2.3.1.- Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses (26.5)

2.3.2.- Promove situações onde as crianças possam escrever espontaneamente, facilitando os materiais necessários (26.15, 30.1)

2.3.3.- Convida as crianças a escreverem os seus nomes nos trabalhos (26.17)

2.3.4.- Convida as crianças a ajudarem-se mutuamente em situações de escrita (26.16)

2.3.5.- A planificação e avaliação do trabalho desenvolvido pela criança é registada por escrito pelo educador (28.2, 28.3)

2.3.6.- A planificação e avaliação do trabalho desenvolvido pela criança é registada por escrito pela própria criança (28.4)

2.3.7.- O quadro de presenças é preenchido com o nome da criança por escrito (28.1)

2.3.8.- O educador convida as crianças a identificarem letras ou palavras, respondendo, ainda, aos seus interesses individuais por sons, letras, palavras (26.4, 29.4)

2.3.9.- Quando as crianças querem escrever ajuda-as criando modelos para que possam copiar ou decalcar, deletreando as palavras ou

procurando as palavras nos elementos impressos existentes na sala
(30.2, 30.3, 30.4, 30.5)

2.3.10.- Depois da criança “escrever”, regista ao lado aquilo que a criança
escreveu

Anexo IV

CRITÉRIOS NECESSÁRIOS PARA PERMITIR UM ACTO DE LEITURA

(Critérios de Quantidade e Variabilidade)

CRITÉRIOS DE QUANTIDADE E VARIABILIDADE

NOME: _____

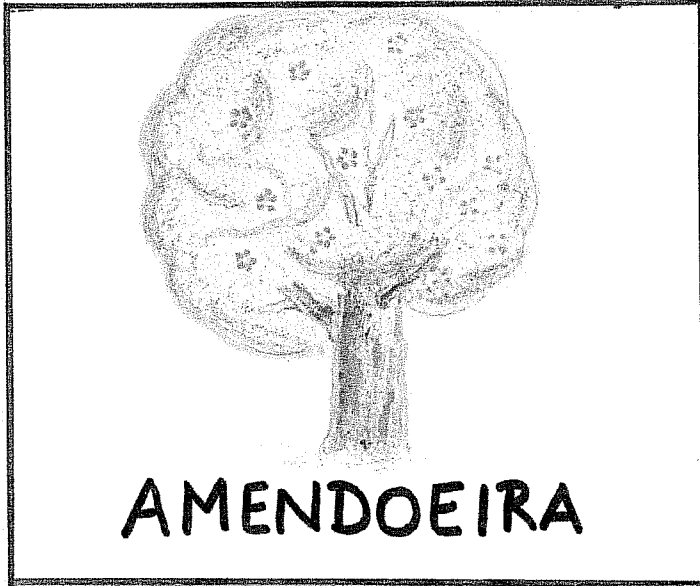
JARDIM DE INFÂNCIA: _____

DATA: ____/____/____

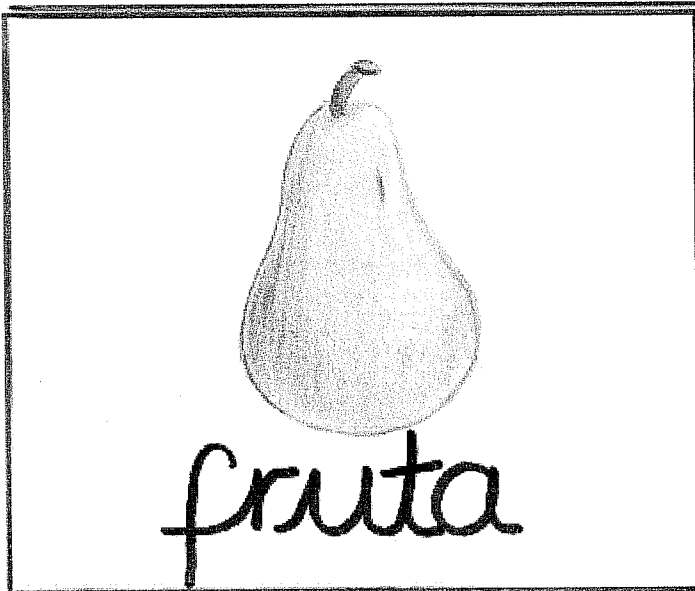
CARTÃO	SERVE	NÃO SERVE	PORQUE...
A			
m			
PA			
de			
AA			
ee			
REI			
pai			
PPP			
mesa			
MMM5			
FH3T			
ATTTA			
rolha			
AAAAA			
Elástico			
ÁRVORE			

Anexo V

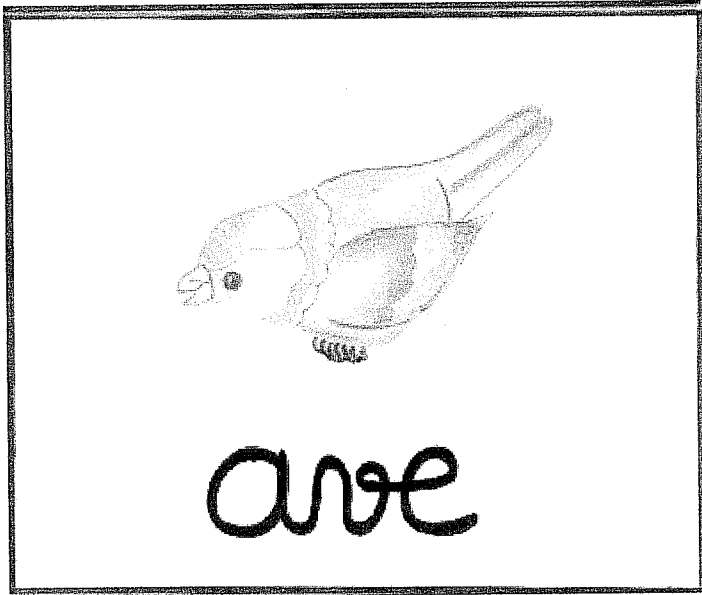
LEITURA DE PALAVRAS E FRASES COM IMAGEM
(Cartões)



Cartão Nº 1



Cartão Nº 2



Cartão Nº 3

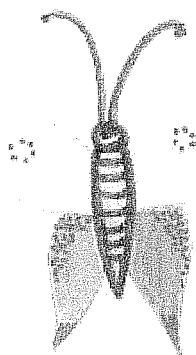


Cartão Nº 4



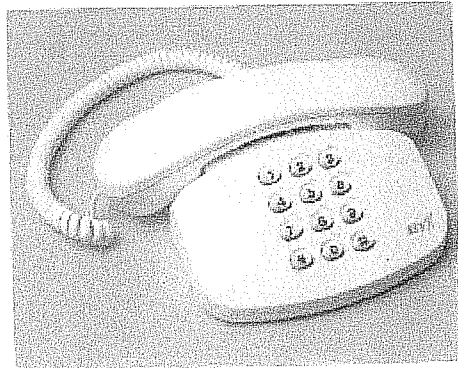
carro

Cartão Nº 5



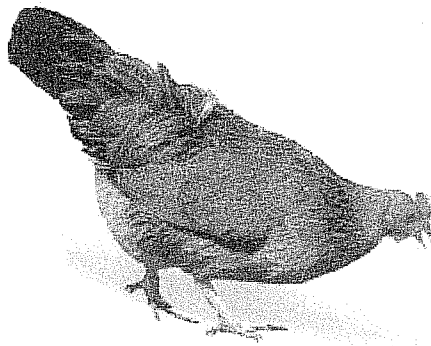
BORBOLETA

Cartão Nº 6



BORBOLETA

Cartão Nº 7



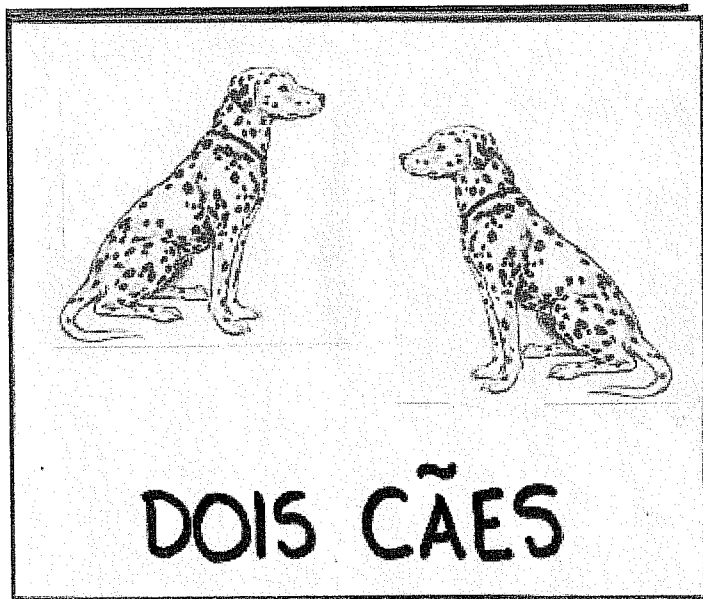
GALINHA

Cartão Nº 8



LARANJA

Cartão Nº 9



DOIS CÃES

Cartão Nº 10



Cartão Nº 11



Cartão Nº 12



Cartão Nº 13



Cartão Nº 14

