

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

**Descobrimo a Linguagem Escrita aos 3 Anos:  
Evolução dos Conhecimentos de um Grupo de Crianças  
ao Longo de um Ano**

Laura García Míguez – Nº 11280

ORIENTADORA: Professora Doutora Margarida Alves Martins

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



2004

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Centro de Documentação

Registo: 15752

Data: 19/04/05

Tel.: 21 081 17 50 • biblioga@ispa.pt

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins a forma como me orientou ao longo da realização deste trabalho. Agradeço, também, toda a sua disponibilidade e estímulo.

Agradeço à direcção do Colégio Sá de Miranda, meu local de trabalho e onde foram recolhidos os dados, por me ter concedido a oportunidade de realizar este mestrado e, consequentemente, este estudo. Espero que seja, de facto, um excelente contributo para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos nossos alunos desde que entram nesta instituição, pois foi sempre esse o meu objectivo.

Aos pais dos meus alunos que, sem hesitar, autorizaram a participação dos filhos neste estudo e, especialmente, quero agradecer à Rita, ao Guilherme, à Catarina, à Vitória, à Marta, à Teresa, à Inês e aos outros colegas, por tudo aquilo que me foi possível aprender convosco.

A todos os meus ex-alunos pelo que me ensinaram, que me levou a perceber que ainda havia tanto para aprender. Desculpem não ter sabido, na vossa altura, aquilo que sei hoje.

À minha colega e amiga Joana, pelo apoio nas horas de maior dificuldade e dúvida durante a realização deste estudo, por estarmos juntas nesta nossa caminhada diária, repleta de desafios e por ter feito a revisão de texto deste trabalho.

À Bi e à Elsa por aceitarem tantas vezes as modificações que são fundamentais para melhorar a qualidade pedagógica do nosso trabalho e que, por vezes, dificultam o delas.

À minha mãe e ao meu pai por estarem sempre tão presentes e por terem compreendido e apoiado a minha falta de tempo. Quero agradecer, também, ao meu irmão Victor, por me ter ajudado sempre que precisei, ao meu irmão David, por me ter emprestado o computador onde foi feito este trabalho e, principalmente, ao meu irmão Sergio, por todas as viagens que fez por mim para eu não perder tempo. Muito obrigada a todos. Agora vamos poder estar juntos mais vezes!

À minha tia Toñi que, desde tão longe, me disse na altura certa as palavras que me deram força para continuar. Muchas gracias!

À tia Mizita, a simpatia com que sempre me recebeu e acolheu em sua casa onde, entre a leitura e o descanso, foram escritas algumas partes deste trabalho.

Às minhas amigas Ana e Leti, o carinho com que sempre me envolveram e o facto de terem acreditado sempre em mim. Obrigada por terem esperado, pacientemente, para retomarmos os nossos jantares.

E ao Miguel... Para ti, meu amor, as mais belas palavras.

**Aos meus Pais**

**Ao Miguel**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. Influências de Piaget e Vygotsky.....	7
1.1. A Teoria Genética de Piaget.....	7
1.2. A Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.....	9
2. Perspectivas Actuais Sobre a Aprendizagem da Linguagem Escrita.....	13
2.1. Perspectivas Cognitivistas.....	13
2.2. Perspectivas Psicogenéticas.....	15
2.3. Raízes da Linguagem Escrita.....	18
2.4. Perspectiva Cultural.....	20
2.5. A Escrita em Interacção.....	22
2.6. Dimensão Discursiva.....	24
3. Concepções Precoces Sobre a Linguagem Escrita.....	26
3.1. Concepções Precoces Sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita.....	26
3.2. Funcionalidade da Linguagem Escrita e os Diferentes Tipos de Texto.....	27
3.3. Concepções Precoces Sobre os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita.....	29
3.3.1. Características Formais de um Acto de Leitura.....	29
3.3.2. Características Formais do Material de Leitura.....	30
3.3.3. Características e Convenções do Universo Gráfico.....	30
3.3.4. Termos Técnicos Utilizados no Ensino da Leitura/Escrita.....	31
3.3.5. Regras Convencionais.....	31
3.3.6. Reconhecimento de Letras.....	32
3.4. Concepções Precoces Sobre os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita.....	32
3.4.1. A Escrita.....	33
3.4.2. A Leitura.....	34
3.4.3. A Escrita e a Leitura do Nome Próprio.....	35

3.5. Consciência Fonológica.....	36
4. A Educação Pré-escolar e a Linguagem Escrita.....	39
4.1. As Orientações Curriculares e a Linguagem Escrita.....	39
4.2. Abordagem à Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar.....	42
4.3. Papel do Educador de Infância.....	44
4.4. Organização do Ambiente Educativo.....	47
4.4.1. Organização do Grupo.....	48
4.4.2. Organização do Espaço.....	49
4.4.3. Organização do Tempo.....	52
4.4.4. Instrumentos de Trabalho.....	54
4.4.5. Trabalho de Projectos.....	55
4.5. Actividades de Leitura e Escrita.....	57
4.5.1. Textos Enumerativos.....	59
4.5.2. Textos Informativos.....	60
4.5.3. Textos Literários.....	60
4.5.4. Textos Expositivos.....	61
4.5.5. Textos Prescritivos.....	62
 II – OBJECTIVOS.....	 65
 III – METODOLOGIA.....	 69
1. Tipo de Investigação.....	70
2. Amostra.....	72
3. Instrumentos e Procedimentos.....	75
3.1. Instrumentos de Intervenção.....	75
3.1.1. Organização do Ambiente Educativo.....	75
3.1.1.1. Organização do Grupo.....	75
3.1.1.2. Organização do Espaço.....	76
3.1.1.3. Organização do Tempo.....	80
3.1.1.4. Instrumentos de Trabalho.....	81
3.1.1.5. Trabalho de Projectos.....	82
3.1.2. Actividades de Leitura e Escrita.....	82
3.2. Instrumentos de Avaliação.....	85
3.2.1. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor.....	86

3.2.2. Prova de Escrita.....	88
3.2.3. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.....	91
3.2.4. Critérios Formais de Leitura de um Texto.....	93
3.2.5. Conhecimento Acerca dos Suportes de Escrita.....	95
3.2.6. Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos de Suportes de Escrita.....	99
IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	105
1. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor.....	106
1.1. Número de Pessoas Nomeadas.....	107
1.2. Número de Suportes de Escrita Nomeados.....	108
1.3. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor.....	109
2. Prova de Escrita.....	118
2.1. Escrita de Palavras Conhecidas.....	118
2.2. Ditado de Palavras.....	120
3. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.....	134
4. Critérios Formais de Leitura de um Texto.....	147
5. Conhecimento Acerca dos Suportes de Escrita.....	181
6. Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos dos Suportes de Escrita.....	195
7. Actividades de Leitura e Escrita.....	212
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	213
CONCLUSÕES.....	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
ANEXOS.....	237
ANEXO A: Textos Enumerativos.....	238
ANEXO B: Textos Informativos.....	262
ANEXO C: Textos Literários.....	270
ANEXO D: Textos Expositivos.....	281
ANEXO E: Textos Prescritivos.....	286

ANEXO F: Quadro detalhado das funções nomeadas por tipo de texto na prova de projecto pessoal de leitor/escritor.....	291
ANEXO G: Quadro da análise palavra a palavra na prova de ditado.....	292
ANEXO H: Quadros detalhados da prova de linguagem técnica.....	293
ANEXO I: Cartões utilizados na prova de critérios formais.....	297

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Leituras e pseudo-leituras.....	100
QUADRO 2: Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da 1ª parte da prova de projecto pessoal de leitor/escritor.....	106
QUADRO 3: Número de pessoas nomeadas.....	107
QUADRO 4: Número de pessoas nomeadas – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	108
QUADRO 5: Número de suportes de escrita nomeados.....	108
QUADRO 6: Número de suportes de escrita nomeados – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	109
QUADRO 7: Projecto pessoal de leitor escritor.....	110
QUADRO 8: Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da 2ª parte da prova de projecto pessoal de leitor/escritor.....	115
QUADRO 9: Textos informativos – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	116
QUADRO 10: Textos literários – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	116
QUADRO 11: Textos expositivos – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	116
QUADRO 12: Número total de respostas funcionais por tipo de texto.....	117
QUADRO 13: Escrita de palavras conhecidas.....	118
QUADRO 14: Níveis conceptuais na prova de ditado.....	120
QUADRO 15: Níveis conceptuais na prova de ditado – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	121
QUADRO 16: Número de palavras escritas por nível conceptual.....	121
QUADRO 17: Médias, desvios padrão, valores de Z e P na prova de linguagem técnica.....	134
QUADRO 18: Linguagem técnica.....	134
QUADRO 19: Itens 1, 2 e 3.....	135
QUADRO 20: Itens 4 e 5.....	136
QUADRO 21: Item 6.....	137
QUADRO 22: Itens 7, 8, 9 e 10.....	138
QUADRO 23: Itens 11, 12 e 13.....	139
QUADRO 24: Itens 14 e 15.....	140
QUADRO 25: Itens 16, 17 e 18.....	141

QUADRO 26: Item 19.....	142
QUADRO 27: Item 20.....	143
QUADRO 28: Itens 21 e 22.....	143
QUADRO 29: Item 23.....	144
QUADRO 30: Médias por item.....	145
QUADRO 31: Médias, desvios padrão, valores de Z e P na prova de critérios formais.....	147
QUADRO 32: Critérios formais.....	147
QUADRO 33: Cartão nº 1.....	148
QUADRO 34: Cartão nº 2.....	149
QUADRO 35: Cartão nº 3.....	151
QUADRO 36: Cartão nº 4.....	152
QUADRO 37: Cartão nº 5.....	154
QUADRO 38: Cartão nº 6.....	155
QUADRO 39: Cartão nº 7.....	157
QUADRO 40: Cartão nº 8.....	158
QUADRO 41: Cartão nº 9.....	160
QUADRO 42: Cartão nº 10.....	161
QUADRO 43: Cartão nº 11.....	163
QUADRO 44: Cartão nº 12.....	164
QUADRO 45: Cartão nº 13.....	166
QUADRO 46: Cartão nº 14.....	168
QUADRO 47: Cartão nº 15.....	169
QUADRO 48: Cartão nº 16.....	171
QUADRO 49: Cartão nº 17.....	173
QUADRO 50: Cartão nº 18.....	174
QUADRO 51: Cartão nº 19.....	176
QUADRO 52: Cartão nº 20.....	177
QUADRO 53: Médias por cartão.....	179
QUADRO 54: Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da prova de conhecimento acerca dos suportes de escrita.....	181
QUADRO 55: Lista telefónica.....	182
QUADRO 56: Lista telefónica – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	183
QUADRO 57: Jornal.....	184

QUADRO 58: Jornal – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	185
QUADRO 59: Livro de histórias.....	187
QUADRO 60: Livro de histórias – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	188
QUADRO 61: Dicionário.....	189
QUADRO 62: Dicionário – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	190
QUADRO 63: Livro de culinária.....	191
QUADRO 64: Livro de culinária – Médias desvios padrão, valores de Z e P.....	192
QUADRO 65: Médias por suporte de escrita.....	194
QUADRO 66: Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes de escrita.....	195
QUADRO 67.1: Lista telefónica/Livro de histórias 1.....	196
QUADRO 67.2: Lista telefónica/Livro de histórias 2.....	197
QUADRO 68.1: Lista telefónica/Livro de histórias 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	198
QUADRO 68.2: Lista telefónica/Livro de histórias 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	199
QUADRO 69: Jornal 1.....	199
QUADRO 70: Jornal 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	201
QUADRO 71.1: Livro de histórias/Dicionário 1.....	201
QUADRO 71.2: Livro de histórias/Dicionário 2.....	202
QUADRO 72.1: Livro de histórias /Dicionário 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	204
QUADRO 72.2: Livro de histórias/Dicionário 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	204
QUADRO 73.1: Dicionário/Lista telefónica 1.....	205
QUADRO 73.2: Dicionário/Lista telefónica 2.....	206
QUADRO 74.1: Dicionário/Lista telefónica 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	207
QUADRO 74.2: Dicionário/Lista telefónica 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	208
QUADRO 75: Livro de Culinária 1.....	208
QUADRO 76: Livro de Culinária 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.....	209
QUADRO 77: Médias das leituras 1.....	210

QUADRO 78: Médias das leituras 2.....	211
QUADRO 79: Número de actividades por tipo de texto e percentagens.....	212

**ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 1.1: Criança 5 – prova de escrita de palavras conhecidas no pré-teste.....	119
FIGURA 1.2: Criança 5 – Prova de escrita de palavras conhecidas no pós-teste.....	119
FIGURA 2.1: Criança 1 – prova de ditado no pré-teste.....	124
FIGURA 2.2: Criança 1 – prova de ditado no pós-teste.....	125
FIGURA 3.1: Criança 2 – prova de ditado no pré-teste.....	126
FIGURA 3.2: Criança 2 – prova de ditado no pós-teste.....	127
FIGURA 4.1: Criança 6 – prova de ditado no pré-teste.....	128
FIGURA 4.2: Criança 6 – prova de ditado no pós-teste.....	129
FIGURA 5.1: Criança 5 – prova de ditado no pré-teste.....	130
FIGURA 5.2: Criança 5 – prova de ditado no pós-teste.....	131

## RESUMO

Partindo do princípio que a Educação Pré-escolar pode, de facto, contribuir para o sucesso educativo na área da linguagem escrita, na medida em que um dos seus objectivos é promover a emergência da literacia e da alfabetização, consideramos que o papel do educador de infância é de uma enorme responsabilidade, podendo ser a qualidade da sua prática pedagógica determinante na prevenção do insucesso escolar.

O presente estudo é descritivo e tem como objectivo geral: perceber de que forma um grupo de crianças de 3 anos evoluiu, do início para o final do ano lectivo, no que diz respeito à linguagem escrita e analisar, paralelamente, de que forma esta evolução se relaciona com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

Como objectivos específicos, este estudo tem: a descrição do ambiente educativo em função da linguagem escrita; a descrição das actividades realizadas que facilitam experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e a análise dos desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois das actividades de forma a reflectir sobre a evolução dos seus conhecimentos face à linguagem escrita.

Relativamente ao desempenho das crianças nas provas realizadas tínhamos como hipóteses que existiria uma evolução significativa, do início para o final do ano, do projecto pessoal de leitor/escritor; dos níveis conceptuais da leitura e da escrita; do conhecimento dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita; dos critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura; do conhecimento de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções e do conhecimento de relações entre os suportes de escrita e seus conteúdos.

Os instrumentos de intervenção utilizados foram: a reorganização do ambiente educativo em função da linguagem escrita e as actividades pedagógicas que promoviam esta aprendizagem.

Relativamente às actividades pedagógicas é importante realçar que tinham como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista e que a linguagem escrita foi utilizada na sua dimensão discursiva e de forma funcional, significativa e real. Assim, pretendíamos contribuir para o desenvolvimento das concepções das crianças face à funcionalidade, aos aspectos figurativos e aos aspectos conceptuais da linguagem escrita.

Como instrumentos de avaliação utilizámos: uma prova relativa ao projecto pessoal de leitor/escritor; uma prova de escrita; uma prova de linguagem técnica de leitura/escrita; uma prova de critérios formais de leitura de um texto; uma prova de identificação de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções e uma prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes de escrita utilizados na prova anterior.

Os resultados obtidos, por um lado, confirmaram todas as nossas hipóteses demonstrando que existiu uma evolução significativa, do início para o final do ano, em todas as provas realizadas e, por outro, parecem indicar uma relação com as actividades desenvolvidas.

Como conclusões e implicações pedagógicas queremos salientar que consideramos três pontos como fundamentais: que o educador possua bases teóricas que sustentem a sua prática pedagógica e lhe permitam reflectir sobre a mesma; que a leitura e a escrita, nas actividades pedagógicas, sejam sempre utilizadas de uma funcional, significativa e real e que as actividades tenham como ponto de partida os interesses das crianças, pois só assim se tornam desafios e, conseqüentemente, motivantes para elas.

## **INTRODUÇÃO**

Em Portugal, a escola “(...) continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita.” (Niza, 1998a, p.7).

Estudos nacionais relativos à literacia como o de Benavente (1996), entre outros, revelam que os portugueses apresentam um mau desempenho a este nível.

Assim, por um lado existem dados nacionais que referem a dificuldade das crianças na aprendizagem da linguagem escrita, e por outro lado, existem dados que demonstram que mesmo sabendo ler e escrever os portugueses têm dificuldades no uso da informação escrita socialmente existente.

Torna-se, então, “(...) evidente a necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita nos Jardins de Infância e nos primeiros anos da Educação Básica.” (Niza, 1998a, p.7).

Bairrão e Tietze (1995), referem que estudos realizados na Alemanha, Portugal e Estados Unidos, demonstraram que “(...) os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória.” (Op. cit., p.65).

A este respeito, Vasconcelos (1997b) realça, especificamente, a importância da qualidade na Educação Pré-escolar como factor que pode, realmente, ter influência no sucesso escolar.

Desta forma, consideramos que a Educação Pré-escolar pode e deve funcionar como uma forma de prevenção contra o insucesso escolar na área da linguagem escrita.

Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), salientam a importância da Educação Pré-escolar na aprendizagem da linguagem escrita pois, segundo os autores, o Jardim de Infância é o local privilegiado onde as crianças têm oportunidade de construir ideias e representações mentais sobre o sistema de escrita.

Parece-nos, então, evidente a responsabilidade que o educador tem nesta área. O seu papel é, sem dúvida, fundamental, pois segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a ele cabe o dever de “(...) proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (Op.cit., p. 71).

Por tudo o que atrás foi dito e por sabermos que as crianças antes de entrarem para o ensino formal têm já conhecimentos acerca da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984; Alves Martins, 1996), é óbvio e indiscutível para nós que, de facto, se deve abordar a linguagem escrita no Jardim de Infância.

Assim, as razões que nos levaram a realizar este estudo foram: por um lado, o nosso interesse particular na área da linguagem escrita e, por outro, a nossa formação académica e actividade profissional em educação de infância, de onde surge o sentido de responsabilidade e a necessidade de contribuir para inverter o panorama nacional na área da linguagem escrita.

Este estudo torna-se inovador pelo facto de termos analisado a evolução dos conhecimentos face à linguagem escrita de um grupo de crianças com idade tão precoce, apenas 3 anos.

Trata-se de um estudo em que a investigadora e a educadora do grupo são a mesma pessoa e em que se descreve a evolução dos conhecimentos, do início para o final do ano lectivo, de um grupo de crianças com 3 anos, acerca dos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e, também, acerca dos diferentes suportes de escrita. Paralelamente, este estudo, procura perceber de que forma esta evolução se relaciona com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

Relativamente às actividades, pretende-se que sejam, como referem Manson e Sinha (2002), “(...) funcionais (úteis para as crianças) e realistas (com significado para as crianças), e também flexíveis (capazes de ir ao encontro dos vários níveis de desenvolvimento), partilhadas (capazes de criar oportunidades para as crianças se

entrajudarem) e holísticas (envolvendo a iniciação, processo e finalização de um acontecimento).” (Op. cit., p. 327). Acreditamos que só desta forma serão interessantes, desafiadoras e motivantes para as crianças.

Com estas actividades, onde a linguagem escrita é utilizada de forma funcional, pretendemos contribuir para que as crianças compreendam e se apropriem dos objectivos da leitura e da escrita (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau, 1997; Curto, Morillo & Teixidó, s/d; Goodman, 1984, 1989; Ministério da Educação, 1997; Neves & Alves Martins, 1994; Niza, 1998c; Schieflin & Cochran-Smith, 1984; Teberosky, 1992). Pretendemos, ainda, contribuir para o desenvolvimento metalinguístico das crianças através da reflexão sobre as características formais da linguagem oral, da linguagem escrita e das relações entre ambas (Alves Martins, 1996).

De seguida descreveremos como se encontra estruturado este estudo, indicando que conteúdos vão ser abordados.

No primeiro capítulo apresentaremos o enquadramento teórico que se encontra dividido em quatro subcapítulos: influências de Piaget e Vygotsky; perspectivas actuais sobre a linguagem escrita; concepções precoces sobre a linguagem escrita e a Educação Pré-escolar e a linguagem escrita.

No primeiro subcapítulo do enquadramento teórico abordaremos as influências que as teorias de Piaget e Vygotsky tiveram na concepção que temos hoje sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita.

No segundo subcapítulo serão abordadas diferentes perspectivas que existem actualmente acerca da linguagem escrita.

No terceiro subcapítulo abordaremos as concepções precoces sobre a linguagem escrita, nomeadamente, os aspectos funcionais da mesma, a relação da funcionalidade com os diferentes tipos de texto, os aspectos figurativos (características formais de um acto de leitura, do material de leitura, características e convenções do universo gráfico, termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita, regras convencionais e

reconhecimento de letras), os aspectos conceptuais (a leitura, a escrita e a leitura/escrita do nome próprio) e a consciência fonológica, como se desenvolve e se relaciona com a aprendizagem da leitura e da escrita.

No quarto subcapítulo debruçar-nos-emos sobre a Educação Pré-escolar e a linguagem escrita: analisaremos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) relativamente à linguagem escrita, apresentaremos uma reflexão sobre a abordagem da mesma no Jardim de Infância, sobre o papel do educador nesta abordagem, sobre a importância da organização do ambiente educativo, sobre os instrumentos de trabalho e a sua utilização, sobre o trabalho de projectos e o seu desenvolvimento e sobre as actividades de leitura e escrita que promovem a aprendizagem da linguagem escrita, tendo em conta os diferentes tipos de texto.

No segundo capítulo apresentaremos o nosso objectivo geral e os objectivos específicos deste estudo e, também, as nossas hipóteses.

No terceiro capítulo será apresentada a metodologia, onde descrevemos o tipo de estudo, a nossa amostra e os instrumentos e procedimentos (de intervenção e de avaliação) que utilizámos na recolha e análise dos dados.

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

No quinto capítulo serão discutidos os resultados que advêm da análise.

Por fim, serão apresentadas as conclusões e implicações pedagógicas deste estudo.

## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. INFLUÊNCIAS DE PIAGET E VYGOTSKY

Bronckart (1985) refere que Piaget e Vygotsky se interessaram pela génese de processos psicológicos e utilizaram uma metodologia simultaneamente centrada sobre a história (perspectiva filogenética) e sobre os mecanismos de aquisição na infância (perspectiva ontogenética).

Embora de correntes diferentes, os quadros teóricos de ambos defendem que o desenvolvimento de um indivíduo passa por fases distintas e que a interacção do mesmo com o meio determina o processo de evolução psicológica.

Existem, hoje, vários estudos sobre a linguagem escrita baseados nas teorias de Piaget e Vygotsky.

### 1.1. A Teoria Genética de Piaget

O objectivo da teoria de Piaget era entender a génese dos conhecimentos científico e lógico-matemático (Matta, 2001). Esta teoria inclui-se nos quadros teóricos cognitivistas.

Piaget usou o método psicogenético e o método histórico-crítico com o objectivo de tentar identificar quais os mecanismos utilizados na aquisição e evolução dos conhecimentos.

De acordo com a teoria piagetiana, a criança é activa na construção do seu conhecimento e é através da sua acção sobre os objectos que ela conhece e compreende o mundo. A aprendizagem é o produto da actividade da criança. Desta forma, a criança é o centro da sua aprendizagem.

Piaget (1967) refere que o sujeito “(...) só age quando disso sente necessidade, quer dizer, se o equilíbrio é momentaneamente rompido entre o meio e o organismo e a acção tende assim a restabelecer o equilíbrio (...)” (Op. cit., p.12).

Assim, os estímulos que a criança recebe são transformados pelos seus sistemas de assimilação e é a própria transformação que leva a criança a interpretar os estímulos, ou seja, o meio não actua directamente sobre a criança. Existe uma constante adaptação do organismo ao meio, chamada por Piaget de continuidade funcional (Op. cit.).

No processo de desenvolvimento a criança constrói esquemas de acção que, depois de interiorizados, se transformam em operações. Estas encontram-se organizadas em estruturas cuja equilibração depende da assimilação dos estímulos do meio a esquemas existentes e da acomodação dos mesmos. Isto vai permitir formas de comportamento cada vez mais adaptadas que levarão a um progressivo equilíbrio.

É devido à existência de conflitos cognitivos que se dá o progresso no conhecimento, que só é possível em determinados momentos do desenvolvimento (Alves Martins, 1996).

Matta (2001) diz-nos que o conflito é sociointeractivo porque ocorre a dois níveis simultaneamente: o social – confrontação entre sujeitos – e o cognitivo – confrontação de diferentes hipóteses de resolução.

Para além da equilibração já referida, são explorados dois conceitos: a experiência física em que o sujeito, a partir da acção sobre os objectos, tenta descobrir as suas características e propriedades através da abstracção empírica; e a experiência lógico-matemática em que o sujeito, a partir da coordenação de várias acções, descobre (inventa) relações através da abstracção reflexiva (Op. cit.).

É a partir desta descoberta (invenção) que a criança, por vezes, elabora conhecimentos errados, considerados nesta perspectiva como construtivos.

Piaget (1967) fala-nos também da descontinuidade estrutural, isto é, diz-nos que o desenvolvimento acontece através de uma trajectória sequencial.

É neste contexto que o autor distingue uma sucessão de níveis de equilíbrio (estádios) no processo de desenvolvimento (Op. cit.). Assim, a criança passa de estágio em estágio, cada um caracterizado por mudanças qualitativas em relação ao anterior. Ou

seja, cada uma destas passagens de um estágio para o estágio seguinte caracteriza-se “(...) simultaneamente por uma coordenação nova e por uma diferenciação dos sistemas (...)” (Op. cit., p.174).

O “método clínico” foi introduzido e usado por Piaget para o estudo da evolução de complexas formações do pensamento infantil. É um método que não se limita a constatações superficiais, visa também “(...) observar o que se oculta atrás das primeiras aparências.” (Claparède, 1956, p.17). Consiste em deixar falar a criança para perceber de que maneira se desenvolve o seu pensamento.

## **1.2. A Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky**

Vygotsky (1931) abordou a pedagogia porque considerou que é na escola que se constroem grande parte dos instrumentos e das significações sociais.

Na teoria vygotskyana, o desenvolvimento é visto como o produto da interação social. O desenvolvimento acontece a partir do conflito entre a criança e o meio histórico-cultural, ou seja, entre os comportamentos da cultura em que a criança está inserida e os seus próprios comportamentos primitivos, e de uma activa adaptação ao meio.

O pensamento só pode ser entendido tendo como referência o contexto social (Seifert, 2002). Este ocupa, nesta teoria, um lugar central no desenvolvimento.

Vygotsky (1931) diz-nos que, desde muito cedo, a criança começa a construir as duas formas fundamentais do comportamento cultural: utilização dos instrumentos e a linguagem humana, e realça a importância de se conhecer a “pré-história” do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Defende que “(...) a aprendizagem da criança começa, nas suas fases iniciais, bem antes da aprendizagem escolar.” (Vygotsky 1935, p.104) e considera a primeira infância como a pré-história do desenvolvimento cultural.

Vygotsky (1988) refere que a crescente complexidade do comportamento das crianças “(...) reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos.” (Op. cit., p.83). Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento não é linear nem cíclico, é caracterizado por momentos de evolução linear e momentos de revolução.

O autor defende que os processos mentais superiores são de origem e natureza sociais, pois são influenciados e mediatizados pelo meio socio-cultural.

De todos os instrumentos socioculturais de que a criança se vai apropriando, a linguagem é considerada por Vygotsky um instrumento muito poderoso de comunicação assim como de mediação semiótica. A noção de mediação semiótica foi uma das preocupações centrais de Vygotsky (Wertsch, 1985).

A apropriação da linguagem vai ser de extrema importância para a reformulação dos processos mentais elementares e para a construção de processos mentais superiores.

É evidente, apesar dos seus processos não serem paralelos, que a aprendizagem está relacionada com o nível de desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotsky (1988), existe uma relação entre o nível de desenvolvimento actual da criança e a sua capacidade potencial de aprendizagem – Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Op. cit., p.97).

Assim, o nível de desenvolvimento real, segundo o autor, “(...) caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (Op. cit., p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Potencial permite-nos definir o futuro imediato da criança e o “(...) seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não

somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (Op. cit., p. 98).

De acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, a criança ao realizar uma tarefa beneficia da interação com um adulto ou outra criança mais competente do que ela, porque poderá resolver problemas ou realizar actividades muito mais avançadas do que seria capaz de realizar individualmente. Assim, as interações sociais que dão lugar a um desenvolvimento são aquelas que se situam na Zona de Desenvolvimento Potencial.

Vygotsky (1935) defende que aquilo que “(...) a criança é capaz de fazer hoje com ajuda dos adultos, será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Op. cit., p. 109).

O autor diz-nos que “(...) o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.” (Vygotsky, 1998, p.130) e que, embora exista uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a primeira antecede o segundo. Assim, o ensino deve ir ao encontro das funções em amadurecimento. Deve estabelecer um limite mínimo, mas deve também estabelecer um limite mais alargado.

Assim, torna-se fundamental que a escola invista na Zona de Desenvolvimento Potencial dos seus alunos. Deve-se fazer com que a criança atinja o desenvolvimento que lhe permite o limite superior da ZDP, outra ZDP se constrói para essa criança, e assim sucessivamente.

Relativamente à linguagem escrita, Vygotsky (1998) refere que esta difere da fala oral tanto no seu funcionamento como na sua estrutura. A aprendizagem da linguagem escrita exige um alto nível de abstracção apresentando um grande obstáculo, pois a criança precisa de substituir as palavras por imagens de palavras e desligar-se do aspecto sensorial da fala. Ao falar a criança não tem consciência nem dos sons nem das operações que realiza, enquanto que a escrita já lhe exige isso (Op. cit.).

Um outro factor de dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita é que, enquanto a linguagem oral se constitui como uma situação dinâmica, na escrita não existe o contacto directo com alguém. Portanto, a escrita ao ser mais intelectualizada, implica um distanciamento do real, o que pode gerar desinteresse e falta de motivação para aprender a ler e a escrever (Op. cit.).

A aprendizagem da linguagem escrita tem sido considerada como uma habilidade motora e as dificuldades da mesma têm sido explicadas como a falta de desenvolvimento dos pequenos músculos da mão e outros aspectos mecânicos. Vygotsky (1988) diz-nos mesmo que se ensina “(...) a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (Op. cit., p.119).

Antes de entrar para a escola a criança já iniciou a sua aprendizagem, já começou a construir conhecimentos que não devem ser ignorados. Vygotsky (1935) refere a existência de uma pré-história da aprendizagem da linguagem escrita.

O ensino da linguagem escrita é criticado por Vygotsky pelo facto de este não se fundamentar nas necessidades das crianças e na sua actividade, tornando-se esta aprendizagem numa imposição. O autor diz-nos que o ensino da linguagem escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, que “(...) a escrita deve ser ‘relevante à vida’.” (Vygotsky, 1988, p.133). Portanto, deve ser ensinada como uma actividade cultural complexa de uma forma natural e não como uma habilidade motora. Isto é, deve-se “(...) ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras. (...) Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala.” (Op. cit., p. 134). Elas devem sentir a necessidade de ler e escrever.

## 2. PERSPECTIVAS ACTUAIS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

### 2.1. Perspectivas Cognitivistas

Downing e Leong (1982) defendem que o acto de ler é uma actividade essencialmente cognitiva em que a compreensão da tarefa e dos seus objectivos é fundamental.

Segundo Fitts (1962, cit. por Downing & Leong, 1982), todas as aprendizagens passam por três fases: fase cognitiva (representação da tarefa), fase de domínio (treino das operações básicas) e fase de automatização (realização da tarefa sem necessidade de controlo consciente).

Assim, no caso da aprendizagem da leitura o processo é idêntico (Downing, 1987, cit. por Alves Martins & Niza, 1998):

- fase cognitiva: representação sobre as funções da linguagem escrita – para que serve saber ler e escrever – e a sua natureza – características e como se relaciona com o oral;
- fase de domínio: treino e aperfeiçoamento das operações necessárias à leitura (tratamento do código e tratamento semântico e conceptual do texto);
- fase de automatização: utilização de estratégias com flexibilidade sem necessidade de um controlo consciente.

Muitas das dificuldades que aparecem na aprendizagem da linguagem escrita acontecem quando a fase cognitiva não foi bem ultrapassada. Estas dificuldades estão ligadas a incertezas que as crianças têm quanto às funções e à natureza da linguagem escrita, ou seja, a problemas conceptuais, e não à aquisição da técnica da leitura ou da escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Assim, é fundamental que a fase cognitiva seja bem ultrapassada pelas crianças para que possa haver uma boa aprendizagem da linguagem escrita.

“Numa fase inicial, os conceitos relativos quer às funções da escrita, quer à natureza do sistema escrito, só estão em parte desenvolvidos, pelo que as crianças evoluem de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.” (Alves Martins, 1996, p.61).

Downing e Leong (1982) formularam uma teoria sobre a aprendizagem da leitura, à qual deram o nome de teoria da clareza cognitiva, que Downing e Fijalkow (1984, cit. por Mata, 1995) resumem em oito postulados:

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

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

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

- das funções
- das regras de codificação do sistema de escrita

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

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

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

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

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

Segundo as perspectivas cognitivistas é fundamental que a criança tenha uma clareza cognitiva quanto:

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

“A teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levam à invenção do sistema de escrita usado na língua, ou seja, têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.” (Alves Martins, 1996, p.61).

## **2.2. Perspectivas Psicogenéticas**

As perspectivas psicogenéticas advêm da teoria de Piaget. Tomam a criança como sujeito activo do processo de aprendizagem, ou seja, como sujeito que conhece e compreende o mundo através da sua própria acção sobre os objectos, e é através desta que constrói as suas categorias de pensamento.

Ferreiro e Teberosky (1984) referem, acerca da teoria de Piaget, que esta “(...) não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento.” (Op. cit., p.31). A teoria de Piaget deve, portanto, ser encarada como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento.

As autoras, partindo desta perspectiva, estudaram os conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita antes e depois do início do ensino formal, os processos cognitivos na aquisição desta aprendizagem e a natureza das hipóteses colocadas pelas crianças sobre a linguagem escrita.

Seguindo a linha de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1984) referem que os estímulos não actuam directamente sobre a criança, eles são transformados pelos seus sistemas de assimilação. Portanto, um mesmo estímulo “(...) não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam.” (Op. cit., p.30).

Assim, a criança ao interpretar o estímulo segundo os seus próprios esquemas, por um processo de assimilação e de transformação, terá como resultado construções únicas. No entanto, diferentes da maneira de pensar do adulto.

Ferreiro e Teberosky (1984) colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, ou seja, os fracassos e os êxitos na aprendizagem não estão ligados ao método, como se pensava, mas dependem da própria criança. O método pode “(...) facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem.” (Op. cit., p. 31).

A criança é, portanto, activa na construção do seu conhecimento. Esta construção não é linear, faz-se através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas, mas são construtivas. O erro construtivo, segundo as autoras, pode levar à solução do problema.

As autoras referem que a criança para adquirir conhecimento tem de compreender os mecanismos de produção desse conhecimento, caso contrário ao esquecer-se não será capaz de reconstituí-lo sozinha.

Defendem, assim como Piaget, que a progressão no conhecimento é devida à existência de conflitos cognitivos. Estes surgem quando o sujeito, perante um objecto não assimilável, é forçado a modificar os seus esquemas de assimilação e, conseqüentemente, estes fazem com que o sujeito acomode e incorpore o tal objecto, o que só é possível em momentos determinados do desenvolvimento.

É fundamental, então, perceber quais são os momentos em que a criança está mais sensível a estas perturbações e às suas próprias contradições, para poder ajudá-la a avançar no sentido de uma reestruturação nova.

Besse, Gaulmyn e Ginet (1988, cit. por Alves Martins, 1996) apresentam os princípios teóricos da perspectiva psicogenética resumidos da seguinte forma:

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

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

A partir destes princípios realizaram-se alguns estudos experimentais como são os de Ferreiro e Teberosky (1980, cit. por Alves Martins, 1996) que estudaram os conhecimentos que as crianças têm sobre a linguagem escrita antes e depois de iniciarem o ensino formal. A partir deste e de outros estudos posteriores, foi possível descrever a evolução das representações infantis sobre a linguagem escrita, ou seja, a maneira como as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema escrito. Segundo as autoras, estas hipóteses têm uma importância decisiva, pois influenciam as possibilidades de assimilação durante o ensino formal.

Vygotsky (1988) já tinha considerado que estas investigações eram fundamentais para se conhecer a “pré-história da linguagem escrita”.

### **2.3. Raízes da Linguagem Escrita**

Goodman (1989) chama de raízes da linguagem escrita ao processo de aprendizagem antes do ensino formal da linguagem escrita.

A autora considera que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem, de facto, vários conhecimentos acerca da linguagem escrita. A criança vai apropriar-se

gradualmente da linguagem escrita através das diversas interações com o mundo da escrita. Crescendo num meio letrado a criança vai inventar, descobrir e desenvolver a literacia. Vai colocando hipóteses sobre as suas funções e os seus propósitos e vai descobrir que a linguagem escrita tem um sentido.

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

- princípios relacionais ou semióticos – a compreensão que as crianças têm sobre a forma como o significado é representado na linguagem escrita, a forma como a linguagem oral é representada na linguagem escrita e a forma como ambas as linguagens se relacionam para representar o significado;
- princípios funcionais – a compreensão que as crianças têm sobre as razões e propósitos da linguagem escrita;
- princípios linguísticos – a compreensão que as crianças têm sobre como está organizada a linguagem escrita de forma a poder haver comunicação, considerando os sistemas: ortográfico, grafofonológico, sintáctico, semântico e pragmático da linguagem.

Segundo Goodman (1989), o início da leitura e da escrita dá-se quando a criança começa a perceber que a linguagem escrita tem um sentido e quer saber o que está escrito. Ao fazer esta descoberta a criança já sabe que a linguagem escrita tem determinadas formas e vai experimentá-las, explorá-las e procurar o sentido da escrita e pela escrita, desenvolvendo as cinco raízes da linguagem escrita (Op. cit.):

1 – Consciência da linguagem escrita em contextos situacionais – a criança interage, organizando, analisando e procurando o sentido da linguagem escrita do meio que a rodeia. Verifica-se, sobretudo, nos anos pré-escolares. As crianças conseguem, através de pistas como a cor, a forma, assim como o escrito, reconhecer alguns escritos do seu meio.

2 – Consciência da linguagem escrita em relação ao tipo de discurso – o contacto com suportes de escrita com tipos de discurso variado, permite que a criança vá

aprendendo a manipulá-los correctamente e a perceber as suas funções. O desenvolvimento desta raiz depende da cultura familiar e comunitária.

3 – Funções e formas de escrita – a criança aos três anos, segundo a autora, já começa a distinguir imagem de escrita e questiona-se sobre a funcionalidade da linguagem escrita. A participação da criança em actividades de leitura e de escrita, bem como a interacção com leitores e escritores e o facto de poder realizar produções escritas vai influenciar o seu conhecimento acerca da linguagem escrita e das suas funções.

4 – Uso da linguagem oral para falar da linguagem escrita – a criança vai desenvolvendo princípios e conceitos sobre as funções da linguagem, sobre a relação entre fala e escrita e sobre a organização do sistema linguístico.

5 – Consciência metalinguística e metacognitiva sobre a linguagem escrita – a criança vai desenvolvendo a capacidade de analisar e explicar o modo como a linguagem funciona.

Esta autora defende que os professores e educadores devem trabalhar todos estes aspectos com as crianças partindo do que elas já sabem e ajudando-as a construir hipóteses mais elaboradas para que gradualmente possam desenvolver as suas próprias raízes (Op. cit.).

#### **2.4. Perspectiva Cultural**

Segundo Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) existem três dimensões na aprendizagem da leitura e da escrita:

- cultural – as práticas culturais do meio em que a criança está inserida são muito importantes para que se possa apropriar das suas funções, utilidades e vantagens;
- social – as interacções da criança com os outros sobre a linguagem escrita são muito importantes nesta aprendizagem;

- conceptual e cognitivo – a criança tem de compreender a natureza e o funcionamento do sistema de escrita e desenvolver capacidades de reflexão cognitiva e metalinguística.

Goodman (1989) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) defendem que as crianças se devem apropriar das principais funções da leitura e da escrita, bem como desenvolver o seu projecto pessoal de leitor/escritor, uma vez que este será fundamental no trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita.

Chauveau (1997) considera a criança como:

- um sujeito que aprende e conhece – um ser que procura, que se interroga, que compreende, que muda os seus pontos de vista, que elabora concepções novas e provisórias e que constrói progressivamente conhecimentos e estratégias;
- um actor social e cultural - um ser que se envolve em situações e experiências novas, que interage com outros, que participa em algumas das suas actividades, que se apropria e transforma o seu conhecimento e que se integra em diversos grupos;
- um ser que se cultiva – alguém que se apropria dos vários utensílios e experiências culturais transmitidas pelos adultos, que se integra na comunidade dos que praticam a linguagem escrita;
- um sujeito histórico - alguém que num determinado momento da sua vida entra no mundo da linguagem escrita, alguém que descobre a leitura num contexto social e cultural determinado.

Segundo este autor, a leitura não pode existir sem a intenção do leitor e sem o objecto cultural portador da mensagem escrita (o suporte de escrita). Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não consiste, unicamente, na aprendizagem dos mecanismos mas, também, na descoberta das práticas funcionais da linguagem escrita.

O contacto com vários tipos de suporte de escrita desde muito cedo possibilita a compreensão de que a cada tipo de suporte corresponde um determinado conteúdo.

Chauveau (1997) diz-nos que o conhecimento acerca dos suportes de escrita e das suas finalidades vai influenciar a aprendizagem da leitura. Assim, a criança terá de entrar na cultura escrita para aprender a ler e a escrever.

Antes de saber ler, ela pode entrar no mundo da linguagem escrita através de interacções com outros leitores e escritores e com vários tipos de suporte de escrita. Desta forma, a criança começará a construir o seu projecto pessoal de leitora/escritora, que consiste nas razões culturais/funcionais que tem para aprender a ler e escrever.

Segundo Chauveau (1997) a criança possui um projecto pessoal de leitor/escritor quando apresenta pelo menos cinco razões culturais (ou funcionais) para aprender a ler.

Aprender a ler, segundo esta perspectiva, “(...) é compreender e apropriar-se das funções e práticas sociais-culturais da leitura” (Op. cit., p.160).

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

## **2.5. A Escrita em Interação**

A teoria do conflito socio-cognitivo baseia-se no princípio de que se uma tarefa for resolvida a dois traz mais progressos cognitivos aos sujeitos envolvidos. É preciso que haja discordância entre ambos e que tomem consciência do ponto de vista do outro, pois se um deles se submete passivamente ao ponto de vista do outro raramente há benefícios nessa interacção.

No entanto, outras investigações mostraram que também existem interações não conflituosas que trazem efeitos benéficos (Silva, 1994).

Segundo Gilly (1988, 1989, cit. por Stevens, 2002) existem duas funções que estão relacionadas com o efeito benéfico das interações:

- função de “desestabilização” – os procedimentos de resolução são alterados ao nível da representação inicial da tarefa;
- função de “controlo” – o controlo que cada parceiro exerce sobre o outro (intervenções de aceitação, verificação, confirmação, reformulações das propostas dos outros, etc.).

De acordo com este autor, estas funções podem ser consideradas dinâmicas independentemente de existir ou não conflito-cognitivo.

Num estudo realizado por Mata (1995) com díades de crianças em idade pré-escolar com níveis conceptuais diferentes (pré-silábico e silábico), verificou-se maior sucesso na utilização de estratégias de escrita nas crianças que tinham realizado a tarefa a pares estabelecendo uma dinâmica de colaboração, do que nas que a tinham realizado individualmente. Nas crianças que se encontravam no nível silábico não foi encontrada qualquer evolução. No entanto, as do nível pré-silábico mostraram progressos.

Ao realizar um estudo acerca dos efeitos das interações sociais em tarefas de competência de análise fonológica com crianças de idade pré-escolar, também Silva (1994) comprovou que estas interações favorecem progressos conceptuais em relação à linguagem escrita.

Segundo Silva (1994), trabalhos como os de Teberosky (1987), Ramos (1989) e Mata (1995) salientam a importância das crianças confrontarem os seus pontos de vista com os seus pares, em relação às suas concepções sobre a linguagem escrita, pois pode levar ao esclarecimento de algumas confusões conceptuais sobre a natureza da mesma numa fase inicial da aprendizagem.

A autora salienta, assim como Gilly, que “(...) esta abordagem não pode ser vista exclusivamente em função das características formais da dinâmica interactiva, mas é necessária uma visão integrada como um processo interactivo que pode favorecer a construção de hipóteses mais evoluídas relativas ao modo como a escrita funciona” (Estevens, 2002, p.23).

O papel das interacções sociais é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que as crianças quando confrontam os seus pontos de vista sentem maior necessidade de encontrar uma solução que possa satisfazer ambas.

## **2.6. Dimensão Discursiva**

Smolka (1993), para além de considerar a actividade mental da criança no processo de aquisição da linguagem escrita como actividade cognitiva, também a considera como actividade discursiva. Assim, “(...) a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).” (Op. cit., p.63).

Segundo esta autora, “(...) não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interacção social.” (Op. cit., p. 60).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita não pode ser reduzida à aprendizagem de escrita de letras, palavras e orações. É necessário que exista um sentido, um desejo e um interlocutor. “A alfabetização implica, desde a sua génese, a constituição do sentido.” (Op. cit., p.69). Implica, portanto, um modo de interacção com o outro através da escrita - para quem se escreve, o que se escreve e porquê.

Vygotsky considerou que uma das características da escrita é o facto de esta ter de ser clara e explicativa. Smolka opõe-se, pois esta característica não está presente em certas formas de escrita, como é o caso da poesia e da literatura em que, do ponto de

vista sintáctico, o enunciado até pode estar errado, no entanto ter valor estético. Assim, é necessário considerar a escrita em todas as suas formas.

A autora defende que a construção do conhecimento se dá na interdiscursividade, ou seja, “(...) numa prática dialógica, discursiva, num espaço de elaboração inter (intra) subjectivo.” (Op. cit., p. 71).

Assim, a existência do “outro” como interlocutor é considerado um factor fundamental na elaboração e organização do conhecimento. A criança vai construir gradualmente a “(...) representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”.” (Op. cit. p.74).

Smolka (1993) diz-nos que “(...) quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do «discurso interior» (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros).” (Op. cit., p. 75).

Segundo esta perspectiva o discurso interior tem marcas do discurso social e o discurso escrito, na sua génese, tem marcas do discurso interior. A autora pôde observar que até crianças consideradas “alfabéticas” omitem e não fazem correspondências correctas ao escreverem orações.

Isto acontece porque o discurso interior é inteligível, pois o assunto é sempre conhecido pelo próprio, enquanto que a linguagem escrita é completamente diferente, pois esta, para se tornar inteligível, tem de explicar a situação em grande pormenor.

De acordo com esta perspectiva, a escola deve considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimento, de interacção, um processo discursivo, dialógico; se não “(...) reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.” (Op. cit., p. 76). Deve, então, trabalhar “(...) o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.” (Op. cit., p. 69).

### 3. CONCEPÇÕES PRECOSES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

As crianças questionam-se sobre a linguagem escrita desde muito cedo e formulam hipóteses relativamente às suas funções, às suas características formais e às suas relações com a linguagem oral. Chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita a estas representações que as crianças têm sobre a linguagem escrita. Vygotsky (1977, cit. por Alves Martins, 1996) deu-lhes o nome de pré-história da linguagem escrita.

#### 3.1. Concepções Precoces sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita pela criança é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A partir desta descoberta a criança vai construir os sentidos e as razões para querer aprender a ler e a escrever, isto é, o projecto pessoal de leitor/escritor.

Para que a criança apreenda o sentido de ler e escrever é necessário que a leitura e a escrita sejam utilizadas para comunicar.

Alves Martins e Niza (1998) afirmam que o interesse que a criança tem “(...) pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.” (Op. cit., p.49). Assim, os adultos com quem as crianças têm mais contacto têm um papel fundamental na construção do projecto pessoal de leitor/escritor. Ao usarem a linguagem escrita de uma forma funcional perante a criança estão a servir de modelo.

Chauveau (1991); Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989) entre outros cit. por Alves Martins (1996) consideram como factor muito importante para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita, o conhecimento das crianças sobre as utilizações funcionais de leitura e de escrita e a sua apropriação, antes do ensino formal.

Para algumas crianças, no início do ensino formal, a aprendizagem da linguagem escrita surge como um projecto com significado, como um instrumento potencializador do desenvolvimento (Alves Martins & Niza, 1998). São crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar situações que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita.

Contudo, existem outras crianças que, por não terem participado em situações funcionais de escrita antes do ensino formal, ainda não construíram o seu projecto pessoal de leitor/escritor, pois não puderam interiorizar saberes e vivências relacionados com a escrita. Para estas crianças a linguagem escrita não tem sentido, não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo, a sua aprendizagem surge como uma imposição externa.

Assim, o projecto pessoal de leitor/escritor (Chauveau, 1997) varia de criança para criança. Enquanto que para umas aprender a ler e escrever serve, por exemplo, para ser crescida ou para ir para o 1º ano, para outras serve para comunicar ou para estar informado ou ainda como meio de divertimento.

Alves Martins (1996) realizou um estudo com crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade e verificou a existência de uma relação entre os aspectos funcionais da leitura e da escrita, ou seja, entre a compreensão dos objectivos da tarefa de ler e escrever e o sucesso nesta aprendizagem.

O contacto precoce com a linguagem escrita permite não só a construção do projecto pessoal de leitor/escritor como a compreensão de que a diversos tipos de suporte correspondem diferentes tipos de conteúdo. Portanto, quanto mais a criança interagir com diferentes tipos de suporte de escrita melhor será a sua compreensão acerca dos mesmos e mais e melhores estratégias de antecipação utilizará.

### **3.2. Funcionalidade da Linguagem Escrita e os Diferentes Tipos de Texto**

Existem várias funções que a linguagem escrita pode desempenhar. Alves Martins e Niza (1998) referem seis funções:

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

Curto et al. (s/d) também referem estas funções. Cada uma delas é característica de um determinado tipo de texto e cada texto corresponde a um tipo de suporte de escrita, excepto a última que corresponde à revisão da própria escrita.

A função “ler para obter uma informação de carácter geral. Escrever para comunicar uma informação de carácter geral” encontra-se nos textos informativos. O objectivo deste tipo de texto é o de compreender ou comunicar, sem aprofundar, as características principais de um tema. Os suportes de escrita que contêm textos informativos são os folhetos, os anúncios, os jornais, as revistas, a correspondência, os convites, os avisos.

A função “ler para obter uma informação precisa. Escrever para memorizar e transmitir dados concretos” encontra-se nos textos enumerativos. Este tipo de leitura ou escrita aparece quando pretendemos localizar ou registar uma informação precisa, recordar dados, classificar informação, etiquetar, comunicar resultados, anunciar acontecimentos. Os suportes de escrita que possuem textos enumerativos são as etiquetas, as listas, os horários, as agendas, os cartazes, os catálogos, os índices, etc.

A função “ler para seguir instruções. Escrever para dar instruções” encontra-se nos textos prescritivos. O objectivo deste tipo de texto é ajudar a saber ou a transmitir instruções sobre como fazer uma determinada coisa. Os suportes de escrita que o contêm são as regras dos jogos, os códigos e normas, os livros de culinária, as instruções para construir objectos, os regulamentos.

A função “ler e escrever por prazer e sensibilidade estética” encontra-se nos textos literários. Esta função pretende provocar emoções e sentimentos determinados, diversão, comunicar fantasias, recordar acontecimentos ou emoções, transmitir valores culturais, sociais ou morais. Os suportes de escrita que possuem textos literários são as histórias, os contos, o teatro, as adivinhas, as lendas, as poesias, as canções.

A função “ler para aprender novos conhecimentos. Escrever para estudar e partilhar conhecimentos” encontra-se nos textos expositivos. Esta função visa o estudo em profundidade. Os suportes de escrita que possuem este tipo de textos são os livros temáticos, os dicionários, as enciclopédias, etc.

### **3.3. Concepções Precoces sobre os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita**

Vários autores, entre os quais Fijalkow (1993, cit. por Aves Martins & Niza, 1998), demonstraram que os conhecimentos que as crianças têm sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita antes do ensino formal estão relacionados com os resultados em leitura e escrita no final do 1º ano.

Portanto, o facto das crianças possuírem conhecimentos sobre os aspectos figurativos antes do ensino formal vai influenciar o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita.

#### ***3.3.1. Características Formais de um Acto de Leitura***

Os trabalhos de investigação realizados por Ferreiro e Teberosky (1984) estudaram as formas como as crianças em idade pré-escolar reconhecem um acto de leitura.

Neste estudo o experimentador primeiro lia silenciosamente um jornal adoptando todos os comportamentos característicos de leitura e depois folheava, simplesmente, o jornal. Em ambas as situações, perguntou-se à criança o que é que o adulto estava a fazer. Chegou-se à conclusão que para algumas crianças não é possível a leitura sem voz; para outras é possível e diziam que na primeira situação o adulto estava a ler e na segunda a olhar; e para outras ainda, já existia diferença entre olhar e ler.

### ***3.3.2. Características Formais do Material de Leitura***

Ferreiro e Teberosky (1984) e Alves Martins (1989) estudaram os critérios que as crianças em idade pré-escolar utilizam para aceitar ou rejeitar um material de leitura.

Foram apresentados às crianças cartões com um número variado de letras, representando palavras e pseudo-palavras. Perguntou-se às crianças quais os cartões que serviam para ler e porquê. Verificou-se que os critérios utilizados para aceitar ou rejeitar são os de quantidade e variabilidade de letras. Assim, muitas crianças consideram que só se podem ler palavras que tenham mais de duas letras e que não tenham letras repetidas.

### ***3.3.3. Características e Convenções do Universo Gráfico***

Ferreiro e Teberosky (1984) realizaram um estudo para saber de que forma as crianças distinguem texto de imagem, letras de números e sinais de pontuação, e que conhecimento tinham da direccionalidade da leitura/escrita.

O experimentador folheava um livro de histórias com as crianças questionando-as sobre o que servia para ler, onde estavam letras e números, se sabiam o que eram sinais de pontuação e sobre a direccionalidade. Constatou-se que distinguiam com facilidade texto de imagem indicando que o primeiro servia para ler e o segundo para ver. Em relação às outras distinções apresentam-se diferenças entre as crianças. Enquanto que umas conseguiam diferenciar letras de números, letras de sinais de pontuação, havia

outras que ainda não. No que respeita à direccionalidade da leitura, umas não conhecem as orientações convencionais, enquanto que outras conhecem as duas orientações.

#### ***3.3.4. Termos Técnicos utilizados no Ensino da Leitura/Escreita***

Fijalkow (1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) realizou um estudo para perceber que conhecimentos têm as crianças de idade pré-escolar sobre os termos frequentemente utilizados no ensino da leitura e escrita (direccionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história).

Verificou-se que a maioria das crianças confunde letra com palavra e frase com linha, que a maioria identifica autor e título da história e que os termos letra e números são os que estão mais definidos para as crianças.

#### ***3.3.5. Regras Convencionais***

Para saber se as regras convencionais são utilizadas por crianças em idade pré-escolar, Tolchinsky-Landsmann e Levin (1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) analisaram a escrita de crianças hebraicas entre os três e os seis anos.

Constataram que aos quatro/cinco anos surgem algumas características convencionais (linearidade, unidireccionalidade e presença de espaços em branco entre as palavras). Apesar da unidireccionalidade direita-esquerda da língua hebraica, verificaram que as crianças começam a escrever da esquerda para a direita.

Ao realizar um estudo semelhante com crianças portuguesas de quatro/cinco anos que frequentavam Jardins de Infância, Mata (1988, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) verificou que utilizavam letras convencionais não ligadas entre si (letra de imprensa) e que a maioria utiliza os padrões convencionais de direccionalidade.

### **3.3.6. Reconhecimento de Letras**

Para o reconhecimento de letras, Ferreiro e Teberosky (1980, cit. por Estevens, 2002) realizaram uma prova em que obtiveram cinco tipos de respostas diferentes que classificaram em cinco níveis:

1º nível - crianças que identificam uma ou duas letras, principalmente a primeira do seu nome; e crianças que usam nomes de números para identificar letras.

2º nível - crianças que usam os nomes das letras sem consistência, mas de acordo com os objectos que têm essas letras.

3º nível - crianças que identificam as vogais e algumas consoantes.

4º nível – crianças que reconhecem claramente as vogais e algumas consoantes e nomeiam o nome do objecto que começa por essa letra.

5º nível - crianças que conhecem todas as letras do alfabeto e lhes atribuem o som correspondente.

Vários autores (Calfee, 1977; Chall, 1967; Hirsch et al., 1966 e Share et al., 1984; cit. por Alves Martins, 1996) referem a importância do conhecimento do nome das letras para aprender a ler.

### **3.4. Concepções Precoces sobre os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita**

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984) foram pioneiros no estudo sobre as concepções infantis sobre a linguagem escrita. Posteriormente, seguiram-se os trabalhos de Alves Martins (1993; 1994; 1996), Alves Martins e Mendes (1987), Besse (1990; 1993; 1995), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989; 1994), De Goes e Martlew (1983), Ferreiro (1988), Ferreiro e Gómez-Palacio (1988), Fijalkow (1993), Luria (1983), Mata (1988, 1995), Mendes (1985) e Sulzby (1985) cit. por Alves Martins e Niza (1998).

### 3.4.1. A Escrita

Para compreender as concepções sobre os aspectos conceituais da escrita, era pedido às crianças que escrevessem como soubessem algumas palavras e frases e o entrevistador interagiu com elas sobre o que tinham acabado de escrever.

A partir dos trabalhos realizados foi possível estabelecer três tipos de escrita:

- Escrita pré-silábica. A criança utiliza letras, pseudo-letras ou números para escrever. Geralmente, usa um número fixo de grafemas, que faz variar de palavra para palavra ou altera as suas posições. A escrita pode apresentar semelhanças relativas ao seu referente (hipótese quantitativa do referente). Ao escrever frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou uma frase é próxima. A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes ao encontrarse isolada ou inserida numa frase. Não existe verbalização antes nem durante a escrita. Faz uma leitura global. Quando se lhe pede que indique as palavras de uma frase, a criança pode recusar-se a fazê-lo ou assinala de uma forma vaga. Não respeita a ordem das palavras na frase e pode assinalar no mesmo lugar palavras diferentes.
- Escrita silábica. A criança utiliza uma letra para representar uma sílaba. Varia as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Por vezes, a mesma palavra é escrita de maneiras diferentes conforme o momento em que surge na frase. A criança pode escrever unicamente os substantivos, mas também os verbos e os artigos. A verbalização é feita antes ou durante a escrita. A leitura das palavras assim como a das frases é silábica. Para indicar as palavras na frase pode haver coerência entre o pedido e o assinalado. Quando não escreve o verbo nem os artigos, recusa-se a indicá-los ou mostra os substantivos como se as outras palavras fizessem parte deles. Aparecem duas contradições: a quantidade mínima de letras (três) e a escrita de monossílabos; e a comparação da sua escrita com a dos adultos (esta tem mais letras).

- Escrita silábico-alfabética. A criança segue critérios linguísticos. Pode ainda ter uma escrita silábica, mas a escolha das letras não é aleatória. Pode representar apenas alguns sons ou pode ter já uma escrita alfabética. Geralmente verbaliza antes da escrita. Para indicar as palavras na frase existe coerência com o pedido. O artigo, às vezes, é indicado no mesmo lugar dos substantivos.

Ao chegar à hipótese alfabética, outros problemas vão aparecer como o facto de não existir uma regularidade quanto ao número de letras por sílaba (pode variar entre uma, duas ou mais) e o problema da ortografia.

Estes trabalhos mostram que as crianças entram para o ensino formal tendo concepções diferentes acerca da natureza da linguagem escrita.

#### *3.4.2. A Leitura*

Para compreender as concepções sobre os aspectos conceptuais relativamente à leitura, vários autores, entre os quais Ferreiro e Teberosky (1984) e Alves Martins e Quintas Mendes (1986), analisaram a forma como as crianças em idade pré-escolar relacionam o texto com a imagem. Mostravam às crianças cartões com objectos familiares desenhados, com uma ou mais palavras escritas por baixo e perguntavam onde havia coisas para ler e o que achavam que estava escrito. A seguir, pedia-se que indicassem as palavras que tinham dito.

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

- Leitura icónica. A criança refere-se ao texto da mesma forma que se refere à imagem.
- Hipótese do nome. A criança considera o texto como uma etiqueta da imagem, embora texto e imagem sejam tratados de formas diferentes. Normalmente, a criança utiliza o artigo indefinido quando se refere à imagem, mas elimina-o quando se refere ao texto.

- Tratamento linguístico da mensagem escrita. A criança faz uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Estes estudos mostram que, ao entrarem para a escola, existem crianças que ainda não relacionam a linguagem oral com a linguagem escrita e outras que já o fazem.

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

Ferreiro e Teberosky (1984) referem que o nome próprio aparece como o primeiro modelo de escrita estável. As autoras investigaram em crianças de 4, 5 e 6 anos a escrita do nome. Pediram às crianças que o escrevessem e àquelas que ainda não eram capazes davam-lhes letras móveis para o poderem compor. Se ainda assim não conseguissem, pediam-lhes que o identificassem quando as investigadoras o escreviam. Depois, faziam-lhes perguntas sobre as transformações do nome que as autoras iam realizando e sobre a leitura de uma parte do nome.

A partir deste trabalho puderam estabelecer cinco níveis:

- Nível 1 – A criança não é capaz de escrever o seu nome ou pode fazê-lo como normalmente faz para escrever outras palavras. Pode escrevê-lo de formas diferentes de cada vez que lhe é pedido. A criança lê o seu nome em qualquer que seja a escrita proposta pelo adulto. Numa mesma palavra ela pode ler só o nome, o apelido ou o seu nome completo. A leitura é global. Quando é tapada uma parte do nome ela ainda consegue ler o nome todo, excepto se ficar apenas uma letra visível (neste caso a leitura não é possível pela existência da hipótese da quantidade mínima de letras). As transformações feitas ao nome não são relevantes. Pode acontecer que ao tapar uma parte do nome a criança leia os nomes de outros membros da sua família.
- Nível 2 – A criança estabelece uma correspondência termo a termo entre cada letra e uma parte do seu nome completo (mas não entre partes e sílabas

do nome próprio). A escrita do nome próprio consiste na escrita do nome completo ou nome e apelido, mas a leitura já não é global.

- Nível 3 – A criança utiliza sistematicamente a hipótese silábica ao escrever o seu nome. A leitura tende a limitar-se ao nome próprio. No entanto, a leitura do nome e apelido pode aparecer em dois casos: quando o nome próprio é dissílabo (intervenção da hipótese da quantidade mínima de letras); e quando a criança sabe escrever correctamente o seu nome e “sobram” letras ao lê-lo silabicamente. Quando é tapada uma parte do nome, distinguem-se dois subníveis: no primeiro é possível ler silabicamente o princípio do nome, mas impossível ler a última parte; no segundo a criança pode ler tanto a primeira parte como a última.
- Nível 4 – A criança mistura leituras derivadas tanto da hipótese silábica como da alfabética. Utiliza uma letra para cada sílaba escolhida pelo seu valor sonoro. A leitura é silábica. Quando são tapadas partes do nome, a criança lê todas as partes silabicamente.
- Nível 5 – Aparece a hipótese alfabética na leitura e na escrita do nome. Os problemas que surgem são em relação à ortografia.

### **3.5. Consciência Fonológica**

Vários autores consideram que a capacidade das crianças analisarem as palavras ao nível do oral (competência fonológica) é de extrema importância para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Alegria & Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Perfetti, 1985, 1989; Wagner, 1988; cit. por Alves Martins & Silva, 1999).

A consciência fonológica, segundo Gombert (1990), Tunmer et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), cit. por Alves Martins (1996), é a capacidade de identificar e manipular conscientemente os elementos sonoros das unidades linguísticas.

Estes autores consideram que existem três dimensões ao nível da consciência fonológica:

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

Num sistema alfabético, a consciência fonológica é muito importante para a aprendizagem da leitura e escrita, pois existe uma relação entre o que se diz e o que se escreve e é necessário analisar a língua até às unidades fonémicas.

No entanto, o português não é um sistema alfabético puro (existem fonemas que são representados por mais do que uma letra como são, por exemplo, os casos “nh”, “lh” e “ch”) e assim, a tarefa de ler e escrever “(...) implica um elevado nível de capacidades para reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas.” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 23).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984) demonstraram que as crianças colocam hipóteses silábicas e não fonémicas, ou seja, não é o fonema, mas sim a sílaba a unidade reconhecível da corrente acústica.

“A grande diferença de dificuldade que se observa no acesso à sílaba e ao fonema, provém do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico mais simples” (Alegria, 1985, cit. por Viana, 1997, p. 29). Portanto, a criança ao tentar isolar a sílaba tem mais facilidade do que ao tentar isolar o fonema. Daí que represente unidades gráficas que correspondem às sílabas e só mais tarde aos fonemas.

Alves Martins (1996), refere que a consciência fonológica é um elemento facilitador na aprendizagem da leitura. Existe uma relação entre ambas, pois à medida que a criança vai evoluindo na leitura a consciência fonológica também vai aumentando.

As crianças devem perceber que as letras representam fonemas e, por outro lado, devem desenvolver a capacidade fonética, pois existem sons que são audíveis e outros que não.

Esta competência, segundo Alves Martins (1996), tem de ser desenvolvida porque não acontece espontaneamente na criança, pois ela quando fala não está preocupada na análise do oral, mas sim no significado daquilo que diz.

Alguns autores, como Mann (1993, cit. por Alves Martins & Silva, 1999) e Alves Martins e Silva (1999), consideram o conhecimento do nome das letras como um elemento facilitador na memorização das unidades de fala que representam.

As autoras salientam que são necessários dois tipos de competência para as crianças evoluírem nas suas conceptualizações sobre a escrita: a capacidade de análise do oral e conhecimentos sobre as características do sistema escrito.

O Jardim de Infância tem um papel muito importante na criação de situações que levem a criança a realizar uma reflexão metalinguística, de forma a ajudá-la progressivamente a distinguir palavras, sílabas e fonemas e a entender a relação entre linguagem oral e linguagem escrita.

## 4. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A LINGUAGEM ESCRITA

### 4.1. As Orientações Curriculares e a Linguagem Escrita

O Ministério da Educação, de forma a promover a qualidade educativa da educação pré-escolar, criou em 1997 as Orientações Curriculares.

Estas medidas que foram adoptadas a favor do reconhecimento social da importância da educação pré-escolar, fazem com que o educador de infância tenha ainda uma maior responsabilidade enquanto profissional implicado numa intervenção educativa de qualidade.

As Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) constituem-se como um quadro de referência e um documento de apoio na prática pedagógica e assentam nos quatro seguintes fundamentos articulados:

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

O primeiro fundamento refere que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis. A criança é, aqui, considerada como sujeito activo que se desenvolve em interacção social. Neste sentido, as Orientações Curriculares referem que ao admitirmos “(...) que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (Op. cit., p.19).

Sendo a criança o sujeito do processo educativo, os seus saberes e as suas características, de acordo com o segundo fundamento, devem ser respeitados e valorizados, uma vez que é a sua diferença que vai constituir a base de novas aprendizagens.

As três áreas de conteúdo, para terem sentido, devem ser contextualizadas como refere o terceiro fundamento.

Relativamente ao quarto fundamento, a criança ao participar em experiências educativas diversificadas em contexto facilitador de interacções sociais com outras crianças e adultos, beneficia a construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e contribui para a dos outros.

Desta forma, “(...) a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (Op. cit., p.19).

No entanto, as Orientações Curriculares (Op. cit.), só por si, não garantem uma intervenção de qualidade por parte do educador de infância. Assim, compete ao educador procurar respostas adequadas ao seu contexto e aos problemas que surgem nos processos educativos.

O desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, deve contemplar segundo as Orientações Curriculares, os seguintes aspectos (Ministério da Educação, 1997):

- Os objectivos gerais da Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar;
- a organização do ambiente educativo (grupo, espaço, tempo e relação com os pais e outros parceiros educativos);
- as áreas de conteúdo que se constituem como referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo;
- a continuidade educativa que se constitui como processo que parte do que as crianças já sabem, criando condições para o sucesso nas aprendizagens que se seguem;
- a intencionalidade educativa, que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, para adequar a sua prática às necessidades das crianças.

As Orientações Curriculares (Op. cit.) defendem, assim, a importância de uma pedagogia estruturada, que implica que haja uma organização intencional e sistemática do processo educativo. Consideram como condição fundamental um ambiente estimulante que promova aprendizagens diversificadas e significativas.

Relativamente à linguagem escrita, que faz parte da área de expressão e comunicação, as Orientações Curriculares (Op. cit.) consideram a criança como sujeito activo na sua aprendizagem, ou seja, a criança ao interagir com o código escrito vai construindo as suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita no Jardim de Infância pressupõe que todas as crianças tenham oportunidade de ter contacto, desde muito cedo, com o código escrito, de ver como é utilizado pelo adulto e de participar em situações que as ajudem a

descobrir como funciona. Tudo isto vai contribuir para que desenvolvam o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

“A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito.” (Op. cit. p.69). Desta forma, as tentativas de escrita devem ser valorizadas, ainda que não conseguidas.

Realça-se, então, a importância do papel do educador de infância como organizador e gestor de um ambiente educativo que permita aprendizagens significativas e diversificadas, ou seja, um ambiente adequado às necessidades, experiências e tentativas de descoberta das crianças relativamente à linguagem escrita.

#### **4.2. Abordagem à Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar**

Segundo Ferreiro (1995b) a criança não pode ser considerada como alguém que “(...) aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino (...)” (Op. cit., p.17). A autora refere que talvez comecemos a aceitar que as crianças possuem conhecimento antes da aprendizagem formal se as considerarmos como “(...) seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender (...)” (Op. cit., p. 17).

Relativamente à linguagem escrita, Ferreiro (1995b) diz-nos que esta não pode ser encarada apenas como um código de transcrição gráfica dos sons, em que a acção do sujeito consiste unicamente em fazer discriminações visuais e auditivas. Este tipo de consideração levanta problemas para os quais não existe resposta como é, por exemplo, o facto de algumas crianças apresentarem uma boa discriminação visual e auditiva, desenharem bem as letras e, no entanto, terem dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.

Se, pelo contrário, entendermos a linguagem escrita como um sistema de representação, a sua aprendizagem converte-se “(...) na apropriação de um novo objecto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (Op. cit., p.16). Desta

forma, o problema acima referido já tem resposta. Estas crianças não compreendem o sistema escrito.

“Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polémica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global, etc.” (Op. cit., p.29). No entanto, estas discussões não tiveram em conta as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, que hoje conhecemos.

Uma vez que o método não cria conhecimento (apenas oferece sugestões) e que a criança não é uma “tábua rasa”, é fundamental a compreensão do processo real de aprendizagem. Ou seja, é importante sabermos como é que as crianças colocam hipóteses sobre a linguagem escrita e aceitarmos que os conceitos “fácil” e “difícil” não podem ser definidos a partir do ponto de vista do adulto, mas sim da criança que aprende.

Só assim é possível realizar uma acção educativa que vá ao encontro dos verdadeiros problemas com que a criança se depara no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com a afirmação de Ferreiro (1990a, 1995b), a maneira como consideramos a linguagem escrita influencia a “acção alfabetizadora”.

Assim, constatamos que é essencial que o educador possua uma base teórica, “(...) que reflecta sobre a sua prática para descobrir qual é a teoria que está por detrás dessa prática, para poder verificar até que ponto essa teoria lhe fornece um suporte suficiente para continuar, e perguntar-se se deve mudá-la. A capacitação não pode voltar-se para o «como fazer» desligado de uma teoria.” (Ferreiro, 1990a, p.22-23).

O objectivo da Educação Pré-escolar relativamente à linguagem escrita não é ensinar as crianças a ler e a escrever formalmente, mas sim proporcionar-lhes a oportunidade de contactarem desde muito cedo com o código escrito valorizando as suas descobertas, para entenderem como funciona criando-lhes a necessidade de o utilizarem.

Sabemos que muitas crianças não têm oportunidades de contacto com suportes de escrita e, conseqüentemente, de entenderem as suas funções e para que serve ler e escrever. No entanto, existem outras, que por viverem em contextos familiares cujos membros lêem e escrevem e podem interagir com diversos suportes de escrita, iniciam tentativas de escrita por “imitação”. Estas são de grande importância, uma vez que possibilitam que a criança comece a reflectir sobre a linguagem escrita.

Ferreiro (1995b) afirma que as crianças aprendem mais se, em vez de copiarem um modelo, inventarem formas e combinações de escrita e também, se tentarem realizar com outros, representações de palavras do que copiando letras ou palavras individualmente.

Assim, na organização do ambiente educativo devemos ter em conta que este deve ter diversos suportes de escrita e que deve ser criada para todas as crianças a oportunidade de poderem “(...) «imitar» a escrita e a leitura da vida corrente(...)” (Ministério da Educação, 1997, p.69), de interagir com os outros sobre o que escrevem e de poderem “(...) dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais...” (Op. cit., p. 69).

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. (...) Mas, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias (...), etc.” (Op. cit., p. 70).

Assim, estas interacções com diferentes suportes de escrita ajudarão as crianças a apropriarem-se progressivamente das funções da linguagem escrita e a entenderem o funcionamento do sistema escrito.

### **4.3. Papel do Educador de Infância**

Segundo as Orientações Curriculares a intervenção do educador é caracterizada pela intencionalidade do processo educativo. Esta passa por seis etapas interligadas que se vão sucedendo (Ministério da Educação, 1997). São elas:

1. Observar. A observação contínua de cada criança e do grupo possibilita ao educador o conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades bem como, a recolha de informações sobre a família e o meio em que as crianças estão inseridas. Conhecer a criança e a sua evolução permite fundamentar uma diferenciação pedagógica que parte do que a criança já sabe para aprofundar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades. Esta etapa constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de suporte à intencionalidade educativa.
2. Planear. O planeamento que o educador faz surge do conhecimento que a observação lhe fornece. Planear de acordo com este conhecimento permite proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas e implica uma reflexão por parte do educador sobre a sua intencionalidade educativa e a sua adequação ao grupo. O planeamento deve ter em conta a articulação das três áreas de conteúdo e deve ser realizado com a participação das crianças. Desta forma, o grupo beneficia da sua diversidade.
3. Agir. O agir significa concretizar as suas intenções educativas na acção, considerando as propostas das crianças “(...) e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (Op. cit., p.27). O envolvimento de outros adultos permite alargar as interacções sociais das crianças e enriquece todo o processo.
4. Avaliar. A avaliação implica a tomada de consciência da acção e permite adequar a acção educativa às necessidades e evolução do grupo. Realizar a avaliação com as crianças serve de base de avaliação para o educador. A avaliação torna-se um suporte do planeamento na medida em que a reflexão sobre a mesma permite ao educador estabelecer a progressão das aprendizagens que deve desenvolver com cada uma das crianças.
5. Comunicar. A partilha com a equipa e com os pais sobre o conhecimento que se tem acerca da criança permite o enriquecimento do conhecimento e beneficia a educação da mesma.

6. Articular. Para existir uma continuidade educativa cabe ao educador: estabelecer uma relação com os pais antes da entrada da criança na educação pré-escolar, pois esta vai permitir uma melhor adaptação da mesma; proporcionar condições que possibilitem aprendizagens com sucesso na etapa seguinte e em articulação com o 1º ciclo facilitar a transição para o mesmo.

As experiências educativas no Jardim de Infância, segundo Alves Martins e Niza (1998) são determinantes no desenvolvimento do projecto pessoal de leitor/escritor e nas concepções acerca dos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Assim, compete ao educador:

- “Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as atividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;

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

“Cabe, assim, ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

É importante, também, que o educador seja capaz de criar situações que provoquem o conflito cognitivo, outras que deixem que as crianças o evitem; umas vezes dar informações directamente, outras indirectamente e outras sugerir soluções alternativas (Ferreiro, 1995a).

Torna-se, então, fundamental que o educador reflecta constantemente sobre a sua prática, pois nesta reflexão encontram-se o porquê, para quê, para quem, como, quando, com que meios. E são estas questões que lhe permitem ir compreendendo e melhorando a sua prática educativa.

#### **4.4. Organização do Ambiente Educativo e Aprendizagem da Linguagem Escrita**

A organização do ambiente educativo “(...) diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição.” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

Esta organização é da inteira responsabilidade do educador e constitui-se como o suporte do trabalho curricular. Desta forma, deve tornar-se facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

“Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece (...)” (Op. cit., p.41), ou seja, é importante que esta organização

seja planeada e avaliada pelo educador para poder posteriormente fazer ajustes e correcções necessários.

#### ***4.4.1. Organização do Grupo***

O funcionamento próprio de um grupo é influenciado pelas características individuais de cada criança, pela quantidade de crianças de cada sexo, pela diversidade de idades e pela dimensão do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Desta forma, podemos afirmar que se, por um lado, o grupo vai ter influência na organização do espaço e do tempo devido às suas próprias características, por outro, também a organização do espaço e do tempo vai influenciar a organização do grupo. Uma vez que existe uma influência mútua é muito importante ter em conta estes dois factores em simultâneo, para que seja conseguida de facto uma organização que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Relativamente à composição etária do grupo, sabe-se “(...) que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (Op. cit., p.35). Consideramos importante, por isso, constituir grupos com crianças de idades diferentes (grupos heterogéneos).

No entanto, só isto, não é suficiente para a promoção de aprendizagens com sucesso, é fundamental que o educador facilite e apoie o trabalho a pares e em pequeno grupo, de forma a permitir que as crianças confrontem os seus diferentes pontos de vista e colaborem na realização de uma actividade comum. Assim, numa aprendizagem cooperada a criança desenvolve-se e aprende, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as outras (Op. cit.).

O educador deve proporcionar, ainda, situações diversificadas que permitam o conhecimento, atenção e respeito pelo outro, de forma a promover a aprendizagem da vida democrática. Neste sentido, a sua atitude e a forma como se relaciona com o grupo é fundamental (Op. cit.).

A participação das crianças na decisão de regras e distribuição de tarefas necessárias à vida social, bem como no planeamento e avaliação da organização do grupo, constitui-se como uma importante experiência democrática.

A organização democrática do grupo, para além de constituir o suporte da área de Formação Pessoal e Social, serve também outras aprendizagens, nomeadamente a da linguagem escrita através de instrumentos que facilitam a identificação de palavras e desenvolvem a apropriação do carácter funcional da mesma, uma vez que existem com um sentido muito próprio para o grupo.

#### ***4.4.2. Organização do Espaço***

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Segundo as Orientações Curriculares (Op. cit.) a organização e utilização do espaço expressam a intencionalidade educativa do educador e a dinâmica de grupo.

Desta forma, cabe ao educador organizar o espaço de forma funcional onde os materiais têm finalidades educativas e são escolhidos segundo critérios de qualidade. A reflexão que o educador faz sobre esta organização é o fundamento da mesma. Esta reflexão deve ser constante para permitir ao educador ir modificando e adequando a organização do espaço de acordo com as necessidades e evoluções das crianças.

É importante que as crianças participem nesta organização, pois para além de contribuir para a autonomia do grupo, permite-lhes uma melhor compreensão da mesma e facilita o conhecimento dos materiais e das suas diversas possibilidades de utilização.

O espaço dividido por áreas diferenciadas de actividades permite que ocorram diferentes aprendizagens curriculares. Vasconcelos (1998) refere que são múltiplas as áreas possíveis e que estas devem “(...) contemplar as necessidades das crianças de

idade pré-escolar (...)” (Op. cit., p147). A este respeito Formosinho (1996) refere que “(...) papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura social básica – devem ser vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite (...)” (Op. cit., p.68).

Esta disposição da sala em áreas permite ao educador “(...) dedicar-se mais às interacções produtivas com as crianças” (Loughlin e Suína, 1982, p.22, cit. por Santos, 2001, p.20).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita é importante que a criança tenha acesso aos materiais e aos espaços onde seja possível utilizá-los.

“O contacto frequente com o escrito ajuda as crianças a interessarem-se por este domínio e a quererem aprofundar cada vez mais os seus conhecimentos (...)” (Op. cit., p. 22).

Sabendo a importância desta interacção é fundamental que na sala existam e estejam ao alcance das crianças diferentes tipos de suporte de escrita. Além disto, também é importante que cada área possua vários tipos de papel e utensílios de escrita para que seja proporcionado às crianças o máximo de oportunidades de escrita (Loughlin e Suína, 1982, cit. por Santos, 2001).

Assim, a área da casa poderá conter (para além do material habitual) livros ou revista de culinária, listas telefónicas, embalagens diversas, folhetos publicitários, jornais, blocos e canetas para fazer listas de compras.

A área da expressão plástica, para além de uma enorme variedade de materiais, pode ter vários utensílios de escrita como pincéis, lápis, canetas, papéis de vários tamanhos e formas, revistas e jornais.

A área dos jogos/construções poderá ter disponíveis os manuais de instruções com regras de jogos para as crianças poderem consultar, papel e canetas para registarem resultados de jogos, os passos que realizaram numa determinada construção ou até para dar um nome àquilo que construíram.

Consideramos que embora aconteçam interacções com a linguagem escrita em todas as áreas, devem existir áreas específicas para este fim. Estas áreas são a biblioteca e a área da escrita.

Assim, a área da biblioteca deve ser um lugar calmo (longe de áreas barulhentas), cómodo (com almofadas, tapete e cadeiras) e luminoso, onde os livros devem estar colocados de frente.

Esta área deverá conter livros de histórias, livros temáticos, poesias, canções, lengalengas, adivinhas, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas, folhetos (Alves Martins & Niza, 1998; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998b; Vasconcelos, 1997a, 1998), livros de histórias ou projectos realizados por crianças de anos anteriores (Niza, 1998b), entre outros.

A área da escrita deve conter papéis de vários tamanhos e cores, cadernos individuais, blocos, envelopes, diferentes suportes escritos, textos das crianças, canetas, lápis e máquina de escrever ou computador, etc (Hohman & Weikart, 1995, cit. por Estevens, 2002; Ministério da Educação, 1997; Vasconcelos, 1997a, 1998).

As paredes também podem ser muito úteis, é aqui que devem ser colocados os vários tipos de instrumentos de trabalho: o calendário, o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o diário de grupo, o plano de actividades, os aniversários, etc.

Tanto as áreas, como o equipamento e os materiais devem estar identificados com etiquetas para proporcionarem também oportunidades de interacção com a escrita.

Para além das várias áreas, é salientado por vários autores (Neves & Martins, 1994; Niza, 1998b e Vasconcelos, 1997a) a importância de existir um espaço destinado à comunicação colectiva onde se partilham momentos específicos da vida de grupo, sentimentos, ideias, interesses, acontecimentos. Neste espaço ocorre a conversa da manhã, o conselho de turma, as comunicações. É necessário que “(...) seja um espaço acolhedor onde as crianças se sintam perto umas das outras, e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe direito de cidadania.” (Neves & Alves Martins, 1994, p.96).

Estevens (2002) refere que este é um espaço que permite o desenvolvimento da comunicação, do conhecimento metalinguístico e da consciência fonológica.

A este respeito Vasconcelos (1997a) fala-nos da Mesa Grande e refere que esta é “(...) definitivamente o centro deste espaço.” (Op. cit., p.224). É aqui que se discutem problemas, se negocia, se tomam decisões. “É o (...) núcleo onde se constrói a vida de grupo. É o símbolo da comunidade (...)” (Op. cit., p.153).

Neste espaço, as crianças contam as suas novidades, discutem temas e problemas e torna-se necessário registar, e partindo dos seus interesses, planificar, investigar e até (posteriormente) comunicar e avaliar. É um momento onde surgem oportunidades de trabalhar a leitura e a escrita.

No entanto, apesar do que foi dito, a presença de suportes escritos na sala não basta para desenvolver a linguagem escrita, cabendo, assim, ao educador saber aproveitar todas as oportunidades que surgem para promover esta aprendizagem.

#### ***4.4.3. Organização do Tempo***

Segundo Cardona (1992) a rotina diária é muito importante, pois ajuda a que “(...) a criança se consiga orientar ao longo do dia (...)” (Op. cit., p.9), adquira uma certa autonomia e segurança, e desta forma não precise de depender constantemente do adulto, uma vez que consegue prever o que vai acontecer a seguir. Assim, para além de ir desenvolvendo noções temporais, vai aprendendo a gerir o seu tempo.

“A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço (...). O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança.” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Assim, a organização do “(...) tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de

aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Op. cit., p.40).

Esta organização deve ser decidida em conjunto pelo educador e pelas crianças pois “(...) o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador (...)” (Op. cit., p.40).

Vasconcelos (1998) refere que a organização do tempo deve “(...) ser flexível dentro de uma estrutura (...)” (Op. cit., p.148). A existência de tempos diferentes com diversas possibilidades educativas permite à criança tomar decisões, realizar escolhas (Formosinho, 1996) e responsabilizar-se pelas mesmas.

Desta forma, na rotina diária o educador deverá incluir um tempo para planear, concretizar, avaliar, reformular (Cardona, 1992; Formosinho, 1996; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998b; Vasconcelos, 1998). Em cada momento cabe ao educador decidir as estratégias adequadas que promovam a aprendizagem da linguagem escrita.

Alves Martins e Niza (1998) consideram que o tempo deve ser organizado de forma “(...) a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas.” (Op. cit., p.82). Assim, propõem a existência de vários tempos diferentes:

- Um tempo para as falas das crianças. Permite que as crianças comuniquem, apercebendo-se de que o que dizem é ouvido e levado em consideração.
- Um tempo para a escrita das crianças. Permite que as crianças vão percebendo que a escrita codifica mensagens, que existe uma forma convencional de escrita, que o pensamento antecede a escrita, que tudo o que se diz se pode escrever e que um tempo, na fala, corresponde a um espaço, na escrita.
- Um tempo para a escrita em pequeno grupo. Permite às crianças reflectirem sobre o código escrito através da interacção com os outros.

- Um tempo para a escrita do educador diante das crianças. Permite que as crianças se apercebam da sua funcionalidade; que a escrita é um instrumento auxiliar de memória; que na escrita existe uma orientação convencional e que o código oral tem uma determinada representação na escrita.
- Um tempo para a leitura de cada criança. Permite que desenvolva o seu projecto pessoal de leitora/escritora.
- Um tempo para a leitura em pequeno grupo. Permite a troca de saberes, enriquecendo-os.
- Um tempo de leitura do educador para as crianças. Permite que se familiarizem com a organização da linguagem escrita e que tomem atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado. Permite, também, que se apropriem das características sintácticas e textuais da linguagem escrita.
- Um tempo para a ligação escola/meio. Permite que sintam que a escola valoriza o escrito existente em casa e que percebam que o ambiente que as rodeia pode servir para ajudar a aprender a ler e escrever.

#### ***4.4.4. Instrumentos de Trabalho***

Na organização do grupo, espaço e tempo, os instrumentos reguladores da vida de grupo e das aprendizagens são fundamentais.

Estes instrumentos de trabalho são, por exemplo: o diário de grupo, o mapa de presenças, o plano de actividades, o mapa das tarefas, o mapa do tempo, o calendário, entre outros.

A utilização destes instrumentos possibilita à criança liberdade de escolha, autonomia, responsabilidade, cooperação e facilita a realização de várias actividades ao mesmo tempo, originando diferentes tipos de interacção.

Este modo de funcionamento vai ao encontro de uma pedagogia diferenciada que permite “(...) a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de (...)” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.22) um grupo, de forma que as crianças, não precisam de aprender “(...) as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.” (Op. cit., p.22). Assim, cabe ao educador a organização de interacções e de actividades de forma a que cada criança seja regularmente confrontada com situações educacionais significativas e adequadas às suas necessidades.

A diferenciação pedagógica, segundo Grave-Resendes e Soares (2002), assume a heterogeneidade como recurso essencial da aprendizagem. Realça o “(...) valor cognitivo da controvérsia e do potencial acrescido da regulação da aprendizagem do próprio e dos outros através da linguagem.” (Op. cit., p.22), redescobrimo-se, assim, o valor educativo do diálogo na escola para permitir uma aprendizagem interactiva (Op. cit.).

Desta forma, relativamente à linguagem escrita, são valorizados os diferentes saberes das crianças acerca dos objectivos e a natureza da mesma e são respeitados os seus ritmos de aprendizagem e os seus interesses.

Além disso, a utilização dos vários instrumentos, acima referidos, permite a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita que é aqui utilizada diariamente com sentido.

#### ***4.4.5. Trabalho de Projectos***

Katz e Chard (1997) referem que “(...) a inclusão do trabalho de projecto num currículo para a educação da (...) infância promove o *desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes.*” (Op. cit., p.3).

As mesmas autoras definem projecto como “(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Op. cit., p.3). “O conteúdo ou tópico é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças.” (Op. cit., p.5).

Desta forma, o trabalho de projecto enfatiza o papel do educador como incentivador da interacção das crianças com o ambiente, as pessoas e o objecto de modo que estes sejam significativos para elas. E enfatiza também o papel activo da criança na sua própria aprendizagem (Op. cit.).

Os projectos partem dos interesses das crianças e podem surgir a partir do levantamento de um problema individual ou colectivo, de um acontecimento ou uma notícia, do que gostariam de saber acerca de algo que gostam ou que ouviram falar, de uma história, etc. (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Segundo Katz e Chard (1997) o trabalho de projecto não deverá, no entanto, “(...) substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las.” (Op. cit., p10).

Na realização de projectos, Grave-Resendes e Soares (2002) referem que as crianças se agrupam de acordo com os seus interesses pelos temas. Uma vez que nenhuma criança “(...) pode empenhar-se verdadeiramente na realização de um projecto se este lhe for imposto” (Op. cit., p.69), não existem grupos fixos nem utopicamente homogéneos, o que possibilita a formação de diferentes grupos ao longo do ano que se formam segundo os interesses pelos temas.

Segundo as autoras, o trabalho de projecto é constituído por quatro fases:

- Identificação do problema. As crianças decidem o que querem saber sobre o tema e falam acerca do conhecimento que já possuem sobre o mesmo. É feito um levantamento dos materiais que serão necessários e uma previsão do tempo necessário para a sua realização. Faz-se o registo com as crianças.

- Execução. O grupo trabalha autonomamente e o papel do educador aqui é apoiar, esclarecer, sugerir, desbloquear conflitos, ajudar a explorar pistas. As crianças preparam a comunicação ao grupo.
- Comunicação. Constitui-se como um momento de partilha de divulgação, de articulação e de sistematização dos conhecimentos.
- Avaliação. O educador participa na avaliação dando a sua opinião de forma a sensibilizar as crianças para melhorarem a qualidade dos materiais ou suportes escritos utilizados, bem como no sentido de aprofundar alguns aspectos menos desenvolvidos.

Os projectos possibilitam, deste modo, que as crianças utilizem a linguagem escrita de uma forma funcional nas suas quatro fases.

Pelo que foi dito, constatamos que o trabalho de projecto possibilita aprendizagens significativas, pois as crianças procuram respostas para as suas próprias questões e interesses, permite que as crianças trabalhem na sua zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978) e pressupõe encarar a criança “(...) como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Vasconcelos, 1998, p.132).

#### **4.5. Actividades de Leitura e Escrita**

Santos (2001) refere que a leitura e a escrita não podem surgir como tarefas sem significado para a criança, devem surgir em situações contextualizadas.

Também Sim-Sim (1997, cit. por Estevens, 2002) considera que os dois factores que impulsionam a emergência da leitura e da escrita em idade pré-escolar são o envolvimento e a motivação nas actividades relacionadas com a linguagem escrita.

Desta forma, consideramos que as actividades de leitura e escrita devem ser colectivas, de pequeno grupo, a pares, individuais (dependendo das

necessidades/interesses das crianças) e estar ligadas a outro tipo de actividades ou situações que decorrem na sala e não descontextualizadas e sem sentido para as crianças.

Teberosky (1992) enfatiza a importância de se criarem actividades em que a leitura e a escrita sirvam a comunicação, pois deste modo tornam-se reais e significativas.

Neste sentido, além do planeamento de actividades que promovem a aprendizagem da linguagem escrita, cabe ao educador saber aproveitar conscientemente todas as situações que surgem diariamente que favorecem essa aprendizagem de uma forma significativa e real, uma vez que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Além disso, segundo Teberosky (1992), deve ser criado um ambiente que favoreça a alfabetização através de diversos suportes de escrita reais disponíveis para as crianças.

É importante, como diz Alves (1990, cit., por Ferreira, 1990a) “(...) oferecer modelos variados e ricos, diferentes fontes onde a língua escrita aparece de forma diferente.” (Op. cit., p.82). E afirma, ainda, que “(...) não se pode pensar em alfabetizar sem criar condições para que a criança possa ter contacto com outros tipos de texto.” (Op. cit., p.82). Deste modo, deve ser dada à criança a oportunidade de interagir com diferentes tipos de suporte de escrita e, conseqüentemente, de texto.

Smith (1984) diz-nos que “(...) é o contexto que permite à criança a compreensão e a aprendizagem.” (Op. cit., p.148). Neste sentido, e relativamente às interacções com diversos suportes de escrita, é o contexto que possibilita à criança formular hipóteses acerca do conteúdo.

Curto et al. (s/d) referem que para trabalhar a linguagem escrita é necessário fazê-lo através de textos completos e com significado, uma vez que os textos permitem à criança apropriar-se das diversas funções da leitura e da escrita, bem como conhecer as características da linguagem escrita (lexicais, sintácticas, gramaticais, ortográficas, estilísticas ou recursos literários) e reflectir sobre elas.

A cada tipo de texto correspondem determinadas características. É possível realizar na sala várias actividades que permitem trabalhá-las.

De seguida apresentamos actividades potencializadoras da aprendizagem da linguagem escrita através da exploração de textos.

#### *4.5.1. Textos Enumerativos*

Este tipo de textos serve para localizar ou registar uma informação precisa, para recordar dados, para classificar informação, para etiquetar, para comunicar resultados, para anunciar acontecimentos, para ordenar e arquivar informações (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que devem estar presentes na sala e que possuem este tipo de texto são as etiquetas, as listas telefónicas, os horários, as agendas, os folhetos, os menus, os cartazes, os catálogos, os índices, entre outros (Op. cit.).

Alguns exemplos de actividades que se podem realizar (Op. cit.):

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

#### ***4.5.2. Textos Informativos***

Os textos informativos servem para transmitir ou conhecer informações de carácter geral, para compreender ou comunicar sem aprofundar as características principais de um tema (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que devem estar presentes na sala e que possuem este tipo de texto são as revistas, os jornais, os anúncios publicitários, os avisos, os convites, a correspondência, etc (Op. cit.).

Alguns exemplos de actividades que se podem realizar (Op. cit.):

- leitura/escrita de notícias de/para um jornal ou revista;
- leitura/escrita de anúncios publicitários;
- leitura/escrita de cartas;
- leitura/escrita de avisos;
- leitura/escrita de convites.

#### ***4.5.3. Textos Literários***

Os textos literários servem para criar sentimentos e emoções especiais, entreter, divertir, comunicar fantasias ou feitos extraordinários, lembrar acontecimentos e emoções, transmitir valores culturais, sociais e morais (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que devem estar presentes na sala e que possuem este tipo de texto são os livros de histórias, os contos, as lendas, os livros de poesias, os livros de canções, os livros de adivinhas, os livros de teatro, etc (Op. cit.).

Alguns exemplos de actividades que se podem realizar (Op. cit.):

- leitura/escrita de uma história;
- leitura/escrita de títulos de histórias;
- dramatização de histórias;
- reescrever uma história;
- leitura/escrita de poesias;
- leitura/escrita de rimas;
- leitura/escrita de canções.

#### ***4.5.4. Textos Expositivos***

Este tipo de textos tem como função a compreensão ou transmissão de novos conhecimentos e o estudo em profundidade (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que devem estar presentes na sala e que contêm este tipo de texto são os livros escolares, livros de consulta, livros de divulgação, artigos temáticos, enciclopédias, dicionários, etc (Op. cit.).

Alguns exemplos de actividades que se podem realizar (Op. cit.):

- leitura/escrita de descrições;
- leitura/escrita de definições;
- leitura de livros temáticos, enciclopédias, dicionários, etc;

- elaborar dossiers temáticos.

#### *4.5.5. Textos Prescritivos*

Os textos prescritivos servem para regular de forma precisa o comportamento humano para atingir um determinado objectivo (Curto et al., s/d).

Os suportes de escrita que devem estar presentes na sala e que possuem este tipo de texto são as várias instruções, as receitas de cozinha, as regras dos jogos, as normas de comportamento, etc (Op. cit.).

Alguns exemplos de actividades que se podem realizar (Op. cit.):

- leitura/escrita de uma receita de culinária;
- leitura/escrita de uma lista de ingredientes de uma receita de culinária;
- leitura/escrita de um processo de elaboração de um produto;
- reconstruir instruções desordenadas;
- leitura/escrita de regras de jogos.

As crianças devem ser apoiadas pelo educador na realização destas actividades. O educador umas vezes pode escrever primeiro o que as crianças lhe ditam para elas ilustrarem posteriormente, e outras vezes pode apenas registar ao lado da escrita das crianças aquilo que elas lhe dizem que escreveram.

As crianças beneficiam das actividades de leitura/escrita realizadas a pares, em pequeno grupo e colectivamente, na medida em que estas interacções permitem o

confronto de pontos de vista e, conseqüentemente, a clarificação de hipóteses/concepções.

Fernandes (2003) realizou um estudo descritivo com quinze crianças de cinco anos que frequentavam o Jardim de Infância. Neste estudo a investigadora e a educadora eram a mesma pessoa.

O estudo tinha dois grandes objectivos, por um lado, a descrição de situações de leitura/escrita com o fim de facilitar comportamentos emergentes da linguagem escrita, que ocorriam na sala de aula; e por outro, a descrição qualitativa dos desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois dessas actividades.

As situações pedagógicas realizadas tinham como base uma perspectiva socioconstrutivista. A linguagem escrita foi utilizada nas rotinas de sala de aula, na sua dimensão discursiva e de forma funcional, útil, significativa e real.

Pretendia-se ajudar as crianças a desenvolver as suas concepções acerca das funcionalidades e conteúdos da linguagem escrita, bem como os aspectos figurativos e conceptuais da mesma.

As provas realizadas às crianças no início e no final do ano lectivo foram as seguintes:

- prova de escrita. Esta prova era constituída por duas partes: escrita de palavras conhecidas e ditado;
- prova relativa ao projecto pessoal de leitor/escritor;
- prova de conhecimento acerca de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções;
- prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes utilizados na prova anterior.

Os resultados obtidos demonstraram por um lado, que as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos face à linguagem escrita; e por outro pareceram indicar uma relação entre as actividades desenvolvidas e os mesmos resultados.

## **II - OBJETIVOS**

Devido às elevadas taxas de insucesso escolar na área da leitura e da escrita em Portugal e sabendo que a Educação Pré-escolar de qualidade pode contribuir para o sucesso nesta área pretendemos com este estudo sistematizar a nossa prática educativa com base numa perspectiva socioconstrutivista e nas teorias actuais sobre a linguagem escrita.

Consideramos que o educador de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, não podemos deixar de salientar que, sabendo que a forma como o educador se relaciona com a linguagem escrita poderá influenciar a sua prática e conseqüentemente a aprendizagens dos seus alunos, foi necessário neste estudo reflectir e reformular vários aspectos, que determinam o tipo de actividades a desenvolver, tais como:

- o papel do educador;
- a forma como o educador encara a linguagem escrita;
- o papel da linguagem escrita no Jardim de Infância;
- a visão que educador tem sobre a criança;
- o papel da criança no seu próprio desenvolvimento.

Além disto, este estudo também é composto pela análise da evolução, do início para o final do ano, dos conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita, mais precisamente acerca da sua funcionalidade, dos aspectos figurativos, dos aspectos conceptuais e do conhecimento acerca de vários suportes de escrita.

## Objectivos Gerais

O objectivo deste estudo é perceber de que forma um grupo de crianças de 3 anos evoluiu do início para o final do ano lectivo no que diz respeito à linguagem escrita e analisar, paralelamente, de que forma esta evolução se relaciona com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

## Objectivos Específicos

Temos os seguintes objectivos específicos:

1. Descrever a organização do ambiente educativo da sala de Jardim de Infância em função do desenvolvimento da linguagem escrita.
2. Descrever as actividades pedagógicas realizadas que facilitam experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita.
3. Analisar os desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois das actividades desenvolvidas de forma a reflectir sobre a evolução dos seus conhecimentos face à linguagem escrita. Relativamente a este objectivo específico temos as seguintes hipóteses:

H1) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do projecto pessoal de leitor/escritor.

H2) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, dos níveis conceptuais da leitura e da escrita.

H3) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do conhecimento dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita.

H4) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, dos critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura.

H5) Existe uma evolução significativa do início para o final do ano, do conhecimento de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções.

H6) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do conhecimento de relações entre os suportes de escrita e seus conteúdos.

### **III - METODOLOGIA**

## 1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo descritivo em que foram desenvolvidas actividades que promovem o desenvolvimento da linguagem escrita face aos seus aspectos funcionais, figurativos e conceptuais e em que foi avaliada, posteriormente, a evolução dos conhecimentos das crianças depois das actividades.

Neste estudo, por um lado, são descritas as actividades que foram desenvolvidas e, por outro, descrevem-se qualitativamente e quantitativamente os desempenhos das crianças nas provas realizadas antes das actividades (pré-teste) e nas provas realizadas depois das actividades (pós-teste).

Nas actividades realizadas existiu a preocupação de serem trabalhados textos reais e significativos para o grupo.

Tivemos como objectivo criar conflito cognitivo para ajudar as crianças a evoluírem nas suas concepções e, assim, trabalhámos na zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978).

Foi nosso interesse conhecermos as representações que as crianças tinham sobre a linguagem escrita antes e depois da realização das actividades para se poder observar e comparar as suas evoluções relativamente:

- à funcionalidade da linguagem escrita;
- ao capital visual de palavras;
- à escrita de palavras com determinadas características;
- aos critérios formais de leitura de um texto;
- aos termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita;

- aos vários suportes de escrita, seus conteúdos e funções;
- ao conhecimento de relações entre os suportes de escrita e os seus conteúdos.

## 2. AMOSTRA

A amostra inicialmente era constituída por 8 crianças. Retirámos uma delas por ter apresentado um nível de absentismo escolar elevado.

Ficaram, assim, 7 crianças: 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Esta amostra foi escolhida por conveniência.

No início da nossa recolha de dados, Novembro de 2003, a média das idades das crianças era de 3,46; o desvio-padrão era de 0,34; o limite máximo de 3,9 e o limite mínimo de 3.

Estas crianças frequentavam uma das salas de Jardim de Infância de uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo.

A sala era constituída também por mais 5 crianças de 3 anos, por 2 crianças de 4 anos e 4 crianças de 2 anos. Foi nossa opção não incluir na nossa amostra estas 5 crianças de 3 anos por não terem uma linguagem oral bem desenvolvida, não sendo possível realizar as entrevistas de forma a obter respostas válidas ou perceptíveis. Optámos, também, por não incluir as de 4 anos e as de 2 anos uma vez que o factor idade/maturidade poderia alterar significativamente os resultados.

Relativamente ao ambiente educativo consideramos importante descrever resumidamente como se encontrava organizado antes da realização deste estudo. Por sabermos que também este pode ter influência na aprendizagem da linguagem escrita foi realizada uma nova organização no momento de iniciarmos este estudo de forma a utilizá-lo como instrumento de intervenção.

Assim, em relação à organização do grupo era privilegiado o trabalho individual. As decisões relativamente a regras, distribuição de tarefas e planeamento eram tomadas geralmente pela educadora.

A organização do espaço, decidida unicamente pela educadora, era composta por algumas áreas que eram vistas como áreas de brincadeira livre que as crianças frequentavam antes ou após terem realizado um trabalho individual proposto pela educadora. As áreas eram as seguintes:

- Área da leitura. Esta área tinha um tapete grande e era composta unicamente por livros de histórias infantis não se encontrando estes dispostos de forma frontal para as crianças.
- Área dos fantoches. Esta área situava-se ao lado da área da leitura onde se encontravam vários fantoches.
- Área dos jogos. Composta unicamente pelo material típico desta área.
- Área das construções. Composta por jogos de maior dimensão.
- Área da garagem. Composta por um tapete com uma cidade desenhada e por vários carros.
- Área da casa. Esta era uma área privilegiada em termos de espaço pois ocupava uma dimensão muito significativa relativamente às outras áreas e continha o material típico desta área.

Além destas áreas, a sala tinha uma mesa grande com dez lugares onde as crianças realizavam os seus trabalhos individuais. Por vezes, o grupo era dividido em dois e enquanto uns brincavam nas áreas, os outros trabalhavam na mesa e a seguir trocavam.

Havia, também, um aquário com um peixe e algumas plantas, sendo as crianças responsáveis pelo seu tratamento diário.

O material de trabalho, que se encontrava ao nível das crianças, era unicamente o seu estojo com as canetas. Os outros materiais como tesouras, folhas, canetas, lápis de cera

e tintas era guardado pela educadora e distribuído quando o trabalho a realizar requeria a sua utilização.

Relativamente à organização do tempo, passamos a apresentar o dia-tipo:

9:00 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 9:45	Marcação de presenças, tempo e tarefas
9:45 – 10:00	Leitura de histórias/ Canções/Conversa sobre o trabalho a ser realizado
10:00 – 10:45	Trabalho individual/Áreas
10:45 – 11:00	Arrumação da sala
11:00 – 12:00	Recreio no exterior
12:00 – 13:00	Almoço
13:00 – 15:00	Repouso
15:15 – 16:00	Recreio no exterior
16:00 – 16:30	Lanche
16:30 – 17:00	Recreio no exterior

Os instrumentos de trabalho utilizados eram os seguintes:

- Mapa das áreas;
- Mapa de presenças;
- Mapa do tempo;
- Mapa das tarefas;
- Diário de grupo (composto pelo “gosto” e o “não gosto” utilizado unicamente pela educadora).

### 3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Começaremos por descrever os instrumentos de intervenção constituídos pela organização do ambiente educativo e pelas actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita e, de seguida, os instrumentos de avaliação constituídos pelas provas realizadas às crianças.

#### 3.1. Instrumentos de Intervenção

Como instrumentos de intervenção considerámos a organização do ambiente educativo e as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

##### *3.1.1. Organização do Ambiente Educativo*

Por considerarmos que o ambiente educativo também pode ter tido influência nos nossos resultados finais, faremos uma breve descrição sobre a organização do grupo, do espaço e do tempo; sobre os instrumentos de trabalho utilizados e sobre o trabalho de projectos.

##### *3.1.1.1. Organização do Grupo*

Relativamente ao funcionamento do grupo, era privilegiado o trabalho a pares e em pequeno grupo, de forma a permitir às crianças confrontarem os seus diferentes pontos de vista e colaborarem na realização de uma actividade comum.

As crianças eram convidadas sempre a participar nas decisões que eram necessárias relativamente a regras, distribuição de tarefas, planeamento e avaliação. Consideramos esta participação como uma experiência muito importante de vida democrática.

### 3.1.1.2. Organização do Espaço

Esta sala era polivalente, nela era feito o repouso das crianças, o que condicionou de certa forma a organização do espaço.

A sala encontrava-se dividida por áreas:

- Área da escrita;
- Área da leitura;
- Área de projectos;
- Área dos jogos e construções;
- Área da expressão plástica;
- Área das ciências;
- Área da natureza;
- Área da casa;
- Área dos fantoches.

A área da escrita encontrava-se ao lado da área da leitura (biblioteca) e era composta por:

- Quadro magnético – com letras magnéticas e canetas próprias;
- Área da escrita – mesa com duas cadeiras, vários utensílios de escrita (folhas lisas e pautadas, envelopes, canetas, etc.) letras de imprensa

recortadas (maiúsculas e minúsculas), tesoura e cola, pastas individuais, cartões com os nomes das crianças, dossier (organizado por temas semânticos), máquina de escrever (no início do ano), computador e impressora (substituiu a máquina de escrever a partir de Abril), dois placards ao nível das crianças (para afixar trabalhos desta área), alfabeto de maiúsculas e minúsculas em letra de imprensa (afixado na parede) e os números de 0 a 9 (afixados na parede).

O quadro magnético permitia às crianças comporem palavras com as letras magnéticas e, também, escrever com as canetas.

Na área da escrita as crianças, a pares, podiam escrever livremente sentadas à mesa, colar letras para compor palavras, consultar o dossier temático, consultar os vários suportes de escrita da biblioteca, escrever no computador livremente e/ou usando modelos e depois imprimir.

A área da leitura era composta por:

- Uma biblioteca – com disposição frontal onde se encontravam diferentes suportes de escrita (classificados pelas crianças de acordo com a sua função);
- Um tapete grande e dois sofás.

Nesta área as crianças podiam ler qualquer suporte que escolhessem sentadas nos sofás ou no tapete (ou deitadas nele). Se quisessem escrever podiam fazê-lo indo buscar papel e caneta (disponíveis no centro da sala). Esta área servia também de apoio a todas as outras uma vez que continha diferentes suportes que podiam ser consultados e levados para outra área caso alguma criança tivesse necessidade de o fazer (ex: livros com instruções de actividades de expressão plástica; livro sobre como tratar do peixe; revista de culinária; regras de trânsito; lista telefónica; etc.).

A área dos projectos era composta por:

- Uma mesa redonda com seis cadeiras.

Esta área não tinha nenhum material específico, servia unicamente de apoio aos projectos a pares e de pequeno grupo. As crianças podiam ir às outras áreas buscar todo o material que necessitassem para a sua realização (livros, canetas, folhas, letras recortadas, publicidade e revistas para recorte, materiais da expressão plástica, entre outros).

A área dos jogos e construções, para além do material próprio desta área, era composta por:

- Letras e números móveis em esponja (para compor palavras ou jogar como jogo de encaixe);
- Folhetos com as regras dos jogos;
- Folhas e canetas;
- Um tapete com uma cidade desenhada e os locais típicos identificados (ex: escola, hospital, igreja, bombeiros, etc.).

A área da expressão plástica, para além do material típico, tinha:

- Revistas (para recortar imagens ou letras);
- Publicidade (para recortar imagens ou letras);
- Canetas e lápis de cera (para desenhar e/ou escrever).

Nesta área as crianças também se dirigiam ao centro da sala para ir buscar folhas de vários tamanhos.

A área das ciências, para além de vários materiais que iam mudando ao longo do ano consoante as experiências que as crianças desejavam realizar, continha:

- Folhas de registo de experiências (as crianças podiam escrever os passos da experiência que tinham acabado de realizar);
- Placard ao nível das crianças (com folhas de registo preenchidas por colegas sobre experiências realizadas nesta área).

A área da natureza, para além do peixe e das plantas, tinha:

- Um mapa de consulta com os dias da semana sinalizados em que se podia regar uma das plantas;
- Frasco com a comida do peixe, com as instruções escritas por fora.

Nesta área as crianças responsáveis pela tarefa de alimentar o peixe podiam ir à biblioteca levantar o livro sobre como tratar de um peixe caso fosse necessário e também utilizar as folhas e canetas (disponíveis no centro da sala) mesmo ao lado desta área, se desejassem registar algo.

A área da casa, para além do mobiliário e material típico, tinha:

- Uma lista telefónica;
- Uma revista de culinária;

- Folhas e canetas (para fazer listas das compras ou escrever receitas, etc.).

A área dos fantoches era composta por:

- Um biombo próprio onde as crianças realizavam as dramatizações de histórias conhecidas ou inventadas;

Nesta área as crianças tinham por vezes necessidade de ir à biblioteca consultar ou levantar os livros de histórias para saberem quantas personagens eram, para lerem a história, etc.

Todas as áreas estavam identificadas com o nome da área e a quantidade de crianças que a podiam frequentar de cada vez.

As áreas eram frequentadas a pares ou em pequeno grupo onde as crianças escreviam e liam individualmente, a pares ou em pequeno grupo.

O equipamento da sala encontrava-se etiquetado assim como as caixas que continham diferentes materiais.

Os placards foram usados para expor produções das crianças e registos feitos pelo educador.

### *3.1.1.3. Organização do Tempo*

Foi referido atrás que esta sala era polivalente, nela era feito o repouso das crianças da parte da tarde, o que condicionou também a organização do tempo. Apenas foi possível utilizar a sala para actividades da parte da manhã.

Passamos a apresentar o dia-tipo desta sala:

9:00 – 9:15	Acolhimento
9:15 – 9:45	Conversa << Novidades << Leituras (correio, histórias, entre outros) <<
9:45 – 10:45	Trabalho em projectos / Áreas <<
10:45 – 11:00	Marcação de presenças, calendário, tempo, tarefas <<
11:00 – 11:15	Comunicações <<
11:15 – 12:00	Recreio no exterior
12:00 – 13:00	Almoço
13:00 – 15:15	Repouso
15:15 – 16:00	Recreio no exterior
16:00 – 16:30	Lanche
16:30 – 17:00	Recreio no exterior

<< - tempo onde acontecem mais situações de leitura e de escrita.

#### *3.1.1.4. Instrumentos de Trabalho*

Foram utilizados os seguintes instrumentos de trabalho:

- Mapa de actividades;
- Mapa de presenças;
- Mapa do tempo;
- Calendário;
- Mapa das tarefas;
- Diário de grupo.

Os cinco primeiros instrumentos eram utilizados diariamente. O Diário de grupo era utilizado apenas quando fosse necessário.

#### *3.1.1.5. Trabalho de Projectos*

Os projectos surgiam a partir dos interesses das crianças. Podiam, assim, surgir nas conversas, nas novidades, a partir de uma história ou de qualquer outra leitura, a partir de um acontecimento, etc.

O papel da educadora nos projectos era o de proporcionar os materiais e os meios para se poderem realizar, dar sugestões apropriadas quando necessário e levantar questões de forma a fazer reflectir as crianças.

Os projectos desenvolviam-se com todo o grupo, em pequeno grupo, a pares ou individualmente. Fazia-se um plano em que se marcavam os dias em que se iriam realizar cada um deles. Consoante o número de crianças por projecto podiam ocorrer vários no mesmo dia ou apenas um. Geralmente, os projectos realizavam-se na área dos projectos, onde era disposto todo o material para a sua execução, no entanto, também podiam decorrer nas outras áreas.

Quando se terminava um projecto as crianças que o tinham realizado apresentavam a sua comunicação a todo o grupo. A apresentação tinha lugar no final da manhã, no tapete da área da leitura (onde se reunia diariamente o grupo no início e no final da manhã).

#### *3.1.2. Actividades de Leitura e Escrita*

Tal como Fernandes (2003), realizámos as actividades utilizando a linguagem escrita na sua dimensão discursiva e de forma funcional, significativa e real (Smolka, 1993; Ferreiro, 1995; Teberosky, 1992).

Foi nosso objectivo criar situações de conflito cognitivo (Ferreiro & Teberosky, 1984) de modo a que as crianças trabalhassem na zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978).

Privilegiou-se o trabalho colectivo, em pequeno grupo e a pares de forma a permitir vários tipos de interacções sociais (Mata, 1995, Teberosky, 1987, Ramos, 1989, cit. por Silva, 1994; Silva, 1994; Gilly, 1988, 1989, cit. por Estevens, 2002).

Nas actividades de escrita muitas vezes as crianças ditavam à educadora o que queriam que fosse escrito. Por vezes, a escrita era realizada através da cópia de modelos como: cartões, tabelas, livros, etc. Outras vezes, realizava-se através das hipóteses que as crianças formulavam sobre as letras a serem utilizadas numa determinada palavra e sobre a organização do texto. As crianças tinham de justificar as suas hipóteses e discutia-se sempre acerca das mesmas de forma a chegar a um consenso. Em certos casos a educadora aceitava a escrita incorrecta, noutros dava pistas para ajudar as crianças a chegarem à escrita correcta e noutros confrontava a escrita das crianças com a escrita correcta de forma a fazê-las reflectir sobre as semelhanças e diferenças entre ambas. Ao terminar qualquer actividade a educadora lia a escrita.

Nas actividades de leitura a educadora lia para as crianças ou as crianças tentavam antecipar o conteúdo através de pistas que iam encontrando. As hipóteses das crianças, tal como nas actividades de escrita, tinham de ser justificadas e discutidas de forma a chegar a um acordo. Depois a educadora lia um excerto e as crianças confirmavam ou não as suas hipóteses.

Parece-nos importante referir que descrevemos unicamente as actividades que foram realizadas por todo o grupo, quer colectivamente, em pequeno grupo, a pares ou individualmente, pois não foi possível descrever as diferentes actividades que decorreram nas várias áreas de trabalho ao longo do ano, uma vez que a educadora e a investigadora eram a mesma pessoa.

As actividades realizadas que descrevemos foram classificadas de acordo com o tipo de texto para que remetiam.

Assim, utilizámos a leitura/escrita de nomes próprios, de palavras, da data, de listas e de índices para trabalhar os textos enumerativos (ver Anexo A). Passamos a apresentar um exemplo de uma actividade de escrita colectiva de um nome:

- As crianças ditaram à educadora, que escrevia no quadro, as letras do nome do cão de uma colega, chamado “Dunga”. Perguntou-se se estavam todos de acordo, se faltava alguma, se as que estavam eram correctas, justificaram as suas hipóteses. A educadora leu e as crianças verificaram que ainda não estava certo, discutiram e através de uma votação chegaram a um consenso, reformularam e a educadora voltou a ler e ainda faltavam letras. As crianças pediram à educadora que escrevesse correctamente e contaram as letras que acertaram e as que faltavam. Depois reflectiu-se sobre as semelhanças e diferenças entre a escrita das crianças e a escrita correcta.

Utilizámos a leitura/escrita de notícias, anúncios, cartas e convites para trabalhar os textos informativos (ver Anexo B). Passamos a apresentar um exemplo de uma actividade de escrita de um anúncio:

- Uma das crianças, ao saber que vinham ao colégio as colegas da estagiária (disse: “andam na universidade e lêem muitos livros”), recortou e colou mochilas (para poderem carregar com os livros) e escreveu um anúncio dizendo que eram baratas. A criança leu o seu anúncio a todos os colegas.

Utilizámos a leitura/escrita de histórias, teatros, poesias, lenga-lengas, canções, adivinhas, trava-línguas e títulos para trabalhar os textos literários (ver Anexo C). Apresentamos um exemplo de uma actividade de escrita a pares do título de um teatro:

- A pares as crianças colocaram hipóteses e discutiram sobre como se escreve o título do teatro, chegaram a acordo e escreveram. Depois a

educadora escreveu por baixo e verificaram as semelhanças e as diferenças entre as duas escritas.

Utilizámos a leitura/escrita de definições e livros temáticos para trabalhar os textos expositivos (ver Anexo D). Passamos a apresentar um exemplo de uma actividade de leitura de uma definição:

- As crianças quiseram saber o significado de “racista”, após terem ouvido a palavra durante a leitura de um artigo, a educadora procurou no dicionário a definição e leu.

Utilizámos a leitura/escrita de instruções para realizar uma tarefa, regras e normas e receitas de culinária para trabalhar os textos prescritivos (ver Anexo E). Apresentamos um exemplo de uma actividade de registo dos passos de uma experiência realizada:

- Após ter sido realizada uma experiência da área das ciências com todo o grupo, as crianças ditaram à educadora, que ia registando numa folha, todos os passos que observaram. A folha foi afixada na área das ciências.

Muitas das actividades estavam interligadas, pois umas davam origem às outras: actividades de leitura originavam actividades de escrita e vice-versa. Também os vários tipos de texto, que descrevemos separadamente, se encontravam muitas vezes interligados dando uns origem aos outros.

### **3.2. Instrumentos de Avaliação**

A recolha dos dados foi iniciada em Novembro de 2003 através de provas realizadas individualmente às crianças (pré-teste). As entrevistas foram gravadas de

forma a não se perderem informações importantes. As mesmas provas foram repetidas em Junho de 2004 (pós-teste).

As provas que constituíam cada entrevista foram:

- a prova de projecto pessoal de leitor/escritor;
- a prova de escrita;
- a prova de linguagem técnica da leitura/escrita;
- a prova de critérios formais de leitura de um texto;
- a prova de conhecimento acerca dos suportes de escrita, seus conteúdos e funções;
- a prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes.

De seguida passaremos a descrever cada uma das provas realizadas.

### ***3.2.1. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor***

Nesta prova, durante a entrevista foram colocadas questões às crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita e sobre a consciência que tinham de outras pessoas como leitoras e escritoras.

A primeira parte da entrevista foi constituída pelas seguintes questões:

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

Através destas questões pretendíamos saber quantas pessoas as crianças reconheciam como leitoras/escritoras e que pessoas eram essas. Pretendíamos, também, saber quantos e que tipos de suportes de escrita eram identificados como sendo utilizados pelas pessoas nomeadas.

Após a análise de conteúdo foi atribuído 1 ponto por cada pessoa nomeada e 1 ponto por cada suporte de escrita indicado pela criança.

De seguida, procedíamos à segunda parte da entrevista, constituída por questões que visavam conhecer o projecto pessoal de leitor/escritor de cada criança (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau, 1997). As questões colocadas foram:

- E tu, gostavas de saber ler/escrever?
  
- Porquê?
  
- Para quê?
  
- Que coisas gostavas de ler quando souberes ler/escrever? /Que coisas podes fazer quando souberes ler/escrever?

Após a análise de conteúdo as respostas foram divididas em funcionais, institucionais e circulares. Foram consideradas apenas as respostas funcionais que remetiam para funções da linguagem escrita. Foi atribuído 1 ponto por cada resposta funcional.

Posteriormente, estas respostas foram agrupadas de acordo com o tipo de texto para o qual remetiam:

- texto enumerativo;
  
- texto informativo;

- texto literário;
- texto prescritivo;
- texto expositivo;
- outros (respostas consideradas funcionais mas que não remetiam directamente para nenhum dos tipos de texto).

### ***3.2.2. Prova de Escrita***

Foi realizada uma prova de escrita de forma a conhecermos as conceptualizações das crianças sobre a escrita. Esta prova estava dividida em duas partes: a escrita de palavras conhecidas e o ditado.

Na primeira parte da prova, foi pedido às crianças que escrevessem o seu nome e de seguida que escrevessem todas as palavras que conheciam, para conhecermos o seu capital visual de palavras.

Na segunda parte da prova, foi pedido às crianças que escrevessem como soubessem 10 palavras que lhes ditávamos. Depois, pedíamos que lessem o que tinham acabado de escrever indicando com o dedo e que explicassem que critérios tinham usado para realizar a tarefa. De forma a clarificar a hipótese conceptual usada, em certos casos, tapávamos a primeira ou a última sílaba e pedíamos às crianças que lessem o que ficava.

Estas palavras, utilizadas por Fernandes (2003), foram seleccionadas de acordo com determinados critérios utilizados nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984), Alves Martins e Quintas Mendes (1987). Tais critérios tinham como objectivo criar um conflito cognitivo de modo a perceber qual das hipóteses conceptuais prevalecia.

O ditado era constituído pelas seguintes palavras:

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

As palavras *urso* e *ursinho* correspondiam a animais da mesma espécie mas de diferente tamanho. Começam ambos pelo mesmo fonema e variam na quantidade de grafemas.

As palavras *elástico* e *elefante* correspondem a referentes de tamanho diferente. Começam pelo mesmo fonema e têm a mesma quantidade de grafemas.

As palavras *águia* e *águias* linguisticamente são muito parecidas mas diferem no número. Ambas possuem um critério facilitador (Alves Martins & Silva, 1999) em que o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra. Têm a mesma quantidade de sílabas.

As palavras *pêssego* e *perna* correspondem a referentes de tamanho diferente e têm diferente quantidade de sílabas. Apesar de começarem pela mesma letra, a palavra *pêssego* tem um critério facilitador (o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra).

As palavras *dedo* e *dado* possuem a mesma quantidade de sílabas e de grafemas e diferem apenas numa letra. A palavra *dedo* tem um critério facilitador (o nome da primeira letra corresponde ao primeiro som da palavra).

As produções escritas das crianças foram classificadas de acordo com seis níveis de evolução. Estes níveis foram estabelecidos segundo os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984), Alves Martins e Quintas Mendes (1987), Alves Martins (1996) e Alves Martins e Niza (1998). Optámos por dividir o nível pré-silábico em três: modelo cursiva, modelo script e letras convencionais.

Nível A – Pictográfico: Este nível é anterior à escrita. A criança utiliza o desenho, não distinguindo ainda desenho de escrita. Não realiza leitura, aponta e nomeia o que desenhou.

Nível B – Modelo cursiva: A escrita não é orientada por critérios linguísticos, ou seja, não existe correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Neste nível a criança realiza uma imitação da letra cursiva, ou seja, grafismos ligados entre si fazendo uma linha ondulada. Normalmente, não deixa espaços entre palavras e aponta para a escrita num gesto rápido, realizando uma leitura global. Pode aparecer a hipótese quantitativa do referente. É possível a utilização do desenho servindo de apoio à escrita.

Nível C – Modelo script: Este nível mantém as mesmas características que o anterior. No entanto, aqui a criança realiza uma imitação da letra script, ou seja, grafismos separados entre si.

Nível D – Letras convencionais: As características deste nível são semelhantes às do anterior. No entanto, aqui a criança pode utilizar letras convencionais ou números. Normalmente, surgem a hipótese de quantidade e variabilidade de caracteres. Por vezes,

a criança apresenta formas fixas de escrita, relacionadas geralmente com o nome próprio.

Nível E – Silábico: A escrita já é orientada por critérios linguísticos. A unidade do oral representada na escrita é a sílaba, isto é, para cada sílaba a criança escreve uma letra. A escolha da letra é aleatória, não tendo esta relação com as letras que constituem a sílaba. Geralmente a criança faz variar as letras no interior da palavra e de palavra para palavra. A leitura das palavras é silabada e há uma tentativa de segmentação da palavra quando é tapada uma das partes da palavra.

Nível F – Fonetização da escrita: A escrita pode ser silábica, mas a escolha das letras já não é aleatória. A criança pode usar um ou dois grafemas por sílaba. Fonetiza um ou mais de um som da palavra, normalmente a primeira sílaba. A leitura das palavras é silabada e a segmentação é correcta.

Após procedermos à análise de conteúdo, foi contabilizado o número de palavras escritas pelas crianças e foram classificadas de acordo com os níveis referidos. O nível conceptual de cada criança foi classificado pelo maior número de palavras escritas que correspondiam a um nível determinado.

### ***3.2.3. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita***

Realizámos a prova de linguagem técnica da leitura/escrita (Alves Martins et al., 2000) para podermos avaliar o conhecimento das crianças acerca dos termos técnicos da linguagem escrita, como por exemplo: letra, número, palavra, frase, entre outros.

Esta prova era composta por 23 itens. O início da prova era constituído por duas folhas de demonstração a fim de se perceber se a criança compreendia a tarefa que lhe era solicitada. Em cada uma destas folhas eram apresentadas quatro imagens. Na primeira folha era pedido à criança que fizesse uma bola à volta do animal e, na segunda, uma bola à volta do fruto.

A partir daqui tinha início a prova, propriamente dita, em que para cada item era dada a instrução de fazer uma bola à volta de um determinado termo técnico.

Os itens 1, 2 e 3 avaliam o conhecimento do termo *número*.

Nos itens 4 e 5 avalia-se o conhecimento do termo *letra*.

O item 6 avalia o conhecimento do termo *palavra*.

Os itens 7, 8, 9 e 10 avaliam o conhecimento do termo *palavra*, combinado com a noção de *primeira(s)* e *última(s) palavra(s)*, que reenvia para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*.

Nos itens 11, 12 é avaliado o conhecimento de *letra maiúscula*.

O item 13 avalia o conhecimento de *letra minúscula*.

Os itens 14 e 15 reenviam para o conhecimento em simultâneo de várias noções: *letra, palavra, primeira letra e última letra de cada palavra*, para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*.

Os itens 16, 17 e 18 servem para avaliar a noção de *frase*.

O item 19 avalia o conhecimento de que *o nome próprio começa com letra maiúscula*.

O item 20 avalia o conhecimento do termo *título de uma história*.

Nos itens 21 e 22 avalia-se a noção de *linha* e o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*. No primeiro item é pedido à criança que identifique a primeira linha e no segundo que identifique a última.

O item 23 avalia a noção de *história escrita*.

Nesta prova foi atribuído 1 ponto para cada item respondido correctamente, podendo os resultados variar entre 0 e 23 pontos.

#### ***3.2.4. Critérios Formais de Leitura de um Texto***

Tal como nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984) e de Alves Martins (1989), para avaliar os critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura, foram construídos cartões contendo letras, letras combinadas com números, palavras, pseudo-palavras, frases com e sem espaços entre as palavras, desenhos, números e um cartão sem nada representado, isto é, em branco. Alguns dos cartões estavam escritos com letra cursiva e os outros com letra de imprensa.

O objectivo desta prova era determinar a presença ou ausência de determinados critérios como elementos que condicionam a aceitabilidade de leitura. Estes critérios eram:

- quantidade mínima de letras;
- variabilidade de letras;
- diferenciação entre desenho e texto;
- diferenciação entre letras e números;
- ausência de material escrito;
- espaços entre palavras.

Os 20 cartões (ver anexo I) foram apresentados a cada criança individualmente. Para cada cartão perguntava-se à criança se servia ou não para ler e porquê.

Realizámos a análise dos dados globalizando as respostas dadas por cada criança para cada item. Assim, classificámos as respostas em 3 níveis:

- Nível 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 2, no pré-teste, relativamente ao cartão nº5:

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Nível 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Resposta da criança 5, no pré-teste, relativamente ao cartão nº5:

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não.

- Nível 2 – resposta e justificação correctas – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 6, no pós-teste, relativamente ao cartão nº5:

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não tem letras. Tem um olho.

Por cada criança foram somados os pontos obtidos nesta prova, podendo os resultados variar entre 0 e 40 pontos.

### ***3.2.5. Conhecimento Acerca dos Suportes de Escrita***

Para avaliar os conhecimentos das crianças face aos diferentes tipos de suportes de escrita foram utilizados 5 suportes.

Cada um destes suportes de escrita foi seleccionado de acordo com a sua função e o tipo de texto que continham.

Na apresentação dos suportes a ordem foi escolhida de forma aleatória, no entanto foi mantida para todas as entrevistas.

Assim, os suportes utilizados foram os seguintes:

- Lista telefónica;
- Jornal;
- Livro de histórias;
- Dicionário;
- Livro de culinária.

Estes suportes eram espalhados numa mesa e podiam ser explorados livremente pela criança.

De seguida, segurávamos num de cada vez e colocávamos as seguintes questões à criança:

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

A primeira questão servia para avaliar se a criança identificava o suporte de escrita. A segunda para avaliar o conhecimento acerca do seu conteúdo e a terceira acerca da sua função.

Após procedermos à análise de conteúdo, classificámos em 3 níveis as respostas sobre a identificação do suporte de escrita:

- Nível 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 2, no pré-teste, relativamente à lista telefónica:

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. - ...

Exp. – Como é que se chama isto?

Cri. - ...

Exp. – Sabes o que é?

Cri. - ...Não.

- Nível 1 – resposta aproximada – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Resposta da criança 6 (explica a função para nomear o suporte), no pré-teste, relativamente à lista telefónica:

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Uma coisa para telefonar, é uma coisa para saber, para se ligar às pessoas.

- Nível 2 – resposta correcta – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 5, no pós-teste, relativamente

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Uma lista telefónica.

Relativamente ao conhecimento acerca do conteúdo do suporte, classificámos as respostas em 3 níveis:

- Nível 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 1, no pré-teste, relativamente ao jornal:

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – É letras.

Exp. – Fala de quê?

Cri. – Português.

- Nível 1 – identifica algumas características do suporte / refere o nome do suporte / resposta aproximada – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Resposta da criança 5, no pré-teste, relativamente ao jornal:

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – Jornais.

Exp. – Fala de quê?

Cri. – Fala de jornais.

- Nível 2 – resposta correcta e completa – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 6, no pós-teste, relativamente ao jornal:

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – Anúncios e notícias.

Em relação ao conhecimento sobre a função, classificámos as respostas em 3 níveis:

- Nível 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 3, no pré-teste, relativamente ao dicionário:

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para os jogos.

- Nível 1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Resposta da criança 6, no pré-teste, relativamente ao dicionário:

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para fazer coisas.

Exp. – Para fazer o quê, por exemplo?

Cri. – Trabalhos de casa.

- Nível 2 – resposta correcta e completa – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 6, no pós-teste, relativamente ao dicionário:

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para procurar as palavras que nós não sabemos.

Por cada criança foram somados os pontos obtidos nas três respostas de cada suporte de escrita.

Nesta prova, a pontuação máxima era de 6 pontos por cada suporte.

Após classificarmos as respostas de todas as crianças foi calculada a média para cada suporte relativamente à identificação, ao conteúdo, à função e à pontuação final.

### ***3.2.6. Leitura e Pseudo-Leitura de Excertos de Suportes de Escrita***

Realizámos a prova de leitura e pseudo-leitura com o objectivo de validar os conhecimentos demonstrados pelas crianças na prova anterior.

Nesta prova, o excerto lido de cada um dos suportes umas vezes correspondia ao suporte e outras vezes não correspondia. No segundo caso, o excerto lido pertencia a outro dos suportes apresentados.

Neste estudo, investigador e educador são a mesma pessoa. Assim, para não condicionarmos as respostas das crianças, utilizámos um fantoche nas leituras e nas pseudo-leituras.

A ordem das leituras realizadas com o fantoche foi escolhida de forma aleatória, no entanto foi mantida a mesma ordem em todas as entrevistas. O Quadro 1 apresenta a ordem das leituras e pseudo-leituras.

Quadro 1 – Leituras e pseudo-leituras

Suporte de escrita apresentado	Excerto lido
Lista telefónica	Livro de histórias
Jornal	Jornal
Livro de histórias	Dicionário
Dicionário	Lista telefónica
Livro de Culinária	Livro de Culinária

Nesta prova, era dito às crianças que tínhamos um amigo ali que gostava de fazer um jogo com elas. A partir deste momento o fantoche começava a falar:

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

De seguida, o fantoche lia o excerto e no fim perguntávamos:

- Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?
- Porquê?

No caso da criança responder que o fantoche leu bem e justificar, passávamos à leitura seguinte.

No caso da criança responder que o fantoche leu mal e justificar, pedíamos-lhe que indicasse em que suporte é que deveria ter lido e que justificasse essa opção.

Desta forma, pretendíamos compreender se a criança identificava a leitura adequada ou desadequada do conteúdo face ao suporte apresentado e que critérios tinha usado. Quando a criança respondia que a leitura tinha sido incorrecta, pretendíamos saber se identificava o suporte correcto e quais os critérios usados.

Procedemos à análise de conteúdo de forma idêntica à prova anterior.

Relativamente à identificação da leitura correcta ou incorrecta do fantoche, as respostas foram classificadas em 2 níveis:

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

Em relação à justificação sobre a leitura, as respostas foram classificadas em 3 níveis:

- Nível 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Leitura de um excerto do jornal (notícia sobre médicos) no jornal. Resposta da criança 4, no pré-teste:

Exp. – Achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque isto não tinha doutores (referindo-se à fotografia).

- Nível 1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Leitura de um excerto do livro de culinária (receita de peixe) no livro de culinária. Resposta da criança 3, no pré-teste:

Exp. – Achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Leu bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque o peixe está aqui com as batatas (referindo-se à fotografia).

- Nível 2 – resposta correcta e completa – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Leitura de um excerto do livro de culinária no livro de culinária. Resposta da criança 7, no pós-teste:

Exp. – Então, achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Leu bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque a coisa que ele leu está aqui escrita. Ele estava a falar de comida e isto é um livro de comida.

Foram somados os pontos das duas respostas por cada criança.

Nesta prova, a pontuação máxima era de 3 pontos por cada suporte.

Depois de termos classificado as respostas de todas as crianças, foi calculada a média relativamente à leitura correcta/incorrecta, à justificação e à pontuação total.

Em relação ao suporte indicado como sendo correcto, as respostas foram classificadas em 2 níveis:

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

Quanto à justificação, as respostas foram classificadas em 3 níveis:

- Nível 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada – atribuímos 0 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 4, no pós-teste, relativamente à leitura de um excerto do dicionário no livro de histórias:

Cri. – (...) devia estar no dicionário

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque ... não sei.

- Nível 1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte – atribuímos 1 ponto.

Exemplo: Resposta da criança 2, no pós-teste, relativamente à leitura de um excerto do dicionário no livro de histórias:

Exp. – Então, onde é que achas que ele devia ter lido?

Cri. – Neste (apontando para o dicionário).

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque estava-se a enganar.

- Nível 2 – resposta correcta – atribuímos 2 pontos.

Exemplo: Resposta da criança 6, no pós-teste, relativamente à leitura de um excerto do dicionário no livro de histórias:

Cri. – Porque ele não leu uma história e isto (apontando para o livro de histórias) é uma história.

Exp. – Onde é que tu achas que está escrito, aquilo que ele leu?

Cri. – Neste (dicionário).

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque ali (dicionário) são as coisas para nós sabermos o que é que são as respostas.

Foram somados os pontos das duas respostas por cada criança.

Nesta prova, a pontuação máxima era de 3 pontos por cada suporte.

Após termos classificado as respostas de todas as crianças foi calculada a média relativamente ao suporte indicado como sendo correcto, à justificação e pontuação total.

## **IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Apresentaremos neste capítulo os resultados das provas realizadas às crianças e procederemos à sua análise. Serão comparados os resultados iniciais com os finais e será feita uma análise do número e tipo de actividades que foram desenvolvidas.

O tratamento estatístico realizado para todas as provas foi o teste não paramétrico de sinais de Wilcoxon, devido à amostra ser muito pequena.

## 1. PROJECTO PESSOAL DE LEITOR/ESCRITOR

Esta prova estava dividida em duas partes: na primeira pretendíamos saber que consciência tinham as crianças sobre os outros como sendo leitores/escritores e que suportes de escrita eram usados por essas pessoas; e na segunda, que remetia directamente para o projecto pessoal de leitor/escritor, que funções eram nomeadas por tipo de texto.

Após realizarmos o tratamento estatístico, constatámos ter havido uma evolução significativa na 1ª parte da prova. Passamos, então, a apresentar no Quadro 2 os resultados agrupados da primeira parte da prova.

Quadro 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da 1ª parte da prova de projecto pessoal de leitor/escritor

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	6,43	2,94	-2,371	0,009
Pós-teste	14,71	7,99		

### 1.1. Número de Pessoas Nomeadas

Nesta prova começávamos por perguntar às crianças se conheciam pessoas que sabiam ler/escrever para percebermos a evolução da consciência que tinham dos outros como sendo leitores e escritores. Passamos a apresentar os resultados no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de pessoas nomeadas

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	3	9	6
2	4	6	2
3	8	10	2
4	7	8	1
5	9	22	13
6	2	7	5
7	5	14	9
Totais	38	76	38

Os resultados globais da amostra apresentam uma evolução nesta prova. No pré-teste o número total de pessoas nomeadas foi de 38 e no pós-teste foi de 76, o que significa que foram referidas mais 38 pessoas no pós-teste como sendo leitoras/escritoras.

No pré-teste a maioria das crianças nomeou: pais, a educadora e colegas mais velhos do Jardim de Infância que ainda não sabiam ler.

No pós-teste as crianças nomearam, também, os avós, os tios, os irmãos mais velhos, a educadora da outra sala, as estagiárias das duas salas e os outros professores do colégio. Os colegas mais velhos do Jardim de Infância já não foram nomeados.

Concluimos que a consciência que as crianças têm dos outros como leitores/escritores evoluiu significativamente como se pode observar no Quadro 4. Um exemplo claro disso é o facto das crianças não terem nomeado, no pós-teste, os colegas da outra sala do Jardim de Infância como sendo leitores/escritores simplesmente por serem mais velhos.

Quadro 4 – Número de pessoas nomeadas – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	5,43	2,64	-2,371	0,009
Pós-teste	10,86	5,55		

### 1.2. Número de Suportes de Escrita Nomeados

Com a segunda pergunta da primeira parte da prova pretendíamos saber que suportes de escrita eram utilizados pelas pessoas que tinham nomeado. Apresentamos os resultados no Quadro 5.

Quadro 5 – Número de suportes de escrita nomeados

<b>Sujeitos</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>	<b>Evolução</b>
1	2	4	2
2	0	0	0
3	1	2	1
4	1	4	3
5	2	9	7
6	1	4	3
7	0	4	4
<b>Totais</b>	<b>7</b>	<b>27</b>	<b>20</b>

Constatamos que, em relação aos resultados globais da amostra, no pré-teste o número total de suportes de escrita nomeados foi 7 e no pós-teste foi 27, o que significa um aumento de 20 suportes de escrita nomeados.

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

Por sua vez, no pós-teste, para além dos referidos no pré-teste, também foram nomeados: diferentes livros de animais, cartas, cadernos, o dicionário, a data, os meses, os cartões utilizados nos mapas (instrumentos de trabalho), os trabalhos realizados pelas crianças, o que está escrito na roupa, os nomes escritos nas batas e o que está escrito nas outras salas da instituição.

Podemos constatar, através do aumento de suportes de escrita nomeados, que o conhecimento dos diferentes suportes de escrita evoluiu significativamente no pós-teste, como se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Número de suportes de escrita nomeados – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	1,00	0,82	-2,207	0.014
Pós-teste	3,86	2,73		

### **1.3. Projecto Pessoal de Leitor/Escritor**

Na segunda parte da prova, que remete directamente para o projecto pessoal de leitor/escritor, obtivemos os resultados que passamos a apresentar no Quadro 7.

Quadro 7 – Projecto pessoal de leitor/escritor

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	2	2
2	1	0	-1
3	0	2	2
4	1	5	4
5	2	6	4
6	1	6	5
7	1	4	3
Totais	6	25	19

As funções nomeadas por tipo de texto, pelas crianças, relativas ao projecto pessoal de leitor/escritor, encontram-se apresentadas de forma mais detalhada em anexo (ver anexo F).

Segundo Chauveau (1997) uma criança possui um projecto pessoal de leitor/escritor quando apresenta cinco ou mais respostas funcionais para querer aprender a ler/escrever. Assim, no pré-teste, nenhuma das crianças o possuía ainda e, no pós-teste, 3 crianças demonstraram possuí-lo. Das outras 4 crianças que ainda não o possuíam: uma apresentou 4 respostas funcionais no pós-teste, encontrando-se muito próxima de possuí-lo; duas não tiveram respostas funcionais no pré-teste, enquanto que, no pós-teste, cada uma delas deu 2 respostas funcionais, o que demonstra o início da construção do seu projecto; e apenas uma criança não apresentou respostas funcionais no pós-teste.

Apresentaremos, de seguida, dois exemplos da evolução do projecto pessoal de leitor/escritor. O primeiro exemplo é relativo a uma criança que, no pré-teste, apresentou uma resposta funcional e, no pós-teste, construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor tendo apresentado cinco respostas funcionais. O segundo exemplo refere-se à criança que, no pré-teste, apresentou mais respostas funcionais (duas) e, no pós-teste, apresentou seis.

A criança 4, no pré-teste, apresentou uma razão para aprender a ler e escrever que remetia para os textos enumerativos – “escrever o meu nome, da minha mãe”, “ler o meu nome e o nome da minha mãe”; no entanto para esta criança ler e escrever servem para crescer – “porque eu queria ser crescida”:

Exp. – Gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque eu queria ser crescida.

Exp. – E para que é que tu gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Porque queria ser veterinária e ler.

Exp. – Que coisas gostavas de ler quando souberes ler e escrever? Que coisas podes fazer quando souberes ler e escrever?

Cri. – Escrever o meu nome, da minha mãe. Queria escrever o meu nome, ler o meu nome e o nome da minha mãe.

No pós-teste, podemos observar que a criança 4 construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor:

Exp. – Gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque eu queria ser professora de trabalhar com os meninos.

Exp. – E é preciso saber ler para trabalhar com os meninos?

Cri. – Sim.

Exp. – Para que é que gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Para ser professora de meninos, para trabalhar com eles e ler coisas.

Exp. – Que coisas é que podias ler aos meninos?

Cri. – Histórias, o dicionário.

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

Cri. – Gostava de ler os projectos dos meninos, ler o dicionário, a história, ler coisas do Sá de Miranda dos pais e dos filhos.

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

Cri. – Posso ajudar os meninos, posso fazer projectos com eles, posso ler o dicionário, a história e revistas.

Esta criança apresentou cinco razões funcionais para aprender a ler e escrever: uma remetia para os textos informativos – “posso ler (...) revistas”; outra remetia para os textos literários – “Gostava de ler (...) a história” e “posso ler (...) a história”; outra remetia para os textos expositivos – “Gostava de (...) ler o dicionário” e “posso ler o dicionário”; e as outras duas que remetiam para a categoria outros tipos: “gostava de ler os projectos dos meninos” e “ler coisas do Sá de Miranda dos pais e dos filhos”.

A criança 5, no pré-teste, apresentou duas respostas funcionais. Ambas remetiam para os textos informativos – “revistas, jornais”:

Exp. – Gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. - ...

Exp. – Era para quê?

Cri. – Não sei.

Exp. – Não sabes. Mas gostavas?

Cri. – Sim

Exp. – Que coisas é que gostavas de ler, quando já souberes ler e escrever?

Cri. - ...

Exp. – Quando tu já souberes ler e escrever, o que é que tu gostavas de ler?

Cri. – Revistas, jornais, mais nada.

Exp. – O que é que tu podes fazer quando souberes ler e escrever?

Cri. – Mexer na faca, mexer no forno, no fogão.

Exp. – Porque é que podias mexer nessas coisas?

Cri. – Já era grande.

Exp. – E há mais coisas que podias fazer quando souberes ler e escrever?

Cri. – Não.

A criança 5, apesar de ter apresentado, no pré-teste, duas respostas funcionais, ainda relaciona esta aprendizagem com o crescimento. Segundo ela, podia “mexer na faca,

mexer no forno, no fogão” porque “já era grande”. Portanto, para ela quem sabe ler e escrever é crescido e, conseqüentemente, pode mexer em coisas que, geralmente, estão proibidas às crianças. Assim, um dos objectivos desta criança para querer aprender a ler e escrever não está relacionado com esta aprendizagem, mas sim com o facto de querer ser crescida e poder fazer coisas que lhe estão proibidas.

No pós-teste, a criança 5, apesar de relacionar ainda a aprendizagem da linguagem escrita com o crescimento - “porque eu ainda não sou da altura da minha mãe, não sou ainda grande como as professoras”; “para eu ser mais grande e para eu crescer e para comer mais e para ficar mais forte e ser grande” e “eu primeiro tenho de comer para ficar grande e conseguir escrever mais coisas”, também construiu o seu projecto pessoal de leitor/escritor:

Exp. – Gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque eu sei escrever, só não sei mas é ler.

Exp. – Tu já sabes escrever correctamente?

Cri. – Às vezes não.

Exp. – E outras vezes sim, não é?

Cri. – Sim.

Exp. – Então, tu gostavas de aprender a ler e a escrever correctamente?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque eu ainda não sou da altura da minha mãe, não sou grande como as professoras.

Exp. – Para que é que tu gostavas de aprender a ler? O que é que tu podias fazer?

Cri. – Podia escrever Laura que eu já sei, já sei escrever Catarina, Ana Inês sei e M<sup>a</sup> Inês também e Vitória, sei Teresa, sei ler também...

Exp. – Porque é que tu gostavas de saber ler e escrever?

Cri. – Porque eu queria ler, aprender coisas, para eu ser mais grande e para eu crescer e para comer mais e para ficar forte e ser grande.

...

Exp. – Porque é que gostavas de saber ler?

Cri. – Para tentar escrever Tânia e para tentar escrever autocarro que eu também não sei, carro, avião e mota.

Exp. – Então, tu gostavas de saber ler para poder poderes escrever essas coisas que tu ainda não sabes, é isso?

Cri. – Sim.

Exp. – E mais? Se tu soubesses ler isso servia-te para quê?

Cri. – Eu quero escrever e eu primeiro tenho de comer para ficar grande e conseguir escrever mais coisas.

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

Cri. – Eu gosto de ler histórias, gosto de ler revistas, livros, eu gosto de ler jornais e gosto de ler também as coisas do Carlos. Gostava de escrever Carlos.

Exp. – E que mais coisas é que tu gostavas de ler, quando já souberes ler e escrever? Há mais coisas?

Cri. – Gostava de ler as cartas que os meninos fazem, ... o que é que está... eu gostava de ler os dicionários.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque eu ainda não sei escrever alguma coisa, mas sei outras.

Exp. – O que é que tu podias fazer quando já soubesses ler?

Cri. – Podia escrever flores, cerejas, podia escrever olhos.

...

Exp. – Há mais coisas?

Cri. – Quando eu souber ler e escrever posso... eu quando for grande também posso escrever gravata, casaco, camisa, barba e saco.

Exp. – Tu há bocado disseste que gostavas de ler o dicionário, para quê?

Cri. – Para eu saber o que é que está dentro do dicionário escrito.

Exp. – E o que é que está lá dentro?

Cri. – Está mamífero

Exp. – Então, o dicionário serve para quê?

Cri. - ...Nós abrimos o dicionário e vemos o que é que está lá escrito e depois escrevemos numa folha o que é que está no dicionário.

Exp. – E há mais coisas que tu podes fazer quando tu já souberes mesmo ler e escrever?

Cri. – Posso coser... Quando eu for grande, posso escrever as coisas todas, posso escrever todas as coisas que está nos livros, nas revistas, nos jornais e também nas revistas e nos livros e mais nada.

Esta criança apresentou seis razões funcionais para aprender a ler e escrever: uma remetia para os textos enumerativos – “Podia escrever Laura”, “para tentar escrever Tânia e para tentar escrever autocarro (...) carro, avião e mota”, “gostava de escrever Carlos”, “podia escrever flores, cerejas, podia escrever olhos” e “posso escrever gravata, casaco, camisa, barba e saco”; três remetiam para os textos informativos – “ler revistas, (...) jornais”, “gostava de ler as cartas que os meninos fazem” e “posso escrever todas as coisas que está (...) nas revistas, nos jornais”; uma remetia para os textos literários – “eu gosto de ler histórias”; e uma que remetia para os textos expositivos – “eu gostava de ler os dicionários”.

Constatámos, no pós-teste, que muitas crianças referem que gostavam de ler jornais, revistas, cartas, histórias, livros de animais (especificam o tipo de animais, muitas vezes animais que fizeram parte dos projectos desenvolvidos ao longo do ano), o que nos leva a considerar que estes resultados estão relacionados com as actividades desenvolvidas.

Os textos prescritivos não foram referidos nem no pré-teste, nem no pós-teste, o que também nos leva a considerar que existe uma relação com as actividades desenvolvidas, uma vez que este tipo de texto foi um dos menos trabalhados ao longo do ano.

Relativamente aos resultados agrupados das funções nomeadas por tipo de texto verificámos uma evolução significativa no pós-teste, como se pode ver no Quadro 8.

Quadro 8 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da 2ª parte da prova de projecto pessoal de leitor/escritor

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,86	0,69	-2,205	0,014
Pós-teste	3,57	2,30		

De seguida, apresentaremos por separado os resultados dos tipos de texto que apresentaram uma evolução significativa no pós-teste.

Os textos informativos, como se pode ver no Quadro 9, evoluíram significativamente no pós-teste.

Quadro 9 – Textos informativos – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,29	0,76	-2,070	0,019
Pós-teste	1,29	1,11		

Os textos literários, também, tiveram uma evolução significativa no pós-teste, como podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10 – Textos literários – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,00	0,00	-2,449	0,007
Pós-teste	0,86	0,38		

No Quadro 11, podemos ver que, também, os textos expositivos evoluíram significativamente no pós-teste.

Quadro 11 – Textos expositivos – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,00	0,00	-1,732	0,042
Pós-teste	0,43	0,54		

De seguida, apresentaremos no Quadro 12 o número total de respostas funcionais por tipo de texto, onde se pode constatar que estas se modificaram quantitativamente e qualitativamente.

Quadro 12 – Número total de respostas funcionais por tipo de texto

Texto	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
Enum.	2	4	2
Inform.	2	9	7
Presc.	0	0	0
Liter.	0	6	6
Expos.	0	3	3
Outros	2	3	1
Totais	6	25	19

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

O total de respostas funcionais no pré-teste foi 6, no pós-teste foi 25, o que significa que foram referidos mais 19 tipos de texto.

Assim, podemos constatar que, apesar de ter aumentado o número de respostas de todos os tipos de texto, excepto as que remetiam para textos prescritivos, apenas aumentaram significativamente, no pós-teste, as que remetiam para os textos informativos, literários e expositivos, como já tivemos oportunidade de observar atrás (Quadros: 10, 11 e 12).

Consideramos que este facto poderá estar relacionado com o tipo de actividades desenvolvidas e com o próprio interesse que estes tipos de texto despertam nas crianças.

## 2. PROVA DE ESCRITA

### 2.1. Escrita de Palavras Conhecidas

Nesta prova era pedido às crianças que escrevessem todas as palavras que conheciam, de forma a conhecermos o seu capital visual de palavras. Apenas foram cotadas as palavras escritas correctamente, com 1 ponto cada uma. No Quadro 13 serão apresentados os resultados.

Quadro 13 – Escrita de palavras conhecidas

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	5	5
6	0	1	1
7	0	0	0
Totais	0	6	6

No pré-teste, as crianças não conheciam nenhuma palavra. No pós-teste, apenas duas crianças conheciam algumas palavras. A criança 6 escreveu o seu nome e a criança 5, para além do nome, escreveu: mãe, pai, avó e Vitória (nome da colega preferida).

De seguida, apresentaremos, nas Figuras 1.1 e 1.2, o exemplo da criança 5 que foi a que mais evoluiu na aquisição do capital visual de palavras.

Figuras 1.1. – Criança 5: prova de escrita de palavras conhecidas no pré-teste

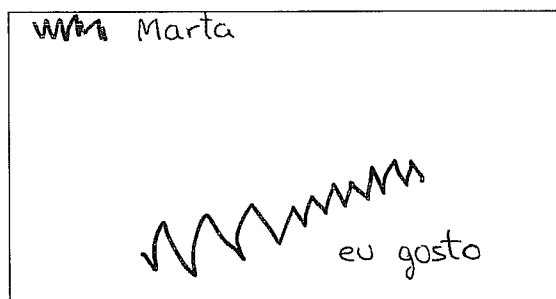
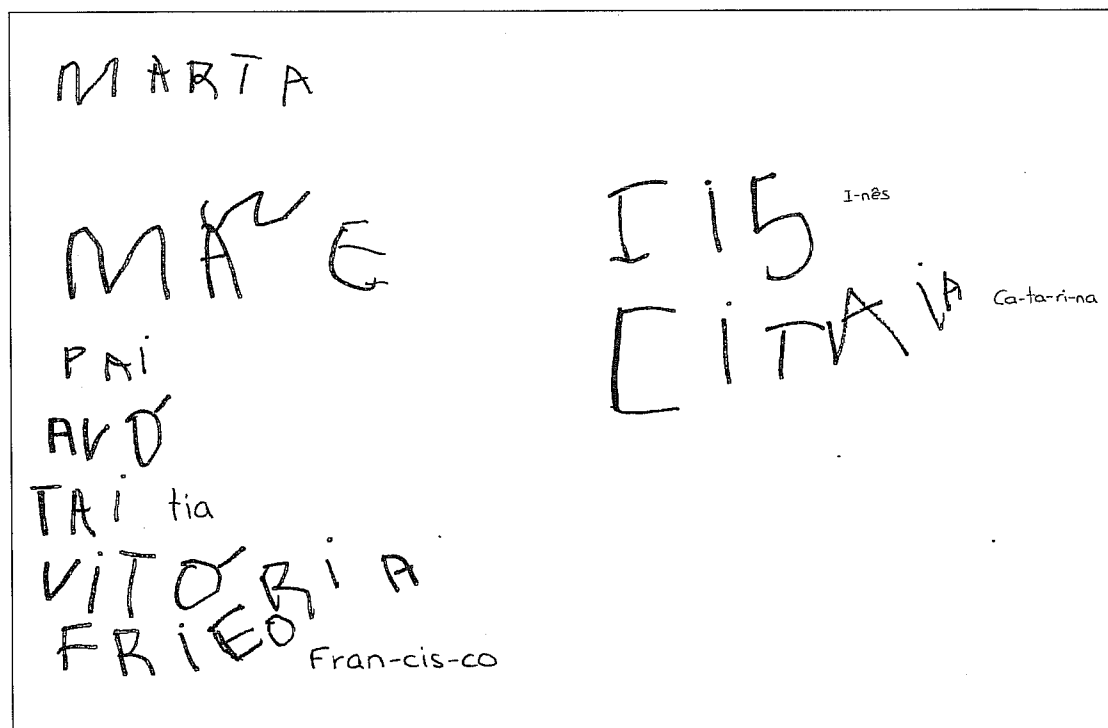


Figura 1.2. – Criança 5: prova de escrita de palavras conhecidas no pós-teste



Apesar de terem sido só duas crianças que demonstraram escrever o seu nome correctamente, houve uma criança que o escreveu no nível de fonetização da escrita. Além disso, constatámos que as crianças que tinham níveis conceptuais mais elevados de escrita, de todas as palavras que conheciam, escreviam o seu nome num nível superior ao das outras palavras, o que também nos indica que o nome é uma das primeiras aquisições (Ferreiro & Teberosky, 1984).

Nesta prova a evolução não foi significativa no pós-teste.

## 2.2. Ditado de Palavras

Esta prova consistia na escrita de 10 palavras que ditávamos a cada criança, de forma a conhecermos as conceptualizações relativamente à linguagem escrita.

O nível conceptual de cada criança foi classificado de acordo com o maior número de palavras escritas num determinado nível. Apresentaremos os resultados no Quadro 14.

Quadro 14 – Níveis conceptuais na prova de ditado

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	A	B	1
2	B	C	1
3	B	C	1
4	B	D	2
5	B	F	4
6	B	D	2
7	B	C	1

A – Nível pictográfico

B – Nível pré-silábico com modelo cursiva

C – Nível pré-silábico com modelo script

D – Nível pré-silábico com letras convencionais

E – Nível silábico

F – Nível de fonetização da escrita

No pré-teste, a maioria das crianças encontrava-se no nível pré-silábico com modelo cursiva e apenas uma se encontrava no nível pictográfico. No pós-teste, nenhuma criança se encontrava no nível pictográfico; apenas uma se encontrava no nível pré-silábico com modelo cursiva; a maioria foi classificada nos níveis pré-silábico com

modelo script e pré-silábico com letras convencionais e houve uma criança que foi classificada no nível de fonetização da escrita.

Como se pode ver no Quadro 14, quatro crianças evoluíram para 1 nível acima, duas evoluíram para 2 níveis acima e uma evoluiu para 4 níveis acima.

Podemos constatar que a evolução dos níveis conceptuais de escrita, no pós-teste, foi significativa como se pode ver através do Quadro 15.

Quadro 15 – Níveis conceptuais na prova de ditado – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	1,86	0,38	-2,414	0,008
Pós-teste	3,57	1,27		

De seguida serão apresentados, no Quadro 16, relativamente à prova de ditado, o número de palavras escritas em cada nível.

Quadro 16 – Número de palavras escritas por nível conceptual

<b>Níveis</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
A	12	0
B	58	10
C	0	30
D	0	20
E	0	0
F	0	10

Por verificarmos que nem todas as crianças usam sempre os mesmos critérios para escrever durante a prova de ditado, apresentamos os resultados da análise palavra a palavra em anexo (ver anexo G).

Como se pode ver no Quadro 16, no pré-teste, apareceram 12 palavras classificadas no nível pictográfico e 58 palavras no nível pré-silábico com modelo cursiva, encontrando-se neste nível a maioria das palavras. Portanto, no pré-teste, todas as palavras se encontravam nos dois primeiros níveis.

No pós-teste, não apareceu nenhuma palavra no nível pictográfico. No nível pré-silábico com modelo cursiva apareceram apenas 10. No nível pré-silábico com modelo script apareceram 30 palavras e no pré-silábico com letras convencionais 20, encontrando-se nestes dois níveis a maioria das palavras. No nível silábico não apareceu nenhuma palavra e no nível de fonetização da escrita apareceram 10.

Podemos concluir que, no pré-teste, as palavras se encontravam concentradas nos dois primeiros níveis, em que o nível pré-silábico com modelo cursiva representou a grande maioria das palavras. No pós-teste, as palavras apareceram distribuídas por quatro níveis, pertencendo a grande maioria aos níveis: pré-silábico com modelo script e pré-silábico com letras convencionais.

Relativamente à direccionalidade da escrita, no pré-teste, a maioria das crianças escreveu de acordo com o sentido convencional da escrita, excepto: a criança 2 que ao ver que não lhe cabia uma das palavras na mesma linha desceu para a linha de baixo e escreveu no sentido inverso, e a criança 7 que escreveu três palavras de cima para baixo. No pós-teste, todas as crianças escreveram de acordo com o sentido convencional da escrita, excepto a criança 7 que escreveu a última palavra no sentido inverso, quando a sua lista de palavras do ditado já estava muito próxima do lado direito da folha.

Relativamente à leitura das palavras, no pré-teste, a maioria das crianças leu de acordo com o sentido convencional, apenas a criança 7 leu três palavras de baixo para cima e cinco da direita para a esquerda (sentidos inversos ao convencional). No pós-teste, todas as crianças leram de acordo com o sentido convencional, excepto a criança 7 que leu as quatro últimas palavras do ditado no sentido inverso.

No pré-teste, apareceu a hipótese quantitativa do referente. A criança 2 leu urso pequenino na palavra ursinho e fez uma mancha gráfica menor que para urso, no entanto, não soube explicar porquê. A criança 4 fez uma mancha gráfica maior para urso e mais pequena para ursinho e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque este é pequenino”. A criança 6 fez uma mancha gráfica mais pequena para águia e maior para águias e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque águia é mais pequenina e águias são mais grandes”. A criança 7 fez uma mancha gráfica maior para urso e menor para ursinho e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque é um animal grande (apontando para urso) e é o pequenino (apontando para ursinho)”, e para ler ursinho leu pequenino. Para escrever águias escreveu quatro vezes águia e leu “águia, águia, águia, águia” e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque isto é águia, isto é águia e isto também é águia, (...) tantas águias”.

No pós-teste, também apareceu a hipótese quantitativa do referente. A criança 2 fez uma mancha gráfica mais pequena para elástico e maior para elefante e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “é grande (referindo-se a elefante)”. A criança 4 utilizou as mesmas letras com a mesma ordem para escrever urso e ursinho e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque têm as palavras iguais”. A criança 6 escreveu as mesmas letras para urso e para ursinho, apenas variando a posição de dois caracteres e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque são dois ursos, têm que ter as mesmas letras”. Para escrever águia e águias começou por usar as mesmas letras, no entanto, para escrever águias acrescentou mais duas e quando lhe perguntámos porquê, respondeu “porque isto é águia (apontando para águia) e isto é águias (apontando para águias)”.

De seguida, daremos alguns exemplos da prova de ditado. O primeiro refere-se a uma criança que, no pré-teste, se encontrava no nível pictográfico e, no pós-teste, evoluiu para o nível seguinte, o pré-silábico com modelo cursiva. O segundo exemplo refere-se a uma criança que evoluiu 1 nível, tendo apresentado, no pré-teste, uma escrita pré-silábica com modelo cursiva e, no pós-teste, uma escrita pré-silábica com modelo script. O terceiro exemplo refere-se a uma criança que evoluiu 2 níveis, tendo apresentado, no pré-teste, uma escrita pré-silábica com modelo cursiva e, no pós-teste, uma escrita pré-silábica com letras convencionais. O último exemplo refere-se a uma criança que evoluiu 4 níveis, ou seja a criança que mais evoluiu nas suas

conceptualizações, tendo apresentado, no pré-teste, uma escrita pré-silábica com modelo cursiva e, no pós-teste, uma fonetização da escrita.

A criança 1 evoluiu do nível pictográfico – Figura 2.1 – para o nível de escrita pré-silábica com modelo cursiva – Figura 2.2.

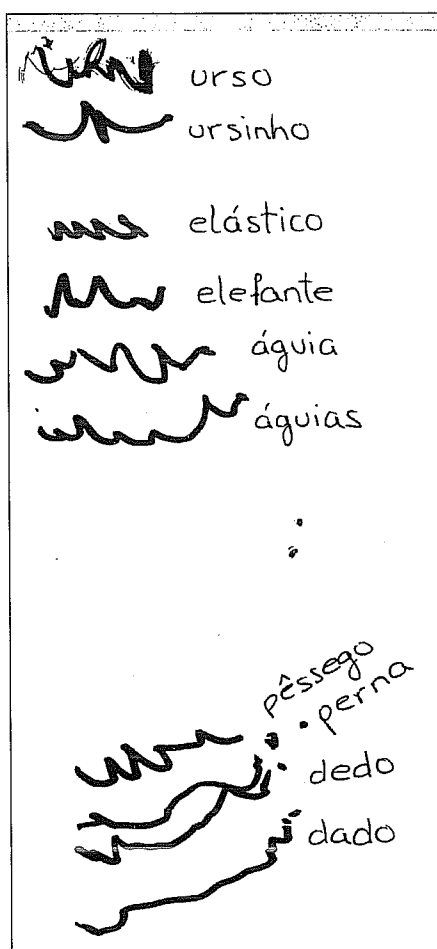
Figura 2.1. – Criança 1: prova de ditado no pré-teste



Podemos constatar através da Figura 2.1 que, no pré-teste, esta criança ainda não distingue desenho de escrita, pois quando lhe foi pedido que escrevesse, desenhou sempre, excepto na palavra dado que a escreveu no nível pré-silábico com modelo cursiva.

No pós-teste, escreveu todas as palavras no nível pré-silábico com modelo cursiva e não utilizou nunca o desenho como se pode ver na Figura 2.2.

Figura 2.2. – Criança 1 – prova de ditado no pós-teste



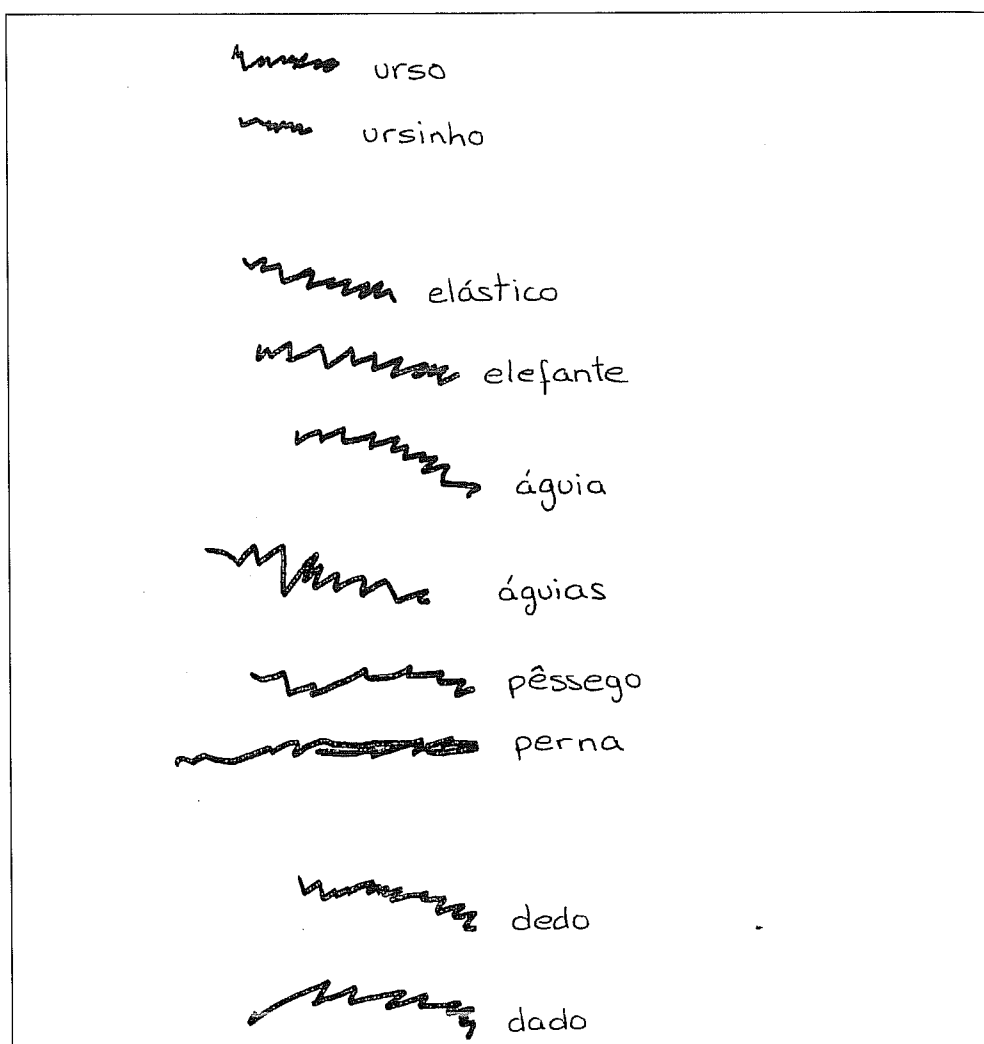
Esta criança, enquanto escrevia cada uma das palavras, pronunciava-as em voz alta silabicamente.

Não se verificou, aqui, a hipótese quantitativa do referente.

A leitura foi sempre global para todas as palavras.

A criança 2 evoluiu do nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva – Figura 3.1 – para o nível de escrita pré-silábico com modelo script – Figura 3.2.

Figura 3.1. – Criança 2: prova de ditado no pré-teste



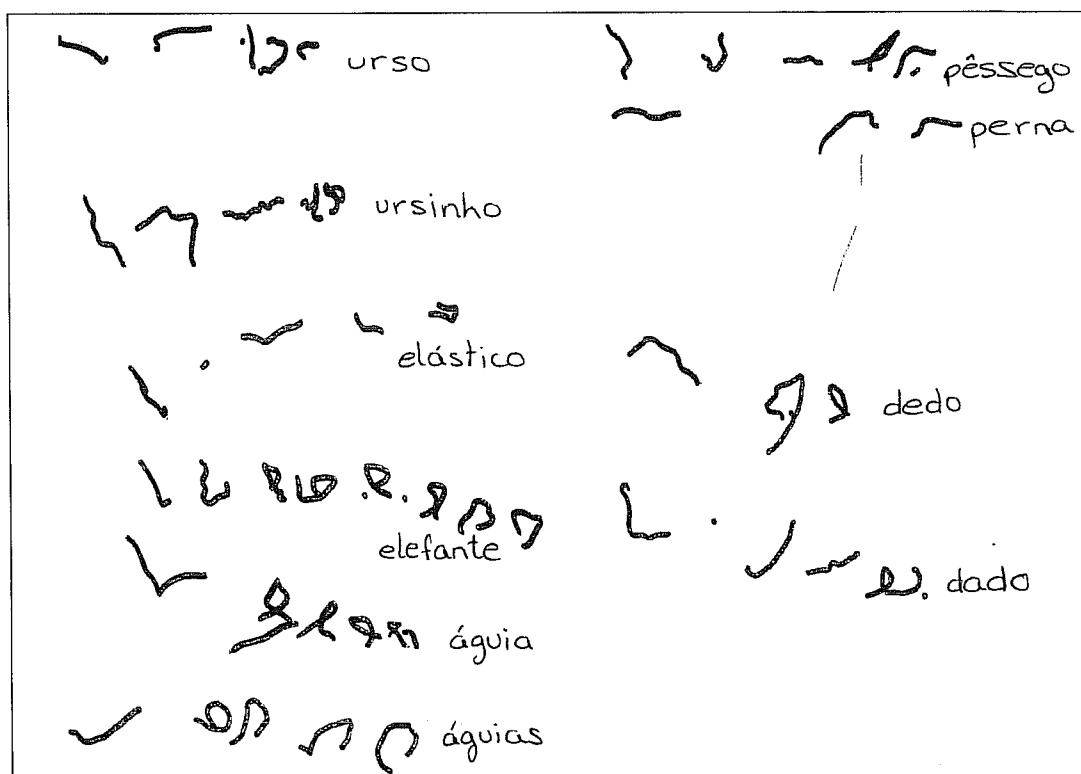
Como podemos ver, esta criança, escreveu todas as palavras no nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva.

Escreveu todas as palavras silenciosamente.

Ao ler a palavra ursinho, leu urso pequenino. A leitura de todas as palavras foi sempre global.

No pós-teste, escreveu todas as palavras no nível de escrita pré-silábico com modelo script, como se pode ver na Figura 3.2.

Figura 3.2. – Criança 2: prova de ditado no pós-teste

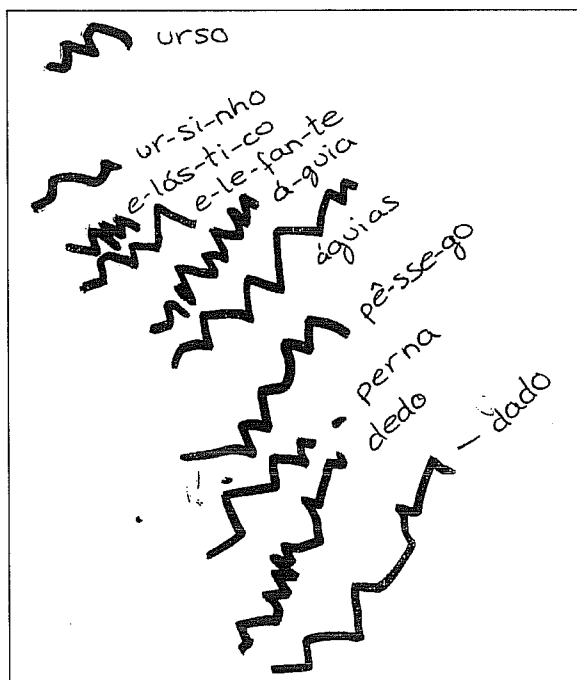


Na escrita da palavra elefante apareceu a hipótese quantitativa do referente. Quando lhe perguntámos porque é que tinha escrito elefante assim e elástico de outra forma, respondeu “é grande (referindo-se a elefante)”.

A escrita foi silenciosa e a leitura global para todas as palavras.

A criança 6 evoluiu do nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva – Figura 4.1 – para o nível de escrita pré-silábico com letras convencionais – Figura 4.2.

Figura 4.1. – Criança 6: prova de ditado no pré-teste



Na escrita das palavras águia e águias apareceu a hipótese quantitativa do referente. Quando perguntámos porque é que tinha escrito águia assim e águias de outra forma, respondeu “porque águia é mais pequenina e águias são mais grandes”.

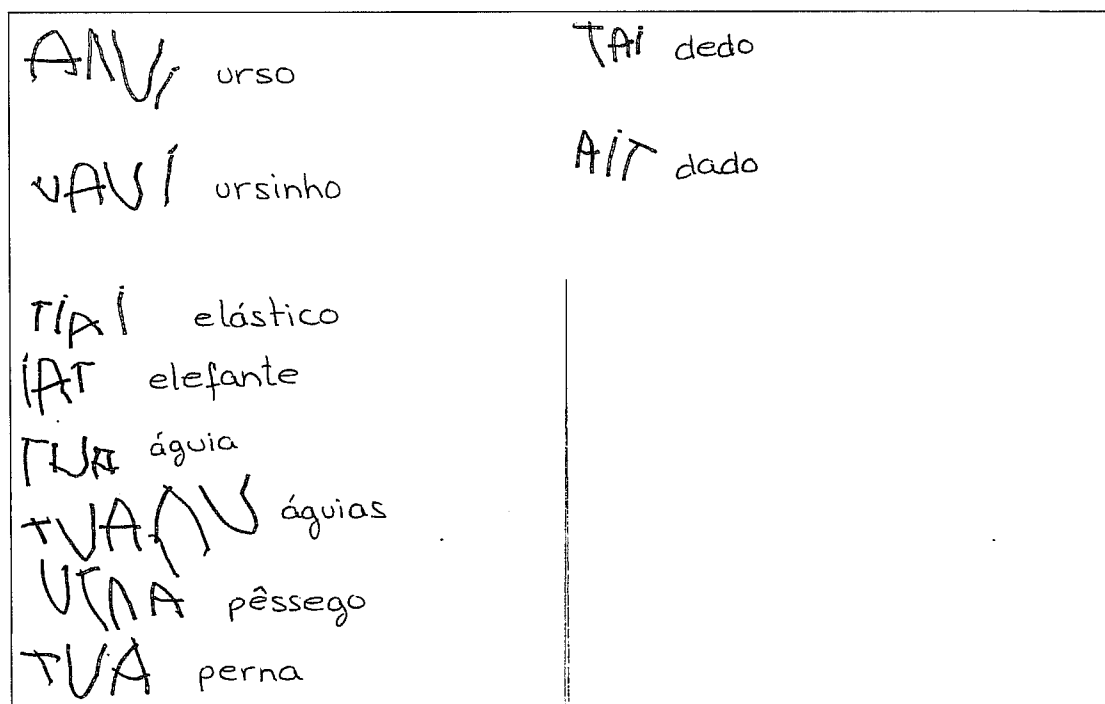
Umás vezes verbalizou silabicamente durante a escrita, outras vezes escreveu silenciosamente.

A leitura, umas vezes foi silabada enquanto apontava pausadamente de acordo com as sílabas e outras vezes foi global.

Constatámos que esta criança, sempre que verbalizava silabicamente durante a escrita de uma palavra, depois fazia uma leitura silabada apontando de acordo com as sílabas e, quando escrevia silenciosamente, depois fazia uma leitura global apontando para a escrita num gesto rápido.

No pós-teste, escreveu todas as palavras no nível de escrita pré-silábico com letras convencionais como se pode ver na Figura 4.2.

Figura 4.2. – Criança 6: prova de ditado no pós-teste



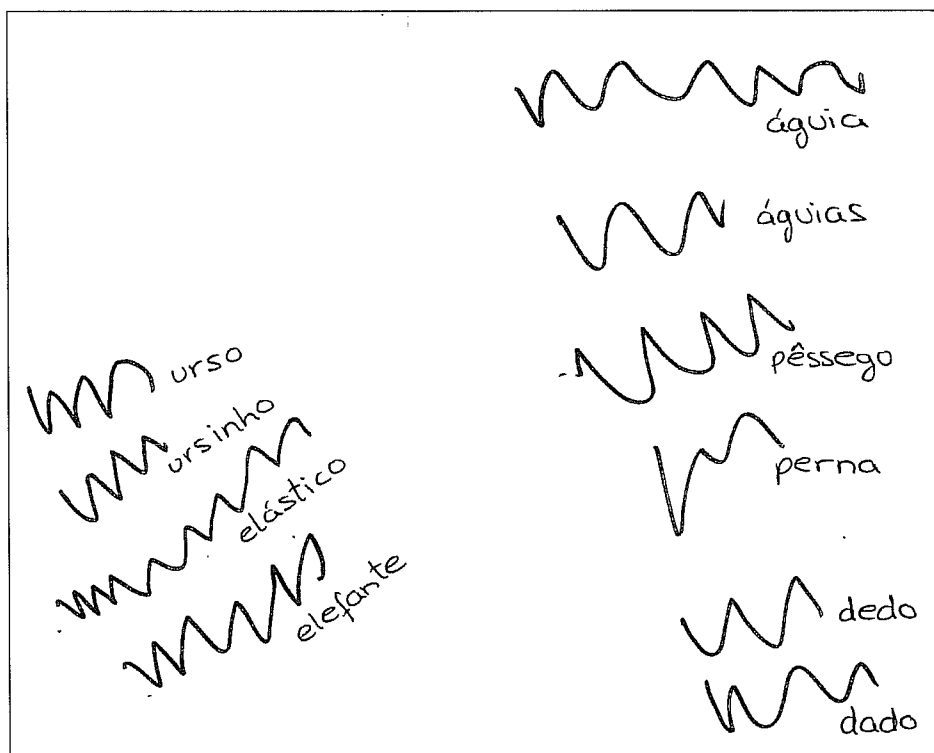
Esta criança utilizou a hipótese de quantidade e variabilidade de caracteres porque usou três ou quatro letras na maioria das palavras, quase sempre as mesmas, variando a sua posição de palavra para palavra.

Apareceu também a hipótese quantitativa do referente. Quando escreveu urso e ursinho e perguntámos porque é que tinha escrito assim, respondeu “porque são dois ursos, têm que ter as mesmas letras” e quando escreveu águia e águias e perguntámos porque é que escreveu assim, respondeu “porque isto é águia e isto são águias”. Podemos constatar que a escrita desta criança nestes casos está ainda ligada ao referente. No primeiro caso, usa as mesmas letras para as duas palavras mas em diferentes posições e justifica que é por serem dois animais iguais. No segundo caso, começa por usar as mesmas letras nas mesmas posições, no entanto, acrescenta mais duas letras para a palavra águias e justifica, provavelmente, querendo dizer que águias são mais que uma águia.

A escrita foi silenciosa e a leitura global para todas as palavras.

A criança 5 evoluiu do nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva – Figura 5.1 – para o nível de fonetização da escrita – Figura 5.2.

Figura 5.1. – Criança 5: prova de ditado no pré-teste



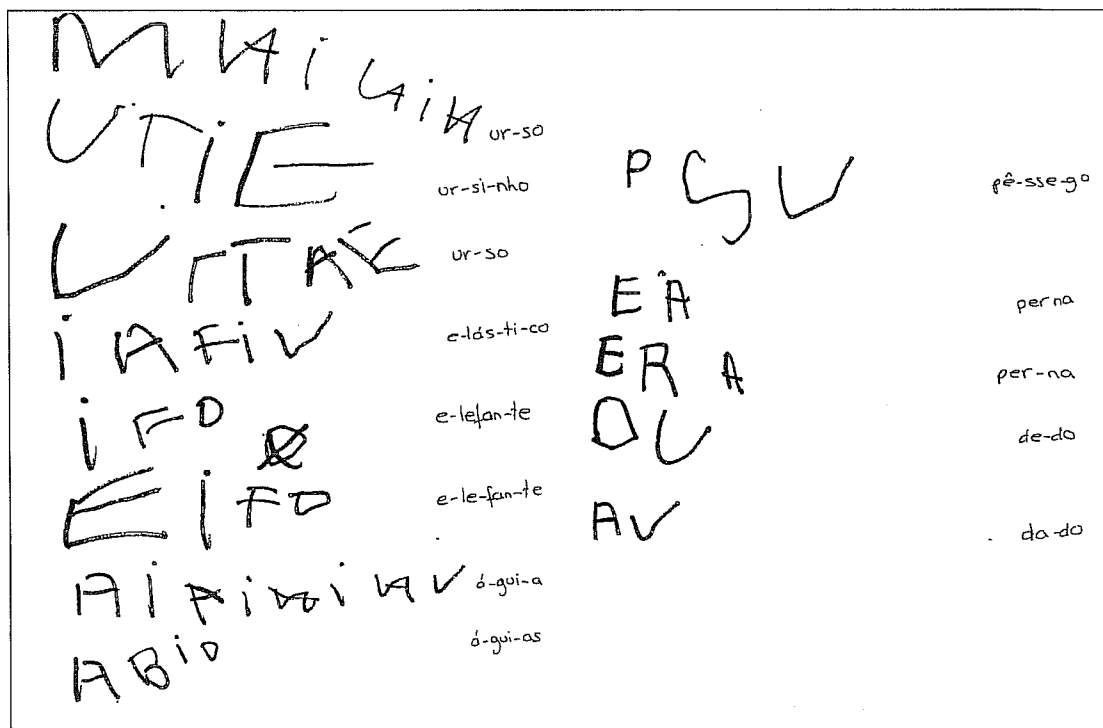
Esta criança escreveu todas as palavras no nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva.

Verbalizou sempre enquanto escrevia todas as palavras.

A leitura foi sempre global para todas as palavras.

No pós-teste, a criança 5 escreveu todas as palavras no nível de fonetização da escrita como se pode ver na Figura 5.2.

Figura 5.2. – Criança 5: prova de ditado no pós-teste



Como se observa na Figura 5.2. já existe alguma reflexão sobre o oral por parte desta criança, tendo fonetizado em duas palavras apenas o som da primeira sílaba (urso e águias) e nas oito restantes mais de um som.

A criança 5 começa por escrever urso sem nenhum critério linguístico, no entanto, como foi demonstrado em alguns estudos (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987), constatamos que a própria prova promove o desenvolvimento. Assim, ao escrever ursinho já usa critérios linguísticos o que a faz reflectir sobre a escrita da palavra urso:

Exp. – Porque é que tu aqui para escrever urso escreveste desta maneira e aqui para escrever ursinho escreveste desta maneira?

Cri. – Porque ursinho começa por um U ... e urso também.

Exp. – E esta letra aqui é um U (apontando para o M)?

Cri. – Ah! Não, primeiro é um U, depois é um R, ... aqui (urso) eu enganei-me.

Exp. – Queres escrever outra vez?

Cri. – Sim

Relativamente às palavras elástico e elefante apresentaremos, também, o exemplo da sua reflexão.

A criança escreve elástico começando com a letra “I” e de seguida pedimos-lhe que escreva elefante.

Cri. – É com I?

Exp. – É como tu souberes.

A criança verbaliza várias vezes a palavra tentando perceber os sons e refere que o “I” é um “D” e escreve a palavra.

Cri. – E-lefan-te (lê silabicamente, mas aponta globalmente). Elefante escreve-se com um E. Em vez de estar aqui um I é um E.

Exp. – Então, porque é que escreveste um I?

Cri. – Porque iiiilefante ouve-se um I, mas não é, é um E.

Exp. – Queres escrever outra vez?

Cri. – E-le-fan-te (leu silabicamente, mas apontou globalmente)

Esta criança já descobriu que em algumas situações a letra “E” lê-se “I”. O facto de ter modificado apenas a palavra elefante deve-se provavelmente à sua própria experiência, ou seja, ao facto desta palavra estar mais presente no seu quotidiano.

Relativamente às palavras águia e águias representou a primeira sílaba das duas com a letra A.

Cri. – Águia, aaa um A, guiii I.

Usou mais letras para escrever águia do que para escrever águias:

Exp. – Porque é que escreveste águia assim, e águias assim?

Cri. – Porque águias é um nome pequenino.

Exp. – E águia é um nome maior?

Cri. – Águias, águia. Não.

Exp. – Então?

Cri. – É pequenino.

Exp. – Queres escrever outra vez?

Cri. – Não.

A criança reflectiu sobre ambas palavras e chegou à conclusão de que era ao contrário. No entanto, não quis escrever de novo.

Relativamente às palavras pêssego e perna, a primeira sílaba foi representada pela letra “P” no primeiro caso e pelas letras “ER” no segundo (após ter reflectido):

Exp. – Podes escrever pêssego?

Cri. – P, ... pêssego ... um S, pêssego ... um U.

Exp. – Podes ler com o teu dedo?

Cri. – Pê-sse-go (leu silabicamente, mas apontando globalmente)

Exp. – Podes escrever perna?

Cri. – P, peee ... um E e na um A.

Exp. – Podes ler?

Cri. – Ainda não está ... o que era?

Exp. – Perna.

Cri. – Enganei-me ...

Exp. – Queres escrever outra vez?

Cri. – Perrr um R ... na na na um A.

Em relação às palavras dedo e dado a primeira sílaba foi representada pela letra “D” no primeiro caso e pela letra “A” no segundo.

Exp. – Podes escrever dedo?

Cri. – De ... um D, do um U.

Exp. – Podes escrever dado?

Cri. – Daaa um A, do um U.

A leitura foi sempre global.

### 3. LINGUAGEM TÉCNICA DA LEITURA/ESCRITA

Com esta prova pretendíamos avaliar o conhecimento que as crianças têm acerca dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita.

A evolução dos resultados, no pós-teste, foi significativa como podemos ver no Quadro 17.

Quadro 17 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P na prova de linguagem técnica

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	3,86	0,9	-2,120	0,017
Pós-teste	11,86	6,91		

Apresentaremos, no Quadro 18, os resultados agrupados obtidos nesta prova.

Quadro 18 – Linguagem técnica

<b>Sujeitos</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>	<b>Evolução</b>
1	4	3	-1
2	3	4	1
3	5	8	3
4	3	18	15
5	5	20	15
6	3	17	14
7	4	13	9
<b>Totais</b>	<b>27</b>	<b>83</b>	<b>56</b>

Como podemos verificar através do Quadro 18, destaca-se uma evolução no conhecimento dos termos técnicos do grupo. No pré-teste, o total de respostas correctas foi 27 e, no pós-teste foi 83, ou seja, houve um aumento de 56 respostas correctas.

Esta prova era composta por 23 itens. De seguida, serão apresentados os resultados dos vários itens.

Os resultados mais detalhados dos itens que reenviavam para o mesmo tipo de conhecimento encontram-se em anexo (ver anexo H).

No Quadro 19 apresentamos os resultados relativos aos itens 1, 2 e 3, que avaliam o termo técnico *número*.

Quadro 19 – Itens 1, 2 e 3

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	2	1	-1
2	1	1	0
3	1	3	2
4	0	3	3
5	1	3	2
6	1	3	2
7	1	1	0
Totais	7	15	8

Através do Quadro 19 podemos ver que, no pré-teste, algumas crianças já conheciam o termo *número*. Os itens 1 e 2 (ver anexo H) tiveram a mesma pontuação e o item 3 foi o que obteve menor pontuação, provavelmente devido a ser um número com dois algarismos. No pós-teste, os três itens tiveram a mesma pontuação, tendo havido uma evolução de 8.

No Quadro 20 apresentamos os resultados relativos aos itens 4 e 5, que avaliam o termo *letra*.

Quadro 20 – Itens 4 e 5

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	1	1	0
3	0	1	1
4	0	2	2
5	1	2	1
6	0	2	2
7	1	0	-1
Totais	3	8	5

Tanto no pré-teste como no pós-teste (ver anexo H), o item 4 obteve mais pontuação que o item 5, talvez pelo facto da letra apresentada no item 4 ser maiúscula e sendo as maiúsculas as letras mais reconhecidas pelas crianças (Alves Martins, 1996), estas tiveram mais facilidade em distingui-la dos números. No item 5 a letra apresentada era minúscula e como se pode ver, no pré-teste não foi reconhecida por nenhuma das crianças, mas, no pós-teste, já foi reconhecida por três. Assim, verificámos através do Quadro 20 que também houve evolução em relação ao termo *letra*.

Apresentamos, agora, no Quadro 21 os resultados obtidos relativamente ao item 6, que avalia o termo *palavra*.

Quadro 21 – Item 6

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	1	0
5	0	1	1
6	0	1	1
7	0	1	1
Totais	2	4	2

O Quadro 21 mostra-nos que, no pré-teste, foram apenas duas crianças que responderam correctamente, no entanto, pensamos que este facto poderá ser devido à própria sequência da prova que por ser pedido algo diferente dos itens anteriores, pode ter feito com que as crianças tenham procurado uma mancha gráfica diferente, mas não propriamente por conhecerem o termo *palavra*, pois verificamos através da análise dos itens que se seguem, 7, 8, 9 e 10 (apresentados no Quadro 28), que também avaliam o termo *palavra*, embora combinado com outros aspectos, que não foram respondidos correctamente por nenhuma das crianças. Em relação ao pós-teste, já podemos afirmar que a maioria das crianças conhece o termo *palavra*, pois, através da análise dos itens que apresentamos, de seguida, no Quadro 22, verificamos que estes obtiveram pontuação.

Apresentamos, agora, no Quadro 22, os resultados relativos aos itens 7, 8, 9 e 10, que avaliam o termo *palavra*, combinado com a noção de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) da frase*, que reenvia para o conhecimento acerca da direcionalidade da leitura/escrita.

Quadro 22 – Itens 7, 8, 9 e 10

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	1	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	2	2
5	0	3	3
6	0	0	0
7	0	0	0
Totais	0	7	7

Através do Quadro 22, podemos ver que, no pré-teste, o grupo obteve em todos os itens pontuação mínima. No pós-teste, verificámos que, apesar de algumas crianças terem tido pontuação 0 (ver anexo H), estiveram muito próximas de responder correctamente; talvez não tanto em relação ao termo *palavra*, mas relativamente ao conhecimento da direcionalidade da leitura/escrita, que em todos os casos estava correcta. No entanto, atribuímos 0 pontos, uma vez que este item também avaliava o termo *palavra*.

No Quadro 23 serão apresentados os resultados obtidos relativamente aos itens 11, 12 e 13, que avaliam os termos *letra maiúscula* e *letra minúscula*.

Quadro 23 – Itens 11, 12 e 13

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0	2	2
5	1	3	2
6	0	3	3
7	0	3	3
Totais	1	12	11

Relativamente aos itens 11, 12 e 13, denota-se também uma evolução, como podemos ver no Quadro 23. No pré-teste (ver anexo H), os itens 11 e 12 tiveram pontuação mínima e o item 13 teve apenas 1 ponto. No pós-teste, no item 11 atribuímos 1 ponto apenas a quem rodeou unicamente a letra maiúscula como a prova indica. No entanto, torna-se importante dizer que a maioria das crianças rodeou a palavra que tinha a letra maiúscula, o que não se verificou no pré-teste. Relativamente ao item 12, constatamos que a maioria das crianças respondeu correctamente ao pedido de rodear a letra maiúscula e verificamos que se repetiu a situação atrás referida com a criança 2 que rodeou toda a palavra e por isso teve 0 pontos. No item 13, era pedido às crianças que rodeassem a letra minúscula e a maioria respondeu correctamente.

De seguida, apresentamos no Quadro 24 os resultados relativos aos itens 14 e 15, que avaliam o conhecimento de várias noções em simultâneo: a de *letra*, a de *palavra*, a de *primeira letra e de última letra de cada palavra* e a direccionalidade da leitura/escrita.

Quadro 24 – Itens 14 e 15

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
Totais	0	0	0

Através do Quadro 24 podemos ver que, tanto no pré-teste como no pós-teste as pontuações foram mínimas, no entanto, após a análise individual de cada prova podemos afirmar que houve alguma evolução. No pré-teste, relativamente ao item 14 três crianças rodearam a primeira letra da primeira palavra. Constatámos que ainda não tinham noção do termo *palavra*, uma vez que não rodearam as letras das outras palavras da frase e mostraram que ainda não tinham uma noção perfeita da direccionalidade da leitura/escrita, pois em relação ao pedido do item 15 em vez de rodearem a última letra rodearam a primeira. No pós-teste, a grande maioria das crianças rodeou no item 14 a primeira letra da frase e no item 15 rodeou a última letra da frase, o que nos indica, apesar das pontuações mínimas, que mesmo não tendo noções de *letra* e *palavra* quando combinadas, o grupo mostrou ter noção da direccionalidade da leitura/escrita.

No Quadro 25 apresentamos os resultados obtidos relativamente aos itens 16, 17 e 18, que avaliam o termo *frase*.

Quadro 25 – Itens 16, 17 e 18

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	0	-2
4	0	3	3
5	2	3	1
6	1	3	2
7	2	3	1
Totais	7	12	5

Como podemos ver no Quadro 25, denota-se uma evolução. No pré-teste (ver anexo H), os itens que obtiveram mais pontuação foram o 17 e o 18. O item 16 obteve apenas 1 ponto pelo que talvez se deva ao facto da frase ser muito pequena e estar entre palavras, o que dificulta o seu reconhecimento. No pós-teste, a maioria das crianças respondeu correctamente aos três itens, o que nos indica que já existe uma noção de *frase*.

De seguida, no Quadro 26, serão apresentados os resultados relativos ao item 19, que avalia o conhecimento de que *o nome próprio começa por letra maiúscula*.

Quadro 26 – Item 19

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0	1	1
5	0	1	1
6	0	1	1
7	0	1	1
Totais	0	5	5

Como podemos ver no Quadro 26 houve uma grande evolução relativamente ao item 19. Neste item era pedido às crianças que fizessem uma bola à volta do nome de alguém. No pré-teste, nenhuma criança reconheceu o nome, enquanto que, no pós-teste, cinco crianças demonstraram ter conhecimento acerca deste conceito.

No Quadro 27 apresentamos os resultados obtidos relativamente ao item 20, que avalia o conhecimento do termo *título de uma história*.

Quadro 27 – Item 20

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	0	-1
4	0	1	1
5	0	1	1
6	0	1	1
7	0	1	1
Totais	3	6	3

Como se pode ver no Quadro 27, algumas crianças já conheciam o termo *título de uma história* no pré-teste. No pós-teste, seis crianças responderam correctamente e parece-nos importante referir que a criança que teve 0 pontos esteve muito próxima da resposta correcta, pois rodeou uma parte do título e não o confundiu com a história.

No Quadro 28 apresentamos os resultados relativos aos itens 21 e 22, que avaliam o termo *linha*.

Quadro 28 – Itens 21 e 22

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	2	1
4	1	2	1
5	0	2	2
6	1	2	1
7	0	2	2
Totais	3	10	7

Através do Quadro 28 podemos ver que também houve evolução nestes itens. No pré-teste (ver anexo H), duas crianças mostraram, no item 21, ter conhecimento do termo *primeira linha*. Relativamente ao item 22 apenas uma criança conhecia o termo *última linha*. No pós-teste, a grande maioria das crianças respondeu correctamente aos dois itens, mostrando que conhecia os dois termos, o que nos indica, também, o conhecimento da direcionalidade (de cima para baixo) da leitura/escrita.

Por fim, apresentaremos no Quadro 29 os resultados obtidos relativamente ao último item, o item 23, que avalia a noção de *história escrita*.

Quadro 29 – Item 23

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	1	0
5	0	1	1
6	0	1	1
7	0	1	1
Totais	1	4	3

Através do Quadro 29 podemos ver que no pré-teste apenas uma criança respondeu correctamente, no entanto, parece-nos importante referir que, embora as outras crianças não o tenham feito, nenhuma delas rodeou o desenho, mas sim parte da história, o que mostra que, já nesta altura, as crianças distinguem a história escrita da imagem da história. No pós-teste, a maioria das crianças fez uma bola à volta de toda a história, o que demonstra um conhecimento mais perfeito, do termo *história escrita*. As três crianças que não o fizeram rodearam apenas uma parte da mesma, mas nenhuma rodeou a imagem.

De seguida, apresentaremos no Quadro 30 as médias dos resultados para cada um dos itens.

Quadro 30 – Médias por item

Itens	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0,43	0,71	0,28
2	0,43	0,71	0,28
3	0,14	0,71	0,57
4	0,43	0,71	0,28
5	0	0,43	0,43
6	0,29	0,57	0,28
7	0	0,43	0,43
8	0	0,14	0,14
9	0	0,29	0,29
10	0	0,14	0,14
11	0	0,43	0,43
12	0	0,71	0,71
13	0,14	0,57	0,43
14	0	0	0
15	0	0	0
16	0,14	0,57	0,43
17	0,43	0,57	0,14
18	0,43	0,57	0,14
19	0	0,71	0,71
20	0,43	0,86	0,43
21	0,29	0,71	0,42
22	0,14	0,71	0,57
23	0,14	0,57	0,43
Totais	0,17	0,51	0,34

Através do Quadro 30, podemos ver que, no pré-teste, os itens que obtiveram média 0 foram: o item 5 relativo ao termo *letra*, no entanto, os outros dois itens que também avaliavam o termo *letra* não tiveram média de 0; os itens 7, 8, 9 e 10 que avaliavam o termo *palavra* combinado com noções de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) da frase* o que reenviava para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*, donde constatamos que o grupo ainda não tinha conhecimento da mesma; os itens 11 e 12 relativos ao conhecimento dos termos *letra maiúscula* e *letra minúscula*, no entanto o item 13 que também avaliava estes termos não obteve média 0; os itens 14 e 15 que reenviavam para o conhecimento de várias noções em simultâneo, que são *primeira letra e última letra de cada palavra* e a *direccionalidade da leitura/escrita*, donde constatamos que as várias noções quando combinadas já não são tão estáveis; e o item

19 relativo ao conhecimento de que *o nome próprio começa por letra maiúscula*, donde verificamos que nenhuma criança possuía este conhecimento.

Os itens que tiveram médias mais elevadas, no pré-teste, foram: os itens 1 e 2 relativos ao termo *número*, em que se pode ver já a existência de algum conhecimento relativamente a este termo; o item 4 que avalia o conhecimento do termo *letra*, donde constatamos que a letra maiúscula é mais facilmente reconhecida que a minúscula; os itens 17 e 18 relativos ao termo *frase*, o que parece indicar também algum conhecimento; e o item 20 que avalia o conhecimento do termo *título de uma história*, donde constatamos que já existia neste momento uma noção sobre o mesmo.

No pós-teste, os itens 14 e 15 foram os que obtiveram média 0 e, portanto, os únicos que não evoluíram, o que parece indicar que o conhecimento das noções *letra e palavra*, não é ainda estável, pois quando pedidas em simultâneo as crianças não apresentam sucesso na tarefa. O item que apresentou a média mais elevada foi o item 20, donde constatamos que o termo mais conhecido pelas crianças foi o *título de uma história*.

Os itens que mais evoluíram, no pós-teste, foram: o item 12 relativo ao termo *letra maiúscula* e o item 19 relativo ao conhecimento de que *o nome próprio começa por letra maiúscula*. Isto deve-se, provavelmente, ao facto de terem tido contacto com o nome próprio e com o dos colegas no decorrer das actividades ao longo de todo o ano lectivo.

#### 4. CRITÉRIOS FORMAIS DE LEITURA DE UM TEXTO

Nesta prova foram apresentados às crianças 20 cartões (ver anexo I) de forma a avaliarmos os critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura.

A evolução dos resultados, no pós-teste, foi significativa como se pode ver no Quadro 31.

Quadro 31 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P na prova de critérios formais

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	16	6,03	-2,117	0,017
Pós-teste	22,43	7,98		

Apresentaremos, no Quadro 32, os resultados agrupados obtidos nesta prova.

Quadro 32 – Critérios formais

<u>Sujeitos</u>	<u>Pré-teste</u>	<u>Pós-teste</u>	<u>Evolução</u>
1	12	11	-1
2	11	19	8
3	13	17	4
4	20	25	5
5	14	35	21
6	28	29	1
7	14	21	7
<b>Totais</b>	<b>112</b>	<b>157</b>	<b>45</b>

Como podemos verificar através do Quadro 32, destaca-se uma evolução do grupo nesta prova. No pré-teste o total foi de 112 e no pós-teste foi de 157, tendo havido um aumento de 45 relativamente aos critérios formais que deve possuir um texto para permitir um acto de leitura.

De seguida, serão apresentados os resultados obtidos para cada um dos cartões e um exemplo.

Assim, no Quadro 33, passamos a apresentar os resultados relativos ao cartão nº 1, que corresponde a uma frase.

Quadro 33 – Cartão nº 1

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	1	0
4	1	1	0
5	1	1	0
6	1	1	0
7	1	1	0
Totais	7	7	0

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Como se pode ver no Quadro 33, os resultados foram os mesmos no pré-teste e no pós-teste, não tendo havido evolução. Todas as crianças aceitam a leitura da frase com espaços entre as palavras, no entanto, não justificam com o critério correcto.

Vejamos o exemplo da criança 7, que é idêntico ao da maioria das crianças:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque sim.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque tem muitas letras.

A criança 7, no pré-teste, responde correctamente, mas justifica de forma circular. No pós-teste, responde correctamente, mas não justifica com o critério correcto.

De seguida, apresentaremos no Quadro 34, os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 2, composto por três letras e dois números.

Quadro 34 – Cartão nº 2

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	2	2
6	0	2	2
7	0	0	0
Totais	0	5	5

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

Podemos ver, através do Quadro 34, que, no pré-teste, este cartão teve pontuação mínima pois todas as crianças consideraram que servia para ler e a maioria justificou de forma circular. No pós-teste, houve uma evolução, onde três crianças responderam correctamente e duas delas justificaram com o critério correcto.

Vejamos o exemplo da criança 5 por ter sido uma das que mais evoluiu no pós-teste:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque sim.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque tem estes números e depois se nós líamos não dá ... aqui (apontando para as letras) está escrito, mas aqui (apontando para os números) não, está números. Está 3 e 4.

A criança 5, no pré-teste, considerou que este cartão servia para ler e justificou de forma circular – “porque sim” – e, no pós-teste, podemos ver que já percebeu que os números combinados com letras não servem para ler - “e depois se nós líamos não dá” – e faz a distinção entra letras de números – “aqui está escrito, mas aqui não, está números. Está 3 e 4”.

No Quadro 35 apresentaremos os resultados relativos ao cartão nº 3, que tem um desenho/símbolo.

Quadro 35 – Cartão nº 3

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	1	1
3	0	2	2
4	2	1	-1
5	1	1	0
6	2	2	0
7	0	1	1
Totais	5	8	3

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 35 podemos ver que, no pré-teste, apenas algumas crianças consideraram que este cartão não servia para ler e, no pós-teste, a maioria respondeu correctamente e duas crianças justificaram com o critério correcto.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 3, que foi a que mais evoluiu no pós-teste:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem uma coisa.

Esta criança, no pré-teste, considerou que o desenho/símbolo servia para ler, mostrando que não distinguia desenho de letras. No pós-teste, respondeu que não servia para ler e justificou – “porque tem esta coisa” – mostrando que aquilo para ela é apenas uma coisa e não uma letra.

De seguida, apresentaremos no Quadro 36 os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 4, que corresponde a uma palavra com três letras em letra manuscrita.

Quadro 36 – Cartão nº 4

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	2	1
4	1	2	1
5	0	2	2
6	2	1	-1
7	1	2	1
Totais	7	11	4

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

O Quadro 36 mostra-nos que, no pré-teste, a maioria das crianças já aceitava este cartão como servindo para ler. No pós-teste, podemos ver que houve uma evolução ao nível da justificação.

Vejam os exemplos da criança 5, que foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste  
Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?  
Cri. – Não.  
Exp. – Porquê?  
Cri. – Porque não.
  
- Pós-teste  
Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?  
Cri. – Sim.  
Exp. – Porquê?  
Cri. – Porque não tem só uma letra e está lá, aqui uma coisa escrita.

Esta criança, no pré-teste, considerou que a palavra escrita no cartão nº 4 não servia para ler e justificou de forma circular. No pós-teste, não só respondeu correctamente como justificou com critério, para ela é necessário que tenha mais de uma letra – “Porque não tem só uma letra e está lá, aqui uma coisa escrita”.

De seguida, apresentamos no Quadro 37 os resultados relativos ao cartão nº 5, composto por quatro símbolos.

Quadro 37 – Cartão nº 5

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	1	1
2	0	1	1
3	1	0	-1
4	1	1	0
5	1	2	1
6	0	2	2
7	0	0	0
Totais	3	7	4

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 37 podemos ver que, no pré-teste, apenas três crianças consideraram que este cartão não servia para ler, mas não souberam justificar correctamente. No pós-teste, a maioria das crianças já considerou que este cartão não servia para ler, embora tenham sido apenas duas crianças as que justificaram com o critério correcto.

Vejamos o exemplo da criança 6, que foi a que mais evoluiu no pós-teste:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não tem tudo igual.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não tem letras. Tem um olho.

Esta criança, no pré-teste, considerou que servia para ler justificando com um critério que não era o correcto para este cartão. No pós-teste, disse que não servia para ler e justificou com o critério correcto – “porque não tem letras”. Para ela, este cartão não tinha letras mas sim um desenho – “tem um olho” – e por isso não servia para ler.

No Quadro 38, serão apresentados os resultados relativos ao cartão nº 6, composto por uma palavra de três letras com letra manuscrita.

Quadro 38 – Cartão nº 6

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	1	1	0
3	1	0	-1
4	1	2	1
5	1	2	1
6	2	1	-1
7	1	2	1
Totais	7	8	1

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Podemos ver no Quadro 38 que não houve grande evolução. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que este cartão servia para ler, mas apenas uma justificou com um critério de variabilidade; a maioria justificou de forma circular. No pós-teste, as duas crianças que apresentaram evolução negativa foi devido a justificarem com um critério de quantidade mínima de letras o que levou a que não o considerassem como servindo para ler.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 4, que foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque só tem estas letras para não ler.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem letras.

A criança 4, no pré-teste, rejeita este cartão como servindo para ler porque utiliza o critério de quantidade mínima de letras – “porque só tem estas letras para não ler” – e, para ela, três ainda não são suficientes neste momento. No pós-teste, já aceita o cartão como servindo para ler e justifica – “porque tem letras” – portanto, para ela, neste momento, três letras já eram suficientes para permitir a leitura de um texto, tendo por isso apresentado evolução.

No Quadro 39, apresentaremos os resultados relativos ao cartão nº 7, composto por quatro letras iguais escritas com letra manuscrita.

Quadro 39 – Cartão nº 7

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	0	-1
5	0	2	2
6	2	1	-1
7	0	0	0
Totais	4	3	-1

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Como podemos ver no Quadro 39, relativamente a este cartão a evolução foi negativa. No pré-teste, apenas três crianças responderam que não servia para ler e só uma delas justificou com critério de variabilidade. Todas as outras consideraram que servia para ler e justificaram de forma circular. No pós-teste, a maioria das crianças considerou que servia para ler porque tinha letras e não usou o critério de variabilidade.

Apresentamos, de seguida, o exemplo da criança 5 porque foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem m m m m m m m m e então não dá para ler.

Esta criança, no pré-teste, considerou que servia para ler porque não utilizou o critério de variabilidade. No pós-teste, além de estar presente este critério, consegue identificar a letra que se repete – “porque tem m m m m m m m m e então não dá para ler” – mesmo esta estando escrita com letra manuscrita.

No Quadro 40, apresentamos os resultados relativos ao cartão nº 8, que tem uma letra maiúscula de imprensa.

Quadro 40 – Cartão nº 8

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	1	0
4	1	1	0
5	1	1	0
6	1	1	0
7	1	1	0
Totais	7	7	0

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Como se pode ver no Quadro 40 não houve evolução, no pós-teste, para este cartão. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que servia para ler, mas não justificou correctamente. Portanto verificamos que ainda não existia, para a maioria, o critério de quantidade mínima de letras, pois apenas três crianças consideraram que não servia para ler porque só tinha uma letra. No pós-teste, todas as crianças, excepto uma, consideraram que não servia para ler e justificaram com o critério de quantidade. Isto parece indicar que, inicialmente, as crianças não possuem ainda critérios de aceitabilidade ou não de leitura de um texto, ou possuem apenas um ou outro, e posteriormente, após iniciarem um contacto mais regular com a linguagem escrita, estes critérios começam a surgir para, em fases mais evoluídas, desaparecerem.

Apresentamos, de seguida o exemplo da criança 2:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque só tem uma letra.

Podemos ver que esta criança, no pré-teste, aceita o cartão como válido para ler mas justifica de forma circular – “porque sim” – e no pós-teste, rejeita-o e justifica com o critério de quantidade dizendo “porque só tem uma letra”.

No Quadro 41, serão apresentados os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 9, composto por uma espécie de grafismo da letra manuscrita.

Quadro 41 – Cartão nº 9

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	0	1	1
3	0	2	2
4	1	1	0
5	0	1	1
6	1	2	1
7	0	1	1
Totais	3	8	5

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Como se pode ver no Quadro 41, destaca-se uma grande evolução. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que este cartão servia para ler e justificou de forma circular. No pós-teste, quatro crianças disseram que servia para ler, das quais três referiram que tinha letras, e três crianças disseram que não servia para ler, das quais uma justificou com critério de quantidade e as outras duas justificaram com o critério correcto considerando que o cartão não tinha letras.

Apresentaremos, agora, o exemplo da criança 3, pois foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem esta coisa.

Esta criança, no pré-teste, considerou que este cartão servia para ler e justificou de forma circular – “porque sim”. No pós-teste, disse que não servia para ler tendo considerado que aquilo era apenas uma coisa – “porque tem esta coisa” – e, então, não tinha letras que pudessem ser lidas.

No Quadro 42, serão apresentados os resultados relativos ao cartão nº 10, composto por quatro letras maiúsculas iguais escritas em letra de imprensa.

Quadro 42 – Cartão nº 10

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	1	1
2	0	2	2
3	1	0	-1
4	0	0	0
5	0	2	2
6	2	2	0
7	0	0	0
Totais	3	7	4

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 42 podemos ver que houve evolução, no pós-teste, relativamente a este cartão. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que servia para ler tendo justificado de forma circular. Houve apenas uma criança que respondeu e justificou correctamente utilizando o critério de variabilidade. No pós-teste, quatro crianças consideraram que não servia para ler, das quais três justificaram correctamente usando o critério de variabilidade.

De seguida, apresentaremos o exemplo da criança 5, pois foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste  
Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?  
Cri. – Sim.  
Exp. – Porquê?  
Cri. – Porque sim.
  
- Pós-teste  
Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?  
Cri. – Tem muitos “as”.  
Exp. – Achas que serve ou não?  
Cri. – Não porque está escrito A A A A.

Esta criança apresentou uma grande evolução. No pré-teste, considerou que o cartão servia para ler sem utilizar qualquer critério para justificar. No pós-teste, além de identificar as letras escritas no cartão – “tem muitos “as”” – lê o cartão – “está escrito A A A A” – e justifica dizendo que não serve para ler porque as letras são iguais.

De seguida, serão apresentados no Quadro 43 os resultados relativos ao cartão nº 11, que contém uma palavra de oito letras escritas com letra manuscrita.

Quadro 43 – Cartão nº 11

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	0	-1
4	1	2	1
5	1	2	1
6	2	2	0
7	1	2	1
Totais	8	10	2

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 43 podemos ver que houve evolução. No pré-teste, todas as crianças responderam que este cartão servia para ler, mas apenas uma justificou com o critério de variabilidade. No pós-teste, foram as justificações que mais evoluíram. Houve duas crianças que consideraram que não servia para ler, uma delas não justificou correctamente e teve 0 pontos e a outra justificou usando o critério de quantidade, que segundo ela esta palavra tinha poucas letras, não permitindo o acto de leitura. Este facto deve-se, provavelmente, à palavra estar escrita com letra manuscrita o que não lhe facilitou a contagem das letras. A maioria das crianças respondeu correctamente e para justificar utilizou o critério de quantidade.

Vejamos o exemplo da criança 5, que foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – (Conta as letras) porque está oito letras. Oito letras serve para ler.

A criança 5, no pré-teste, já tinha considerado este cartão como válido para ler, no entanto, a sua justificação foi circular – “porque sim”. No pós-teste, considerou que servia para ler e justificou com o critério de quantidade após ter contado as letras – “oito letras serve para ler”.

De seguida, apresentaremos, no Quadro 44 os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 12, que corresponde a uma pseudo-palavra de quatro letras maiúsculas escritas com letra de imprensa.

Quadro 44 – Cartão nº 12

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	1	1	0
3	0	1	1
4	1	2	1
5	1	2	1
6	2	2	0
7	1	2	1
Totais	7	10	3

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

Podemos ver, através do Quadro 44, que houve evolução, no pós-teste, relativamente ao cartão nº 12, ao nível das justificações. No pré-teste, todas as crianças, excepto uma, consideraram que servia para ler, mas apenas uma delas justificou com o critério de variabilidade. No pós-teste, a maioria das crianças respondeu e justificou correctamente dizendo que se podia ler porque tinha letras, o que nos indica que quatro letras são suficientes para considerar como válido para ler, para a maioria.

De seguida, apresentamos o exemplo da criança 7 porque foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque sim.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque tem quatro letras.

A criança 7 apresenta evolução, no pós-teste, ao nível da sua justificação. Enquanto que, no pré-teste, justificou de forma circular – “porque sim”, no pós-teste, já justificou com o critério de quantidade – “porque tem quatro letras”, o que nos indica que, para esta criança, o facto da palavra ter quatro letras, é suficiente para permitir um acto de leitura.

No Quadro 45, serão apresentados os resultados relativos ao cartão nº 13, que corresponde à mesma frase do cartão nº 1, mas neste caso não há espaços entre as palavras.

Quadro 45 – Cartão nº 13

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	1	0
4	0	1	1
5	1	1	0
6	1	1	0
7	1	1	0
Totais	6	7	1

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 45, podemos ver que não houve grande evolução. No pré-teste, todas as crianças, à excepção de uma, consideraram este cartão como válido para ler, no entanto, não souberam justificar correctamente. Assim, a única criança que evoluiu foi a que, no pré-teste, tinha rejeitado o cartão e, no pós-teste, considerou-o válido para ler. Parece-nos importante referir que, no pré-teste, a maioria das justificações foi circular e, no pós-teste, a maioria usou o critério de quantidade. O facto de não ter havido justificações correctas para este cartão, indica-nos que o grupo ainda não tem em conta os espaços entre as palavras, mostrando-se mais centrado na variabilidade e quantidade de letras.

Vejamos o exemplo da criança 4 que foi a única que evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem estas letras para não ler.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem letras.

Como podemos ver, a criança 4, no pré-teste, não considerou o cartão como válido para ler, e no pós-teste, já o considerou, mas a sua justificação embora correcta não vai ao encontro do objectivo pretendido com este cartão.

No Quadro 46, apresentaremos os resultados relativos ao cartão nº 14, que tem uma palavra com duas letras escrita com letra manuscrita.

Quadro 46 – Cartão nº 14

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	1	0
3	1	0	-1
4	1	2	1
5	1	2	1
6	2	1	-1
7	2	1	-1
Totais	9	8	-1

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 46, podemos ver que a evolução foi negativa. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que o cartão servia para ler, tendo havido três crianças que justificaram de forma circular, uma que justificou com o critério de variabilidade e uma que justificou dizendo que tinha letras. As duas crianças que consideraram que não servia para ler justificaram com o critério de quantidade. No pós-teste, verificamos que este critério está mais presente em algumas crianças, daí que este cartão tenha sido mais vezes rejeitado. Houve uma criança que o rejeitou dizendo que só tinha uma letra. Mais uma vez consideramos que, em alguns casos, a letra manuscrita não facilita a contagem das letras.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 5, que foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não.
  - Exp. – Porquê?

Cri. – Porque só tem um.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque está aqui escrito “da” ... não! Está escrito como tu escreves a data, também tem isto, está aqui escrito “de”.

A criança 5, no pré-teste, rejeitou o cartão justificando com o critério de quantidade – “porque só tem um”. No pós-teste, não só considera o cartão como válido para ler, como reconhece a palavra que apareceu diariamente no quadro ao longo de todo o ano lectivo escrita na data – “está escrito como tu escreves a data” – e faz o tratamento linguístico do texto lendo a palavra – “está aqui escrito “de” ”.

De seguida, serão apresentados no Quadro 47 os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 15, que contém um número.

Quadro 47 – Cartão nº 15

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	1	1
2	0	1	1
3	0	1	1
4	1	1	0
5	1	2	1
6	2	2	0
7	0	1	1
Totais	4	9	5

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

Como podemos ver no Quadro 47, destaca-se uma evolução relativamente a este cartão. No pré-teste, a maioria das crianças considera que se pode ler e apenas três crianças consideram o contrário. Destas três crianças, duas utilizaram o critério de quantidade e uma respondeu e justificou correctamente dizendo que não servia para ler porque era um número. No pós-teste, a maioria considerou que o cartão não era válido para ler e usou o critério de quantidade, o que demonstra que confundiu número com letra. As duas crianças que responderam e justificaram correctamente reconheceram que era um número e, por isso, não podia ser lido.

Vejamos o exemplo da criança 5, pois foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque só tem um.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque tem só um quatro e os números não dá para ler, só dá para ler assim: 1 2 3 4 5 6 7 8, só dá para ler assim.

Esta criança, no pré-teste, rejeitou o cartão tendo utilizado um critério de quantidade que não era válido neste caso – “porque só tem um”. Além disso, o facto de ter dito “um” não significa que pense nele como número, pois ao analisarmos toda a sua prova, percebemos que também se refere da mesma forma às letras, o que nos indica que

confundia a palavra letra com a palavra número além de ainda não distinguir os números das letras. No pós-teste, constatamos que não só rejeitou o cartão, como identificou o número escrito – “porque só tem um quatro” – e justificou correctamente dizendo que “os números não dá para ler”. Pensamos que quando refere “só dá para ler assim 1 2 3 4 5 6 7 8” ela quer dizer que só dá para contar, demonstrando que conhece que para letras e números são feitas leituras diferentes.

No Quadro 48, são apresentados os resultados relativos ao cartão nº 16, que corresponde a uma palavra de quatro letras maiúsculas escrita com letras de imprensa.

Quadro 48 – Cartão nº 16

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	1	1	0
3	1	1	0
4	2	2	0
5	1	2	1
6	2	2	0
7	2	2	0
Totais	10	10	0

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 48 podemos ver que não houve evolução nos resultados para este cartão. No pré-teste, todas as crianças consideraram que servia para ler e apenas três justificaram com um critério, tendo só uma delas utilizado o critério de variabilidade. No pós-teste, houve apenas duas crianças que rejeitaram o cartão, uma

justificou de forma circular e a outra usou o critério de quantidade tendo contado apenas três letras. Este facto deve-se, provavelmente, à ausência de critério no pré-teste que, ao existir no momento do pós-teste, faz com que as crianças rejeitem, por vezes, cartões que tinham considerado como válidos. A maioria das crianças que o consideraram como válido para ler respondeu e justificou correctamente.

Vejamos o exemplo da criança 5 que foi a única que evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque está letras (conta-as). Tem quatro letras, não posso contar o til (apontando) porque não é nenhuma letra nem está ao lado do “A” nem também não posso contar esta coisa aqui (apontando para o tracinho da letra “Ç”).

A criança 5, no pré-teste, respondeu correctamente, mas de forma circular. No pós-teste, além de responder correctamente, justificou utilizando o critério de quantidade – “tem quatro letras” – e demonstrou que distingue letra de acento ao referir “não posso contar o til porque não é nenhuma letra nem está ao lado do “A” ”.

De seguida, apresentaremos no Quadro 49 os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 17, que estava em branco.

Quadro 49 – Cartão nº 17

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	1	2	1
3	2	2	0
4	2	2	0
5	2	2	0
6	2	2	0
7	2	2	0
Totais	12	13	1

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 49 podemos ver que, no pré-teste, todas as crianças rejeitaram este cartão e a maioria justificou correctamente, demonstrando possuir o critério de que a ausência de material escrito não permite um acto de leitura. Constatamos que não houve grande evolução no pós-teste, onde apenas uma criança evoluiu na sua justificação.

Apresentamos, então, o exemplo da criança 2, que foi a única que apresentou evolução:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não.

- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque não tem nenhuma letra.

A criança 2, no pré-teste, rejeitou o cartão, mas justificou de forma circular. No pós-teste, evoluiu na sua justificação dizendo “porque não tem nenhuma letra”.

De seguida apresentaremos, no Quadro 50, os resultados relativos ao cartão nº 18, composto por quatro letras maiúsculas escritas com letra de imprensa e três desenhos.

Quadro 50 – Cartão nº 18

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	1	1
2	0	0	0
3	1	0	-1
4	2	2	0
5	0	2	2
6	0	0	0
7	0	1	1
Totais	3	6	3

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

No Quadro 50 podemos ver que houve evolução. No pré-teste, a maioria das crianças considerou que este cartão servia para ler, demonstrando que, para elas, o

desenho permite um acto de leitura. Apenas duas crianças consideraram o contrário, tendo uma delas justificado de forma circular e a outra correctamente. No pós-teste, a maioria já rejeitou o cartão, tendo duas crianças justificado de forma circular e vaga e outras duas de forma correcta, demonstrando, por isso, que já perceberam que o desenho não serve para ler.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 5, que foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque sim.
- Pós-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Não
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque tem desenhos. Tem uma flor, um boneco e uma casa.

Esta criança, no pré-teste, considerou o cartão como válido para ler, tendo justificado de forma circular, enquanto que, no pós-teste, rejeitou-o e justificou correctamente dizendo “porque tem desenho”.

De seguida, serão apresentados, no Quadro 51, os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 19, composto por três números.

Quadro 51 – Cartão nº 19

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	2	2
6	0	2	2
7	0	0	0
Totais	0	5	5

- Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;  
 1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;  
 2 – resposta e justificação correctas.

Através do Quadro 51 podemos ver que houve uma grande evolução. No pré-teste, todas as crianças responderam incorrectamente ao considerarem que o cartão servia para ler, o que nos indica que não diferenciavam números de letras. No pós-teste, verificamos que apesar de terem sido só três crianças as que responderam correctamente, duas delas justificaram também de forma correcta.

Vejamos o exemplo da criança 6, que foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque não tem tudo igual.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem números.

A criança 6, no pré-teste, considerou que o cartão servia para ler e utilizou, na sua justificação, o critério de variabilidade – “porque não tem tudo igual”, mostrando que, nesta altura, ela estava muito centrada neste critério (como se verificou, após a análise, em toda a sua prova) não tendo em conta os outros. No pós-teste, já considerou que o cartão não era válido para ler e justificou correctamente dizendo “porque tem números”, demonstrando, assim, que diferenciava letras de números.

Por fim, no Quadro 52, apresentamos os resultados obtidos relativamente ao cartão nº 20, que tinha duas letras maiúsculas escritas com letra de imprensa.

Quadro 52 – Cartão nº 20

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	0	-1
2	1	1	0
3	0	2	2
4	1	2	1
5	1	2	1
6	2	0	-2
7	1	1	0
Totais	7	8	1

Níveis: 0 – resposta incorrecta e justificação sem critério;

1 – resposta correcta, mas justificação sem critério / resposta incorrecta, mas justificação com critério;

2 – resposta e justificação correctas.

O Quadro 52 mostra-nos que houve uma pequena evolução. No pré-teste, a maioria das crianças respondeu que o cartão servia para ler justificando de forma circular, houve, no entanto, uma delas que justificou com o critério de variabilidade. Das duas únicas crianças que consideraram que não servia para ler, uma justificou de forma evasiva e a outra justificou com o critério de quantidade. No pós-teste, a maioria das crianças respondeu correctamente, três delas consideraram que o cartão servia para ler e justificaram correctamente com o critério de quantidade e duas consideraram que o cartão não servia para ler e justificaram também com o critério de quantidade referindo que não serviam para ler por ter apenas duas letras.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 3, que foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Não.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque fica aqui com os outros.

- Pós-teste

Exp. – Achas que isto serve para ler ou não?

Cri. – Sim.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque tem duas letras.

A criança 3, no pré-teste, considera que o cartão não serve para ler e justifica de forma evasiva. No pós-teste, responde e justifica correctamente com o critério de quantidade ao dizer que serve para ler – “porque tem duas letras”.

De seguida apresentaremos, no Quadro 53, as médias dos resultados para cada um dos cartões.

Quadro 53 – Médias por cartão

Cartões	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1	1	0
2	0	0,71	0,71
3	0,71	1,14	0,43
4	1	1,57	0,57
5	0,43	1	0,57
6	1	1,14	0,14
7	0,57	0,43	-0,14
8	1	1	0
9	0,43	1,14	1,57
10	0,43	1	0,57
11	1,14	1,43	0,29
12	1	1,43	0,43
13	0,86	1	0,14
14	1,29	1,14	-0,15
15	0,57	1,29	0,72
16	1,43	1,43	0
17	1,71	1,86	0,15
18	0,43	0,86	0,43
19	0	0,71	0,71
20	1	1,14	0,14
Totais	0,8	1,12	0,32

Através do Quadro 53 podemos ver que, no pré-teste, os cartões que tiveram média mais baixa foram o nº 2, que correspondia a letras combinadas com números, e o nº 19, que correspondia a um número de três algarismos. Constatamos, assim, que, no pré-teste, as crianças consideravam que serviam para ler os números combinados com letras e um número com mais de um algarismo. O cartão que obteve média mais elevada foi o nº 17, que correspondia a um cartão em branco, donde constatamos que todas as crianças, embora nem todas soubessem justificar correctamente, tinham já como critério que a ausência de material escrito não permite um acto de leitura.

No pós-teste, o cartão que teve média mais baixa foi o nº 7, que correspondia a quatro letras iguais escritas com letra manuscrita, o que nos indica que a grande maioria das crianças perante letras manuscritas iguais considera que serve para ler e não utiliza como justificação o critério de variabilidade. Parece-nos importante referir que para o cartão nº 10, que correspondia a letras iguais, mas escritas com letra maiúscula de imprensa, a maioria das crianças considerou que não servia para ler e três justificaram com o critério de variabilidade. O cartão que obteve média mais elevada foi, tal como no pré-teste, o nº 17, o que nos indica que o critério de que a ausência de material

escrito não permite um acto de leitura se mantém e é reforçado, pois as justificações correctas aumentaram o que fez aumentar, também, a média deste cartão em relação ao pré-teste.

O cartão nº 14, que correspondia a uma palavra de duas letras escrita com letra manuscrita, teve a média mais baixa, tendo apresentado evolução negativa. No pós-teste, foi mais vezes considerado como não servindo para ler porque aqui houve mais crianças que utilizaram, na sua justificação, o critério de quantidade. Constatamos que esta situação não pode ser considerada como uma regressão, pelo contrário, nesta idade é uma evolução, pois os critérios começam a aparecer devido ao contacto com a linguagem escrita.

O cartão que mais evoluiu foi o nº 9, que correspondia a uma espécie de grafismo da letra manuscrita. Constatamos, que embora a maioria o tenha considerado para ler, tendo algumas crianças referido que tinha letras, houve outras que já consideraram que não servia, tendo justificado que não eram letras.

## 5. CONHECIMENTO ACERCA DOS SUPORTES DE ESCRITA

Nesta prova foram apresentados às crianças 5 suportes de escrita e pretendíamos saber que conhecimentos tinham sobre os suportes, os seus conteúdos e as suas funções.

A evolução, no pós-teste, dos resultados agrupados foi significativa como podemos observar no Quadro 54.

Quadro 54 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da prova de conhecimento acerca dos suportes de escrita

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	8	6,32	-2,371	0,009
Pós-teste	23,86	5,93		

De seguida, apresentaremos de cada um dos suportes de escrita os resultados obtidos e um exemplo.

Assim, no Quadro 55, serão apresentados os resultados obtidos relativamente à lista telefónica, que é o suporte que representa os textos enumerativos.

Quadro 55 – Lista telefónica

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	2	0	1	0	2	0	5	5
2	0	2	0	1	0	0	0	3	3
3	0	2	0	2	0	2	0	6	6
4	0	2	0	2	1	2	1	6	5
5	0	2	0	2	1	2	1	6	5
6	1	2	1	2	2	2	4	6	2
7	0	2	0	1	0	2	0	5	5
Totais	1	14	1	11	4	12	6	37	31

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

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

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

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

2 – resposta correcta e completa.

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

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta e completa.

Como se pode ver através do Quadro 55, a maioria das crianças, no pré-teste, não conhecia este suporte de escrita. No pós-teste, todas as crianças o identificaram e houve uma grande evolução no conhecimento do conteúdo e da função. Assim, a evolução do conhecimento acerca da lista telefónica foi significativa como podemos observar no Quadro 56.

Quadro 56 – Lista telefónica – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,86	1,46	-2,410	0,008
Pós-teste	5,29	1,11		

De seguida, apresentamos o exemplo da criança 3, que foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Sim.

Exp. – É o quê?

Cri. – Um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro? Fala de quê?

Cri. – Dos meninos.

Exp. – E achas que isto serve para quê?

Cri. – Para os jogos.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – É uma lista telefónica.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – Letras, números de telefonar.

Exp. – E achas que isto serve para quê?

Cri. – Para telefonar.

No pré-teste, esta criança desconhecia este suporte de escrita, pois não sabia nomeá-lo, não conhecia o seu conteúdo nem a sua função. No pós-teste, identifica correctamente o suporte dizendo “é uma lista telefónica”, conhece o seu conteúdo, pois refere que tem “letras, números de telefonar” e demonstra conhecer também a sua função ao dizer “para telefonar”.

No Quadro 57, serão apresentados os resultados obtidos relativamente ao jornal, que é o suporte que representa os textos informativos.

Quadro 57 - Jornal

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	2	2	0	0	0	0	2	2	0
2	0	2	0	0	0	1	0	3	3
3	0	2	0	0	0	1	0	3	3
4	2	2	0	2	1	2	3	6	3
5	2	2	1	2	1	2	4	6	2
6	2	2	2	2	0	2	4	6	2
7	2	2	0	0	0	0	2	2	0
Totais	10	14	3	6	2	8	15	28	10

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

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

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

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

2 – resposta correcta e completa.

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

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 57 podemos ver que a maioria das crianças, no pré-teste, identificava este suporte de escrita, no entanto, a maioria não conhecia o seu conteúdo nem a sua função. No pós-teste, todas as crianças nomearam correctamente o suporte, as crianças que demonstraram conhecer o seu conteúdo deram respostas correctas e

completas e relativamente à função também se observa um maior conhecimento. Assim, a evolução do conhecimento acerca do jornal, no pós-teste, foi significativa como se pode ver no Quadro 58.

Quadro 58 – Jornal – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	2,14	1,68	-2,070	0,019
Pós-teste	4	1,92		

De seguida, apresentamos o exemplo da criança 5, pois foi uma das que obteve pontuação máxima no pós-teste:

- Pré-teste
  - Exp. – Sabes o que é isto?
  - Cri. – Sim.
  - Exp. – É o quê?
  - Cri. – É um jornal.
  - Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?
  - Cri. – Jornais.
  - Exp. – Fala sobre quê?
  - Cri. – Jornais.
  - Exp. – Achas que isto serve para quê?
  - Cri. – Para ler.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Sabes o que é isto?
  - Cri. – Um jornal.
  - Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas que vêm lá dentro? Fala sobre quê?

Cri. – Fala de jornais e fala de senhores e de futebol e de senhores e de anúncios e sobre casamentos e fala sobre das notícias porque é um jornal. É desta cor e fala das notícias ... fala de máquinas fotográficas (olhando para o anúncio), diz quanto custa. Fala de um anúncio sobre carros ... também fala de números e de pessoas e de coisas escritas e de títulos ... aqui está uma nuvem, aqui está um pai natal e um menino (enquanto folheia), umas coisas escritas, está aqui escrito T T T T T T T T T (apontando para as cruzes dos falecidos).

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para saber as notícias, para ver o que é que está dentro do jornal escritas, para os senhores comprarem o carro que está no jornal (referindo-se ao anúncio sobre carros).

A criança 5, no pré-teste, identificou correctamente este suporte. Relativamente ao conteúdo utilizou a hipótese do nome – “jornais” e quanto à função apenas sabia que servia para “ler”. No pós-teste, também identifica correctamente o suporte. Apesar de ter utilizado a hipótese do nome – “fala de jornais” - demonstra conhecer o seu conteúdo – “fala de senhores”, “de futebol”, “de anúncios”, “sobre casamentos”, “fala sobre das notícias” e “de títulos”. Conhece a função, refere que “para saber as notícias” e “para os senhores comprarem o carro que está no jornal (referindo-se ao anúncio sobre carros)”.

No Quadro 59, serão apresentados os resultados obtidos relativamente ao livro de histórias, que é o suporte que representa os textos literários.

Quadro 59 – Livro de histórias

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	2	1	0	1	2	2	4	4	0
2	0	1	0	2	0	1	0	4	4
3	0	1	1	1	0	1	1	3	2
4	0	2	1	2	1	2	2	6	4
5	2	2	1	2	2	2	5	6	1
6	0	2	1	2	1	2	2	6	4
7	0	2	0	1	0	2	0	5	5
Totais	4	11	4	11	6	12	14	34	20

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

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

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

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

2 – resposta correcta e completa.

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

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 59 podemos ver que, no pré-teste, a maioria das crianças não identificou o suporte e conhecia vagamente o conteúdo. Quanto à função apenas duas crianças deram respostas correctas e completas. No pós-teste, todas as crianças identificaram o suporte e a maioria fê-lo correctamente. Relativamente ao conteúdo e à função todas as crianças demonstraram algum conhecimento, sendo a maioria das respostas correctas e completas. Assim, a evolução do livro de histórias, no pós-teste, foi significativa como se pode ver no Quadro 60.

Quadro 60 – Livro de histórias – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	2	1,92	-2,226	0,013
Pós-teste	4,86	1,22		

De seguida, apresentamos o exemplo da criança 7, pois foi a que demonstrou maior evolução:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – Português.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para português.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Sim.

Exp. – É o quê?

Cri. – Um livro de histórias.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro? Fala de quê?

Cri. – De hipopótamos.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para ler as histórias.

Esta criança, no pré-teste, não demonstrou ter conhecimentos sobre este suporte, tendo respondido a todas as questões de forma evasiva e incorrecta. No pós-teste, identificou correctamente o suporte. Relativamente ao conteúdo deu uma resposta

correcta, mas incompleta – “De hipopótamos” e quanto à função demonstrou saber para que serve este suporte – “Para ler histórias”.

Serão, agora, apresentados no Quadro 61 os resultados obtidos relativamente ao dicionário, que é o suporte que representa os textos expositivos.

Quadro 61 - Dicionário

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	2	0	0	1	0	1	2	1
2	0	2	0	1	0	1	0	4	4
3	0	2	0	1	0	1	0	4	4
4	0	2	0	2	1	2	1	6	5
5	0	2	0	2	1	2	1	6	5
6	0	2	0	2	1	2	1	6	5
7	0	2	0	1	0	1	0	4	4
Totais	0	14	0	9	4	9	4	32	28

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

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

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

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

2 – resposta correcta e completa.

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

1 – refere funções aproximadas de uma maneira vaga;

2 – resposta correcta e completa.

No Quadro 61 podemos ver que, no pré-teste, nenhuma das crianças identificou este suporte nem tinham qualquer conhecimento acerca do seu conteúdo e quanto à função as respostas dadas foram bastante vagas. No pós-teste, todas as crianças identificaram correctamente o suporte. A grande maioria conhecia o seu conteúdo e a sua função. Assim, a evolução do dicionário, no pós-teste, foi significativa como se pode observar no Quadro 62.

Quadro 62 – Dicionário – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,57	0,54	-2,401	0,008
Pós-teste	4,57	1,51		

Apresentamos, de seguida, o exemplo da criança 6, pois foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Não.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro? Fala de quê?

Cri. – De coisas.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para fazer coisas.

Exp. – Para fazer o quê, por exemplo?

Cri. – Trabalhos de casa.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Um dicionário.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – As palavras que nós não sabemos.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para procurar as palavras que nós não sabemos.

A criança 6, no pré-teste, não identificou o suporte nem conhecia o seu conteúdo, no entanto, tinha alguma noção relativamente à função, pois refere que serve para fazer “trabalhos de casa”, o que provavelmente se deve à sua experiência em casa, uma vez que tinha duas irmãs que frequentavam o 5º e o 7º ano. No pós-teste, nomeia correctamente o suporte, conhece o seu conteúdo – “as palavras que nós não sabemos” e responde de forma correcta e completa relativamente à função – “Para procurar as palavras que nós não sabemos”.

No Quadro 63 serão apresentados os resultados obtidos relativamente ao livro de culinária, que é o suporte que representa os textos prescritivos.

Quadro 63 – Livro de culinária

Sujeitos	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	2	1	1	1	2	2	5	3
2	0	2	1	1	0	0	1	3	2
3	0	2	1	1	0	2	1	5	4
4	0	2	1	2	1	2	2	6	4
5	2	2	1	2	2	2	5	6	1
6	2	2	1	2	2	2	5	6	1
7	0	2	1	1	0	2	1	5	4
Totais	4	14	7	10	6	12	17	36	19

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

1 – resposta aproximada;

2 – resposta correcta.

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

Através do Quadro 63 podemos ver que, no pré-teste, a maioria das crianças não identificou o suporte, utilizou a hipótese do nome para o conteúdo e quanto à função apenas duas crianças deram respostas correctas e completas. No pós-teste, todas as crianças identificaram este suporte, apresentaram algum conhecimento sobre o seu conteúdo e, embora tenha sido ainda utilizada em muitos casos a hipótese do nome, houve algumas respostas correctas e completas. Relativamente à função todas as crianças, à excepção de uma, deram respostas correctas e completas. Assim, também o livro de culinária apresentou uma evolução significativa, no pós-teste, como se pode ver no Quadro 70.

Quadro 64 – Livro de culinária – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	2,43	1,81	-2,388	0,009
Pós-teste	5,14	1,07		

De seguida, apresentamos o exemplo da criança 4, pois foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – Um livro.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro? Fala de quê?

Cri. – De animais (olhando para as fotografias das receitas - peixe).

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para ler.

- Pós-teste

Exp. – Sabes o que é isto?

Cri. – É um livro de receitas.

Exp. – Que coisas é que tu achas que estão aqui escritas, que vêm lá dentro?

Cri. – As receitas de fazer peixes, de fazer franguinho.

Exp. – Achas que isto serve para quê?

Cri. – Para as pessoas lerem as receitas e ver como é que se faz.

Esta criança, no pré-teste, não identificou o suporte correctamente, tendo dado uma resposta demasiado vaga – “Um livro”. Para o conteúdo utilizou a hipótese do nome e quanto à função referiu apenas, de uma forma vaga, que servia para ler. No pós-teste, identificou correctamente o suporte, foi específica em relação ao conteúdo ao dizer “As receitas de fazer peixes, de fazer franguinho” e demonstrou conhecer a sua função – “Para as pessoas lerem as receitas e ver como é que se faz”.

No Quadro 65, apresentaremos as médias dos resultados de cada suporte de escrita, de forma a se poder ver: quais eram os suportes mais e menos conhecidos no pré e no pós-teste e se os conhecimentos acerca dos mesmos estavam mais relacionados com a nomeação, o conteúdo ou a função, nos dois momentos.

Quadro 65 – Médias por suporte de escrita

Suportes de escrita	Nomear		Conteúdo		Função		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
Lista telefónica	0,14	2	0,14	1,57	0,57	1,71	0,86	5,29	4,43
Jornal	1,43	2	0,43	0,86	0,29	1,14	2,14	4	1,43
Livro de histórias	0,57	1,57	0,57	1,57	0,86	1,71	2	4,86	2,86
Dicionário	0	2	0	1,29	0,57	1,29	0,57	4,57	4
Livro de culinária	0,57	2	1	1,43	0,86	1,71	2,43	5,14	2,71
Totais	0,54	1,91	0,43	1,34	0,63	1,51	1,6	4,77	3,09

Como podemos ver no Quadro 65, no pré-teste, as crianças já possuíam algum conhecimento sobre a maioria dos suportes apresentados, embora fosse este bastante vago, quer, quanto à nomeação, quanto ao conteúdo e à função. No pós-teste, constatámos que os seus conhecimentos em relação à identificação do suporte foram os que mais evoluíram.

No pré-teste, o suporte de escrita mais conhecido pelas crianças foi o livro de culinária e o menos conhecido foi o dicionário. No pós-teste, o suporte de escrita mais conhecido foi a lista telefónica e o menos conhecido foi o jornal.

Constatámos que os suportes de escrita que mais evoluíram foram a lista telefónica em primeiro lugar e o dicionário em segundo e o que menos evoluiu foi o jornal.

## 6. LEITURA E PSEUDO-LEITURA DE EXCERTOS DOS SUPORTES DE ESCRITA

Nesta prova pretendíamos perceber, através de leituras correctas e incorrectas, se as crianças consideravam o excerto lido como adequado ou desadequado relativamente ao suporte de escrita apresentado e que critérios utilizavam.

Por haver nesta prova dois tipos de leitura, as correctas e as incorrectas, foram separadas as respostas em dois momentos a que chamámos de leituras 1 e 2:

Leituras 1 – a criança identifica a leitura como correcta/incorrecta e justifica;

Leituras 2 – a criança indica o suporte de escrita e justifica.

No Quadro 66 podemos ver que a evolução, no pós-teste, dos resultados agrupados das leituras e pseudo-leituras foi significativa.

Quadro 66 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P dos resultados agrupados da prova de leitura e pseudo-leitura de excertos dos suportes de escrita

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	5	4,20	-2,201	0,014
Pós-teste	14,43	8,36		

Apresentaremos, agora, a análise das leituras 1 e 2.

Os resultados relativamente ao item lista telefónica / livro de histórias são apresentados nos Quadros 67.1 e 67.2.

Quadro 67.1 – Lista telefónica / Livro de histórias 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	1	1	0
3	1	1	0	1	1	2	1
4	1	1	1	1	2	2	0
5	0	1	0	2	0	3	3
6	1	1	1	2	2	3	1
7	0	1	0	1	0	2	2
Totais	4	6	2	7	6	13	7

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

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta e completa.

No Quadro 67.1 podemos ver que a maioria das crianças considerou incorrecta esta leitura no pré-teste, no entanto só duas crianças deram uma justificação aproximada mas incompleta. No pós-teste, apenas uma criança não considerou a leitura incorrecta e, quanto à justificação, a maioria das crianças justifica de forma aproximada ou com resposta correcta e completa.

Quadro 67.2 – Lista telefónica / Livro de histórias 2

Sujeitos	Suporte nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	1	1
3	1	1	0	0	1	1	0
4	1	1	0	2	1	3	2
5	0	1	0	2	0	3	3
6	1	1	2	2	3	3	0
7	0	1	0	2	0	3	3
Totais	3	6	2	8	5	14	9

Suporte nomeado: 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta.

Como se pode ver no Quadro 67.2, no pré-teste, a maioria das crianças não identificou o suporte correspondente e apenas uma criança deu uma justificação, tendo sido esta correcta e completa. No pós-teste, apenas uma criança não identificou o suporte correspondente e quanto à justificação, as quatro crianças que o identificaram justificaram de forma correcta e completa.

De seguida, apresentaremos o exemplo da criança 5, pois foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Cri. – Bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

Exp. – Onde é que tu achas que ele devia ter lido aquilo que ele disse?

Cri. – Era dentro deste (lista telefónica).

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque isto não é uma história, é uma lista telefónica.

Exp. – Então, onde é que achas que ele devia ter lido isso?

Cri. – Neste (livro de histórias).

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque no livro fala em hipopótamos e meninos.

Esta criança, no pré-teste, não considerou a pseudo-leitura incorrecta nem justificou, por isso, identificou como suporte correcto a lista telefónica dando uma justificação circular – “porque sim”. No pós-teste, teve pontuações máximas, tendo considerado a pseudo-leitura incorrecta referindo “porque isto não é uma história, é uma lista telefónica” – identifica o suporte apresentado e identifica o conteúdo do excerto lido – demonstrando, portanto, que distingue ambos os suportes. Identifica o suporte correcto e justifica referindo o conteúdo do mesmo – “Porque no livro fala em hipopótamos e meninos”.

Assim, as leituras 1 do item lista telefónica / livro de histórias evoluíram significativamente no pós-teste, como se observa no Quadro 68.1.

Quadro 68.1 – Lista telefónica / Livro de histórias 1 - Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	Média	Desvio Padrão	Z	P
Pré-teste	0,86	0,9	-1,841	0,033
Pós-teste	1,86	1,07		

Também as leituras 2 deste item tiveram uma evolução significativa no pós-teste, como se pode ver no Quadro 68.2.

Quadro 68.2 – Lista telefónica / Livro de histórias 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,71	1,11	-1,841	0,033
Pós-teste	2	1,29		

Os resultados relativos ao item jornal serão apresentados no Quadro 69.

Quadro 69 – Jornal 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	0	1	1	0
2	1	1	0	0	1	1	0
3	1	1	0	0	1	1	0
4	0	1	0	0	0	1	1
5	1	1	0	2	1	3	2
6	0	1	0	2	0	3	3
7	1	1	0	0	1	1	0
<b>Totais</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>6</b>

Leitura: 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;  
1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;  
2 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 69 podemos ver que, no pré-teste, a maioria das crianças identificam a leitura como correcta, no entanto nenhuma criança soube justificar. No pós-teste, todas as crianças consideraram a leitura correcta, mas apenas duas justificaram de forma correcta e completa.

Apresentamos, de seguida o exemplo da criança 6, pois foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não leu bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque não estava escrito ali.

Exp. – Onde é que tu achas que estava escrito?

Cri. – Noutra revista.

Exp. – E está aqui alguma revista?

Cri. – Não, só esta (lista telefónica).

Exp. – Isso é uma revista?

Cri. – Sim.

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Cri. – Bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque está aqui escrito no jornal.

Exp. – Porque é que achas que está aí escrito?

Cri. – Porque ele leu uma notícia e isto é uma notícia (apontando para a notícia).

A criança 6, no pré-teste, considerou a leitura do jornal incorrecta e justificou de forma desadequada, dizendo que devia estar escrito “noutra revista”. No pós-teste, já identificou a leitura como sendo correcta e justificou demonstrando conhecer o suporte

apresentado e o seu conteúdo – “Porque ele leu uma notícia e isto é uma notícia (apontando para a notícia)”.

A evolução do item jornal, no pós-teste, apesar de não ter sido significativa esteve bastante próxima de o ser, como se observa no Quadro 70.

Quadro 70 – Jornal 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P.

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,71	0,49	-1,604	0,055
Pós-teste	1,57	0,98		

Em relação ao item livro de histórias / dicionário apresentamos os resultados obtidos nos Quadros 71.1 e 71.2.

Quadro 71.1 – Livro de histórias / Dicionário 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	1	0	2	2
3	0	1	0	2	0	3	3
4	1	1	1	2	2	3	1
5	0	1	0	2	0	3	3
6	1	1	1	2	2	3	1
7	0	1	0	0	0	1	1
Totais	2	6	2	9	4	15	11

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

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta e completa.

Como se pode ver no Quadro 71.1, no pré-teste, apenas duas crianças consideraram esta pseudo-leitura incorrecta e justificaram de forma incompleta. No pós-teste, apenas uma criança considerou a pseudo-leitura correcta e a maioria soube justificar de forma completa.

O Quadro 71.2 mostra os resultados obtidos nas leituras 2 do item livro de histórias / dicionário.

Quadro 71.2 – Livro de histórias / Dicionário 2

Sujeitos	Suporte nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	1	0	2	2
3	0	1	0	1	0	2	2
4	1	1	0	0	1	1	0
5	0	1	0	2	0	3	3
6	0	1	0	2	0	3	3
7	0	0	0	0	0	0	0
Totais	1	5	0	6	1	11	10

Suporte nomeado: 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta.

Através do Quadro 71.2 podemos ver que, no pré-teste, foram só duas as crianças que identificaram esta pseudo-leitura como incorrecta e que justificaram de forma vaga. No pós-teste, todas as crianças, à excepção de uma, identificaram a pseudo-leitura como incorrecta e notou-se bastante evolução ao nível da justificação, tendo sido a maioria das respostas completas.

Apresentamos, de seguida, o exemplo da criança 6, pois foi uma das que teve pontuações máximas no pós-teste:

- Pré-teste

Exp. – Então, achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque trocou tudo.

Exp. – Então, achas que ele devia ter lido isso onde?

Cri. – Primeiro do menino era aqui (livro de histórias) e ele leu das notícias.

Exp. – E ele estava a ler notícias?

Cri. – Não.

Exp. – Então?

Cri. – Estava a dizer uma coisa que não era daqui.

Exp. – Então, era de qual?

Cri. – De um qualquer.

Exp. – De qual?

Cri. – Neste (lista telefónica).

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que o nosso amigo leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque ele não leu uma história e isto é uma história.

Exp. – Onde é que tu achas que está escrito, aquilo que ele leu?

Cri. – Neste (dicionário).

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque ali (dicionário) são as coisas para nós sabermos o que é que são as respostas.

A criança 6, no pré-teste identificou a pseudo-leitura como incorrecta, no entanto, justificou de forma incompleta e indicou a lista telefónica como sendo o suporte correcto, mas poderia ter indicado outro como ela própria refere – “um qualquer” e não justificou. No pós-teste, identificou a pseudo-leitura como incorrecta e justificou referindo o conteúdo do suporte apresentado – “Porque ele não leu uma história e isto é uma história”. Indicou o suporte correcto e justificou referindo-se ao seu conteúdo – “Porque ali (dicionário) são as coisas para nós sabermos o que é que são as respostas”.

Assim, as leituras 1 do item livro de histórias / dicionário evoluíram significativamente no pós-teste, como se pode ver no Quadro 72.1.

Quadro 72.1 – Livro de histórias / Dicionário 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e

P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,57	0,98	-2,232	0,013
Pós-teste	2,14	1,22		

Também as leituras 2 do item livro de histórias / dicionário tiveram uma evolução significativa no pós-teste, como se observa no Quadro 72.2.

Quadro 72.2 – Livro de histórias / Dicionário 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e

P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,14	0,38	-1,857	0,032
Pós-teste	1,57	1,27		

De seguida, serão apresentados os resultados relativos ao item dicionário / lista telefónica nos Quadros 73.1 e 73.2.

Quadro 73.1 – Dicionário / Lista telefónica 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	1	0	1	0	2	2
4	1	1	0	2	1	3	2
5	0	1	0	2	0	3	3
6	1	1	1	2	2	3	1
7	0	0	0	0	0	0	0
Totais	2	4	1	7	3	11	8

Leitura: 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;  
1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;  
2 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 73.1 podemos ver que, no pré-teste, apenas duas crianças consideraram a pseudo-leitura incorrecta e só uma delas justificou e fê-lo de forma incompleta. No pós-teste, quatro crianças consideraram a pseudo-leitura incorrecta e justificaram, três delas de forma correcta e completa. A maior evolução deu-se nas justificações.

No Quadro 73.2 podemos ver os resultados obtidos nas leituras 2 do item dicionário / lista telefónica.

Quadro 73.2 – Dicionário / Lista telefónica 2

Sujeitos	Suporte nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	1	1
4	1	1	0	2	1	3	2
5	0	1	0	2	0	3	3
6	1	1	0	2	1	3	2
7	0	0	0	0	0	0	0
Totais	2	4	0	6	2	10	8

Suporte nomeado: 0 – não responde / não sabe / resposta incorrecta;

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta.

Através do Quadro 73.2 podemos ver que, no pré-teste, a grande maioria das crianças não indicou o suporte correcto e não houve nenhuma justificação correcta. No pós-teste, quatro crianças indicaram o suporte correcto e apenas três souberam justificar e fizeram-no de forma correcta e completa.

Apresentamos, de seguida, o exemplo da criança 5, pois foi a que mais evoluiu:

- Pré-teste

Exp. – Achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Leu bem.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque sim.

- Pós-teste

Exp. – Então, achas que ele leu bem ou leu mal?

Cri. – Mal.

Exp. – Porquê?

Cri. – Porque isso que ele leu não pode estar aqui (dicionário), porque isto é um dicionário e isto é uma lista telefónica e o que ele disse está na lista telefónica, disse telefones.

A criança 5, no pré-teste, demonstrou não possuir qualquer conhecimento acerca destes suportes, pois considerou a pseudo-leitura correcta e justificou respondendo de forma circular. No pós-teste, além de ter identificado ambos os suportes – “porque isto é um dicionário e isto é uma lista telefónica” – demonstrou que conhecia os seus conteúdos ao referir “porque isso que ele leu não pode estar aqui (dicionário)” e “o que ele disse está na lista telefónica, disse telefones”.

Assim, as leituras 1 do item dicionário / lista telefónica evoluíram significativamente no pós-teste, como se pode ver no Quadro 74.1.

Quadro 74.1 – Dicionário / Lista telefónica 1 - Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,43	0,79	-1,841	0,033
Pós-teste	1,57	1,51		

Também as leituras 2 do item dicionário / lista telefónica tiveram uma evolução significativa no pós-teste, como se observa no Quadro 74.2.

Quadro 74.2 – Dicionário / Lista telefónica 2 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	0,29	0,49	-1,841	0,033
Pós-teste	1,43	1,51		

De seguida, serão apresentados, no Quadro 75, os resultados obtidos relativamente ao item livro de culinária.

Quadro 75 – Livro de Culinária 1

Sujeitos	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	0	1	1	0
2	1	1	0	0	1	1	0
3	1	1	0	1	1	2	1
4	1	1	1	2	2	3	1
5	1	1	0	2	1	3	2
6	1	1	1	2	2	3	1
7	1	1	0	2	1	3	2
Totais	7	7	2	9	9	16	7

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

1 – resposta correcta.

Justificação: 0 – não responde / não sabe / resposta desadequada;

1 – resposta aproximada / resposta incompleta / refere características do suporte;

2 – resposta correcta e completa.

Através do Quadro 75 podemos ver que este item foi o único que, no pré-teste, teve pontuações máximas na identificação da leitura como correcta, no entanto, teve

pontuações muito baixas na justificação. No pós-teste, continuou com pontuações máximas relativamente à identificação da leitura como sendo correcta e houve uma grande evolução na justificação, pois a maioria das crianças respondeu de forma correcta e completa.

Apresentamos, agora, o exemplo da criança 7, pois foi uma das que mais evoluiu:

- Pré-teste
  - Exp. – Achas que ele leu bem ou leu mal?
  - Cri. – Bem.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque sim.
  
- Pós-teste
  - Exp. – Então, achas que ele leu bem ou leu mal?
  - Cri. – Leu bem.
  - Exp. – Porquê?
  - Cri. – Porque a coisa que ele leu está aqui escrita. Ele estava a falar de comida e isto é um livro de comida.

A criança 7, no pré-teste, considerou a leitura correcta, mas deu uma justificação circular. No pós-teste, identificou a leitura como correcta e justificou de forma correcta e completa – “Ele estava a falar de comida e isto é um livro de comida” – identificou o suporte apresentado e relacionou-o com o excerto lido.

O item livro de culinária também evoluiu significativamente no pós-teste, como se pode ver no Quadro 76.

Quadro 76 – Livro de Culinária 1 – Médias, desvios padrão, valores de Z e P

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pré-teste	1,29	0,49	-2,070	0,019
Pós-teste	2,29	0,95		

Apresentamos, de seguida, no Quadro 77, as médias dos resultados de cada item das leituras 1.

Quadro 77 – Médias das leituras 1

Leituras 1	Leitura		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
L. Telef. / L. Hist.	0,57	0,86	0,29	1	0,86	1,86	1
Jornal	0,71	1	0	0,57	0,71	1,57	0,86
L. Hist. / Dicion.	0,29	0,86	0,29	1,29	0,57	2,14	1,57
Dicion. / L. Telef.	0,29	0,57	0,14	1	0,43	1,57	1,14
L. Culinária	1	1	0,29	1,29	1,29	2,29	1
Totais	0,57	0,86	0,2	1,03	0,77	1,89	1,11

Através do Quadro 77, podemos ver que houve uma grande evolução relativamente ao conhecimento dos suportes de escrita, principalmente ao nível da justificação.

Assim, das leituras 1, no pré-teste, a pseudo-leitura dicionário / lista telefónica foi a que obteve a média mais baixa e a leitura livro de culinária foi a que obteve média mais elevada. No pós-teste, obtiveram as médias mais baixas a leitura jornal e a pseudo-leitura dicionário / lista telefónica e a média mais elevada foi a leitura livro de culinária.

A leitura jornal foi a que menos evoluiu e a pseudo-leitura livro de histórias / dicionário foi a que mais evoluiu.

No Quadro 78, apresentamos as médias dos resultados de cada item das leituras 2.

Quadro 78 – Médias das leituras 2

Leituras 2	Suporte nomeado		Justificação		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
L. Telef. / L. Hist.	0,43	0,86	0,29	1,14	0,71	2	1,29
L. Hist. / Dicion.	0,14	0,71	0	0,86	0,14	1,57	1,43
Dicion. / L. Telef.	0,29	0,57	0	0,86	0,29	1,43	1,14
Totais	0,29	0,71	0,1	0,95	0,38	1,67	1,29

Através do Quadro 78 podemos ver que, no pré-teste, das leituras 2, a que teve média mais baixa foi a pseudo-leitura livro de histórias / dicionário e a que teve média mais elevada foi a pseudo-leitura lista telefónica / livro de histórias. No pós-teste, a que obteve média mais baixa foi a pseudo-leitura dicionário / lista telefónica e a que obteve média mais elevada foi a pseudo-leitura lista telefónica / livro de histórias.

A pseudo-leitura que menos evoluiu foi a dicionário / lista telefónica e a que mais evoluiu foi a livro de histórias / dicionário.

## 7. ACTIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

No Quadro 79 apresentaremos o número de actividades realizadas por tipo de texto e as respectivas percentagens.

Quadro 79 – Número de actividades por tipo de texto e percentagens

Tipo de texto	Nº de Actividades	
	Frequência	%
Enumerativo	73	44,51
Informativo	27	16,46
Literário	37	22,56
Expositivo	13	7,93
Prescritivo	14	8,54
Total	164	100

Através do Quadro 79, podemos constatar que ocorreram mais actividades que remetiam para os textos enumerativos e que as actividades que remetiam para os textos expositivos foram as que ocorreram menos vezes.

No entanto, é importante salientar que, embora as actividades que remetiam para textos expositivos tenham ocorrido menos vezes, verificámos, através das funções nomeadas por tipo de texto na prova de projecto pessoal de leitor/escritor (Quadro 11), que as crianças apresentaram, no pós-teste, uma evolução significativa relativamente a este tipo de texto.

## **V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O objectivo geral deste estudo foi perceber de que forma um grupo de crianças de 3 anos evoluiu, do início para o final do ano lectivo, no que diz respeito à linguagem escrita e analisar, paralelamente, de que forma esta evolução se relaciona com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

Constatámos, através dos resultados das provas no pós-teste, que este grupo evoluiu significativamente no domínio da linguagem escrita apesar de não podermos afirmar que se deva exclusivamente às actividades desenvolvidas.

O primeiro objectivo específico deste estudo consistia em descrever a organização do ambiente educativo da sala de Jardim de Infância em função do desenvolvimento da linguagem escrita.

Os resultados obtidos levam-nos a considerar que a organização do ambiente educativo foi um instrumento de intervenção que pode ter contribuído para promover a aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que permitiu um trabalho mais diferenciado, possibilitando mais interacções sociais, tendo tido as crianças oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e esclarecerem algumas confusões conceptuais.

O segundo objectivo específico deste estudo consistia em descrever as actividades pedagógicas realizadas que facilitavam experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita.

Constatámos, ao longo do ano lectivo, um grande entusiasmo e motivação por parte das crianças durante a realização das actividades. Acreditamos que o facto das actividades se desenvolverem a partir dos interesses das crianças, ou seja, com sentido para elas, e com textos reais e significativos, contribuiu fortemente para os resultados obtidos.

No desenrolar das actividades trabalhámos na zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978) das crianças, pois sabemos que não é necessário esperar que saibam ler para terem contacto com a linguagem escrita e valorizámos as hipóteses que iam colocando, pois foram consideradas como erros construtivos.

O terceiro objectivo específico consistia em analisar os desempenhos das crianças nas provas realizadas antes e depois das actividades desenvolvidas de forma a reflectir sobre a evolução dos seus conhecimentos face à linguagem escrita. Relativamente a este objectivo tínhamos as seguintes hipóteses:

H1) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do projecto pessoal de leitor/escritor.

H2) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, dos níveis conceptuais da leitura e da escrita.

H3) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do conhecimento dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita.

H4) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, dos critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura.

H5) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do conhecimento de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções.

H6) Existe uma evolução significativa, do início para o final do ano, do conhecimento de relações entre os suportes de escrita e seus conteúdos.

Podemos afirmar que se confirmaram todas as nossas hipóteses.

Quanto à primeira hipótese – evolução do projecto pessoal de leitor/escritor - verificámos uma evolução significativa. Tanto o número de pessoas como o número de suportes nomeados aumentou no pós-teste, o que nos indica que a consciência das crianças sobre os outros como sendo leitores/escritores evoluiu, assim como o conhecimento acerca dos suportes.

Tal como Chauveau (1997), considerámos que apenas crianças com um número de respostas funcionais igual ou superior a cinco possuíam um projecto pessoal de leitor/escritor. Desta forma, no pré-teste, nenhuma das crianças demonstrou possuí-lo e,

no pós-teste, três crianças já tinham construído o seu projecto pessoal de leitor/escritor. Verificámos que mesmo as crianças que não elaboraram um projecto pessoal de leitor/escritor aumentaram, à excepção de uma, as suas razões para querer aprender a ler e escrever. Estas razões, como referem Alves Martins e Niza (1998), estão relacionadas com a qualidade, a frequência e o valor “(...) das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.” (Op. cit., p. 49). E “(...) determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem.” (Op. cit., p. 49).

Em relação às respostas funcionais que remetiam para os diferentes tipos de texto, evoluíram significativamente as que remetiam para os textos informativos, literários e expositivos. As únicas respostas que não aumentaram foram as que remetiam para os textos prescritivos. Estas constatações parecem indicar uma relação com as actividades desenvolvidas. Assim, a construção do projecto pessoal de leitor/escritor está relacionada com a apreensão do sentido das diversas práticas culturais de leitura e escrita presentes nos vários contextos de vida da criança (Alves Martins & Niza, 1998).

Quanto à nossa segunda hipótese – evolução dos níveis conceptuais da leitura e da escrita – na primeira parte da prova – escrita de palavras conhecidas – a evolução do grupo não foi significativa, devido, evidentemente, ao facto das crianças terem apenas 3 anos.

Primeiro, era pedido às crianças que escrevessem o seu nome. Duas escreveram-no correctamente e algumas das outras crianças escreveram-no num nível conceptual mais elevado que o utilizado na escrita de outras palavras. Assim, estes resultados confirmam o que Ferreiro e Teberosky (1984) constataram: o nome próprio é uma das primeiras aquisições por ser “(...) a primeira forma estável dotada de significação.” (Op. cit., p.223).

Ferreiro (1990b) afirma que o nome próprio é, por um lado, fonte de informação segura pois mostra a ordem fixa dos caracteres e, por outro, fonte de conflito pois não corresponde às hipóteses elaboradas pela criança.

Verificámos, com a nossa amostra de crianças com apenas 3 anos de idade que, tal como refere Teberosky (2001), a criança, desde muito cedo, tem necessidade de marcar as suas produções.

Após a escrita do nome, pedíamos às crianças que escrevessem todas as palavras que conheciam, para conhecermos o seu capital visual de palavras através da escrita que, segundo Chauveau (1997), é uma das competências de base do leitor inicial.

Assim, no pré-teste, constatámos que as crianças não conheciam nenhuma palavra e, no pós-teste, houve uma criança que escreveu apenas o seu nome e outra que, para além do nome, conhecia palavras com um sentido afectivo para ela – mãe, pai, avó e Vitória (nome da colega preferida).

Relativamente à segunda parte da prova – ditado de palavras – a evolução dos níveis conceptuais foi significativa. No pré-teste, seis crianças situavam-se no nível pré-silábico com modelo cursiva e uma no nível pictográfico. No pós-teste, nenhuma criança se encontrava no nível pictográfico, apenas uma se situava no nível pré-silábico com modelo cursiva, três encontravam-se no nível pré-silábico com modelo script, duas no nível pré-silábico com letras convencionais e uma no nível de fonetização da escrita. Portanto, todas as crianças evoluíram, tendo quatro delas evoluído para um nível acima, duas para dois níveis acima e uma para quatro níveis acima.

Observámos, relativamente ao conhecimento da direcionalidade da escrita, no pré-teste, que a maioria das crianças escreveu de acordo com o sentido convencional da escrita, tendo havido apenas quatro palavras escritas no sentido inverso. No pós-teste, houve só uma palavra escrita no sentido contrário ao convencional (da direita para a esquerda).

Quanto ao conhecimento da direcionalidade da leitura, tanto no pré-teste como no pós-teste, todas as crianças leram de acordo com o sentido convencional, à excepção de uma que, no pré-teste, leu oito palavras no sentido inverso ao convencional e, no pós-teste, apenas quatro.

Portanto, embora já, no pré-teste, se tenha observado que a maioria das crianças respeitaram o sentido convencional, houve uma evolução no pós-teste. Estes resultados estão de acordo com o estudo realizado por Mata (1988, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) e com o estudo realizado por Tolchinsky-Landsmann e Levin (1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) que verificaram que as crianças começam por escrever da esquerda para a direita, que corresponde à unidireccionalidade da língua portuguesa.

Relativamente à hipótese quantitativa do referente apareceu tanto no pré-teste como no pós-teste, o que comprova, como referem Ferreiro e Teberosky (1984) no estudo que realizaram, que as crianças que se situam no nível pré-silábico, apresentam geralmente “(...) tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido.” (Op. cit., p.194).

Tal como Fernandes (2003), verificámos, através dos resultados da criança que evoluiu para o nível de fonetização da escrita, que os critérios facilitadores de algumas palavras – “P” da palavra pêssego e “D” da palavra dedo – tiveram influência na escrita das palavras o que confirma, como refere Alves Martins (1996), que a consciência fonológica constitui-se como “(...) elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolve-se a partir desta mesma aprendizagem.” (Op. cit., p. 92).

Observámos, também, através dos resultados da criança acima referida, a assimilação de uma regra convencional no caso da palavra “elefante” em que se escreve a letra “E” e se lê “i”. Desta forma, constatamos que, de facto, a aprendizagem da linguagem escrita tem início muito antes do seu ensino formal (Ferreiro & Teberosky, 1984).

Verificámos que, muitas vezes, quando perguntávamos às crianças qual a razão que as tinha levado a escrever de determinada forma ou quando lhes pedíamos para lerem o que tinham escrito, elas pediam para voltar a escrever e reformulavam as suas hipóteses. Assim, constatamos que a própria prova se constitui como conflito cognitivo e permite evoluir nas conceptualizações (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987).

Quanto à nossa terceira hipótese – evolução do conhecimento dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita – também se confirmou uma evolução

significativa. No pré-teste, os termos menos conhecidos pelas crianças foram: o termo *palavra* combinado com noções de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) da frase* o que reenviava para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*; os termos *letra maiúscula* e *letra minúscula*; os vários termos em simultâneo: *primeira letra e última letra de cada palavra* e a *direccionalidade da leitura/escrita*; e o conhecimento de que *o nome próprio começa por letra maiúscula*. E os termos mais conhecidos foram: os termos *letra, número, frase e título de uma história*. Portanto, à excepção do termo *frase*, verificámos que o conhecimento dos outros termos referidos está de acordo com o estudo de Fijalkow (1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

No pós-teste, constatámos, tal como Alves Martins (1996), que os termos menos conhecidos pelas crianças, e que neste estudo não evoluíram, foram os que reenviavam para *letra, palavra e direccionalidade da leitura/escrita* em simultâneo. E os mais conhecidos foram os termos *número, letra, maiúsculas, o nome próprio começa por letra maiúscula, o título de uma história* (tendo sido este o mais conhecido de todos) e *linha*.

Os resultados obtidos relativamente aos termos *letra, número e título de uma história* estão de acordo com o estudo realizado por Fijalkow (1989, 1993, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), no entanto, o mesmo não podemos afirmar relativamente aos termos *letra maiúscula, o nome próprio começa por letra maiúscula e linha*.

Assim, esta constatação parece indicar, uma vez que os termos que mais evoluíram foram o termo *letra maiúscula* e o conhecimento de que *o nome próprio começa por letra maiúscula*, por um lado uma relação com as actividades desenvolvidas, pois ao longo do ano houve um contacto diário com nomes próprios. Por outro, realça a importância que o nome próprio começa a adquirir para as crianças desde muito cedo, sendo, tal como já foi referido atrás, uma das primeiras aquisições tal como pudemos observar ao longo do ano lectivo com todo o grupo.

Relativamente à nossa quarta hipótese – evolução dos critérios formais que um texto deve possuir para permitir um acto de leitura – também se confirmou uma evolução significativa. No pré-teste, constatámos que todas as crianças consideraram que letras combinadas com números e números com mais de um algarismo serviam para

ler, demonstrando, assim, como referem Ferreiro e Teberosky (1984), que “(...) no começo, letras e números se confundem não somente porque têm marcadas semelhanças gráficas, mas sim porque a linha fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita.” (Op. cit., p.51). Observámos, também, que a maioria das crianças considerava que se podem ler letras combinadas com desenhos e também os símbolos, o que está de acordo com o que as autoras constataram: não é que as crianças não distingam desenho de texto, mas agem “(...) como se ambos fossem complementares para proceder a um acto de leitura.” (Op. cit., p.52). Verificámos, ainda, que o critério mais definido para as crianças foi o de que a ausência de material escrito não permite um acto de leitura.

Os resultados, indicaram uma certa ausência na utilização dos critérios de quantidade e de variabilidade, tendo a maioria das crianças justificado as suas respostas de forma circular.

No pós-teste, verificámos que estiveram mais presentes tanto o critério de variabilidade como o de quantidade. No entanto, constatámos que, a maioria das crianças, perante letras manuscritas, teve mais dificuldade em distinguir a terminação de uma e o começo da seguinte, tal como se verificou no estudo realizado pelas autoras (Op. cit.), não permitindo a contagem correcta das letras, o que fez alterar as justificações e, portanto, não apresentou tanto sucesso nestes casos.

Observámos, também, que começa a aparecer uma distinção entre letras e números nos casos: letras combinadas com números e números com mais de um algarismo, na medida em que algumas crianças já consideraram que não serviam para ler. No entanto, verificámos que quando aparece um número isolado, embora todas as crianças o tenham considerado como não servindo para ler, as suas justificações remetem para o critério de quantidade, sendo identificado como uma letra.

Esta constatação pode parecer, aparentemente, não estar de acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (1984), na medida em que referem ter encontrado em muitos casos a denominação “número” aplicada a uma letra isolada, mas nunca o contrário.

Segundo as autoras, este facto pode acontecer num momento inicial quando ainda existe uma indiferenciação total entre números e letras, no entanto, parece-nos não se ter verificado nos resultados do pós-teste do nosso estudo. Assim, talvez não se possa falar de indiferenciação total, pois as autoras também referem, relativamente às letras isoladas ou acompanhadas, que “(...) a mesma forma gráfica pode ser uma coisa ou outra em função do contexto.” (Op. cit., p. 47). No nosso estudo constatámos relativamente à letra A, que foi apresentada isolada nesta prova, que todas as crianças a denominaram como letra, e esta letra fazia parte de todos os nomes das crianças da nossa amostra, à excepção de um. Assim, acreditamos que o resultado poderá ter sido devido ao facto da grafia do número 4 ser parecida com a grafia da letra A. Desta forma confirma-se que, por vezes, as crianças reservam “(...) a denominação “letra” para as do seu próprio nome (...)” (Op. cit., p.59).

Concluimos que, no início do ano lectivo, havia uma certa ausência dos critérios de quantidade e variabilidade e, no final, estes critérios já apareceram com mais frequência, o que nos leva a considerar uma relação com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita, pois acreditamos que estes critérios começam a surgir devido ao contacto com a mesma.

Quanto à nossa quinta hipótese – evolução do conhecimento de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções – também se confirmou uma evolução significativa. Segundo Chauveau (1997), uma das competências base do leitor inicial é a habilidade para explorar um texto. O autor refere ainda a existência de uma correlação entre o conhecimento dos suportes de escrita e das suas funções e os resultados em leitura.

Constatámos que o conhecimento acerca de todos os suportes evoluiu. Assim, aumentaram os que foram mais utilizados nas actividades e também aqueles que não foram explorados de forma sistemática mas estavam presentes, o que nos indica que as crianças adquiriram maior autonomia na sua exploração, tendo sido mais claras nas suas respostas tanto em relação à nomeação como ao conteúdo e à função. Desta forma, os resultados obtidos vão no sentido de uma progressiva clareza cognitiva (Downing & Leong, 1982).

Os resultados que obtivemos estão de acordo com o estudo realizado por Moreira (1992, cit. por Silva, 1998) onde constatou que o conhecimento acerca dos diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções evolui de uma interpretação externa (não relacionada com a linguagem escrita) para uma interpretação interna (relacionada com a linguagem escrita).

No pré-teste, a maioria das respostas foram circulares e a estratégia mais utilizada para tentar chegar ao conteúdo foi a imagem. No pós-teste, embora ainda tenha sido bastante utilizada esta estratégia, a maioria deixou de se referir ao texto da mesma forma que se referia à imagem e apresentou respostas mais elaboradas relativamente ao conteúdo e à função.

Consideramos, tal como Fernandes (2003), que as actividades tiveram uma grande influência na evolução do conhecimento dos suportes de escrita, nomeadamente no que diz respeito ao dicionário, que foi bastante utilizado nas actividades. No pré-teste, era desconhecido por todas as crianças, enquanto que, no pós-teste, todas o nomearam correctamente e a maioria conhecia o seu conteúdo e a sua função, tendo sido o conteúdo muitas vezes relacionado com os projectos realizados ao longo do ano.

Também a própria atitude das crianças parece indicar uma relação com as actividades. No pré-teste, muitas vezes respondiam que não sabiam e tinham de ser incentivadas a folhear os suportes de escrita, enquanto que, no pós-teste, além de terem a iniciativa, as suas respostas estavam muitas vezes relacionadas com situações vividas pelas crianças nas áreas onde estavam presentes esses suportes e durante as actividades desenvolvidas. Também observámos, através das respostas dadas, que algumas destas vivências tinham continuidade em casa, o que vai ao encontro do que Ferreira e Teberosky (1984) afirmam relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita não acontecer unicamente na escola.

Os nossos resultados mostram que houve uma grande evolução nos conteúdos e funções, no entanto, ao contrário do que Fernandes (2003) constatou no seu estudo, com crianças de cinco anos, em que a maior evolução se deu a nível dos conteúdos e funções, no nosso estudo a maior evolução deu-se a nível da nomeação. Acreditamos que este facto se deve à diferença de idade das amostras, pois a nossa era constituída por

crianças de três anos, o que nos leva a considerar que as crianças mais novas por não saberem ainda nomear os suportes no pré-teste, apresentam uma evolução maior neste aspecto, no pós-teste.

Quanto à nossa sexta hipótese – evolução do conhecimento de relações entre os suportes de escrita e seus conteúdos – também se verificou uma evolução significativa. Sabe-se que o conhecimento de relações entre os suportes e os seus conteúdos é muito importante e útil na predição de conteúdos.

Através dos resultados obtidos, constatámos, tal como Fernandes (2003) que embora tenha havido uma grande evolução nas leituras 1 – classificação da leitura e justificação – a maior evolução deu-se nas leituras 2 – indicação do suporte correcto e justificação. Nas leituras 1 o que mais evoluiu foi a justificação e nas leituras 2 apesar de ter evoluído bastante a indicação do suporte correcto, a maior evolução foi também ao nível da justificação.

Tanto nas leituras 1 como nas leituras 2, a que mais evoluiu foi a livro de histórias / dicionário, que foram dois suportes presentes e bastante explorados nas actividades.

Para concluir, queremos salientar que, não podemos afirmar que, de facto, os instrumentos de intervenção influenciaram directamente a evolução dos conhecimentos deste grupo de crianças, nem era o objectivo deste estudo. No entanto, os resultados obtidos parecem indicar que advêm, por um lado, da forma como foram desenvolvidas as actividades, onde a partir dos interesses das crianças e através de textos reais e significativos se trabalhou na sua zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978). Por outro lado, da organização do ambiente educativo, que permitiu um trabalho mais diferenciado e, conseqüentemente, maior número de interacções sociais, possibilitando o confronto de diferentes pontos de vista que favoreceram o desenvolvimento de hipóteses conceptuais mais evoluídas.

## CONCLUSÕES

Partindo do princípio que a Educação Pré-escolar pode, de facto, contribuir para o sucesso educativo na área da linguagem escrita, na medida em que um dos seus objectivos é promover a emergência da literacia e da alfabetização, consideramos que o papel do educador de infância é de uma enorme responsabilidade, podendo ser a qualidade da sua prática pedagógica determinante na prevenção do insucesso escolar.

Assim, o objectivo deste estudo foi perceber de que forma um grupo de crianças de 3 anos evoluiu, do início para o final do ano lectivo, no que diz respeito às suas razões para querer aprender a ler e a escrever, às conceptualizações da linguagem escrita, aos termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita, aos critérios formais de leitura de um texto, ao conhecimento de diferentes suportes de escrita, seus conteúdos e funções e ao conhecimento de relações entre os conteúdos e os respectivos suportes.

Tínhamos como hipóteses que existiriam evoluções significativas, do início para o final do ano, relativamente a todos os aspectos acima referidos.

No início deste estudo organizámos o ambiente educativo em função da linguagem escrita, pois considerámo-lo como um instrumento de intervenção que poderia ter influência nos nossos resultados. Também, como instrumento de intervenção, foram desenvolvidas, ao longo do ano lectivo (entre os dois momentos de avaliação), actividades pedagógicas com base numa perspectiva socioconstrutivista, onde a linguagem escrita foi utilizada de forma funcional, significativa e real, de modo a promover a aprendizagem da mesma, pois interessava-nos perceber de que forma a evolução dos conhecimentos das crianças se relaciona com este tipo de actividades.

Durante a realização das actividades agimos na zona de desenvolvimento potencial das crianças, pois sabemos que muito antes de saberem ler e escrever já pensam sobre a linguagem escrita e, assim, trabalhámos com elas em torno da mesma, entendendo as hipóteses que colocavam como erros construtivos e ajudando-as a desenvolver hipóteses conceptuais mais evoluídas.

Os resultados obtidos confirmaram todas as nossas hipóteses.

Todas as crianças, à excepção de uma, aumentaram as suas razões para querer aprender a ler e a escrever e três, das sete, construíram o seu projecto pessoal de leitor/escritor.

Relativamente ao capital visual de palavras verificámos que foram apenas duas crianças que demonstraram tê-lo desenvolvido e que este era composto pelo nome próprio e por nomes relativos à família ou com sentido afectivo para as crianças.

No pré-teste, a maioria das crianças situava-se no nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva e uma no nível pictográfico. No pós-teste, constatámos que todas as crianças evoluíram nas suas conceptualizações acerca da linguagem escrita, pois nenhuma se situava no nível pictográfico, apenas uma se encontrava no nível de escrita pré-silábico com modelo cursiva, a maioria situava-se nos níveis de escrita pré-silábico com modelo script e pré-silábico com letras convencionais e uma criança encontrava-se no nível de fonetização da escrita.

Os termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita mais conhecidos pelas crianças, no pós-teste, foram os termos *número*, *letra*, *maiúsculas*, *o nome próprio começa por letra maiúscula*, *o título de uma história e linha*; tendo sido os termos *letra maiúscula* e *o nome próprio começa por letra maiúscula* os que mais evoluíram.

No início do ano lectivo verificámos uma certa ausência na utilização dos critérios de quantidade e de variabilidade para determinar se um texto servia para ler ou não, enquanto que, no final do ano, a maioria das crianças já utilizava estes critérios.

Relativamente aos suportes de escrita, embora o conhecimento das crianças tenha evoluído acerca do conteúdo e da função de todos os suportes, foi a nomeação dos mesmos que mais evoluiu.

No conhecimento de relações entre os suportes de escrita e seus conteúdos as crianças demonstraram ter desenvolvido maior capacidade de abstracção, conseguindo ouvir um excerto num suporte incorrecto e indicando o suporte correspondente a esse excerto, tendo sido esta indicação o que mais evoluiu.

A evolução significativa dos conhecimentos relativamente à linguagem escrita, que este grupo de crianças apresentou, parece indicar uma relação com as actividades desenvolvidas, sobretudo se tivermos em consideração a idade tão precoce da amostra e o facto de sabermos que, geralmente, os pais de crianças tão pequenas, por não considerarem ainda necessário o contacto com a linguagem escrita, não a valorizam tanto perante os filhos e raramente promovem situações de aprendizagem deste tipo. Assim, acreditamos que o grande contacto com a linguagem escrita ocorreu no Jardim de Infância. No entanto, não podemos afirmar, com este estudo, a existência desta relação pois não tínhamos como objectivo fazer tal constatação.

Desta forma, parece-nos importante salientar que, seria interessante que, em investigações posteriores, fosse feita uma análise comparativa entre dois grupos de crianças, em que um deles utilizasse este tipo de instrumentos de intervenção. Assim, poder-se-ia comprovar se, de facto, a evolução dos conhecimentos das crianças está relacionada com a organização do ambiente educativo e com as actividades desenvolvidas em torno da linguagem escrita.

Deste estudo advêm várias implicações pedagógicas:

- A linguagem escrita deve ser abordada na Educação Pré-escolar porque as crianças possuem conhecimentos sobre a mesma antes de entrarem para o ensino formal; porque o contacto precoce com utilizações funcionais da linguagem escrita e a reflexão sobre a mesma potencializa a sua aprendizagem; e porque pode contribuir para resolver determinadas desigualdades entre as crianças face a linguagem escrita.
- O educador de infância deve possuir bases teóricas que sustentem a sua prática pedagógica e lhe permitam reflectir sobre a mesma de forma a adequar a sua intervenção e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos.
- Sabendo que a gestão do ambiente educativo pode ter influência na aprendizagem, o educador deve apoiar-se nas suas bases teóricas, que lhe

fornecerão pistas para organizá-lo convenientemente em conjunto com os seus alunos.

- Uma prática pedagógica diferenciada, onde existem vários tipos de interacções sociais em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus diferentes pontos de vista, permite que reformulem as suas hipóteses e evoluam para outras mais avançadas.
- As actividades devem ser funcionais, ou seja, úteis para as crianças; significativas, isto é, que partem dos seus interesses e dúvidas; e reais, portanto, com sentido. Desta forma, tornar-se-ão interessantes, desafiadoras e, conseqüentemente, motivantes.
- Deve ser promovida a escrita livre uma vez que permite que as crianças desenvolvam a consciência fonológica e evoluam nas suas conceptualizações.
- A presença de diferentes suportes de escrita na sala de Jardim de Infância é muito importante: porque permite o contacto com os mesmos; porque podem ser utilizados nas actividades; porque podem contribuir para que as crianças entendam que a linguagem escrita serve várias funções; e porque o conhecimento das funções promove o desenvolvimento da funcionalidade e também dos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Para concluir, queremos realçar que embora o facto da investigadora e a educadora serem a mesma pessoa neste estudo, o que não permitiu outro tipo de observações mais detalhadas de situações de aprendizagem, consideramos que foi fundamental para aprendermos a conjugar na prática, as teorias que defendemos. Verificámos, também, que foi um longo caminho construído e percorrido tanto pelas crianças como pela educadora/investigadora em que ambos evoluíram “significativamente”.

Assim, e por sabermos que a formação inicial de educadores não é ainda muito clara nem suficiente em determinados aspectos, recomendamos vivamente a formação

continua a outros colegas, pois esta cria-nos novos conflitos cognitivos, que se tornam desafios e nos motivam para continuarmos a acreditar que, de facto, vale a pena apostar na Educação Pré-escolar onde o nosso contributo é fundamental para combater o insucesso escolar em Portugal.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7(1-2-3), 415-422.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5(1), 45-65.

Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5(4), 499-508.

Alves Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49-63.

Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bronckart, J. P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 7-21). Paris: Delachaux & Niestlé.

Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.

Chauveau, G. (1997). *Comment L'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Éditions RETZ.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris: Éditions Magnard.

Claparède, E. (1956). Prefácio. In J. Piaget, *A Linguagem e o Pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.

Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (s/d). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Collier Macmillan.

Estevens, M. L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-escolar*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, J. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância – Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ferreiro, E. (1990a). *Os Filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1990b). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita – Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1995a). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (Ed.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita – Perspectivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1995b). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Goodman, Y. (1984). The Development of Initial Literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.

Goodman, Y. (1989). Children Coming to Know Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy – Writing and Reading* (pp. 1-14). Norwood, New Jersey: Ablex Publishers.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manson, J. M., & Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano da aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (1995). *Escrita em Interação – Processos de construção em crianças de 5-6 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem de Leitura e de Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998a). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Niza, S. (1998b). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1998c). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Piaget, J. (1967). *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Fundo de Cultura.

Santos, A. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (Ogr.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schiefflin, B., & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy Before Schooling. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.

Silva, A. C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Inovação*, 7, 201-213.

Silva, L. N. (1998). *Portadores de Texto: concepções infantis no início da escolaridade*. Monografia de Fim de Curso não-publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Smith, F. (1984). The Creative Achievement of Literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Canada: University of Victoria.

Smolka, A. (1993). *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez Editora.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Horsori-ICE.

Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Petrópolis: Editora Vozes.

Vasconcelos, T. (1997a). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997b). Editorial. *Inovação*, 10(1), 5-6.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Viana, F. (1997). Leitura: Uma questão de Métodos? *Noésis*, 44, 27-30.

Vygotsky, L. S. (1931). Les bases épistémologiques de la psychologie. In *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 25-38). Paris: Delachaux & Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1935). Lê problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. 95-117). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Textos Enumerativos

#### Actividade: **Escrita do nome próprio nos trabalhos**

Data: Na realização de todos os trabalhos.

Material: Folha, caneta; mapa das presenças; cartões com os nomes (cartões de cartolina com o nome de cada criança escrito em letras de imprensa de um lado em maiúsculas e do outro apenas com a primeira letra em maiúscula e as restantes em minúscula).

Descrição: Cada criança, antes de iniciar o seu trabalho, escreve como souber o seu nome no canto superior esquerdo. A criança poderá consultar o mapa das presenças e/ou os cartões com os nomes. A educadora geralmente escreve correctamente por baixo da escrita da criança caso seja necessário e com o consentimento da própria criança.

#### Actividade: **Escrita da data nos trabalhos**

Data: Na realização de todos os trabalhos.

Material: Folha e caneta; quadro magnético; calendário mensal.

Descrição: É pedido às crianças antes de iniciarem o trabalho que escrevam a data no canto superior direito como souberem ou consultando o quadro magnético e/ou o calendário.

**Actividade: Identificação da data**

Data: Todos os dias.

Material: Quadro magnético; calendário mensal.

Descrição: A educadora lembra às crianças a data do dia anterior e pergunta diariamente qual é o dia da semana, dia do mês, o mês e o ano. No calendário mensal, identifica-se o dia do mês e uma das crianças, alternadamente, faz um X em cima do dia.

**Actividade: Identificação do próprio nome e do nome dos colegas**

Data: Na realização de trabalhos.

Material: Estojo (marcado com o nome); mapa das presenças; cartões com os nomes.

Descrição: Cada criança vai buscar o seu estojo e, por vezes, os dos colegas. Caso fosse necessário ia buscar também o seu cartão com o nome e, por vezes, os cartões de colegas. A criança poderá também consultar o mapa das presenças.

**Actividade: Lista dos nomes das crianças que participam num projecto**

Data: Sempre que surgia um novo projecto

Material: Folha e caneta.

Descrição: As crianças diziam à educadora, que registava numa folha, os nomes dos participantes num determinado projecto. A folha era afixada no armário ou no canto direito do quadro.

**Actividade: Listas das diferentes actividades da festa de Natal**

Data: 3ª feira, 2/12/2003

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora escreve no quadro o título das actividades que se vão realizar na festa de Natal. Cada criança escolhe aquela em que quer participar e a educadora escreve o nome da criança por baixo do título da actividade de forma a constituir uma lista.

**Actividade: Lista das personagens do teatro de Natal / Distribuição de papéis**

Data: 4ª feira, 3/12/2003

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora o nome de todas as personagens do teatro de Natal e a educadora foi escrevendo a lista no quadro. Depois cada criança escolheu o que queria ser. Houve necessidade de negociar e após ter-se chegado a acordo, a educadora escreveu o nome de cada criança ao lado do nome da personagem que ia representar.

**Actividade: Recorte e colagem das letras no nome próprio**

Data: 2ª feira, 12/01/2004

Material: Tesoura e cola; cartões com os nomes; tabela das presenças.

Descrição: A educadora entregou a cada criança o seu nome próprio. As crianças recortaram as letras para depois ordenar e colar. Podiam utilizar os cartões com os nomes ou consultar a tabela das presenças.

**Actividade: Listas dos nomes das crianças que vão trabalhar em dois grupos**

Data: 5ª feira, 15/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças sentadas no tapete ditam à educadora o nome para se inscreverem para trabalhar num dos dois grupos. A educadora vai escrevendo no quadro e lê.

**Actividade: Lista de palavras que começam pela letra S**

Data: 2ª feira, 19/01/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: As crianças ditavam à educadora que registava no quadro. Durante esta actividade surgiram hipóteses que não estavam correctas, neste caso a educadora escrevia, perguntava se todos concordavam e discutia-se o porquê. A educadora aproveitava também com estas palavras para perguntar se sabiam o nome da primeira letra. A lista foi passada para uma folha e exposta na área da escrita.

**Actividade: Lista de palavras que começam pela letra D**

Data: 2ª feira, 19/01/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: O mesmo procedimento da actividade anterior.

Actividade: **Lista dos dias da semana que começam pela mesma letra**

Data: 2ª feira, 19/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditavam à educadora que ia escrevendo no quadro.

Actividade: **Escrita de nomes de animais de tamanhos diferentes**

Data: 2ª feira, 19/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora escreveu no quadro os pares de animais (grande/pequeno) que as crianças iam dizendo e perguntava onde podia estar escrito o quê e depois lia.

Actividade: **Batimento com palmas das sílabas de cada palavra**

Data: 2ª feira, 19/01/2004

Material: Quadro e caneta

Descrição: As crianças sentadas no tapete batiam palmas de acordo com as sílabas das palavras trabalhadas na actividade anterior. Contavam-se os batimentos e a educadora registava o número de palmas ao lado da palavra.

Actividade: **Lista de palavras que começam pela letra T**

Data: 3ª feira, 20/01/2004

Material: Quadro, caneta, folha A4.

Descrição: O mesmo procedimento que foi utilizado para as letras S e D.

Actividade: **Listas dos materiais que flutuam e que não flutuam**

Data: 3ª feira, 20/01/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: Após ter sido realizada uma experiência com vários materiais para ver o que flutua e o que não flutua, fizeram-se duas listas. As crianças ditaram à educadora, que escrevia no quadro, o nome dos materiais que pertenciam a uma ou a outra lista. As listas foram passadas para uma folha e afixadas na área das ciências.

Actividade: **Lista dos nomes das crianças que vão trabalhar a pares**

Data: 5ª feira, 29/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças decidem com quem vão trabalhar e ditam os nomes à educadora, que escreve no quadro e lê.

**Actividade: Escrita do nome dos grupos de trabalho**

Data: 5ª feira, 29/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças decidem o nome do seu grupo e ditam à educadora, que escreve no quadro, no topo da lista dos nomes das crianças que pertencem a esse grupo.

**Actividade: Escrita a pares de uma lista das personagens de um teatro**

Data: 5ª feira, 29/01/2004

Material: Folha e caneta.

Descrição: Após terem ido ver uma peça de teatro, a pares escreveram (como sabiam) a lista das personagens do teatro. Discutiram acerca das suas hipóteses de forma a chegar a um consenso.

**Actividade: Escrita colectiva da palavra “otorrinolaringologista”**

Data: 2ª feira, 2/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora perguntou às crianças como achavam que se escrevia. As crianças foram ditando letra a letra e a educadora ia perguntando se todos concordavam ou se haveria uma letra que ficava melhor. Quando as crianças disseram que estava terminada, pediram à educadora para ler, a educadora leu e faltavam letras, então perguntou se queriam acrescentar mais alguma letra e, depois, escreveu correctamente em baixo.

Actividade: **Distinção entre palavra e frase**

Data: 2ª feira, 2/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora após ter escrito a palavra otorrinolaringologista, escreveu a frase “O Ricardo porta-se bem” e perguntou às crianças onde achavam que estava escrito uma palavra e onde estava escrito uma frase.

Actividade: **Listas das coisas que faz um bebé e das coisas que faz um menino crescido**

Data: 2ª feira, 2/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro.

Actividade: **Lista de palavras acabadas em “ão”**

Data: 3ª feira, 3/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, às palavras que terminam em “ão”. A educadora faz um círculo à volta da rima.

**Actividade: Lista dos nomes das crianças com a respectiva rima**

Data: 4ª feira, 4/02/2004 e 3ª feira 4/05/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, o seu nome com a respectiva palavra que rima. A lista é passada para uma folha e afixada na área da escrita.

**Actividade: Lista dos nomes possíveis para dar ao peixe**

Data: 5ª feira, 5/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, os vários nomes que gostariam de dar ao peixe. Procedeu-se a uma votação e ganhou o nome “João”.

**Actividade: Escrita colectiva de várias palavras**

Data: 6ª feira, 6/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças vão ditando à educadora as letras de cada uma das palavras. A educadora lê, discute-se se falta alguma letra, qual é a letra que falta, se estão todas correctas, reformula-se a palavra e a educadora lê. Quando ainda não está correcta pergunta se querem que escreva correctamente e, então, escreve por baixo. Por fim verificam que letras estavam certas, quais estavam erradas e quais é que faltavam.

Actividade: **Lista dos fatos de Carnaval**

Data: 2ª feira, 9/02/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: As crianças vão ditando à educadora, que escreve no quadro, como acham que se escreve o nome do seu fato. A educadora faz depois, ao lado, a lista escrita correctamente para as crianças poderem comparar. A lista passa-se para uma folha e é afixada na área da escrita.

Actividade: **Encontrar as letras maiúsculas no título de uma história**

Data: 2ª feira, 9/02/2004

Material: Quadro e canetas: preta e vermelha.

Descrição: A educadora escreve o título da história no quadro e uma criança voluntária vai ao quadro fazer um círculo à volta das letras maiúsculas, depois pergunta-se se todos estão de acordo e se for necessário vai outra criança ajudar. As crianças que estão sentadas no tapete identificam o nome das letras maiúsculas.

Actividade: **Lista dos pares de crianças que participam no projecto “livro de culinária”**

Data: 5ª feira, 12/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças inscrevem-se ditando à educadora, que escreve os seus nomes no quadro.

Actividade: **Descobrir onde está escrita a palavra leão e a palavra formiga**

Data: 3ª feira, 2/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças sentadas no tapete olham para as duas palavras escritas no quadro e dizem onde pode estar escrita uma e a outra e porquê.

Actividade: **Listas de palavras que começam pelas letras M, V, R, P, F, S e D**

Data: 3ª feira, 2/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, as palavras que começam pelas letras M, V, R, P, F, S e D. Utiliza-se o mesmo procedimento que foi utilizado em outras atividades deste género acima referidas.

Actividade: **Listas de palavras que começam pelas letras N, U, L, G, A, J, E, I, H e O**

Data: 4ª feira, 3/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento que foi utilizado para a actividade anterior.

**Actividade: Procurar o nome de alguém entre várias palavras**

Data: 4ª feira, 3/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora escreveu no quadro várias palavras e um nome próprio e pediu às crianças que dissessem onde estava escrito o nome de alguém (que era o único que começava por maiúscula) e porquê.

**Actividade: Identificar as letras do abecedário**

Data: 5ª feira, 4/03/2004

Material: Letras móveis magnéticas e quadro.

Descrição: A educadora ia colando no quadro as letras do abecedário e as crianças iam tentando dizer o nome das mesmas.

**Actividade: Procurar as letras maiúsculas de uma novidade de um colega**

Data: 3ª feira, 9/03/2004; 4ª feira, 7/01/2004; 2ª feira, 15/03/2004; 3ª feira, 4/05/2004.

Material: Quadro e canetas: preta e vermelha.

Descrição: As crianças seleccionam a novidade de uma das crianças e a educadora escreve-a no quadro e depois pergunta onde estão as letras maiúsculas e faz um círculo à volta das mesmas. Pergunta também quantas palavras tem, quantas frases, que sinais de pontuação estão presentes, se há palavras iguais, etc.

**Actividade: Escrita individual de várias palavras**

Data: 5ª feira, 11/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças sentadas no tapete escolhiam uma palavra que gostavam de escrever e uma de cada vez ia ao quadro escrevê-la e mostrava-a aos colegas, perguntava-se se todos concordavam, o que faltava, o que estava a mais, etc. A educadora perguntava a cada criança se queria que lesse a sua palavra e se queria que a escrevesse por baixo correctamente. Depois contavam-se as letras que estavam certas e identificavam-se as que faltavam.

**Actividade: Procurar o próprio nome entre vários**

Data: 5ª feira, 11/03/2004

Material: Folha com vários nomes de colegas escritos e caneta

Descrição: Individualmente, cada criança procurou o seu nome entre vários escritos numa folha e fez um círculo à volta e depois justificou, escrevendo, porque é que achava que era aquele.

**Actividade: Lista das tintas para fazer a prenda do Dia do Pai**

Data: 3ª feira, 16/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que escrevia no quadro, todas as cores de tintas que iam precisar para a elaboração da prenda do Dia do Pai.

**Actividade: Escrita colectiva do nome do cão de uma colega**

Data: 2ª feira, 22/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que escrevia no quadro, as letras do nome do cão de uma colega, chamado “Dunga”. Perguntou-se se estavam todos de acordo, se faltava alguma, se as que estavam eram correctas, justificaram as suas hipóteses. A educadora leu e as crianças verificaram que ainda não estava certo, discutiram e, através de uma votação, chegaram a um consenso, reformularam e a educadora voltou a ler e ainda faltavam letras. As crianças pediram à educadora que escrevesse correctamente e contaram as letras que acertaram e as que faltavam. Depois reflectiu-se sobre as semelhanças e diferenças entre a escrita das crianças e a escrita correcta.

**Actividade: Listas dos nomes das crianças que vão arrumar as várias áreas**

Data: 4ª feira, 24/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, os nomes de quem arruma o quê e fazem-se várias listas, uma para cada área.

**Actividade: Lista dos nomes das mães**

Data: 5ª feira, 25/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças sentadas no tapete vão dizendo o nome das mães e a educadora escreve no quadro.

Actividade: **Escrita do nome de duas mães a pares**

Data: 5ª feira, 25/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças estavam sentadas no tapete durante a actividade anterior e duas delas pediram para serem elas a escrever o nome das suas mães. Levantaram-se as duas e ajudaram-se, entretanto os colegas iam dizendo se concordavam ou não, etc. Depois a educadora escreveu por baixo correctamente e verificaram as diferenças.

Actividade: **Lista dos nomes dos pais**

Data: 6ª feira, 26/03/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na lista dos nomes das mães.

Actividade: **Lista dos participantes nos projectos: “cães” e “macacos”**

Data: 2ª feira, 29/03/2004

Material: Quadro, caneta e folha A4.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que escreveu no quadro, o nome das crianças que participavam nos dois projectos.

**Actividade: Escrita colectiva dos nomes “Dingo” e “Dunga”**

**Data: 4ª feira, 31/03/2004**

**Material: Quadro e caneta.**

**Descrição:** Uma criança escreve no quadro para todas as que estão sentadas no tapete, como acha que se escrevem estas duas palavras e todas participam dizendo o que falta, etc. A educadora lê e a palavra “Dingo” estava escrita correctamente e as crianças referem que a educadora já não precisa de escrever por baixo.

**Actividade: Escrita colectiva da palavra “cão”**

**Data: 5ª feira, 1/04/2004**

**Material: Quadro e caneta.**

**Descrição:** O mesmo procedimento que foi utilizado para tentar escrever uma palavra.

**Actividade: Lista dos tipos de livros que existem na biblioteca da sala**

**Data: 2ª feira, 19/04/2004**

**Material: Quadro e caneta.**

**Descrição:** As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, os tipos de livros que existem na biblioteca da sala.

Actividade: **Lista das cores que vão ser utilizadas na classificação dos livros**

Data: 2ª feira, 19/04/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, as cores que escolheram para classificar cada tipo de livro da actividade anterior. Depois passou-se a lista para uma folha.

Actividade: **Lista dos participantes no projecto “Organização da biblioteca” por tipo de livro**

Data: 4ª feira, 21/04/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças decidiram quem era responsável por classificar cada tipo de livro e ditaram à educadora, que escreveu no quadro, os nomes das crianças ao lado da lista dos tipos de livros.

Actividade: **Lista do número de livros que existem de cada tipo na biblioteca**

Data: 4ª feira, 21/04/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças após contarem o número de livros que existia de cada tipo ditaram à educadora, que escreveu no quadro, ao lado da lista de cada tipo de livro.

Actividade: **Escrita colectiva do nome de um colega novo**

Data: 4ª feira, 21/04/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita de qualquer palavra.

Actividade: **Lista das personagens de uma história trazida por uma criança**

Data: 6ª feira, 23/04/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita de outras listas.

Actividade: **Escrita da data abreviada**

Data: 6ª feira, 23/04/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora disse às crianças que havia outra forma mais curta de escrever a data e, por baixo da forma mais comprida, escreveu a data abreviada.

**Actividade: Lista de materiais necessários para a prenda do Dia da Mãe**

Data: 2ª feira, 26/04/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, a lista de materiais que precisavam para a elaboração da prenda do Dia da Mãe. A lista foi passada para uma folha e afixada na parede ao lado do quadro.

**Actividade: Lista dos projectos que vão ser realizados com data prevista**

Data: 4ª feira, 4/05/2004

Material: Folha e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que escreveu numa folha, o nome dos projectos que iam ser realizados e escolheram os dias em que os queriam realizar.

**Actividade: Lista dos participantes nos vários projectos**

Data: 4ª feira, 5/05/2004

Material: Quadro, folha e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo na folha, os nomes das crianças que participavam em cada um dos projectos. A folha foi afixada no canto direito do quadro.

**Actividade: Escrita colectiva de palavras no singular e no plural**

Data: 5ª feira, 6/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita de outras palavras.

**Actividade: Identificação das palavras, letras, frases, linhas e sinais de pontuação de um título de uma história**

Data: 4ª feira, 12/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: Com o título escrito no quadro as crianças iam dizendo à educadora quantas letras tinha, quantas palavras, linhas, frases e sinais de pontuação.

**Actividade: Identificação das palavras, letras, frases, linhas e sinais de pontuação de uma frase dita por uma criança**

Data: 4ª feira, 12/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na actividade anterior.

**Actividade: Procurar no sumário de uma revista a palavra escola e identificar o número da página**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Revista

Descrição: As crianças após identificarem a palavra escola num anúncio publicitário da escola, procuraram no sumário de uma revista a palavra escola para ver se havia algum artigo sobre a escola. Ao encontrarem a palavra viram o número da página e procuraram o artigo.

**Actividade: Lista das partes do computador**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças observaram o computador e perguntaram o nome de algumas partes que ainda não sabiam a educadora foi dizendo e escreveu o nome de cada uma delas no quadro.

**Actividade: Escrita colectiva da palavra “torre”**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita de outras palavras.

Actividade: **Escrita colectiva das palavras “rato” e “leão”**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento da actividade anterior. Depois a educadora pediu para contarem as letras de cada uma das palavras e discutiu-se sobre o assunto.

Actividade: **Escrita colectiva do nome da gata de um colega**

Data: 6ª feira, 14/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita de qualquer palavra.

Actividade: **Escrita a pares da lista de cães dos colegas da sala**

Data: 6ª feira, 14/05/2004

Material: Computador

Descrição: A pares no computador as crianças foram perguntando aos colegas como se chamavam os seus cães e foram escrevendo como sabiam e discutindo sobre as letras que deviam escrever. Quando esgotavam todas as hipóteses chamavam a educadora para ler e então, ou deixavam como estava ou trocavam alguma letra por outra que lhes parecesse melhor.

**Actividade: Escrita a pares da lista de gatos dos colegas da sala**

Data: 6ª feira, 14/05/2004

Material: Computador

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na actividade anterior.

**Actividade: Lista das personagens do teatro da Carochinha adaptada pelas crianças**

Data: 2ª feira, 31/05/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: As crianças foram ditando à educadora, que escrevia no quadro, as personagens que queriam que entrassem no teatro da Carochinha. A lista foi passada para uma folha e afixada na porta do armário.

**Actividade: Lista das diferentes actividades da festa de final de ano**

Data: 2ª feira, 31/05/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado para a festa de Natal.

Actividade: **Distribuição de papéis para o teatro da Carochinha**

Data: 2ª feira, 31/05/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na distribuição de papéis na festa de Natal.

## ANEXO B

### Textos Informativos

Actividade: **Contar uma novidade**

Data: Sempre que surge uma nova novidade.

Material: Folha das novidades (inicialmente) e caneta. Folha para cada uma das novidades (posteriormente).

Descrição: As crianças sentadas no tapete durante o acolhimento partilham as suas novidades com os colegas e a educadora regista numa folha onde a criança, depois, pode ilustrar.

Actividade: **Aperfeiçoamento de uma novidade de uma criança**

Data: 2ª feira, 12/01/2004; 4ª feira, 7/01/2004; 2ª feira, 15/03/2004; 3ª feira, 4/05/2004.

Material: Folha e caneta.

Descrição: Após uma criança ter dito a sua novidade a educadora pergunta ao grupo se concorda com a construção da frase ou se há uma forma melhor de dizê-la. Fazem-se as correcções necessárias oralmente e depois a educadora escreve na folha e lê.

Actividade: **Escrita de um anúncio**

Data: 4ª feira, 14/01/2004

Material: Cartolina e canetas.

Descrição: As crianças vão sugerindo o que pode ser escrito até chegarem a acordo. A educadora escreve o anúncio, lê e afixa-o fora da sala.

Actividade: **Reformulação colectiva de um anúncio para o plural**

Data: 5ª feira, 15/01/2004

Material: O mesmo utilizado na actividade anterior.

Descrição: A educadora lê o antigo anúncio e as crianças discutem sobre que palavras precisam de ser alteradas e quais se mantêm, chegam a um acordo e a educadora escreve e lê.

Actividade: **Escrita de um anúncio acrescentado a outro sobre o mesmo assunto**

Data: 5ª feira, 15/01/2004

Material: O mesmo utilizado na actividade anterior.

Descrição: A educadora lê o anúncio antigo e as crianças ditam o que querem acrescentar. A educadora escreve e depois lê.

**Actividade: Exploração de um jornal**

Data: 3ª feira, 17/02/2004

Material: Jornal.

Descrição: A educadora pergunta se sabem o que é aquilo, o que acham que pode vir escrito lá dentro. Depois vai folheando e lendo às crianças alguns anúncios e algumas notícias. Depois convida-as a serem elas a adivinharem o que é um anúncio e o que é uma notícia.

**Actividade: Leitura de um folheto informativo acerca de uma fragata trazido por uma criança**

Data: 5ª feira, 26/02/2004

Material: Folheto.

Descrição: A criança entra na sala e diz aos colegas a sua novidade: “ontem fui visitar esta fragata”. A seguir mostra aos colegas, que tentam antecipar o conteúdo, e diz-lhes o que pensa estar lá escrito. Os colegas pedem à educadora para ler tudo. A educadora lê.

**Actividade: Escrita de uma notícia para o jornal da escola**

Data: 5ª feira, 1/04/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: As crianças chegam a acordo sobre a notícia que querem escrever para o jornal da escola e a forma como a querem transmitir, ditam-na à educadora, que escreve no quadro. A notícia é passada para uma folha.

**Actividade: Leitura do correio da sala**

Data: Sempre que necessário.

Material: Caixa do correio.

Descrição: As crianças que trazem uma carta de casa põem-na na caixa do correio e avisam a educadora quando a querem ler aos colegas ou quando querem que seja lida pela educadora.

**Actividade: Antecipação do conteúdo do jornal da escola e leitura de algumas notícias**

Data: 2ª feira, 3/05/2004

Material: Jornal da escola.

Descrição: A educadora vai folheando o jornal e conversa com as crianças sobre o que observam e o que pode estar lá escrito. Depois, lê algumas das notícias.

**Actividade: Leitura de notícias de um jornal**

Data: 2ª feira, 3/05/2004

Material: Jornal

Descrição: Após a actividade anterior a educadora leu algumas notícias de outro jornal (não escolar) e conversou-se sobre as diferenças das notícias de um e de outro.

**Actividade: Antecipação do conteúdo de uma revista para crianças**

Data: 3/05/2004

Material: Revista para crianças.

Descrição: A educadora perguntou às crianças o que achavam que podia vir ali escrito, sobre o que é que falava. Foi folheando e conversando com as crianças.

**Actividade: Antecipação do conteúdo de duas revistas diferentes**

Data: 6ª feira, 7/05/2004

Material: Uma revista para crianças e uma revista para adultos.

Descrição: O mesmo procedimento que a actividade anterior. Conversa sobre as diferenças entre uma e outra.

**Actividade: Exploração de anúncios**

Data: 6ª feira, 7/05/2004; 5ª feira, 13/05/2004.

Material: Revista

Descrição: A educadora lê alguns anúncios às crianças. Conversa com as crianças sobre as diferenças entre um anúncio e uma notícia.

**Actividade: Escrita individual de uma carta para o pai**

Data: 2ª feira, 10/05/2004

Material: Folha, canetas, caixa do correio.

Descrição: As crianças escreveram individualmente, como sabiam, uma carta para o pai. Algumas pediram à educadora para ler, outras quiseram ser elas a ler. Depois puseram as cartas na caixa do correio da sala. À tarde os pais levaram as cartas para casa.

**Actividade: Leitura de um artigo de uma revista**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Revista

Descrição: A educadora, a pedido das crianças lê um artigo sobre uma criança que fala sobre a escola e o racismo. Depois conversam com a educadora sobre o artigo.

**Actividade: Escrita individual de uma carta para as alunas do ISCE**

Data: 4ª feira, 19/05/2004; 5ª feira, 20/05/2004.

Material: Folhas e canetas.

Descrição: A educadora avisa as crianças de que nesse dia as colegas das estagiárias da nossa instituição vêm visitar as salas do Jardim de Infância e perceber como é que as crianças aprendem a escrever. As crianças sugeriram, uma vez que não as iam ver porque elas vinham fora do horário lectivo, que podiam escrever-lhes uma carta e assim elas podiam ver como já sabiam escrever (cada um à sua maneira). Depois a educadora, registou ao lado da escrita das crianças o que elas disseram que escreveram.

**Actividade: Leitura de um anúncio escrito por uma criança**

Data: 5ª feira, 20/05/2004

Material: Anúncio escrito pela criança.

Descrição: Uma das crianças ao saber que vinham ao colégio as colegas da estagiária (disse: “andam na universidade e lêem muitos livros”) recortou e colou mochilas (“para poderem carregar com os livros”) e escreveu um anúncio dizendo que eram baratas. A criança leu o seu anúncio a todos os colegas.

**Actividade: Leitura de uma carta de uma criança**

Data: 5ª feira, 20/05/2004

Material: Carta.

Descrição: A criança chegou com uma carta escrita em conjunto com a irmã mais velha e não quis pôr na caixa do correio, quis que fosse lida nesse momento à frente de todos os colegas. A educadora leu.

**Actividade: Leitura de convites**

Data: 3ª feira, 25/05/2004

Material: Convites escritos pelas crianças da outra sala.

Descrição: As crianças da outra sala vieram entregar convites a todas as crianças para irem a um piquenique no Dia da Criança. A educadora leu cada um dos convites e entregou-os a cada criança respectivamente.

Actividade: **Escrita individual de agradecimento aos convites**

Data: 3ª feira, 25/05/2004; 4ª feira 26/05/2004

Material: Folhas, canetas e envelopes.

Descrição: Cada criança escreveu agradecendo o convite à criança que a tinha convidado.

## ANEXO C

### Textos Literários

#### Actividade: **Leitura de contos tradicionais**

Data: 2ª feira, 24/11/2003; 3ª feira, 25/11/2003; 4ª feira, 26/11/2003; 5ª feira, 27/11/2003; 6ª feira, 28/11/2003 e ao longo do ano sempre que se proporcionava ou a pedido das crianças.

Material: Livros de histórias tradicionais.

Descrição: As crianças sentadas no tapete com a educadora, que lia o livro mostrando sempre a página que estava a ler. Geralmente a educadora pedia que fizessem a antecipação do conteúdo e explorava a capa do livro, referindo o título, o autor, o ilustrador e a editora. No fim, falava-se sobre a história, as personagens, etc.

#### Actividade: **Leitura de histórias**

Data: Sempre que se proporcionava; a pedido das crianças ou quando alguma delas trazia um livro para contar.

Material: Livros de histórias.

Descrição: O mesmo procedimento da actividade anterior.

**Actividade: Elaboração colectiva da história de Natal**

Data: 3ª feira, 2/12/2003

Material: Quadro, caneta e folhas.

Descrição: Colectivamente, as crianças foram construindo a história para a festa de Natal. Escolheram várias personagens de contos tradicionais. Foram ditando à educadora, que escrevia no quadro, e reformulando a construção das frases sempre que necessário. A história foi passada para as folhas e foi lida sempre no decorrer dos ensaios.

**Actividade: Construção de versos para as falas da história de Natal**

Data: 5ª feira, 4/12/2003

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: Colectivamente as crianças decidiram quais seriam as falas das personagens. Uma das crianças disse uma fala que rimava e chegou-se à conclusão de que todos queriam ter as falas rimadas, então, foram dizendo as falas e procurando rimá-las sem que perdessem o sentido, enquanto a educadora as escrevia no quadro para poderem identificar as rimas. Depois foram passadas para a folha da história e foram lidas no decorrer dos ensaios.

**Actividade: Canção de Natal**

Data: 6ª feira, 5/12/2003

Material: CD de músicas de Natal, quadro e caneta.

Descrição: As crianças foram ouvindo várias músicas do CD de Natal e escolheram uma que a educadora escreveu no quadro. Identificaram as rimas e cantaram-na várias vezes.

**Actividade: Dramatização da história de Natal**

Data: 3ª feira, 9/12/2003; 4ª feira, 10/12/2003; 5ª feira, 11/12/2003; 6ª feira, 12/12/2003; 2ª feira, 15/12/2003; 3ª feira, 16/12/2003; 4ª feira, 17/12/2003.

Material: História de Natal inventada pelas crianças.

Descrição: A educadora fazia de narrador e cada criança dizia a sua fala quando chegava a sua vez e dramatizava a situação.

**Actividade: Escrita de uma frase dita pelas crianças sobre os Reis Magos**

Data: 2ª feira, 5/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora, que escreve no quadro, uma frase sobre os Reis Magos. Depois procedeu-se à análise da frase. Onde estão os nomes, o ponto, as maiúsculas, etc.

Actividade: **Escrita do título de uma história**

Data: 2ª feira, 12/01/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: Após ter sido contada uma história a educadora escreveu o título no quadro e leu.

Actividade: **Construção de uma história inventada para fazer um livro**

Data: 5ª feira, 15/01/2004

Material: Folhas, canetas, tesoura e cola.

Descrição: As crianças foram construindo com pequenas frases uma história, enquanto a educadora ia registando numa folha. Depois decidiu-se quem ilustrava cada uma das partes da história e a educadora escreveu cada parte numa página e as crianças ilustraram por baixo. A seguir colaram-se as páginas em cartões e encadernaram-se. Deu-se um título ao livro e a educadora escreveu-o na capa. Na contracapa escreveu o nome de todos os autores, ilustradores e a editora.

Actividade: **Desenho de uma história que foi contada**

Data: 3ª feira, 27/01/2004

Material: Folhas, canetas e lápis de cera.

Descrição: Depois das crianças terem feito o desenho sobre a história que tinha sido contada, a educadora registou em cada desenho o que cada criança disse que tinha feito.

**Actividade: Escrita a pares do título de uma peça de teatro**

Data: 5ª feira, 29/01/2004

Material: Folhas e canetas.

Descrição: A pares as crianças colocaram hipóteses e discutiram sobre como se escreve o título do teatro, chegaram a acordo e escreveram. Depois a educadora escreveu por baixo e verificaram as semelhanças e as diferenças entre as duas escritas.

**Actividade: Identificar o título e o autor de um livro de histórias**

Data: Sempre que se contou uma história com livro.

Material: Livro de histórias.

Descrição: A educadora pergunta onde pode estar escrito o título e onde pode estar o autor. As crianças respondem e tentam explicar porquê.

**Actividade: Escrita de uma lenga-lenga**

Data: 3ª feira, 3/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: Após ter sido lida a lenga-lenga, a educadora escreveu-a no quadro e as crianças iam dizendo onde estavam as rimas. A educadora fez um círculo à volta das mesmas.

Atividade: **Rimas acabada em “ão”**

Data: 3ª feira, 3/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditam à educadora palavras acabadas em “ão”. A educadora escreve-as no quadro e faz um círculo à volta das rimas.

Atividade: **Identificação individual do título de uma lenga-lenga**

Data: 3ª feira, 3/02/2004

Material: Folhas e canetas.

Descrição: A educadora pede às crianças que encontrem o título da lenga-lenga que está escrita na folha e que façam um círculo à volta do mesmo.

Atividade: **Rimas com o nome próprio**

Data: 4ª feira, 4/02/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: Cada criança tenta dizer uma palavra que rime com o seu nome, caso fosse necessário os colegas ajudavam. A educadora foi registando no quadro o nome com a palavra que rimava ao lado e fazia um círculo à volta das rimas. Depois as rimas foram passadas para uma folha e afixadas na área da escrita.

**Actividade: Escrita de uma história contada oralmente por um convidado**

Data: 6ª feira, 13/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças vão ditando à educadora, que escreve no quadro e vai lendo para as crianças perceberem se é necessário reformular a construção da frase. A educadora lembra as crianças de que faltam algumas partes importantes. As crianças ditam essas partes e a educadora acrescenta. No fim lê a história toda.

**Actividade: Escrita de um título inventado para uma história sem título**

Data: 6ª feira, 13/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças dizem vários títulos possíveis para dar à história que foi contada. Procede-se a uma votação e a educadora escreve o título por cima da história escrita no quadro.

**Actividade: Escrita de uma história contada**

Data: Várias vezes ao longo do ano, sempre que se proporcionou.

Material: Quadro e caneta.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na escrita da história contada por um convidado.

**Actividade: Leitura de um texto, por duas crianças do 4º ano, sobre a amizade**

**Data: 5ª feira, 18/03/2004**

**Material: Projecto sobre a amizade (texto escrito pelas alunas do 4º ano).**

**Descrição: As duas crianças do 4º ano leram o texto às crianças da sala sentadas em roda no tapete. Depois conversaram com elas sobre o que era a amizade.**

**Actividade: Leitura de duas adivinhas trazidas por uma criança**

**Data: 4ª feira, 28/04/2004**

**Material: As adivinhas escritas pela mãe e pela criança numa folha.**

**Descrição: Uma das crianças trouxe duas adivinhas, que a mãe lhe ensinou, escritas numa folha e leu-as aos colegas. No fim, disse-lhes as respostas.**

**Actividade: Procurar um título entre vários**

**Data: 5ª feira, 29/04/2004**

**Material: Quadro e caneta.**

**Descrição: Após ter lido uma história de um livro a educadora escreveu três títulos no quadro e as crianças tinham que dizer qual deles pertencia à história contada, porquê e que pistas tinham utilizado.**

**Actividade: Identificação das rimas de uma adivinha**

Data: 3ª feira, 4/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: A educadora escreveu a adivinha no quadro e as crianças identificaram as rimas. A educadora fez um círculo à volta de cada uma delas.

**Actividade: Escrita colectiva do título de uma história**

Data: 4ª feira, 12/05/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças foram ditando à educadora, que escrevia no quadro, as letras de cada palavra. A educadora foi perguntando se estavam todos de acordo, o que era preciso acrescentar, etc. Depois a educadora leu e as crianças pediram-lhe que escrevesse correctamente por baixo. A seguir contaram as letras que tinham acertado e identificaram as que faltavam.

**Actividade: Leitura de títulos por um colega**

Data: 5ª feira, 13/05/2004

Material: Livro com vários jogos trazido por uma colega.

Descrição: Uma das crianças que já consegue ler algumas coisas leu aos colegas os títulos dos jogos que o livro tinha.

**Actividade: Escrita da canção “Parabéns”**

**Data:** 2ª feira, 17/05/2004

**Material:** Quadro e caneta.

**Descrição:** As crianças ditaram à educadora, que ia escrevendo no quadro, a canção “Parabéns” e depois identificaram as rimas.

**Actividade: Leitura de poesias**

**Data:** Sempre que se proporcionou e a pedido das crianças.

**Material:** Livro de poesias.

**Descrição:** As crianças com a educadora faziam a exploração do livro. A educadora lia uma ou mais poesias e falava-se das diferenças entre poesias e histórias.

**Actividade: Escrita de uma poesia inventada**

**Data:** 5ª feira, 20/05/2004

**Material:** Quadro, caneta e folha.

**Descrição:** As crianças inventaram uma poesia e ditaram-na à educadora, que a escreveu no quadro. Depois foi passada para uma folha e afixada na área da escrita.

**Actividade: Leitura de uma mensagem escrita no quadro**

Data: 6ª feira, 21/05/2004

Material: Quadro.

Descrição: De manhã as crianças quando chegaram à sala repararam que o quadro estava escrito e pediram à educadora para ler. Era uma mensagem que as alunas do ISCE tinham deixado para elas. Repararam também em todas as assinaturas pois não sabiam o que era aquilo.

**Actividade: Leitura de trava-línguas**

Data: 2ª feira, 24/05/2004

Material: Livro de trava-línguas

Descrição: A educadora leu alguns trava-línguas e as crianças tentaram repeti-los.

**Actividade: Dramatização da História da Carochinha**

Data: 2ª feira, 31/05/2004 e no decorrer dos ensaios em Junho.

Material: Folha com a história escrita adaptada pelas crianças.

Descrição: A educadora fez de narrador e as crianças iam dizendo as falas e dramatizando a situação.

## ANEXO D

### Textos Expositivos

Actividade: **Registo das características dos bebés**

Data: 3ª feira, 13/01/2004

Material: Quadro, caneta e folha.

Descrição: Sentadas no tapete as crianças foram ditando à educadora, que escrevia no quadro, características dos bebés. Depois a educadora leu e passou para uma folha.

Actividade: **Construção de um livro sobre bebés**

Data: 4ª feira, 14/01/2004

Material: Quadro, folhas, canetas e livro sobre um bebé.

Descrição: A partir da actividade do dia anterior surgiu a ideia de fazerem um projecto sobre bebés. As crianças consultaram um livro sobre bebés para completarem o registo do dia anterior. Este registo foi utilizado e dividiu-se cada característica por cada página. Depois cada criança decidiu qual a característica que queria ilustrar. A seguir compilaram-se as páginas e fez-se um livro. A educadora sugeriu que pensassem em títulos possíveis e escreveu-os no quadro. Procedeu-se a uma votação e a educadora escreveu na capa do livro o título vencedor e na contracapa escreveu o nome dos autores e a editora.

**Actividade: Construção de um livro sobre golfinhos**

Data: 6ª feira, 16/01/2004

Material: Quadro, folhas e canetas.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na actividade anterior.

**Actividade: Descobrir o significado de refeição, carro e rebuçado**

Data: 6ª feira, 23/01/2004

Material: Dicionário

Descrição: Surgiu a palavra “refeição” e a educadora mostrou o dicionário e dizendo que no dicionário vêm escritas todas as palavras e o seu significado. Então, leu a definição de “refeição”. A seguir, uma das crianças perguntou se vinha lá escrita a palavra “carro” e a educadora disse que sim, procurou e leu a definição. Depois houve mais uma criança que pediu à educadora para procurar a palavra “rebuçado” e a educadora procurou e leu.

**Actividade: Descobrir em pequenos grupos como são as flores**

Data: 6ª feira, 30/01/2004

Material: Livro temático.

Descrição: A educadora deixou que os grupos explorassem livremente os livros e depois conversou com as crianças sobre o que tinham descoberto e leu excertos do texto às crianças para verem se se confirmavam ou não as suas hipóteses. A pedido das crianças a educadora leu todas as partes que compõem uma flor.

Actividade: **Desenho de uma flor e indicação das suas partes**

Data: 6ª feira, 30/01/2004

Material: Folhas, canetas e livro temático.

Descrição: As crianças individualmente desenharam uma flor e escreveram como sabiam o nome das várias partes. Depois leram à educadora, que registou ao lado das suas escritas.

Actividade: **Descobrir o significado de otorrinolaringologista**

Data: 2ª feira, 2/02/2004

Material: Dicionário.

Descrição: A educadora procurou e leu a definição às crianças e depois conversaram sobre a mesma.

Actividade: **Descobrir o significado de bebé**

Data: 2ª feira, 2/02/2004

Material: Dicionário.

Descrição: Embora todas as crianças soubessem o que era um bebé gostavam de ouvir o que é que dizia no dicionário sobre palavras que já conheciam. A educadora procurou e leu.

Actividade: **Com a ajuda dos pais em casa, descobrir o que é um pirata**

Data: 5ª feira, 26/02/2004

Material: Dicionário, livro temático ou enciclopédia.

Descrição: As crianças trouxeram as definições escritas em folhas que a educadora afixou na área da escrita. A educadora perguntou-lhes se sabiam como se chamava o livro onde tinham procurado a definição, se tinha imagens ou não, etc.

Actividade: **Descobrir como são os cães**

Data: 3ª feira, 23/03/2004

Material: Livro temático.

Descrição: Em pequeno grupo as crianças vão folheando o livro e depois a educadora lê os excertos que lhes interessa de forma a confirmar ou não as suas hipóteses.

Actividade: **Descobrir como são os macacos**

Data: 3ª feira, 23/03/2004

Material: Livro temático.

Descrição: O mesmo procedimento utilizado na actividade anterior.

Actividade: **Antecipação do conteúdo de um livro sobre baleias e golfinhos**

Data: 2ª feira, 29/03/2004

Material: Livro temático.

Descrição: A educadora perguntou às crianças se sabiam de que é que falava aquele livro, se era uma história ou não, qual seria o título, etc. Depois leu excertos do texto enquanto mostrava o livro às crianças.

Actividade: **Descobrir o significado de racista**

Data: 6ª feira, 7/05/2004

Material: Dicionário.

Descrição: As crianças quiseram saber o significado de “racista”, após terem ouvido a palavra durante a leitura de um artigo, a educadora procurou no dicionário a definição e leu.

**ANEXO E****Textos Prescritivos**

**Atividade: Registo dos passos de uma experiência realizada**

Data: 3ª feira, 20/01/2004

Material: Folha e caneta.

Descrição: Após ter sido realizada uma experiência da área das ciências com todo o grupo, as crianças ditaram à educadora, que ia registando numa folha, todos os passos que observaram. A folha foi afixada na área das ciências.

**Atividade: Registo dos passos de realização de uma experiência em pequeno grupo**

Data: Sempre que surgia uma nova experiência.

Material: Folha de registo de experiência e caneta.

Descrição: As crianças escreviam como sabiam a ordem de realização da experiência que tinham feito e depois a educadora registava ao lado da sua escrita o que as crianças lhe diziam que tinham escrito.

**Actividade: Registo das regras para tratar do peixe**

Data: 5ª feira, 5/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças ditaram à educadora, que escrevia no quadro, a ordem do tratamento de um peixe.

**Actividade: Procurar na biblioteca um livro que fale sobre como se devem tratar os peixes**

Data: 5ª feira, 5/02/2004

Material: Livro sobre o tratamento dos peixes.

Descrição: A educadora pede às crianças que procurem na biblioteca da sala um livro que elas achem que fala de como se deve tratar um peixe.

**Actividade: Leitura de partes de um livro sobre como se trata um peixe**

Data: 5ª feira, 5/02/2004

Material: Livro sobre o tratamento dos peixes, quadro e caneta.

Descrição: A educadora leu às crianças as regras que vinham no livro e algumas foram acrescentadas ao registo que já se tinha feito.

**Actividade: Antecipação do conteúdo de uma revista de culinária**

Data: 4ª feira, 11/02/2004

Material: Revista de culinária.

Descrição: Mostrando a revista às crianças, a educadora faz perguntas acerca do seu conteúdo (acham que fala sobre quê, o que é que está lá escrito, serve para quê, etc.)

**Actividade: Escrita das partes de um trabalho de casa**

Data: 4ª feira, 11/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças foram ditando à educadora, que escrevia no quadro, a ordem de realização de um trabalho para realizar em casa com os pais.

**Actividade: Com a ajuda dos pais em casa, procurar uma receita de uma sobremesa**

Data: 4ª feira, 11/02/2004

Material: Livro de culinária ou revista de culinária.

Descrição: As crianças procuraram em casa com a ajuda dos pais uma receita de uma sobremesa para trazer escrita e ilustrada numa folha no dia seguinte.

**Actividade: Escrita de uma receita**

Data: 5ª feira, 12/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: Após ter sido seleccionada uma das receitas trazidas de casa a educadora escreveu-a no quadro, fazendo primeiro a lista dos ingredientes e depois escrevendo o modo de preparação.

**Actividade: Escrita da ordem de trabalho para realizar um projecto**

Data: Sempre que surgiu um novo projecto.

Material: Folha e caneta.

Descrição: As crianças depois de se combinar a ordem de trabalho ditam à educadora, que regista numa folha e afixa no armário ou no canto direito do quadro.

**Actividade: Leitura da ordem de trabalho para realizar um projecto**

Data: Sempre que tinha início um projecto.

Material: Folha utilizada na actividade anterior.

Descrição: No dia em que estava agendado ter início um projecto a educadora lia a ordem de trabalho que tinha sido combinada. Caso fosse necessário faziam-se alterações.

**Actividade: Escrita colectiva do título de uma receita**

Data: 5ª feira, 12/02/2004

Material: Quadro e caneta.

Descrição: As crianças vão ditando à educadora, que escreve no quadro, as suas hipóteses. A educadora vai perguntando se todos estão de acordo, se haverá outra letra que fica melhor, se faltam letras, etc. Depois a educadora lê e escreve por baixo correctamente. As crianças identificam as letras que acertaram e as que faltavam.

**Actividade: Escrita a pares do título de uma receita**

Data: 5ª feira, 12/02/2004

Material: Folhas e canetas.

Descrição: A pares as crianças escrevem como sabem o título da receita que vão escrever. Depois a educadora escreve por baixo aquilo que as crianças lhe dizem que escreveram.

**Actividade: Escrita a pares de uma receita**

Data: 6ª feira, 27/02/2004

Material: Folhas e canetas.

Descrição: A educadora lê a receita às crianças e elas a pares escrevem como sabem.

## ANEXO F

**Quadro detalhado das funções nomeadas por tipo de texto na prova de projecto  
pessoal de leitor/escritor**

Funções Nomeadas por tipo de texto

Sujeitos	Enum.		Inform.		Presc.		Liter.		Expos.		Outros		Totais	
	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste	Pré- teste	Pós- teste
	1		1						1					0
2											1		1	0
3				1				1					0	2
4	1			1				1		1		2	1	5
5		1	2	3				1		1			2	6
6	1	2		2				1		1			1	6
7				2				1			1	1	1	4
<b>Totais</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>25</b>

## ANEXO G

## Quadro da análise palavra a palavra na prova de ditado

Análise palavra a palavra na prova de ditado

Sujeitos	A		B		C		D		E		F	
	Pictográfico		Modelo cursiva		Modelo Script		Letras convencionais		Silábico		Fonetização da escrita	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1	9		1	10								
2			10			10						
3	3		7			10						
4			10					10				
5			10									10
6			10					10				
7			10			10						
Totais	12	0	58	10	0	30	0	20	0	0	0	10

## ANEXO H

## Quadros detalhados da prova de linguagem técnica

## Itens 1, 2 e 3

Sujeitos	Item 1		Item 2		Item 3		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	0	0	0	1	1	2	1	-1
2	1	1	0	0	0	0	1	1	0
3	0	1	1	1	0	1	1	3	2
4	0	1	0	1	0	1	0	3	3
5	1	1	0	1	0	1	1	3	2
6	0	1	1	1	0	1	1	3	2
7	0	0	1	1	0	0	1	1	0
Totais	3	5	3	5	1	5	7	15	8

## Itens 4 e 5

Sujeitos	Item 4		Item 5		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	1	1	0
3	0	1	0	0	0	1	1
4	0	1	0	1	0	2	2
5	1	1	0	1	1	2	1
6	0	1	0	1	0	2	2
7	1	0	0	0	1	0	-1
Totais	3	5	0	3	3	8	5

## Itens 7, 8, 9 e 10

Sujeitos	Item 7		Item 8		Item 9		Item 10		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	2
5	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	3
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totais	0	3	0	1	0	2	0	1	0	7	7

## Itens 11, 12 e 13

Sujeitos	Item 11		Item 12		Item 13		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	1	1
4	0	0	0	1	0	1	0	2	2
5	0	1	0	1	1	1	1	3	2
6	0	1	0	1	0	1	0	3	3
7	0	1	0	1	0	1	0	3	3
Totais	0	3	0	5	1	4	1	12	11

## Itens 16, 17 e 18

Sujeitos	Item 16		Item 17		Item 18		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	0	1	0	2	0	-2
4	0	1	0	1	0	1	0	3	3
5	1	1	1	1	0	1	2	3	1
6	0	1	0	1	1	1	1	3	2
7	0	1	1	1	1	1	2	3	1
Totais	1	4	3	4	3	4	7	12	5

## Itens 21 e 22

Sujeitos	Item 21		Item 22		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	1	1	2	1
4	0	1	1	1	1	2	1
5	0	1	0	1	0	2	2
6	1	1	0	1	1	2	1
7	0	1	0	1	0	2	2
Totais	2	5	1	5	3	10	7

## ANEXO I

**Cartões utilizados na prova de critérios formais**

Cartão nº 1

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para a alfabetização.

Cartão nº 2

**BCF34**

Cartão nº 3

A handwritten lowercase letter 'q' in a simple, cursive style.

Cartão nº 4

A handwritten word 'por' in a cursive script.

Cartão nº 5

0174

Cartão nº 6

mas

Cartão nº 7

mmmmmm

Cartão nº 8

A

Cartão nº 9

*my*

Cartão nº 10

AAAA

Cartão nº 11

*manteiga*

Cartão nº 12

MZQT

Cartão nº 13

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para a alfabetização.

Cartão nº 14

de

Cartão nº 15

4

Cartão nº 16

MAÇÃ

Cartão n° 17

Cartão n° 18

NROCA 台 吳 串

Cartão n° 19

215

Cartão n° 20

ME