

S
DM
ALVE/MA. 1

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
em associação com
Université de Provence

1996/1997


1997/1998

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
em
Psicologia Educacional

**Ideias e conhecimentos sobre os objectivos e natureza
da linguagem escrita de crianças sem educação pré-escolar
à entrada para a escola**

por

Maria Madalena Martins Alves

 ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 14380
Data: 13/10/2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

Orientadora: *Prof^a Doutora Margarida Alves Martins*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I – A APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA.....	7
1. Perspectiva interdisciplinar da aprendizagem da leitura.....	8
2. Perspectiva ecológica da aprendizagem da leitura.....	11
3. Aprender a ler é uma aquisição conceptual.....	18
4. Implicações resultantes destes estudos.....	26
II – CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE PORTADORES DE TEXTO.....	27
1. Panorama actual.....	28
2. A investigação de Nadja Moreira.....	29
III – OBJECTIVOS E QUESTÕES EM ESTUDO.....	40
1. Objectivos.....	41
2. Questões em estudo.....	43
IV –METODOLOGIA.....	44
1. Amostra.....	45
2. Tipo de investigação.....	49
3. Instrumentos e procedimento.....	50
4. Tratamento dos dados.....	60
4.1. Identificação de portadores de texto.....	60
4.2. Predição dos conteúdos dos portadores de texto.....	64
4.3. Leitura correcta e pseudo-leitura.....	65
4.4. Conhecimento dos nomes dos portadores de texto com suporte em papel.....	65
4.5. Conhecimento das funções dos portadores de texto com suporte em papel.....	66

4.6. Apropriação das utilizações funcionais da leitura.....	67
4.7. Conhecimentos sobre o processo de leitura.....	69
4.8. Conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da leitura.....	70
4.9. Conceptualizações sobre a leitura de palavras e orações.....	70
4.10. Conceptualizações sobre a escrita de palavras e orações.....	76
4.11. Escrita do nome próprio.....	79
V –ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	80
1. Descrição dos resultados.....	81
1.1. Identificação de portadores de texto.....	81
1.2. Predição dos conteúdos dos portadores de texto.....	94
1.3. Reconhecimento de situações de leitura e pseudo-leitura.....	104
1.4. Conhecimento do nome dos portadores de texto com suporte em papel.....	106
1.5. Conhecimento da função dos portadores de texto com suporte em papel.....	111
2. Discussão dos resultados.....	119
CONCLUSÕES.....	122
BIBLIOGRAFIA.....	125
ANEXOS.....	130

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O objectivo central deste trabalho é conhecer as representações e conhecimentos sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita, que têm as crianças que não frequentaram qualquer tipo de instituição educativa anteriormente, à entrada para a escola, procurando saber se as diferenças nos estatutos sócio-económicos dos pais darão origem a diferenças nos conhecimentos que as crianças expressam ter.

Estudar as concepções das crianças sobre a leitura e a escrita ou as competências que possuem e que de algum modo se pensam relacionadas com essa aquisição, não encerra em si mesmo nada de particularmente inovador. De facto muitos têm sido os trabalhos de investigação desenvolvidos nesta área.

Averiguar as motivações das crianças que poderão ter estimulado nelas a vontade de aprender a ler e a escrever ou as aplicações práticas que vêm nessa forma de linguagem que traduz a linguagem oral, também já tem sido objecto de estudos anteriormente desenvolvidos.

Investigar o que sabem as crianças sobre a escrita de que vivem rodeadas no dia-a-dia, presente em muitos tipos de portadores de texto e com muitos objectivos distintos, também, apesar de menos investigado, não é uma completa novidade.

Em que consiste então, a nosso ver, a originalidade do presente estudo? Cremos que em vários aspectos, que passamos a indicar.

Primeiramente no facto de ter sido efectuado exactamente nas duas primeiras semanas de frequência do 1º ano de escolaridade, momento em que pela primeira

vez as crianças se confrontam com a aprendizagem formal da lecto-escrita. Seguramente que nesse momento, tanto no seio da família como da sua rede próxima de relações sociais e agora no seio da própria escola, elas já sentiram que todos esperam que aprenda a ler e a escrever nos próximos meses (e num segundo plano a contar e a fazer contas). É impossível que não tenham pensado algo sobre esse sistema de escrita, tentando descodificar o código que o rege ou pensado, nem que fugidia ou fantasiadamente, nas coisas que poderão fazer quando possuírem a capacidade de ler e escrever por si próprias. É assim, focada nessa aprendizagem que as encontramos, o que certamente será uma situação distinta daquela em que se encontram as crianças de 3, 4 ou 5 anos, mesmo que no final do último ano da educação pré-escolar, porque há sempre ainda uma distância que medeia até ao momento exacto da entrada para a escola. Pensamos que este aspecto poderá significar algumas diferenças em termos do investimento efectuado pela crianças e da energia que dispendem no acesso a este código.

Um segundo aspecto consiste no facto da amostra se compôr de *todas* as crianças, com idades inferiores a 7 anos, que entraram nesse ano pela primeira vez para o 1º ano de escolaridade, sem antes terem frequentado qualquer tipo de instituição de educação pré-escolar, em duas escolas dos arredores de Lisboa. Este aspecto pressupõe que aquilo que pensam sobre a linguagem escrita seja apenas resultado da sua reflexão pessoal, influenciada naturalmente pelo meio sócio-cultural de origem. Contudo não são crianças isoladas, do interior, sem muitos contactos sociais ou experiências relacionadas com a escrita. No meio em que vivem, e mesmo que eventualmente a escrita não esteja muito presente em casa, estas crianças confrontam-se diariamente com a escrita dos meios de comunicação social, da publicidade de exterior, dos meios de transporte, das embalagens, dos próprios objectos, etc...

Finalmente, no facto de tentar abranger diferentes aspectos relacionados com a linguagem escrita: conhecimentos sobre um variado leque portadores de texto presentes no meio familiar e social em que a criança se insere; motivações e conhecimentos sobre a sua funcionalidade da lecto-escrita; concepções que têm sobre o modo de funcionamento do sistema de escrita.

A motivação que desencadeou este trabalho, para além do nosso já antigo gosto pessoal neste domínio, relaciona-se com o confronto com algumas práticas ao nível do ensino básico e ao nível da educação pré-escolar, infelizmente ainda hoje tão frequentes.

Referimo-nos à incrível capacidade dos profissionais ignorarem por completo (ou quase...) os saberes e conhecimentos que as crianças já possuem relacionados com os conteúdos ou aprendizagens que se pretendem ensinar. Ligado a este aspecto vem a dificuldade de efectuar um ensino suficientemente individualizado e organizado em função da realidade de cada criança, sem se deixar cair na tentação de rotular, hierarquizar ou emitir juízos de valor sobre as capacidades e nível de conhecimentos de cada criança. Pode não ser de longe tão eficaz, mas é sem dúvida mais fácil, fazer de conta que não existem diferenças entre as crianças, partindo do princípio que, desde que se ensine tudo desde do princípio, todas as crianças terão idênticas possibilidades de aceder ao mesmo nível de conhecimentos. O resultado pode ser o insucesso ou pelo menos a desmotivação de essencialmente dois grupos de crianças: as que já adquiriram um conjunto de habilidades e conhecimentos que vão muito além do que é ensinado pelo professor; as que consideram que estão a entrar num domínio que lhes é

completamente alheio, de que nada sabem e para o qual têm dificuldade em ver alguma utilidade prática.

Outro tipo de práticas com que nos confrontamos, são as actividades pedagógicas intencionalmente vocacionadas para preparar a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, centradas em actividades de discriminação visual e auditiva, de estruturação espacio-temporal, de interiorização do esquema corporal e da lateralidade, de desenvolvimento da linguagem, de desenvolvimento da motricidade fina, de aprendizagem dos nomes e formas das letras, etc... mas que fazem muito pouco daquilo que consideramos o mais essencial: utilizar e valorizar a leitura e a escrita nas suas diferentes funções, no dia a dia da vida na sala de aula; levar a que as crianças se centrem sempre mais nos conteúdos e funções da linguagem escrita, o que não impede de modo algum que vão efectuando incursões no domínio da análise dessa mesma escrita, de modo a descobrirem regras, grafias de fonemas ou palavras, semelhanças e diferenças elas, etc.

Finalmente as práticas em que nunca se permite que a criança assuma o papel de leitora ou escritora, antes que lhe tenha sido ensinada parte ou a totalidade das letras e das regras com que se escreve. A prática do texto livre, sendo a criança escritora ou servindo-se de alguém que lhe registre por escrito aquilo que vai ditando são muito pouco frequentes ou incentivadas. Menos incentivadas ainda as práticas que aceitam que a criança escreva como pensa que se pode escrever, ou que leia como pensa que se pode ler. Há sempre um adulto por perto que a corrige, ensinando-lhe como é mas aproveitando ou seguindo pouco o raciocínio efectuado por ela... e muitas vezes esse adulto é um profissional de educação...

O facto de termos diferenciado a amostra em função do estatuto sócio-económico dos pais teve como objectivo averiguar se essa condição influencia o nível de conhecimentos das crianças sobre o mundo da linguagem escrita, a sua quantidade ou qualidade. Estamos convictos, e quizémos comprová-lo, que por muito diferentes que sejam à partida as experiências das crianças, nomeadamente no que se refere ao seu contacto com a lecto-escrita, há sempre alguns conhecimentos prévios em que se podem enraizar os conteúdos a transmitir, há sempre capacidades que podem servir de ponto de partida para a aquisição de novas capacidades. Não cremos de modo algum que o facto de algumas crianças estarem menos familiarizadas com a escrita seja sinónimo de que tenham menos possibilidades de adquirirem, em toda a sua plenitude, a capacidade de leitura e escrita.

A apresentação do estudo está organizada basicamente em três partes distintas: enquadramento teórico, parte prática e conclusões.

Na primeira parte (capítulo I e II) fazemos uma revisão crítica da bibliografia existente no domínio da investigação dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita.

Na parte prática, que abrange os capítulos III a VI apresentaremos de forma desenvolvida as questões em estudo, a metodologia, a análise e discussão dos resultados.

Finalmente apresentaremos as conclusões e implicações teórico-práticas decorrentes deste trabalho.

I
A APRENDIZAGEM
DA
LECTO-ESCRITA

A APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA

Realizar um estudo para saber que tipo de conhecimentos possuem as crianças à entrada para a escola sobre um conjunto de objectos portadores de texto, só faz sentido se entendemos que a leitura compreensiva de um texto implica todo um conjunto de conhecimentos que vai além do que se pode ler, literalmente, no próprio texto impresso.

É de facto essa a nossa convicção, baseados em teorias estudadas e em investigações por outros realizadas. A revisão da literatura que se segue tem como objectivo fundamentar e legitimar o nosso estudo.

1. PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Segundo Chauveau (1993a, 1993b), aprender a ler é um processo que envolve 3 dimensões distintas: uma dimensão conceptual, uma cultural e uma social. Tentemos explicar um pouco esta "tridimensionalidade" e o que inclui cada uma destas dimensões:

1.1. Dimensão cultural

Ao aceder ao mundo da escrita, a criança está a entrar num universo completamente novo, o universo da cultura escrita, deixando de estar limitada ao universo da linguagem oral.

Variando o início da penetração neste universo de acordo com as práticas sociais do seu meio de origem, dizemos no entanto que isso ocorre desde que a criança tem oportunidade, pela primeira vez, de ouvir alguém ler em voz alta. Na nossa sociedade isto pode ocorrer logo aos 2/3 anos, ou até mais cedo, quando alguém lhe lê pela primeira vez uma história infantil.

No entanto a cultura escrita é muito heterogénea, não havendo apenas uma, mas muitas culturas escritas. Há, por exemplo, uma diferença significativa entre a escrita social, do quotidiano, e a cultura "cultivada", da literatura ou da produção de conhecimento científico. A passagem de uma a outra não é linear, e há pessoas que nunca vão aceder a esta função intelectual da língua escrita.

1.2. Dimensão social

O processo de apropriação da linguagem escrita é um processo eminentemente social, já que a criança entra no mundo da escrita, geralmente, através dos livros, lidos muitas vezes em situação colectiva, ou pelo menos na situação de alguém que lê para a criança.

Quase sempre as primeiras práticas de leitura ou de escrita são mediatizadas ou por um adulto ou por alguém que já domina a técnica, sendo portando uma situação partilhada, se não mesmo cooperada.

Esta característica social do acesso ao mundo da linguagem escrita, não se vai manter, pois à medida que se vai acedendo a este universo, a leitura/escrita vai-se tornando uma prática fundamentalmente individual, com características até "a-sociais" (por ex: pode-se ler no meio de muita gente e ruído, porque nos

conseguimos abstrair de tudo o que se passa à nossa volta e concentrar num mundo absolutamente interno).

No entanto trata-se de uma actividade "a-social" só no exacto momento em que se pratica, pois apesar de por vezes termos que nos isolar para podermos ler ou escrever algo, ou de sentirmos necessidade de ler algo para nos podermos evadir da realidade que nos cerca, o que é certo é que estamos a ler aquilo que já alguém escreveu (directamente para nós ou não), ou a escrever para que alguém possa ler: no fundo estamos sempre a estabelecer comunicação com alguém, se bem que em diferido, dada a própria natureza do meio de comunicação utilizado.

1.3. Dimensão conceptual

É a dimensão abstracta da linguagem escrita: ela é também um objecto de conhecimento, um fenómeno cognitivo.

Foi Ferreiro et al. (1980) quem começou por estudar a leitura nesta perspectiva, não a considerando na sua perspectiva social (escrever para comunicar com alguém) nem na sua perspectiva cultural (escrever para produzir conhecimento intelectual).

Apesar destes estudos terem negligenciado a importância que a dimensão cultural e social têm no processo de apropriação da língua escrita, tiveram no entanto a grande vantagem de evidenciar o facto de as crianças desde muito cedo começarem a interrogar-se sobre o universo da escrita, colocando hipóteses sobre o seu modo de funcionamento e as regras a que obedece.

Desta abordagem "precoce" que as crianças individualmente vão desenvolvendo, podem por vezes resultar conflitos cognitivos que se evidenciam na escola, quando ela é confrontada com regras ou factos que contrariam as suas concepções do momento, o que pode até vir a provocar algumas dificuldades de aprendizagem. Graças a Ferreira et al. (1980) já se tem em conta hoje o saber que as crianças possuem à entrada para a escola.

Estas três dimensões caracterizam o acto de ler e escrever, qualquer que seja a idade do aprendiz. O trabalho mecânico é necessário mas não é suficiente, pois na ausência destas dimensões estamos perante um decifrador, mas não perante um leitor no verdadeiro sentido da palavra.

2. PERSPECTIVA ECOLÓGICA DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Ainda segundo o mesmo autor a perspectiva tridimensional da aprendizagem da leitura e da escrita, acima exposta, leva à distinção de quatro fases ou contextos onde este processo ocorre. O estudo das crianças consideradas "boas" e "más" leitoras tem contribuído para a clarificação de cada uma destas fases, já que nos permite conhecer quais as estratégias que adoptaram e que facilitaram ou dificultaram o acesso ao mundo da linguagem escrita. Nos itens que se seguem tentaremos caracterizar cada uma destas fases.

2.1. Fase pré-escolar

Até há muito pouco tempo a leitura não era considerada como dizendo respeito a crianças de idades inferiores a 6/7 anos, pois considerava-se que o acesso à

leitura só deveria/poderia ocorrer na “idade da razão”. Hoje, os avanços da Psicologia e a queda de tabus como esse, estão a provocar uma revolução cultural, se bem que muitas vezes ainda estejamos sob o efeito da lógica do século passado.

Sabemos hoje que muitas coisas se passam antes da entrada para a escola, e o estudo de algumas crianças que os professores consideram como boas leitoras – isto é, que demonstram facilidade em extrair informação de um texto escrito – ajudou a evidenciar este aspecto.

Ao chegarem à escola estas crianças tinham já sido submetidas a um longo contacto informal com o mundo da escrita e assistido à prática da linguagem escrita utilizada em diferentes suportes, o que confirma que a iniciação à leitura e à escrita não coincide de modo algum com a entrada para a escola ou para a pré-escola.

Se é um facto que cada vez mais nos interrogamos sobre se haverá tarefas/aprendizagens unicamente escolares, não duvidamos que aprender a ler e a escrever, sendo uma tarefa escolar, não o é unicamente. A diferença talvez resida entre ensino formal e ensino informal da lecto-escrita, já que a aprendizagem se inicia muitíssimo antes da entrada para a escola e o ensino informal pode até ser inconsciente.

Aos 2/3 anos já muitas crianças fazem coisas relacionadas com a leitura/escrita, e põe hipóteses sobre a natureza da tarefa: "conta-me a história deste livro", "o que é que diz aí?", "escreve aí o meu nome", etc. Por isso, quando aos 6/7 anos, a

criança apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, não é unicamente devido ao método utilizado pelo professor.

O problema, na perspectiva ecológica, começou alguns anos antes e poder-se-à identificar se se conseguir reconstruir todo o processo de aprendizagem anterior à entrada para a escola.

No caso das crianças com dificuldades nesta área muitas vezes vai-se chegar à conclusão que o contexto em que viveram não lhes forneceu muitos contactos positivos com o mundo da escrita: nunca foram objecto da escrita de ninguém, nunca receberam um livro ou um simples bilhete postal a si dirigido.

Evidentemente estas crianças estão à partida em grande desvantagem, comparativamente com as outras crianças que vêem os seus familiares ler ou escrever, que já estiveram inúmeras vezes sentadas a ouvir uma história ou que até já tentaram ler ou escrever. De facto o início do ensino formal a que as crianças são submetidas não coincide temporalmente com o início do processo individual de aprendizagem.

A óptica "escolar-centrista" - que considera que todo o processo de aprendizagem se inicia e desenvolve na escola -, ao ignorar as desigualdades sociais das crianças que dão entrada na escola gera dois tipos de fenómenos: ou se limita a reproduzir essas mesmas desigualdades (não compensando as crianças que tiveram menos oportunidades de contactar com a tarefa de leitura/escrita), ou patologiza as dificuldades (transforma em "deficientes" as crianças que estão no grau zero de aprendizagem), o que só reforça as desigualdades.

Segundo Chauveau (1993a) muitas coisas se passam entre os 18 e os 24 meses, fase em que as crianças desenvolvem extraordinariamente a linguagem falada, evoluindo tanto a quantidade do vocabulário utilizado, como a qualidade da sintaxe. Trata-se então de uma fase crucial, em que o adulto deve partilhar com a criança a leitura de livros adequados à sua idade.

Na fase pré-escolar há todo um envolvimento afectivo dos momentos de partilha da linguagem escrita (contar uma história, escrever uma carta, ler um bilhete de alguém, registar o que a criança diz...), que de certo é favorecedor do interesse da criança por este sistema de comunicação.

O jardim de infância, talvez por se posicionar de modo não-formal face às aprendizagens, já se permitiu adoptar estes métodos "familiares", mas a escola ainda insiste em usar métodos estritamente escolares, distanciados das vivências habituais das crianças.

2.2. Fase estritamente escolar

Nesta fase engloba-se o tempo que na escola se dedica à aprendizagem da linguagem escrita. É o ensino formal e sistemático, em que a criança recebe ajudas especializadas através dos profissionais. Podemos considerar que se trata de um período intensivo, em que são utilizadas estratégias e materiais específicos.

Esta fase assume particular importância, pois é no espaço escolar que, tradicionalmente, se adquire uma educação mais formal. Há portanto um grande investimento, tanto da criança como do professor, nas tarefas que aí se

desenvolvem e todos os que rodeiam a criança demonstram grandes expectativas pelos resultados obtidos.

É por vezes nesta fase que se encontram crianças com dificuldades de aprendizagem resultantes de um "conflito sócio-pedagógico", ou seja, perante diferenças acentuadas entre o modo como dois educadores (professor/mãe, professor/monitor de ATL, etc...) lhe ensinam a ler e a escrever, a criança entra em conflito sócio-cognitivo.

Este conflito, resultante das representações que cada um destes educadores tem sobre a tarefa, leva a que as crianças fiquem num impasse, não sabendo qual dos modelos seguir ou a quem agradar.

Se existe no entanto alguma ligação entre estes dois adultos, a criança pode ser induzida a fazer uma síntese entre os dois modelos, não bloqueando o seu processo de aprendizagem (como aquela criança que em casa escrevia frases muito completas com todas as letras que já aprendera e na escola escrevia frases muito simples apenas com as letras que a professora já ensinara).

Mas se a criança pressente que existe um conflito entre os dois educadores, que pouca ou nenhuma comunicação estabelecem entre si, então a criança vê as duas concepções como sendo opostas, logo impossíveis de conciliar (como aquela criança que não sabia se havia de ler silabando como a mãe ou fluentemente como a professora, optando por se recusar a ler em voz alta. De facto a representação que a criança tem da tarefa influencia significativamente a sua performance.

2.3. Fase peri-escolar

Partindo do princípio que a aprendizagem não pára nas horas em que a criança está noutros espaços e horários que não os estritamente escolares, considerou-se como fazendo parte do processo de aprendizagem todos os momentos em que, fora da escola, as crianças desenvolvem actividades directa ou indirectamente relacionadas com a leitura e a escrita.

Num estudo realizado por Chauveau et al. (1987), verificou-se que as crianças repegam na escrita, em média, uma hora por dia fora do horário lectivo, seja fazendo os trabalhos de casa, seja divertindo-se a brincar com as coisas da escola, seja ainda a ler livros de histórias, a ler legendas da televisão, etc. Têm assim tempo para um trabalho individual que lhes permite consolidar as aprendizagens, sistematizar ideias, etc.

O tempo a que as crianças se dedicam a essas tarefas é muito variável, verificando-se grandes discrepâncias sobretudo relacionadas com classe social de origem ou com hábitos culturais. Quem já entrou de algum modo na "cultura" da língua escrita aproveita tudo o que lhe diz respeito para se tornar leitor e para desenvolver essa competência. Mas aqueles que não têm ainda este movimento de aproximação pouco rentabilizam situações de aprendizagem com que ocasionalmente são confrontados.

Do estudo de crianças consideradas como "boas" leitoras, verificou-se que elas tinham contacto com a linguagem escrita noutros locais ou estruturas sócio-educativas para além da escola (bibliotecas, ludotecas, centros de tempos livres...), e ainda em casa ou em grupos de amigos. Por vezes tinham ainda

acesso ou eram assinantes de revistas apropriadas ao seu nível etário, o que lhes redobrava o interesse pela leitura.

2.4. Fase post-escolar

Finalmente foi identificado este período como aquele que se segue ao período de aprendizagem formal e que se prolonga por toda a vida. Mesmo após o domínio da técnica que permite o acesso à língua escrita, há aperfeiçoamentos que se vão fazendo pela vida fora, caso se prossiga um contacto estreito com este meio de comunicação.

Os progressos mais evidentes dizem respeito ao estilo literário utilizado e à adequação deste ao suporte utilizado ou ao fim em vista: escrever para uma revista científica é diferente de escrever para uma revista de divulgação mesmo que o tema seja o mesmo; fazer uma síntese é diferente de fazer uma ressenção crítica, mesmo que se trate do mesmo livro, etc.

Outro aspecto que é tanto mais possível de aperfeiçoar quanto maior fôr a prática da leitura/escrita, é a capacidade de retirar informação do texto, tanto através do que realmente lá está escrito, como do que se pode ler "nas entrelinhas", através do estilo literário utilizado pelo leitor, etc. Para que isto aconteça é importante que a criança tenha facilidade em "activar" conhecimentos e/ou experiências anteriores, que assim são potencializadas e desencadeadoras de novos conhecimentos. Esta capacidade de pôr em relação também pode/deve ser treinada.

3. APRENDER A LER É UMA AQUISIÇÃO CONCEPTUAL

Um dos aspectos que mais têm em comum as diferentes abordagens tradicionais da aprendizagem da leitura e da escrita é o facto de considerarem que se trata de uma aprendizagem técnica, instrumentalizada, levando à afirmação de que ler é pôr em correspondência unidades fonológicas com unidades gráficas.

Assim sendo, só seria era possível ler quando se possuísse uma estrutura fonológica passível de se pôr em correspondência com uma estrutura gráfica, ou seja com a palavra escrita.

Esta noção, que tem influenciado de um modo determinante a prática pedagógica, é hoje bastante contestada, sobretudo por autores que acentuam o sentido que as crianças dão à palavra, tais como Foucambert, Charmeux e Richaudeau.

Estes autores afirmam que ler é pôr em relação a fonologia e a grafia com o sentido, a semântica da palavra, ressaltando contudo que o sentido atribuído à palavra varia de cultura para cultura.

De facto algumas experiências têm vindo a demonstrar que as primeiras aquisições básicas da leitura são fundamentalmente visuais e conceptuais, não estabelecendo qualquer tipo de correspondência com a linguagem oral/auditiva.

Foureaux por exemplo tentou saber o que é que crianças muito pequenas (3/4 anos) consideravam como podendo ser uma palavra escrita. Para isso apresentou-lhes diversos grupos de letras, não formando qualquer um deles nenhuma verdadeira palavra, e perguntou-lhes o que é que elas consideravam palavras, que

se poderiam ler, e o que é que consideravam que não eram palavras, portanto não se poderiam ler.

As respostas que obtive evidenciaram as características visuais das palavras. As crianças consideravam que um grupo de letras só se poderia considerar uma palavra se tivesse um número mínimo de letras (3), e que não fossem iguais entre si (grupos de letras como AAAA ou PPPCCC foram consideradas como não palavras). A correspondência grafema-fonema não influenciou estas respostas porque pseudo-palavras como AHCOFXI foram consideradas como podendo ser lidas.

Uma outra experiência promovida pelo "Groupe de Recherches Action d'Apprentissage de la Lecture" evidenciou o carácter eminentemente semântico da leitura. O procedimento foi o seguinte: feito um levantamento das palavras que existiam em diferentes suportes nas redondezas da escola (placards publicitários, nomes de supermercados, de marcas de gasolina, etc), reproduziram-se essas palavras de 3 modos diferentes:

- reproduzindo do modo o mais fiel possível tudo o que se encontrava no suporte (o tipo, tamanho, cor da letra e o seu contexto);
- descontextualizando-se as palavras, mas mantendo a sua aparência visual;
- reproduzindo apenas as palavras, numa caligrafia standart, diferente daquela em que a palavra aparecia no suporte.

Os resultados foram bastante elucidativos: familiarizadas que estavam as crianças com aquelas palavras, "leram-nas" sempre, independentemente da sua aparência visual ou do contexto.

Contudo, esta leitura foi apenas o dar um sentido às letras e não o estabelecer de relações entre o visual e o auditivo. De facto as crianças "leram" as palavras em função do seu significado, ou melhor, atribuíram-lhes um sentido de acordo com o conhecimento que tinham de cada palavra. Por exemplo: onde estava escrito "Continente" leram sempre "hipermercado"; onde estava escrito "Mobil" leram "bomba de gasolina" ou só "gasolina"; onde estava escrito "Café Central" leram "café", etc.

A observação de crianças que se encontram em fase de aprendizagem (formal ou não) da leitura e da escrita, tem também vindo a fornecer muitos dados para esta questão. Por exemplo:

- as crianças de idade pré-escolar começaram por identificar pequenas partes da palavra que lhes permite memorizar o seu sentido e consideram tantas mais características gráficas dessa mesma palavra, quantas mais palavras parecidas há, mas com sentidos diferentes (ex: PEDRO, PEDRA; MENINO, MENINA...). Quanto mais parecidas graficamente forem as palavras, mais acuidade visual as crianças têm que ter para as distinguir;
- antes de ter aprendido a regra de que duas palavras só são iguais quando as letras estão exactamente na mesma posição, as crianças podem considerar que DANIEL é o mesmo que LEINAD ou que DNIALE; para elas o que conta é que estão lá todas as letras: a sua posição relativa não é tomada em consideração.

Destes e doutros exemplos podemos concluir que ler é sempre pôr em relação. Inicialmente a criança põe em relação algumas características da representação gráfica da palavra com o seu sentido, de acordo com a sua experiência cultural. Só quando percebe as regras da escrita é que começa a associação grafo-fonológica, que lhe vai permitir ler todas as palavras, mesmo aquelas que lhe são completamente desconhecidas e que não fazem, para ela, nenhum sentido.

Seja como fôr, para identificar uma palavra escrita é necessário atribuir-lhe uma imagem, seja ela visual ou fonética, para que se possa aceder a um léxico interno. As estratégias utilizadas na passagem do estímulo externo ao léxico interno variam, consoante se conhece ou não a palavra: no primeiro caso verifica-se um acesso directo do visual ao semântico; no segundo caso há que descodificar a palavra, estabelecendo a relação entre o grafema e o fonema, isto é, há que introduzir uma forma sonora entre a forma visual e semântica, que permita o acesso lexical.

Parafraseando Ferreiro (1988) diremos que *“se concebemos a aprendizagem da leitura/escrita como a aquisição de um sistema de codificação, então ela pode ser considerada como uma aprendizagem meramente técnica; mas se a concebemos como a compreensão de um sistema de representação, então estamos perante uma aprendizagem fundamentalmente conceptual”*.

Muitas das dificuldades na aprendizagem da leitura, segundo Downing et al.(1984), estão ligadas a questões conceptuais e não à aquisição da técnica da leitura em si. Como propõe o autor, a criança evolui de uma fase inicial de

relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema.

Centrando-nos naquele primeiro aspecto, encontramos estudos relativos à tomada de consciência da variabilidade de objectivos da leitura (perspectiva das funções dos portadores de texto), outros referentes à construção do projecto pessoal de leitor (perspectiva do objectivo do leitor), outros ainda relativos ao tipo de leitura em função do objectivo (interacção leitor-objecto).

Alguns trabalhos de Chauveau et al. (1989,1993), Castro Neves et al. (1994) e Alves Martins (1996) exploram o modo como as crianças constroem o seu “projecto pessoal de leitor”, considerando a sua existência como um factor positivo na aprendizagem da leitura.

Se bem que estes estudos utilizem a escrita presente no meio envolvente, o seu enfoque está sobretudo no processo de motivação do sujeito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao invés, o nosso trabalho parte do conhecimento que a criança tem dos portadores de texto presentes no seu meio, para chegar à leitura compreensiva.

Assim, dos escassos estudos encontrados sobre esta problemática, ressaltam no essencial duas vertentes de investigação:

- as relacionadas com a procura do conhecimento das ideias das crianças sobre as utilizações funcionais da leitura e da escrita;
- as que pretendem perceber se as crianças identificam ou não comportamentos pertinentes de um leitor, face a situações de leitura e pseudo-leitura.

3.1. Utilizações funcionais da leitura e da escrita

Hiebert (1981) estudou um grupo de crianças de 3 a 5 anos, em três grandes tipos de tarefas: discriminação auditiva, visual e de reconhecimento de letras; compreensão dos processos envolvidos na leitura; conhecimento das utilizações da escrita no meio ambiente.

Neste particular o experimentador contava às crianças várias histórias sobre situações em que a escrita podia ter funções variadas, fazendo-lhes perguntas sobre a sua utilidade nas referidas situações. As conclusões a que chegou foram as seguintes:

- os conhecimentos das crianças evoluem dos 3 para os 5 anos;
- não existe uma sequência invariável de aquisição das diferentes noções estudadas;
- as crianças de 3 anos possuem já muitos conhecimentos sobre os vários aspectos estudados;
- as maiores diferenças verificam-se dos 3 para os 4 anos, parecendo assim que é no início do ensino pré-escolar que se dão mais aquisições;
- a consciência sobre estes diversos aspectos da escrita é adquirida de uma forma integrada e não de uma forma hierarquizada ou independente.

Num estudo efectuado por Downing et al. (1979) foram observadas crianças de idade pré-escolar de estratos sócio-económicos diferentes, relativamente aos seus conhecimentos sobre conceitos e objectivos da leitura e da escrita. Verificou-se que as crianças dos estratos mais desfavorecidos obtiveram resultados inferiores,

o que chama a atenção para a influência que têm as práticas familiares em torno da leitura/escrita no desenvolvimento destes conhecimentos precoces.

Os resultados de diversos estudos efectuados posteriormente nesta área, têm vindo sempre no mesmo sentido dos que acima se referem.

Antes deste estudo, Downing et al. (1975) já tinham efectuado um outro em que comparavam dois grupos de crianças que frequentavam jardins de infância com origens culturais diferentes (canadiana e índia-canadiana), relativamente à consciência que tinham acerca dos objectivos e utilizações funcionais da leitura.

Os resultados obtidos pelas crianças de origem canadiana eram superiores aos das crianças do outro grupo, o que parece encontrar justificação no facto de não haver tradições de utilização da leitura/escrita nas famílias índias-canadianas, o que influenciaria os conhecimentos dos seus filhos neste domínio.

Moreira (1992) efectuou um estudo exploratório sobre os conhecimentos revelados pelas crianças em situação de interacção com objectos portadores de texto, que desenvolveremos no capítulo II deste trabalho. No conjunto de crianças estudadas a autora cruzou dois tipos de variáveis: nível socio-económico e nível de instrução.

Através de entrevistas do tipo piagetiano, pretendia obter respostas a questões relacionadas com identificação de portadores de texto, atributos utilizados na sua identificação, especificação das funções dos portadores e predição do seu conteúdo.

Os resultados desta investigação permitiram constatar que havia diferenças relevantes no tipo de conhecimentos sobre os portadores de texto explicitados pelas crianças dos diferentes grupos, o que leva a concluir que tanto as práticas culturais como o nível de escolaridade estão relacionados com os conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Também no que se refere à funcionalidade da escrita se observaram diferenças, pois entre as crianças já alfabetizadas, as da classe média percebem a escrita predominantemente como um *meio*, enquanto as da classe baixa a percebem no essencial como um *fim*.

O conhecimento das funções sociais da escrita, em crianças alfabetizadas, parece favorecer a antecipação dos conteúdos dos portadores e a predição de elementos das suas estruturas textuais.

3.2. Identificação de comportamentos de leitura e pseudo-leitura

Ferreiro et al. (1980) estudaram crianças dos 4 aos 6 anos, de níveis sócio-económicos contrastados, através de entrevistas clínicas de tipo piagetiano. As situações problemáticas com que se confrontaram as crianças destinavam-se a perceber de que forma é que as crianças identificavam actos de leitura, se diferenciavam as características da linguagem escrita das da linguagem oral e quais as relações que estabeleciam entre suportes de escrita e conteúdos escritos.

Quanto a este último aspecto, mais directamente relacionado com a investigação que pretendemos desenvolver, os autores encontraram respostas que classificaram em três níveis:

- num primeiro nível as crianças consideram sempre que qualquer leitura é verdadeira, sem se questionarem sobre a relação entre suporte e conteúdo;
- num segundo nível, os conteúdos são antecipáveis a partir dos suportes;
- num terceiro nível, não só os conteúdos são antecipáveis através dos suportes, como é dada uma atenção particular ao estilo dos enunciados, o que mostra que algumas crianças, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura, diferenciam as características da linguagem oral das da linguagem escrita. Nenhuma criança de classe baixa foi classificada neste nível.

4. IMPLICAÇÕES RESULTANTES DESTES ESTUDOS

Apesar da diversidade das vertentes de investigação, estes estudos evidenciam a importância de a escola ter em conta no processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos deles decorrentes. A criança, mesmo quando chega à escola sem ter frequentado qualquer instituição educativa, traz consigo um conjunto de hipóteses sobre o que é ler e escrever. Estas hipóteses são em geral tanto mais “acertadas” quanto mais alto é o nível socio-económico onde a criança se insere.

Assim, mais do que ensinar uma habilidade motora, a escola deve ter em conta a lecto-escrita como uma actividade cognitiva e cultural complexa. Como refere Vigotsky, citado por Moreira (1992) “*o ensino tem que ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças...(...). A escrita deve ser relevante à vida (...) deve ter significado para as crianças...*”.

II

CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS

SOBRE

PORTADORES DE TEXTO

CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE PORTADORES DE TEXTO

1. PANORAMA ACTUAL

É sabido que a abordagem da lecto-escrita se tem pautado por diferentes enfoques, nomeadamente das teorias e modelos de aprendizagem da leitura, das representações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura, do acto de ler ou do “projecto pessoal de leitor”.

Como refere Alves Martins (1996,p.106-107) existem vários estudos que abordam as concepções da escrita presente no meio ambiente, nomeadamente:

- o conhecimento das crianças acerca das utilizações funcionais da leitura e escrita;
- identificação de comportamentos pertinentes de leitor, através da leitura ou pseudo-leitura diante de crianças;
- representações das crianças sobre o que serve para ler;
- testes de linguagem técnica da leitura e escrita (linearidade, diferenças entre letras, números, palavras, frases, linhas, sinais de pontuação, etc.);
- conhecimento do nome das letras;
- observação de situações de produção de escrita, para avaliar se são utilizadas as regras convencionais da escrita .

No entanto, da revisão de literatura que realizámos com vista a este trabalho resulta o facto de ser diminuta a informação disponível relevante especificamente focalizada nos suportes e relacionada com os portadores de texto.

Centrámos pois a nossa atenção nos trabalhos de Moreira (1992), uma vez que a natureza do material vídeo que nos foi disponibilizado para esta monografia se aproximava das orientações de investigação desta autora.

2. A INVESTIGAÇÃO DE NADJA MOREIRA

Esta autora, na continuidade dos trabalhos de Ferreira et al. (1980, 1986) realizou no Brasil uma pesquisa que procurou descrever o conhecimento sobre a escrita que as crianças já demonstram antes da entrada para o ensino formal ou no início do mesmo.

2.1. Orientações de pesquisa

Tal trabalho teve como pressupostos considerar que a aprendizagem da leitura implica a aprendizagem de diferentes formas, processos e utilizações da linguagem escrita, sendo lícito pensar que quanto mais convivência tiver a criança com o material escrito, mais facilidade terá em compreender os usos e modalidades da mesma. A autora considera também que as concepções das crianças sobre as funções sociais, estrutura ou organização dos textos dos diferentes *portadores*, determinam os pressupostos com que abordarão cada texto.

Para Moreira é esperável que o conhecimento de um portador facilite a percepção da sua função, que por sua vez facilitará a percepção da sua estrutura. Esses conhecimentos possibilitarão assim a antecipação do conteúdo o que, por sua vez, contribuirá para uma leitura mais compreensiva.

Assim sendo, com base nos conhecimentos revelados pelas crianças em interacção com os portadores de texto, procurou obter resposta para as seguintes questões:

1. Que conhecimentos tácitos têm crianças de classes sociais diferentes, sobre materiais impressos? (**Identificação de portadores**)
2. Quais os atributos de que as crianças se socorrem para identificar os diferentes portadores de texto? (**Atributos utilizados na identificação de portadores**)
3. Que concepções constroem e desenvolvem a respeito das funções dos portadores de texto, quando estas não lhe são formalmente ensinadas? (**Especificação das funções dos portadores**)
4. Que antecipações fazem sobre os conteúdos dos diferentes portadores de texto, a criança à entrada para a escola? (**Predição do conteúdo do portador**).

Face aos objectivos e questões que se propôs investigar, a autora formulou as seguintes hipóteses:

- à entrada para a escola existem diferenças entre crianças de classes sociais diferentes, no conhecimento que têm sobre os portadores de texto (ao nível da identificação do portador, do conhecimentos das suas funções e do seu conteúdo);
- a escola não contribui para a diminuição da desigualdade dos conhecimentos iniciais sobre portadores de texto, mas reforça, entre crianças alfabetizadas, as mesmas diferenças determinadas sócio-economicamente;

- crianças de diferentes classes sociais não se distinguem na percepção da função ou da estrutura, nem na antecipação do conteúdo dos portadores cujo acesso lhes tenha sido facultado.

2.2. Organização do estudo

Tendo em vista analisar os efeitos da escolaridade e do nível sócio económico das crianças na formulação das suas respostas, a amostra era composta por 16 crianças, das quais 8 estavam no último ano do Jardim de Infância (com 5/6 anos) e outras 8 metade na 2ª classe (com 8/9 anos). Dentro de cada um destes grupos, metade frequentava uma escola particular e a outra metade frequentava uma escola municipal. Com base nas profissões e níveis de escolaridade dos pais, consideraram-se as crianças da escola particular como pertencentes à classe média (CM) e as da escola municipal como pertencentes à classe baixa (CB).

A investigação realizou-se a partir de uma única entrevista a cada criança, do tipo piagetiano, em que se explorava os seus conhecimentos sobre portadores de texto. Pretendia-se obter respostas a questões relacionadas com identificação de portadores de texto, com as pistas utilizadas na sua identificação, com a especificação das funções dos portadores e com a predição do seu conteúdo.

Como instrumentos foram utilizados 20 portadores de texto, seleccionados pela sua representatividade em diferentes contextos (casa, escola, igreja, rua, comércio, serviços de saúde) e pelo seu uso em diferentes actividades de leitura. A estes foram acrescentados outros com semelhanças formais, para evitar a identificação por exclusão de partes.

Tratando-se de um design pré-experimental, as respostas e observações efectuadas ao longo da entrevista foram classificadas pela autora em categorias, tratadas estatisticamente através duma análise univariada (no essencial frequências e percentagens).

2.3. Resultados

Em função de cada uma das questões colocadas inicialmente, os resultados a que se chegaram foram, no essencial, os seguintes:

Identificação dos portadores

No que se refere à quantidade de portadores identificados pelas crianças, os resultados indicam que, à entrada para a escola, existem diferenças significativas entre as crianças das duas classes sociais (as crianças da classe média identificam mais portadores que as de classe baixa), mantendo-se uma diferença muito semelhante ao fim de dois anos de escolaridade.

Analisando o que se passa no interior de cada classe sócio-económica, verifica-se que ao fim de dois anos de escolaridade as crianças dos dois níveis – jardim infantil e escola primária - aumentaram significativamente o número de suportes identificados.

Atributos utilizados na identificação dos portadores

A autora pretendeu saber que tipo de pistas ou atributos a criança conhece para identificar um portador e verificar se na sua utilização há condutas específicas para cada grupo ou se são independentes de variáveis como o nível de escolaridade ou nível socio-económico. Da análise do conteúdo das respostas obteve respostas que considerou mais evoluídas, porque inerentes ao objecto (por

explicitarem atributos formais, universais e essenciais na caracterização do objecto) ou menos evoluídas, de ordem externa (por recorrerem a factores particulares, circunstanciais ou secundários na caracterização do objecto).

As respostas mais evoluídas encontraram-se mais nas crianças da 2ª classe do que nas de Jardim de Infância e mais na classe média do que na classe baixa.

Os dados da análise qualitativa das respostas parecem indicar que a presença em casa dos portadores ou a utilização dos mesmos pela criança ou por familiares, são condições necessárias para que ela possa vir a construir uma imagem dos objectos com base nas suas características específicas. Daqui ressalta a importância do papel da escola junto a crianças de classes sociais mais desfavorecidas, pois o facto de não usarem nem verem usar alguns portadores limitar-lhes-á as possibilidades de utilização do tipo escrita para que reenviam.

No grupo de crianças leitoras, na 2ª classe, para identificarem os portadores, as de classe média revelaram recorrer à leitura duas vezes mais que as restantes (CB), quando não o conseguiam fazer de modo mais imediato ou para confirmarem as hipóteses postas.

O facto das crianças da classe baixa, apesar de igualmente alfabetizadas, terem recorrido muito pouco à leitura para obterem informação que lhes faltava, leva a autora a considerar que talvez existam diferenças entre as crianças dos dois níveis sócio-económicos no que se refere à concepção da leitura e às expectativas que estabelecem relativamente aos portadores. Do seu ponto de vista as crianças da classe baixa revelam dificuldade em considerar a leitura como uma actividade significativa, eventualmente por não assistirem a praticas de leitura diversificadas

e com objectivos muito pragmáticos no quotidiano da sua vida familiar, o que as impede de perceberem a leitura como uma actividade de funcionamento real da linguagem.

As expectativas que se estabelecem em relação aos portadores são importantes por sabermos hoje que o acto de leitura envolve informação visual (o que está impresso) e informação não-visual (conhecimentos prévios sobre o mundo, sobre a língua, etc). São também as expectativas do leitor sobre o texto que orientam a leitura que efectua, já que vão desencadear uma selecção prévia de toda a informação visual disponível, isto é, os leitores são guiados pelas suas expectativas na extracção de significado de um texto.

Sendo assim, que expectativas podem criar as crianças sobre portadores que desconhecem se, pelo facto de os desconhecerem, desconhecem também qual o tipo de informação que lá poderão encontrar? A leitura afigura-se-lhes pouco eficaz quando o objectivo é identificar objectos desconhecidos; daí ter sido utilizada somente nos casos em que existia alguma expectativa sobre o objecto.

Especificação das funções dos portadores

Neste item do estudo, a autora pretendeu aprofundar aspectos que ressaltaram do item anterior, tentando avaliar se havia graus diferentes de percepção dos usos ou funções dos portadores, nomeadamente no que se refere à importância dada ao texto.

Ao perguntar para que serve determinado portador as respostas dadas pelas crianças podem ser de dois tipos: as que se referem ao objecto propriamente dito, ignorando-se ou desvalorizando-se a função do texto nele contido (ex: “o cartaz

de propaganda política serve para pregar na parede” ou “o livro serve para ler”) e as que se referem fundamentalmente ao texto, sendo o objecto visto fundamentalmente como suporte desse mesmo texto, isto é, desempenhando um papel secundário relativamente à informação escrita que contém (ex: “o livro serve para contar histórias”).

Este segundo tipo de respostas consideram-se mais evoluídas que as primeiras por revelarem que a criança já concebe o texto como um instrumento auxiliar e com uma função específica, o que implica que a leitura seja vista como um meio necessário para o objecto desempenhar o seu fim último (ex: a receita médica serve para saber qual é o remédio e como se toma).

Verificou-se que, só face a portadores de texto que já conheciam anteriormente é que se obtiveram respostas deste tipo e, sobretudo, nas crianças mais velhas. Se pensarmos que a familiaridade da criança com o objecto resulta das práticas familiares, somos levados a concluir que ela é determinada pela origem sócio-económica da criança, já que nos grupos estudados, contrastados sócio-economicamente, são as crianças de estatuto mais elevado as que reconhecem maior número de portadores e as que explicitam mais frequentemente a sua função.

A este propósito refere a autora que as práticas escolares que enfatizam a descodificação da informação visual e, conseqüentemente menosprezam as conceptualizações infantis sobre a escrita não contribuem para que as crianças de classes mais desfavorecidas tenham acesso às funções sociais da escrita, contribuindo até, por vezes, para a deformação das suas expectativas a respeito da linguagem escrita.

Predição do conteúdo do portador

A questão enunciada pretendia explorar até que ponto o facto de a criança conhecer a função social de um texto contribui para a antecipação adequada do seu conteúdo, mesmo que ela ainda não saiba ler.

Os resultados obtidos corroboram os resultados obtidos por E. Ferreiro (1986): “o conhecimento das funções sociais da escrita não impede que as crianças mantenham a ideia de que o que se escreve são os *nomes*”, tal como “a ausência de conhecimento sobre a função social também é compatível com a mesma ideia”. Um exemplo do primeiro tipo de situação será aquela em que uma criança responde que uma receita serve “para saber como é que se usa o remédio” mas o que lá está escrito é “remédio”.

O tipo de respostas obtidas no grupo de crianças do 2ºano de escolaridade, revelam que elas, tendencialmente, já abandonaram a *hipótese do nome*, uma vez que antecipam não só o conteúdo dos vários portadores como também alguns elementos da sua estrutura textual.

Para as crianças da 2ª classe, foram ainda objecto de estudo, outros aspectos solicitados, relativos a alguns portadores, nomeadamente a distinção entre manchete e notícia, a estrutura do texto das receitas de culinária, os procedimentos de localização de palavras num dicionário, a discriminação dos elementos que se devem escrever no cheque e a predição do conteúdo textual do “carnê” e da receita médica.

Os resultados obtidos apontam no sentido de que a simples presença em casa de um determinado portador não garante que se lhe atribua um significado funcional. Para que esse significado se construa é necessário que os mais velhos utilizem esses portadores nas funções que lhes são específicas e que integrem as crianças nessas práticas. Só assistindo ou vivenciando a instrumentalização do objecto portador de texto, a criança pode aceder à sua dimensão funcional.

2.4. Considerações finais

Como conclusões a autora teceu as seguintes considerações:

- o desenvolvimento do conhecimento sobre portadores de texto distancia as crianças do Jardim de Infância e da 2ª classe, tanto quanto distancia entre si os dois grupos de crianças da 2ª classe, provenientes de classes sociais distintas;
- a situação familiar da criança assume uma dimensão que a escola menospreza, no que se refere ao número de portadores de texto identificados;
- na identificação de portadores, as crianças podem recorrer a atributos externos ao objecto (sobretudo as crianças da classe média e da 2ª classe) ou a atributos a ele inerentes (sobretudo as crianças de Jardim de Infância da classe baixa);
- as concepções das crianças sobre as funções sociais dos objectos portadores de escrita, evoluem de uma interpretação externa ao objecto, em que o texto é pouco relevante, para uma interpretação interna, intrinsecamente ligada à escrita;
- a fim de identificarem o objecto, as crianças da 2ª classe da classe média servem-se da leitura duas vezes mais que as suas colegas da classe baixa,

o que parece significar que o recurso à leitura como meio de obter informação ou de confirmação de expectativas formadas, é uma estratégia mais incorporada por aqueles para quem a língua escrita é mais valorizada;

- a mediação do adulto e a valorização por ele atribuída à leitura influencia determinantemente a representação que a criança tem do acto de ler, vendo-o como um fim ou como um meio. Neste estudo foram sobretudo as crianças mais velhas da classe média que apontaram a leitura como um meio, contra menos de metade das suas colegas da classe baixa;
- as expectativas quanto à presença do nome escrito como simples denominação do objecto ou quanto á presença de outros nomes relacionados com o objecto, parecem variar de acordo com o conhecimentos das funções sociais desses mesmos objectos;
- finalmente, o estudo parece apontar para o facto de o conhecimento das funções sociais da escrita favorecer, em crianças alfabetizadas, a antecipação do conteúdo dos portadores e a predição de elementos das suas estruturas textuais.

A conclusão genérica retirada pela autora no final deste estudo é a de que as concepções das crianças a respeito do uso da escrita, resultam da sua interacção com familiares ou com outros membros da sua comunidade próxima: se para eles os objectos de escrita têm um uso funcional, a criança valorizará a escrita e assimilará conhecimentos referentes à identidade, função e conteúdos desses objectos; mas se ocorre o contrário, ela certamente irá aprendendo na escola a competência técnica de desenhar letras e construir palavras ou de descodificar mecanicamente letras e sons, mas isso não só lhe será mais penoso, como não

significa que venha a valorizar a escrita e a saber utilizá-la adequadamente nas suas diferentes funções. Por outras palavras, dificilmente acederá à literacia.

III
OBJECTIVOS
E
QUESTÕES EM ESTUDO

QUESTÕES EM ESTUDO

1. OBJECTIVOS

O objectivo central deste trabalho é conhecer as representações e conhecimentos sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita, que têm as crianças que não frequentaram qualquer tipo de instituição educativa anteriormente, à entrada para a escola, procurando saber se as diferenças nos estatutos sócio-económicos dos pais darão origem a diferenças nos conhecimentos e representações que as crianças expressam ter.

Segundo Alves Martins (1994), tanto os conhecimentos sobre os objectivos da linguagem escrita e a forma como as crianças deles se apropriaram, como o modo como concebem a linguagem oral e escrita e a relação existente entre ambas, constituem bons preditores do sucesso na aprendizagem da lecto-escrita. Em sua opinião, tais conhecimentos dependem das oportunidades que as crianças tiveram de participar em práticas sociais relacionadas com a leitura e a escrita.

Hoje em dia é elevada a percentagem de crianças que, em Portugal, frequentam durante um período de tempo mais ou menos alargado algum tipo de instituição pré-escolar antes de ingressarem no 1º ciclo do ensino básico. Apesar de serem muito distintas as práticas educativas que se desenvolvem nessas instituições, é certo que um dos seus objectivos, mais ou menos explícito e alcançado, é o de preparar as crianças para a entrada no ensino formal, nomeadamente através do desenvolvimento de um conjunto de capacidades e da promoção de um conjunto de conhecimentos relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola confronta-se assim com dois grupos distintos de crianças no 1º ano de escolaridade: as que transitam do Jardim de Infância para a escola e as que *vêm de casa*, isto é, as que não beneficiaram, até aí, de nenhum tipo de apoio educativo institucional. Se é certo que é frequente os professores do ensino básico referirem como factor perturbador o elevado nível de autonomia e de iniciativa que muitas vezes apresentam as crianças do primeiro grupo, também é certamente vulgar apontarem como problemático o baixo nível de conhecimentos e de estimulação das capacidades das crianças do segundo grupo.

Sendo comumente aceite, no seio da comunidade docente, que qualquer tipo de ensino, para ser motivante e eficaz, tem que ter em conta as características e o nível de conhecimentos da população a que se destina, sabemos contudo que as práticas escolares nem sempre se adaptam a essas características individuais. É nossa convicção que um dos erros mais frequentes em que se incorre é o de considerar que as crianças nada sabem, nem nunca se questionaram, sobre os conteúdos que lhes vão sendo apresentados, tenham frequentado ou não o jardim de infância.

Uma vez que já foram efectuados estudos sobre os conhecimentos e representações dos objectivos e natureza da linguagem escrita das crianças que frequentaram a educação pré-escolar, decidimos recolher informação reveladora dos conhecimentos e representações das crianças que *vêm de casa*, sobre o mesmo assunto.

Gostaríamos que este estudo contribuisse para que os profissionais, tanto da educação de infância como do ensino básico, valorizassem mais o esforço

constante que as crianças fazem para entender o mundo que as rodeia, nomeadamente no âmbito da língua escrita, e rentabilizassem mais os conhecimentos que resultam, por poucos que sejam, deste esforço pessoal enquadrado num determinado ambiente familiar e social.

2. QUESTÕES EM ESTUDO

Através deste estudo exploratório pretendemos averiguar se a diferença de estatuto sócio económico dos pais se reflecte no tipo de respostas que as crianças que não frequentaram a educação pré-escolar dão, no momento em que ingressam na escola, relativamente às seguintes questões:

- Q1) Quais os objectos portadores de texto que as crianças mais identificam?
- Q2) Será que as crianças fazem predições adequadas sobre os conteúdos dos diferentes portadores de texto apresentados?
- Q3) Será que as crianças sabem o nome e as funções dos diferentes portadores de texto com *suporte em papel* que identificaram?
- Q4) Que conhecimentos têm sobre as várias utilizações funcionais da linguagem escrita?
- Q5) Que representações têm sobre o processo de leitura e da sua aprendizagem?
- Q6) Que concepções têm sobre a leitura?
- Q7) Que concepções têm sobre a escrita?

IV

METODOLOGIA

METODOLOGIA

1. AMOSTRA

A fim de efectuar o estudo em vista, considerou-se que a amostra seria retirada da população das crianças que tivessem iniciado a escolaridade obrigatória sem nunca antes terem frequentado qualquer instituição de educação pré-escolar. Pretendia-se assim obter um grupo homogéneo, sem influências de anteriores aprendizagens em instituições educativas, cujos saberes sobre leitura e escrita estivessem confinados apenas ao seu contexto familiar e social.

Por questões de ordem prática escolheram-se duas escolas públicas do concelho de Almada - Escola nº1 do 1º Ciclo do Ensino Básico da Costa da Caparica e Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Trafaria – onde, segundo os registos de matrícula e informações fornecidas pelas Direcções das escolas no início do ano lectivo, se encontravam 40 crianças nestas condições. Todas elas foram entrevistadas.

Posteriormente, a fim de completar os dados recolhidos sobre as crianças (profissões dos pais, data de nascimento, etc), recorremos aos professores das crianças e ao pessoal auxiliar destas escolas que, vivendo na zona, conhece bem as famílias de origem. Verificou-se então que algumas informações fornecidas inicialmente estavam incorrectas, o que levou à retirada de algumas crianças da amostra.

Foram também excluídas da amostra algumas crianças que, tendo iniciado a escolaridade tardiamente, ultrapassavam já os 7 anos de idade, para que o seu nível de desenvolvimento global não influenciasse os resultados do estudo.

Assim, a amostra ficou composta por 34 crianças (12 do sexo masculino e 22 do sexo feminino) que obedeciam aos seguintes requisitos:

- frequentarem pela primeira vez o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico;
- não terem frequentado anteriormente qualquer instituição educativa;
- terem idades inferiores a 7 anos.

A idade das crianças na data das entrevistas, situava-se entre 5:11 e os 6:10, com uma média de 6:3 e um intervalo de 11 meses entre a criança mais nova e a criança mais velha (anexo I).

Inicialmente tínhamos pensado compor a amostra com 2 grupos emparelhados de crianças oriundas de meios sócio-económicos contrastados, a fim de analisar se essa característica teria efeitos na formulação das respostas. No entanto, por ser bastante reduzido o universo de crianças nas condições exigidas e pouco diferenciado o seu estatuto sócio económico, fomos obrigados a abandonar essa ideia. Optámos então por manter todas as crianças que estivessem dentro dos critérios acima expostos, independentemente do seu estatuto sócio económico.

Estatuto sócio-económico dos pais

Dada a escassez de informação disponível e a ausência de outros dados fiáveis, definiu-se como critério de estatuto socio-económico (ESE) a profissão dos progenitores, segundo a classificação de profissões “Estrutura dos Níveis Ocupacionais”, de Silva Santos, Garcia Fernandes e Bento Feliz (1973), citada

em Alves Martins (1996, p. 241-242). Esta classificação foi convertida em ESE através da tabela de correspondência expressa no anexo II.

Nos casos em que verificava que os dois progenitores pertenciam a ESE diferentes, classificou-se o casal na categoria correspondente ao ESE mais alto.

Assim, a amostra compõe-se de:

- 24 crianças de ESE baixo
- 10 crianças de ESE médio.

A escassez de crianças de ESE médio explica-se não só pelo facto de, nestas freguesias, muitas das crianças de ESE mais elevado frequentarem o ensino particular, como também por ser comum as crianças deste estatuto terem frequentado instituições de educação pré-escolar.

No Quadro 5 apresentamos a distribuição dos pais das crianças pelos diferentes níveis ocupacionais.

QUADRO 1

Distribuição dos pais por nível ocupacional

	Pai		Mãe	
	F ^a	%	F ^a	%
1 – Quadros superiores				
2 – Quadros médios				
3 – Encarregados / contramestres				
4.1 – Qualificados (administrativos)	5	14,7	4	11,8
4.2 – Qualificados (comércio)	1	2,9	1	2,9
4.3 – Qualificados (produção e outros)	1	2,9		
5 – Semi-qualificados	13	38,2	5	14,7
6 – Não qualificados	11	32,4	8	23,5
7 – Desempregados / domésticas / sem prof.	1	2,9	16	47,1
8 – Pais que não vivem com as crianças	2	5,9		

Da leitura deste quadro ressalta no essencial a total ausência de representação nos níveis ocupacionais mais altos (1, 2 e 3). Podemos ainda constatar que a categoria com maior número de pais é a dos profissionais semi-qualificados (38,2%), enquanto que nas mães é a de desempregada/doméstica ou sem profissão (47,1%). Curiosamente estes dois níveis correspondem àqueles em que se observa uma grande discrepância entre o número de pais e mães que neles se encontram: nível 5 – 13 pais e 5 mães; nível 7 – 16 mães e 1 pai.

Por outro lado, verifica-se que apenas 20,6% dos pais e 14,7% das mães exercem profissões de ESE médio. Os restantes 79,4% pais e 85,3% mães têm profissões consideradas de ESE baixo. Este aspecto justifica o pouco contraste encontrado entre as crianças de ESE baixo e médio, sendo que apenas 2 crianças de ESE médio têm ambos os pais com profissões consideradas desse estatuto.

2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação é um estudo exploratório em que, numa única entrevista, do tipo piagetiano, se tentam obter respostas a questões relacionadas com os conhecimentos e representações que as crianças têm, à entrada para o ensino básico, sobre:

- a escrita presente no seu meio ambiente (identificação e nomeação de portadores de texto, suas funções e conteúdos)
- a apropriação das utilizações funcionais da escrita
- o processo de leitura e de aprendizagem da mesma
- a leitura com imagem (palavras e orações)
- a escrita do seu nome próprio e de outras palavras e orações. ✓

Trata-se pois de um estudo descritivo, em que se tentam analisar, fundamentalmente do ponto de vista qualitativo, as respostas dadas pelas crianças às diferentes perguntas que lhe foram colocadas em função das questões em estudo.

3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

Os dados foram recolhidos nas próprias escolas das crianças, numa sala disponibilizada para o efeito, onde as crianças eram entrevistadas individualmente. A fim de recolher o máximo de informação possível as entrevistas foram integralmente registadas em vídeo.

Para que não se fizessem sentir os efeitos das primeiras aprendizagens formais sobre o processo de lecto-escrita, as crianças foram entrevistadas no decorrer da segunda e terceira semana de aulas, período em que os professores ainda apenas desenvolviam actividades propedêuticas da leitura e da escrita, sobretudo direccionadas para o aperfeiçoamento dos movimentos finos e da discriminação perceptiva.

A entrevista a cada criança subdividia-se em 4 partes distintas, que a seguir se discriminam, correspondentes aos diferentes aspectos em estudo. No início da sessão era feita uma pequena conversa, com vista a criar condições de motivação para a tarefa e focalização na mesma.

1ª parte – Conhecimentos sobre portadores de texto

Para avaliar os conhecimentos que as crianças tinham sobre portadores de texto utilizaram-se 36 portadores de texto, escolhidos pela sua representatividade em diferentes contextos do seu meio sócio-cultural.

Porque a escrita que nos rodeia não se restringe à escrita em objectos especificamente criados para conter escrita (revistas, jornais, cartas, livros, etc...), estando presente em muitos outros objectos de uso corrente, nos cartazes

publicitários, nos meios de transporte, etc, os portadores de texto seleccionados distribuía-se por 3 tipos de suportes:

- textos em papel, em diferentes publicações e outros escritos que fazem parte do quotidiano (cartas, facturas, bilhetes de autocarro, etc.);
- fotos de locais ou objectos com informação escrita, produzidas em ambiente exterior no meio envolvente da zona de residência das crianças;
- objectos/embalagens de produtos de uso corrente.

Os portadores de texto com suporte em papel apresentados às crianças na entrevista são os constantes do Quadro 2. Por facilidade de linguagem passaremos a designá-los, de ora em diante, apenas por *suportes em papel*.

QUADRO 2
Portadores de texto com suporte em papel

Ref ^a	Descrição do suporte	Nome / Texto impresso
T1	Jornal	Público
T2	Livro de histórias infantis	O patinho quá-quá pata aqui pata acolá
T3	Lista telefónica	Páginas Amarelas
T4	Revista sobre televisão	TV Guia
T5	Revista de culinária	Teleculinária
T6	Romance de José Saramago	Memorial do Convento
T7	Livro de BD	Tio Patinhas
T8	Revista infantil	Rua Sésamo
* T9	Manual escolar em uso	Descobrir é viver
T10	Manual escolar desconhecido	Pé ante Pé
T11	Envelope c/ carta dentro	(nome e morada do destinatário,...)
T12	Factura da água	(identificação do consumidor,...)
* T13	Factura de electricidade	(identificação do consumidor,...)
T14	Bilhetes de autocarro RN	Pré-comprados
* T15	“Cartão da Caixa”	Cartão da ARS

Os portadores de texto fotografados eram 16 na sua totalidade e constam no Quadro 3. As fotos, que se podem ver em anexo, registavam imagens de rua das

localidades onde se inseriam as escolas. Para simplificação da linguagem serão designados, de ora em diante, por *fotos*.

QUADRO 3
Portadores de texto com suporte fotográfico

Ref ^a	Descrição do suporte	Nome / Texto impresso
F1	Publicidade ao gelado Magnum	Verdadeiramente simples MAGNUM Olá
F2	Máquina de venda de pastilhas elásticas	Pastilha 5\$00
F3	Sinal de Stop	STOP
F4	Placard de venda de andares	Andares Vende-se 3889067 Visite o andar modelo
* F5	Roulote dos TLP	TELEFONES
F6	Placa com nome de rua	Praça da Liberdade
F7	Painel luminoso da Pepsi	PEPSI Salão de jogos
* F8	Graffiti	Reparações de automóveis
F9	Automóvel	CORSA 1.5 D OPEL OL-11-28
F10	Autocarro da RN	TRAFARIA 7599 VOLVO FU-30-93
F11	Barco de pesca	TR-471-L GAIVOTA
* F12	Motos	DT YAMAHA LM-93-47
F13	Ambulância	BOMBEIROS - EMERGÊNCIA 597 AMS - 09 Bombeiros Voluntários da Trafaria VX-55-06
F14	Quiosque da Olá	Olá Olá Olá
F15	Paragem de autocarro	PARAGEM
* F16	Sinais de trânsito (sentido) indicadores de localidade	ALMADA CACILHAS LISBOA

Quanto aos objectos e embalagens de produtos de uso corrente utilizados neste trabalho encontram-se discriminados no Quadro 4 e, no seu conjunto, passaremos a designá-los apenas por *objectos*.

QUADRO 4
Objectos portadores de texto

Ref ^a	Descrição do suporte	Nome / Texto impresso
O1	Caixa de comprimidos	Aspirinas
O2	tubo de cola	UHU
O3	Lata de atum	Atum Bom Petisco
O4	Embalagem de gelatina	Gelatina Royal
O5	Embalagem de farinha láctea	Nestum

Ao longo da entrevista iam sendo apresentados às crianças, um a um, os diferentes portadores em estudo. As crianças eram estimuladas a manipulá-los e a explorá-los livremente, à medida que iam sendo questionadas sobre eles.

O diálogo estabelecido no decorrer da entrevista foi adaptado às características, motivações e desempenho de cada criança. Procurou-se que as perguntas fossem colocadas de modo a que as crianças explicitassem tudo o que sabiam sobre cada um dos portadores em estudo, indo mais além da sua simples identificação.

Deste modo, apesar da interacção particular que se estabelecia com cada criança em função das questões em estudo, as perguntas iam sendo colocadas numa certa sequência de especificação progressiva, do tipo da que abaixo se indica:

- 1) *Sabes o que é isto?*;
- 2) *Serve para quê? / Cá dentro fala de quê?*;
- 3) *Tem coisas escritas?! / Que coisas achas que estão lá escritas?*;
- 4) *O que achas que está escrito no ... (nome do portador) ? / O que diz aqui no ... (nome do portador)?*;
- 5) *Onde?* (pedir que apontem);

6) *Onde é que diz “...”* (referir algo que a criança tenha dito)? / *Onde é que conta/fala em “...”* (referir algo que a criança tenha dito)?

A pergunta 1 refere-se à identificação do objecto, sendo a 2 destinada à identificação por referência à sua função. A pergunta 3 reenvia para o conhecimento do suporte como portador de texto. As perguntas 4, 5 e 6 destinam-se a explorar a predição do conteúdo.

De forma a, de algum modo, validar os conhecimentos que as crianças haviam demonstrado ter acerca dos conteúdos dos diferentes portadores de texto apresentados, era-lhes feita então uma prova de leitura e pseudo-leitura. Para isso avisava-se que iam fazer com elas uma brincadeira que consistia em ler bem umas coisas e em ler mal outras: elas tinham que dizer quando é que nós estávamos a ler bem e quando é que estávamos a ler mal. A cada criança lia-se um excerto de 4 dos portadores por ela identificados, lendo-se 2 correctamente e 2 incorrectamente.

2ª parte – Projecto de leitor e representações sobre o processo de leitura e da sua aprendizagem

Uma vez terminada a apresentação dos portadores de texto, colocámos às crianças questões que nos permitissem conhecer as suas representações sobre o processo de leitura e de aprendizagem da mesma e ainda as suas motivações para a aquisição dessa competência.

Também o modo como estas perguntas foram sendo formuladas dependeu do tipo de interacção estabelecido com cada criança, mas no essencial tentou-se respeitar os conteúdos e sequência do guião que a seguir se apresenta.

As primeiras perguntas visavam situar as crianças no acto de leitura:

- *Conheces pessoas que saibam ler? Quem?*
- *O que é que eles lêem? / Que coisas é que tu costumavas ver eles lerem?*

Com a pergunta seguinte pretendia-se saber quais os aspectos ou tarefas que as crianças consideravam necessários para que se pudesse ler:

- *Como é que eles fazem para ler? / Faz de conta que tu és... (nome de uma das pessoas que a criança referiu saber ler) e que está a ler ... (nome de uma das coisas que a criança referiu ser lida por essa pessoa): como é que tinhas que fazer para ler?*

A fim de conhecer as suas motivações para a aprendizagem da leitura, bem como a utilidade que viam nessa capacidade, era-lhes perguntado:

- *E tu, sabes ler?*
- *E queres aprender a ler e a escrever?*
- *Achas que é fácil ou difícil aprender a ler?*
- *Para que queres aprender a ler? / Para que serve saber ler?*
- *O que gostavas de ler quando souberes ler? / Que coisas podes fazer quando souberes ler?*

As últimas perguntas referiam-se também a aspectos ou tarefas necessários para a leitura, mas desta vez representados nas sub-tarefas que incluíam no seu próprio processo de aprendizagem:

- *O que é preciso para aprender a ler? / O que é que tens que saber para poderes ler?*

3ª parte – Conceptualizações sobre a leitura

Para que fosse possível conhecer a que nível se encontravam as crianças da nossa amostra no que se refere à leitura, apresentavam-se diferentes pranchas com imagens e texto. A elaboração destas pranchas (que se encontram em anexo) seguiram alguns critérios já anteriormente utilizados em estudos sobre este assunto (Ferreiro, 1980; Alves Martins e Quintas Mendes, 1986), tais como a familiaridade das imagens para as crianças e outros que a seguir se enunciam.

As pranchas 1a e 1b e a prancha 2 reenviam para a leitura de palavras, enquanto as pranchas 3 e 4 reenviam para a leitura de orações.

- Prancha 1a – Imagem: uma bicicleta
Texto: *bicicleta* (a palavra situava-se na base da prancha, sob a imagem).
- Prancha 1b – Imagem: uma bicicleta (exactamente igual à Prancha 1)
Texto: *roda*.
- Prancha 2 – Imagem: um pato em situação de movimento, inserido numa paisagem próxima.
Texto: *pato / ervas / flor / pedras* (as palavras estavam espalhadas por toda a prancha, junto aos elementos que designavam).

A utilização de uma prancha com texto altamente predictível e outra com a mesma imagem mas com um texto sobre o qual dificilmente se fariam predições, teve o objectivo de averiguar quais as crianças que antecipavam apenas em função da imagem e quais as que tinham em consideração as propriedades dos textos.

- Prancha 3 – Imagem: um cão e um cachorrinho dormindo juntos, inseridos numa paisagem próxima.
Texto: *Os cães estão a dormir* (a oração ocupava uma só linha e situava-se na base da prancha, sob a imagem).

- Prancha 4 – Imagem: uma praia onde se vêem em 1º plano duas crianças a fazerem castelos na areia, em 2º plano um menino a jogar à bola e em 3º plano duas crianças dentro de água.

Texto: *Os meninos estão a nadar e a brincar na praia com a areia* (a oração ocupava duas linhas de tamanho aproximado, que se situavam na base da prancha, sob a imagem).

4ª parte – Conceptualizações sobre a escrita

Finalmente, com o objectivo de conhecer quais as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, era-lhes pedido que escrevessem o seu nome e ainda um conjunto de palavras e uma pequena oração que lhes iam sendo ditadas.

Uma vez que se pretendia analisar a forma como as crianças relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, a selecção das palavras seguiu alguns critérios já anteriormente utilizados em investigações sobre esta temática, nomeadamente os de Ferreira et al. (1980, 1988), os de Alves Martins e Quintas Mendes (1987) e de Alves Martins (1996).

As palavras seleccionadas agrupavam-se em função de algumas características que pudessem gerar conflito, de modo a realçar qual a hipótese conceptual que prevalecia perante o conflito. As palavras ditadas e os motivos que justificam a sua escolha foram as seguintes:

- *bola / pé* – reenviando para referentes de natureza distinta e tendo diferente quantidade de sílabas (uma é monossilábica), pretendem averiguar acerca da hipótese da “quantidade mínima de letras” em confronto com a “hipótese silábica”.

- *formiga / cavalo* – com idêntico número de sílabas mas reenviando para referentes de dimensões muito distintas, pretendem averiguar acerca da “hipótese quantitativa do referente”.
- *gato /gata / gatinho* – sendo linguisticamente aproximadas e reenviando para animais da mesma espécie, pretendem averiguar acerca da “hipótese quantitativa do referente” e da “semelhança conceptual”.
- *o gato está a dormir* – sendo uma oração simples inclui uma das palavras já ditadas anteriormente, a fim de averiguar acerca da consistência da escrita de um mesmo referente, bem como artigos, verbos e particulas de ligação, para averiguar acerca do tipo de palavras que a criança considera que se podem escrever.

Para introduzir esta parte da entrevista era perguntado à criança se já sabia escrever. Caso a resposta fosse afirmativa entregava-se uma folha de papel branco e começava-se por pedir que escrevesse o seu nome, ditando em seguida as palavras e a oração. Se a resposta fosse negativa era-lhe entregue à mesma uma folha de papel e pedido que escrevesse o seu nome, comentando que isso certamente saberia (tarefa raramente recusada), após o que se encorajava a criança a tentar escrever, mesmo sem saber, algumas palavras que lhe iam ditar: “*então escreve como tu pensas que poderia ser... como souberes... como achas que se deve escrever... como fores capaz*” ...

Sempre que a criança acabava de escrever as palavras pedia-se-lhe que lesse e indicasse o que escreveu:

“Então o que é que escreveste, lê lá. E onde é que está isso escrito, mostra-me com o teu dedo”.

Numa das palavras que designavam animais, depois de a criança a ter escrito e lido, pedia-se-lhe que lesse o que ficava quando se tapava uma ou duas letras do princípio da palavra e depois o que ficava quando se tapava uma ou duas letras do fim da palavra.

Após a escrita da oração e de se lher pedido que lesse o que estava escrito, pedia-se que indicasse onde é que estavam escritas cada uma das palavras da oração, mas perguntando de uma forma salteada:

“Onde escreveste “gato”? E “a”? E “está”? E “dormir”? E “o”?

4. TRATAMENTO DOS DADOS

Começámos por fazer a transcrição integral das entrevistas, seguindo o modelo representado no Quadro 4. Do protocolo assim constituído para cada uma das crianças, fazia parte integrante a respectiva produção escrita.

QUADRO 4

Modelo de registo das entrevistas

Entrevistado: F..... Idade : AA:MM

Portador (ref ^a)	Experimentador (guião)	Sujeito (respostas)	Observações
			Interacções não verbais, manipulações, notas

Os 34 protocolos foram depois analisados por partes, correspondendo essa análise às diferentes variáveis em estudo. Passamos agora à apresentação do tratamento efectuado para cada uma das variáveis em estudo.

4.1. Identificação de portadores de texto

A análise de conteúdo das respostas e a primeira categorização das mesmas levou a que tomássemos consciência da inadequação de alguns dos portadores utilizados. Daqui resultou a exclusão de 7 portadores, assinalados com * nos quadros 1 e 2. Os portadores P15, F8 e F16 foram excluídos por não terem sido identificados por qualquer criança, o que impedia qualquer tipo de análise discriminativa. Outros portadores foram excluídos por se terem revelado inadequados pelas razões que a seguir se indicam:

- P9 – Manual escolar em uso – Respostas possivelmente influenciadas pelo facto de algumas crianças já terem o manual e outras ainda não;
- P13 – Factura de electricidade – Item não discriminativo e com respostas semelhantes às dadas para a factura da água;
- F5 – Roulote dos TLP – Frequência considerável de não respostas ou respostas confundindo este portador com um bar ou um quiosque de gelados;
- F12 – Motos – Presença de vários objectos do mesmo tipo com referência a informação não discriminativa;

Para cada um dos 29 portadores de texto que restaram – 12 suportes em papel, 12 fotos e 5 objectos - reuniram-se todas as respostas dadas pelas crianças, a fim de facilitar o estabelecimento de categorias e de promover uma maior coerência na classificação das respostas. Utilizando o método “lecture/lecture”, usado por P.Clanché, lemos em seguida, sucessiva e repetidamente, as várias respostas dadas para o mesmo portador. Este método, favorecedor do efeito de memória, tornou-nos mais sensíveis às analogias e rupturas, o que facilitou a categorização.

Considerou-se que a criança identificava o objecto sempre que explicitamente ela nos desse informação específica sobre ele, de modo a que não pudesse ser confundido com qualquer outro de natureza distinta. No entanto, o que a nós nos interessava era a sua identificação enquanto portador de texto, daí que, numa primeira análise, as respostas tenham sido classificadas em duas grandes categorias: Identificação ou Não Identificação do Objecto enquanto Portador de Texto. Posteriormente, de uma análise mais fina resultou a classificação em sub-

categorias, já que se encontraram respostas de natureza distinta dentro da mesma categoria. Obtivemos assim a seguinte grelha de análise:

I - IDENTIFICAÇÃO DO OBJECTO PORTADOR DE TEXTO

S1 - Identificação simples ou genérica – a criança conhece o objecto enquanto portador de texto, mas não o nomeia nem põe hipóteses sobre o seu conteúdo ou função:

Ex: P3 – “*E isto, sabes o que é?*” “*É dos telefones*”...

“*Achas que tem aí coisas escritas?*” “*Sim...*”

“*Sabes o quê?*” “*Muitas coisas... muitas letras*”. (And. Filipa)

- Identificação utilizando uma resposta circular – a criança não consegue justificar a sua identificação:

Ex: P5 – “*É um livro de receitas*”... “*porque é... porque eu sei*”.

(Aldenor)

S2 – Identificação qualificada – a criança nomeia o objecto ou explicita algo adequado sobre a sua função ou conteúdo.

Ex: P2 – “*É um livro de histórias para pequenos*”. (Telma)

II - NÃO IDENTIFICAÇÃO DO OBJECTO ENQUANTO PORTADOR DE TEXTO

S0 – identificação do objecto mas não enquanto portador de texto

Ex: O2 – “*Sabes o que é isto?*” “*É cola*”.

“*E tem coisas escritas?*” “*Não, só tem cola para colar*”. (Nair)

N – resposta errada - revela que o objecto não foi identificado

NR – a criança não responde ou diz que não sabe.

Uma vez distribuídas as respostas pelas diferentes categorias desta grelha, observaram-se os resultados segundo duas perspectivas: a dos resultados obtidos em cada portador e tipo de portadores; a dos resultados obtidos por cada criança e grupo de crianças.

A fim de facilitar a interpretação da ordenação dos portadores de texto por percentagem de identificação, criámos 4 faixas de identificação, correspondendo cada uma delas àquilo que consideramos ser conjuntos significativos de percentagens, ordenadas de forma decrescente:

Faixa 1 \Rightarrow portadores identificados por 100% da amostra (34 crianças);

Faixa 2 \Rightarrow portadores identificados por mais de 75% e menos de 100% da amostra (26 a 33 crianças);

Faixa 3 \Rightarrow portadores identificados por 50% a 75% (ambos inclusivé) da amostra (17 a 25 crianças);

Faixa 4 \Rightarrow portadores identificados por menos de 50% da amostra (1 a 16 crianças).

Efectuou-se um agrupamento idêntico por faixas no que se refere à percentagem de portadores identificados por cada criança, conforme indicamos abaixo:

Faixa 1 \Rightarrow crianças que efectuaram 100% identificações (29 portadores de texto);

Faixa 2 \Rightarrow crianças que efectuaram mais de 75% e menos de 100% de identificações (22 a 28 portadores de texto);

Faixa 3 \Rightarrow crianças que efectuaram 50% a 75% identificações (15 a 21 portadores de texto);

Faixa 4 \Rightarrow crianças que efectuaram menos de 50% identificações (0 a 14 portadores de texto).

4.2. Predição dos conteúdos dos portadores de texto

Seguidamente fomos verificar se as crianças, nas respostas que nos deram acerca do que poderia estar escrito nos portadores de texto, faziam ou não predições adequadas relativamente aos conteúdos. No excertos de diálogos que a seguir se apresentam, exemplificamos, para cada tipo de suporte, o que consideramos por conteúdos adequados.

Suportes em papel:

P3 – “E isto o que é?” “Uma lista telefónica”.

“E o que vem cá dentro?” “Números... das casas das pessoas”

“Ah, os números das portas das casas...” “Não é os números das portas, é dos telefones”.

(A. Cecília)

Fotos:

F7 – “Sabes o que é isto?” “É o coiso que está à porta do café”.

“E tem aí coisas escritas?” “Só aqui assim: PEPSI”.

(Fábio F.)

Objectos:

O2 – “E isto, o que é?” “É uma cola”.

“Tem alguma coisa escrita nessa cola?” “Sim”.

“E o que é que tu achas que aí está escrito?” “Cola”.

(Linda)

Uma vez encontradas as respostas em que essa condição se verificava, analisaram-se os dados em duas perspectivas: a dos resultados obtidos em cada portador e por tipo de portador; a dos resultados obtidos por criança e grupos de crianças.

A distribuição por faixas dos resultados percentuais dos conteúdos referidos por cada criança também foi efectuada, à semelhança do ponto anterior, sendo essa percentagem calculada em função do total de portadores identificados por elas.

4.3. Leitura correcta e pseudo-leitura

Uma vez quantificado o número de vezes em que cada criança acertou na prova de leitura e pseudo-leitura (podendo os resultados variar entre 0 e 4 respostas certas), os dados foram organizados por criança e por grupos de crianças.

4.4. Conhecimento dos nomes dos portadores de texto com suporte em papel

Analisando apenas o universo dos suportes em papel por considerarmos ser o que corresponde aos suportes tradicionalmente vocacionados para a escrita, logo mais significativos em termos do conhecimento que as crianças tinham deles, fomos ver se as crianças explicitavam nomes adequados para cada um destes portadores.

Não lhes tendo sido perguntado directamente o nome do portador, houve no entanto muitas crianças que, no decorrer do diálogo em que se tentava saber se o portador era ou não identificado, diziam o nome do tipo de *suporte* (um livro, uma revista, uma carta...), um título (TV Guia, Rua Sésamo...) ou outra informação muito específica (um romance, um livro de histórias para pequenos, uma revista de comeres...). Considerámos então que um *suporte* era nomeado sempre ocorria alguma das situações acima descritas. Exemplificamos abaixo o que consideramos ser a nomeação de alguns portadores:

- | | |
|--|-----------|
| T1 – “É um jornal” | (Marco) |
| T3 – “É um livro de telefones” | (Edilson) |
| T4 – “É uma revista... de música... e dos canais da televisão” | (Liliana) |
| T7 – “É um livro do Patinho Feio” | (José) |

Uma vez classificadas as respostas segundo estes critérios, analisaram-se os dados em duas perspectivas: a dos resultados obtidos em cada portador e por tipo de portador; a dos resultados obtidos por criança e grupos de crianças.

Seguidamente distribuíram-se os resultados percentuais das nomeações que cada criança efectuou por faixas, à semelhança do ponto 4.1., sendo essa percentagem calculada em função do total de portadores que a criança identificara.

4.5. Conhecimento das funções dos portadores de texto com suporte em papel

Continuando apenas no universo dos *suportes em papel* pelas razões acima expostas, fomos ver quais as crianças que explicitaram algo adequado acerca das funções de cada um destes portadores, isto é, tentámos saber se as crianças tinham ideia dos objectivos dos diferentes tipos de *suportes*. À semelhança da nomeação, também não foi perguntada directamente às crianças qual a função dos *suportes*, mas aconteceu, com relativa frequência, as crianças socorrerem-se deste atributo para expressarem a identificação, como abaixo se exemplifica:

P5 – *“Isto é um livro de bolos... para ver como é que se faz a receita, depois faz-se...”*. (Joana)

P12 – *“Isto é um papel... para uma pessoa ver qual é a conta da água...”*. (Edilson)

Classificadas as respostas segundo estes critérios, analisaram-se os dados em duas perspectivas: a dos resultados obtidos em cada portador e por tipo de portador; a dos resultados obtidos por criança e grupos de crianças.

Tal como nos pontos anteriores, distribuimos os resultados percentuais do número de funções indicadas por cada criança por faixas, sendo também a percentagem calculada relativamente ao total de portadores que essa criança identificara.

4.6. Apropriação das utilizações funcionais da leitura

Analisando o conteúdo das respostas dadas às perguntas que reenviavam para a utilidade da leitura e motivações das crianças para a aprendizagem da mesma, elaboramos uma grelha baseada em trabalhos anteriores (Alves-Martins, 1996; Chauveaux, 1994). As respostas obtidas foram classificadas em duas grandes categorias.

A primeira categoria engloba as *respostas funcionais*, ou seja, as respostas que deixam transparecer que as crianças vêem alguma utilidade na aprendizagem da leitura. A segunda inclui as respostas em que não aparece nenhuma razão adequada, nem implícita nem explicitamente, para o acto de ler.

Por se encontrarem na mesma categoria respostas de natureza distinta, consideram-se algumas sub-categorias, como a seguir se apresenta:

I - RESPOSTAS FUNCIONAIS:

Função narrativa ou de ficção

Ex: “*Gostava de ler livros, gostava de ler histórias*”. (Edilson)

Função informativa

Ex: *“As legendas dos filmes sem serem portugueses”*. (José)

Função documental

Ex: *“As notícias do jornal da Bola”*... (Francisco)

Função utilitária

Ex: *“Quero ler coisas que estejam à porta, assim escritas... e na camisola...”* (Joana)

Função comunicativa

Ex: *“Se a minha mãe estivesse longe escrevia-lhe uma carta... Se não estivesse com a minha família escrevia para todos”*. (Cátia)

Função relacional

Ex: *“Para quando eu tiver filhos ler”*. (José)

Função de formação de saberes

Ex: *“Para ler coisas dos livros da escola... matemática... e para ser médica e ser doutora”*... (Vânia)

II - RESPOSTAS NÃO FUNCIONAIS:

Circunstanciais ou institucionais

Ex: *“Para poder ir trabalhar na obra”*... (Pedro)

Genéricas ou circulares

Ex: *“Para ler coisas”*. (Nair)

Outras

Ex: *“Para a gente ser espertos”*... (Liliana G.)

Não sabe ou não responde

Uma vez classificadas as respostas, centrámo-nos nas que se haviam considerado funcionais, atribuindo 1 ponto a cada função adequada que as crianças davam para o acto de ler. Os resultados de cada criança podiam oscilar entre 0 e 7 pontos Posteriormente os dados foram organizados por criança e por grupos de crianças, bem como por categorias e sub-categorias.

4.7. Representações das crianças sobre o processo de leitura

O conteúdo das respostas que as crianças deram quando lhes perguntámos como faziam para ler as pessoas leitoras, uma vez analisado no seu conjunto, permitiu a identificação de 2 categorias distintas de respostas, em função do tipo de relação que estabeleciam entre os comportamentos ou tarefas dos leitores e a palavra escrita. Uma terceira categoria foi criada para as crianças que não responderam ou que disseram não saber.

De acordo com estas categorias foi elaborada a seguinte grelha de classificação das respostas:

A - Comportamentos e/ou tarefas que reenviam directamente para a palavra escrita

Ex: *“Ele abre o livro, olha e lê. Olha para as letras antes de olhar para o boneco”...* (Célia)

B - Comportamentos e/ou tarefas que não reenviam directamente para a palavra escrita

Ex: *“Lê isto: pega no jornal e faz assim (põe o jornal aberto à frente da cara). Precisa de ter boca... e língua... e dentes”...* (Diogo)

C – Não sabe / Não responde.

As respostas classificadas na categoria A foram pontuadas com 1 ponto. As da categoria B e C não receberam qualquer pontuação. A pontuação por criança podia ser, então, de 0 ou 1 pontos.

Os dados foram analisados por criança e por grupos de crianças bem como por categorias.

4.8. Representações das crianças sobre o processo de aprendizagem da leitura

O procedimento na análise e na categorização das respostas dadas às perguntas “o que achas que é preciso para aprender a ler? O que é que tens que saber para poderes ler?”, foi idêntico ao indicado no ponto anterior, tal como a grelha de classificação utilizada:

A - Comportamentos e/ou tarefas que reenviam directamente para a palavra escrita

Ex: “Saber as letras todas... e depois ler”... (Francisco)

B - Comportamentos e/ou tarefas que não reenviam directamente para a palavra escrita

Ex: “Tenho que estudar... e não faltar à aula”... (Aldenor)

C – Não sabe / Não responde

As respostas classificadas na categoria A foram pontuadas com 1 ponto, enquanto as da categoria B e C não receberam qualquer pontuação. A pontuação podia assim ser de 0 ou 1 pontos. Os dados assim obtidos foram analisados por criança, por grupos de crianças, e por categorias.

4.9. Conceptualizações sobre a leitura de palavras e orações

A fim de classificar as respostas que as crianças deram quando lhes foi perguntado o que estava escrito em cada uma das pranchas com imagens e texto escrito, elaborou-se uma grelha. Construída a partir da análise de conteúdo das respostas dadas, a elaboração da grelha teve em conta a natureza das pranchas

apresentadas e partiu de outras já utilizadas para estudos afins (Alves-Martins e Quintas Mendes, 1986; Chauveau, 1993).

A ordenação das 4 categorias criadas segue uma sequência que vai das respostas que se centram na imagem, ignorando completamente as características do texto escrito, para aquelas em que se verifica o tratamento linguístico do texto, isto é, em que a criança demonstra compreender que a escrita é linguagem, apoiando-se nas propriedades do texto para efectuar as suas antecipações. Dentro de algumas categorias foram identificadas sub-categorias, como a seguir se indica e exemplifica:

I - LEITURA ICÓNICA DO TEXTO

A criança fala sobre a escrita, isto é, diz o que pensa que pode estar escrito no texto. Os conteúdos sugeridos para o texto escrito (claramente distinguido da imagem) resultam da leitura interpretativa da imagem, já que a criança fala do texto escrito como se estivesse a falar da imagem.

Ex: P1a. BICICLETA – “*É uma bicicleta*”

P1b. RODA – “*É outra bicicleta*” (Diogo)

II - A ESCRITA ENQUANTO ETIQUETA / NOME DA IMAGEM

A criança projecta no texto um nome ou uma frase que possa servir de legenda da imagem. Observa-se uma diferença clara entre o modo como se refere à imagem (comentário) e ao texto (um nome ou oração): a criança tenta dizer o que a escrita diz.

1. Não são tidas em conta as propriedades do texto.

Ex: P1a. BICICLETA – “*Bicicleta*”

P1b. RODA – “*Bicicleta*” (Ana Cecília)

2. A criança não resolve o conflito gerado entre algumas propriedades do texto e a hipótese do nome:

Ex: P1a. BICICLETA – “*Bicicleta*”

P1b. RODA – ‘*“não sei... eu acho que devia dizer bicicleta... mas este é pequenino (aponta RODA) e este é grande (aponta BICICLETA)...”* (Joana)

3. Sensível às características quantitativas do texto a criança resolve o conflito nomeando objectos de tamanho proporcional ao das palavras escritas, como se a escrita representasse, efectivamente, os atributos físicos desses objectos.

Ex: P1a. BICICLETA - “*Bicicleta*”

P1b. RODA - “*Triciclo*” (Marisa)

III - RELAÇÃO QUANTITATIVA ENTRE A EMISSÃO ORAL E O TEXTO ESCRITO

Para resolver o conflito gerado entre as características quantitativas do texto e a hipótese do nome, a criança arranja palavras orais (nomes de objectos) de tamanho proporcional ao tamanho das palavras escritas, como a seguir se pode ver:

Ex: P1a. BICICLETA - “*Bicicleta*”

P1b. RODA - “*Bicicleta. Não! Esta é mais grande e esta é mais pequena. Acho que esta é bicicleta de montanha (aponta BICICLETA) e esta é só bicicleta (aponta RODA)”*. (Edilson)

1. A cada fragmento do texto (que pode corresponder s palavras ou a linhas) a criança faz corresponder o nome de um objecto, daí resultanto tantos objectos quantas as fragmentações efectuadas.

Ex: P4. OS - *"Praia*

MENINOS - *terra*

ESTÃO - *toalhas*

A - *bola*

NADAR - *água*

E - *cabelo*

A - *fato de treino*

BRINCAR - *fato de tomar banho" ...* (Telma)

2. A cada fragmento do texto a criança faz corresponder uma sílaba. Para conseguir essa correspondência pode repetir, subdividir ou prolongar algumas sílabas.

Ex: P2. ERVAS - *"Pa-*

PEDRAS - *ti-*

FLOR - *nho-*

PATO - *o"*. (Filipe)

3. A cada linha do texto a criança faz corresponder uma oração, isto é, um sentido.

Ex: P4. 1ª linha - *"É bom brincar na praia"*

2ª linha - *"É bom brincar na água"*. (Fábio R.)

4. A criança prolonga a emissão sonora de um modo continuado até terminar de percorrer o texto com o dedo.

Ex: P4. 1ª linha - *"O-os-me-e-ni-i-nos..."*

2ª linha - *"...a-brin-ca-a-rem-na-pe-ra-i-a"*. (José)

5. A cada palavra escrita a criança faz corresponder uma palavra (ou grupo de palavras) da oração que verbaliza.

Ex: P3. OS - *"um*

CÃES - *cão*

ESTÃO - *com*

A - *o*

DORMIR - *filhote*".

(Ana Elisabete)

IV - RELAÇÃO QUALITATIVA ENTRE A EMISSÃO ORAL E O TEXTO ESCRITO

A criança explicita que é o facto de existirem letras distintas nas várias palavras escritas que faz com que se tenham que ler coisas diferentes.

Ex: P1a. BICICLETA - "*Bicicleta*"

P1b. RODA - "*Não sei... estas letras não são iguais...pode ser mota... pode ser pedal... mas não pode ser bicicleta que é com B... e eu não conheço estas letras*"... (José)

Por considerarmos que algumas destas categorias eram agrupáveis em função de diferentes concepções de escrita, considerando nós que os grupos 1 e 2 são alheios ao tratamento linguístico do texto escrito e que os grupos 3 e 4 implicam o tratamento linguístico da palavra escrita, estabelecemos a seguinte relação:

Grupo 1 - A criança centra-se na imagem e não tem em conta nenhuma das propriedades da escrita (categorias I e II.1.).

Grupo 2 - A criança é sensível a características do texto mas ainda não o trata linguisticamente (categorias II.2. e II.3).

Grupo 3 - A criança trata linguisticamente o texto escrito, tendo em conta as suas características quantitativas - *princípio da linearidade* (categorias III.1., 2., 3., 4., 5. e 6.).

Grupo 4 - A criança trata linguisticamente o texto escrito, tendo em conta as suas características qualitativas – *princípio da literalidade* (categoria IV).

Apesar de se ter utilizado esta grelha para análise de todas as respostas dadas à prova de leitura, considerámos que os resultados da leitura de palavras deveriam ser analisados separadamente dos resultados da leitura de orações. Assim, para obter a pontuação de cada um destes dois grupos de pranchas, procedeu-se do seguinte modo:

- 1 - Classificaram-se as respostas dadas a cada prancha de acordo com a grelha construída para o efeito.
- 2 - Em seguida foi feita a reconversão dessa classificação em grupos, segundo os critérios acima referidos.
- 3 – Uma vez encontrado o grupo das respostas às pranchas, foi pontuado apenas o grupo mais elevado das respostas: aos grupos 1 e 2 não foi atribuída pontuação, enquanto aos grupos 3 e 4 foi atribuído 1 ponto.

Tanto a pontuação da prova de leitura de palavras como a pontuação da prova de leitura de orações podia variar apenas entre 0 e 1 pontos.

Os dados foram analisados do ponto de vista das crianças e dos grupos de crianças, bem como por categorias e grupos.

4.10. Conceptualizações sobre a escrita de palavras e orações

A classificação das produções das crianças na prova de ditado fez-se de acordo com a grelha que a seguir se apresenta. A grelha baseou-se nas utilizadas por Alves-Martins (1994) e por Ferreiro (1982), e foi construída de modo a ser adaptada ao leque de produções obtidas nesta prova.

I – ESCRITA NÃO DETERMINADA POR CRITÉRIOS LINGUÍSTICOS

1. A escrita representa características do referente

Não se observa qualquer tentativa de correspondência entre a palavra oral e a palavra escrita, recorrendo a criança ao desenho do referente (escrita pictográfica).

2. A escrita enquanto actividade grafo-perceptiva

Não apresenta qualquer relação nem com o objecto (significado) nem com a palavra que o designa (significante), mas apresenta algumas características da linguagem escrita: espaços entre palavras ou pseudo-palavras, grafismos que se assemelham a letras ou utilização de letras sem atribuição do seu valor sonoro.

II – ESCRITA ORIENTADA POR HIPÓTESES LINGUÍSTICAS

Escrita silábica mas sem letras de valor correcto - Observa-se uma tentativa de correspondência entre a palavra oral e a palavra escrita, mas não há ainda conhecimento do valor das letras.

III – ESCRITA FONÉTICA

Observa-se uma escrita orientada por critérios linguísticos e a utilização de letras com correcto valor sonoro.

1. Escrita silábica com correspondência sonora parcial

A criança conhece o valor de algumas letras e estabelece uma relação entre a palavra oral e escrita que se manifesta através de uma escrita silábica. Não consegue, contudo, uma escrita consistente do ponto de vista fonético, verificando-se apenas uma correspondência sonora parcial.

2. Escrita silábica com correspondência sonora total

Todas as sílabas aparecem representadas por uma letra de valor correcto.

3. Escrita alfabética

As palavras são escritas com todas as letras que as compõem, mesmo que com alguns erros de ortografia.

As produções de cada criança foram analisadas no seu conjunto, sendo classificadas em função das suas características predominantes. À semelhança do procedimento na prova anterior, agrupámos estas categorias em função de diferentes concepções da escrita para que reenviam, conforme abaixo indicamos, considerando nós que nos grupos 1 e 2 não é estabelecida qualquer relação entre o valor sonoro do código escrito e os fonemas das palavras orais, enquanto nos grupos 3 e 4 essa relação já se estabelece.

Grupo 1 - A criança não demonstra estabelecer qualquer relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (categorias I.1 e I.2.).

Grupo 2 - A criança é sensível a características da linguagem oral (partição silábica) que tenta representar por escrito através de diferentes grafias. Contudo não tem qualquer noção do valor dessas grafias em termos sonoros (categoria II).

Grupo 3 - A criança analisa a partição silábica da linguagem oral e tenta representá-la por escrito através de letras que simbolizam um dos

fonemas presentes em cada sílaba. O sucesso nesta tarefa depende do conhecimento que tem sobre o valor sonoro das diferentes letras do alfabeto (categoria III.1. e III.2.).

Grupo 4 - A criança analisa a palavra oral e representa-a por escrito através de letras que simbolizam todos os fonemas que a constituem. Por desconhecer as regras da ortografia, limita-se a escolher as letras pelo seu valor sonoro, o que pode dar origem a alguns erros ortográficos (categoria III.3.).

A pontuação de cada criança nesta prova passou por diferentes etapas:

- Numa primeira fase classificaram-se as produções, no seu conjunto, de acordo com a grelha construída para o efeito.
- Em seguida foi feita a reconversão dessa classificação em grupos, segundo os critérios acima referidos.
- Uma vez encontrado o grupo das produções, atribuiu-se a seguinte pontuação: às produções dos grupos 1 e 2 não era atribuída pontuação, enquanto às produções dos grupos 3 e 4 era atribuído 1 ponto.

A pontuação do prova de ditado podia, então, variar apenas entre 0 e 1 pontos.

Os dados foram analisados por criança e grupo de crianças, bem como por categorias e grupos.

4.11. Escrita do nome próprio

Tendo sido pedido às crianças que escrevessem o seu nome próprio, as suas produções foram analisadas em função da correcção ou incorrecção com que o fizeram. Acordou-se atribuir 1 ponto sempre que o nome fosse legível, mesmo que contendo algumas trocas ou inversões de letras. Se essa condição não se verificasse não era atribuído nenhum ponto, podendo assim a pontuação ser de 0 ou 1 ponto. Os dados foram analisados por criança e por grupo de crianças.

V
ANÁLISE
DOS
RESULTADOS

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto apresentar-se-ão os resultados obtidos em cada um dos itens em estudo, fazendo-se uma análise essencialmente qualitativa de cada um deles isoladamente, mas reenviando-os sempre para a questão em estudo que lhe estava subjacente. A apreciação será feita primeiro para o conjunto da amostra e depois, separada e comparativamente, relativamente aos dois grupos de estatuto sócio-económico distinto.

1.1. Identificação dos portadores de texto

Em resposta à Questão 1 organizámos o Quadro 6 com a distribuição das respostas das crianças relativamente a cada portador de texto, pelas categorias da grelha de análise referida no capítulo IV (ponto 4.1.).

Tendo em consideração que se está a avaliar um conjunto relativamente alargado de objectos portadores de texto presentes no ambiente em que as crianças vivem, constatamos que as crianças da amostra não estão de modo algum alheias à escrita presente nos objectos que as rodeiam. Nas suas respostas, as crianças não se limitaram a identificar objectos (é um livro, um placard, uma embalagem de gelatina...), já que nos forneceram também indicadores de que sabem que esses objectos contêm escrita: 74.6% dos portadores de texto foram identificados enquanto tal.

QUADRO 6

Identificação de portadores – resultados por categorias

Portador	Identificação				Não identificação					
	Frequência			%	Frequência			%		
	S2	S1	Tot		N	Nr	S0		Tot	
P1	Jornal	31	-	31	91.2	3	-	-	3	8.8
P2	Livro histórias	31	-	31	91.2	3	-	-	3	8.8
P3	Lista telefónica	22	2	24	70.6	10	-	-	10	29.4
P4	TV Guia	30	3	33	97.1	1	-	-	1	2.9
P5	Teleculinária	31	2	33	97.1	1	-	-	1	2.9
P6	Romance	25	2	27	79.4	7	-	-	7	20.6
P7	Tio Patinhas	29	1	30	88.2	4	-	-	4	11.8
P8	Rua Sésamo	33	1	34	100	-	-	-	-	-
P10	Manual escolar	19	1	20	58.8	14	-	-	14	41.2
P11	Carta	33	-	33	97.1	1	-	-	1	2.9
P12	Factura água	7	5	12	35.3	19	3	-	22	64.7
P14	Bilhetes autocarro	27	6	33	97.1	-	1	-	1	2.9
F1	Magnum	-	33	33	97.1	1	-	-	1	2.9
F2	Pastilhas	-	27	27	79.4	2	-	5	7	20.6
F3	Stop	-	4	4	11.8	28	1	1	30	88.2
F4	Andares	-	17	17	50	14	1	2	17	50
F6	Nome rua	-	7	7	20.6	25	2	-	27	79.4
F7	Placard pepsi	-	23	23	67.6	10	1	-	11	32.4
F9	Carro	-	29	29	85.3	-	-	5	5	14.7
F10	Autocarro	-	30	30	88.2	1	-	3	4	11.8
F11	Barco	-	34	34	100	-	-	-	-	-
F13	Ambulância	-	21	21	61.8	12	-	1	13	38.2
F14	Quiosque Olá	-	29	29	85.3	-	-	5	5	14.7
F15	Paragem	-	15	15	44.1	16	-	3	19	55.9
O1	Aspirinas	-	22	22	64.7	3	-	9	12	35.3
O2	Cola UHU	-	30	30	88.2	-	-	4	4	11.8
O3	Atum	-	23	23	67.6	6	-	5	11	32.4
O4	Gelatina	-	26	26	76.5	4	-	4	8	23.5
O5	Nestum	-	25	25	73.5	2	-	7	9	26.5
Total Global		318	418	736	74.6	187	9	54	250	25.4

Continuando a analisar este quadro, verificamos que 2 portadores são identificados por todas as crianças, que 17 (exactamente metade) são identificados por mais de 75% das mesmas e que apenas 4 não chegam a ser identificados por 50% das crianças da amostra. Estes dados parecem-nos bem conclusivos da familiaridade das crianças com os objectos em estudo.

Para facilitar a comparação dos resultados obtidos em cada um dos tipos de suporte apresentados, organizámos os dados relativos apenas à identificação no Quadro 7, contrapondo os resultados da identificação genérica dos objectos (globalmente de 80.1%) com os resultados da identificação dos mesmos mas enquanto portadores de texto (que na globalidade atingem 74.6%).

QUADRO 7

*Identificação dos objectos e destes enquanto portadores de texto
- resultados por tipo de suporte*

Tipo de suporte	Identificação dos objectos (S0+S1+S2)		Identificação enquanto portadores de texto (S1+S2)	
	F ^a	%	F ^a	%
Suporte em papel	341	83.6	341	83.6
Fotos	294	72.1	269	65.9
Objectos	155	91.2	126	74.1
Totais globais	790	80.1	736	74.6

Analisando a percentagem de identificações genéricas por tipo de suporte, temos que os *objectos* são os mais conhecidos (91.2%), seguidos dos *suportes em papel* (83.6%) e das *fotos* (72.1%). Mas esta sequência não se mantém quando nos centramos nos objectos que as crianças referem como contendo escrita: os *suportes em papel* passam então para primeiro lugar (com 83.6%), seguidos dos *objectos* (74.1%) e finalmente das *fotos* (65.9%).

Estes resultados parecem-nos ter uma certa lógica, já que os *suportes em papel* são os objectos que mais directamente se relacionam com a escrita e, mais concretamente, com a escrita nas suas funções mais valorizadas socialmente: função narrativa, ficcional, documental, relacional, etc. Por outro lado, também 3 dos *objectos* apresentados (*Aspirina*, *Gelatina* e *Nestum*) estão associados a uma escrita informativa, acerca do modo de utilização ou preparação dos mesmos.

Finalmente, as imagens registadas nas *fotos* apesar de conterem objectos com os quais as crianças estão muito familiarizadas (automóveis, placards publicitários, sinais de trânsito...), neles a escrita não surge senão em segundo plano (marca do carro, nome de um determinado produto que pretende chamar a atenção sobretudo através da imagem, etc).

Estas observações parecem-nos corroboradas pelo facto de apenas 11.8% das crianças identificarem o sinal de *Stop* como portador de texto. Não nos parece credível que as crianças não se apercebessem que o sinal continha letras. Em nossa opinião elas viram as letras mas não as tomaram em consideração. Este comportamento talvez se justifique pelo facto dos sinais de trânsito usarem uma sinalética essencialmente pictórica (por isso mais universal) que pouco recorre à escrita. O sinal de *Stop* terá assim sido identificado globalmente e não através da palavra que contém. Também o facto de nunca poder conter outra coisa escrita, faz com que a palavra STOP perca o seu valor informativo e pertinente. O mesmo não se poderá dizer acerca dos sinais que dão informações sobre os nomes das localidades ou sobre a direcção em que segue uma estrada: aí o conteúdo do sinal é pertinente, pois da sua interpretação resulta alguma informação nova.

O facto do sinal *indicador de sentido* (P15) não ter sido identificado por nenhuma criança (razão pela qual foi retirado) e da placa com o *nome de rua* (P6) só ter sido identificada por 20.6% das mesmas, traduz, a nosso ver, um desconhecimento efectivo desse tipo de suportes. Nas suas vivências quotidianas as crianças ou não se aperceberam da utilização que os adultos fazem desse tipo de suportes ou estes, pura e simplesmente, nunca lhes explicitaram a função dos suportes em causa.

Observando ainda o Quadro 6 apercebemo-nos que a sub-categoria S1 (identificação simples, não justificada) só ocorre nos *suportes em papel* - grupo de portadores onde, curiosamente, não ocorrem respostas S0 - e numa percentagem muito baixa das respostas a esse tipo de portadores de texto (5.6%). Verificamos assim que os *suportes em papel* ou não são identificados de todo (16.4%) ou são-no enquanto portadores de texto (83.6%), o que mais uma vez reenvia para a sua natureza intrinsecamente relacionada com a linguagem escrita.

A única informação que podemos retirar destes 5.6%, é que o facto das crianças conhecerem um determinado objecto e saberem que ele tem coisas escritas, não é sinónimo de que saibam algo mais sobre ele, nem o nome, nem para que serve, nem que tipo de coisas terá escritas. Ou se sabem não o quiseram manifestar.

A categoria S0 (identificação dos objectos em si, mas não enquanto portadores de texto) tem pouca expressão nas *fotos* (6.1%), sendo um pouco mais significativa nos *objectos* (17,1%). Contudo, como adiante veremos, o facto das crianças considerarem que está alguma coisa escrita não significa que ponham sempre boas hipóteses acerca do que pode estar escrito, isto é, dos respectivos conteúdos.

Centrando-nos agora nos portadores de texto identificados, distribuimo-los por faixas de identificação (ver ponto 4.1. do cap. IV) e organizámo-los por ordem decrescente dentro de cada faixa, conforme se pode ver no Quadro 8. Observamos então que a faixa em que recai o maior número de portadores de texto é a faixa 2 (15 ocorrências - 51.7%). Se a juntarmos à Faixa 1, aí encontramos todos os portadores relacionados com os interesses das crianças (*revista da Rua Sésamo*, *livro de histórias infantis*, *Tio Patinhas*), com produtos

que consomem com frequência (*gelados, pastilhas, gelatina...*) ou que utilizam mais ou menos assiduamente (*autocarros e bilhetes de autocarro, cola UHU*).

QUADRO 8

Identificação dos portadores – distribuição por faixas de identificação

Faixas	Suportes em Papel	%	Fotos	%	Objectos	%
1	Rua Sésamo	100.0	Barco	100.0		
2	Tv Guia	97.1	Magnum	97.1	Cola UHU	88.2
	Bilhetes autocarro	97.1	Autocarro	88.2	Gelatina	76.5
	Carta	97.1	Carro	85.3		
	Teleculinária	97.1	Quiosque Olá	85.3		
	Jornal	91.2	Pastilhas	79.4		
	Livro de histórias	91.2				
	Tio Patinhas	88.2				
	Romance	79.4				
3	Lista telefónica	70.6	Placard pepsi	67.6	Nestum	73.5
	Manual escolar	58.8	Ambulância	61.8	Atum	67.6
			Andares	50.0	Aspirinas	64.7
4	Factura água	35.3	Paragem	44.1		
			Nome rua	20.6		
			Stop	11.8		

Quanto aos restantes portadores de texto que se encontram nestas faixas, o seu amplo conhecimento não nos parece resultar de um interesse tão directo por parte das crianças, mas sim da sua vulgar utilização social. Estão neste caso os portadores relacionados com a televisão (*TV Guia, Teleculinária*) e outros mais utilizados pelos adultos (*carta, jornal, romance*).

Pensamos que a identificação do *barco* como portador por 100% das crianças se deve ao facto delas viverem em localidades onde a pesca ainda é um meio de subsistência vulgar, inclusivé para muitas famílias das crianças da amostra, e onde as pequenas embarcações são baptizadas por um nome próprio.

Finalmente, a elevada identificação do *carro* como portadores de texto pensamos que se pode atribuir ao conhecimento generalizado por parte das crianças de que

os automóveis têm marcas e modelos, já para não falar da matrícula. Qualquer um destes elementos identificativos dos veículos, poderão ter induzido as crianças a pensar que o “nome” do carro poderia estar representado nas letras que se observavam na traseira do veículo fotografado.

Identificação dos portadores de texto por ESE

A fim de verificar eventuais diferenças entre a identificação dos três tipos de suportes pelas crianças de ESE distinto, elaborámos o Quadro 9.

QUADRO 9

Identificações dos portadores por tipo de suporte – distribuição por ESE's

	ESE Baixo		ESE Médio	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
Sup. em papel	240	83,3	101	84.2
Objectos	88	73.3	38	76.0
Fotos	186	64.6	83	69.2
Global ⇒	514	73.8	222	76.5

Verificamos uma ligeira tendência para as crianças de ESE Médio identificarem mais portadores (76.5%) que as suas colegas de ESE mais baixo (73.8%). Esta diferenciação tem maior expressão nas *fotos* (com uma diferença de 4.6%) e menor expressão nos *suportes em papel* (onde a diferença é de apenas 0.9%). Curiosamente, à medida que os portadores vão sendo menos conhecidos pelas crianças globalmente, eles vão sendo ainda menos conhecidos pelas crianças das classes mais baixas, em termos comparativos.

Para uma análise mais fina das diferenças existentes entre os dois ESE's relativamente à identificação de portadores organizámos o Quadro 10, tendo realçado a percentagem mais elevada de cada portador e calculado as diferenças.

QUADRO 10

Identificação de portadores – Distribuição por classes sociais

Portador	ESE Baixo		ESE Médio		Diferença entre ESE's (b-a)
	F ^a	% (a)	F ^a	% (b)	
Jornal	21	87.5	10	100.0	12.5
Livro histórias	21	87.5	10	100.0	12.5
Lista telefónica	16	66.7	8	80.0	13.3
TV Guia	23	95.8	10	100.0	4.2
Teleculinária	23	95.8	10	100.0	4.2
Romance	19	79.2	8	80.0	0.8
Tio Patinhas	22	91.7	8	80.0	-11.7
Rua Sésamo	24	100.0	10	100.0	0
Manual escolar	15	62.5	5	50.0	-12.5
Carta	24	100.0	9	90.0	-10.0
Factura água	9	37.5	3	30.0	-7.5
Bilhetes autocarro	23	95.8	10	100.0	4.2
Magnum	24	100.0	9	90.0	-10.0
Pastilhas	17	70.8	10	100.0	29.2
Stop	3	12.5	1	10.0	-2.5
Andares	11	45.8	6	60.0	14.2
Nome rua	4	16.7	3	30.0	13.3
Placard Pepsi	15	62.5	8	80.0	17.5
Carro	22	91.7	7	70.0	-21.7
Autocarro	20	83.3	10	100.0	16.7
Barco	24	100.0	10	100.0	0
Ambulância	16	66.7	5	50.0	-16.7
Quiosque Olá	20	83.3	9	90.0	6.7
Paragem	10	41.7	5	50.0	8.3
Aspirinas	15	62.5	7	70.0	7.5
Cola UHU	20	83.3	10	100.0	16.7
Atum	17	70.8	6	60.0	-10.8
Gelatina	18	75.0	8	80.0	5.0
Nestum	18	75.0	7	70.0	-5.0

Este quadro permite observar que existem diferenças relevantes na percentagem de identificações dos dois grupos, relativamente a grande parte dos portadores: apenas dois portadores foram igualmente identificados pelas crianças dos dois grupos, ambos com 100% (*Rua Sésamo* e o *barco*); 17 portadores foram mais identificados pelas crianças de ESE Médio (com diferenças que vão de 0.8 a 29.2); 10 portadores foram mais identificados pelas crianças de ESE Baixo (com diferenças que vão de 2.5 a 21.7).

Vejam os (por ordem decrescente na grandeza da diferença) quais os portadores de texto mais identificados no grupo de ESE Baixo, já que nos parecem os mais pertinentes por contrariarem a tendência global: *carro, ambulância, Nestum, manual escolar, Tio Patinhas, atum, carta, Magnum, factura da água e Stop*.

Não encontramos razões evidentes nem muito óbvias para explicar porque é que estes portadores são mais conhecidos das crianças de ESE Baixo. Surpreende-nos, por exemplo, que o *manual escolar* seja identificado por 62,5% das crianças de ESE Baixo e apenas 50% das crianças de ESE Médio.

Recorremos então à análise do conteúdo das respostas dadas aquando da apresentação dos portadores. Verificamos que, por vezes, elas reeviam para experiências de vida distintas. É o que se passa relativamente ao *manual escolar* e à *carta*. Vejamos:

Manual escolar - Será que, por pertencerem tendencialmente a famílias mais numerosas, as crianças de ESE Baixo já tiveram oportunidade de o ver nas mãos de crianças mais velhas da família? A resposta da Patricia M. vai nesse sentido:

“É um livro da escola. A minha irmã também tem isso”.

As respostas das crianças de ESE Médio que não o identificaram indicam-nos que, frequentemente, o confundem com livros de histórias ou de colorir: será que conhecem um leque mais variado de livros e de actividades para crianças, e que por isso acham que o *manual*, tão profusamente ilustrado, também se pode englobar nestas categorias?...

Carta - Menos estranho mas não menos curioso, é o facto dela também ser mais identificada pelas crianças de ESE Baixo. Os conteúdos das respostas revelam que as crianças deste grupo identificam as cartas por 3 razões distintas, qualquer delas fruto das suas experiências de vida.

Por um lado, estão neste grupo de ESE várias crianças oriundas de países africanos de expressão portuguesa, onde vivem familiares próximos (primos, tios, avós...) que se comunicam por carta. Isso mesmo expressa o Willy, de origem caboverdiana:

“Isso é uma carta... Sei porque vem sempre da minha avó... O meu avô tem lá muitos envelopes em casa, depois escreve umas coisas e manda para o carteiro, para a minha avó. Ele nunca esteve longe, sem a minha avó... mas agora este trabalho é muito longe”...

Por outro lado, trata-se duma franja de população com alguns apoios da Segurança Social e que recebe habitualmente o subsídio através do correio. É a isso que se refere o Edilson ao dizer:

“É uma carta. Traz o cheque da Misericórdia”.

Finalmente, as cartas também foram reconhecidas por trazerem contas para pagar (são referidas contas dos telefones, da luz, da água e da renda), mas esta associação verifica-se nas respostas dadas pelas crianças dos dois ESE's. Saliente-se, contudo, que a *factura da água*, em si mesma, é mais identificada pelas crianças de ESE Baixo, o que pode significar que estejam mais familiarizadas com esse tipo de despesas familiares que as de ESE Médio.

Há no entanto uma outra finalidade das cartas que é apontada por apenas uma criança de ESE Médio, a Ana Lurdes e que, de facto, nos parece mais próxima da cultura da classe média:

“É uma carta daquelas que se escrevem ao Pai Natal. Quero uma boneca, quero uns brinquedos e depois a minha mãe escreve e depois o Pai Natal dá! Quer dizer... se calhar”...

Como vimos através destes exemplos, podem ser também distintos os factores que levam à identificação ou a impedem. Daí que, no ponto que se segue, façamos uma análise qualitativa da predição que as crianças fizeram relativamente aos conteúdos dos diferentes portadores.

Para finalizar a apresentação dos resultados deste item, procedemos agora à comparação entre as crianças dos dois grupos, relativamente ao número de portadores que cada uma identificou.

Conforme já referido no cap.IV (ponto 4.1.), agruparam-se em 4 faixas as percentagens de identificações efectuadas por cada criança. A distribuição que daí resultou é apresentada no quadro que se segue.

QUADRO 11

Percentagens de identificações feitas por cada criança, organizadas por faixas – distribuição por ESE's

Faixas	ESE Baixo		ESE Médio	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
1	0	0	0	0
2	14	58.3	6	60
3	9	37.5	4	40
4	1	4.2	0	0
Total	24	100	10	100

Mais uma vez as diferenças entre os dois grupos não são muito relevantes. Observa-se uma distribuição semelhante em três das faixas, apenas surgindo uma diferença um pouco mais acentuada na faixa 1. Verificamos, contudo, que todas as crianças de ESE Médio identificaram mais de metade dos portadores, o que não acontece no grupo de ESE Baixo.

Fomos ainda verificar se ocorreriam diferenças entre a percentagem máxima e mínima de portadores identificados no interior de cada grupo e pareceu-nos que, a esse nível, as diferenças encontradas tinham alguma pertinência. Como já vimos, a percentagem mínima de identificações ocorre no grupo de ESE Baixo (44,8%, correspondente a 13 identificações), enquanto no outro grupo a percentagem mínima é cerca de 17% superior (62,1% - 18 portadores). Mas, em contrapartida, também a percentagem máxima de identificações ocorre no grupo de ESE Baixo (96,6%, resultado de 28 identificações), enquanto no outro grupo se situa cerca de 7% abaixo (89,7% - 26 portadores identificados). Observa-se assim que a distribuição dos resultados é mais concentrada para o grupo de ESE Médio e mais dispersa para o grupo de ESE Baixo. Pensamos que a esta dispersão talvez não seja alheio o facto do grupo de ESE Baixo ter mais do dobro das crianças que compõem o grupo de ESE Médio.

Em síntese

Tendo em conta a percentagem de identificação de cada um dos portadores pelas crianças dos dois grupos, podemos dizer que, apesar de globalmente ela não ser muito diferente de um grupo para o outro (diferença de 2.7% a favor do ESE Médio), o mesmo não acontece portador a portador, onde as diferenças são evidentes: uns são mais identificados por um grupo e outros mais identificados

pelo outro, sendo que, em mais de metade deles (16), essa diferença é superior a 10%, chegando a atingir os 29,2%.

Por outro lado, tendo em conta a quantidade de portadores que cada criança identificou, apenas podemos afirmar que se verifica uma maior proximidade no número de identificações efectuadas pelas crianças de ESE Médio (18 a 26) do que no número de identificações efectuadas no outro grupo (13 a 28).

Temos assim que, seja qual fôr a perspectiva de análise, as diferenças entre as crianças dos dois grupos de ESE nunca são muito relevantes em termos quantitativos e globais. Elas aparecem de facto só através de uma análise qualitativa, seja portador a portador, seja criança a criança, seja ao nível dos conteúdos das respostas.

1.2. Predição dos conteúdos dos portadores de texto

Para responder à Questão 2 fizemos a análise de conteúdo das respostas que as crianças deram aquando da identificação dos portadores, bem como das que deram quando lhes perguntámos concretamente se sabiam que *tipo de coisas* ou *que coisas* estariam escritas em de cada um dos portadores.

Começamos por referir que tivemos algumas dúvidas na classificação de parte das respostas, pois verificamos que relativamente a alguns portadores (nomeadamente o *livro de histórias infantis*, a *revista da Rua Sésamo*, a *TV Guia* e a *Teleculinária*), muitas vezes o conteúdo do portador estava implícito na sua nomeação, mas se perguntávamos seguidamente “*então o que é que vem a dizer nesse livro?*” ou “*que coisas estarão lá escritas?*” as crianças diziam que não sabiam ou que não sabiam ler, como se pode ver na resposta do Francisco relativamente ao *livro de histórias*...

“*É um livro de histórias. Cá dentro não sei o que é que diz*”.

...ou na resposta do Pedro relativamente à *Rua Sésamo*:

“*É uma revista das histórias da Rua Sésamo*”

“*Sim? Então o que é que achas que vem cá escrito?*”

“*Não sei. Eu entrei este ano... eu ainda não sei ler...*”.

Esta justificação, dada por muitas crianças, leva-nos a pensar que a pergunta talvez não tenha sido adequadamente formulada, pois revela que pensaram que nós queríamos que dissessem *exactamente* o que estava escrito nas palavras que se viam, missão impossível para elas. Por outro lado pode também ser um indicador de que as crianças já compreenderam o “princípio da literalidade”, isto é, que a linguagem escrita é a tradução exacta da linguagem oral, com uma única

versão sonora possível. Para as crianças que ainda não compreenderam a natureza desta ligação, inventar o que está escrito não levanta problemas de qualquer ordem. É o que pensamos que acontece no caso da A. Elisabete, enquanto aponta partes do texto da *teleculinária*:

“Diz assim: ‘esta comida faz-se com massa. Primeiro tens que pôr a farinha. Depois misturas... e já está feita’. É isto que aqui diz”.

Pelo que fica dito, optámos por considerar que as crianças faziam a predição do conteúdo dos portadores de texto sempre que, no diálogo que se estabeleceu, aparecesse alguma referência adequada a esse mesmo conteúdo, tivessem ou não as crianças consciência de que estavam a fornecer informação sobre o conteúdo dos mesmos.

Na sequência desta decisão metodológica, eliminaram-se as respostas das crianças que se enquadram naquilo a que Ferreiro (1987) chama de “hipótese do nome” (ideia de que a escrita contém apenas o nome dos objectos a que está associada), sempre que o nome não fosse o conteúdo adequado ao portador em causa. Daí que se tenha considerado que o Diogo fez uma boa predição do conteúdo do *livro de histórias* ao dizer

“É um livro de histórias. Está escrito PATO”,

porque a história é sobre patos, e se considerou uma má predição do conteúdo do *carro* a contida na resposta do Marco:

“É um carro... Tem letras aqui, aqui e aqui (indica a marca, o modelo e a matrícula do carro). Diz CARRO”.

A diferença pode parecer subtil, mas se estamos a tentar avaliar a capacidade que as crianças têm de fazer antecipações adequadas acerca da escrita, devidamente

contextualizada, parece-nos evidente que é mais adequada uma resposta do tipo da do Edilson, face à mesma *foto do carro*:

“Um carro... Aqui tem o nome do carro, mas eu não sei qual é. Sabes qual carro é este?”

“Sei, é um Corsa”

“Então aqui diz esse nome”.

Antes de passarmos à apresentação dos resultados, expressos no Quadro 12, importa salientar que as percentagens encontradas foram calculadas a partir do total de identificações de cada um dos portadores. Só assim podemos avaliar qual a relação que existe entre a identificação de um portador de texto e a predição adequada do seu conteúdo.

Olhando para o total global, começamos por verificar que as crianças, no seu conjunto, fazem predições que se mostraram adequadas a 56.1% dos portadores de texto identificados, o que nos revela que não desconhecem assim tanto o universo dos conteúdos esperáveis para esses portadores.

QUADRO 12

Predição dos conteúdos de cada tipo de portador – resultados por ESE’s

Tipo de portadores	ESE Baixo			ESE Médio			Total da amostra		
	Pred. cont.	Ident.	%	Pred. cont.	Ident.	%	Pred. cont.	Ident.	%
Sup. em papel	103	240	42.9	46	101	45.5	149	341	43.7
Fotos	104	186	55.9	55	83	66.3	159	269	59.1
Objectos	76	88	86.4	29	38	76.3	105	126	83.3
Total ⇒	283	514	55.1	130	222	58.6	413	736	56.1

Quanto aos resultados globais por tipo de portador, temos que as predições foram, comparativamente, bastante mais adequadas para os *objectos* (83.3%) do

que para as *fotos* (59.1%) e para os *suportes em papel* (43.7%). Podemos a hipótese que a pouca escrita contida nos *objectos* e nas *fotos*, restringisse mais o leque de conteúdos possíveis, aumentando assim o seu grau de previsibilidade.

Predição dos conteúdos dos portadores de texto por ESE

Se olhadas globalmente, as percentagens de predições das crianças dos dois grupos são aproximadas, com uma diferença que não chega aos 4%, como podemos ver no Quadro 12. Contudo, observados os resultados por tipo de portador evidenciam-se as diferenças: enquanto as crianças de ESE Médio fazem 10.4% mais predições adequadas dos conteúdos das *fotos*, as crianças de ESE Baixo fazem 10.1% mais boas predições dos conteúdos dos *objectos*. É nos *suportes em papel* que as diferenças se esbatem, verificando-se uma ligeira vantagem das crianças de ESE Médio (2.6%).

Estes resultados sugerem-nos a possibilidade dos familiares das crianças de ESE Médio as alertarem mais para a escrita presente no seu meio envolvente, o que talvez não seja uma prática tão frequente nas famílias de ESE mais baixo. Outra hipótese é a de que as crianças de ESE Baixo estejam mais familiarizadas com a utilização dos *objectos* apresentados, o que talvez as ajude a identificar conteúdos plausíveis.

Relativamente às diferenças portador a portador, apresentadas no Quadro 13, constatamos que apenas em dois casos ocorre exactamente o mesmo resultado percentual (o *placard Pepsi* e o *sinhal de stop* com 100% de predições) e que as crianças de ESE Médio apontaram mais conteúdos em 15 portadores, enquanto as crianças de ESE Baixo apontaram mais conteúdos adequados em 11 outros portadores. Estas diferenças podem oscilar entre 0.8% e 44.1%, sendo superiores

Outro nível de análise que nos propomos fazer é a análise do conteúdo das respostas das crianças. Haverá diferenças entre os conteúdos apontados pelas crianças dos dois ESE's, independentemente da sua expressão em termos quantitativos? Sendo impossível fazer uma análise tão detalhada para todos os portadores, fá-la-emos apenas para aqueles em que as diferenças nos pareceram mais relevantes ou em que a natureza dos conteúdos nos suscitam alguns comentários, lembrando que esta análise já foi feita no ponto anterior relativamente ao *manual escolar* e à *carta*.

Jornal – surpreendeu-nos o leque de conteúdos que as crianças indicaram como possíveis de vir no jornal: *bola/futebol* e *mortes* são os únicos conteúdos comuns aos dois grupos. Mais variado nas hipóteses que põe, o grupo de ESE Baixo apontou ainda os *crimes*, a *guerra*, os *desaparecimentos* e as *notícias* como sendo o tipo de coisas que se encontram nos jornais. Achámos interessante que a palavra *notícias* aparecesse expressamente várias vezes, e nalgumas outras estivesse explicada por outras palavras:

“...Traz coisas que dão no telejornal” ... (Cátia)

“...Conta... diz o que é que acontece” ... (Telma)

Lista telefónica – genericamente as crianças indicam como conteúdo os *números de telefone*, mas achamos interessante apresentar as únicas duas respostas que vão um pouco mais longe (uma de cada grupo de ESE), chegando a estar misturado o conteúdo com a função do portador:

“... É onde estão os telefones dos países... Está escrito fábricas, paragens, taxis. Depois nós sabemos o número de telefone por aqui” ... (Cátia)

“É uma coisa para os números de telefone, pode estar escrito muitas coisa de telefones. Por exemplo: aqui está o número de telefone dos bombeiros, vai-se ligar e já está os bombeiros”... (Francisco)

TV Guia – 17 em 22 crianças que fazem predição adequada do conteúdo deste portador referem a palavra *novela* ou *telenovela*. Apenas 2 (mais uma vez uma de cada ESE) indicam como conteúdo a programação, em geral, da televisão. Muito curiosa é a resposta da Vânia (ESE Médio) que, depois de ter dito que a revista falava das coisas que ia enunciando à medida que observava as imagens, apontou para o texto e disse:

“Aqui é as pessoas a pensar”.

Romance – apesar de ter sido confundido por 3 vezes com a Bíblia e de apenas termos considerado uma predição adequada (que referia que o conteúdo eram *histórias*), todas as crianças indicam que se trata de um livro para *adultos, crescidos* ou *grandes*, baseando a sua afirmação no facto de não terem desenhos, terem muitas coisas para ler ou por serem muito grossos.

Apesar de não termos encontrado muitas diferenças relevantes, de um modo geral, entre o tipo de conteúdos referidos pelas crianças dos dois ESE's, parece-nos evidente que as crianças baseiam as respostas nas suas experiências de vida mais do que em conhecimentos transmitidos intencionalmente por outrém. Isso mesmo pensamos que ressalta nalgumas respostas que damos, a título de exemplo:

Placard de venda de andares – *“Obra: arranja-se emprego, pode vir trabalhar”.* (Liliana G.)

Placa com nome de rua – “É a morada onde uma pessoa mora. Se isto estivesse na minha rua dizia Rua de Castro Pereira”. (Linda)

Embalagem de gelatina – “Aqui diz que isto é gelatina de laranja (aponta a parte da frente da embalagem). Aqui é a dizer como é que se faz (aponta as instruções, no verso da embalagem). A minha mãe já fez”. (Joana)

Máquina de vender pastilhas – “Aí deve dizer AVARIADA”. (Francisco)

Observando agora o que se passa na perspectiva das crianças que compõem os dois grupos de ESE distinto, temos no Quadro 14 a distribuição por faixas da percentagem de conteúdos adequados que cada criança indicou para os portadores que identificou.

QUADRO 14

Percentagem de conteúdos adequados referidos por criança, organizada por faixas – distribuição por ESE's

Faixas	ESE Baixo		ESE Médio	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
1	0	0	0	0
2	2	8.3	1	10
3	12	50	7	70
4	10	41.7	2	20
Total	24	100	10	100

Nenhuma criança indicou conteúdos adequados para a totalidade de portadores que identificou (razão porque não há ocorrências na faixa 1), se bem que pelo menos metade das crianças de cada um dos grupos sugeriu bons conteúdos para mais de 50% dos portadores por si identificados (vide resultados na faixa 3).

As diferenças entre os grupos revelam-se acentuadas nas faixas 3 e 4: enquanto na faixa 3 se encontram 20% mais de crianças de ESE Médio, na faixa 4 encontram-se 21.7% de crianças de ESE Baixo.

Estes resultados parecem indicar que as crianças de ESE Médio têm, de um modo geral, um maior conhecimento dos conteúdos possíveis de encontrar nos portadores de texto apresentados ou, pelo menos, expressam esse conhecimento com mais facilidade.

À semelhança do que se verificou com a distribuição de percentagens de identificação, também no que se refere aos conteúdos as percentagens máxima e mínima ocorreram no seio do grupo de ESE Baixo: 91.3% e 29,4%. No grupo de ESE Médio essas percentagens foram de 76.9% e de 36.8%, concentrando-se portanto mais.

Em síntese

Centrando-nos na quantidade de boas predições que as crianças dos dois grupos fizeram sobre os conteúdos dos portadores que identificaram, os resultados apresentados não expressam diferenças em termos globais. Mas, se desagregarmos os resultados por tipos de portadores (Quadro12), em dois deles (*fotos e objectos*) as diferenças já são visíveis, na ordem dos 10%. Também se verificam diferenças nos portadores identificados para os quais as crianças indicaram conteúdos adequados (Quadro 13). Referindo-nos apenas àqueles em que as diferenças foram superiores a 10%, temos que em 8 portadores os conteúdos são mais conhecidos das crianças de ESE Médio, e em 5 portadores eles são mais conhecidos das crianças do ESE Baixo (3 dos quais são *objectos*).

Contrariamente ao que supuséramos, o tipo de conteúdos indicados para os portadores de texto identificados, não se mostraram muito distintos de um grupo para o outro. Praticamente só encontramos diferenças nos *suportes em papel*, mais concretamente entre o tipo de conteúdos apontados para a *carta* e para o *jornal* pelas crianças de cada um dos grupos, e no *romance*, *manual escolar* e *factura da água* por apenas um dos grupos ter indicado qualquer conteúdo adequado para eles. O que varia de um grupo para o outro, é a quantidade de crianças que fazem predições adequadas dos conteúdos mas, na sua essência, esses conteúdos reenviam para as mesmas categorias.

1.3. Reconhecimento de situações de leitura e pseudo-leitura

Ainda em resposta à Questão 2, que questionava sobre a capacidade das crianças fazerem ou não predições adequadas sobre os conteúdos dos portadores de texto, apresentamos agora os resultados da prova de leitura e pseudo-leitura.

Limitámo-nos a contabilizar o número de vezes que as crianças identificaram se estávamos a ler adequadamente o conteúdo correspondente ao portador que tínhamos em mão ou se estávamos a fingir ler, o que implicava que se apercebessem que o conteúdo do que dizíamos não se adequava ao conteúdo do portador em causa.

Os resultados, organizados no Quadro 15, indicam que uma elevada percentagem de crianças identificou correctamente as situações de leitura e pseudo-leitura, o que significa que têm uma ideia muito concreta do tipo de conteúdos esperáveis de constar nos portadores utilizados.

QUADRO 15

*Identificação de leitura e pseudo leitura efectuado por cada criança
– distribuição por ESE's*

Identif.	ESE Baixo		ESE Médio		Total	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
0	1	4.2	1	10.0	2	5.9
1	1	4.2	1	10.0	2	5.9
2	2	8.3	1	10.0	3	8.8
3	5	20.8	4	40.0	9	26.5
4	15	62.5	3	30.0	18	52.9
Total	24	100	10	100	34	100

Observando a quantidade de identificações correctas efectuadas maioritariamente pelas crianças de cada grupo, temos que mais de metade

das crianças de ESE Baixo souberam sempre se estavam perante uma situação de leitura ou de pseudo-leitura, enquanto apenas 30% das crianças de ESE Médio se encontram nas mesmas condições. Com base nestes resultados poderemos supôr que as crianças de ESE Baixo tinham uma noção mais correcta dos conteúdos dos portadores.

Uma vez que estes resultados vão no sentido contrário aos resultados observados no ponto 1.2., , onde vimos que havia uma ligeira vantagem das crianças de ESE Médio na predição de conteúdos adequados, pômos a hipótese de estas crianças terem confiado mais cegamente no adulto leitor, razão porque eventualmente tenham respondido que ele lia bem mesmo que o conteúdo da leitura que escutavam não coincidissem com a ideia que tinham do conteúdo provável do portador em causa.

Em síntese

Foram as crianças de ESE Baixo que mais responderam acertadamente na situação de leitura e pseudo-leitura, tendo acertado em 100% das hipóteses mais do dobro das vezes das crianças do outro grupo: 62.5% contra 30%.

1.4. Conhecimento do nome dos portadores de texto com *suporte em papel*

Neste ponto apresentaremos parte dos resultados que visam responder à Questão 3 deste estudo, ou seja, a parte que se refere ao conhecimento dos nomes dos *suportes em papel*. A razão porque nos restringimos a este tipo de portadores deve-se ao facto de em relação a portadores desta natureza se ter perguntado (e nos parecer plausível perguntar) o seu nome e função quando as crianças não o referiam espontâneamente.

Também neste item as percentagens da nomeação e da indicação da função foram calculadas tendo as identificações dos *suportes* como universo das respostas possíveis. Este aspecto pode levar a que, apesar de calculadas com rigor, as percentagens possam por vezes induzir alguns vícios na análise, já que o universo varia entre 3 e 24 identificações.

Nomeação dos suportes em papel por ESE

Como nome aceitou-se não apenas o título das publicações (*Rua Sésamo – A. Carina*), como também o formato + indicador do portador em causa (ex: *revista+ de comidas – A. Alexandra*) ou ainda outra referência concreta que pudesse designar adequadamente o portador apresentado (considerou-se certa, por exemplo, a expressão *livro de amor*, utilizada pelo José para designar o *romance*).

No Quadro 16, onde são apresentados os resultados, verifica-se que cerca de 62% do total da amostra nomeia adequadamente os *suportes* e que quase não existe diferença entre a percentagem global de nomeações efectuadas

pelos dois grupos de crianças: a diferença é de apenas 0.7%, a favor do ESE Baixo.

QUADRO 16

Nomeação dos suportes em papel – distribuição por ESE's

Suportes em papel	ESE Baixo			ESE Médio			Total da amostra		
	Nome	Ident	%	Nome	Ident	%	Nome	Ident	%
Jornal	21	21	100	10	10	100	31	31	100
Livro de histórias	18	21	85.7	8	10	80	26	31	83.9
Lista telefónica	9	16	56.3	2	8	25	11	24	45.8
TV Guia	9	23	39.1	2	10	20	11	33	33.3
Teleculinária	13	23	56.5	5	10	50	18	33	54.5
Romance	0	19	0	1	8	12.5	1	27	3.7
Tio Patinhas	14	22	63.6	4	8	50	18	30	60
Rua Sésamo	18	24	75	8	10	80	26	34	76.5
Manual escolar	7	15	46.7	3	5	60	10	20	50
Carta	24	24	100	9	9	100	33	33	100
Factura da água	1	9	11.1	2	3	66.7	3	12	25
Bilh. de autocarro	15	23	65.2	8	10	80	23	33	69.7
Total	149	240	62,1	62	101	61,4	211	341	61,9

Analisando os *suportes* individualmente, observamos que em 2 não há diferenças (*jornal* e *carta*, nomeados por 100% das crianças), enquanto 5 são mais nomeados pelas crianças de ESE Médio e outros 5 mais nomeados pelas crianças de ESE Baixo. As diferenças percentuais oscilam entre 5% e 55,6% e em 7 casos são superiores a 10%. Estes resultados apenas nos permitem dizer que o conhecimento que as crianças têm dos nomes dos *suportes* varia qualitativamente entre os dois grupos (umas referiram mais o nome de uns portadores e outras de outros), equilibrando-se contudo, quantitativamente.

Observando quais os *suportes* mais nomeados pelas crianças de ESE Baixo, por ordem decrescente de diferença face às crianças do outro grupo, temos: *lista telefónica, TV Guia, Tio Patinhas, Teleculinária e livro de histórias*. Comparando estes resultados com a percentagem de identificações (Quadro 10) verificamos que 4 destes *suportes* mais nomeados por estas crianças foram contudo mais identificados pelas crianças do outro grupo, o que indica que o facto de as crianças conhecerem e identificarem um *suporte* não pressupõe que saibam o seu nome.

Os *suportes* mais nomeados pelas crianças de ESE Médio foram, pela mesma ordem: *factura da água, bilhete de autocarro, manual escolar e romance*. Também em dois deles sucede o mesmo que acima se referiu: apesar da *factura da água* e do *manual escolar* terem sido mais identificados pelas crianças de ESE Baixo, são as crianças de ESE Médio que, comparativamente, mais os nomeiam.

Os dados relativos à quantidade de nomeações feita por cada uma das crianças para os portadores que identificou foram organizados por faixas, sendo apresentados no Quadro 17.

QUADRO 17

*Nomeações efectuadas por cada criança, organizadas por faixas
– distribuição por ESE's*

Faixas	ESE Baixo		ESE Médio	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
1	0	0	0	0
2	3	12.5	2	20
3	19	79.2	5	50
4	2	8.3	3	30
Total	24	100	10	100

Não se verificaram ocorrências na faixa 1 (tal como aconteceu em relação à predição de conteúdos), o que significa que nenhuma criança indicou o nome de todos os *suportes* que identificou. Nos dois grupos a faixa com mais ocorrências é a 3, isto é, 79.2% das crianças de ESE Baixo e 50% das crianças de ESE Médio nomearam 50% a 75% dos *suportes* identificados.

A percentagem de ocorrências das faixas 3 e 4 é muito distanciada entre os dois grupos. Assim, temos que há mais crianças de ESE Baixo na faixa 3 (79.2% contra 50%) e mais crianças de ESE Médio situadas na faixa 4 (30% contra 8.3%).

Procurando os valores máximos e mínimos absolutos das percentagens de nomeação, encontramos-os no interior do grupo de ESE Baixo: 91.7% e 41.7%, respectivamente. No grupo de ESE Médio o valor da percentagem mínima é muito idêntico (42.9%) enquanto o valor máximo é cerca de 10% inferior (81.8%). Neste item não se verifica uma diferença muito acentuada na dispersão das percentagens encontradas.

Em síntese

Entre os dois grupos não se verificaram diferenças nas percentagens de nomeações efectuadas, já que qualquer deles nomeou cerca de 60% dos *suportes* que identificara. Contudo, observaram-se diferenças nos portadores que foram nomeados por cada um dos grupos, sendo uns mais nomeados por uns e outros por outros, conforme vimos no Quadro 16. Também são visíveis diferenças na percentagem de identificações feita por cada criança (vide Quadro 17): cerca de 80% das crianças de ESE Médio efectuaram 50% a 75% de nomeações, contra apenas 50% das crianças do

outro grupo; apenas 8.3% das crianças de ESE Baixo nomearam menos de metade dos *suportes*, contra 30% das crianças de ESE Médio.

Receamos contudo que estas inferências, apenas possíveis de basear nas percentagens de nomeação dentro das identificações (devido à discrepância entre o número de elementos que compõem cada grupo) possam de algum modo estar viciadas por ser tão distinto o número de identificações portador a portador. Só um tratamento estatístico mais complexo, que não estava no âmbito das nossas intenções, poderá confirmar ou não estas ilações. Assim, elas mais não são do que pistas de reflexão.

1.5. Conhecimento da função dos portadores de texto com *suporte em papel*

Na continuação da resposta à Questão 3, vamos agora ver o que se passa entre os dois grupos de crianças no que se refere à indicação das funções dos *suportes em papel*. Pelas mesmas razões apontadas na nomeação, cingir-nos-emos apenas à função deste tipo de portadores de texto. Pretendemos assim saber até que ponto o facto das crianças identificarem um *suporte em papel* implica que também saibam a funcionalidade ou finalidade desse mesmo *suporte*.

Antes de passarmos à apresentação dos resultados, não queremos deixar de referir que, apesar de não terem sido consideradas como respostas certas, aconteceu com relativa frequência que as crianças dissessem que determinado tipo de suportes serviam *para ver* ou *para ler*. Foi assim dito por algumas crianças que o *livro de histórias*, a *TV Guia*, o *Tio Patinhas* e a *Rua Sésamo* serviam *para ver*, enquanto o *romance* servia *para ler*.

De facto o exemplar do *romance* que se apresentou não continha qualquer imagem. Mas isso também se verificava na *carta*, na *factura da água* e no *bilhete de autocarro* e nenhuma criança disse que eles serviam, pura e simplesmente, *para ler*. Pensamos que estas respostas representam mais do que a simples distinção entre *suportes* com ou sem imagens: elas são a forma que as crianças encontraram de expressar a função narrativa da linguagem escrita para adultos. Talvez por isso a Joana tenha afirmado:

“A minha tia tem um. À noite a minha tia lê. Para mim não lê”...

A função narrativa, mas desta vez da escrita para crianças, é a função predominante de 3 dos *suportes* que as crianças disseram que serviam *para ver*:

o *livro de histórias*, o *Tio Patinhas* e a *Rua Sésamo*. Tradicionalmente, o tipo de portadores de texto em que se inserem estes *suportes* utiliza as ilustrações para facilitar o acesso dos mais pequenos ao seu conteúdo. E é natural que, as crianças que não sabem ler, acompanhem o desenrolar da história através das imagens. Isso mesmo explicou a Nair relativamente ao *livro de histórias*:

“É um livro de ver histórias”...

A explicação para o facto da *TV Guia* também ser referida como servindo *para ver* não se prende com as mesmas razões. Por um lado porque, as crianças não a associam ao público infantil, como se vê na resposta da A. Cecília:

“É para as mães verem o que é que vai dar na televisão”...

Esta resposta, por outro lado, também reenvia para a função informativa da escrita, associada a este tipo de revistas e, eventualmente, captada pelas crianças através das fotos que continha de personagens de uma telenovela em exibição ou da própria publicidade. Ora televisão e publicidade destinam-se essencialmente a ser vistas, além de que procurar uma informação numa revista também é um tipo de leitura que difere bastante da leitura de um romance. Terão as crianças sido sensíveis a estas diferenças? Fica no ar essa hipótese...

Passando então à apresentação dos resultados, expressos no Quadro 18, temos que as crianças apenas indicam adequadamente a função de cerca 20,8 dos *suportes* que haviam identificado, ou seja, para cerca de 1/5 dos mesmos.

QUADRO 18

Funcionalidade dos suportes em papel – distribuição por ESE's

Suportes em papel	ESE Baixo			ESE Médio			Total da amostra	
	Ident	Função	%	Ident	Função	%	Ident	Função

Jornal	21	0	0	10	0	0	31	0	0
Livro de histórias	21	2	9.5	10	1	10	31	3	9.7
Lista telefónica	16	3	18.8	8	5	50	24	8	33.3
TV Guia	23	1	4.3	10	1	10	33	2	6.1
Teleculinária	23	8	34.8	10	7	70	33	15	45.5
Romance	19	0	0	8	0	0	27	0	0
Tio Patinhas	22	1	4.5	8	0	0	30	1	3.3
Rua Sésamo	24	3	12.5	10	4	40	34	7	20.6
Manual escolar	15	7	46.7	5	4	80	20	11	55
Carta	24	4	16.7	9	2	22.2	33	6	18.2
Factura da água	9	3	33.3	3	1	33.3	12	4	33.3
Billh. de autocarro	23	12	52.2	10	2	20	33	14	42.4
Total	240	44	18.3	101	27	26.2	341	71	20.8

Verificamos ainda que nenhuma criança referiu qualquer função nem para o *jornal* nem para o *romance*. Neste último caso admitimos que muitas crianças não saibam para que serve esse *suporte* ou que não o tenham expressado adequadamente (como já vimos acima) porque, apesar de bem identificado, apenas cerca de 4% das crianças conheciam o seu nome ou conteúdo. Mas relativamente ao *jornal* temos dúvidas de que as razões sejam as mesmas: as crianças não só o identificaram muito bem, como todas o nomearam e muitas conheciam o seu conteúdo. Avançamos duas hipóteses explicativas: ou o facto de já terem caracterizado tão bem esse *suporte* fez com que lhes parecesse desnecessário dizer mais coisas sobre ele, ou não estabeleceram a devida diferença entre função e conteúdo.

Funções atribuídas aos suportes em papel por ESE

No que se refere às funções indicadas por cada um dos grupos de crianças para os *suportes* no seu conjunto (Quadro 18), constatamos que há algumas diferenças entre os dois grupos, cujos resultados diferem em 7.9%: as crianças de ESE

Baixo indicaram funções para 18.3% dos suportes enquanto as crianças de ESE Médio o fizeram para 26.2% dos mesmos.

Se procurarmos as diferenças portador a portador, acentua-se a diferença entre os dois grupos. Apesar de em 3 *suportes* os dois grupos terem obtido percentagens exactamente iguais (*jornal*, *romance* e *factura da água*), em 7 dos restantes as crianças de ESE Médio tiveram resultados percentuais mais elevados, enquanto em 2 foram as crianças do outro grupo que mais funções indicaram para eles. Estas diferenças oscilam entre 0.5% e 35.2%.

Centrando-nos agora apenas nos *suportes* cuja diferença ultrapassa os 10%, verificamos que mais de metade das crianças de ESE Baixo indicaram a função do *bilhete de autocarro*, o que só acontece em 20% das crianças do outro grupo. Por outro lado, também metade ou mais das crianças de ESE Médio se referiram à função do *Manual escolar*, da *teleculinária* e da *lista telefónica* (com 46.7%, 34.8% e 18.8%, respectivamente, no seio do outro grupo). Finalmente, a função da revista de *Rua Sésamo* foi indicada por 40% no grupo de ESE Médio e apenas por 12.5% das crianças de ESE Baixo.

Quanto à percentagem de *suportes* identificados para os quais cada criança refere a função, obtivemos a distribuição por faixas que consta do Quadro 19.

QUADRO 19

Funções indicadas por cada criança, organizadas por faixas
– distribuição por ESE's

Faixas	ESE Baixo		ESE Médio	
	Freq. ^a	%	Freq. ^a	%
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	1	4.2	1	10
4	23	95.8	9	90

Total	24	100	10	100
-------	----	-----	----	-----

Não se encontra em nenhum dos grupos crianças nas faixas 1 e 2, o que significa que em nenhum deles houve quem indicasse funções para mais de 75% dos *suportes* que identificara.

Uma vez que cerca de 20% das crianças de cada grupo não indicaram a função de nenhum dos portadores identificados, referimos apenas que o valor máximo absoluto é atingido por uma criança de ESE Médio (63.6%), enquanto o máximo atingido por uma criança do outro grupo foi de 50%. Estes resultados parecem confirmar as diferenças já referidas entre os dois grupos.

Numa última perspectiva de análise, fomos averiguar, através da análise de conteúdo das respostas, se haveria diferenças entre os dois grupos nas funções atribuídas aos diferentes *suportes*. Verificámos o seguinte:

Livro de histórias – não encontramos diferenças, sendo referido pelos dois grupos que a função é *ler / ver* ou *contar histórias*.

Lista telefónica – a diferença é subtil mas o que é facto é que enquanto as crianças de ESE Baixo referem como função *ver* ou *saber os números de telefone*, as crianças de ESE Médio referem sobretudo como função *telefonar*, resposta que só foi aceite nos casos em que, nalgum ponto do diálogo estabelecido sobre este *suporte*, as crianças relacionassem os números com o acto de telefonar:

“É um livro de telefones. É para os senhores, para telefonarem. Quando não sabem telefonar vão à lista dos números”.
(Vânia)

TV Guia – não há diferença, já que as crianças de ambos os grupos expressam como função *ver* ou *ler o que vai dar na televisão* ou, mais concretamente, *na telenovela*. Curiosamente, outro dos indicadores utilizados pelas crianças é o público a que se destina, sendo que neste caso concreto, a revista é por diversas vezes associada a *mulheres* ou a *mães* e não tanto a *grandes* ou a *crescidos* como acontece no *jornal* ou no *romance*.

Teleculinária – nos dois grupos a função que predomina é a de *fazer comer* ou *bolos*, mas enquanto uma criança de ESE Baixo acrescenta que é para quando “*uma pessoa não sabe a receita*” (A. Cecília), outra criança de ESE Médio dá uma resposta que se diferencia um pouco, referindo que “*é para (as mães) verem assim, se há comidas que elas gostam. Depois começam a fazer*” (Vânia). A primeira resposta sugere a utilização deste *suporte* como um meio que possibilita a confecção de uma comida concreta, mas a outra sugere mais a possibilidade de escolha de novos cozinhados, não determinados à partida. Digamos que uma e outra se completam entre si.

Tio Patinhas – só uma criança de ESE Baixo faz referência à função - “*para os meninos verem as histórias dos desenhos animados*” (Telma) - o que só por si revela alguma diferença entre os dois grupos.

Rua Sésamo – nos dois grupos há respostas que indicam que a revista é *para os meninos aprenderem coisas* ou *para verem bonecos / desenhos / coisas engraçadas*. No entanto uma criança de ESE Médio atribui-lhe uma função diferente, afirmando que a revista serve “*para ver histórias assim, tarde... histórias para adormecer*”... (José).

Manual escolar – mais uma vez não encontramos diferenças notórias entre os dois grupos de crianças, já que em ambos as crianças referem que o livro

serve para *aprender / fazer aprender / ensinar / estudar / fazer coisas sempre da escola.*

Carta – parece-nos ser este o único *suporte* em que se observam diferenças de um grupo para o outro. Assim, as crianças de ESE Baixo indicam para a *carta* sobretudo funções utilitárias, mais ligadas ao dia-a-dia, como mandar coisas, receber contas, comunicar com alguém que está longe...

“As pessoas que não querem ir lá mandam coisas: cartas do carteiro, das pessoas, cheques”... (A. Cecília)

“Às vezes vêm cartas da irmã que não vê muito. Escreve para ela ir lá a casa. Escreve porque não sabe o telefone dela”... (Cátia)

Por seu turno, as duas respostas das crianças de ESE Médio referem uma função mais ligada às festividades, uma relacionando-se com os aniversários – *“Costuma ser de mandar nos anos”* (Célia) – e outra com o Natal – *“É para escrever ao Pai Natal, a pedir os presentes”* (A. Lurdes).

Factura da água – ambos os grupos dizem que é para pagar a conta... podendo ser da luz, água ou telefone.

Bilhete de autocarro – também ambos os grupos lhe atribuem as mesmas funções: ou serve para *andar / apanhar / entrar / pagar / ir na camioneta* ou serve para *picar / pôr na máquina.*

Em síntese

Esta análise exaustiva foi feita no sentido de clarificar se às diferenças quantitativas correspondiam diferenças qualitativas entre as crianças, atribuíveis ao seu ESE de origem. Verificámos que as únicas diferenças assinaláveis se encontravam nos *suportes* para que as crianças de cada grupo referiam funções, não nos parecendo muito relevantes as diferenças nas funções atribuídas

concretamente a cada um deles. Tão pouco em relação à percentagem de funções atribuídas por cada criança aos *suportes* que identificara se encontraram distinções evidentes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A realização deste estudo teve como objectivo conhecer e reflectir sobre as representações e conhecimentos que têm, crianças de 6 anos que não frequentaram qualquer tipo de instituição de educação pré-escolar, à entrada para a escola, sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita. Procurámos ainda saber se a variável estatuto sócio-económico dos pais estava associada a alguma diferença nas respostas ou produções das crianças.

Utilizámos os comentários ou respostas dadas pelas crianças a questões colocadas em situação de interacção com 3 tipos de portadores de texto representativos da escrita existente no seu meio ambiente e a outras questões sobre as suas ideias relativamente à aquisição da lecto-escrita e da sua utilidade e, ainda, os resultados a provas de leitura e escrita, para tentar identificar quais as suas representações e conhecimentos sobre os objectivos e natureza da linguagem escrita.

Com base nos dados recolhidos podemos afirmar que a grande maioria dos portadores de texto são identificados enquanto tal por uma elevada percentagem de crianças, o que revela que, mesmo sem qualquer aprendizagem formal da lecto-escrita, as crianças não estão alheias à escrita presente no seu quotidiano, o que vem de encontro a outros estudos anteriormente realizados por outros autores, nomeadamente Downing (1970), Ferreiro et al. (1980), Hiebert (1981), Harst et al. (1981) e Moreira (1988), entre outros.

Sendo, na globalidade, 2 vezes mais os portadores de texto identificados do que os não identificados, verificamos que, com bastante frequência, as crianças indicavam algumas características específicas dos portadores, não se limitando apenas a uma identificação genérica ou sem justificação. Mais adiante, a análise do tipo de atributos explicitados dar-nos-à informações mais concretas sobre os conhecimentos das crianças relativamente a cada um destes portadores de texto.

Quanto à distribuição dos portadores identificados pelo contexto em que habitualmente se encontram, observamos que os mais conhecidos são os portadores presentes no ambiente familiar/social, seguidos daqueles que se encontram no ambiente exterior, sendo os menos conhecidos os do contexto escolar.

Sendo de esperar esta ordenação, surpreende-nos contudo a grande distância que separa o conhecimento de portadores de texto presentes no meio ambiente e no seio da família ou grupo social, do conhecimento do portador característico do meio escolar. No entanto, a diferença numérica de portadores apresentados correspondentes a cada um destes contextos, aconselha-nos alguma prudência na extrapolação dos resultados.

Varia também, se bem que menos contrastantemente, a percentagem de identificações de cada um dos tipos de suporte apresentados, sendo os mais identificados os *textos*, seguidos dos *objectos* e finalmente das *fotos*. Esta ordenação encontra explicação no facto dos *textos* serem, por excelência, os suportes mais típicos da linguagem escrita, e das *fotos* retratarem suportes onde a escrita está presente mas de uma forma mais dispersa e pontual.

A análise duma listagem ordenada dos portadores de texto mais conhecidos das crianças para os mais desconhecidos, permite-nos dizer que os portadores sobre os quais as crianças revelam ter mais conhecimentos são aqueles que, de algum modo, correspondem aos interesses das criança, à sua presença em casa ou à sua utilização por parte de familiares.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O nosso trabalho, tratando-se de um estudo exploratório, fundamentalmente qualitativo e baseado numa pequena amostra, propôs-se lançar pistas de reflexão, pelo que os seus resultados não poderão ser generalizáveis.

Na convicção de que, para uma apropriação “natural” da linguagem escrita pela criança, a identificação dos suportes como portadores de texto antes do processo formal de aprendizagem, assume neste importância de relevo, fomos tentar saber quais os portadores de texto mais conhecidos pelas crianças à entrada para a escola.

Por considerarmos que conhecer um portador de texto e ter presente a sua função facilita a percepção da sua estrutura e organização, e que esta percepção conduz mais facilmente à predição do seu conteúdo, factor essencial no acesso a uma leitura mais compreensiva, fomos ter saber que tipo de conhecimentos tinham as crianças sobre os portadores que haviam demonstrado conhecer.

Os resultados a que chegámos vão no sentido de que as crianças, mesmo sem qualquer aprendizagem formal da lecto-escrita, revelam ter conhecimentos concretos e adequados sobre portadores de texto, sua função e conteúdo, apoiando-se em indicadores pertinentes, quer inerentes ao objecto quer externos, ligados ao seu uso ou contexto de presença, para “aceder” ao mundo da escrita.

Não estando alheias à escrita presente no seu quotidiano, observam-se contudo diferenças de estratégia, na percepção dos usos da escrita, que aparecem ligadas ao estatuto socio-económico de pertença. Apesar de tudo verificámos que, contrariamente ao esperado, tais diferenças não são muito contrastadas.

Estudos anteriores ao nosso indicam que as crianças que só na escola têm oportunidade de estabelecer contacto com o mundo escrito são as mais

desfavorecidas em termos de "background", o que quase inevitavelmente se vai reflectir nos resultados.

O nosso estudo contudo, ao fornecer informação e realçar aspectos importantes da familiaridade destas crianças com a escrita presente no seu meio envolvente, permite que a escola os tenha em conta, como elementos facilitadores do sucesso da criança – e da escola – na abordagem formal da lecto-escrita.

Muitas são as implicações pedagógicas que se podem retirar do que neste trabalho se disse. Contudo, a que nos parece mais pertinente é a de que é necessário fazer intervir todos os actores neste processo e responsabilizá-los por práticas sociais e culturais que facilitem o acesso da criança à literacia. Porque se verifica e mais uma vez se demonstrou que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, iniciado muito cedo e que se desenvolve nos mais variados espaços e contextos, não pode ficar para a escola apenas essa tarefa tão complexa e abrangente.

Mas por outro lado, a escola ao valorizar e partir dos conhecimentos que as crianças já têm sobre a linguagem escrita, está a rentabilizar estes conhecimentos prévios. E, como se viu, até as crianças de meios bastante desfavorecidos e sem antes terem frequentado qualquer instituição de carácter educativo, têm alguns conhecimentos e põem algumas hipóteses adequadas sobre a escrita com que convivem, de um modo consciente ou não, quotidianamente.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Ayers, D., Downing, J, & Schaefer, B. (1977). *Test of linguistic awareness in reading readiness*. Victoria, B.C.: University of Victoria.
- Castro Neves, M., Alves Martins, M. (1994) . *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Chauveau, G., (1993a). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In *La lecture pour tous*, Paris: Armand Colin Ed.
- Chauveau, G., (1993b). Le savoir lire pour tous au cours préparatoire. In *La lecture pour tous*, Paris: Armand Colin Ed.
- Chauveau, G., Chauveau, E. (1987). Contrat Social et apprentissage: l'exemple du savoir-lire. In *Contrat et Education*. Paris, CRESAS, L'Harmattan.

- Chauveau, G., Chauveau, E. (1989). L'Enfant, le milieu local et les savoirs scolaires. In *Écoles et Quartiers*. Paris, CRESAS, L'Harmattan.
- Chauveau, G., Chauveau, E. , Remond, M. (1993). *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*. Paris: CRESAS, INRP- L'Harmattan.
- Downing, J. (1984) Task awareness in the development of reading skill. In Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag.
- Downing, J., Fijalkow, J. (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Ed. Privat.
- Downing, J., Ollila, L., Oliver, P. (1975). Cultural differences in children's concepts of reading and writing. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 312-316.
- Downing, J., Ollila, L., Oliver, P. (1979). Concepts of language in children from differing socio-economic backgrounds. *Journal of Educational Research*. 70, 277-281.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1988). Early literacy. *European Journal of Psychology of Education*, vol.III, nº4, Lisboa, ISPA.
- Ferreiro, E., Gomes Palácio, M. (1987). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, (2ª ed.). México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1986). *Psicogénesis da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, N. (1987). *The emergency of literacy*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Harste, J. Burke, C. (1987). Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In Ferreiro, E., Palácio, M. G., *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hiebert, E.H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 2, 236-260.
- Moreira, N. (1988). Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In Mary A. Kato (org.), *A concepção da escrita pela criança*. (2ª ed., 1992) Campinas, SP: Pontes Editores.
- Perfetti, C.A. (1989) Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: M.E./ D.E.B.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. U.S.A. Portsmouth, NH.

ANEXOS

ANEXOS

- I Caracterização da amostra
- II Correspondência entre nível ocupacional e estatuto socio-económico

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nome	Idade	Escola	Profissão dos pais	Nível ocup. (a)	ESE	Observ.
Àgata	6:9	C.Caparica	Electricista / Doméstica	5 7	B	
Aldenor	6:2	C.Caparica	Motorista Emp. Doméstica	5 6	B	Família de S. Tomé.
Ana C.	6:0	C.Caparica	Pintor const. Civil Cabeleireira	5 5	B	
Ana E	5:11	C.Caparica	Pescador / Doméstica	6 7	B	
Ana L	6:4	C.Caparica	Emp. escritório / Cabeleireira	4.1 5	M	
And. A.	6:7	C.Caparica	Pedreiro Doméstica	5 7	B	
And. C.	6:6	C.Caparica	Reformado Doméstica	7 7	B	
And. F.	6:3	C.Caparica	(paradeiro incerto) Emp. De balcão	- 5	B	Vive com uma avó
Diogo	5:11	C.Caparica	Guarda fiscal / Doméstica	4.3 7	M	
Dulce	5:11	C.Caparica	Ajudante cozinha / Doméstica	5 7	B	Família de Angola
Edilson	6:7	C.Caparica	Operário constr.civil / Doméstica	5 7	B	Angolano
Emanuel	6:7	Trafaria	Pintor constr. civil / Emp. doméstica	5 6	B	
Fábio	6:5	C.Caparica	Segurança / Sem profissão	6 7	B	Vive apenas com o pai.
Filipe	6:9	C.Caparica	Semi-especialista / Bancária	5 4.1	M	
Francisco	6:7	C.Caparica	Escriturário / Escriturária	4.1 4.1	M	
José	6:2	Trafaria	Estufador / Emp. escritório	5 4.1	M	
Liliana	6:5	C.Caparica	Pescador / Peixeira	6 6	B	
Linda	5:11	C.Caparica	Func. público / Doméstica	4.1 7	M	
Marco	6:5	Trafaria	Emp. comércio / Doméstica	4.2 7	M	
Pedro	6:9	C.Caparica	Pescador (falecido) / Emp. doméstica	6 6	B	
Vânia	6:6	C.Caparica	Oper.computadores / Doméstica	4.1 7	M	

(a) Classificação de profissões segundo a ESTRUTURA DOS NÍVEIS OCUPACIONAIS, de Silva Santos, Garcia Fernandes e Bento Feliz (1973)

CORRESPONDÊNCIA ENTRE NÍVEL OCUPACIONAL E ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO

Nível ocupacional	Estatuto socio- económico
1 - Quadros superiores	
2 - Quadros médios	
3.1 - Encarregados/contramestres	
3.2 - Profissionais altamente qualificados	Médio
4.1 - Prof. qualificados (administrativos)	
4.2 - Prof. qualificados (comércio)	
4.3 - Prof. qualificados (produção e outros)	
<hr/>	
5 - Profissionais semi-qualificados (especializados, admin., comércio, prod. e outros)	Baixo
6 - Profissionais não qualificados (indiferenciados)	
7 - Desempregados / Domésticos / sem profissão	