

**PRÁTICAS DE LÍTERACIA EM CONTEXTO DE
JARDIM-DE-INFÂNCIA E LÍTERACIA
EMERGENTE EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-
ESCOLAR**

DIRCE MASSOXI GOMES SOBRINHO N° 13325

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Lourdes Mata, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

NOME: Dirce Massoxi Gomes Sobrinho
CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Educacional
ANO LECTIVO: 2010/2011
ORIENTADOR: Prof. Doutora Lourdes Mata
DATA: 2/12/2010

Nº 13325

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Práticas de Literacia em Contexto de Jardim-de-infância e Literacia Emergente em Crianças de Idade Pré-escolar.

RESUMO

Uma das situações de facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita é o contexto de jardim-de-infância. Neste sentido, o objectivo deste estudo foi o de caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas em jardim-de-infância e relacioná-las com a evolução das conceptualizações das crianças sobre as funções e a natureza da linguagem escrita. Neste estudo participaram 5 educadoras e um grupo de 41 crianças em idade pré-escolar. As práticas foram caracterizadas através de uma grelha de observação pedagógica no domínio da leitura e da escrita constituída por 60 itens, divididos em três grandes domínios: projecto pedagógico, constituído por 3 itens; organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária, que contempla 19 itens; e práticas de leitura e de escrita, com 38 itens. Para as crianças, os instrumentos utilizados foram uma entrevista sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, uma prova de conceptualizações sobre a linguagem escrita, uma prova sobre suportes e conteúdos de escrita e um teste de linguagem técnica da leitura/escrita. Procurou-se analisar as actividades e estratégias de literacia desenvolvidas pelo educador e as concepções infantis sobre a linguagem escrita e ainda, e por fim, as possíveis relações entre as práticas dos educadores e a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita. Os resultados obtidos mostram que existem fortes relações entre as práticas desenvolvidas e as conceptualizações das crianças.

Palavras-chave: Práticas de literacia; Conceptualizações; Crianças em idade pré-escolar.
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Literacy Practises in Kindergartens and Emergent Literacy in Children of Preschool.

ABSTRACT

One of the contexts of facilitating the discovery and learning process of the functional, conventional and conceptual aspects characteristic of written language is the kindergarten context. The purpose of this study was to characterize the literacy practices developed in and relate them with the children's conceptualizations evolution about the purpose and nature of written language. This study involved 5 teachers and a group of 41 children in preschool age. The practices were characterized based on pedagogical observation grid on the domain of reading and writing composed by 60 items, divided into 3 broad areas: pedagogical project, consisting of 3 items; organizing and managing the physical space of the room and daily routine, which includes 19 items; and reading and writing practices, with 38 items. Children were interviewed about the reading and writing functionality, tested for conceptualizations about written language, tested about the writing supports and contents, and technical tested for reading / writing language. We sought to examine the literacy's activities and strategies developed by educator and children's conceptions about the written language and still, finally, the possible relationships between the educator's practices and the evolution children's conceptions about written language. The study concluded that there is a strong evidence between the developed practices and the children's conceptualizations.

Key-words: Literacy practices; Conceptualisations; Preschool children.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lourdes Mata, por ter aceite orientar o meu trabalho, que procurou sempre, pela sua preocupação, insistência e disponibilidade, estar a par do desenvolvimento deste trabalho, tornando viável a sua realização.

Às instituições que me permitiram a recolha de dados, bem como a todas as educadoras com quem tive o prazer de trabalhar, cujo papel na recolha de dados foi fundamental. A todos os pais que autorizaram os seus filhos a participarem deste estudo, e às crianças cuja participação e colaboração tornaram possível a realização do mesmo.

Às minhas colegas Cátia e Catarina que percorreram este longo caminho comigo e com quem partilhei muitos momentos de alegria e algumas tristezas que surgiram neste percurso académico, e até mesmo a nível pessoal. Obrigada pela força e pelo carinho que me dedicaram durante estes 6 anos.

A todos os meus familiares que de alguma forma me apoiaram com as suas palavras nos momentos de maior desânimo.

À minha mãe por ter lutado com toda a garra e dedicação, para que eu pudesse frequentar este curso, por todo o seu encorajamento que muitas vezes me fez levantar a cabeça e acreditar que tudo é possível.

Ao meu pai que mesmo longe, sempre que pode dirigir uma palavra amiga, nunca o deixou de fazer.

Um agradecimento muito especial, àquela que eu considero o meu braço direito, a minha confidente, que sempre esteve presente quando eu precisei, que acreditou em mim, que partilhou comigo todas as minhas alegrias e angústias sem fazer grandes julgamentos, e cuja cumplicidade e amor não poderiam deixar de ser mencionados, a minha irmã. Obrigada Bernardeth.

Por último, ao Damião que me acompanhou neste último ano, e que soube compreender e respeitar a minha falta de tempo e muitas vezes a minha falta de paciência. Obrigada por todo o carinho.

RESUMO

Uma das situações de facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita é o contexto de jardim-de-infância.

Neste sentido, o objectivo deste estudo foi o de caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas em jardim-de-infância e relacioná-las com a evolução das conceptualizações das crianças sobre as funções e a natureza da linguagem escrita.

Neste estudo participaram 5 educadoras e um grupo de 41 crianças em idade pré-escolar.

As práticas foram caracterizadas através de uma grelha de observação pedagógica no domínio da leitura e da escrita constituída por 60 itens, divididos em três grandes domínios: projecto pedagógico, constituído por 3 itens; organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária, que contempla 19 itens; e práticas de leitura e de escrita, com 38 itens.

Para as crianças, os instrumentos utilizados foram uma entrevista sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, uma prova de conceptualizações sobre a linguagem escrita, uma prova sobre suportes e conteúdos de escrita e um teste de linguagem técnica da leitura/escrita.

Procurou-se analisar as actividades e estratégias de literacia desenvolvidas pelo educador e as concepções infantis sobre a linguagem escrita e ainda, e por fim, as possíveis relações entre as práticas dos educadores e a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita.

Os resultados obtidos mostram que existem fortes relações entre as práticas desenvolvidas e as conceptualizações das crianças.

As palavras-chave deste trabalho são: Práticas de literacia; Conceptualizações; Crianças em idade pré-escolar.

ABSTRACT

One of the contexts of facilitating the discovery and learning process of the functional, conventional and conceptual aspects characteristics of written language is the kindergarten context.

The purpose of this study was to characterize the literacy practices developed in and relate them with the children's conceptualizations evolution about the purpose and nature of written language.

This study involved 5 teachers and a group of 41 children in preschool age.

The practices were characterized based on pedagogical observation grid on the domain of reading and writing composed by 60 items, divided into 3 broad areas: pedagogical project, consisting of 3 items; organizing and managing the physical space of the room and daily routine, which includes 19 items; and reading and writing practices, with 38 items.

Children were interviewed about the reading and writing functionality, tested for conceptualizations about written language, tested about the writing supports and contents, and technical tested for reading / writing language.

We sought to examine the literacy's activities and strategies developed by educator and children's conceptions about the written language and still, finally, the possible relationships between the educator's practices and the evolution children's conceptions about written language.

The study concluded that there is a strong evidence between the developed practices and the children's conceptualizations.

The keywords of this work are: Literacy practices; Conceptualisations; Preschool children.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Literacia	10
2. Literacia Emergente	12
2.1 Descoberta da funcionalidade da leitura e da escrita	14
2.2 Conhecimentos sobre os aspectos figurativos da leitura e da escrita	17
2.3 Conhecimentos sobre os aspectos conceptuais da linguagem escrita	19
3. As práticas do Educador de Infância e a Escrita no Jardim de Infância	23
3.1 A organização do espaço e o desenvolvimento da linguagem	24
3.2 A organização do tempo e o desenvolvimento da linguagem	28
3.3 A planificação do educador e o desenvolvimento da linguagem	31
II – PROBLEMÁTICA	35
1. Problemática e objectivos	35
2. Hipóteses e sua fundamentação	36
III – MÉTODO	38
1. Participantes	38
2. Procedimento de recolha de dados	39
3. Instrumentos	40
3.1 Grelha de observação pedagógica no domínio da leitura e da escrita	40
3.2 Entrevista sobre a funcionalidade da leitura e da escrita	41

3.3	Conceptualizações sobre a linguagem escrita	44
3.4	Prova sobre suportes e conteúdos de escrita	46
3.5	Teste de linguagem técnica da leitura/escrita	48
4.	Tratamento de dados	49
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		50
1.	Práticas das Educadoras no domínio da leitura e da escrita	50
2.	Funcionalidade da leitura e da escrita	55
3.	Conceptualizações sobre a linguagem escrita	58
4.	Conhecimentos acerca dos suportes de escrita	60
5.	Linguagem técnica da leitura/escrita	62
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		64
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS		71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		74
ANEXOS		77
Anexo A -	Grelha de observação pedagógica no domínio da leitura e da escrita	78
Anexo B -	Entrevista sobre a funcionalidade da leitura e da escrita	79
Anexo C –	Prova sobre os Aspectos Conceptuais sobre a leitura e a escrita	80
Anexo D –	Suportes de escrita	81
Anexo E –	Teste de Linguagem Técnica da leitura e da escrita	82
Anexos F –	Apuramento em SPSS	83

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	56
QUADRO 2	57
QUADRO 3	59
QUADRO 4	61
QUADRO 5	62

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Pré-Escolar tem vindo a assumir um papel cada vez mais decisivo no nosso sistema educativo. Existem inúmeros obstáculos que surgem às crianças em idade pré-escolar, e que podem ser trabalhados de modo a prevenir essas ocorrências. Vários programas têm sido implementados neste sentido, demonstrando ser uma boa ferramenta para combater estas dificuldades ao nível da leitura e da escrita, que a não serem tratadas poderão arrastar-se ao longo da vida escolar dos alunos. Diversos estudos mostram que a frequência do pré-escolar está na origem de melhores resultados nos níveis seguintes. Bairrão e Tietze (1995) afirmam que os efeitos dos programas pré-escolares são consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória, ou seja, a participação nos programas pré-escolares diminui o número de retenções à entrada para a escola, o número de reprovações e de crianças com necessidade de educação especial.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) surgem como um projecto do Ministério da Educação, cujo objectivo assenta na tentativa de organizar e orientar as práticas dos Educadores. Estas orientações definem quais os objectivos a serem alcançados no período de intervenção nas diferentes áreas propostas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, bem como aquilo que se espera do Educador de Infância nos vários contextos de intervenção. A Educação Pré-Escolar vê assim, a sua importância reforçada pelas Orientações Curriculares, que servem de ponto de referência na condução do processo educativo a ser desenvolvido com as crianças.

Considerando estes aspectos, é de salientar o facto de a criança desde cedo construir ideias sobre a escrita. Vigotsky afirma que «A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história» (Vigotsky, 1977, p.39, cit. por Alves Martins e Mendes, 1987). Por isso, deve-se tirar partido do que ela já sabe, de maneira a que a criança se vá apercebendo das diferentes funções e natureza da linguagem escrita. Uma vez que se pretende um desenvolvimento coerente e absoluto da criança, cabe ao educador de infância identificar estes conhecimentos, para que a acção educativa atenda adequadamente aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral.

Nas Orientações Curriculares (1997) salienta-se que o trabalho na área da Educação Pré-Escolar deve constituir-se como facilitador da leitura e da escrita através do ambiente que

é criado e pela própria atitude dos educadores no que respeita a esta área de trabalho. Como afirmou Alves Martins (1996), «dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas prioridades e sobre o que ela representa».

Tendo em conta que as primeiras experiências da criança são cruciais para o seu futuro, é fundamental consciencializar todos os profissionais que operam neste campo para facilitar o processo de aprendizagem na área da linguagem escrita.

Estarão os educadores a implementar, nas suas práticas pedagógicas, estratégias significativas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita em crianças em idade pré-escolar? Será que um maior desenvolvimento desse grupo de crianças é reflexo da aplicação dessas estratégias?

Baseando-se num projecto de leitura e escrita, que se enquadra nas Orientações Curriculares propostas para a Educação Pré-Escolar (1997) e cujo objectivo é a promoção do desenvolvimento da linguagem oral das crianças e a sensibilização para uma futura aquisição da linguagem escrita, e tendo em conta os pressupostos apresentados, este estudo pretende analisar o impacto que um programa desta natureza tem no desenvolvimento das crianças e perceber se existem associações entre a literacia emergente e as práticas desenvolvidas pelo educador.

Este trabalho está organizado em 6 capítulos, o primeiro capítulo dá conta do levantamento feito sobre os aspectos teóricos que sustentam este trabalho. Numa primeira fase procura-se definir o conceito de literacia. De seguida, desenvolve-se o conceito de literacia emergente, abordando vários domínios com a funcionalidade da leitura e da escrita, os aspectos figurativos e os aspectos conceptuais da linguagem escrita. Este primeiro capítulo debruça-se também sobre as práticas pedagógicas do educador de infância, onde serão abordadas questões relativas à organização de espaços e tempos e a concepção e implementação de estratégias e actividades direccionadas para o âmbito da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, inicia-se a apresentação da parte prática deste trabalho, onde se procurou apresentar de forma resumida a problemática, os objectivos, as hipóteses, e as respectivas fundamentações, que constituem este estudo.

O capítulo três, diz respeito aos aspectos metodológicos, onde se define a amostra, descreve os procedimentos de recolha de dados e se apresenta os instrumentos utilizados e o tratamento dos resultados.

Cabe ao capítulo quatro, a apresentação de todos os resultados a serem discutidos no capítulo cinco, baseando-se esta discussão nos capítulos anteriores.

O sexto e último capítulo que constitui este trabalho, procurou-se fazer algumas considerações finais, das quais constarão não só os resultados finais, mas também as suas implicações, bem como as limitações e possíveis eixos de continuidade para novos estudos.

I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literacia

Num período que antecede a aprendizagem formal da leitura e da escrita, as crianças questionam e põem hipóteses sobre as funções e a natureza da linguagem escrita.

Assim, o que se pretende actualmente é uma visão mais globalizante e o progressivo afastamento de uma abordagem tecnicista e mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 1999).

Neste sentido, o termo *literacia*, decorre da necessidade de designar um conceito, resultante de uma nova forma de encarar e valorizar o aspecto funcional e utilitário da linguagem escrita (Mata, 2002), ou seja, procura englobar e enfatizar a dimensão comunicativa e funcional da linguagem escrita (Mata, 1999).

Hannon (1995), considera a literacia como «*a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado*» (p. 2).

Segundo Cooper (1993), a construção de sentido ou significado é também um dos aspectos importantes da literacia. Assim, afirma que a literacia inclui todos as componentes da linguagem – ler, escrever, ouvir, falar e pensar – que se desenvolvem simultaneamente e de uma forma inter-relacionada.

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), procurando também definir este termo, consideram literacia como «*as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, social)*» (p. 4).

Neste sentido, Mata (2002) refere que o conceito de literacia se foca no uso de competências e não na sua obtenção, sendo clara a diferença entre «*níveis de literacia e níveis de instrução formal*», que poderão ou não traduzir-se em termos de competências reais de utilização da literacia.

Benavente et al., (1996) afirmam nesta ordem de ideias que, o termo literacia não deve ser considerado como algo constante e inferido através dos níveis de escolaridade formal; não

deve ser visto como algo adquirido num dado momento e que é válido para sempre. Os níveis de literacia têm de ser encarados de acordo com as exigências da sociedade, bem como para o desempenho de diversas funções sociais.

Para Sim-Sim (1999), o termo literacia diz respeito não só à possibilidade de acesso à informação, mas também à sua integração na vida pessoal e social de cada um.

Segundo Mata (2002), existe a necessidade de se considerar a literacia como algo para além do acto de ler ou de escrever. Os actos de literacia diferem ao nível das suas funções pessoais e sociais, bem como, das suas características, interpretações, valores e afectos. Por isso, surge também a necessidade de contextualizar qualquer acto de literacia, que.

2. Literacia Emergente

Como actor e construtor do seu próprio conhecimento, cada indivíduo começa, muito precocemente, a traçar o caminho para a assimilação e domínio do sistema convencional de escrita (Mata, 2004).

Os vários estudos demonstram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes da aprendizagem formal. Esses conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita dependem das experiências sociais em que têm ocasião de participar (Ferreiro & Teberosky, 1979). Segundo Alves Martins e Niza (1998), todas as crianças antes da iniciação escolar participam, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita se encontra presente. Isto deve-se à sua interacção, em contextos informais, com outras crianças e adultos utilizadores de escrita. Em contacto com o meio, reflectem sobre as suas explorações, e tornam-se assim activos na descoberta do código escrito. Essas interacções desempenham um papel preponderante no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita (Mata, 2008).

O conceito de literacia emergente tornou-se mais evidente quando o estudo dos conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem passou a ser mais intensivo (Mata, 2002). A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de apropriação contínuo, através do qual o papel activo da criança e dos que com ela interagem passou a ser valorizado. O envolvimento precoce da criança com todo esse processo, permite o emergir de concepções de várias ordens. Neste sentido, o contacto com situações funcionais e reais, associadas ao quotidiano, torna possível a reflexão sobre as características da linguagem escrita (Mata, 2008).

A escolha do termo literacia emergente surge da reflexão sobre os dois termos que a compõem. O termo “literacia” refere-se, não só, ao dinamismo existente na relação entre a leitura e a escrita, tendo em conta que estas exercem uma influência mútua no processo de desenvolvimento (Teale & Sulzby, 1989 cit. por Mata, 2002), mas também à componente de linguagem e comunicação inerentes à leitura e à escrita.

O termo “emergente” diz respeito ao desenvolvimento caracterizado pela redefinição de estratégias e intenções, da qual a criança participa activamente (Mata, 2002).

Segundo Teale e Sulzby (1989 cit. por Mata, 2002) o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita assenta nos seguintes pressupostos:

- As crianças começam desde muito cedo, mesmo antes da entrada para a escola, a ter contacto com a leitura e a escrita em contextos informais.
- A criança desenvolve-se enquanto leitor escritor, e a leitura não precede a escrita, necessariamente, ou vice-versa.
- As formas e as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a literacia se desenvolve em situações reais do quotidiano.
- As crianças desenvolvem precocemente um trabalho cognitivo sobre a literacia.
- Através do envolvimento participado quer em situações individuais quer em interacção com os outros, as crianças aprendem a linguagem escrita.
- As crianças podem passar pelo processo de aprendizagem da linguagem escrita de formas e em idades diferentes.

Segundo Purcell-Gates (2001), a literacia emergente diz respeito à emergência do conhecimento conceptual e procedual da linguagem escrita, incluindo a leitura e a escrita dessa língua, sendo o período pré-escolar crucial para a sua aprendizagem, uma vez que é nesta fase que as crianças adquirem o conhecimento implícito e explícito sobre o escrito e o oral (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan & Welsch, 2005).

Goodman (1987), refere que a criança constrói e desenvolve a literacia segundo três princípios:

- Princípios funcionais – desenvolvem-se à medida que a criança vai descobrindo como, quando e com que finalidades a linguagem escrita é usada, através da participação em actividades de leitura/escrita;
- Princípios linguísticos – dão-se à medida que a criança descobre como a linguagem escrita é organizada, ao nível das regras ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semânticas e pragmáticas

- Princípios relacionais – correspondem à descoberta da relação entre a escrita, o objecto e o significado.

Assim, as características do funcionamento infantil e a experiência adquirida em contextos de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos permitem que a criança evolua das suas hipóteses conceptuais onde a escrita ainda não se cinge por critérios linguísticos para representações onde se estabelecem relações sistemáticas entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Alves Martins & Silva, 1999).

Para Morrow (2001), a aquisição da leitura e da escrita segue uma determinada linha: inicialmente as crianças interessam-se pelas funções da linguagem escrita, com maior significado e funcionalidade na sua vida (por exemplo, o nome próprio); depois dirigem a sua atenção para a forma da escrita (por exemplo, as configurações das letras e das palavras); posteriormente aprendem as convenções da escrita (por exemplo, linearidade, direccionalidade).

Numa tentativa de conjugar as perspectivas de diferentes autores, Mata (2002) define literacia emergente como um processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional, e afectivo, tornando-se evidente o seu carácter abrangente e diversificado.

A facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita acontece nas práticas de literacia familiar (Alves Martins & Niza, 1998).

Para além do contexto familiar, as conceptualizações sobre a natureza da linguagem escrita formam-se também nas situações que envolvem a leitura e interacção informal escrita, e dependem das experiências sociais em que as crianças participam, como é o caso do contexto em jardins-de-infância (Alves Martins & Niza, 1998).

2.1 Descoberta da funcionalidade da leitura e da escrita

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é essencial para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Nela assenta a edificação de razões e de

sentidos para a aprendizagem da leitura e da escrita. São estes, a base do que se denomina por **Projecto Pessoal de Leitor/Escritor (PPL/E)** (Alves Martins & Niza, 1998).

A descoberta da linguagem escrita, é feita através de contactos informais que a criança tem com situações de leitura e de escrita. Segundo Neuman e Roskos (1997) as crianças dispõem de conhecimentos do seu meio cultural e social em situações que lhes são familiares, e fazem uso da literacia com facilidade e frequência. O contacto precoce com situações funcionais de escrita determina a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998).

Neste sentido, Taylor (1986), faz referência à importância do contexto significativo no qual a criança contacta com a escrita, como sendo um factor importante para a aquisição da leitura escrita.

Chegada a oportunidade de contactar com essas situações, é altura de construir um projecto pessoal leitor/escritor. Este projecto é “um modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (Rogovas-Chauveau, 1993, cit. por Martins & Niza, 1998, p. 49), este estabelece objectivos e motivos pessoais para a aprendizagem da leitura e da escrita. É importante que as crianças desenvolvam um projecto pessoal de leitor/escritor, pois este constitui uma motivação para aprender a ler e a escrever e leva a um maior envolvimento, ou seja, o facto de a criança querer aprender a ler e a escrever para o poder fazer em situações específicas e funcionais confere sentido a toda a actividade cognitiva sobre a linguagem escrita. Como Silva (2003) refere, a importância da construção de um projecto de leitor prende-se com factores de ordem motivacional, visto que o modo como as crianças pensam sobre si próprias enquanto leitores, e sobre as tarefas e actividades de leitura, medeia o seu desenvolvimento nas propostas que lhes são apresentadas.

Vários estudos (Chauveau, 1997, Chauveau & Rogovas-Chauveau 1989, 1994 cit. por Mata, 2002) demonstram que, o PPL é de extrema importância para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que 80% das crianças que no início do ensino formal dão pelo menos quatro razões funcionais para saber ler, aprendem com maior facilidade. Por outro lado, as crianças que dão respostas circulares e institucionais, por não conseguirem definir as razões que as motivam a aprender a ler, experienciam o processo de ensino como um ritual escolar, como uma obrigação ou constrangimento social (Mata, 2002). Os trabalhos realizados por Alves Martins (1994; 1996) também dão conta das diferenças

apresentadas pelas crianças no início do 1º ano de escolaridade no que respeita à existência de um PPL, que tendem a reflectir-se nos seus resultados em leitura no final do ano. Por isso, é importante desenvolver actividades com crianças, onde estas possam apreender as várias funções da linguagem escrita.

Para Alves Martins e Niza (1998), o aprender a ler e a escrever está dependente da apropriação do sentido das práticas sociais e culturais às quais a escrita está associada, o que só acontece se utilizar a leitura e a escrita em contextos de comunicação. É a partir da experiência que as crianças descobrem a pluralidade de conteúdos ou informações que a leitura lhes pode proporcionar, por isso é de salientar que a linguagem escrita deve estar sempre presente na sala, quer nas interações que se estabelecem dentro dela, quer no contacto e exploração de materiais que contenham escrita, para que as crianças possam identificar e compreender que a diversos tipos de suporte correspondem diferentes tipos de conteúdo.

Segundo Chauveau (1997 cit. por Mata, 2002), a componente cultural presente neste projecto caracteriza-se pelo domínio de alguns aspectos como: saber identificar diferentes suportes e saber porque se utilizam (livros, jornais, revistas, etc.); saber utilizar um livro infantil; e compreender e explicitar as finalidades da leitura e da sua aprendizagem.

Assim, o projecto pessoal de leitor diz respeito ao querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas e funcionais (Chauveau, 1997, Chauveau & Rogovas-Chauveau 1989b, 1994 cit. por Mata, 2002).

Com o objectivo de compreender o modo como as crianças percebem a funcionalidade da escrita, Pais (2006) aplicou a prova dos suportes de escrita a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A autora verificou a evolução da percepção global da funcionalidade dos suportes apresentados. As diferenças mais significativas situam-se entre os 4 e os 5 anos e os 3 e os 4 anos, concluindo assim, que a percepção que as crianças têm acerca da funcionalidade varia consoante a faixa etária e dentro da mesma. A autora refere ainda que, as crianças mais velhas para além de conseguirem atribuir mais funções para uma maior diversidade de suportes, são aquelas que o fazem mais adequadamente.

A mesma autora afirma que, as crianças que possuem um maior conhecimento acerca da funcionalidade da leitura e da escrita tendem a situar-se num nível conceptual mais adiantado, baseando-se na associação positiva que encontrou entre os conhecimentos que as crianças em

idade pré-escolar possuem acerca da funcionalidade da linguagem escrita e os níveis conceptuais em que se encontram as suas produções escritas.

Assim, à entrada para a escola, as crianças já definiram objectivos para a aprendizagem da linguagem escrita, objectivos estes que se prendem com as práticas culturais características do seu meio envolvente (Alves Martins & Niza, 1998).

2.2 Conhecimentos sobre os aspectos figurativos da leitura e da escrita

Segundo Silva (2003), o contacto informal com materiais de escrita do ambiente promove a apropriação de alguns aspectos figurativos do código escrito, como a direcionalidade da leitura/escrita, a distinção entre letras e outros termos de notação linguística, saber identificar frases e palavras e perceber que as palavras são divisíveis em sílabas. É a qualidade e a diversidade destas vivências que influenciam a aprendizagem destes conhecimentos, o que justifica as diferenças, quanto a estes saberes, à entrada para a escola.

Num estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1979), as autoras afirmam que a presença das letras por si só não é suficiente para que algo possa ser lido. Assim, um baixo número de letras ou em número suficiente mas repetidas não permitem a leitura. Estes resultados baseiam-se num estudo desenvolvido pelas mesmas autoras, no qual era apresentado um conjunto de cartões com quantidade e variedade de letras diferentes a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de níveis socioeconómicos contrastados, em que lhes era pedido que dissessem quais podiam ou não ser lidos.

Também Alves Martins (1989) com o objectivo de perceber quais os critérios utilizados pelas crianças para determinar quando um texto é ou não bom para ler, realizou um estudo com 72 crianças portuguesas que frequentavam o pré-escolar. Tal como no estudo anteriormente referido, os cartões apresentados às crianças variavam na quantidade e variedade das letras.

Os resultados obtidos apontam a quantidade e a variedade de letras como principais critérios de um texto bom para ler. Estes critérios são construídos através da observação que

as crianças fazem dos escritos presentes no meio ambiente e orientam o modo como muitas crianças ordenam o universo gráfico (Alves Martins & Niza, 1998).

Fijalkow (1989; 1993 cit. por Alves Martins & Niza, 1998) também estudou a forma como as crianças em idade pré-escolar fazem a diferenciação entre números e letras, concluindo que apesar destes termos estarem bem adquiridos ainda existe alguma confusão que se traduz por oscilações nas respostas de uma mesma criança às várias situações em que letras e números lhes são apresentados.

Existem outras características importantes da escrita a considerar, nomeadamente os aspectos técnicos que segundo Taylor (1986), referem-se às convenções arbitrárias que orientam a linguagem escrita.

Segundo Christie (1997), essas convenções dizem respeito às regras sociais (escrever da direita para a esquerda, de cima para baixo, espaço entre palavras), e a terminologia (letra, palavra, página, etc.) que envolvem a linguagem escrita.

Para Taylor (1986) a tomada de consciência destes aspectos técnicos da língua surgem quando as crianças são expostas à escrita e se deparam com as suas características. A relação que se estabelece entre a literacia e os aspectos técnicos é um processo bem sucedido e directo nas tentativas das crianças em estabelecerem princípios entre o oral e o escrito.

Ferreiro (1980 cit. por Martins & Niza, 1998) afirma que em idade pré-escolar existe alguma confusão relativamente à direccionalidade da leitura/escrita (isto é, que se escreve da esquerda para a direita – linearidade; e na forma como as frases se organizam no espaço – translinearização – chegados ao fim de uma linha, inicia-se a leitura/escrita no princípio da linha imediatamente em baixo).

Tolchinsky-Landsmann et al. (1985 cit. por Alves Martins & Niza, 1998) analisaram o modo como crianças de língua hebraica de 3, 4, 5 e 6 anos, «escrevem», antes da aprendizagem formal. Os resultados apontam para a existência de características convencionais como a linearidade, a unidireccionalidade e a presença de espaços em branco entre as palavras.

Num estudo equivalente com crianças portuguesas de 4 e 5 anos, realizado por Mata (1988), verificou-se a utilização de orientações convencionais de escrita em 78.9% das crianças.

A ortografia também merece especial atenção por ser um aspecto característico da linguagem escrita. Levy, Gong, Hessels, Evans e Jared (2006) procuraram estudar o desenvolvimento das crianças sobre o conhecimento precoce dos aspectos visuais e ortográficos da escrita. Participaram 474 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. A tarefa consistia na apresentação de dois cartões, em simultâneo, um estava escrito correctamente e o outro violava as convenções da escrita, e perguntava-se à criança qual deles servia para ler.

O desenvolvimento sistemático das crianças na compreensão das convenções da escrita e da ortografia estava patente nos resultados obtidos. A compreensão dos aspectos figurativos e espaciais da escrita antecede a aquisição das noções mais abstractas dos constituintes da palavra, seguida da compreensão de aspectos mais detalhados da ortografia.

Segundo Fijalkow (1993 cit. por Alves Martins & Niza, 1998) os resultados em leitura e escrita no final do 1º ano de escolaridade relacionam-se com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita antes da aprendizagem formal.

Assim, os conhecimentos das crianças acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes da entrada para a escola, têm um papel preponderante na forma como aprendem a ler e a escrever (Alves Martins & Niza, 1998).

2.3 *Conhecimentos sobre os aspectos conceptuais da leitura e da escrita*

O contacto e as interacções com adultos permitem, não só, que as crianças formulem hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, mas também ponham à prova essas mesmas hipóteses (Alves Martins, 1994).

No sentido de perceberem como as crianças organizam essas hipóteses, Ferreira e Teberosky (1986) elaboraram um estudo que contou com a participação de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de classe média e classe baixa. Depois de submetidas a diversas situações de escrita, a análise das produções escritas permitiu que as

autoras classificassem a evolução dos conhecimentos da linguagem escrita em cinco níveis distintos:

- Nível 1 – caracteriza-se pela reprodução de traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma, não podendo assim, funcionar como veículo de transmissão de informação. Existe aqui uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto, ou seja, a criança tende a reflectir na escrita algumas das características do objecto, estabelecendo correspondência entre aspectos quantificáveis do objecto e aspectos quantificáveis da escrita.
- Nível 2 – a forma dos grafismos é mais definida e está mais próxima das letras convencionais. É necessário que haja diferenças objectivas nas escritas para que lhes sejam atribuídos significados diferentes, obedecendo à variedade dos grafismos e ao princípio da quantidade mínima de grafismos para escrever uma determinada palavra.
- Nível 3 – existe a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, ou seja, cada letra representa uma sílaba da palavra (hipótese silábica). Este nível é caracterizado também por um conflito causado pela divergência entre o critério de quantidade mínima de caracteres e a escrita de palavras monossilábicas e dissilábicas.
- Nível 4 – este nível caracteriza-se pela passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, surgindo a necessidade de fazer uma análise que ultrapasse a sílaba.
- Nível 5 – este nível é caracterizado pela escrita alfabética. Cada letra tem um valor sonoro. A partir deste momento a criança começa a enfrentar problemas ortográficos.

Também Alves Martins (1994, 1996, Alves Martins & Mendes, 1987, Alves Martins & Niza, 1998) tem vindo a desenvolver vários trabalhos com a população portuguesa, a fim de perceber como evoluem as conceptualizações das crianças sobre a escrita. Neste sentido, Alves Martins (1994) aponta para a existência de três etapas:

- A escrita não é determinada por critérios linguísticos – do ponto de vista gráfico usam letras, pseudo-letras ou números para escrever, manifestando-se a escrita através de um número fixo de grafemas que variam de palavra para palavra.
- A escrita é orientada por hipóteses linguísticas – do ponto de vista gráfico usam várias letras para escrever cada palavra, que variam de palavra para palavra, correspondendo cada letra a uma sílaba.
- A fonetização da escrita – aqui a escrita é orientada por critérios linguísticos e a escolha das letras para representar os vários sons não é arbitrária. Assim, podem distinguir-se 3 sub-níveis:
 - ✓ Escritas silábicas – usam-se letras, cada letra corresponde a uma sílaba da palavra e a escolha das mesmas não é aleatória, representando um valor sonoro convencional.
 - ✓ Escritas silábico-alfabéticas – usam-se letras com valor sonoro convencional, geralmente mais do que uma para representar cada sílaba.
 - ✓ Escritas alfabéticas – usam-se letras com valor sonoro convencional e utilizam todas as letras que constituem a palavra.

Estes níveis foram definidos num estudo, do qual participaram 130 crianças pertencentes a famílias de estatutos socioculturais contrastantes, que frequentavam o jardim de infância e cuja média de idades era de 5 anos e 8 meses. Em situação de entrevista individual era pedido à criança que escrevesse três nomes de animais da mesma família (gato, gata, gatinho), duas palavras do mesmo tamanho reenviando para referentes de tamanho diferente (formiga e cavalo) e uma frase (o gato come o rato).

Os dados recolhidos apontam para os seguintes resultados: 11 crianças (8,5%) das crianças recusaram-se a escrever, 21 (16,1%) produziram escritas não orientadas por critérios linguísticos, 37 (28,5%) produziram escritas orientadas por hipótese linguísticas e 61 (46,9%) produziram escritas orientadas pela fonetização, das quais 23 (17,7%) produziram escritas silábicas, 26 (20%) produziram escritas silábico-alfabéticas e 12 (9,2%) produziram escritas alfabéticas.

Outro estudo realizado no âmbito das conceptualizações que as crianças têm sobre a linguagem escrita, foi desenvolvido por Mata (2002). Tendo por base as mesmas metodologias e uma amostra de 351 crianças de estatuto sociocultural médio e médio-alto, verificou-se que 52,8% não procurava estabelecer qualquer relação entre o escrito e oral, 17% encontravam-se no nível da fonetização silábica, 9,7% no nível fonetização silábico-alfabética, 8,8% no nível alfabético e 7,4% caracterizavam os que de alguma maneira tentavam estabelecer relações entre a escrita e o oral.

Um estudo realizado por Pais (2006), onde foram utilizadas as mesmas metodologias, verificou-se que a maioria das crianças de 5 anos se encontrava no nível pré-silábico (37,5%), 20,8% no nível silábico sem fonetização, 25% no nível silábico com fonetização e 16,7% no nível silábico alfabético.

Uma análise comparativa dos três estudos referidos anteriormente permite-nos verificar a existência de diferenças ao nível do início do estabelecimento de relações da escrita com o oral. No estudo de Mata (2002) este nível é menos representativo (7,4%), no estudo de Pais (2006) o nível é intermédio (20,8%), sendo o estudo de Alves Martins (1994) o mais representativo (28,5%). Apesar destas diferenças todas as autoras identificaram nos seus estudos os mesmos níveis ou níveis semelhantes.

Tendo em conta que as crianças são sujeitos activos na construção do seu conhecimento, e segundo Ferreiro (1988 cit. por Silva, 2003), é importante que se vá desenvolvendo com elas um tipo de trabalho em que seja possível confrontar os seus esquemas conceptuais acerca da linguagem escrita, com novas informações. Assim, a criança vai precedendo à reelaboração dos seus esquemas conceptuais de maneira a tentar integrar estes novos dados, o que faz com que vá ultrapassando as várias fases até compreender totalmente a natureza da linguagem escrita.

3. Práticas do Educador de Infância e Escrita no Jardim de Infância

As conceptualizações sobre a natureza da linguagem escrita constroem-se gradualmente a partir de várias situações que envolvem a interacção informal com a leitura e a escrita, e dependem das experiências sociais em que as crianças participam, especialmente num contexto de jardim-de-infância. Segundo Carolino e Santana (1996), “o ser humano desde o começo da vida constrói a sua aprendizagem em interacção com o meio e com os outros. A importância desse contexto é decisivo, pois pode abrir ou restringir as oportunidades desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, uma aula é rica na medida em que favorece a participação das crianças em variadas situações onde podem fazer uso efectivo e reflectir sobre os diferentes objectos de conhecimento” (p.49).

O envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e adultos estimula as crianças a explorarem diferentes situações de literacia (Mata, 2002).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p.71). Assim, o educador pode desempenhar um papel decisivo como promotor e mediador de experiências significativas em relação à linguagem escrita, observando, planeando, agindo, avaliando e comunicando com as crianças e com a equipa de trabalho, pais e comunidade. Para além de criar situações significativas de aprendizagem e facilitar este processo, o papel do educador passa também por organizar espaços e tempos onde essas experiências se possam desenvolver. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a atitude do educador e do ambiente que é criado deve facilitar a familiarização com o código escrito” (p.69). Assim, “o contacto com vários tipos de texto escrito levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo o aparecimento do código escrito” (p.71).

Antes da entrada para a escola, algumas crianças já têm um leque de experiências que lhes permite interiorizar as várias funções da linguagem escrita e desenvolver as suas capacidades para serem usuários reais da riqueza comunicativa da língua escrita nas suas diferentes formas (Aranda Cervantes, 1993). Compete ao educador identificá-las, e através delas tentar criar um ambiente pedagógico que se aproxime da realidade onde a criança está inserida.

3.1 A organização do espaço e o desenvolvimento da linguagem escrita

Na educação de infância o espaço constitui um importante instrumento na promoção da aprendizagem. A maneira como está organizado influencia aquilo que pode ser feito pelas crianças e, conseqüentemente o seu comportamento. Esta organização permite ao educador, segundo Loughlin e Suina (1982), dedicar-se mais às interações produtivas com as crianças. Estes autores referem ainda quatro funções do educador relativamente à organização da sala.

O educador deve preocupar-se com a disposição do mobiliário no espaço, considerando a necessidade de deixar espaço suficiente para o movimento e a realização das actividades.

É responsabilidade do educador equipar a sala com materiais adequados que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), devem ir de encontro às necessidades das crianças e do projecto pedagógico, respeitando os critérios de qualidade, bem como preparar o espaço para situações especiais, proporcionando um ambiente apropriado para diferentes tipos de aprendizagens ou aprendizagens específicas.

Por último, cabe também ao educador ter em conta a disposição dos materiais na sala. O modo como os materiais estão arrumados condiciona o grau de ordem e atracção que as crianças sentem pelo espaço (Loughlin & Suina, 1982).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, vários estudos têm trabalhado no sentido de descrever quais as condições fundamentais e imprescindíveis para a estruturação do espaço da sala de aula que promova a linguagem tanto a nível oral como a nível da escrita (Loughlin & Suina, 1982; Carlino & Santana, 1996; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Tendo em conta que as crianças aprendem com o meio envolvente, Loughlin e Suina, (1982) afirmam que "...nas salas para leitores em vias de desenvolvimento e crianças não leitoras, os reflexos da alfabetização no ambiente estimulam a utilização das destrezas da linguagem e da alfabetização..." (p.193). Assim, a familiarização com a escrita permite que a criança se interesse cada vez mais por esse domínio. O ambiente criado na sala deve considerar as experiências anteriores da criança, bem como as suas necessidades e interesses.

Loughlin e Suina (1982) afirmam que um ambiente onde os materiais de leitura e escrita estejam acessíveis, espaços onde estes possam ser utilizados e onde existam coisas interessantes sobre as quais as crianças possam ler e escrever, é um ambiente promotor da

linguagem escrita. Neste sentido, os mesmos autores consideram que os espaços ou áreas de trabalho “...podem contar com uma pequena coleção, colocada de modo visível, de utensílios de escrita e desenho e de variedades de papel para realizar anotações com palavras ou ilustrações” (p.196).

Uma vez que a forma de abordagem da leitura e da escrita em jardim-de-infância deve ser significativa para a criança, ou seja, deve acarretar toda a experiência que ela já trás consigo antes da entrada para o pré-escolar, bem como os seus verdadeiros interesses, Loughlin e Suina (1982) afirmam que é importante ter dentro da sala determinados materiais como, um mapa da zona onde as crianças vivem ou da zona onde se localiza a escola, livros ou ainda materiais que façam parte do dia-a-dia da criança, criando assim, uma aproximação à leitura e escrita de forma significativa. Neste sentido, os mesmos autores referem que “...existe maior probabilidade de que as crianças utilizem as suas destrezas de alfabetização em vias de desenvolvimento quando encontram no ambiente coisas interessantes sobre as quais possam ler e escrever” (p.21).

Assim, é sugerido que se utilizem um conjunto de materiais que fomentem experiências e o interesse das crianças no domínio da leitura e da escrita, sendo estes: objectos e seres vivos, fotografias e relatos, bem como outros materiais que recordem acontecimentos passados, animais, máquinas e outros objectos que possam dar origem à necessidade de procura de informação respeitante às suas características ou funcionamento.

Os espaços e superfícies que desempenham uma função unicamente decorativa devem ser aproveitados, são exemplos disso, as superfícies verticais, como as costas dos armários, que podem proporcionar lugares onde escrever quando neles estejam disponíveis papéis e utensílios de escrita (Loughlin & Suina, 1982).

Relativamente aos aspectos mais particulares da organização do ambiente das salas de jardim-de-infância, estas encontram-se na sua maioria divididas em áreas de actividades, nas quais existem materiais específicos que promovem as experiências de aprendizagem no âmbito da escrita, estando algumas destas áreas particularmente dirigidas nesse sentido, como a área de biblioteca. Para Rueda (1995), o interesse de crianças não leitoras pela leitura e pela escrita, promove geralmente o gosto pela leitura, favorecendo a aquisição do hábito de pesquisa e consulta.

Segundo Rueda (1995) e Andricaín (1999), a organização da área de biblioteca deve orientar-se tendo em conta os seguintes aspectos: a área deve estar situada longe das áreas barulhentas; deve ser um espaço ordenado, luminoso, cómodo; o mobiliário onde estão guardados os livros deve permitir que os mesmos estejam colocados de frente; os livros existentes devem estar ilustrados com fotografias; deve existir um espaço equipado com almofadas, tapete, mesas e cadeiras.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que a variedade de textos e formas de escrita é uma maneira de ir apreendendo as suas diferentes funções, sugerindo outros materiais como dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, entre outros, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia. Com o intuito de partilhar com as crianças experiências que já são conhecidas por elas, Andricaín (1999) refere a importância de existirem materiais que apelem à tradição oral do meio ao qual pertence o grupo ou as crianças que o compõem.

Neste sentido, Hohmann e Weikart (1995) sublinham a importância de uma área de leitura e escrita onde existam materiais, que permitam à criança expressar-se através da escrita, como blocos de notas, cadernos, lápis, canetas, carimbos, máquina de escrever ou computador, que segundo Brickman e Taylor (1991), é “...um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (p.174), tornando as crianças participantes da sua aprendizagem de forma lúdica e informal (Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, 1997).

Carolino e Santana (1996) apontam para a existência de uma área de secretaria que na falta de computador poderia ser substituída por uma máquina de escrever, munida de utensílios necessários à sua utilização, o que poderia constituir uma alternativa à área da leitura e escrita, proposta por Hohmann e Weikart (1995).

Nalgumas salas a ausência de uma área de biblioteca independente é preenchida pela existência de uma área de actividades repousantes, que apesar de não ter como principal objectivo o desenvolvimento de processos relativos à leitura e escrita, tem alguns materiais que podem promovê-lo. A área da casa, que está orientada para a simulação e desempenho de papéis, é outro exemplo que permite facilitar experiências no domínio da escrita, se nela existirem materiais como: listas telefónicas, materiais para realizar listas de compras, álbuns de fotografias, embalagens de alimentos, entre outros. Da mesma forma, a área de expressão

plástica, centrada nos aspectos da motricidade fina, da criatividade, do sentido estético, da observação e da experimentação, caracteriza-se também por estar repleta de materiais que incitam à escrita: diversidade de suportes para escrever, lápis, pincéis, canetas, tintas, jornais, e revistas.

Como se pode verificar, é fundamental que todos os espaços sejam aproveitados da melhor forma, equipando-os com materiais adequados e de qualidade em termos dos objectivos que se pretendem atingir. Assim, uma sala de jardim-de-infância constitui um óptimo lugar para uma abordagem à leitura e à escrita, desde que nela existam todas as condições necessárias para o desenvolvimento desta aprendizagem.

Segundo Loughlin e Suina (1982), a exposição de materiais escritos na sala pretende proporcionar oportunidades para que as crianças leiam símbolos e textos, facilitando a distinção dos elementos da escrita, e desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação.

Relativamente ao primeiro objectivo, estes autores referem que:

- Tanto a clareza dos textos como a clareza na apresentação dos materiais deve estar sempre presente, o que só é possível com a existência de um fundo vazio com espaço entre os elementos exibidos;
- Os textos escritos pelos adultos e pelas crianças devem estar expostos ao nível dos olhos das crianças ou mais abaixo;
- Os textos escritos são tanto mais interessantes quanto mais próximos estejam das áreas onde se desenrolam actividades de aprendizagem;
- Devem existir áreas para exposição dos textos com tamanhos e formas diferentes, o que constitui um meio de distinguir os textos, desde breves mensagens até relatos e histórias;
- Não se deve usar quadros com um desenho de fundo pois o desenho tende a destacar-se mais dos que os textos.

A etiquetagem constitui outro aspecto no qual a opinião dos autores converge, relativamente à promoção da escrita na sala de jardim-de-infância. Segundo Loughlin e Suina

(1982), as etiquetas associadas a outros materiais de aprendizagem ajuda as crianças a incrementar a sua compreensão da escrita.

3.2 A organização do tempo e o desenvolvimento da linguagem escrita

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a organização do tempo, no jardim-de-infância, considera igualmente vários ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outras crianças, com um grupo pequeno, com todo o grupo – e possibilita aprendizagens diversificadas, contemplando as diferentes áreas de conteúdo. Brickman e Taylor (1991) afirmam que a rotina diária oferece um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o educador é responsável por criar uma rotina organizada e consistente, cujos objectivos obedecem a princípios pedagógicos, mas suficientemente flexível para abranger as propostas, do educador e do grupo de crianças.

A rotina diária dá segurança e autonomia à criança, tornando o quotidiano numa sequência preditiva de acontecimentos. Deste modo, a criança aprende a gerir o seu tempo, tendo em conta os seus interesses. Tudo isto permite facilitar noções de tempo e experiências de aprendizagem nos diferentes níveis do desenvolvimento da criança.

Segundo Brickman e Taylor (1991), a rotina diária deve ter em conta tanto os momentos de trabalho individual, em pequenos e grandes grupos, como os momentos de trabalho em diferentes ambientes ou contextos, momentos onde o educador planifica e momentos onde a criança realiza o seu trabalho. Assim, os autores referem períodos como o acolhimento ou boas-vindas, planeamento, trabalho livre nas áreas, limpeza ou arrumação, síntese de memória, trabalho em grande grupo ou alimentação, apontando-os como alguns dos mais importantes.

Para cada momento da rotina, o educador deve escolher as estratégias mais adequadas, de modo a promover a linguagem escrita. Como se verifica na organização do espaço, também na organização do tempo existem momentos mais apropriados para a realização de actividades relacionadas com a escrita. De seguida, será descrito o modo como o educador pode fazê-lo no decorrer do seu dia de trabalho com as crianças.

Durante o momento de acolhimento ou boas-vindas, o educador recebe as crianças e convida-as para guardarem as coisas que trouxeram de casa. A existência de um local devidamente organizado e assimilado com o nome de cada criança, proporciona o contacto e identificação do seu nome e dos colegas e, a dada altura poderá utilizá-lo para identificar, através da cópia, outros trabalhos ou actividades relacionadas com a escrita. Carlino e Santana (1996) sugerem para este momento, o preenchimento dos quadros de presenças e de tarefas que, igualmente permite à criança a familiarização com a escrita do nome próprio e o dos colegas.

O período de planeamento favorece a realização de actividades promotoras da leitura e escrita. Durante este período, a criança planifica o trabalho que irá realizar posteriormente. É importante que as crianças tenham consciência da sua capacidade de decisão e de controlo sobre as suas actividades, e que possam observar como essas decisões podem ficar registadas para um cumprimento mais real e aproximado daquilo que foram as suas intenções iniciais. A possibilidade de registar o plano traçado permite, do mesmo modo, confrontar posteriormente a criança com aquilo que foi o trabalho final e a sua relação com esse plano ou registo de intenções. Esse registo pode ser feito de diversas formas: um ditado da criança, escrito pelo educador, a partir de letreiros com o nome da criança para que esta coloque na área onde pretende trabalhar; através de folhas de planeamento onde a criança irá desenhar ou “escrever” o seu plano ou fazer um esboço dos materiais que pretende utilizar, através de folhas de planeamento com símbolos representativos de cada área onde a criança indicará, pintando ou desenhando um círculo à volta da área eleita para desenvolver o seu trabalho (Brickman & Taylor, 1991).

O período de trabalho, orientado para a execução do plano traçado contempla a exploração de materiais e põem em acção as ideias das crianças, o educador observa e ajuda o grupo. Não sendo este um momento especialmente orientado para a facilitação do processo de aquisição da linguagem escrita, aqui sucedem-se várias interacções de carácter oral. O educador deve ser capaz de reorientá-las de maneira a coexistir com as questões da leitura e da escrita (por exemplo, pedir às crianças que descrevam o que estão a fazer e pô-lo por escrito e ajudar as crianças que se encontram a trabalhar na área da casa a fazer a lista das compras).

O momento de arrumação visa a aquisição de hábitos de ordem e limpeza e de processo de classificação dos materiais, onde a linguagem escrita não deixa de estar presente. Numa sala onde as áreas e os materiais se apresentam devidamente identificados e etiquetados, a classificação e arrumação dos materiais deve ser feita, respeitando essa identificação. Assim, a criança pode “ler” a etiqueta e guardar o material no lugar correspondente.

O período de síntese de memória encerra a sequência de planeamento-execução-avaliação, muito importante para que a criança tome consciência da sua capacidade de pensar e colocar em prática as suas ideias. É a altura de confrontar a criança com o seu trabalho e com o plano elaborado inicialmente. O facto de ter escrito inicialmente o plano vai possibilitar ao educador lê-lo em conjunto com a criança.

O trabalho em grande grupo é um momento da rotina diária que propicia as actividades relacionadas com a leitura e escrita. Durante este momento o educador pode aproveitar para ler histórias ou outro tipo de textos e também registar acontecimentos relevantes que aconteceram durante o dia.

Como estratégia para abordar a escrita e a leitura no momento da alimentação, Carlino e Santana (1996) sugerem a escrita diária do menu no local onde as crianças comem.

Como se verifica, cada elemento da rotina diária pode constituir um momento de aprendizagem, independentemente do modo como a sua organização for feita e do nome que o educador lhe possa dar. Fica claro que, ambiente e rotina estão interligados. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que, a utilização dos tempos deriva das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços.

Concluindo, o tempo, o espaço e a sua articulação devem ajustar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. Torna-se fundamental, por parte do educador, uma reflexão sobre as potencialidades educativas que oferece, isto é, que planeie a organização de todos os domínios envolventes e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, admitindo os ajustes e correcções necessárias (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

3.3 A planificação do educador de infância e o desenvolvimento da linguagem escrita

Para Carlino e Santana (1996), planificar caracteriza-se pela tomada de decisões, tendo em conta os diferentes aspectos do currículo, ou seja passa por decidir o quê, quando e como ensinar, sendo esta uma tarefa do educador. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que o educador é responsável por planear situações de aprendizagem razoavelmente desafiadoras, para estimular e captar o interesse das crianças, apoiando-as para que cheguem a níveis de realização a que não chegariam por si só.

Para além da promoção um conjunto de actividades e estratégias a serem implementadas numa sala de jardim-de-infância com um grupo de crianças, planear é também conhecer o grupo de crianças, o seu contexto familiar, bem como reflectir sobre as intenções pedagógicas do educador e saber adequar essas intenções ao grupo e às suas características (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

A planificação realizada pelo educador contempla diferentes níveis: a organização do ambiente e da rotina diária, considerando os aspectos descritos nos pontos 1.1 e 1.2 deste capítulo; e um conjunto de estratégias e actividades que pretende pôr em prática através de experiências concretas de aprendizagem com as crianças.

Seguidamente serão apresentadas diversas possibilidades, de estratégias e actividades, ao dispor do educador para facilitar experiências neste domínio do desenvolvimento infantil.

Na educação pré-escolar o que se pretende é facilitar a emergência da linguagem escrita, através da leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Neste sentido, cabe ao educador planificar, de maneira estruturada, um conjunto de actividades e saber aproveitar as diferentes situações quotidianas, visando a promoção do contacto com a escrita. A planificação do educador deve ser flexível para cumprir com as actividades inicialmente delineadas e permitir a concretização de outras que possam surgir através de experiências que as crianças vão tendo dentro e fora da sala, sem perder de vista os objectivos traçados inicialmente e que norteiam a acção educativa.

De que maneira o educador pode planificar experiências de aprendizagem significativas para a criança ou grupo de crianças com o qual trabalha?

Tendo em conta os aspectos anteriormente citados, a planificação de experiências deve contemplar as características, necessidades e interesses do grupo, assim como o contexto de onde este provém.

Segundo Martins e Niza (1998), criar planificar, inventar situações e actividades, de modo a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita, só se torna possível, a partir do diagnóstico previamente traçado.

O educador deve também ter em mente, um conjunto de princípios que, segundo Martins e Niza (1998), servem de quadro pedagógico de referência para o desenvolvimento da linguagem escrita. Estes princípios abrangem a relação família-escola e o trabalho directo educador-criança, para além de fazerem referência à organização do ambiente e rotina do jardim-de-infância. Orientadores da acção pedagógica do educador, estes princípios definem que, cabe a este:

- Desenvolver o trabalho na sala de aula através de experiências significativas de maneira a que estas possam transmitir o que sabem, pensam e sentem;
- Utilizar a linguagem das crianças como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Enaltecer as descobertas das crianças, apoiando-as na exploração da linguagem oral e da linguagem escrita;
- Encorajar as tentativas de leitura e de escrita, encarando os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, utilizando uma linguagem adequada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos textos lidos e escritos;
- Programar as actividades e o tempo de maneira a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, colectivas, em pequeno grupo e individuais;
- Procurar envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

As oportunidades de escrita devem aparecer integradas ou interligadas com os jogos que as crianças realizam diariamente na sala de jardim-de-infância, ou seja, situações de jogo contextualizadas e ricas de significado e relevância para a criança. Como Hall e Robinson (1997) afirmam, o jogo permite que a criança compreenda as características da leitura e da escrita em situações contextualizadas e significativas.

Em seguida será descrito um conjunto de actividades e estratégias que o educador de infância poderá desenvolver no seu trabalho diário com as crianças, tendo em conta os princípios anteriormente citados. Estas actividades não estão intimamente relacionadas com a rotina ou o ambiente, uma vez que já foram apresentadas actividades ou estratégias nestes domínios:

- Criar oportunidades para a criança *imitar* a leitura e a escrita;
- Pedir à criança que *escreva* situações por ela vivenciadas ou palavras que lhe sejam significativas;
- Pedir à criança que desenhe e descreva aquilo que desenhou, e registar aquilo que é dito;
- Elaborar registos (que podem surgir a partir de uma visita ou passeio efectuado, da necessidade de etiquetar ou descrever algum trabalho realizado nas áreas, de querer pôr por escrito uma história inventada, etc.);
- Pôr a criança em contacto com livros;
- Realizar jogos que contenham letras ou palavras, como dominós, puzzles, bingos ou jogos de associação, jogos de memória;
- Elaborar livros e receitas;
- Dar título a uma história;
- Escrever uma história;
- Ouvir, contar e inventar rimas, canções, lengalengas.

Existem muitas outras actividades que podem ser postas em prática, mas a sua implementação dependerá de vários factores como, as características do grupo, as suas

necessidades e interesses, e das diversas oportunidades que vão surgindo ao longo da rotina diária.

Todas as actividades a realizar neste domínio devem estar relacionadas com aspectos que são significativos para a criança, tornando-a mais participativa, como Carlino e Santana (1996) referem, os aspectos básicos só farão sentido, na medida em que as crianças participem em situações reais de escrita.

Concluindo, “...quanto maior possibilidade tiverem as crianças de ler e de escrever, de observar outros a lerem e escreverem, e de que as suas perguntas sobre a linguagem escrita tenham resposta, maior será a oportunidade de avançar nesta aprendizagem” (Carlino & Santana, 1996, p.41). Neste contexto, cabe ao educador proporcionar à criança essas possibilidades dentro e fora da sala de aula através de uma organização criteriosa e consciente do ambiente, do tempo e das actividades a serem desenvolvidas com a mesma.

II – PROBLEMÁTICA

1. **Problemática e objectivos**

Considerando o levantamento anterior feito sobre a literacia emergente e sobre as práticas do educador de infância, torna-se pertinente realçar alguns aspectos e identificar eventuais associações existentes entre eles.

As conceptualizações sobre a natureza da linguagem escrita formam-se nas situações que envolvem a leitura e interacção informal escrita, e dependem das experiências sociais em que as crianças participam, como é o caso do contexto em jardins-de-infância. As conceptualizações precoces das crianças sobre a linguagem escrita variam em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e escrita feitas por pessoas com as quais estas crianças têm mais contacto (Alves Martins & Niza, 1998). Neste sentido, saber o porquê das respostas das crianças, perante tarefas específicas do domínio da linguagem escrita, constitui uma ferramenta indispensável para a orientação do educador de infância naquilo que pretende ser a sua acção educativa. Como referem as autoras anteriormente citadas, aquilo que a criança pensa sobre a natureza da linguagem escrita interage com aquilo que lhe é ensinado. Estudos sobre a aquisição de conhecimentos provam a existência de correlações entre as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e o sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Ferreiro & Gomes-Palacio, 1987).

Assim, constitui um dos objectivos do presente trabalho o estudo das concepções infantis sobre a linguagem escrita, relativamente à descoberta da sua funcionalidade e às características convencionais do código escrito.

A maneira como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental quando se trata de estimular o interesse das crianças, no que se refere à sua evolução no domínio da linguagem escrita. Neste sentido, o educador deve apoiar as crianças na descoberta das características e funções do código escrito. A sua atitude e o ambiente que é criado devem facilitar a familiarização com o código escrito (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Assim sendo, também é presente como objectivo deste trabalho, por um lado, o estudo e a caracterização de actividades e estratégias de literacia desenvolvidas pelo educador, quanto à sua diversidade e regularidade e, por outro, a identificação de possíveis relações com a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita.

2. Hipóteses e sua fundamentação

Os objectivos de estudo, apresentados anteriormente, estão directamente associados à hipótese geral de partida para este trabalho.

Hipótese Geral

“Diferenças existentes no tipo de práticas desenvolvidas pelo educador, estão relacionadas com diferentes concepções infantis sobre a linguagem escrita.”

Alves Martins (2007), no seu estudo, verificou que a forma como as crianças se apropriam das funções da linguagem escrita está relacionada com a frequência e a diversidade das práticas exercidas pelos educadores. Os estudos que se baseiam numa abordagem mais funcional salientam que as interacções com situações de leitura e escrita devem ser diversificadas, contextualizadas e significativas. Este facto poderá influenciar tanto a escolha do tipo de actividades a desenvolver, como a sua frequência e também a diversificação dos contextos nos quais elas podem ser potencializadas e desenvolvidas (Mata, 2002). Um desses contextos será o jardim-de-infância, e conseqüentemente, as actividades desenvolvidas pelo educador. Assim, os educadores que considerem esta vertente mais funcional poderão funcionar como mediadores nas experiências que potenciam a aprendizagem da linguagem escrita. Deste modo, colocam-se as seguintes hipóteses operacionais:

Hipótese Operacional 1

“As crianças cujos educadores desenvolvem mais estratégias de literacia serão aquelas com conceptualizações mais avançadas sobre a linguagem escrita.”

Hipótese Operacional 2

“As crianças cujos educadores desenvolverem mais actividades de literacia serão aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita.”

Hipótese Operacional 3

“As crianças cujos educadores desenvolverem mais estratégias de literacia serão aquelas com conceptualizações mais avançadas sobre a linguagem escrita.”

Hipótese Operacional 4

“As crianças cujos educadores desenvolverem mais actividades de literacia serão aquelas com mais conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita.”

III – MÉTODO

1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por um grupo de 5 Educadoras de Infância, e por um grupo de 41 crianças a frequentar o último ano do ensino pré-escolar.

1.1 Educadoras

Como critério de selecção, foi tido em conta o facto de terem ou não usado um método específico de iniciação à leitura e à escrita. Das 5 educadoras, 2 utilizaram o referido método e 3 não utilizaram qualquer método específico.

O método específico de iniciação à leitura e à escrita, diz respeito a um programa implementado ao grupo experimental, nas salas das educadoras 1 e 2. O projecto teve como principal objectivo a promoção do desenvolvimento da linguagem oral das crianças e a construção de uma primeira abordagem à linguagem escrita, este programa visa sobretudo sensibilizar as crianças para uma futura aquisição da linguagem escrita, bem como facilitar este processo e não, ensiná-las a ler ou a escrever. As actividades desenvolvidas pretendiam proporcionar espaços que permitissem o desenvolvimento de competências e a aquisição de conceitos ligados à linguagem escrita, fundamentais para que no 1º ano de escolaridade as crianças mais facilmente conseguissem alcançar os objectivos curriculares definidos para esta área.

1.2 Crianças

Todas as crianças que participaram neste estudo frequentavam o último ano da educação pré-escolar. A sua média de idades, no momento da recolha de dados, era de 5 anos e 5 meses, tendo a mais nova 4 anos e 9 meses e a mais velha 6 anos e 2 meses (D.P.=3,8). A sua distribuição segundo a variável género é pouco equilibrada, sendo 31,7% raparigas e 68,3% rapazes.

Das 41 crianças que participaram no presente estudo, 21 foram sujeitas a um programa de iniciação à leitura e à escrita e 20 não passaram por qualquer programa específico.

2. Procedimento de recolha de dados

Tendo em conta que um dos objectivos deste trabalho consistia em avaliar as práticas de literacia desenvolvidas em jardim-de-infância e a sua influência nos conhecimentos e representações das crianças sobre a leitura e escrita, procurou-se no processo de selecção das instituições, que estas obedecessem um critério:

Havendo dois grupos distintos, um (grupo experimental) em que as crianças foram sujeitas a um programa específico de leitura e escrita, o outro grupo (grupo de controlo), com o qual o primeiro seria comparado, não poderia ter sido sujeito a nenhum método específico de iniciação à leitura e escrita, nem trabalhar, com as educadoras, a linguagem escrita de uma forma sistemática, desenvolvendo acções frequentes e organizadas para aprender a ler e/ou escrever, embora a escrita pudesse estar logicamente presente no âmbito escolar através de práticas e instrumentos utilizados em jardim-de-infância.

As práticas das educadoras foram observadas no fim do ano lectivo, e os instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento das crianças sobre a escrita foram aplicados no início e no fim do ano lectivo. Em relação ao grupo experimental a primeira recolha foi feita no mês de Outubro, e a segunda no mês de Junho. No que se refere ao grupo de controlo, as recolhas foram feitas no mês de Fevereiro e no mês de Junho.

3. Instrumentos

A recolha de dados exigiu a utilização de cinco instrumentos distintos, sendo um destinado às educadoras e quatro destinados às crianças.

Para as educadoras utilizámos: uma grelha de observação pedagógica no domínio da leitura e da escrita.

Para as crianças, os instrumentos tidos em conta foram uma entrevista sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, uma prova de conceptualizações sobre a linguagem escrita, uma prova sobre suportes e conteúdos de escrita e um teste de linguagem técnica da leitura/escrita.

1. Grelha de Observação Pedagógica no domínio da leitura e da escrita

Para avaliar as práticas desenvolvidas pelos educadores utilizou-se uma grelha de observação (Alves Martins & Santos, 2005). Esta grelha tem um total de 60 itens e está dividida em três grandes domínios: projecto pedagógico, que contempla 3 itens; organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária, que contempla 19 itens; práticas de leitura e de escrita, que contempla 38 itens.

Os primeiros 3 itens têm como objectivo perceber se o projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e da linguagem escrita, qual a regularidade das planificações efectuadas e se estas incluem actividades, estratégias e recursos específicos para o trabalho sobre linguagem escrita.

Os 19 itens que se seguem destinam-se a proceder a um levantamento sobre a forma como a área da biblioteca e as outras áreas de trabalho estão organizadas, que tipos de materiais de leitura e de escrita existem e de que maneira são utilizados. Destinam-se igualmente a observar de que forma a rotina diária contempla actividades que apelam à leitura e à escrita. Os 38 itens que constituem a terceira parte desta grelha destinam-se a observar a regularidade com que diversas actividades relacionadas com a linguagem escrita são desenvolvidas pelos educadores, assim como de que forma são apoiadas as tentativas de leitura e de escrita das crianças.

2. *Entrevista sobre a Funcionalidade da Leitura e da Escrita*

Esta é uma entrevista semidirectiva, baseada num conjunto de questões que têm por objectivo caracterizar a atribuição de funcionalidade à linguagem escrita e caracterizar o “projecto pessoal de leitor” das crianças. Com isto, pretendia-se que as crianças verbalizassem e concretizassem situações funcionais de utilização da leitura e da escrita que lhes fossem familiares, através de contactos mais ou menos informais. Para o efeito, baseamo-nos nos trabalhos de Alves Martins (1996), sendo o nosso instrumento uma adaptação de um utilizado por esta autora. Uma vez que este trabalho tem por objectivo estudar tanto os aspectos relacionados com a leitura como os aspectos relacionados com a escrita, foram realizadas algumas alterações nas questões utilizadas, incluindo algumas que reenviavam para a escrita.

As crianças foram entrevistadas individualmente, se não respondessem, as questões eram repetidas e as crianças incentivadas a darem uma resposta o melhor que conseguissem, tendo o cuidado de lhes fornecer quaisquer pistas ou indicações directas que pudessem influenciar as suas respostas. Se continuassem a não responder, passava-se à questão seguinte, tendo pôr as crianças à vontade para que não se sentissem mal nem preocupadas por não terem respondido.

Mediante os dados obtidos, foi feita uma análise de conteúdo de modo a colher um levantamento das funções relacionadas com a leitura e com a escrita (circulares, afectiva, trabalho, institucionais, comunicativa, etc.). Desta resultaram 16 categorias de resposta, dos quais se destacam dois grandes tipos (Mata, 2002).

O primeiro tipo é constituído por **respostas gerais**, onde não se fazia referência a nenhuma função concreta da leitura ou da escrita, e o segundo tipo é caracterizado por **respostas funcionais**, onde essa referência era feita.

Dentro das **respostas gerais** estão incluídas as seguintes categorias: Circulares, Crescer, afectiva, Trabalho, e Resposta a outros.

1. Circulares - a criança pouco adiantava em relação à questão colocada, não conseguindo apontar nenhuma função para a leitura ou escrita.

Exemplo: Queres aprender a ler e a escrever? “*Sim, para aprender. ... Para saber.*”

2. Crescer – inclui todas as respostas cuja razão apontada era crescer ou ficar crescido.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para quando for crescido.”*

3. Afectiva - respostas que reenviam para o gosto e o prazer de ler ou escrever.

Exemplo: “Queres aprender a ler e a escrever? *“Sim, porque gosto.”*”

4. Trabalho – respostas que remetem para o trabalho, mas em distinguirem o tipo de trabalho.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para trabalhar como o pai e a mãe.”*

5. Resposta a outros – incluem todas as razões que remetem para uma resposta ao pedido de alguém ou para mostrar ou agradar alguém.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para a mãe ver que eu já sei escrever.”*

As **respostas funcionais** encontram-se subdivididas em três grupos distintos (institucionais, funcionais de nível 1 e funcionais de nível 2).

6. Institucionais – abrangem todas as respostas relacionadas com a escola, as suas tarefas, as etapas do percurso escolar ou o professor.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para quando formos à escola sabermos escrever as coisas que as professoras mandam.”*

Funcionais de nível 1 (FUNC1) – são consideradas de nível 1 todas as funções atribuídas ao acto de ler ou de escrever, associadas a um nível mais primário de leitura e escrita, isto é, que remetem para as unidades constituintes da mensagem escrita (letras/números, palavras e nomes de pessoas ou coisas). Estas organizam-se em quatro níveis distintos:

7. Letras – quando referem letras em geral ou especificam algumas letras.

Exemplo: O que é que tens que fazer para aprender a ler e a escrever? *“Copiar letras.”*

8. Palavras – quando mencionam palavras específicas que gostavam ou podiam ler ou escrever.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para escrever ovo, pato, vaca.”*

9. Nome próprio – quando referem a escrita ou leitura do seu próprio nome.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para escrever o meu nome.”*

10. Nomes de outros – quando indicam a escrita de nomes que não o próprio, mas outros nomes.

Exemplo: Queres aprender a ler e a escrever? Porque? *“Sim, para quando sair desta escola saber ler, já li o nome na bata da Mariana.”*

Funcionais de nível 2 (FUNC2) – são consideradas de nível 2 todas as funções atribuídas ao acto de escrever ou de ler de nível mais elevado, onde se torna clara a função da mensagem escrita, ou seja, quando a leitura e a escrita são consideradas como formas de linguagem. Aqui são consideradas sete categorias:

11. Informativa – todas as respostas que abordam aspectos ligados ao carácter informativo da escrita, essencialmente à informação escrita em jornais e revistas.

Exemplo: sem ocorrência.

12. Comunicativa – todas as respostas que reenviam para aspectos de comunicação de mensagens para alguém através da escrita.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para escrever uma carta aos amigos.”*

13. Historias/Livros – todas as menções à leitura e à escrita de livros em geral ou especificamente de histórias.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para ler histórias aos meus filhos quando for grande.”*

14. Formativa – referência a conteúdos ou temáticas específicas através da leitura ou da escrita.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para aprender ainda mais, saber mais da natureza.”*

15. Utilitárias – referência da leitura e da escrita para resolução de situações do quotidiano.

Exemplo: Sem ocorrência.

16. Outras – todas as menções a funções de leitura e escrita que não se encaixam em qualquer uma das anteriormente referidas e que pela sua baixa frequência de ocorrência não justificavam a criação de uma categoria específica.

Exemplo: Para que serve aprender a ler e a escrever? *“Para ficar esperto.”*

3. *Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita*

A utilização deste instrumento tinha por objectivo a caracterização das hipóteses conceptuais das crianças sobre a linguagem escrita, sendo utilizada uma situação semelhante a outras testadas em trabalhos anteriores (Alves Martins, 1994, 1996; Mata, 2002). Assim, foi pedido às crianças que escrevessem cinco palavras. As três primeiras (gato, gata, gatinho) pertenciam à mesma família e reenviavam para referentes semelhantes, apesar de a dimensão do referente ser inversa ao número de letras utilizadas. Pretendia-se desta forma perceber se a criança tinha em conta a emissão oral da palavra, as características do referente ou a imagem perceptiva de uma palavra escrita.

As outras duas palavras, formiga e cavalo, designam referentes diferentes e até contrastantes, tanto nas dimensões dos elementos como na variação do número de letras que constitui cada palavra. A palavra “formiga” designa um referente pequeno e escreve-se com uma letra a mais do que a palavra “cavalo” que designa um referente grande.

As crianças foram entrevistadas individualmente. De forma a deixá-las mais à vontade, foi-lhes dado um lápis e um papel e solicitado que escrevessem em primeiro lugar o seu nome, facilitando o resto da entrevista. Em seguida foi-lhes pedido que escrevessem como soubessem cada uma das palavras: “Sei que ainda não foste para a Escola Primária, e que ainda não foste aprender a ler e a escrever. Gostava de saber o que tu já sabes fazer, e como tu achas que se escreve. Vou-te dizer algumas palavras para escreveres neste papel”.

Se a criança pedisse ajuda durante as suas produções escritas era encorajada a prosseguir sozinha.

Cotação:

Considerando o trabalho desenvolvido por Mata (2002) a classificação das produções escritas foi feita tendo em conta 5 níveis conceptuais:

- Nível 1- Grafo perceptivo – as crianças preocupam-se com a quantidade e a variabilidade das letras e tentam representar a imagem que têm de uma palavra escrita. Neste nível a escrita não é orientada por um critério linguístico.
- Nível 2- Início de uma relação da escrita com o oral - apesar da escolha das letras ser ainda aleatória, as crianças já tentam estabelecer uma relação entre a mensagem oral e as marcas escritas que fazem, a cada letra corresponde uma sílaba da palavra, mas não é necessário que assim seja, podendo ser uma relação letra/palavra.
- Nível 3- Fonetização silábica da escrita - este nível é caracterizado pela correspondência termo a termo entre uma sílaba da palavra e uma letra. A escolha das letras não é aleatória, uma vez que existe uma correspondência silábica condicionada pela fonetização.
- Nível 4- Fonetização silábico-alfabética da escrita – as produções ainda não são silábicas, mas também não são alfabéticas, tratando-se por isso de um nível intermédio. A utilização das letras é correcta, verificando-se ainda algumas falhas na correspondência entre o oral e a escrita.
- Nível 5- Escrita Alfabética – nesta fase já existe uma correspondência sistemática e exaustiva dos diversos fonemas constituintes das palavras utilizadas, não sendo necessário que a escrita esteja ortograficamente correcta.

Para a identificação da hipótese conceptual dominante para cada criança, foi tido em conta o nível mais frequente na escrita das palavras propostas.

4. Prova sobre suportes e conteúdos de escrita

Pretendia-se com esta prova, fazer um levantamento da percepção que as crianças têm sobre a função de alguns suportes de escrita (Mata, 2008), uma vez que, os suportes remetiam para diferentes funções, nomeadamente informativas, utilitárias e comunicativas. As crianças foram entrevistadas individualmente.

A prova era constituída por 13 suportes que continham escrita, 7 deles representados por fotografias – autocarro, embalagens alimentares, placas com o nome da rua, toldo de loja, placas de direcção, painéis publicitários e televisão – sendo que 4 suportes eram representados por mais de uma fotografia (perfazendo um total de 19 suportes). Nos restantes 6 suportes eram apresentados os próprios objectos – revista, mapa, livro de histórias, envelope, jornal e livro de receitas.

Cada criança tinha que responder a três perguntas referentes a cada suporte, a primeira tinha por objectivo identificar o suporte e a escrita nele contida, a segunda remetia para a identificação do tipo de mensagem característica do suporte, e a terceira pretendia identificar a função da escrita do suporte apresentado.

Procedimento:

É apresentada uma foto de cada vez sendo colocadas à criança as seguintes questões:

1. O que é isto? Está aqui alguma coisa escrita? Onde?
2. O que se escreve nos(as) _____ (utilizou-se o nome do suporte correcto, placas, embalagens, televisões, mapas, painéis, jornais, envelopes,)?
3. Para que se escreve nos(as) _____ (utilizar o nome do suporte) para que serve esta escrita?

Cotação:

Identificação da escrita no suporte:

Placas de rua

0 – Se não responde ou não identifica onde está escrito.

Exemplo: “Não está aqui nada escrito.”

1 – Identificação correcta da localização da escrita.

Exemplo: A criança aponta correctamente onde se encontra a escrita.

Tipo de mensagem:

Livro de receitas

0 – Se não responde ou refere um conteúdo desadequado.

Exemplo: “Coisas”

1 – Conteúdo adequado mas restrito aquele suporte ou etiquetagem.

Exemplo: “Bolos”

2 – Conteúdo adequado ao tipo de suporte.

Exemplo: “Receitas, está aqui como se fazem os bolos”

Função do Suporte:

Mapa

0 – Se não responde ou refere uma função desajustada.

Exemplo: “Para nós vermos”

1 – Função pouco explicitada.

Exemplo: “Para saber o caminho para a casa da minha avó.”

2 – Função bem identificada.

Exemplo: “Para quando as pessoas querem ir a algum lado vêm no mapa e assim já não se perdem.”

5. Teste de linguagem técnica da leitura/escrita

O Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita visa a avaliação do conhecimento sobre um conjunto técnico de termos como número, letra, palavra, frase, entre outros, cujo domínio é fundamental na aprendizagem da leitura escrita na entrada do 1º ano de escolaridade (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 1997).

O LTLE é composto por 23 itens, mais 2 itens ilustrativos de como se deve proceder, apresentados num pequeno caderno, em que cada folha corresponde a um item. Esta prova foi aplicada individualmente à semelhança das anteriores. Para cada item, foi dada uma instrução centrada no termo técnico em análise e pedido à criança que escolhesse, entre as opções disponíveis, o item correspondente. Antes de iniciar a prova, foi certificado se a criança compreendeu ou não as instruções e os itens de demonstração. A prova teve início com a instrução: “Vais ter que olhar com muita atenção e ouvir o que te vou dizer, para saberes o que hás-de fazer. Escuta bem...”. Só então, se deu início à administração da prova.

Os três primeiros itens avaliam o conhecimento do termo “número”, sendo solicitado à criança que trace uma bola à volta do número. Os itens 4 e 5 remetem para o termo “letra” e o item 6 avalia o termo “palavra”. Em cada caso foi pedido um círculo em redor da letra e palavra, respectivamente. Do item 7 ao 10 é avaliado o conhecimento do termo “palavra” associado à noção de “primeira (s) ou última (s) palavra (s) de uma frase” o que remete para o domínio da direccionalidade da leitura/escrita”. No item 7 foi pedida uma bola em volta da primeira palavra; para o item 8, uma bola em torno das duas primeiras palavras; para o item 9, um círculo em volta da última palavra e para o item 10, uma bola em volta das duas últimas palavras. Os itens 11, 12 e 13 remetem para o conhecimento das “letras maiúsculas e

minúsculas”. Nos itens 11 e 12 foi solicitada uma bola à volta da letra maiúscula e para o item 13, uma bola em redor da letra minúscula. Os itens 14 e 15 reenviam para o conhecimento de várias noções: “letra”, “palavra”, “primeira e última letra de cada palavra” e de “direccionalidade de leitura/escrita”. Para o item 14 foi solicitada uma bola à volta da primeira letra de cada palavra e para o item 15, a última letra de cada palavra. Os itens 16, 17 e 18 avaliam a noção de “frase”, tendo sido solicitado um círculo em torno de uma frase, em cada item. O item 19 avalia o conhecimento de que “o nome próprio começa por uma maiúscula”, sendo solicitado um círculo à volta do nome de uma história” e pediu-se uma bola em redor deste. Os itens 21 e 22 avaliam a noção de “linha” e de “direccionalidade de leitura /escrita”. Para o item 21 foi pedida uma bola à volta da primeira linha e para o item 22, em torno da última linha. O item 23 destina-se a avaliar a noção de “história escrita” e foi pedido à criança que fizesse uma bola à volta de toda a história escrita.

Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, sendo que os resultados poderiam oscilar entre os 0 e 23 pontos.

4. Tratamento de dados

Os dados relativos a cada um dos instrumentos foram cotados e tratados de modo específico e explicitado em cada um deles.

Os dados referentes às educadoras serão analisados através de uma análise de conteúdo.

Os dados referentes às crianças serão numa primeira fase apresentados recorrendo a estatísticas descritivas.

No que respeita ao estudo das suas associações e comparações, utilizaremos a estatística mais adequada, ANOVA. A utilização deste teste exige que as variáveis em estudo apresentem determinadas características, nomeadamente a sua distribuição normal e homogeneidade de variância. A ANOVA de medições repetidas, aqui utilizada, requer também que as correlações entre as várias amostras sejam iguais.

IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Práticas das Educadoras no domínio da leitura e da escrita

Com o objectivo de analisar as práticas pedagógicas das educadoras de infância no domínio da linguagem escrita, foi utilizada uma grelha de observação (anexo X) que permitiu caracterizar essas práticas relativamente à organização do espaço físico e de implementação de estratégias de intervenção neste âmbito. Os dados referentes às práticas das educadoras que constituíram a amostra deste estudo foram recolhidos no fim do ano lectivo. Numa fase inicial, as práticas observadas foram classificadas em função de dois grupos: um grupo 1 constituído pelas educadoras que incluem actividades de leitura e escrita nas suas práticas e um grupo 2 representado pelas educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas.

Para melhor compreender esta análise, de seguida serão descritas brevemente as práticas de cada uma das educadoras.

Grupo 1- educadoras que incluem actividades de leitura e escrita nas suas práticas

Educadora 1

A educadora 1 tem um projecto pedagógico escrito, cuja planificação contempla sempre os objectivos para o desenvolvimento da linguagem escrita e muitas vezes da linguagem oral. Essa planificação inclui muitas vezes actividades e estratégias específicas para o domínio da linguagem, mas poucas vezes se refere aos recursos utilizados.

A organização do ambiente na sala desta educadora contempla a área de biblioteca. Os livros existentes são pouco diversificados, sendo basicamente livros temáticos e de histórias. Os materiais presentes estão etiquetados de forma clara, com letras e objectos concretos.

Relativamente às práticas de leitura e de escrita, no trabalho com as crianças, a educadora lê sempre livros às crianças, regista por escrito situações vividas pelas crianças, relê os registos elaborados em voz alta, realiza actividades de compreensão de textos, estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos, responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras, convida-as a escreverem o nome nos trabalhos que realizam e explora sempre diferentes suportes de escrita. Muitas vezes, a educadora inventa

histórias e poemas com as crianças, ensina, inventa e põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem, e utiliza e explora materiais trazidos de casa. Pôr por escritos histórias e poemas que as crianças conhecem, recorrer a jogos que apelam à reflexão sobre a linguagem oral e escrita, e utilizar e explorar materiais existentes no meio, são práticas poucas vezes adoptadas pela educadora. Sempre que utiliza a escrita, a educadora lê e escreve de maneira a que as crianças vejam, seguindo a orientação da leitura com o dedo, explicita para quem escreve e especifica terminologias próprias da escrita. Quando as crianças querem escrever, a educadora apoia sempre a ideia e facilita os materiais necessários e ajuda a criança a procurar as palavras existentes na sala. A educadora também ajuda muitas vezes as crianças a escrever soletrando a palavra, elabora um modelo para copiarem e pede às crianças que já têm conhecimentos para ajudarem as que estão a começar.

Educadora 2

Tal como a educadora 1, a educadora 2 também tem um projecto pedagógico escrito. Desse projecto constam muitas vezes objectivos para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Muitas vezes as actividades e estratégias para o domínio da linguagem são especificados e poucas vezes os recursos são contemplados.

A sala da educadora 2 apresenta uma área de biblioteca com alguns livros temáticos e muitos livros de histórias. Muitos dos materiais existentes estão etiquetados de forma clara, e alguns com letras e objectos concretos.

No que respeita às práticas de leitura e de escrita, no trabalho com as crianças, a educadora muitas vezes lê livros, histórias e poemas às crianças, põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem, faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e escrita, regista por escrito experiências vividas pelas crianças, estimula muitas vezes as crianças a ditarem-lhe histórias, responde aos interesses das crianças individuais das crianças, explora diferentes suportes de escrita e também utiliza e explora materiais existentes no meio. A educadora inventa e ensina sempre canções, rimas e lengalengas às crianças, relê sempre os registos elaborados em voz alta e convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam. Poucas vezes realiza actividades de compreensão de textos e explora pouco materiais trazidos de casa. Ao utilizar a escrita, a educadora lê sempre o que escreve e especifica terminologias próprias da escrita. Muitas

vezes escreve e lê de modo a que as crianças vejam, e quando escreve, explicita para quem escreve. Seguir a orientação da leitura com o dedo e explicitar porque escreve são práticas que elabora poucas vezes. Quando as crianças querem escrever, a educadora apoia sempre e facilita os materiais necessários e ajuda a criança a procurar as palavras nos elementos impressos existentes na sala. Muitas vezes elabora um modelo para a criança copiar, ajuda-a a escrever soletrando a palavra e pede às crianças que já têm algum conhecimento acerca da escrita para ajudarem os seus colegas.

Grupo 2- educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas.

Educadora 3

A educadora 3 tem um projecto pedagógico que inclui objectivos para o domínio da linguagem oral e escrita. Mas na sua planificação estes objectivos não aparecem explicitados. Por outro lado, as planificações incluem sempre actividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem.

Relativamente à organização e gestão do espaço, esta sala conta com uma área de biblioteca, equipada com muitos livros temáticos e livros de histórias, algumas enciclopédias e livros de poesia e poucos dicionários. Muitos dos materiais existentes estão etiquetados de forma clara, estando alguns deles etiquetados com objectos concretos e letras.

No seu trabalho com as crianças, a educadora 3 lê sempre livros, histórias e poemas às crianças e faz jogos que apelam à linguagem oral e escrita. Esta educadora também responde sempre aos interesses das crianças e pede-lhes que escrevam o nome nos trabalhos que realizam. Inventar e ensinar histórias, poemas, rimas e lengalengas às crianças, registar por escrito experiências vividas pelas mesmas, explorar diferentes suportes de escrita, materiais trazidos de casa e mesmo aqueles que existem no meio, são práticas muitas vezes utilizadas pela educadora. Ao utilizar a escrita, a educadora lê sempre o que escreve e especifica terminologias próprias da escrita. Muitas vezes escreve e lê de modo a que as crianças vejam,

embora nunca siga a orientação da leitura com o dedo. Poucas vezes explicita porque e para quem escreve. Esta educadora apoia sempre a ideia de quererem escrever e facilita os materiais necessários, e presta ajuda às crianças a procurar as palavras nos elementos impressos existentes na sala. Pedir às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem os colegas, ajudar a criança a escrever, soletrando a palavra e elaborar modelos para as crianças copiarem, são práticas muitas vezes utilizadas pela educadora.

Educadora 4

Esta educadora não apresenta um projecto pedagógico escrito.

A sua sala não tem uma área de biblioteca. Apenas alguns materiais existentes na sala estão etiquetados e só com letras.

No seu trabalho com as crianças, a única prática que adopta muitas vezes é convidar as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam. Poucas vezes lê livros, histórias e poemas às crianças ou inventa e ensina canções, rimas e lengalengas ou responde aos interesses individuais das crianças. Ao utilizar a escrita, a educadora lê e escreve sempre para si própria. Quando as crianças querem escrever, a educadora poucas vezes apoia a ideia e facilita os materiais necessários.

Educadora 5

Embora esta educadora não apresente um projecto pedagógico escrito, a sua sala tem uma área de biblioteca, mas com livros pouco diversificados, essencialmente livros de histórias. Os materiais existentes na sala estão etiquetados de forma clara, mas apenas com letras.

No seu trabalho com as crianças, as práticas muitas vezes adoptadas pela educadora são: a leitura de livros, histórias e poemas, a invenção e o ensino de canções, rimas e lengalengas, os jogos que apelam à linguagem oral, o registo por escrito de situações vividas pelas crianças, o estimular as crianças a ditarem-lhe histórias e a realização de actividades de compreensão de textos. A educadora muitas vezes também responde aos interesses individuais das crianças e convida-as a escreverem o nome nos trabalhos que realizam. A

utilização e exploração de materiais trazidos de casa e de materiais existentes no meio também são práticas muitas vezes adoptadas pela educadora. Ao utilizar a escrita, a educadora muitas vezes lê o que escreve e especifica terminologias próprias da escrita, mas são poucas as vezes em que segue a leitura com o dedo e em que escreve e lê de modo a que as crianças vejam e explicita porque e para quem escreve. As práticas adoptadas muitas vezes pela educadora quando as crianças querem ler são: apoiar a ideia e facilitar os materiais necessários, ajudar a crianças a procurar as palavras existentes na sala, elaborar um modelo para a criança copiar, ajudar a criança a escrever soletrando a palavra e pedir aos colegas que ajudem os que estão a começar.

Numa análise comparativa, podemos verificar que o grupo das cinco educadoras observadas é bastante homogéneo. Considerando a primeira análise - grupo 1 constituído pelas educadoras que incluem actividades de leitura e escrita nas suas práticas e grupo 2 representado pelas educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas - as principais diferenças entre as educadoras registam-se ao nível do projecto pedagógico, em que as duas educadoras do grupo 2 não apresentam um projecto escrito e as das educadoras do grupo 1 apresentam um projecto pedagógico que inclui objectivos para o domínio tanto da linguagem escrita como da linguagem oral. Consequentemente, na planificação das actividades das educadoras do grupo 2 não vêm explicitados os objectivos para o desenvolvimento da linguagem, incluindo a única educadora deste grupo que apresenta um projecto pedagógico, a educadora 3. Ao contrário destas, nas planificações das educadoras do grupo 1 aparecem explicitados os objectivos relativos ao desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Relativamente às práticas de leitura e escrita, as diferenças mais significativas situam-se quando a questão é pôr por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem e na leitura em voz alta dos registos elaborados pelas educadoras, que no caso do grupo 1 se não acontece sempre, acontece muitas vezes e no grupo 2 acontece nunca ou poucas vezes. Nesta análise é de destacar também as práticas da educadora 4 que é a única que não apresenta uma área de biblioteca na sua sala e que se distancia significativamente das restantes, incluindo as do seu grupo - educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas – pois na gestão da sua sala é notória a inexistência de práticas de leitura e de escrita.

2. Funcionalidade da leitura e da escrita

Com o objectivo de caracterizar a percepção das crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita, foi realizada uma entrevista. Através da análise de conteúdo das respostas dadas pelas crianças, foram destacadas 17 categorias de análise, que foram agrupadas em dois grupos distintos: respostas gerais e respostas funcionais. As respostas gerais reúnem cinco tipos de razões para a utilização da leitura e da escrita, que não remetem para a linguagem escrita, mas sim para aspectos mais afectivos e/ou contextuais.

As outras doze razões identificadas integram-se nas respostas funcionais, que remetem para utilizações elaboradas do código escrito. As respostas funcionais foram subdivididas em três tipos: institucionais – abrangem todas as respostas relacionadas com a escola, as suas tarefas, as etapas do percurso escolar ou o professor; funcionais de nível 1 (FUNC1) – são consideradas de nível 1 todas as funções atribuídas ao acto de ler ou de escrever, associadas a um nível mais primário de leitura e escrita, isto é, que remetem para as unidades constituintes da mensagem escrita (letras/números, palavras e nomes de pessoas ou coisas); funcionais de nível 2 (FUNC2) – são consideradas de nível 2 todas as funções atribuídas ao acto de escrever ou de ler de nível mais elevado, onde se torna clara a função da mensagem escrita, ou seja, quando a leitura e a escrita são consideradas como formas de linguagem.

Para este trabalho, serão apenas analisadas as respostas funcionais.

Quadro 1 – Média e desvio-padrão das funções de níveis 1 e 2 para a leitura e escrita.

	Momento		Momento 2	
	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
Funcionais de nível 1	M=0,15 d.p.=0,4	M=0,14 d.p.=0,3	M=0,21 d.p.=0,4	M=0,19 d.p.=0,5
Funcionais de nível 2	M=0,40 d.p.=0,7	M=0,24 d.p.=0,4	M=0,53 d.p.=0,7	M=0,67 d.p.=0,6
Funcionais de nível 1 e nível 2	M=0,55 d.p.=0,8	M=0,38 d.p.=0,6	M=0,74 d.p.=0,9	M=0,38 d.p.=0,8

Através do quadro 1, referente às médias e desvios-padrão das respostas funcionais, podemos verificar que, de um modo geral, as médias são muito baixas.

Relativamente ao momento 1, a média das respostas funcionais de nível 1 (FUNC1) para o grupo de controlo é 0,15 e para o grupo experimental é 0,14, já para as respostas funcionais de nível 2 (FUNC2) as médias são um pouco mais elevadas tanto para o grupo de controlo como para o grupo experimental, 0,40 e 0,24, respectivamente.

No que diz respeito ao momento 2, a média das respostas funcionais de nível 1 (FUNC1) para o grupo de controlo é 0,21, e 0,19 para o grupo experimental. Bastante superiores comparativamente às respostas funcionais de nível 1, as respostas de nível 2 (FUNC2) apresentam os valores médios de 0,53 para o grupo de controlo e 0,67 para o grupo experimental.

Analisando os valores totais, embora a média das respostas funcionais de nível 1 e de nível 2 (FUNC1_2) seja significativamente superior no grupo de controlo, tanto no momento 1 (0,55) como no momento 2 (0,74), podemos verificar que as médias sobem consideravelmente do momento 1 para o momento 2 no grupo experimental (se considerarmos separadamente FUNC1 - de 0,14 para 0,19; e FUNC2 - de 0,24 para 0,67), mais do que no grupo de controlo, apesar do valor médio total (0,38) do grupo experimental não se alterar de um momento para o outro.

Perante estes dados, parece pertinente analisar, agora, os resultados em termos de frequências de respostas dadas pelas crianças, uma vez que, os dados que se seguem apoiam a análise feita anteriormente.

Quadro 2 – Frequência das funções referidas para a leitura e a escrita.

Nº de Funções referidas	Momento 1		Momento 2	
	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
0	13	14	9	7
1	3	6	7	11
2	4	1	2	2
3	0	0	1	1

No que se refere ao momento 1, tanto no grupo de controlo como no grupo experimental, houve apenas 3 crianças que mencionaram apenas uma função, sendo estas, de nível 1. Relativamente às respostas funcionais de nível 2, no grupo de controlo, 4 crianças mencionaram apenas 1 função, e 2 crianças fizeram menção a 2 funções; no grupo experimental, houve apenas 5 crianças a responder, indicando somente uma função.

Relativamente ao momento 2, 4 crianças do grupo de controlo apresentaram pelo menos 1 resposta funcional de nível 1; já no grupo experimental, 2 crianças mencionaram 1 resposta e 1 criança chegou mesmo a mencionar 2 respostas, sendo todas elas funcionais de nível 1.

Em relação às respostas funcionais de nível 2, no grupo de controlo, 6 crianças referem pelo menos 1 função e 2 indicam 2 funções. No grupo experimental, 12 crianças referem pelo menos 1 função e 1 criança chega mesmo a referir 2 funções.

Uma análise comparativa, ao total de respostas funcionais dadas pelas crianças, tanto de nível 1 como de nível 2, como nos mostra o quadro 2, permite-nos verificar que a maior parte das crianças no momento 1 não menciona qualquer função, quer no grupo de controlo (13), quer no grupo experimental (14); 3 crianças do grupo de controlo e 6 crianças do grupo experimental mencionam pelo menos 1 função; e 4 crianças do grupo de controlo e 1 criança do grupo experimental mencionam 2 funções nas suas respostas.

No momento 2, 9 crianças do grupo de controlo e 7 crianças do grupo experimental não referem qualquer função nas suas respostas; pelo menos 1 função é mencionada por 7 crianças do grupo de controlo e por 11 crianças do grupo experimental: 2 crianças de cada grupo mencionam 2 funções; e apenas 1 criança de cada grupo menciona três funções nas suas respostas.

É também possível observar que as respostas funcionais dadas pelas crianças aumentam do momento 1 para o momento 2, ou seja, o momento 2 é caracterizado por um maior número de respostas dadas, quer funcionais de nível 1 como de nível 2.

3. Conceptualizações sobre a linguagem escrita

Para proceder à análise dos dados relativos às conceptualizações sobre linguagem escrita, recolhidos através de uma situação de escrita de algumas palavras propostas, as produções escritas das crianças foram classificadas em cinco categorias diferentes.

Através do quadro 3 podemos verificar como se distribuem as crianças da nossa amostra pelos diferentes níveis conceptuais.

Quadro 3 – Distribuição das crianças segundo os níveis conceptuais.

	Momento 1		Momento 2	
	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
1- Grafoperceptivo	51,4%	68,4%	21,6%	19,0%
2- Início de relação da escrita com o oral	27,0%	21,1%	35,1%	33,3%
3- Fonetização silábica da escrita	10,8%	0,0%	13,5%	9,5%
4- Fonetização silábico-alfabética da escrita	5,4%	5,3%	2,7%	4,8%
5- Escrita Alfabética	5,4%	5,3%	27,0%	33,3%

Como se pode observar no quadro 3, no momento 1, a maioria das crianças da amostra tanto do grupo de controlo (51,4%), como do grupo experimental (68,4%) está inserida na categoria 1, ou seja, ainda não estabelecem qualquer relação entre o escrito e o oral. De seguida, a categoria mais caracterizada é a categoria 2 (27,0% e 21,1%, respectivamente), onde já se nota o início de uma relação da escrita com o oral. A categoria 3, fonetização silábica da escrita, aparece representada por 10,8% da amostra, relativa ao grupo de controlo e o grupo experimental não aparece representado nesta categoria. As categorias 4 e 5, relativas à fonetização silábico-alfabética e a escrita alfabética, aparecem igualmente representadas por 5,4% e 5,3% para o grupo de controlo e para o grupo experimental, respectivamente.

Relativamente ao momento 2, o início de uma relação da escrita com o oral é a categoria mais representada no grupo de controlo com 35,1%, seguida da categoria 5, que se refere ao nível da escrita alfabética, com 27,0%. No grupo experimental estas duas categorias vêm igualmente representadas por 33,3%. Segue-se a categoria 1, referente ao nível grafoperceptivo, que ainda detém 21% do grupo de controlo e 19,0% do grupo experimental.

A categoria 3 – fonetização silábica - aparece logo de seguida com 13,5% para o grupo de controlo e com 9,5% para o grupo experimental. A categoria menos representada tanto no grupo de controlo como no grupo experimental é a fonetização silábico-alfabética com 2,7% e 4,8%, respectivamente.

Uma análise comparativa dos dois momentos, permite-nos verificar que, existe uma clara evolução nos dois grupos: as percentagens representativas do nível grafoperceptivo diminuem consideravelmente, as produções escritas passam a estar mais inseridas na categoria 2, o que significa que as crianças já começam a estabelecer uma relação entre o escrito e o oral, e os valores tanto do grupo controlo como do grupo experimental apresentam um aumento bastante significativo no que se refere à escrita alfabética.

4. Conhecimentos acerca dos suportes de escrita

Com o objectivo de avaliar os conhecimentos das crianças acerca da funcionalidade da escrita, foi também aplicada a prova dos suportes de escrita. Através da análise das respostas dadas pelas crianças é foi-nos possível perceber se as crianças identificavam a escrita, a mensagem e a função de cada suporte.

Quadro 4 – Média e desvio-padrão das questões que compõem a prova da funcionalidade.

	Momento		Momento 2	
	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
Identificação	M=12,50 d.p.=0,8	M=12,09 d.p.=1,1	M=12,72 d.p.=0,5	M=12,00 d.p.=1,4
Mensagem	M=11,00 d.p.=5,7	M=10,67 d.p.=3,2	M=12,33 d.p.=6,1	M=11,95 d.p.=5,0
Função	M=13,20 d.p.=6,2	M=11,52 d.p.=2,8	M=13,33 d.p.=4,7	M=12,28 d.p.=6,2
Total	M=36,70 d.p.=11,6	M=34,28 d.p.=6,1	M=38,38 d.p.=10,5	M=36,23 d.p.=11,1

Relativamente ao momento 1 e à identificação dos suportes de escrita, o grupo de controlo e o grupo experimental apresentam valores médios bastante semelhantes (12,50 e 12,09, respectivamente). No que respeita à mensagem, as médias são de 11,0 para o grupo de controlo e 10,67 para o grupo experimental, onde já se verifica uma pequena diferença. Essa diferença é ainda mais notória quando se trata da atribuição de uma função aos suportes de escrita, sendo a média 13,20 para o grupo de controlo e 11,52 para o grupo experimental.

No momento 2 os valores médios são de 12,72 para o grupo de controlo e 12,00 para o grupo experimental, relativamente à identificação da escrita nos suportes. O grupo de controlo apresenta para a mensagem uma média de 12,33 e o grupo experimental apresenta uma média de 11,95. Para a função os valores médios do grupo de controlo e do grupo experimental são de 13,33 e 12,28, respectivamente.

Uma comparação entre o momento 1 e o momento 2 para o grupo de controlo permite-nos perceber que existe um pequeno aumento tanto para a identificação como para a mensagem e a função dos suportes, sendo a média de 36,70 para o momento 1 e de 38,38 para o momento 2, se considerarmos os valores totais.

No que diz respeito ao grupo experimental, também se verifica um aumento considerável, sendo a média de 34,28 para o momento 1 e de 36,23 para o momento 2.

5. Linguagem técnica da leitura/escrita

A utilização deste teste, teve como principal objectivo avaliar o conhecimento sobre um conjunto técnico de termos próprios do domínio da leitura e da escrita. O teste foi passado individualmente ao grupo de crianças no início e no fim do ano lectivo.

Quadro 5 – Média de respostas correctas ao Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

	Momento		Momento 2	
	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
Médias	11,20	10,52	13,22	18,05
Desvio padrão	4,69	3,86	5,44	3,08

A utilização deste teste, teve como principal objectivo avaliar o conhecimento sobre um conjunto técnico de termos próprios do domínio da leitura e da escrita. O teste foi passado individualmente ao grupo de crianças no início e no fim do ano lectivo.

Como se pode verificar no quadro 5, as médias do momento 1 são mais baixas do que as médias do momento 2, tanto no grupo de controlo como no grupo experimental.

No momento 1 podemos observar que a média do grupo de controlo é superior (11,20) à média do grupo experimental (10,52), já no momento 2, passa-se o contrário, sendo a média do grupo experimental significativamente superior (18,05) à média do grupo de controlo (13,2). Podemos constatar também que a diferença das médias do momento 1 para o momento

2 no grupo experimental é bastante mais elevada do que a do grupo de controlo, 7,53 e 2,02, respectivamente.

Uma consulta aos anexos (E) permite-nos analisar os resultados em termos de frequências, assim, no momento 1 podemos verificar que o maior número de respostas dadas por 1 criança é 21 no grupo de controlo e no grupo experimental é 17, apenas também por 1 criança. A pontuação mínima conseguida no momento 1 é de 4 para o grupo de controlo e 3 para o grupo experimental, conseguidas por uma criança em cada um dos grupos.

No momento 2 a pontuação mínima foi de 4 pontos tanto no grupo de controlo como no grupo experimental, conseguida por apenas 1 criança de cada um dos grupos. A pontuação máxima, 23 pontos, foi conseguida apenas por 2 crianças, uma de cada grupo. Houve ainda 4 crianças a acertar em 23 questões deste teste, duas de cada grupo. Existe uma clara evolução nos dois grupos, mas esta evolução é mais significativa no grupo experimental.

V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Práticas das educadoras no domínio da leitura e da escrita

Um dos objectivos do nosso trabalho prendia-se com o estudo e a caracterização de actividades e estratégias de literacia desenvolvidas pelo educador, quanto à sua diversidade e regularidade.

As crianças, muito antes de aprenderem a ler e a escrever formalmente, têm conhecimentos e representações acerca da linguagem escrita que dependem das experiências sociais em que têm ocasião de participar (Ferreiro & Teberosky, 1979). Assim, estas aprendizagens precoces vão sendo construídas a partir de múltiplas situações de interacção com a escrita e com aqueles que a dominam e a utilizam em diversos contextos sociais (Alves Martins & Santos, 2005).

Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998) sugerem uma série de princípios orientadores da acção pedagógica dos educadores. Esses princípios apontam para uma valorização da linguagem das crianças que deve constituir o ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita, para a valorização das suas descobertas e das suas tentativas de leitura e escrita, para o papel dos educadores enquanto modelos de leitor e de escritor, para a diversificação dos materiais e dos tipos de textos lidos e escritos, para a gestão de espaços, tempos e formas de organização que permitam experiências de leitura e de escrita individuais, em pequeno grupo e colectivas.

Os resultados obtidos mostram que as práticas das educadoras são bastante semelhantes.

As principais diferenças entre as educadoras que incluem actividades de leitura e escrita nas suas práticas e as educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas verificam-se ao nível do projecto pedagógico e consequentemente a planificação de actividades, em que as duas educadoras do segundo grupo referido não apresentam um projecto escrito e as das educadoras do primeiro grupo apresentam um projecto pedagógico que inclui objectivos para o domínio tanto da linguagem escrita como da linguagem oral. Relativamente às práticas de leitura e escrita, as diferenças mais

significativas situam-se quando a questão é pôr por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem e na leitura em voz alta dos registos elaborados pelas educadoras.

Estes resultados podem dever-se ao facto da existência de um currículo pré-existente, adoptado pela instituição - de que fazem parte as educadoras onde foi implementado o projecto anteriormente referido – nomeadamente, o currículo High/Scope. Este currículo encontra-se implementado na instituição até aos dias de hoje.

Partindo de pressupostos Piagetianos, este modelo considera que, é através da acção da criança sobre o mundo que a rodeia que se produz o conhecimento. Em conjunto com as perspectivas desenvolvimentalista, construtivista e interaccionista, estas linhas orientam as educadoras para o desenvolvimento das fontes curriculares.

O modelo High/Scope assenta, sobretudo, em cinco princípios básicos, nomeadamente: a aprendizagem pela acção – é através da acção que as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo que as rodeia e é a sua vontade inata de explorar que as leva a procurar experiências-chave (interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico). Isto implica que a criança possa escolher o que vai fazer (tomada de decisão), a existência de uma vasta gama de materiais que as crianças possam utilizar de diferentes formas, que os adultos encorajem as crianças a manipular livremente os materiais e reconheçam e encorajem intenções, reflexões, resolução de problemas e criatividade das crianças e ainda, a descrição, por parte da criança aquilo que está a fazer constituem as condições necessárias para que este processo se possa desencadear; interacções positivas entre os adultos e as crianças – consistem em apoiar as crianças nas suas brincadeiras, incentivá-las a explorar, a terem autonomia, partilhar o controlo com elas, observar as suas necessidades, os seus interesses e partir deles, em comunhão com os conhecimentos que têm sobre o desenvolvimento das crianças, propor experiências significativas; contextos de aprendizagem adequados e estimulantes – devem ser criados, uma vez que têm um grande impacto no comportamento das crianças. É fundamental que exista um ambiente que lhes permita realizar escolhas, tomar decisões e que seja estimulante, que tenha materiais adequados, uma divisão de espaços em áreas de interesse específico e locais de armazenamento acessível às crianças, para que possam encontrar, utilizar e arrumar sozinhas os materiais, ou seja, explorar o meio que as rodeia; uma rotina diária consistente – que apoie a aprendizagem activa, isto é, que permita às crianças antecipar

aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do dia. Esta deve incluir: o processo de planear-fazer-rever, tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo, tempo de recreio, tempos de transição, comer e descansar; uma avaliação realizada em equipa – que pressupõe um registo diário, sendo as observações organizadas em termos de experiências-chave, de maneira a permitirem planear o dia seguinte.

Este currículo é constituído por 10 experiências-chave, sendo cada uma composta por diversas competências. As experiências-chave para o jardim-de-infância são: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; tempo.

É importante é de destacar também as práticas da educadora 4 que é a única que não apresenta uma área de biblioteca na sua sala e que se distancia significativamente das restantes, incluindo as do seu grupo - educadoras que não contemplam actividades de leitura e escrita nas suas práticas pedagógicas – pois na gestão da sua sala é notória a inexistência de práticas de leitura e de escrita.

Estes resultados justificam-se com o facto de a educadora 4 considerar que as questões relativas ao domínio da leitura e da escrita são pouco relevantes, e não merecem ser trabalhadas antes da entrada para o ensino formal.

Conhecimento Emergente de Literacia nas crianças

Outro objectivo deste estudo é a caracterização da percepção das crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Uma análise comparativa dos resultados obtidos, permite-nos verificar que já existe um vasto leque de funções identificadas pelas crianças. Relativamente ao total de respostas funcionais dadas pelas crianças, tanto de nível 1 como de nível 2, como nos mostra o quadro 2, podemos verificar que a maior parte das crianças no momento 1 não menciona qualquer função, quer no grupo de controlo (13), quer no grupo experimental (14); 3 crianças do grupo de controlo e 6 crianças do grupo experimental

mencionam pelo menos 1 função; e 4 crianças do grupo de controlo e 1 criança do grupo experimental mencionam 2 funções nas suas respostas.

No momento 2, 9 crianças do grupo de controlo e 7 crianças do grupo experimental não referem qualquer função nas suas respostas; pelo menos 1 função é mencionada por 7 crianças do grupo de controlo e por 11 crianças do grupo experimental: 2 crianças de cada grupo mencionam 2 funções; e apenas 1 criança de cada grupo menciona três funções nas suas respostas.

É também possível observar que as respostas funcionais dadas pelas crianças aumentam do momento 1 para o momento 2, ou seja, o momento 2 é caracterizado por um maior número de respostas dadas, quer funcionais de nível 1 como de nível 2.

Estes resultados estão de acordo com os diferentes autores, no quadro da literacia emergente, que defendem a precocidade da descoberta da funcionalidade da linguagem escrita, destacando-se uma percepção bastante diferenciada, e muitas vezes, complexa sobre este aspecto por parte das crianças (Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994, Goodman, 1987, 1986b, McGee e Richgels, 1996, McLane e McNamee, 1990, Morrow, 1997, Neuman e Roskos, 1997, Teale, 1984 cit. por Mata, 2002).

A funcionalidade da leitura e da escrita foi também caracterizada a partir da prova dos suportes de escrita. Os resultados obtidos mostram que as crianças têm mais facilidade em identificar a escrita, seguida da função e por fim a mensagem, mas os valores médios não diferem muito entre as três questões.

O facto de esta prova reenviar para determinados suportes específicos e a recolhas de dados terem sido realizadas com um curto intervalo de tempo leva-nos a pensar que as crianças muitas vezes olham para a escrita presente no meio, o que faz com que a reconheçam, mas posteriormente não existe uma interacção a respeito dessa mesma escrita. Assim, as crianças embora vejam coisas escritas, não percebem o conteúdo expresso na mensagem nem a sua função. Esta ideia vai de encontro ao que foi referido por Taylor (1986), que as crianças têm poucas razões para prestar atenção à escrita, a menos que os adultos lhes chamem atenção, ou que de alguma maneira esse material seja significativo para elas.

A descoberta da funcionalidade tem um papel muito importante, como refere Taylor (1986), a aquisição da literacia ocorre de forma mais eficaz quando as crianças são ajudadas a ver a relevância da funcionalidade, assim a descoberta da funcionalidade revela-se fundamental para o processo de alfabetização (Alves Martins & Niza, 1998).

Outro objectivo deste trabalho prendia-se com o estudo das concepções infantis sobre a linguagem escrita, relativamente à descoberta da sua funcionalidade e às características convencionais do código escrito.

As conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita integram os conhecimentos da literacia emergente, mostrando de que forma as crianças concebem a linguagem escrita. Assim, os resultados obtidos permitem-nos verificar que as crianças apresentam diferentes níveis conceptuais, indo ao encontro dos estudos realizados nesta área (Alves Martins, 1994; Mata, 2002; Pais 2006).

No momento 1, a maioria das crianças da amostra tanto do grupo de controlo (51,4%), como do grupo experimental (68,4%) está inserida na categoria 1, ou seja, ainda não estabelecem qualquer relação entre o escrito e o oral. De seguida, a categoria mais caracterizada é a categoria 2 (27,0% e 21,1%, respectivamente), onde já se nota o início de uma relação da escrita com o oral. As categorias menos representativas são as relativas à fonetização silábico-alfabética e a escrita alfabética, aparecem igualmente representadas por 5,4% e 5,3% para o grupo de controlo e para o grupo experimental, respectivamente.

Relativamente ao momento 2, o início de uma relação da escrita com o oral é a categoria mais representada no grupo de controlo com 35,1%, seguida da categoria 5, que se refere ao nível da escrita alfabética, com 27,0%. No grupo experimental estas duas categorias vêm igualmente representadas por 33,3%. Segue-se a categoria 1, referente ao nível grafoperceptivo, que ainda detém 21% do grupo de controlo e 19,0% do grupo experimental. A categoria 3 – fonetização silábica - aparece logo de seguida com 13,5% para o grupo de controlo e com 9,5% para o grupo experimental. A categoria menos representada tanto no grupo de controlo como no grupo experimental é a fonetização silábico-alfabética com 2,7% e 4,8%, respectivamente.

Uma análise comparativa dos dois momentos, permite-nos verificar que, existe uma clara evolução nos dois grupos: as percentagens representativas do nível grafoperceptivo diminuem consideravelmente, sendo a diferença de 29,8% para o grupo de controlo e de

49,4% para o grupo experimental; as produções escritas passam a estar mais inseridas na categoria 2, o que significa que as crianças já começam a estabelecer uma relação entre o escrito e o oral, onde se verifica uma diferença de 8,1% para o grupo de controlo e de 12,2% para o grupo experimental, e os valores tanto do grupo controlo como do grupo experimental apresentam um aumento bastante significativo (21,6% e 28%, respectivamente) no que se refere à escrita alfabética.

Os resultados obtidos estão de acordo com os estudos realizados por Mata (2002) e Pais (2006), em que o nível grafoperceptivo foi o mais representativo da amostra no momento 1, sendo que neste estudo assim como no desenvolvido por Mata (2002) a percentagem de crianças pertencentes a este nível foi superior a metade da amostra.

Relativamente à linguagem técnica, no momento 1 podemos observar que a média do grupo de controlo é superior (11,20) à média do grupo experimental (10,52), já no momento 2, passa-se o contrário, sendo a média do grupo experimental significativamente superior (18,05) à média do grupo de controlo. Podemos constatar também que a diferença das médias do momento 1 para o momento 2 no grupo experimental é bastante mais elevada do que a do grupo de controlo, 7,53 e 2,02, respectivamente.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1979) que analisaram as concepções das crianças relativas a conceitos como: número, texto, imagem ou sinais de pontuação, e as relações que essas crianças estabeleciam entre eles. Concluíram que para chegar a compreender a diferença entre números e letras, a criança tem que passar por vários processos que vão desde a diferenciação desenho/texto até à compreensão de que letras e números são representados em sistemas de escrita diferentes.

Para isso, é necessário que estejam em contacto com um meio contextualizado que lhes permita um acesso privilegiado à escrita, como afirma Fijalkow (1993), a clareza cognitiva é um processo de construção linear que, eficaz desde o jardim-de-infância, se consolida no ciclo preparatório.

Associações entre as práticas de literacia em contexto de jardim-de-infância e a literacia emergente

Por fim, constituiu também um dos objectivos deste trabalho, a identificação de possíveis relações com a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita.

O resultado considerando o Momento*Grupo mostra que na globalidade das variáveis existem diferenças significativas ($F(4,30)=9,431$ $p<0.001$). A análise variável a variável, mostrou que essa diferença era significativa para as conceptualizações ($F(1,33)=8,130$ $p=0.007$) e para a Linguagem Técnica ($F(1,33)=23,669$ $p<0.001$), não se verificando diferenças significativas para nenhuma das medidas da funcionalidade.

Relativamente às conceptualizações, a sua evolução apreça estar relacionada com as práticas desenvolvidas pelos educadores, pois existem mais crianças do grupo experimental do que do grupo de controlo a atingirem a escrita alfabética. Essas práticas proporcionaram às crianças oportunidades para questionar a linguagem escrita e as suas relações com a linguagem oral, de diferentes maneiras. Por outro lado, a frequência com que essas práticas foram aplicadas diferem muito de um grupo para o outro, uma vez que, o grupo um, das educadoras, aplicou essas práticas com muita regularidade, e o grupo 2 não implementou essas práticas.

Resumindo, as práticas pedagógicas que parecem favorecer o desenvolvimento da alfabetização são aquelas em que o educador promove actividades que implicam a leitura de textos diversificados e significativos, procurando fazer com que as crianças pensem sobre a linguagem escrita e oral. É igualmente importante que o educador apoie as tentativas de escrita das crianças e valorize as suas escritas espontâneas.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objectivo caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas pelos educadores e verificar se existia relação com os conhecimentos emergentes das crianças.

Ao nível da literacia em jardim-de-infância pretendemos perceber que tipo de práticas os educadores desenvolviam com as suas crianças no domínio da linguagem escrita, e a regularidade da aplicação dessas mesmas práticas.

Uma vez que essas práticas estavam, relacionadas com o projecto de leitura implementado ao grupo experimental, verificamos que as principais práticas desenvolvidas estão relacionadas com a realização de diversas actividades que promovem a linguagem escrita e com o apoio prestado às crianças na sua descoberta do código escrito.

Pudemos também verificar no nosso estudo relações positivas entre as práticas desenvolvidas pelos educadores e os conhecimentos emergentes de literacia nas crianças, nomeadamente ao nível da funcionalidade, dos aspectos figurativos e dos aspectos conceptuais da leitura e da escrita.

Estes resultados podem dever-se ao facto de a organização de um ambiente pedagógico onde as crianças pudessem desenvolver as suas hipóteses sobre o sistema de escrita e a sua capacidade para serem utilizadores reais a linguagem escrita, nas suas diversas modalidades, tivessem sido proporcionados pelos educadores. Uma vez que, como afirma Alves Martins e Santos (2005), as formas como as crianças se apropriam das utilizações da linguagem escrita, os modos como apreendem as suas características formais, o modo como alcançam as relações entre a linguagem escrita e oral dependem da natureza das actividades desenvolvidas pelos educadores.

No que respeita à literacia emergente, este estudo pretendeu contribuir para o conhecimento mais aprofundado de alguns aspectos da linguagem escrita.

Com este trabalho pretendemos mostrar a importância da literacia nos jardins-de-infância, os contributos desta para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças, e de que forma os contactos informais com a escrita podem facilitar o seu processo de apreensão.

Este trabalho apresenta algumas limitações e dificuldades, que podem ser colmatadas ou consideradas em futuros estudos com o mesmo tema.

A primeira limitação diz respeito à generalização dos resultados obtidos, uma vez que o trabalho foi realizado com um número muito baixo de participantes, tanto de educadoras como de crianças.

A segunda limitação prende-se com a metodologia utilizada, o que pode levantar algumas limitações na interpretação dos dados, visto que a recolha dos dados relativos às educadoras foi realizada em apenas um momento e esse levantamento foi feito em conjunto com as educadoras, na medida em que as educadoras podem ter tendência para responder no sentido daquilo que é desejável socialmente.

Após uma reflexão sobre os quadros teóricos que suportam a globalidade dos resultados, consideramos essencial um eixo de continuidade para futuras investigações, relacionado com a consciência fonológica.

A aprendizagem da leitura e da escrita obriga as crianças a desenvolverem noções sobre o código escrito enquanto um sistema que caracteriza as unidades da linguagem oral. Assim, as relações entre o escrito e o oral concebem a sensibilidade infantil à organização sonora das palavras como uma competência importante na aquisição e domínio da leitura e da escrita.

A consciência fonológica define-se como a capacidade para conscientemente manipular os elementos sonoros das palavras orais, incluindo a apreensão de unidades de diferentes dimensões. Estes elementos sonoros da palavra, ou componentes fonológicos, podem ser decompostos em sílabas, fonemas e unidades intra-silábicas, podendo esta última ser decomposta em ataque e rima. É pertinente desenvolver actividades que promovem a consciência fonológica, uma vez que as capacidades de análise explícita das unidades da fala são de extrema importância para a aquisição da leitura e na prevenção de dificuldades de aprendizagem na área da leitura e escrita (Silva, 2003).

De acordo com Silva (2003) é importante ter em conta a complexidade linguística das unidades a manipular no delineamento da sequência das actividades. A consciência fonológica implica um determinado grau de abstracção e a capacidade de reflectir sobre a linguagem oral, na medida em que, numa língua alfabética, como é o português, a linguagem escrita codifica os fonemas da língua, sendo estas unidades sem significado e abstractas.

Assim, uma vez que a forma mais fácil de estudar as palavras nos seus componentes fonológicos incide sobre as unidades silábicas, deve-se começar por explorar as **sílabas**, e só depois os **fonemas**. A capacidade para categorizar palavras em função das sílabas demonstrou ser um preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita (Cardoso-Martins, 1995 cit. por Silva, 2003). De maneira a aumentar a sensibilidade das crianças aos componentes silábicos, o adulto pode pedir às crianças que façam a divisão silábica das palavras, colocando questões como “quantos bocadinhos tem a palavra” e as crianças fazem a sua contagem.

As crianças também apreendem com facilidade as rimas, visto que exploram poemas ou canções onde estas estão presentes. A capacidade de categorizar palavras baseada em padrões sonoros comuns e de realizar juízos fonológicos baseada na divisão ataque/rima das sílabas são, segundo Silva (2003) importantes para a aprendizagem da leitura, pois as crianças usarão estas competências a fim de realizar procedimentos de descodificação por analogia, uma vez que partilham sons em comum e também sequências gráficas idênticas. A manipulação fonética é mais difícil, pois os fonemas são co-articulados e as suas propriedades acústicas variam em função dos outros fonemas próximos (Silva, 2003).

Para que as crianças compreendam que as palavras se podem dividir em componentes sonoros mais pequenos que podem se isolados, a utilização de jogos de associação entre sons iniciais/finais revela-se se uma boa opção, uma vez que, para que haja uma comparação entre sons, é necessário isolá-los e guardá-los na memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M.; Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (5), 499-508.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 415-422.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. Discursos. *Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M.; Mata, L.; Peixoto, F. & Monteiro, V. (Eds.) (1997). *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escreita*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M.; Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63.
- Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim de infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), p.147-171.
- Andricaín, S. Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura. 1999. Jan 2010. <<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/80.html>>
- Aranda Cervantes, G. Reflexiones para la Renovación de las Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura.1990/93/96. Jan.2010. <<http://www.e-h.uv.mx/publgilb.htm>>
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir com sentido: una experiência constructivista en Educación Infantil y Primária*. Madrid: Visor.

- Christie, J. (1997). *Teaching Language and Literacy preschool through the elementary grades*. New York: Longman.
- Cooper, J. (1993). *Literacy – Helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1987a). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro, & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté Cognitive en Grande Section Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire. In Chaveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chaveau, E. (Comp.). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro, & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, N. & Robinson, A. (1997). *Exploring Writing and Play in the Early Years*. Londres: David Fulton Publishers.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hohmann, M. & Wiekart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25.
- Levy, B.; Gong, Z.; Hessels, S.; Evans M. & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63-93.
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mata, L. (1999). Literacia: O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17 (1), 65-77.

Mata, L. (2002). *Literacia Familiar: Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da criança.

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

Mata, L. (2008). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Morrow, L. M. (2001). *Literacy Development in the early years: helping children read and write*. Boston: Ally and Bacon.

Neuman, S.; Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10-32.

Pais (2006). *Caracterização de Conhecimentos Emergentes de Literacia em crianças em idade Pré-escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy Is Emerging Knowledge of Written, Not Oral, Language. In Britto, P. & Broks-Gunn, J. (Eds) *New Directions and Adolescent Development (Vol.92) The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (p. 7-22). SanFrancisco: Jossey Bass.

Silva, C. (2003). *À descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sim-Sim, I. (1999). Porque é que literacia se escreve com “D”. *A Revista da ESES*, 10, 27-35.

Taylor, N. E. (1986). Developing beginning literacy concepts: Content and Context. In Yaden, D. & Templeton (Eds) *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualising what it means to read and write* (pp. 173-184). Portsmouth: Heinemann.

ANEXOS

Anexo A - Grelha de observação pedagógica no
domínio da leitura e da escrita

Anexo B - Entrevista sobre a funcionalidade da
leitura e da escrita

Anexo C – Prova sobre os Aspectos Conceptuais sobre a leitura e a escrita

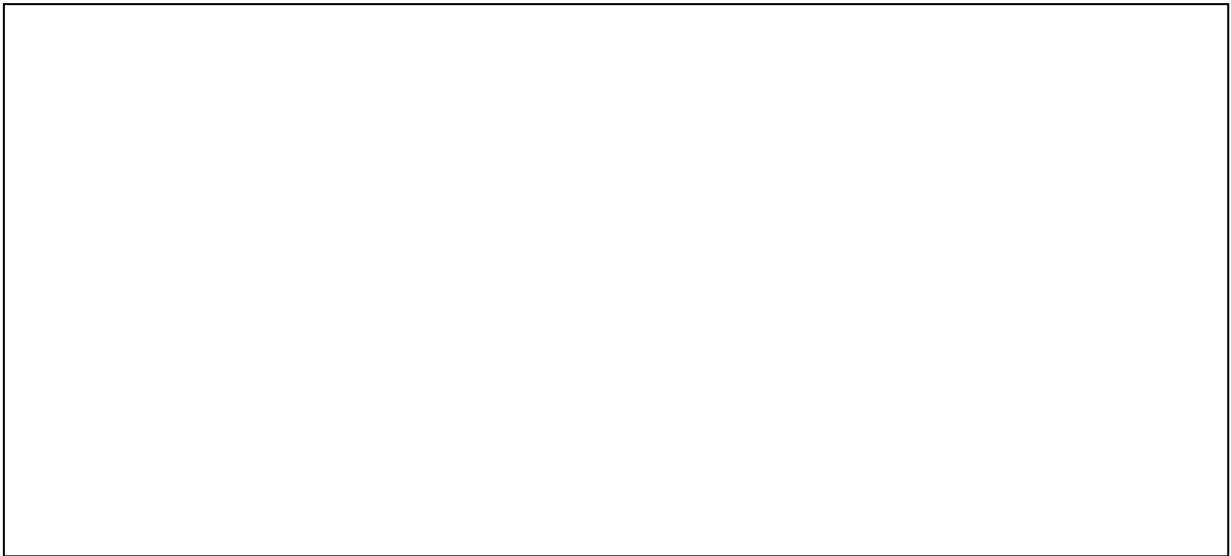
Anexo D – Suportes de escrita

Anexo E – Teste de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita

Anexos F – Apuramento em SPSS

Grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância

Mapa da organização da sala



Desenhe e descreva a forma como a sala se encontra dividida (áreas), a sua localização e elementos relevantes relativos a aspectos que possam desenvolver a linguagem escrita

Projecto pedagógico:

1. O educador tem um projecto pedagógico escrito: Sim Não

Se não, em que documento baseia o seu trabalho:

2.- O projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem:

2.1. Oral Sim Não

2.2. Escrita

Sim

Não

Quais?

3. O projecto pedagógico inclui planificações específicas:

Sim

Não

Se sim, especificar se:

3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral

3.2. Na planificação vêm explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Oral				
b. Escrita				

3.3. As planificações incluem actividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Actividades				
b. Estratégias				
c. Recursos				

Organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária:

Área da biblioteca:

4. Na sala existe uma área de biblioteca/leitura: Sim Não

Se não, referir se existe incluída numa outra, qual e como está organizada:

5. Na área de biblioteca/leitura existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
5.1. Enciclopédias				
5.2. Dicionários				
5.3. Listas de palavras				
5.4. Livros temáticos				
5.5. Livros de histórias				
5.6. Livros de poesia				
5.7. Outros materiais				

Para 5.7. especifique de que tipo:

6. Na área de biblioteca/leitura as crianças:

6.1. Acedem facilmente aos livros Sim Não

6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros

Sim Não

6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita
qualquer área

Sim Não

7. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
7.1. Escolhida livremente pela criança				
7.2. Sugerida pelo educador				
7.3. O educador propõe uma actividade específica				

Outras áreas de trabalho:

8. Na área de _____ existem:

	Sim	Não	Quais
8.1. Materiais de leitura			
8.2. Utensílios e materiais para escrever (lápiz, canetas, papel, etc.)			
8.3. Etiquetas de diversos tamanhos			
8.4. Folhas de registo			
8.5. Outros			

9. Existe máquina de escrever ou computador

Sim

Não

Se sim, a máquina de escrever ou computador são utilizados quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
9.1. Escolhido (s) livremente pela criança				
9.2. Sugerido (s) pelo educador				
9.3. O educador propõe uma actividade específica				

10. Existem materiais que permitem utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas Sim Não

Se sim, que tipo de materiais:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
10.1. Fotografias				
10.2. Objectos familiares				
10.3. Imagens				
10.4. Outros : _____				

11. Estes materiais são utilizados para:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
11.1. Descrever situações/acontecimentos/ objectos oralmente pela criança				

11.2. Descrever situações/acontecimentos/ objectos oralmente pelo educador				
11.3. Descrever situações/acontecimentos/objectos escrito pela criança				
11.4. Descrever situações/acontecimentos/objectos escrito pelo educador				

12. Existem locais próprios para afixar registos escritos

(placardes, cavaletes, costas de armários, biombos) Sim Não

13. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da

criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo Sim Não

14. Os registos velhos são substituídos, frequentemente,

por registos recentes: Sim Não

Se sim, com que frequência

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente

15. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

Refira quais e como:

16. Existem os seguintes quadros para tarefas especiais:

Quadro de...	Utilizador (educador, criança)	Tipo de registo efectuado (nome, imagem)	Momento da Rotina	Frequência de utilização
Presenças				
Planificação tarefas/trabalho				
Avaliação tarefas/trabalho				
Estado do tempo				
Aniversários				
Outros				

17. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas

das crianças

Sim

Não

Se não, onde são compiladas as produções:

18. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
18.1. De forma clara				

18.2. Com letras apenas				
18.3. Com letras e imagens				
18.4. Com imagens apenas				
18.5. Com objectos concretos				
18.6. Com objectos concretos e letras				

19. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
19.1. Bem definida e clara				
19.2. Letra maiúscula				
19.3. Letra minúscula				
19.4. Letra de imprensa				
19.5. Letra cursiva				
19.6. Uma mistura de tipos de letra				

20. Os registos escritos existentes são feitos:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas Vezez	Nunca
20.1. Pelo adulto				
20.2. Pela criança				

21. Os “tempos mortos” são aproveitados para promover a leitura/escrita:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Como:				

22. Existe um momento na rotina diária que privilegia actividades específicas de leitura e/ou escrita: Sim Não

Se sim, quando e quais as actividades nele desenvolvidas:

Práticas de leitura e de escrita:

. No trabalho com as crianças, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
23. Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses				
24. Lê livros, histórias e poemas às crianças				
25. Inventa histórias e poemas com as crianças				
26. Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem				
27. Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas				
28. Inventa canções, rimas, lengalengas com as crianças				
29. Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças				

conhecem				
30. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras com os sons trocados				
31. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante				
32. Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças				
33. Relê os registos elaborados em voz alta				
34. Realiza actividades de compreensão de textos				
35. Realiza actividades de rescrita de histórias ou outros relatos				
36. Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos				
37. Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras				
38. Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam				
39. Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem				
40. Explora diferentes suportes de escrita				
41. Utiliza e explora materiais trazidos de casa				
42. Utiliza e explora materiais existentes no meio				

. Ao utilizar a escrita, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
43. Escreve e lê de modo a que as crianças vejam				
44. Escreve e lê para si próprio				
45. Lê o que escreve				
46. Quando lê o que escreve segue a orientação da letra com o dedo				
47. Quando escreve, explicita porque escreve				
48. Quando escreve, explicita para quem escreve				
49. Especifica terminologias próprias da escrita, por exemplo “são letras/números”				

. Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
51. Apoia a ideia e facilita os materiais necessários				
52. Ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala				
53. Elabora um modelo para a criança copiar				
54. Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra				
55. Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem				

as que estão a começar				
------------------------	--	--	--	--

. Quando as crianças escrevem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
56. Questiona-as relativamente àquilo que escreveram				
57. Regista de forma convencional a escrita da criança				
58. Confronta a escrita da criança com a sua escrita				

. Quando as crianças lêem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
59. Questiona-as relativamente àquilo que leram				
60. Confronta a leitura da criança com a sua leitura				

Questões sobre a Funcionalidade da Leitura e Escrita

Guião da Entrevista à Criança

Nome: _____

Idade: _____

Data de observação:

1. Conheces pessoas que sabem ler e escrever? Quem são?
2. O que é que essas pessoas lêem e escrevem?

Caso a criança não conheça ninguém:

3. E os teus pais sabem ler e escrever?
4. Lá em casa nunca viste ninguém a ler nem a escrever? O que é que essas pessoas lêem e escrevem?
5. E, na escola, a tua professora? Nunca a viste a ler e a escrever? O que é que ela lê e escreve?
6. E tu sabes ler e escrever? O quê?
7. Queres aprender a ler e a escrever? Porquê?
8. Para que serve aprender a ler e a escrever?
9. O que é que tens que fazer para aprender a ler e a escrever?

Aspectos Conceptuais da Leitura e da Escrita

Guião

Nome: _____

Idade: _____

Data de observação:

(1) Escreve o teu nome.

(2) Escreve, como sabes, GATO.

Lê o que escreveste e aponta.

(3) Escreve, como sabes, GATA, GATINHO, FORMIGA, CAVALO.

Porque é que usaste letras diferentes da forma anterior?

Lê o que escreveste e aponta.

Qual é a palavra maior (entre FORMIGA e CAVALO)? Porquê?

(4) E se eu tapar este bocado (início da palavra), o que lês?

(5) E se eu tapar este bocado (fim da palavra), o que lês?

(6) Escreve a frase “O gato comeu o rato”.

Lê o que escreveste e aponta.

Mostra onde está escrito GATO, RATO, COMEU, O.



Autocarro



Embalagens



Placas nas ruas



Placas nas ruas



Toldos das lojas



Placas de direcção



Painéis publicitários



Televisão



Mapa



Revista



Livro de histórias



Envelope



Jornal



Livro de receitas

Educadoras

Group Statistics

grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Apoio	Experimental	2	4,2000	1,13137	,80000
	Control	3	2,5333	1,17189	,67659
Modelo	Experimental	2	3,0714	,50508	,35714
	Control	3	2,1429	,49487	,28571

Crianças

Grupo de Controlo

NívelconceptA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	30,0	33,3	33,3
	2	6	30,0	33,3	66,7
	3	4	20,0	22,2	88,9
	4	1	5,0	5,6	94,4
	5	1	5,0	5,6	100,0
Total		18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	20,0	25,0	25,0
	2	6	30,0	37,5	62,5
	3	3	15,0	18,8	81,3
	5	3	15,0	18,8	100,0
Total		16	80,0	100,0	
Missing	System	4	20,0		
Total		20	100,0		

NívelconcepA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	30,0	33,3	33,3
	2	6	30,0	33,3	66,7
	3	4	20,0	22,2	88,9
	4	1	5,0	5,6	94,4
	5	1	5,0	5,6	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	20,0	25,0	25,0
	2	6	30,0	37,5	62,5
	3	3	15,0	18,8	81,3
	5	3	15,0	18,8	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Missing	System	4	20,0		
Total		20	100,0		

Statistics

		LingtecnicaA	IdentificaçãoA	MensagemA	FunçãoA	FunçãoTotalA
N	Valid	20	20	20	20	20
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		11,2000	12,5000	11,0000	13,2000	36,7000
Std. Deviation		4,69714	,82717	5,65685	6,16100	11,55809

Statistics

		Func1A	Func2A	LingtecnicaB	IdentificaçãoB	MensagemB
N	Valid	20	20	18	18	18
	Missing	0	0	2	2	2
Mean		,1500	,4000	13,2222	12,7222	12,3333
Std. Deviation		,36635	,68056	5,44011	,46089	6,08760

Statistics

		FunçãoB	FunçãoTotalB	Func1B	Func2B	Func1_2A	Func1_2B
N	Valid	18	18	19	19	20	19
	Missing	2	2	1	1	0	1
Mean		13,3333	38,3889	,2105	,5263	,5500	,7368
Std. Deviation		4,69042	10,46641	,41885	,69669	,82558	,87191

Statistics

		LingtecnicaA	IdentificaçãoA	MensagemA	FunçãoA	FunçãoTotalA
N	Valid	20	20	20	20	20
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		11,2000	12,5000	11,0000	13,2000	36,7000
Std. Deviation		4,69714	,82717	5,65685	6,16100	11,55809

Statistics

		Func1A	Func2A	LingtecnicaB	IdentificaçãoB	MensagemB
N	Valid	20	20	18	18	18
	Missing	0	0	2	2	2
Mean		,1500	,4000	13,2222	12,7222	12,3333
Std. Deviation		,36635	,68056	5,44011	,46089	6,08760

Statistics

		FunçãoB	FunçãoTotalB	Func1B	Func2B	Func1_2A	Func1_2B
N	Valid	18	18	19	19	20	19
	Missing	2	2	1	1	0	1
Mean		13,3333	38,3889	,2105	,5263	,5500	,7368
Std. Deviation		4,69042	10,46641	,41885	,69669	,82558	,87191

LingtecnicaA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	1	5,0	5,0	5,0
5,00	1	5,0	5,0	10,0
7,00	3	15,0	15,0	25,0
8,00	2	10,0	10,0	35,0
9,00	3	15,0	15,0	50,0
12,00	2	10,0	10,0	60,0
13,00	2	10,0	10,0	70,0
14,00	2	10,0	10,0	80,0
15,00	1	5,0	5,0	85,0
18,00	1	5,0	5,0	90,0
19,00	1	5,0	5,0	95,0
21,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

LingtecnicaB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,00	1	5,0	5,6	5,6
	7,00	2	10,0	11,1	16,7
	8,00	1	5,0	5,6	22,2
	10,00	2	10,0	11,1	33,3
	12,00	4	20,0	22,2	55,6
	13,00	1	5,0	5,6	61,1
	14,00	1	5,0	5,6	66,7
	16,00	1	5,0	5,6	72,2
	17,00	2	10,0	11,1	83,3
	22,00	2	10,0	11,1	94,4
	23,00	1	5,0	5,6	100,0
	Total		18	90,0	100,0
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

IdentificaçãoA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	1	5,0	5,0	5,0
	11,00	1	5,0	5,0	10,0
	12,00	5	25,0	25,0	35,0
	13,00	13	65,0	65,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

IdentificaçãoB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12,00	5	25,0	27,8	27,8
	13,00	13	65,0	72,2	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

MensagemA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	3	15,0	15,0	15,0
5,00	2	10,0	10,0	25,0
6,00	1	5,0	5,0	30,0
7,00	2	10,0	10,0	40,0
8,00	1	5,0	5,0	45,0
9,00	1	5,0	5,0	50,0
12,00	1	5,0	5,0	55,0
14,00	2	10,0	10,0	65,0
15,00	1	5,0	5,0	70,0
16,00	2	10,0	10,0	80,0
17,00	2	10,0	10,0	90,0
20,00	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

MensagemB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	1	5,0	5,6	5,6
6,00	1	5,0	5,6	11,1
7,00	2	10,0	11,1	22,2
8,00	1	5,0	5,6	27,8
9,00	3	15,0	16,7	44,4
10,00	1	5,0	5,6	50,0
11,00	1	5,0	5,6	55,6
12,00	1	5,0	5,6	61,1
13,00	1	5,0	5,6	66,7
14,00	1	5,0	5,6	72,2
16,00	1	5,0	5,6	77,8
18,00	1	5,0	5,6	83,3
20,00	1	5,0	5,6	88,9
24,00	1	5,0	5,6	94,4
25,00	1	5,0	5,6	100,0
Total	18	90,0	100,0	
Missing System	2	10,0		
Total	20	100,0		

FunçãoA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	2	10,0	10,0	10,0
6,00	1	5,0	5,0	15,0
7,00	1	5,0	5,0	20,0
8,00	2	10,0	10,0	30,0
9,00	2	10,0	10,0	40,0
11,00	1	5,0	5,0	45,0
12,00	1	5,0	5,0	50,0
13,00	1	5,0	5,0	55,0
15,00	1	5,0	5,0	60,0
17,00	1	5,0	5,0	65,0
18,00	1	5,0	5,0	70,0
19,00	1	5,0	5,0	75,0
20,00	2	10,0	10,0	85,0
21,00	2	10,0	10,0	95,0
22,00	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

FunçãoB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7,00	1	5,0	5,6	5,6
	9,00	3	15,0	16,7	22,2
	10,00	1	5,0	5,6	27,8
	11,00	2	10,0	11,1	38,9
	12,00	1	5,0	5,6	44,4
	13,00	3	15,0	16,7	61,1
	14,00	3	15,0	16,7	77,8
	15,00	1	5,0	5,6	83,3
	18,00	1	5,0	5,6	88,9
	24,00	2	10,0	11,1	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

FunçãoTotalA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22,00	2	10,0	10,0	10,0
	25,00	3	15,0	15,0	25,0
	26,00	2	10,0	10,0	35,0
	31,00	1	5,0	5,0	40,0
	32,00	2	10,0	10,0	50,0
	33,00	1	5,0	5,0	55,0
	42,00	1	5,0	5,0	60,0
	43,00	1	5,0	5,0	65,0
	44,00	1	5,0	5,0	70,0
	48,00	1	5,0	5,0	75,0
	49,00	1	5,0	5,0	80,0
	50,00	1	5,0	5,0	85,0
	52,00	1	5,0	5,0	90,0
	53,00	1	5,0	5,0	95,0
	54,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

FunçãoTotalB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28,00	2	10,0	11,1	11,1
	29,00	1	5,0	5,6	16,7
	30,00	2	10,0	11,1	27,8
	31,00	1	5,0	5,6	33,3
	32,00	1	5,0	5,6	38,9
	33,00	1	5,0	5,6	44,4
	35,00	2	10,0	11,1	55,6
	38,00	1	5,0	5,6	61,1
	39,00	1	5,0	5,6	66,7
	42,00	1	5,0	5,6	72,2
	43,00	1	5,0	5,6	77,8
	47,00	1	5,0	5,6	83,3
	48,00	1	5,0	5,6	88,9
	61,00	1	5,0	5,6	94,4
	62,00	1	5,0	5,6	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
	Missing	System	2	10,0	
Total		20	100,0		

Func1A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	17	85,0	85,0	85,0
	1,00	3	15,0	15,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Func2A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	14	70,0	70,0	70,0
	1,00	4	20,0	20,0	90,0
	2,00	2	10,0	10,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Func1B

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	15	75,0	78,9	78,9
	1,00	4	20,0	21,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	System	1	5,0		
Total		20	100,0		

Func2B

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	11	55,0	57,9	57,9
	1,00	6	30,0	31,6	89,5
	2,00	2	10,0	10,5	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Missing	System	1	5,0		
Total		20	100,0		

Func1_2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	13	65,0	65,0	65,0
1,00	3	15,0	15,0	80,0
2,00	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Func1_2B

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	9	45,0	47,4	47,4
1,00	7	35,0	36,8	84,2
2,00	2	10,0	10,5	94,7
3,00	1	5,0	5,3	100,0
Total	19	95,0	100,0	
Missing System	1	5,0		
Total	20	100,0		

Grupo Experimental

NívelconcepA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	13	61,9	68,4	68,4
2	4	19,0	21,1	89,5
4	1	4,8	5,3	94,7
5	1	4,8	5,3	100,0
Total	19	90,5	100,0	
Missing System	2	9,5		
Total	21	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	19,0	19,0	19,0
	2	7	33,3	33,3	52,4
	3	2	9,5	9,5	61,9
	4	1	4,8	4,8	66,7
	5	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

NívelconcepA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	61,9	68,4	68,4
	2	4	19,0	21,1	89,5
	4	1	4,8	5,3	94,7
	5	1	4,8	5,3	100,0
		Total	19	90,5	100,0
Missing	System	2	9,5		
	Total	21	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	19,0	19,0	19,0
	2	7	33,3	33,3	52,4
	3	2	9,5	9,5	61,9
	4	1	4,8	4,8	66,7
	5	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Statistics

		LingtecnicaA	IdentificaçãoA	MensagemA	FunçãoA	FunçãoTotalA
N	Valid	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	10,5238	12,0952	10,6667	11,5238	34,2857
	Std. Deviation	3,85511	1,13599	3,24551	2,83935	6,09215

Statistics

		Func1A	Func2A	LingtecnicaB	IdentificaçãoB	MensagemB
N	Valid	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	,1429	,2381	18,0476	12,0000	11,9524
	Std. Deviation	,35857	,43644	3,08992	1,44914	5,00476

Statistics

		FunçãoB	FunçãoTotalB	Func1B	Func2B	Func1_2A	Func1_2B
N	Valid	21	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	12,2857	36,2381	,1905	,6667	,3810	,8571
	Std. Deviation	6,17368	11,11263	,51177	,57735	,58959	,79282

Statistics

		LingtecnicaA	IdentificaçãoA	MensagemA	FunçãoA	FunçãoTotalA
N	Valid	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		10,5238	12,0952	10,6667	11,5238	34,2857
Std. Deviation		3,85511	1,13599	3,24551	2,83935	6,09215

Statistics

		Func1A	Func2A	LingtecnicaB	IdentificaçãoB	MensagemB
N	Valid	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		,1429	,2381	18,0476	12,0000	11,9524
Std. Deviation		,35857	,43644	3,08992	1,44914	5,00476

Statistics

		FunçãoB	FunçãoTotalB	Func1B	Func2B	Func1_2A	Func1_2B
N	Valid	21	21	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		12,2857	36,2381	,1905	,6667	,3810	,8571
Std. Deviation		6,17368	11,11263	,51177	,57735	,58959	,79282

LingtecnicaA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	1	4,8	4,8	4,8
	5,00	1	4,8	4,8	9,5
	6,00	1	4,8	4,8	14,3
	7,00	1	4,8	4,8	19,0
	8,00	3	14,3	14,3	33,3
	9,00	2	9,5	9,5	42,9
	10,00	2	9,5	9,5	52,4
	11,00	2	9,5	9,5	61,9
	12,00	2	9,5	9,5	71,4
	13,00	1	4,8	4,8	76,2
	15,00	2	9,5	9,5	85,7
	16,00	2	9,5	9,5	95,2
	17,00	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

LingtecnicaB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	13,00	1	4,8	4,8	4,8	
	14,00	1	4,8	4,8	9,5	
	15,00	4	19,0	19,0	28,6	
	16,00	2	9,5	9,5	38,1	
	17,00	1	4,8	4,8	42,9	
	18,00	4	19,0	19,0	61,9	
	19,00	1	4,8	4,8	66,7	
	20,00	1	4,8	4,8	71,4	
	21,00	2	9,5	9,5	81,0	
	22,00	2	9,5	9,5	90,5	
	23,00	2	9,5	9,5	100,0	
	Total		21	100,0	100,0	

IdentificaçãoA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	3	14,3	14,3	14,3
	11,00	3	14,3	14,3	28,6
	12,00	4	19,0	19,0	47,6
	13,00	11	52,4	52,4	100,0
Total		21	100,0	100,0	

IdentificaçãoB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8,00	1	4,8	4,8	4,8
	9,00	1	4,8	4,8	9,5
	10,00	1	4,8	4,8	14,3
	11,00	2	9,5	9,5	23,8
	12,00	5	23,8	23,8	47,6
	13,00	11	52,4	52,4	100,0
	Total		21	100,0	100,0

MensagemA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	4,00	1	4,8	4,8	4,8	
	8,00	5	23,8	23,8	28,6	
	9,00	5	23,8	23,8	52,4	
	10,00	1	4,8	4,8	57,1	
	11,00	1	4,8	4,8	61,9	
	13,00	3	14,3	14,3	76,2	
	14,00	2	9,5	9,5	85,7	
	15,00	2	9,5	9,5	95,2	
	17,00	1	4,8	4,8	100,0	
	Total		21	100,0	100,0	

MensagemB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	1	4,8	4,8	4,8
6,00	2	9,5	9,5	14,3
7,00	1	4,8	4,8	19,0
8,00	2	9,5	9,5	28,6
9,00	2	9,5	9,5	38,1
10,00	2	9,5	9,5	47,6
13,00	2	9,5	9,5	57,1
14,00	1	4,8	4,8	61,9
15,00	3	14,3	14,3	76,2
16,00	1	4,8	4,8	81,0
17,00	1	4,8	4,8	85,7
18,00	2	9,5	9,5	95,2
22,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

FunçãoA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5,00	1	4,8	4,8	4,8
9,00	3	14,3	14,3	19,0
10,00	5	23,8	23,8	42,9
11,00	3	14,3	14,3	57,1
12,00	1	4,8	4,8	61,9
13,00	4	19,0	19,0	81,0
15,00	3	14,3	14,3	95,2
18,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

FunçãoB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,8	4,8	4,8
3,00	1	4,8	4,8	9,5
5,00	1	4,8	4,8	14,3
6,00	2	9,5	9,5	23,8
8,00	1	4,8	4,8	28,6
9,00	3	14,3	14,3	42,9
11,00	1	4,8	4,8	47,6
13,00	1	4,8	4,8	52,4
14,00	1	4,8	4,8	57,1
15,00	1	4,8	4,8	61,9
16,00	1	4,8	4,8	66,7
17,00	1	4,8	4,8	71,4
18,00	3	14,3	14,3	85,7
19,00	1	4,8	4,8	90,5
20,00	1	4,8	4,8	95,2
23,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

FunçãoTotalA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 19,00	1	4,8	4,8	4,8
28,00	2	9,5	9,5	14,3
29,00	1	4,8	4,8	19,0
30,00	1	4,8	4,8	23,8
31,00	2	9,5	9,5	33,3
32,00	2	9,5	9,5	42,9
33,00	1	4,8	4,8	47,6
34,00	1	4,8	4,8	52,4
35,00	1	4,8	4,8	57,1
36,00	1	4,8	4,8	61,9
37,00	2	9,5	9,5	71,4
38,00	1	4,8	4,8	76,2
39,00	1	4,8	4,8	81,0
41,00	1	4,8	4,8	85,7
42,00	1	4,8	4,8	90,5
43,00	1	4,8	4,8	95,2
45,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

FunçãoTotalB

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 16,00	1	4,8	4,8	4,8
19,00	1	4,8	4,8	9,5
23,00	1	4,8	4,8	14,3
25,00	2	9,5	9,5	23,8
28,00	1	4,8	4,8	28,6
29,00	1	4,8	4,8	33,3
30,00	1	4,8	4,8	38,1
32,00	1	4,8	4,8	42,9
37,00	1	4,8	4,8	47,6
38,00	1	4,8	4,8	52,4
40,00	2	9,5	9,5	61,9
43,00	2	9,5	9,5	71,4
44,00	1	4,8	4,8	76,2
46,00	1	4,8	4,8	81,0
49,00	3	14,3	14,3	95,2
56,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func1A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	18	85,7	85,7	85,7
1,00	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	16	76,2	76,2	76,2
1,00	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func1B

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	18	85,7	85,7	85,7
1,00	2	9,5	9,5	95,2
2,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func2B

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	8	38,1	38,1	38,1
1,00	12	57,1	57,1	95,2
2,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func1_2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	14	66,7	66,7	66,7
1,00	6	28,6	28,6	95,2
2,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Func1_2B

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	7	33,3	33,3	33,3
1,00	11	52,4	52,4	85,7
2,00	2	9,5	9,5	95,2
3,00	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Grupo de Control e Grupo Experimental

Statistics

		NívelconcepA	NívelconceptB
N	Valid	37	37
	Missing	4	4

NívelconcepA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	46,3	51,4	51,4
	2	10	24,4	27,0	78,4
	3	4	9,8	10,8	89,2
	4	2	4,9	5,4	94,6
	5	2	4,9	5,4	100,0
Total		37	90,2	100,0	
Missing	System	4	9,8		
Total		41	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	19,5	21,6	21,6
	2	13	31,7	35,1	56,8
	3	5	12,2	13,5	70,3
	4	1	2,4	2,7	73,0
	5	10	24,4	27,0	100,0
Total		37	90,2	100,0	
Missing	System	4	9,8		
Total		41	100,0		

NívelconcepA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	46,3	51,4	51,4
	2	10	24,4	27,0	78,4
	3	4	9,8	10,8	89,2
	4	2	4,9	5,4	94,6
	5	2	4,9	5,4	100,0
Total		37	90,2	100,0	
Missing	System	4	9,8		
Total		41	100,0		

NívelconceptB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	19,5	21,6	21,6
	2	13	31,7	35,1	56,8
	3	5	12,2	13,5	70,3
	4	1	2,4	2,7	73,0
	5	10	24,4	27,0	100,0
Total		37	90,2	100,0	
Missing	System	4	9,8		
Total		41	100,0		

Multivariate Tests^b

Effect			Value	F	Hypothesis df
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	,954	215,282 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,046	215,282 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	20,834	215,282 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	20,834	215,282 ^a	3,000
	Grupo	Pillai's Trace	,253	3,493 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,747	3,493 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	,338	3,493 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	,338	3,493 ^a	3,000
Within Subjects	Momento	Pillai's Trace	,756	32,021 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,244	32,021 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	3,099	32,021 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	3,099	32,021 ^a	3,000
	Momento * Grupo	Pillai's Trace	,547	12,493 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,453	12,493 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	1,209	12,493 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	1,209	12,493 ^a	3,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Multivariate Tests^b

Effect			Error df	Sig.
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000
	Grupo	Pillai's Trace	31,000	,027
		Wilks' Lambda	31,000	,027
		Hotelling's Trace	31,000	,027
		Roy's Largest Root	31,000	,027
Within Subjects	Momento	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000
	Momento * Grupo	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Mauchly's Test of Sphericity^b

Within Subjects Effect	Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Momento	Lingtecn	1,000	,000	0	.
	Concept	1,000	,000	0	.
	Funcionalidade	1,000	,000	0	.

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Mauchly's Test of Sphericity^b

Within Subjects Effect	Measure	Epsilon ^a		
		Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Momento	Lingtecn	1,000	1,000	1,000
	Concept	1,000	1,000	1,000
	Funcionalidade	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate^{b,c}

Within Subjects Effect		Value	F	Hypothesis df
Momento	Pillai's Trace	,756	32,021 ^a	3,000
	Wilks' Lambda	,244	32,021 ^a	3,000
	Hotelling's Trace	3,099	32,021 ^a	3,000
	Roy's Largest Root	3,099	32,021 ^a	3,000
Momento * Grupo	Pillai's Trace	,547	12,493 ^a	3,000
	Wilks' Lambda	,453	12,493 ^a	3,000
	Hotelling's Trace	1,209	12,493 ^a	3,000
	Roy's Largest Root	1,209	12,493 ^a	3,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

c. Tests are based on averaged variables.

Multivariate^{b,c}

Within Subjects Effect		Error df	Sig.
Momento	Pillai's Trace	31,000	,000
	Wilks' Lambda	31,000	,000
	Hotelling's Trace	31,000	,000
	Roy's Largest Root	31,000	,000
Momento * Grupo	Pillai's Trace	31,000	,000
	Wilks' Lambda	31,000	,000
	Hotelling's Trace	31,000	,000
	Roy's Largest Root	31,000	,000

b. Design: Intercept + Grupo
 Within Subjects Design: Momento

c. Tests are based on averaged variables.

Univariate Tests

Source	Measure		Type III Sum of Squares	df
Momento	Lingtecn	Sphericity Assumed	377,156	1
		Greenhouse-Geisser	377,156	1,000
		Huynh-Feldt	377,156	1,000
		Lower-bound	377,156	1,000
	Concept	Sphericity Assumed	15,699	1
		Greenhouse-Geisser	15,699	1,000
		Huynh-Feldt	15,699	1,000
		Lower-bound	15,699	1,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	52,602	1
		Greenhouse-Geisser	52,602	1,000
		Huynh-Feldt	52,602	1,000
		Lower-bound	52,602	1,000
Momento * Grupo	Lingtecn	Sphericity Assumed	153,442	1
		Greenhouse-Geisser	153,442	1,000
		Huynh-Feldt	153,442	1,000
		Lower-bound	153,442	1,000
	Concept	Sphericity Assumed	5,757	1
		Greenhouse-Geisser	5,757	1,000
		Huynh-Feldt	5,757	1,000
		Lower-bound	5,757	1,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	32,373	1
		Greenhouse-Geisser	32,373	1,000
		Huynh-Feldt	32,373	1,000
		Lower-bound	32,373	1,000

Univariate Tests

Source	Measure		Mean Square	F	Sig.
Momento	Lingtecn	Sphericity Assumed	377,156	58,179	,000
		Greenhouse-Geisser	377,156	58,179	,000
		Huynh-Feldt	377,156	58,179	,000
		Lower-bound	377,156	58,179	,000
	Concept	Sphericity Assumed	15,699	25,593	,000
		Greenhouse-Geisser	15,699	25,593	,000
		Huynh-Feldt	15,699	25,593	,000
		Lower-bound	15,699	25,593	,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	52,602	,941	,339
		Greenhouse-Geisser	52,602	,941	,339
		Huynh-Feldt	52,602	,941	,339
		Lower-bound	52,602	,941	,339
Momento * Grupo	Lingtecn	Sphericity Assumed	153,442	23,669	,000
		Greenhouse-Geisser	153,442	23,669	,000
		Huynh-Feldt	153,442	23,669	,000
		Lower-bound	153,442	23,669	,000
	Concept	Sphericity Assumed	5,757	9,384	,004
		Greenhouse-Geisser	5,757	9,384	,004
		Huynh-Feldt	5,757	9,384	,004
		Lower-bound	5,757	9,384	,004
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	32,373	,579	,452
		Greenhouse-Geisser	32,373	,579	,452
		Huynh-Feldt	32,373	,579	,452
		Lower-bound	32,373	,579	,452

Univariate Tests

Source	Measure		Type III Sum of Squares	df
Error(Momento)	Lingtecn	Sphericity Assumed	213,929	33
		Greenhouse-Geisser	213,929	33,000
		Huynh-Feldt	213,929	33,000
		Lower-bound	213,929	33,000
	Concept	Sphericity Assumed	20,243	33
		Greenhouse-Geisser	20,243	33,000
		Huynh-Feldt	20,243	33,000
		Lower-bound	20,243	33,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	1843,770	33
		Greenhouse-Geisser	1843,770	33,000
		Huynh-Feldt	1843,770	33,000
		Lower-bound	1843,770	33,000

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	Momento	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Momento	Lingtecn	Linear	377,156	1	377,156
	Concept	Linear	15,699	1	15,699
	Funcionalidade	Linear	52,602	1	52,602
Momento * Grupo	Lingtecn	Linear	153,442	1	153,442
	Concept	Linear	5,757	1	5,757
	Funcionalidade	Linear	32,373	1	32,373
Error(Momento)	Lingtecn	Linear	213,929	33	6,483
	Concept	Linear	20,243	33	,613
	Funcionalidade	Linear	1843,770	33	55,872

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	Momento	F	Sig.
Momento	Lingtecn	Linear	58,179	,000
	Concept	Linear	25,593	,000
	Funcionalidade	Linear	,941	,339
Momento * Grupo	Lingtecn	Linear	23,669	,000
	Concept	Linear	9,384	,004
	Funcionalidade	Linear	,579	,452
Error(Momento)	Lingtecn	Linear		
	Concept	Linear		
	Funcionalidade	Linear		

Tests of Between-Subjects Effects

Transformed Variable: Average

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Lingtecn	12334,229	1	12334,229	426,605	,000
	Concept	376,358	1	376,358	121,849	,000
	Funcionalidade	96050,005	1	96050,005	624,422	,000
Grupo	Lingtecn	105,029	1	105,029	3,633	,065
	Concept	,015	1	,015	,005	,944
	Funcionalidade	110,005	1	110,005	,715	,404
Error	Lingtecn	954,113	33	28,913		
	Concept	101,928	33	3,089		
	Funcionalidade	5076,138	33	153,822		

Multivariate Tests^b

Effect			Value	F	Hypothesis df
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	,954	215,282 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,046	215,282 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	20,834	215,282 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	20,834	215,282 ^a	3,000
	Grupo	Pillai's Trace	,253	3,493 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,747	3,493 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	,338	3,493 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	,338	3,493 ^a	3,000
Within Subjects	Momento	Pillai's Trace	,756	32,021 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,244	32,021 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	3,099	32,021 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	3,099	32,021 ^a	3,000
	Momento * Grupo	Pillai's Trace	,547	12,493 ^a	3,000
		Wilks' Lambda	,453	12,493 ^a	3,000
		Hotelling's Trace	1,209	12,493 ^a	3,000
		Roy's Largest Root	1,209	12,493 ^a	3,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Multivariate Tests^b

Effect			Error df	Sig.
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000
	Grupo	Pillai's Trace	31,000	,027
		Wilks' Lambda	31,000	,027
		Hotelling's Trace	31,000	,027
		Roy's Largest Root	31,000	,027
Within Subjects	Momento	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000
	Momento * Grupo	Pillai's Trace	31,000	,000
		Wilks' Lambda	31,000	,000
		Hotelling's Trace	31,000	,000
		Roy's Largest Root	31,000	,000

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Mauchly's Test of Sphericity^b

Within Subjects Effect	Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Momento	Lingtecn	1,000	,000	0	.
	Concept	1,000	,000	0	.
	Funcionalidade	1,000	,000	0	.

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Mauchly's Test of Sphericity^b

Within Subjects Effect	Measure	Epsilon ^a		
		Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Momento	Lingtecn	1,000	1,000	1,000
	Concept	1,000	1,000	1,000
	Funcionalidade	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate^{b,c}

Within Subjects Effect		Value	F	Hypothesis df
Momento	Pillai's Trace	,756	32,021 ^a	3,000
	Wilks' Lambda	,244	32,021 ^a	3,000
	Hotelling's Trace	3,099	32,021 ^a	3,000
	Roy's Largest Root	3,099	32,021 ^a	3,000
Momento * Grupo	Pillai's Trace	,547	12,493 ^a	3,000
	Wilks' Lambda	,453	12,493 ^a	3,000
	Hotelling's Trace	1,209	12,493 ^a	3,000
	Roy's Largest Root	1,209	12,493 ^a	3,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

c. Tests are based on averaged variables.

Multivariate^{b,c}

Within Subjects Effect		Error df	Sig.
Momento	Pillai's Trace	31,000	,000
	Wilks' Lambda	31,000	,000
	Hotelling's Trace	31,000	,000
	Roy's Largest Root	31,000	,000
Momento * Grupo	Pillai's Trace	31,000	,000
	Wilks' Lambda	31,000	,000
	Hotelling's Trace	31,000	,000
	Roy's Largest Root	31,000	,000

b. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Momento

c. Tests are based on averaged variables.

Univariate Tests

Source	Measure		Type III Sum of Squares	df
Momento	Lingtec	Sphericity Assumed	377,156	1
		Greenhouse-Geisser	377,156	1,000
		Huynh-Feldt	377,156	1,000
		Lower-bound	377,156	1,000
	Concept	Sphericity Assumed	15,699	1
		Greenhouse-Geisser	15,699	1,000
		Huynh-Feldt	15,699	1,000
		Lower-bound	15,699	1,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	52,602	1
		Greenhouse-Geisser	52,602	1,000
		Huynh-Feldt	52,602	1,000
		Lower-bound	52,602	1,000
Momento * Grupo	Lingtec	Sphericity Assumed	153,442	1
		Greenhouse-Geisser	153,442	1,000
		Huynh-Feldt	153,442	1,000
		Lower-bound	153,442	1,000
	Concept	Sphericity Assumed	5,757	1
		Greenhouse-Geisser	5,757	1,000
		Huynh-Feldt	5,757	1,000
		Lower-bound	5,757	1,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	32,373	1
		Greenhouse-Geisser	32,373	1,000
		Huynh-Feldt	32,373	1,000
		Lower-bound	32,373	1,000

Univariate Tests

Source	Measure		Mean Square	F	Sig.
Momento	Lingtecn	Sphericity Assumed	377,156	58,179	,000
		Greenhouse-Geisser	377,156	58,179	,000
		Huynh-Feldt	377,156	58,179	,000
		Lower-bound	377,156	58,179	,000
	Concept	Sphericity Assumed	15,699	25,593	,000
		Greenhouse-Geisser	15,699	25,593	,000
		Huynh-Feldt	15,699	25,593	,000
		Lower-bound	15,699	25,593	,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	52,602	,941	,339
		Greenhouse-Geisser	52,602	,941	,339
		Huynh-Feldt	52,602	,941	,339
		Lower-bound	52,602	,941	,339
Momento * Grupo	Lingtecn	Sphericity Assumed	153,442	23,669	,000
		Greenhouse-Geisser	153,442	23,669	,000
		Huynh-Feldt	153,442	23,669	,000
		Lower-bound	153,442	23,669	,000
	Concept	Sphericity Assumed	5,757	9,384	,004
		Greenhouse-Geisser	5,757	9,384	,004
		Huynh-Feldt	5,757	9,384	,004
		Lower-bound	5,757	9,384	,004
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	32,373	,579	,452
		Greenhouse-Geisser	32,373	,579	,452
		Huynh-Feldt	32,373	,579	,452
		Lower-bound	32,373	,579	,452

Univariate Tests

Source	Measure		Type III Sum of Squares	df
Error(Momento)	Lingtecn	Sphericity Assumed	213,929	33
		Greenhouse-Geisser	213,929	33,000
		Huynh-Feldt	213,929	33,000
		Lower-bound	213,929	33,000
	Concept	Sphericity Assumed	20,243	33
		Greenhouse-Geisser	20,243	33,000
		Huynh-Feldt	20,243	33,000
		Lower-bound	20,243	33,000
	Funcionalidade	Sphericity Assumed	1843,770	33
		Greenhouse-Geisser	1843,770	33,000
		Huynh-Feldt	1843,770	33,000
		Lower-bound	1843,770	33,000

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	Momento	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Momento	Lingtecn	Linear	377,156	1	377,156
	Concept	Linear	15,699	1	15,699
	Funcionalidade	Linear	52,602	1	52,602
Momento * Grupo	Lingtecn	Linear	153,442	1	153,442
	Concept	Linear	5,757	1	5,757
	Funcionalidade	Linear	32,373	1	32,373
Error(Momento)	Lingtecn	Linear	213,929	33	6,483
	Concept	Linear	20,243	33	,613
	Funcionalidade	Linear	1843,770	33	55,872

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	Momento	F	Sig.
Momento	Lingtecn	Linear	58,179	,000
	Concept	Linear	25,593	,000
	Funcionalidade	Linear	,941	,339
Momento * Grupo	Lingtecn	Linear	23,669	,000
	Concept	Linear	9,384	,004
	Funcionalidade	Linear	,579	,452
Error(Momento)	Lingtecn	Linear		
	Concept	Linear		
	Funcionalidade	Linear		

Tests of Between-Subjects Effects

Transformed Variable: Average

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Lingtecn	12334,229	1	12334,229	426,605	,000
	Concept	376,358	1	376,358	121,849	,000
	Funcionalidade	96050,005	1	96050,005	624,422	,000
Grupo	Lingtecn	105,029	1	105,029	3,633	,065
	Concept	,015	1	,015	,005	,944
	Funcionalidade	110,005	1	110,005	,715	,404
Error	Lingtecn	954,113	33	28,913		
	Concept	101,928	33	3,089		
	Funcionalidade	5076,138	33	153,822		