

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PROMOTORES  
DE APRENDIZAGENS SIGNIFICANTES NO DOMÍNIO DA  
LINGUAGEM ESCRITA**

**A evolução dos conhecimentos das crianças de dois grupos socialmente  
contrastados**

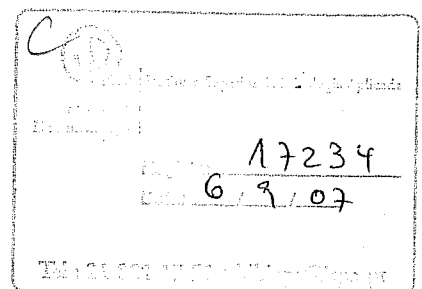
Ana Artur Marques – N.º 1734



17234

Orientadora: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Évora, 2005



## Agradecimentos

À Professora Margarida Alves Martins pela compreensão nos momentos difíceis que acompanharam a elaboração desta Tese, por ter sido o meu adulto de referência, mediador das minhas aprendizagens, pelo estímulo, orientação e disponibilidade com que sempre me acompanhou neste percurso de crescimento. Por tudo, MUITO OBRIGADA!

Às colegas do Núcleo Regional de Évora do MEM que participaram no grupo cooperativo. Em particular à Cidália e à São que se empenharam no cumprimento dos objectivos acordados e tiveram um papel decisivo nas aprendizagens dos meninos.

À Celeste Almeida e à Céu Riço que me abriram as suas salas incondicionalmente, deixando-me utilizá-las como contextos de controlo.

Às coordenadoras das Instituições Ana Valadares e João Pimenta, que muito gentilmente acederam participar no estudo.

A todos os meninos e meninas que colaboraram e participaram neste estudo e me deixaram aprender e surpreender.

Às minhas então alunas e agora colegas que ajudaram na recolha de dados, Vera Rebola e Ana Nunes.

À Ângela Rodrigues, companheira de reflexão durante as muitas viagens Évora- Lisboa- Évora.

Às colegas educadoras do Movimento da Escola Moderna que, na sua atitude crítica e colaborante contribuíram para o enriquecimento do Guião de Intervenção.

Ao Sérgio Niza pelos conselhos sábios e clarificadores.

À Assunção Folque pela disponibilidade demonstrada na tradução do resumo.

Aos meus tios, prima e madrinha que sempre se preocuparam com o meu bem-estar e me incentivaram nos períodos de crise.

Ao Nelson, meu companheiro nos momentos de alegria e de tristeza, que sem reservas e com muitas acções me apoiou e orientou a nossa casa, minimizando as minhas ausências.

À minha filha Catarina, que compreendeu sempre os “não posso” da mãe, me incentivou e esteve sempre a meu lado. Ainda a ela um obrigada pela revisão do texto.

Por fim à minha Mãe, por me ter amado muito, a quem devo tudo... e que continuará viva na minha memória.

## ÍNDICE

ABSTRACT	4
RESUMO	6
INTRODUÇÃO	8
I - ABORDAGEM TEÓRICA	12
1. Educação Pré-Escolar um contexto com potencial influência ao longo da vida	12
2. Orientações Curriculares – um referencial para a Educação Pré-Escolar em Portugal- Uma abordagem sócio-construtivista	13
2.1. Os conteúdos curriculares	19
2.2. A linguagem oral e a abordagem à escrita	21
2.2.1. A linguagem oral	23
2.2.2. A abordagem à escrita	26
2.3. A intencionalidade educativa	32
2.4. A construção da profissionalidade do educador	35
3. Aprendizagem e desenvolvimento – implicações educativas	41
4. A organização do ambiente educativo na promoção de aprendizagens no domínio da linguagem escrita	50
4.1. A organização do espaço e dos materiais	53
4.2. A organização do tempo	56
4.3. A organização do grupo	58
5. A linguagem escrita no jardim-de-infância: algumas concepções precoces	61
5.1. Conhecimentos sobre a linguagem técnica da leitura /escrita	61
5.2. Diferenciação números / letras	62
5.2.1. O reconhecimento e a nomeação de letras	63
5.3. Concepções sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral	64
5.3.1. A escrita inventada	64
5.3.2. Escrita do nome próprio	68
5.3.3. Leitura de palavras com imagem	70
6. O desenvolvimento da linguagem oral - construção de uma história	73
7. Concepções das crianças sobre portadores de texto	77
II – ABORDAGEM EMPÍRICA	82
1. Objectivos	83
2. Hipóteses de Investigação	84

III – METODOLOGIA	85
1. Tipo de Investigação	85
2. Caracterização da amostra	86
2.1. Os grupos experimentais	88
2.2. Os grupos de controlo	88
3. Caracterização dos contextos	89
3.1. Contexto do Grupo Experimental 1 (GE1)	90
3.2. Contexto do Grupo Experimental 2 (GE2)	98
3.3. Contexto do Grupo de Controlo1 (GC1)	103
3.4. Contexto do Grupo de Controlo 2 (GC2)	107
4. Instrumentos e procedimentos	113
4.1. Teste de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita	113
4.2. Identificação e nomeação de letras e números	115
4.3. Prova de escrita inventada	116
4.3.1. Escrita do nome próprio	121
4.4. Leitura de palavras e frase com imagem	123
4.5. Elaboração de uma história a partir de uma sequência de imagens	128
4.6. Conhecimentos sobre portadores de escrita	130
4.7. Grelha de Observação de Práticas dos Educadores de Infância	133
4.8. Guião para a Intervenção	134
IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS	138
1. Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita	138
1.1. Identificação de letras e números	139
2. Escrita inventada e escrita do nome	140
3. Leitura de palavras e frase com imagem	143
4. Elaboração de uma história	144
5. Conhecimentos sobre suportes de escrita	145
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	148
CONCLUSÕES	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO I – Guião para a Intervenção	171
ANEXO II – Grelha de Observação de Práticas dos educadores de Infância	183

## Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala do GE1	90
Figura 2 – Planta da sala do GE2	99
Figura 3 – Planta da sala do GC1	103
Figura 4 – Planta da sala do GC2	107
Figura 5 – Rabiscos indiferenciados	118
Figura 6 – Rabiscos indiferenciados	118
Figura 7 – Imitação da escrita	118
Figura 8 – Imitação da escrita	118
Figura 9 – Escrita pré-silábica	119
Figura 10 – Escrita silábica	120
Figura 11 – Escrita com fonetização	120
Figura 12 – Escrita orientada por princípios alfabéticos	121
Figura 13 – Exemplos da escrita do nome do nível 1	122
Figura 14 – Exemplos da escrita do nome do nível 2	122
Figura 15 – Exemplo da escrita do nome do nível 3	122
Figura 16 - Exemplos da escrita do nome do nível 4	123
Figura 17 – Cartões para leitura de palavras	124
Figura 18 – Cartões para leitura de palavras e frase	124
Figura 19 – Cartões com imagens para contar uma história	128
Figura 20 – Exemplo da evolução na escrita de palavras	141
Figura 21 – Exemplo de evolução escrita de palavras	142
Figura 22 – Exemplo de evolução na escrita do nome	142

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Médias e desvios padrão dos níveis de escolaridade dos pais	87
Quadro 2 – Médias e desvios padrão das idades das crianças	87
Quadro 3 – Organização diária e semanal das actividades do GE1	97
Quadro 4 – Organização diária e semanal das actividades do GE2	102
Quadro 5 – Organização diária e semanal das actividades do GC1	106
Quadro 6 – Organização diária e semanal das actividades do GC2	112
Quadro 7 – Portadores de texto com suporte em papel	130
Quadro 8 – Médias e desvios padrão dos progressos sobre linguagem técnica	138
Quadro 9 – Médias e desvios padrão dos progressos sobre conhecimento de letras e números	139
Quadro 10 – Médias e desvios padrão dos progressos da escrita inventada e escrita do nome	140
Quadro 11 – Médias e desvios padrão dos progressos na leitura de palavras e frase com Imagem	143
Quadro 12 – Médias e desvios padrão dos progressos na elaboração de uma história	144
Quadro 13 – Médias e desvios padrão dos progressos sobre portadores de escrita	145

## ABSTRACT

This study is about the relationship between the progress of Pre-school children in written language and the teaching practices of their *educadores de infância*. It aims to investigate if a structured and consistent practice is able to overcome differences in progress between children from different socio-cultural backgrounds. The written language (literacy) progress focused on: knowledge of technical language of reading and writing, letters and number recognition, creative writing (or emergent writing), reading of texts with images, oral story telling, and children's conceptions about writing materials.

The study uses a quasi-experimental design with an intervention in two pre-school groups, 3 to 5 years old children from two different social backgrounds, and two matched control groups. The total sample includes 49 children. The intervention consisted on, during a period of six months, the systematic use of strategies and activities intended to promote the development of oral and written language, from a socio-constructive approach. Pre- and post-test individual assessments used the following tasks: writing and reading technologic language test; letters and numbers identification task, creative writing (or emergent writing) task, reading words and sentence with illustration task, and a task using different writing materials.

The impact of the intervention in children's conceptual progress on different domains, was assessed through a 'progress' variable which consisted on the difference between the results of the post-test and the pre-test. For each 'progress variable' (dependent variable) an ANOVA was carried on considering the four groups of children (two intervention and two control) as the independent variables. A post hoc analysis using Tukey test was undertaken for all the results.

The results of the study show significant differences in children's progress between the experimental and control groups in all of the measured dimensions. Besides these results, it was also noticed that the children from the low socio-cultural

background experimental group approached to the results of the children from the higher socio-cultural background and, in some cases, overcame them.

These results permit to establish some causal relationship between the practices experienced in the classrooms and the children's learning in these domains, as well as to infer the importance of such practices in social disadvantage contexts as strategies that promote the development of the most vulnerable children.

## RESUMO

Este estudo tem como objectivos, estabelecer relação entre as práticas dos educadores de infância e os progressos efectuados pelas crianças, e perceber se a prática intencionalizada e estruturada dos educadores contribui para minimizar as diferenças entre crianças de grupos sócio-culturais contrastados. Isto ao nível dos conhecimentos sobre a linguagem técnica de leitura e escrita, conhecimento de números e letras, escrita inventada, leitura de textos com imagem, produção oral de uma história e concepções sobre portadores de escrita.

Assim, realizámos uma investigação quasi-experimental, na qual foi desenvolvida uma intervenção com dois grupos de crianças em idade pré-escolar, entre os 3 e os 5 anos de idade, de meios sócio-culturais contrastados, tendo como controlo dois grupos equivalentes. O total da amostra engloba 49 crianças.

A intervenção consistiu na utilização sistemática de estratégias e actividades intencionalizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, ao longo de um período de seis meses no quadro de uma perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem.

Utilizámos no pré-teste e no pós-teste o mesmo conjunto de testes que passamos a enumerar: uma prova de linguagem técnica de leitura e escrita; uma prova de identificação e nomeação de letras e números; uma prova de escrita inventada; uma prova de leitura de palavras e frase com imagem; uma prova para elaboração de uma história a partir de um conjunto de imagens; uma prova sobre portadores de escrita. Todas as provas foram realizadas individualmente com cada uma das crianças.

O impacto da intervenção na evolução conceptual das crianças, relativamente aos conhecimentos referidos nos objectivos, foi verificado através de uma variável de progresso, criada a partir das diferenças obtidas entre os resultados do pós-teste e os resultados do pré-teste.

Para cada variável de progresso (variáveis dependentes) realizámos uma ANOVA, considerando como variável independente os quatro grupos de crianças. Para todos os resultados foi realizada uma análise post hoc utilizando o teste de Tukey.

Os resultados obtidos em todas as provas indicam diferenças significativas entre os progressos efectuados pelas crianças dos grupos experimentais (GE1 e GE2) e os progressos efectuados pelas crianças dos grupos de controlo (GC1 e GC2). Por outro lado também constatámos que os progressos do grupo experimental de nível sócio-cultural baixo se aproximaram dos progressos do grupo experimental de nível sócio-cultural médio/alto, e nalguns casos foram superiores.

Parece-nos desta forma poder estabelecer alguma relação de causalidade entre as práticas desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos pelas crianças, assim como inferir sobre a importância dessas mesmas práticas em contextos socialmente desfavorecidos, como estratégia fazer avançar as crianças que à partida estariam em desvantagem em relação a conhecimentos sobre a linguagem escrita.

## INTRODUÇÃO

É um dado adquirido que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de construção social, o qual não acontece em ambientes naturais, mas antes em contextos estruturados intencionalmente para o efeito – as escolas ou outras instituições pensadas para a educação. Se assim não fosse, os índices de analfabetismo que colocam Portugal, em 40º lugar no âmbito mundial não seriam os mesmos. Afinal a escrita existe nos diferentes contextos da vida, onde estamos, onde interagimos com os outros, e diariamente somos postos em confronto com ela, das mais variadas formas, nas mais variadas funções.

Na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, apresentada em 1990, é referida a importância da satisfação de necessidades básicas de aprendizagens, onde a leitura e a escrita, entre outras, são definidas como instrumentos essenciais de e para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano enquanto cidadão. É também afirmado que para tal, a educação básica, enquanto complemento da família, deve funcionar como alicerce essencial às aprendizagens e ao desenvolvimento humano, promovendo a equidade de oportunidades para todas as crianças.

A ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita como “necessidade básica” é reveladora da importância que estas assumem, pois o facto de as podermos ou não dominar vai constituir-se inevitavelmente como factor de democratização, de igualdade social, ou, na segunda possibilidade, de exclusão, de desigualdade. Estaremos então a falar de um dos pilares essenciais à formação do homem.

Na verdade, para a assunção plena da cidadania, para podermos intervir socialmente, argumentar, concordar, comunicar, negociar, para podermos cumprir em consciência com os deveres e direitos que estão associados à condição de cidadania, para podermos aprender, necessitamos apoderar-nos, ter o poder, sobre a tão preciosa e também ela poderosa, linguagem escrita. Com ela teremos facilitado o acesso aos saberes, à tão falada “sociedade do conhecimento”.

Vivendo nós nesta sociedade fortemente marcada e atravessada pela linguagem escrita, esta forma de expressão e comunicação não pode deixar de ter uma atenção especial por parte da educação de infância. Até porque, é neste período da vida que, de acordo com investigadores da actualidade como Alves Martins (1996), Alves Martins e Niza (1998), Chauveau (1997), Cohen e Gilabert (1992), Ferreiro e Teberosky, (1999), Carlino e Santana (1999), Bigas (2000), Simó e Tolchinsky (2001), Sim-Sim (1998), entre outros as crianças podem adquirir grandes competências neste domínio.

Alves Martins e Niza (1998), referindo-se às experiências educativas no jardim-de-infância afirmam mesmo que “(...) são determinantes no desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita quer a nível das conceptualizações, quer ao nível dos aspectos figurativos” (p.80).

Em 1997, com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, constituiu-se um marco importante na educação em Portugal. A educação pré-escolar é finalmente considerada a primeira etapa da educação básica, numa perspectiva de educação ao longo da vida, e os educadores de infância têm agora um conjunto de orientações e referências que se assumem como um instrumento potenciador da qualidade no Pré-Escolar. Nessas orientações, a abordagem à escrita é adoptada como conteúdo curricular a ser desenvolvido no jardim-de-infância, numa “perspectiva de literacia” com carácter transversal, tendo em atenção as relações intrínsecas entre escrita e oralidade.

Por outro lado, em Portugal, desde há quase 40 anos, as educadoras do Movimento da Escola Moderna, “vêm ajudando as crianças a fazer ‘a descoberta básica’ da deslocação do desenho para a escrita através de um processo de desenvolvimento funcional (‘natural’), organizado em circuitos sistemáticos de comunicação” (Niza,1998, p.15). São profissionais que há muito perceberam a centralidade social e cultural da linguagem escrita e assumiram a tarefa de guiar o percurso de aprendizagem das crianças com o objectivo destas se irem apropriando desse poderoso instrumento.

É precisamente sobre a aprendizagem da linguagem escrita em contextos de educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna que irá incidir o presente estudo.

Partindo do referencial expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, e das premissas do Modelo do Movimento da Escola Moderna para a educação Pré-escolar, “analisamos” dois contextos de educação pré-escolar, distintos relativamente ao meio sócio-cultural das crianças que os frequentam, de faixa etária vertical compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade. Para melhor compreendermos o impacto do trabalho pedagógico no domínio da linguagem escrita, desenvolvido pelas educadoras que orientam a sua prática inspiradas no referido modelo, contrastámos os dois grupos de controlo com outros dois equivalentes, cujas educadoras, apesar de terem uma prática consistente e interessante não seguem um modelo pedagógico.

Temos assim como objectivo principal, perceber se as crianças que frequentaram duas salas de jardim-de-infância do Modelo que tomámos como referência, realizaram mais aprendizagens no domínio da linguagem escrita e da linguagem oral no caso particular da construção de uma narrativa, do que as crianças dos grupos de controlo. Para tal, foram realizados pré e pós testes sobre questões muito específicas relacionadas com concepções precoces sobre a linguagem escrita: a utilização de termos técnicos de leitura e escrita; o reconhecimento e nomeação de letras e números; a escrita inventada; a escrita do nome próprio; a leitura de frases e palavras acompanhadas de imagem; a elaboração de uma história a partir de um conjunto de imagens; o conhecimento sobre portadores de escrita.

A base teórica que sustenta a nossa pequena investigação vai recorrer a concepções da área das ciências da educação e da “psicologia socio-cultural”, Vigotsky (1991), Brunner (1997), Rogoff (1993).

Na tentativa de enquadrar os contextos que serviram a nossa intervenção, abordaremos aspectos como **aprendizagem e desenvolvimento, ensino-aprendizagem, concepções precoces sobre a linguagem escrita** tendo como referência um enquadramento sócio-construtivista. Por isso conceitos como *mediação*,

*participação guiada, zona de desenvolvimento potencial, scaffolding*, serão uma referência.

Iremos também dar especial atenção ao papel do educador de infância enquanto co-construtor da sua profissionalidade, organizador de contextos educativos profícuos, mediador e guia de aprendizagens, suportado no Modelo do MEM e na investigação sobre esses aspectos.

Sendo um estudo quasi-experimental, baseado numa pequena amostra de conveniência, não irá permitir generalizações. Trata sobretudo de se constituir como documento de reflexão no seio do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, e contribuir para melhorar a acção educativa das quatro educadoras envolvidas e interessadas, que se dispuseram a trabalhar connosco. Para nós, em particular, será a oportunidade de confirmar, ou não, se o trabalho de auto e hetero-formação cooperada que desenvolvemos ao longo da intervenção contribuiu para as aprendizagens das crianças dos grupos experimentais.

# I – ABORDAGEM TEÓRICA

## 1 – Educação pré-escolar: um contexto com potencial influência ao longo da vida

Os estudos efectuados por Bairrão e Tietze (1994) evidenciaram a importância da educação pré-escolar na vida das crianças que a frequentam, uma vez que os ganhos nesta faixa etária são em grande parte decisivos para o futuro, nomeadamente na sua vida académica. Segundo os mesmos autores, “(...)as crianças que tinham beneficiado de educação pré-escolar tinham melhor rendimento em matemática e na leitura”( p.65).

Também Nabuco (1997), apoiando-se no estudo de Ball (1994) diz que o mesmo “sugere que uma educação pré-escolar de qualidade produz efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional em todas as crianças, mais especialmente naquelas que vivem em situações mais desfavorecidas” (p.73).

Karweit (2002), na sua recensão sobre modelos de educação pré-escolares desenvolvidos nos Estados Unidos da América para crianças em risco, afirma que vários estudos evidenciam que a participação das crianças em modelos pré-escolares tem benefícios a curto e a longo prazo. No entanto, assinala que é necessário continuar a obter informações sobre práticas eficazes “com base empírica para decisões futuras quanto às melhores entre as várias alternativas que se colocam à educação de infância” (p.916).

Parece no entanto, que o simples facto de frequentar um contexto pré-escolar por si só não é condição suficiente, ainda que necessária, para que as crianças desenvolvam mais competências de natureza social e cognitiva. Para Hamilton e Howes (2002), “a qualidade do atendimento está intimamente relacionada com o adulto que presta cuidados”(p.754), entre outros aspectos com a sua formação, contexto de trabalho e o rácio adulto/criança.

Assim, atrevemo-nos a dizer que apesar dos estudos apontarem para a importância da educação pré-escolar enquanto factor promotor de competências a

diferentes níveis, não a torna condição suficiente, apesar de necessária. O que parece ser mais importante é a qualidade do trabalho que se desenvolve nesse contexto, com particular destaque para a acção educativa prestada pelo educador. Ou seja, a função do adulto enquanto organizador desse contexto social e enquanto mediador das aprendizagens que aí ocorrem.

## **2. Orientações Curriculares um referencial para a Educação Pré-Escolar em Portugal – Uma abordagem sócio-construtivista**

Partindo do princípio que a educação pré-escolar tem uma função educativa de extrema importância na aprendizagem e no desenvolvimento de todas as crianças dos 3 aos 6 anos, pelas oportunidades de aprendizagem que aí lhe são proporcionadas, o jardim-de-infância deve complementar a educação familiar e com esta deve articular os conhecimentos das crianças de acordo com as suas vivências do meio sócio-cultural de pertença (DEB, 1997).

Assim, quando falamos de educação pré-escolar, referimo-nos a uma etapa da educação das crianças ligada à vida, com consequências, onde todo o trabalho educativo deverá partir do conhecimento das diferentes crianças, cujo ambiente familiar é cada vez mais diferenciado.

Depois da aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), validada pelo Despacho 5220/97, este nível de educação passou finalmente a ser considerado como a primeira etapa da educação básica, e os educadores de infância têm agora um conjunto de referências que pretendem assumir-se como um instrumento potenciador da qualidade no Pré-Escolar (DEB, 1997). Não podemos, no entanto, esquecer que por não ser uma etapa obrigatória no sistema de ensino Português, ainda há crianças que não usufruem dos seus benefícios, o que continua a perpetuar desigualdades sociais.

As Orientações Curriculares (DEB, 1997) sistematizam e organizam um conjunto de indicações que se constituem como referenciais para a prática educativa no jardim-de-infância, não se confundindo com medidas prescritivas uniformes, o que se revela mais em conformidade ao processo histórico da educação pré-escolar e às características dos aprendizes deste nível educacional (Formosinho 1996a; Silva 1996).

Isto não invalida que os educadores de infância possam assumir um Modelo Curricular de referência para a sua prática, que traduza coerência entre o que dizem e o que fazem. Aliás “a adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação neste campo, um factor de qualidade da sua prática” (Formosinho, 1996b, p.12).

Apesar disso Bairrão e Vasconcelos (1997) referem que a maioria dos educadores de infância em Portugal não utilizam um modelo curricular de referência, a sua acção “é uma mistura de várias práticas”(p16), e que por isso não estão conscientes dos quadros conceptuais subjacentes a essa mesma prática. Compreende-se aqui por modelo “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.15-16).

Por práticas educativas consideramos práticas sociais, que diferem de outras pelo seu grau de explicitação (Bolea, & Coll, 1996) sendo o processo de educação “(...)um conjunto de práticas sociais, mediante as quais os grupos humanos ajudam seus membros a se desenvolver, facilitando-lhes a assimilação criativa e funcional da experiência colectiva culturalmente organizada” (op.cit, p.318).

Segundo as O.C., a criança deve ser ajudada a participar no seu processo de aprendizagem, em interacção, mediada socialmente, desempenhando um papel activo e não meramente reactivo que “...supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (DEB, 1997, p. 19). Os seus saberes, a sua cultura e as suas diferenças devem ser respeitados e constituir o ponto de partida para a aprendizagem “(...)num contexto facilitador de interacções sociais alargadas” (op.cit. p. 19), onde a família e a comunidade são parceiros cuja implicação é promotora de identidade

cultural. Cabe ao jardim-de-infância promover este encontro intencional com a cultura, fonte inesgotável de experiência e de aprendizagens significantes.

A diferenciação pedagógica centrada na cooperação deve ser assumida pelo educador de modo a responder às exigências de uma escola para todos, num claro apelo a uma "escola inclusiva" (DEB, 1997, p.19), partindo pressuposto que "não há crianças 'diferentes': todos o são" (Tolchinsky, 2002). Sob este ponto de vista "(...)a aprendizagem cooperativa posiciona-se como uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea" (Bessa & Fontaine, 2002, p.37). Ou, nas palavras de Niza (1996a), "(...)só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação" (p.147).

Considerando que a grande resposta da educação pré-escolar se organiza em função da ideia de criança cidadã, como sujeito "autónomo, livre e solidário" (DEB, 1997, p.20), implica que sejam criadas as condições para a livre expressão e para a comunicação. Quer dizer que a educação pré-escolar tem de oferecer às crianças um contexto social, vincadamente cultural, favorável à apropriação das múltiplas linguagens de expressão e de comunicação para poder por em comum, para poder reconstruir significados, com os outros. É pela participação na cultura, através da negociação permanente, que os significados se constroem, reconstroem e se tornam comuns aos que nela vivem (Bruner, 1997).

Sob este ponto de vista a organização do ambiente educativo tem particular importância como contexto de vivência democrática. (DEB, 1997). O jardim-de-infância deverá funcionar como uma pequena comunidade social onde se aprende a viver em comum, onde a democracia se aprende pelo exercício da mesma.

O jardim-de-infância pode então ser considerado um microssistema, um contexto de desenvolvimento humano (Brofenbrenner, 1987) ligado a outros ambientes mais amplos, envolventes e permeáveis, com os quais estabelece variadas interações. A família e a comunidade são considerados elementos de parceria no acto educativo, com funções distintas mas complementares. "Esta perspectiva assenta no pressuposto

que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (DEB, 1997, p. 31).

Implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução dos problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua ...é um lugar para a práxis (e não apenas para a proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê. (Bruner, 2000, p.115)

A proposição defendida nas O.C. remete para uma concepção sócio-construtivista da aprendizagem e do ensino pois, “(...) considera que o saber é gerado a partir da prática social e é enquadrado cultural e historicamente. O processo de conhecimento é uma actividade social, gerada num processo de negociação e de consenso”( Vasconcelos,1999,p. 9). Significa acreditar na experiência partilhada, num processo de interação sustentada pelos adultos ou pares potenciadores das aprendizagens das crianças (Siraj-Blatchford, 2004).

Como assinala Charpak (2003)

A aprendizagem não é uma acumulação de informações, é um processo, pessoal e social, de construção de sentido, a partir das múltiplas representações do saber(...), exige que sejam criadas as condições que permitam aos alunos tratar simultaneamente diversos tipos de informação; compreender a informação quando ela está imersa num contexto complexo mais autêntico, original e denso, construir o sentido a partir de ligações e modelos; organizar e ligar uma informação nova ao saber adquirido; trabalhar em colaboração com os outros alunos ou com os adultos de forma construtiva (e não hostil); exercer permanentemente os seus novos conhecimentos, retomando-os a níveis mais elevados de complexidade por longos períodos de tempo. (p.41)

Se por um lado nos é dado a conhecer a maneira como devemos perceber a criança, por outro lado também nos são dadas algumas indicações sobre como o educador pode conduzir a sua prática de modo a colaborar no processo de construção de conhecimento da criança. Neste caso, assume o papel de mediador das aprendizagens partindo das ideias iniciais das crianças sobre o mundo que as rodeia, reconstruindo ambientes que reúnam as condições fundadoras do saber.

Estas questões conduzem-nos a referenciar Freire (1996) quando indica que, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”(p.34-35), e que “não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” ( p. 127). Apela a uma pedagogia da escuta onde a palavra da criança é compreendida, valorizada, assumindo a importância que lhe é devida.

A ideia de pedagogia subjacente a estes olhares, parece enquadrar-se naquilo que é hoje definido por alguns autores (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) como a pedagogia da “pós-modernidade”. Considera a criança não como o centro da prática pedagógica, mas antes “(...) descentraliza a criança, considerando que ela existe através das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular” (op.cit. p.63). Significa reconhecer que as instituições pensadas para a infância são “inerentemente culturais – entrelaçadas inextricavelmente com a cultura e também com outros fios que compõem o contexto”(op.cit. p. 140). Faz apologia a “...uma escola que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem”( Bessa & Fontaine, 2002, p.26). Reivindica um contexto de oportunidades para todos, que valorize a aprendizagem cooperativa, possibilitando mais intervenção social, mais acção colectiva e democrática. Apela a um contexto social de verdadeiro e emancipador, a uma experiência vivida e posta em comum, comunicada (Dewey, 1998).

Assim, a criança é reconhecida como co-constructora de conhecimento de identidade e de cultura e o modo como conhece o mundo é uma construção social na qual reconstrói significados (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Bruner 1997).

No confronto entre os seus próprios saberes e as propostas oferecidas pelo jardim-de-infância, a criança aprofunda-os e reorganiza-os de outro modo. O facto de pertencer a um grupo torna-se um importante ponto de referência e de mediação para a reelaboração desses conhecimentos prévios.

Com este pensamento sublinhamos a ideia de jardim-de-infância como local de encontro, de compromisso entre todos os elementos que constituem um grupo. Local

para a promoção do trabalho colaborativo, da cooperação, da troca de pontos de vista, da partilha e construção de conhecimentos. Sob estes princípios as crianças poderão expressar e argumentar opiniões na busca de soluções, individualmente e em grupo, para problemas práticos do seu quotidiano. Trata-se de guiar a participação das crianças (Rogoff, 1993), de modo a que elas avancem no conhecimento do mundo a partir das suas hipóteses e concepções, contribuindo para a sua formação pessoal e social.

No descritivo das O.C. (DEB, 1997) encontramos também um conjunto de indicadores para uma intervenção conseguida por parte do educador. São eles:

- Promover a articulação entre as “diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança.” (DEB, 1997, p.50);

- Estabelecer “uma progressão de experiências oportunidades de aprendizagem (...), tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança” (op.cit.);

- Apoiar “cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (op.cit.).

São, pois, orientações para o educador que se interligam e que devem ser assumidas como desafios, no sentido em que lhe solicitam conhecimentos e competências de ordem pessoal e social, científica e pedagógica (Tavares, 1997), constituindo os pilares da educação – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (Delors, 1996).

A partir delas, mais ou menos explícitos, encontramos alguns aspectos relacionados com mecanismos de ajuda para a aprendizagem, aspectos de natureza curricular associados a conteúdos, ao planeamento, à avaliação e à acção e ainda o reforço permanente do carácter intencional que a educação de infância deve assumir.

Neste sentido, parece-nos pertinente explicitar alguns deles, nomeadamente os que se referem à linguagem oral e escrita, enquanto conteúdos curriculares, a sempre presente alusão à intencionalidade educativa, os aspectos organizativos relacionados com o contexto educativo, os processos de formação que fazem parte integrante do desenvolvimento da profissionalidade do educador.

Assim, passamos a apresentar uma breve síntese sobre os conteúdos de índole curricular expressos no documento que nos tem vindo a inspirar o discurso, desenvolvendo um pouco mais sobre o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

## **2.1. Os conteúdos curriculares**

Os conteúdos curriculares constituem o teor a abordar e desenvolver no currículo pensado pelo educador para um grupo concreto de crianças, num ambiente específico (Zabalza, 1994).

Os domínios do conhecimento apresentados nas O.C. envolvem diferentes conteúdos relacionados com o saber e com o saber fazer e com o ser. São eles a Área de Desenvolvimento Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo que, “(...) não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (DEB, 1997, p.14).

Na proposta apresentada, o educador deve favorecer uma aproximação global e transdisciplinar dos conteúdos uma vez que “(...)a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos(...)” (DEB, 1997,p 48). Vai, portanto, mais além do carácter disciplinar, tradicional e ainda em voga em outros níveis de ensino. Pois, como clarifica Nicolescu (2000),

A *transdisciplinaridade*, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objectivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p.35).

Esta ideia é também defendida por Morin (2000), para quem o conhecimento disciplinar é fragmentado, atomizado, afirmando que o verdadeiro saber só pode ser alcançado mediante a construção de pontes entre as partes e o todo.

Temos assim as três Áreas de Conteúdo que se entrelaçam e complementam:

- A Área da Formação Pessoal é apresentada como transversal e integradora numa perspectiva de educação para os valores democráticos, educação para a cidadania, educação multicultural e educação estética, na qual se processa o desenvolvimento da identidade na relação com os outros (DEB, 1997). Investe na ideia de que o desenvolvimento pessoal e social é fulcral para a realização das crianças enquanto pessoas;

- A Área de Expressão e comunicação encerra diferentes domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical), com destaque para a linguagem oral e abordagem à escrita. É considerada básica pois remete para “aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais”(DEB, 1997, p. 56) numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;

- A Área do Conhecimento do Mundo reenvia para conhecimentos de diferentes domínios científicos necessários à compreensão do mundo, num claro apelo à estimulação da curiosidade das crianças e utilização de metodologias de investigação. Pretende-se essencialmente que a criança desenvolva a “capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica”(op.cit. p.85), e que o educador provoque “a descoberta da necessidade de saber” (Freire, 2003, p.86).

## 2.2. A linguagem oral e a abordagem à escrita

A linguagem oral e abordagem à escrita inscrevem-se na Área de Expressão/Comunicação. São considerados instrumentos intelectuais de uso social, que nos edificam como seres humanos e cujos aspectos constituintes são o falar, o escutar, o ler, e o escrever entendidos nas duas interdependências.

Para que a sua aprendizagem aconteça com significado e a sua abordagem seja eficaz, o educador, enquanto adulto comprometido ética e socialmente com as crianças, tem por dever contribuir para a emergência de competências inerentes à utilização destas ferramentas, partindo dos conhecimentos das crianças, criando condições que lhes facilitem e apoiem estas formas de expressão e de comunicação. O progressivo domínio da linguagem oral e escrita ao nível da compreensão e produção é possível se entendermos a linguagem escrita numa **perspectiva transversal**, como **instrumento cultural** ao serviço de todos os outros conteúdos curriculares (DEB, 1997).

Tanto a linguagem escrita como a oral são fortemente influenciadas pelo contexto familiar. Não quer isto dizer que as crianças mais desfavorecidas socialmente vão ter menos sucesso na vida escolar do que as crianças oriundas de classes sociais mais favorecidas. No entanto, parece haver probabilidade de as primeiras terem menos êxito.

Para Bigas (2000), esta tendência, para além de factores de ordem social e económica, prende-se essencialmente com aspectos culturais, particularmente porque existe fraca utilização funcional da linguagem escrita, sendo a linguagem mais utilizada na sua forma oral para conversar.

Porque não estamos perante um determinismo, cabe à educação pré-escolar atenuar esta tendência, não numa perspectiva compensatória mas antes numa perspectiva de equidade e de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Note-se que, a linguagem oral e a linguagem escrita são aspectos distintos da linguagem, diferenciando-se quer no funcionamento quer na estrutura e “(...) o

desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala.” (Vygotsky, 1991, p.85). A linguagem oral é característica da conversação e a linguagem escrita existe como registo escrito, textual, em suportes específicos, apesar de ambas servirem para comunicar. No entanto, a linguagem escrita também inclui outras funções sociais como lembrar, estudar, anunciar, partilhar à distância, entre muitas outras.

Curto; Morillo, e Teixeidó, (2000a) apontam algumas características que diferenciam a linguagem oral e da linguagem escrita.

A linguagem oral pressupõe:

- “- Comunicação imediata e simultânea.
- Contexto compartilhado.
- Muita informação implícita.
- Muita informação não-verbal: gesto, entoação, expressividade, etc.
- Subentendidos e improvisação.
- As palavras o vento leva.
- Em cada versão, a mensagem muda ou se modifica” (op.cit.p.124).

A linguagem escrita pressupõe:

- “- Comunicação mediada e distante no espaço e/ou no tempo.
- Necessidade de explicitar toda a informação necessária.
- O escrito permanece fixo e perdura no tempo.
- Maior grau de elaboração” (op.cit. p. 124).

As mesmas autoras referem que existem “situações intermédias” entre estes dois aspectos da linguagem que passam pela relação entre ambas como é o caso da verbalização do escrito ou da elaboração da linguagem oral para passá-la a escrita. Chamam ainda a atenção para o facto de a escrita não ser uma transcrição do oral, uma vez que não se pode traduzir directamente. Antes há um processo mental de elaboração, que “constitui uma parte oculta do processo de escrita” (op.cit. p. 127).

Smolka (1995), confrontada com a verbalização de uma criança numa tarefa de escrita, retoma questões abordadas no seu trabalho anterior (Smolka, 1988) sobre o processo disursivo da escrita. Contestando a proposta de Vygotsky sobre a “fala

egocêntrica” como parte intermédia de um processo linear, que reflecte a internalização da fala social em fala intrapessoal, \_ “fala social (oral) / fala egocêntrica / fala interna / (e posteriormente a escrita)” (op.cit. p. 39), Smolka abre uma outra perspectiva. Sugere que existe uma actividade dialógica enquanto a criança escreve e vai verbalizando.

A escrita, enquanto tarefa geradora de tensão, marca a oralidade com a explicitação assumindo uma dimensão discursiva. Portanto, a escrita também faz emergir a fala egocêntrica, e esta não assume a tal posição intermédia, que só depois de internalizada daria lugar à escrita.

Depois destas breves considerações, passamos a explicitar algumas ideias que sustentam a perspectiva sócio-construtivista presente neste conteúdo curricular para a educação pré-escolar.

Num primeiro momento incidiremos sobre a linguagem oral e num segundo momento sobre a linguagem escrita.

### **2.2.1 A linguagem oral**

O crescente domínio da linguagem oral é um objectivo primordial da educação pré-escolar. Partindo do princípio que quanto mais interessada a criança estiver mais vontade terá em comunicar com os outros, o educador deve, intencionalmente, criar um ambiente de comunicação contemplando diferentes situações com diferentes interlocutores. A linguagem deve ser desenvolvida na sua função comunicativa, representativa e lúdica (DEB, 1997).

Assumir a linguagem oral como acto de fala, é uma intenção básica, fundadora do processo ensino aprendizagem, que todo o educador de infância deve considerar ao longo da sua intervenção com crianças em idades precoces.

Como nos alertava João dos Santos (1991a), a fala reveste-se de extrema importância na formação da criança enquanto pessoa e, os educadores “devem ter sempre presente que, se é pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade, esse precioso instrumento não deve ser menosprezado”(p.59). O mesmo autor, entendendo a fala na sua função comunicativa, aconselhava e apelava ainda aos educadores para que possibilitassem às crianças perguntar, dialogar e expressar as suas ideias, de modo a estabelecer “ligação” com diferentes “ensinamentos”. “Saber palavras, conhecer frases, dizer coisas, não é falar. Falar é comunicar”(Santos, 1991b, p.86).

Foi a teoria de Vygotsky (2001) que primeiro entendeu a ideia de linguagem como um instrumento de comunicação, considerando que os processos comunicativos são prévios à sua aquisição. A linguagem, enquanto função psicológica superior, estrutura a consciência que se vai adquirindo mediante a interacção social, emergindo no processo de comunicação.

No entanto, e suportando-nos em Guibourg (2000), autores como Chomsky ou Piaget elaboraram diferentes justificações para o processo de aquisição da linguagem.

Muito sinteticamente podemos dizer que o primeiro explica que o ser humano tem uma predisposição inata para aprender a linguagem oral e que esta é regida por aspectos gerais “universais” que dominam as estruturas gramaticais de cada língua. Por isso, a capacidade de falar é geneticamente determinada apesar de parcialmente configurada pelo contexto. Este autor valoriza essencialmente os aspectos da sintaxe e desvaloriza os aspectos semânticos e comunicativos da linguagem.

Piaget contesta a explicação de Chomsky e entende a linguagem como o resultado do desenvolvimento da função simbólica a par do jogo e do desenho. Para ele a representação mental, ou construção do significado de qualquer coisa é um pré-requisito fundamental para poder evocar essa coisa, e resulta da interacção da criança com os objectos. A linguagem enquanto actividade cognitiva é orientada pelo pensamento.

Como se percebe, estas posições perante a linguagem oral são contrárias ao que é assumido nas Orientações Curriculares, que como já o dissemos entende a linguagem na sua dimensão social e comunicativa com as consequências teóricas e prática que daí advêm.

Então, se a linguagem é comunicação, usá-la supõe uma intenção, um sentido. A sua aquisição implica aprender a enunciação de intenções e a necessidade de partilhar significados com o interlocutor. Esta partilha que inicialmente é subjectiva torna-se cada vez mais consciente através da negociação entre os interlocutores (Guibourg, 2000).

Por isso, Bruner (1986), que corrobora a perspectiva de Vygotsky, afirma que “(...) entrar na linguagem é entrar na conversação e requer que os participantes num diálogo interpretem essa comunicação e a sua finalidade” (p. 40). Realça a importância da pragmática, o modo como se utiliza a linguagem com finalidades sociais, que ao contrário da semântica e da sintaxe não representa nada, mas antes é alguma coisa podendo expressar muitas coisas no contexto em que ocorre. Para o autor a pragmática é vista como um *compromisso* social que serve para regular a interacção entre quem fala e quem ouve, num determinado contexto, e aponta como uma das consequências da sua utilização o desenvolvimento do juízo social e desenvolvimento moral, geralmente quando os grupos sociais buscam a resolução de problemas (Bruner, 2001).

Nesta linha de pensamento, Bruner (2001) reforça a importância da negociação no processo educativo em que os interlocutores que nela participam buscam constantemente o significado dos seus actos. Por isso, e a pensar na Zona de Desenvolvimento Potencial, sobre a qual falaremos mais adiante, faz um apelo:

“Não deixemos que a escola cultive unicamente a espontaneidade do indivíduo, porque enquanto seres humanos necessitamos também da negociação do diálogo. Este proporcionará à crianças modelos e técnicas com as quais pode operar sozinho.” (Bruner, 2001, p. 219)

Nogueira (1995) diz-nos que a linguagem, depois de apropriada, “(...) passa a exercer a função reguladora nos processos do pensamento e nas actividades de

resolução de problemas, como processo intrapessoal” (p.16). Ou seja, a linguagem enquanto construção social, cultural e histórica permite estabelecer e mediar interações entre a criança e outros indivíduos, e, em simultâneo, participa na reelaboração de funções psicológicas.

Funciona como um circuito de realimentação permanente entre conhecimentos anteriores e a formação de novos saberes, entre o que um e outro sujeito sabem, criando e recriando significados sociais, pertences de uma cultura. Por isso também a linguagem “é o meio de interpretar e regular a cultura” (Bruner, 1986, p.24)

Pela interação com os outros, pela valorização e atenção que lhe é dada, que individualmente pelo educador, quer no seio do grupo, a criança vai dominando dialógicamente esta forma de expressão e comunicação. Mais uma vez o papel do educador está em evidência, constituindo um modelo e em simultâneo criando condições para a escuta, fomentando o diálogo, criando ocasiões para explorar o carácter lúdico da linguagem oral.

Tiramos daqui algumas ilações que reenviam para contextos sociais onde a criança é vista como cidadã que deve poder fazer uso das suas capacidades de falar, para dialogar com os outros, para se expressar livremente, para conhecer, para aprender. Estamos perante um discurso sobre a fala com sentido, com significado, que, pela utilização contextualizada contribui para a formação pessoal e social na medida em que a capacidade de questionar, dialogar e argumentar vão ter influência quer no modo como vão conhecendo o mundo, quer ainda como se formam social e individualmente, nas múltiplas interações que estabelecem com os outros nas mais diversas situações.

### **2.2.2. A abordagem à escrita**

Vasconcelos (1998) assinala a importância da linguagem escrita, enquanto domínio transversal, ser “decisiva para o sucesso educativos das nossas crianças” (p.5), e considerada, conjuntamente com a leitura, um “instrumento fulcral” para o exercício

da cidadania e vivência democrática, assim como meio de comunicação e acesso à cultura.

Smolka (1988), chama a atenção para questões que a prática pedagógica deve ter como elementos **de e para** a reflexão no processo alfabetizador. São elas:

“Como vemos as crianças hoje? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da ampliação de suas visões de mundo? Como essas crianças vêem o mundo em que vivem? Quais as suas condições de vida? O que dizem sobre o mundo? Sobre a vida? Como? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com este objecto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola nesse processo?” ( p.23)

A posição assumida nas Orientações Curriculares tenta ir ao encontro destas interrogações e contraria claramente a ideia tradicional “de que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico” (DEB, 1997, p.65). Apela para o reconhecimento do que a criança já sabe sobre a linguagem escrita e chama a atenção que não se pretende uma abordagem “clássica” mas antes facilitar a sua emergência, numa perspectiva de literacia. Está por isso posta de parte a ideia de que a criança deve atingir maturidade suficiente para poder aprender a escrever e a ler (Mason & Sinha, 2003). Rejeita-se por consequência a ideia de desenvolvimento da motricidade fina, de noções espaciais e temporais, de interiorização do esquema corporal, como pré-requisitos necessários à aprendizagem da linguagem escrita.

O conceito de literacia aqui referido, incide na utilização e produção funcional da informação escrita, na utilização de competências. Remete para o “nível de capacidade de uso da informação escrita,...às capacidades dos indivíduos de se relacionarem com a coisa escrita” (Benavente & Rosa, citados por Salgado, 1997, p.14).

A perspectiva funcional encara a linguagem escrita enquanto “actividade interdiscursiva radicada na interacção social” (Niza, 1996, p.35). A apropriação da linguagem escrita acontece pela sua utilização e produção com objectivos marcadamente sociais e, portanto, contextualizados.

Sob este ponto de vista, o processo de aprendizagem da linguagem escrita, para além de constituir uma actividade cognitiva, é um processo discursivo que implica uma actividade conceptual pela palavra (Smolka, 1988). O conhecimento dá-se na e através da escrita, “(...)a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (...) aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita”(Smolka, 1988, p.63).

Neste discurso de Smolka identificamos dois aspectos. Um tem por base a ideia de que quando a criança escreve o faz para alguém. Mesmo quando escreve para si própria tem de haver um motivo, um desejo que “implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (op.cit. p. 69), há alguém a quem quer dizer algo, a quem quer demonstrar qualquer coisa. O outro, reenvia para o que Simó e Tolchinky (2001) chamam à escrita, *instrumento epistémico*. O esforço cognitivo envolvido na produção de um texto provoca uma compreensão sobre o que se escreve. “Ao escrever aprendemos sobre o que escrevemos”(op.cit. p.94). A escrita transforma portanto o conhecimento.

Simó e Tolchinky (2001) defendem a ideia de que a linguagem escrita deve assumir um carácter transversal pois enquanto instrumento de comunicação, adequa-se aos conteúdos, aos objectivos e à relação entre os interlocutores em todas as situações de comunicação. Daí que, trabalhar os produtos discursivos e os processos de leitura e escrita, num conteúdo específico, acrescenta significado à linguagem escrita. A necessidade de escrever e compreender diferentes tipos de texto em diferentes áreas do saber facilita a apropriação quer das características dos textos, os seus aspectos mais formais e estruturais, quer os conteúdos particulares.

As autoras lembram, no entanto, que não podemos esquecer que esta ideia globalizadora de transversalidade não pode conduzir à perda de especificidade de um conteúdo.

Vejamos um exemplo nosso, ilustrativo da utilização transversal da linguagem escrita na perspectiva apresentada pelas autoras acima referidas.

Na confecção de um bolo, actividade ligada à culinária frequentemente realizada no contexto pré-escolar, podem ser explorados conteúdos de matemática, de química, de biologia, de leitura e de escrita. A consciência sobre as possibilidades de exploração e integração destes assuntos é da responsabilidade do educador que, pelos conhecimentos que detém, deve ser capaz de o fazer de modo a que as crianças realizem uma aprendizagem com significado. Para isso e numa primeira fase que ocorre ao longo da sequência da receita estabelece uma conversa, apelando a conhecimentos prévios das crianças sobre os ingredientes e o processo de confecção, guiando-as intencionalmente para os propósitos da actividade. Neste caso poderá acontecer primeiro a leitura do texto (instrutivo) onde o adulto se constitui como modelo de leitor. A receita obedece a uma sequência, e por isso, muito naturalmente as crianças vão-se apercebendo da noção de “ordinal”. Como é necessário contar, pesar, o educador está a incidir em noções de quantidade e de medida. Posteriormente pode registar por escrito o que se fez, implicando que as crianças relembrem as acções e organizem o pensamento. Escreve-se o nome da receita (dá-se um título), enumeram-se os ingredientes e as quantidades (faz-se uma listagem), escrevem-se os procedimentos (as instruções), podem depois registar-se ideias e questões que tenham surgido durante a actividade, procurar na enciclopédia a origem de um ingrediente que não se conhece, ou no dicionário como se escreve determinada palavra que se desconhece.

Neste exemplo, a linguagem escrita não surge como uma actividade isolada mas antes acrescenta sentido ao que se fez, constituindo uma referência para o futuro (pode ser mais tarde recordada para lembrar ou como modelo para fazer de novo). Às crianças é dado o exemplo de como se pode escrever e de como se pode utilizar a escrita já existente noutros suportes para aprender, para obter informações.

Tal como refere Vygotsky (1988), a linguagem escrita é uma aprendizagem, por isso, resulta de um constructo social, através das interacções entre a criança e o meio, sob mediação do adulto ou outros mais competentes.

A proposta conceptual apresentada por Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) também se enquadra nesta perspectiva.

Para estes autores, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo global influenciado por aspectos culturais, sociais e conceptuais. É na e pela interactividade que a criança mantém com a realidade sócio-cultural de pertença, que esta vai conceptualizando sobre a linguagem escrita, levantando questões, colocando hipóteses, aprendendo a construir o discurso, e elaborando em simultâneo o seu projecto de pessoal de leitor.

Segundo Alves Martins e Niza (1998), para se aprender a ler e a escrever é necessário perceber a razão de ser dessas práticas sociais, o que só pode ser alcançado quando a leitura e a escrita são utilizadas em contextos de comunicação. O acto de ler e de escrever adquire sentido para a criança quando esta lhe atribui um significado de acordo com o contexto e com a função.

Como Bruner (1997) refere, o significado da acção dado pelo contexto cultural e social “permite situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes” (p.44).

Deste modo, é necessário que a criança “descubra” para que serve a linguagem escrita e assim construa, progressivamente, o seu projecto pessoal de escritor e de leitor, tendo sempre por base os conhecimentos anteriores, não numa perspectiva de acumulação, mas com o sentido interactivo entre conhecimentos anteriores e situações novas, participadas em contexto.

Entendendo a linguagem escrita como um saber social e cultural, parece lógico que as actividades a propor, tenham uma relação estreita com as actividades quotidiana. Nesta perspectiva as actividades surgem contextualizadas, com uma finalidade concreta e destinatários reais, as crianças percebem o seu sentido, interessam-se e apropriam-se de novos conhecimentos.

O educador deve então, retirar implicações pedagógicas da investigação para a sua prática considerando que para a criança avançar neste domínio tem de ser confrontada com situações efectivas de escrita. Cabe a este adulto assumir uma atitude de reflexão e de avaliação do processo ensino - aprendizagem, num diálogo permanente

entre conhecimento teórico e prática. A ele, “(...) compete criar, planificar, inventar situações e actividades de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins e Niza, 1998,p. 93).

Enquanto mediador num espaço dinâmico e organizado, facilitando a apropriação de diferentes saberes, o educador deve provocar, exemplificar, desafiar as crianças, privilegiando o contacto interactivo com a escrita, numa perspectiva dialógica. Deve promover o contacto funcional com o mundo escrito, de modo a que todas as crianças tenham a possibilidade de fundar o seu projecto pessoal de leitura e escrita (Salgado, 1997), sem esquecer que a forma como utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio. (DEB, 1997)

O educador é conseqüentemente responsável pela planificação, organização e avaliação das actividades que se desenvolvem na sala, assim como por conceber as condições favoráveis à aprendizagem. A ele cabe tomar decisões sobre a tensão entre as situações planificadas e as imprevistas ( Fons, 2000).

Esta posição deve na verdade ser encarada e assumida como uma premissa para todos os educadores e mais uma vez sai reforçada a ideia de que o jardim-de-infância terá a responsabilidade, enquanto microssistema educativo tem de se constituir como tempo e espaço de encontro com a cultura onde o contacto com a escrita seja natural e funcional tal como na vida.

Na interacção com ambientes onde a escrita é utilizada por necessidade e por desejo as crianças vão desenvolver um conjunto de competências ditas essenciais para o domínio da mesma. Por isso, todo o contacto interactivo e significativo no qual as crianças participam e partilham com os outros, experimentando, utilizando a escrita para expressar desejos, para questionar, para comunicar, permite a (re)construção permanente de ideias sobre o que é a escrita.

Ou seja, quanto mais frequente for o contacto com diferentes tipos de escrita, assim como a utilização funcional dos mesmos em vários contextos do quotidiano, em

interacção social, mais facilmente se constroem representações com significado sobre o que é, para que serve e como é a linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2000; Colmer & Teberosky, 2003; Nemirovsky, 2001).

Estes aspectos estão sem dúvida relacionados com o modo como o educador intencionaliza as suas acções. Mas o que se entende por intencionalização? Que elementos constituem esse acto de premeditação?

### **2.3. A intencionalidade educativa**

Para Silva (1997), as Orientações Curriculares “sublinham a importância da intencionalidade da acção educativa acentuando a importância da reflexão do educador sobre a prática – os valores que lhe estão subjacentes – e a forma como adequa a sua intervenção às necessidades das crianças” (p.47).

Falar de intencionalidade implica entender a acção do educador de forma estruturada e pensada, predeterminada, com vista a obter os efeitos desejados na aprendizagem das crianças. Pode ser entendida como um acto deliberado para influenciar na “... aprendizagem de outra ou de outras pessoas, em uma determinada direcção, de acordo com alguns determinados propósitos”(Bolea & Coll , 1996, p.317).

É, portanto, preciso saber justificar o que se faz e prever, minimamente, as consequências da acção na criança. Ou seja, considerar o acto educativo como “ (...) um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar, um trabalho incansável para descobrir como, a partir de sua lógica própria, de sua coerência interna, de sua epistemologia de referência e das limitações que lhe impõe a situação escolar (...)” (Meirieu, 2002, p.83). Deste modo a intencionalidade torna-se a característica fundamental da consciência (Tolchinsky, 2002).

Também para Bruner (1997), a educação “(...) requer que sejamos conscientes do modo como obtemos o nosso conhecimento, e tão conscientes quanto possível acerca dos valores que nos conduzem às nossas perspectivas. Exige que possamos explicar

como e o que sabemos. Mas não teima em afirmar que existe apenas uma única maneira – ou a única correcta – de construir o significado” (Bruner, 1997 p.38)

Segundo Cohen e Gilbert (1992), a utilização e estruturação de estratégias pedagógicas é da responsabilidade do educador e define estratégias como “(...) situações e os meios utilizados para conduzir os alunos a construírem e dominarem as suas aprendizagens.”(p.71) As estratégias implicam, assim, uma “visão de conjunto” que, partindo das informações recolhidas do grupo, conduzam à obtenção de sucesso educativo. O que significa que para atender a todas as crianças as estratégias devem ser flexíveis e diferenciadas no sentido de se adequarem às diferenças individuais.

Por isso, as Orientações Curriculares fazem apelo a uma prática consciente, intencional, reflexiva e reguladora, capaz de responder mais e melhor às crianças com quem o educador partilha o dia-a-dia. A observação, a planificação, a acção, a avaliação e a comunicação são etapas interligadas que se vão sucedendo, e que fazem parte integrante do processo educativo (DEB, 1997).

Ao considerar o planeamento e a avaliação como processos interdependentes Fisher (2004) diz-nos que “(...)funcionam num ciclo contínuo, com a avaliação a influenciar o planeamento, que, por sua vez influencia a avaliação, que influenciará o planeamento” (op.cit.p.39).

O planeamento, enquanto reflexo da intenção educativa deve ter em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, deve ser flexível de modo a integrar propostas decorrentes da escuta das crianças, das situações emergentes, resultado dos acontecimentos quotidianos, e deve envolver a participação do grupo (DEB, 1997). “ O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança...”(op.cit. p. 26), enriquecendo o trabalho a desenvolver.

Partindo do pressuposto que as actividades relacionadas com a linguagem escrita (ler e escrever) exigem processos complexos nos quais estão envolvidas

actividades cognitivas, o momento da planificação tem de recorrer, necessariamente, às intenções que se querem alcançar (Fons, 2000). Sem a planificação as propostas educativas não se estabeleceriam, já que educar implica guiar os mais novos, definindo metas e percursos (Carlino & Santana, 1996).

A avaliação exige a tomada de consciência do “processo” e dos “efeitos” da acção para melhor a “adequar” e “regular” ao grupo de modo a “estabelecer progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (op.cit, p. 27).

A avaliação participada introduz os alunos nos mecanismos da construção do conhecimento levando-os a reflectir os passos dados, a compreensão das lógicas subjacentes às suas acções. (De Ketele, 1986). Esta tomada de consciência sobre os processos engloba por isso uma perspectiva formativa (Allal, 1986) e formadora (Nunziatti, 1990). A avaliação assume em simultâneo características intelectuais e de prática social, tendo por base uma organização pedagógica, Perrenoud (1986).

Nesta perspectiva, a avaliação está no centro da aprendizagem e desempenha uma função reguladora da acção do educador, permitindo em simultâneo às crianças perceber o que fazem e quais os seu progressos. No primeiro caso podemos falar de regulação externa da aprendizagem, centrada na gestão da mesma, e que remete para uma pedagogia diferenciada que responda à heterogeneidade do grupo. Em relação à aprendizagem individual das crianças, (auto-avaliação), estamos no campo da regulação interna da aprendizagem (Nunziatti, 1990).

Para Nunziatti (1990), só o aprendiz pode regular a sua actividade de aprendizagem e neste sentido atribui à avaliação a função de formadora.

Ao enfatizar esta posição, considera algumas condições, das quais evidenciamos a necessidade de um sistema de pilotagem explícito, que seja dominado pelo educador e pelas crianças permitindo a estes últimos a possibilidade de auto-avaliação e hetero-avaliação. A auto-avaliação acontece então pela tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem realizado, em referência ao conhecimento anterior. A concretização destas assumpções, implica que as crianças se “apropriem dos

instrumentos de avaliação”(op.cit.p.51) dos educadores, assim como dominem os “procedimentos de antecipação e planificação”(op.cit.p.51).

#### **2.4. A construção da profissionalidade do educador**

As Orientações Curriculares, enquanto referenciais, sugerem também a necessidade de formação permanente do educador, a cooperação e implicação a vários níveis e com diversos protagonistas da esfera social e educativa, a partilha de experiências pedagógicas, no fundo, uma pedagogia mais científica, mais sustentada teoricamente e socialmente mais implicada.

Pensando o educador como profissional competente, sensível ao que Perrenoud (2002) chama de novo ofício, implica falar de competências de índole diversa que encerram conhecimento actualizados capazes de serem postos em prática. Implica “(...) um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação” (Garcia, 1999, p. 27)

São competências que ultrapassam o saber-fazer mas que integram e gerem esses saberes, em situações particulares, permitindo adaptá-los às necessidades do momento. Para além de se originarem na experiência do profissional, também se constroem através de um processo de formação, (Perrenoud, 2000) no qual “(...) a reflexão sobre as práticas é, em si mesma, um motor essencial de inovação” (Perrenoud, 1997, p.186).

Segundo Schön (1995), não se pode perder de vista que abordar o conceito de reflexão no campo da formação de professores requer clarificar aspectos constituintes do pensamento do prático. São eles: conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção.

Acerca destes conceitos, Gómez (1995), comenta:

O **conhecimento-na-acção** é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer. (...) a **reflexão-na-acção** é um processo sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. (...) A **reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção** pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção (p.104-105).

No seu entender, a formação deve superar a dimensão do técnico aplicador e buscar a formação de um profissional reflexivo, aquele que reflecte na acção, cria uma nova realidade, experimenta, corrige e inventa. A reflexão não pode ser considerada apenas nos seus aspectos técnicos mas incluir também “(...) um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo”(op.cit. p.44).

A formação, enquanto processo dinâmico e evolutivo, deve assumir um carácter sistemático e organizado, cuja potencialidade é acrescida se a mesma acontecer no contexto grupal, no qual se buscam respostas a interesses e necessidades dos elementos que o constituem, onde se procura inovar (Garcia, 1999).

Para Nóvoa (1995, 1998), a formação de professores é um constructo importante para o desenvolvimento profissional, um processo contínuo cimentado na experiência dos professores. A seu ver, esse processo formativo deve considerar o professor como agente da sua própria formação, capaz de desenvolver um pensamento autónomo, com base na reflexão crítica sobre as práticas. Isto não significa um percurso individualizado, sugere pelo contrário a criação de “redes de autoformação participada”, contextos de formação mútua como factor de “socialização”, de “afirmação profissional”, de “emancipação”.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor

decisivo de socialização profissional de afirmação de valores próprios da profissão docente.”  
(Nóvoa, 1995, p.26)

Niza (1997) propõe um caminho concreto, experimentado, reflectido, construído e reconstruído em cooperação. A sua proposta de formação é a que vem acontecendo no seio do Movimento da Escola Moderna (MEM), há mais de 30 anos, em Portugal.

Para Niza (1997), tal como para Nóvoa, as dimensões prática e teórica são fundamentais e indissociáveis na reflexão e negociação inerentes ao processo de formação e devem acontecer em contexto grupal de forma participada por todos os intervenientes.

O contexto de grupo, referido por Niza, ultrapassa a mera reunião de professores, a simples reflexão. Assenta, sobretudo, num trabalho de cooperação, que convida a dizer sobre os problemas da profissão, num questionamento sobre situações concretas que preocupam os elementos que constituem o grupo.

O autor desenvolve a ideia de auto e heteroformação cooperada como dinâmicas fundamentais no processo de formação, no qual as dimensões prática e teórica se cruzam e desafiam numa dinâmica partilhada de reflexão, negociação e cooperação. É no trabalho de cooperação intelectual e social desenvolvido pelo grupo que se desencadeiam as transformações ao nível dos sujeitos, do grupo e do próprio processo de produção desenvolvido por este.

As experiências dos elementos em formação constituem o ponto de partida das aprendizagens e do desenvolvimento profissional, que enriquecidas no trabalho de reflexão e fundamentação, vão ter repercussões positivas na qualidade das práticas, nos diferentes contextos de intervenção. A formação passa pela tomada de consciência do vivido, reelaborada no acto de comunicação a outros (Santana, 1998).

Efectivamente, “Um dos primeiros passos da reflexão em conjunto passa pela descrição de situações pedagógicas vividas pelos professores. Daí se pode partir para a explicação e justificação ou para a sua reformulação” (González, 2002,p. 99). A

descrição sobre o vivido é sempre uma construção que torna mais claro, um tipo de inteligência que começa por ser implícita e espontânea (Shön, 2000). Por isso, o aspecto narrativo possibilita contextualizar a experiência vivida na sala, permitindo uma melhor compreensão por parte de todos os elementos do grupo (Brubacher, Case & Reagan 2000).

“Trata-se de construir a profissão e de re-criar a pedagogia”(González, 2003, p. 67), de encontrar congruência entre os princípios democráticos que se defendem e as acções que se constroem diariamente com os mais novos na prática. Trata-se da procura obsessiva de acrescentar mais significado ao acto pedagógico, entrelaçando o saber que resulta da vivência individual e o saber dos parceiros de profissão.

Como declara Niza (1992),

“São as nossas vidas profissionais que co-avaliamos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança, com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo” ( pp. 39,-40).

Mas a formação cooperada também necessita de regulação que valide o processo formativo. Assim, num sistema dinâmico de interajuda entre os participantes procura-se que todos tomem consciência sobre os seus percursos individuais e sobre os resultados produzidos (Cadima, Gregório & Niza 1995). “ Essa regulação garante, por um lado a manutenção do sentido do projecto inicial reforçando a coerência relativamente aos objectivos e ao funcionamento previsto e, por outro, produz novos sentidos, expande e enriquece o projecto inicial” (Niza, citado por Santana, 1998).

A ideia de cooperação aqui presente significa realizar um trabalho intelectual conjunto (Niza, 1997), assente na heterogeneidade dos saberes dos elementos do grupo, cuja génese reside nas experiências individuais, sendo complementado por documentação sobre o problema em discussão.

A dinâmica de interdependência positiva que se estabelece entre os membros, em torno de um objectivo comum, origina benefícios para todos (Bessa & Fontaine, 2002), acrescentado o grupo e cada um. Esta atitude de reciprocidade valoriza a promoção de competências sociais e profissionais e, no movimento dialéctico de acção-reflexão desencadeia-se o processo evolutivo do professor (Postic, 1990), que assume o papel de profissional interactivo (Fullan e Hargreves, 2000).

No caso concreto que temos vindo a referir as estratégias utilizadas são passíveis de transferência para o contexto de intervenção, assim como os princípios e atitudes que orientam e regulam o processo formativo (Niza, 1997). Daí que o autor utilize os indissociáveis conceitos “transferência” e “isomorfismo” caracterizando a passagem da metodologia e princípios que guiaram a formação para a vida do contexto onde o educador intervém.

Relativamente aos conhecimentos dos sujeitos não existe uma transferência, mas antes uma reelaboração que acontece através de um processo interactivo e socialmente mediado. Deparamo-nos assim com um processo formativo de carácter sócio-construtivista.

A possibilidade estratégica apresentada por Niza (1997) encontra eco nas palavras de Tolchinsky (2002) para quem a diferença entre o que se faz socialmente em diferentes situações e o que se faz na escola deve ser mínima. Ou seja os processos formativos, conducentes à aprendizagem, devem ser homólogos em quaisquer situações da vida do indivíduo.

As três estratégias formativas que orientam o processo de formação no âmbito do MEM são:

- *“Do processo de produção para a compreensão”* que indica o sentido da aprendizagem e é definido pela tomada de consciência das várias etapas da acção, ou seja, pela consciência metacognitiva relativamente ao processo vivido. Evidencia a necessidade da participação e envolvimento num processo de aprendizagem

significativa, para que, utilizando os instrumentos intelectuais, o possamos compreender;

- "*Da Intervenção para a comunicação*" que afirma a necessidade de participar na experiência para numa fase posterior a aprendizagem se sedimentar na comunicação aos outros. A comunicação, a partilha de uma aprendizagem, implica uma organização mental facilitadora da construção do conhecimento e em simultâneo acrescenta sentido social às aprendizagens efectuadas;

"*Da experiência pessoal para a didáctica à posteriori*" que se inscreve no âmbito da investigação-acção (Santana, 1998), sustenta a necessidade da construção funcional da teoria em função dos sentidos que o grupo encontra para a mesma na resolução de problemas. Implica pois a reconstrução pessoal das práticas individuais ou do grupo, na qual a reflexão sobre o vivido e a teoria se cruzam em permanente diálogo.

Destas assumpções podemos perceber o cerne do processo formativo como um processo global de crescimento pessoal e social no qual uma e outra vertente não podem ser dissociadas. Por outro lado, torna-se claro a importância da dimensão comunicativa da linguagem como elo que entrelaça, acompanha e apoia toda a formação.

### 3- Aprendizagem e desenvolvimento – implicações educativas

Neste ponto vamos abordar e explicitar alguns conceitos teóricos, de modo a clarificar aspectos do estudo que estão na base de opções estratégicas para o processo ensino-aprendizagem, em contextos educativos.

Segundo Goñi e Mestres (1999), há dois grandes quadros teóricos que procuram explicar as relações entre desenvolvimento, educação e aprendizagem. São eles a perspectiva cognitivista e a teoria sócio-cultural. De lembrar que vários estudos centrados na linguagem escrita são fortemente marcados por uma ou outra destas teorias.

Na primeira inscrevem-se modelos como a teoria piagetiana clássica, na qual educação e desenvolvimento são encarados como processos independentes, sendo o desenvolvimento um processo necessário para a aprendizagem e fortemente marcado por condicionantes de ordem biológica (Goñi & Mestres, 1999). Nela é acentuada a dinâmica interna do indivíduo na construção das suas estruturas intelectuais (Marchesi & Martín, 1998).

Incluem-se também as teorias estruturalistas mais recentes dos neo-piagetianos cujos princípios básicos da teoria de Piaget foram alargados e modificados no sentido de encontrar aplicação prática na educação das crianças (Seifert, 2002).

De realçar os trabalhos de Doise e Mugny (1981) e Perret- Clermont (1983), os quais, apesar de inspirados na teoria piagetiana assumem a importância dos aspectos sociais na aprendizagem, particularmente as interacções entre indivíduos, desencadeadoras de conflito cognitivo. A interacção deixa de ser vista apenas entre o sujeito e o objecto para passar a ser considerada mediada por outro sujeito.

Relativamente à perspectiva sócio-cultural fazem parte os modelos suportados em Vygotsky, que realçam o papel da educação no desenvolvimento das pessoas. Nesta posição é defendida a ideia de que a participação interactiva das pessoas nos contextos sociais, em geral, e nas situações educativas, em particular, tem extrema influência no

seu desenvolvimento. A educação vai então ter um papel preponderante no desenvolvimento, sem renunciar os factores de ordem biológica (Mestres & Goñi, 1999).

Nesta segunda linha de pensamento que referimos, Alvarez & Del Río (1996) assinalam a importância da contribuição de Vygotsky pois “(...)pela primeira vez a educação deixa de ser para a psicologia um mero campo de aplicação e se constitui num facto *consustancial* ao próprio desenvolvimento humano (...)”,(op.cit. p. 80).

A reflexão de Cole (1996) aponta como axioma principal de Vygotsky o facto das funções psicológicas humanas serem “*culturalmente mediadas*”, “*historicamente desenvolvidas*” e surgirem da “*actividade prática*”, sublinhando a posição sócio-cultural nas suas dimensões constitutivas.

Para Vygotsky (1991), o processo de desenvolvimento da criança é o resultado da apropriação de vivências sociais já existentes. Esta ideia assenta no pressuposto de que o desenvolvimento é orientado do social para o individual através de interacções entre a criança e os outros elementos do grupo. Nesse processo de transformação mental, de reconstrução interna, a que Vygotsky chamou de internalização, a criança apropria-se progressivamente de um conjunto de instrumentos socioculturais através da mediação semiótica guiada pelo adulto ou por outros mais experientes.

O instrumento é um meio técnico (artefactos) ou psicológico (ideias, representações) que permite mediatizar as acções dos sujeitos com o mundo que o rodeia e consigo próprio. Auxilia as acções e, em simultâneo, transforma as funções mentais elementares em funções superiores de carácter deliberado. “Os instrumentos mediadores têm uma poderosa força transformadora, modificando toda a estrutura e funcionamento das funções mentais” (Mata, 2001, p. 73).

A mediação semiótica representa a função dos instrumentos psicológicos de natureza simbólica (linguagem, símbolos) que permitem a elaboração de formas superiores de comportamento. Por serem o resultado da evolução histórica, esses

instrumentos actualizam-se ao longo do desenvolvimento da criança, que se vai apropriando do sistema de signos e instrumentos da cultura (Mata, 2001).

De todos os instrumentos aquele a Vygotsky atribuiu um papel mais relevante é a linguagem, que assume uma dupla função enquanto instrumento de comunicação e de mediação semiótica (Mata, 2001). “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vygotsky, 2001, p. 114).

Para o autor, a linguagem e o pensamento desenvolvem-se primeiro em caminhos paralelos, para posteriormente, a partir do segundo ano de vida da criança, convergirem. Esta convergência vai produzir um salto qualitativo nas possibilidades de aprendizagem da criança na medida em que vai aumentar as possibilidades de mediação semiótica e, portanto, permitir mais consciência nas interacções sociais.

Partindo do estudo sobre a função de mediação no processo de internalização, Vygotsky formula a *lei fundamental do desenvolvimento cultural*:

“Todas as funções aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapsicológico)” (Vygotsky, 1991, p.64).

O processo de internalização, responsável pela transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, não corresponde a uma transferência mas sim a uma reelaboração gradual que o sujeito faz dos processos e das formas de mediação utilizados na actividade conjunta (Goñi & Mestres, 1999). A internalização é o mecanismo através do qual se dá a reconstrução interna de uma actividade externa.

Para definir a relação entre desenvolvimento e capacidade de aprendizagem é necessário considerar dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o desenvolvimento efectivo e o desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (2001) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (p. 113)

## Nesta concepção, a aprendizagem

(...) não é, em si mesma desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vygotsk, 2001, p.115)

O processo de desenvolvimento humano é provocado pela aprendizagem, e a aprendizagem é a causa do desenvolvimento e neste sentido os contextos institucionais para a educação vão ter importância acrescida, uma vez que, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (op.cit.p.114). Como confirma Gilly (1999), “o desenvolvimento dos processos mentais superiores são uma consequência da aprendizagem e da educação e não o inverso” (p.5). Uma interacção que provoque uma aprendizagem mediada inclui necessariamente uma intenção por parte do educador no sentido de ultrapassar a capacidade efectiva da criança.

Desta forma, os processos de ensino-aprendizagem orientam os processos de desenvolvimento criando o que Vygotsky (1999) chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial. A Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) é a faixa onde pode ocorrer a passagem do plano interpsíquico para o intrapsíquico, ou seja, onde pode acontecer a internalização. É uma zona dinâmica, definida como a diferença existente entre o nível de resolução de um problema com ajuda e orientação de outros e o nível de realização independente para o mesmo problema ou tarefa (Vygotsky, 1991). A ZDP é assim entendida como espaço de construção, comprometido com as interacções que medeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das funções psíquicas (Nogueira, 1995).

Podemos assim perceber que nem toda a interacção produz aprendizagem, mas só aquela que actua ao nível da ZDP. O adulto vai ter de adaptar a sua actuação ao nível das concepções iniciais da criança para poder então provocá-la de modo a fazê-la avançar na sua reconstrução do conhecimento.

O grande objectivo do processo de interacção na ZDP é, no entender de Wertsch (1988), facilitar uma aproximação compartilhada ou intersubjectiva da situação de aprendizagem. O facto de a criança e o adulto terem inicialmente representações diferentes sobre a tarefa em curso supõe uma negociação de significados, essencialmente suportada no diálogo que vai aproximando a ideia. Utilizando as palavras de Vygotsky, o adulto “empresta” momentaneamente a sua consciência à criança para que esta possa, mais facilmente, compreender a tarefa de resolução em causa.

Goñi e Mestres (1999) dizem-nos que alguns autores propuseram algumas construções teóricas na tentativa de clarificar e ampliar os processos e mecanismos que podem desencadear interacções educativas proficuas na ZDP. Apontam como referência os trabalhos de Wood, Bruner, Ross (1976) e a proposta de Rogoff (1986,1990)

A primeira noção, resultado dos trabalhos dos primeiros autores, é o conceito de “andaime”(scaffold) que se caracteriza por definir as estratégias que os adultos devem utilizar no sentido de ajudar as crianças no seu processo de internalização. É uma metáfora definida como “ as intervenções do adulto de índole tutorizada as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa”(Wood *et al*, 1976, cit.por Vasconcelos, 1999, p. 12)

“A noção de *scaffold* implica o contínuo ajustamento dos andaimes colocados para responder aos avanços e necessidades das crianças (...) e tem-se revelado eficaz na provocação do desenvolvimento cognitivo da criança” (Vasconcelos, 1999, p. 12).

De acordo com (Goñi & Mestres, 1999), as estratégias que dão corpo à noção de andaime desenvolvem-se sob três características:

- Possibilitam que a criança participe e seja envolvida pela estrutura global da tarefa, pelo contexto social, mesmo sem a compreender por inteiro, dando-lhe no entanto alguma responsabilidade. O facto de existirem dois níveis de compreensão sobre o problema (o do adulto e o da criança), implica um contexto de intersubjectividade.

- Por outro lado, as ajudas que são prestadas têm de ser adequadas ao nível de competência que vai sendo demonstrado pela criança uma vez que a resolução é feita em conjunto. As orientações do adulto devem fazer emergir a capacidade da criança encontrar as suas próprias soluções promovendo a sua auto-regulação. Isto significa que o adulto deve avaliar permanentemente o nível de competência da criança.

- Para além do adulto assegurar a resolução compartilhada da tarefa, tem de assegurar que o resultado dessa interacção com a criança possa no futuro ser utilizada de forma autónoma.

Perante esta descrição, é evidenciado o carácter necessário e temporal do apoio, ajustado às necessidades das crianças, de modo a que num contínuo de progressão vão assumindo a autonomia e o controle na aprendizagem (Coll e Sole, 1996). O ponto de partida para o apoio é assim o nível de desenvolvimento efectivo considerado na ZDP, que deixará de ser essencial quando a criança reelaborar as suas estruturas cognitivas e adquirir as competências necessárias na resolução da tarefa. Ou seja, quando atingir um outro nível real para a resolução do mesmo problema ou de problemas idênticos mobilizando ao seus recursos cognitivos.

Também Rogoff (1993), aceita esta perspectiva e confirma que “(...)o desenvolvimento cognitivo da criança está imerso no contexto das relações sociais, nos instrumentos e nas práticas socioculturais” (p.30). Para a autora “o desenvolvimento cognitivo das crianças é uma aprendizagem” (p.21), que acontece através da participação guiada na actividade social com outros que apoiam e estimulam a sua compreensão e destrezas para utilizar os instrumentos culturais na resolução de problemas. Desenvolve assim o conceito de participação guiada enquanto processo cultural intencional ou implícito indissociável da aprendizagem, num determinado contexto (comunidade ou instituição), no qual as actividades têm lugar sob orientação do adulto ou outro sujeito mais capaz.

Coll (1996) e Goñi e Mestres (1999) descrevem cinco princípios globais que segundo Rogoff caracterizam situações de ensino-aprendizagem nas quais ocorre o processo de participação guiada:

- A necessidade de estabelecer **pontes** que possibilitem a ligação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos necessários para resolver a tarefa, o problema da situação, de maneira a criar um ponto de referência.

- A existência de um **carácter estrutural** e global que sustente e organize a acção de modo a ser possível intervir em diferentes etapas da mesma, sempre que necessário.

- O **carácter transitório do apoio** prestado pelo adulto, em que o controlo da tarefa vai passando gradualmente do adulto para a criança até que numa fase final esta última é capaz de resolver a tarefa de modo independente.

- O facto de ser indispensável a **interacção** entre os dois participantes no processo onde criança e adulto compartilham.

- O processo de participação guiada pode ser **explícito ou implícito** e ocorrer em diferentes contextos.

“ A participação guiada implica colaboração e compreensão compartilhada das actividades de rotina em que se resolvem problemas. A interacção com outras pessoas apoia as crianças no seu desenvolvimento, guiando a sua participação em actividades relevantes, contribuindo para adaptar a sua compreensão a novas situações, estruturando as suas intenções para resolver problemas e assistindo-os quando têm de assumir a responsabilidade na resolução de problemas. Esta guia de desenvolvimento inclui formas tácitas e intuitivas de comunicação e formas de organização periféricas do contexto de aprendizagem infantil” (Rogoff, 1993, p.243).

Trata-se pois de uma prática guiada, de tutoria, na qual o educador favorece a tomada de consciência da criança, provocando a reflexão desta sobre as tarefas que está realizando, centrando a sua atenção nos aspectos relevantes da acção compartilhada.

Conjugando as propostas apresentadas encontramos alguns mecanismos de ajuda para uma intervenção conseguida na ZDP, que nos permitem perceber como as crianças podem aprender com mais sucesso e qual o papel que o adulto pode desempenhar nesse

processo, de modo a que a educação seja realmente promotora de desenvolvimento humano.

A função mediadora do educador e / ou de outros colegas entre a criança e os conteúdos culturais curriculares suportada nos mecanismos de influência educativa pode provocar e facilitar a co-construção do conhecimento. A utilização consciente da mediação social, na educação, implica dar importância aos conteúdos e aos mediadores instrumentais tendo em especial atenção os agentes sociais (Alvarez & Del Rio, 1996).

Ter em atenção o que as crianças sabem, tomando esse aspecto como ponto de partida para novas aprendizagens e em simultâneo provocar desafios, passíveis de ser ultrapassados, que lhes permitam reconstruir novos significados, são dois aspectos que no entender de Coll et al (2001), devem constituir a base para uma ajuda eficaz.

Desta forma, uma das principais condições é criar hábitos de interacção social que possibilitem ZDPs. A tarefa ou o problema devem ser resolvidos em comum, tendo em atenção que um dos intervenientes deve ser capaz de o fazer autonomamente enquanto o outro deve ser envolvido nessa resolução partilhando-a.

Note-se que, Seifert (2002) aponta a perspectiva sócio-histórica como tendo aspectos positivos mas também negativos para a prática dos educadores de infância.

Os positivos remetem para o facto do conceito ZDP ser útil no planeamento de estratégias educativas revelando a importância “(...) de um envolvimento activo e sensível nas actividades e tarefas levadas a cabo pelas crianças, e lembrando aos educadores o seu papel de tornarem as actividades iniciais das crianças significativas para essas mesmas crianças” (op.cit.,p. 39).

O lado considerado negativo tem por base estudos de outros autores e têm a ver, essencialmente, com limitações nas condições de trabalho dos educadores (que estes devem combater) como “restrições sociais, políticas e económicas” (op.cit. p 39), assim como o tamanho do grupo, a falta de tempo para trabalhar individualmente com cada criança e ainda o isolamento a que os educadores estão sujeitos.

Em nosso entender o aspecto considerado negativo pode ser minimizado por um lado se a organização social do grupo permitir sistematicamente, ao longo do tempo, diferentes modos funcionamento do grupo. Quer dizer ter uma organização social flexível que contemple momentos para trabalho a pares em simultâneo com trabalho de pequenos grupos, e ainda momentos de comunicação em grande grupo. Por outro lado se o educador tiver uma prática de formação cooperada onde a partilha, a colaboração e a reflexão com colegas, independentemente do contexto, possibilitem o crescimento profissional.

Assim, podemos retirar algumas ilações para a vivência no jardim-de-infância, onde o educador joga um papel decisivo no modo como pode contribuir para uma aprendizagem proficua e com sentido das crianças com quem partilha o grupo, construindo estruturas de apoio às necessidades e interesses de todos.

Os contextos de educação deverão criar Zonas de Desenvolvimento Potencial envolvendo as crianças em novas actividades, de modo a permitir novas destrezas, novos pensamentos, mais possibilidades de participação na vida quotidiana. Implica ter uma visão de conjunto sobre o que se faz na sala, sobre a organização do grupo, sobre os tempos que o educador dispõe para estabelecer momentos de trabalho a pares e participar neles, sobre o objectivo final das tarefas.

Mas não basta criar ZDPs, é necessário saber como nelas podemos intervir com mais mestria. Parece-nos fundamental saber como guiar o processo de interacção mais eficazmente, tomando como referência diferentes informantes contextuais, sem esquecer o elementar - as competências actuais em devir das crianças.

#### **4 – A organização do ambiente educativo na promoção de aprendizagens no domínio da linguagem escrita**

Brofenbrenner (1987), na sua proposta ecológica de desenvolvimento humano, considera diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, cada vez mais alargados, vinculados entre si, desde um nível mais restrito – o microssistema, a um nível mais amplo - o macrossistema. A sala de jardim-de-infância pode ser considerado um microssistema, entendido como um contexto nuclear coexistente com a família, com características específicas, onde a criança desenvolve actividades e interacções de carácter marcadamente social, sob influência dos contextos envolventes.

Partindo dessas premissas considera o contexto pré-escolar como um ambiente que pode influenciar no desenvolvimento. No entanto, ressalva que “o poder dos ambientes pré-escolares para produzir esses efeitos, imediatos e a longo prazo, depende, sobretudo, das suas características ecológicas distintivas”(Brofenbrenner, 1987, p. 225).

Chama deste modo a atenção para os aspectos organizativos do contexto, em particular para as relações interpessoais que nele se estabelecem por influência das interconexões sociais entre os diferentes sistemas. Só por si, as características objectivas e físicas de um ambiente, apesar de muito importantes, não são condição determinante para que ocorra aprendizagem significativa (Palácios, 1993).

O papel, a função de cada um dos participantes e as relações que estabelecem entre si, em conjugação com os aspectos de ordem física, é que vão influenciar o desenvolvimento (Brofenbrenner, 1987). “Os aspectos do ambiente que influenciam com mais intensidade o curso do desenvolvimento psicológico são, sem dúvida, aqueles que têm significado para uma pessoa numa determinada situação” (op.cit, p. 41).

Partindo do pressuposto que não há pedagogia sem organização, o modo porque se opta por uma determinada forma de organização em detrimento de outra não é indiferente, tendo implicações directas no modo como as crianças vão interagir com os pares, com os materiais e com o educador.

Por isso, este adulto de referência vai ser o elemento chave na organização do ambiente da sala de jardim-de-infância (DEB, 1997), nele “radicam as intenções educativas, as metas que se propõem e os meios de que se mune para consegui-las” (Palácios, 1993, p.38), e quaisquer que sejam as suas escolhas, vão ter repercussões na aprendizagem das crianças (Bronfenbrenner, 1987; Forneiro, 1998; Zabalza, 1994; 1998a).

Percebemos então que variáveis contextuais, como a dimensão espacial, organização e disposição dos materiais, sequencialização temporal, organização social do grupo, vão influenciar consideravelmente as aprendizagens em geral e, por inerência, as que dizem respeito à linguagem escrita.

Encontramos esta ideia confirmada por Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1999), Colomer e Teberosky (2003), Curto et al (2000a), Fons (2000), Simó e Tolchinsky (2001), cujos estudos evidenciam a influência dos aspectos organizativos na aprendizagem da linguagem escrita em crianças em idade pré-escolar, evidenciando o papel do educador uma vez que sobre este recai a responsabilidade da intencionalização e promoção de um ambiente rico em materiais, com espaços desafiantes à aprendizagem.

Os mesmos autores sublinham a necessidade de todo o trabalho sobre a linguagem escrita partir dos conhecimentos prévios das crianças, encorajando as suas tentativas de leitura e escrita e guiando-as no caminho da exploração, quer da linguagem oral quer da linguagem escrita.

A proposta destes autores assenta essencialmente na criação de condições ambientais para a sala de jardim-de-infância seja uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde a linguagem escrita seja utilizada como forma de expressão e comunicação, à semelhança do que acontece na sociedade.

Os seus argumentos apontam para a construção de cenários dinâmicos, com grande variedade de suportes de escrita de uso e significado social. Propõem realização de actividades diferenciadas e significantes onde as crianças possam ter tempos para se

confrontarem individualmente com a escrita, tempos para desenvolver actividades de grande ou pequeno grupo, a pares. Sugerem aos educadores possibilidades de se constituírem como modelos de leitor e de escritor, assim como lhes indicam estratégias de interacção com as crianças de modo a ajudá-las a fazer as descobertas de escrita.

Colmer e Teberosky (2003) consideram haver dois tipos de conhecimento sobre a linguagem escrita cuja aquisição resulta da interacção entre a criança e o contexto social. Um diz respeito aos conhecimentos elaborados pelas crianças a partir da interacção com o material escrito e com os leitores, o outro engloba os saberes cuja aprendizagem resulta da participação social guiada pelos adultos.

Dos primeiros, dizem as autoras, fazem parte os saberes desenvolvidos a partir da interacção com os textos onde se incluem os princípios de organização do material gráfico, a funcionalidade dos nomes e do nome próprio, a relação entre a escrita e a fala, a relação entre a escrita e a leitura, a utilização das duas, o conhecimento metalinguístico e os aspectos relacionados com a correspondência fonográfica.

Nos segundos incluem as aprendizagens resultantes da leitura partilhada de livros assim como as informações sobre as convenções e modos de nomear os suportes impressos presente no ambiente, e ainda “...as funções que o adulto outorga a um escrito”(op.cit. p. 18).

Vejamos em seguida as propostas de organização para cada uma das variáveis que já referimos, sabendo à priori que as mesmas não podem ser consideradas individualmente, mas antes ser compreendidas e plasmadas numa perspectiva mais ampla e sistémica, em torno do processo ensino-aprendizagem, e do modo como se entendem as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, sobre as quais já elaborámos algumas considerações em pontos anteriores. A nossa revisão incidirá, naturalmente, sobre aspectos organizativos que mais influenciam a aprendizagem da linguagem escrita.

#### 4.1 A organização do espaço e dos materiais

Como já percebemos o espaço físico condiciona as actividades que as crianças podem fazer, afectando por isso o comportamento, a dinâmica e a aprendizagem das mesmas (DEB, 1997; Zabalza, 1994). Sendo a sua organização da responsabilidade do educador, está condicionado pelas intenções educativas subjacentes à prática pedagógica. Para que o espaço seja adequado e funcional e responda às necessidades da vida do grupo, deve ser um elemento de reflexão por parte do educador, podendo ser modificado ao longo do tempo (DEB, 1997).

Zabalza (1994,1998a), entende o espaço sob algumas perspectivas que nos dão uma visão abrangente das potencialidades do mesmo: enquanto *estrutura de oportunidades*; como um *contexto de aprendizagem e de significados*; como *elemento de continuidade* e como *reflexo do modelo educativo*.

Para o autor, a organização do espaço no jardim-de-infância assume-se como estrutura, a base que encerra um conjunto de arranjos com implicações facilitadoras ou limitadoras no comportamento dos sujeitos que nele e com ele interagem. O espaço é o cenário, o *locus*, onde vão ocorrer aprendizagens cujos significados e possibilidades dependem da sua organização. Por outro lado este elemento vai permitir “*a continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc. a desenvolver na aula*”(Zabalza 1998a,p.123). Ou seja vai actuar como elemento integrador entre o planeado e o emergente.

Temos assim um espaço que apesar de previamente estruturado é suficientemente flexível, com várias possibilidades de utilização, de funcionamento. Daí que, segundo Zabalza (1994), o modo como o educador promove a organização global da sala e cada área em particular, espelha “o valor que lhes atribui e/ou a função que lhes outorga e diz muito sobre o tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que espera dos seus alunos” (p.147), sendo por isso o reflexo do modelo curricular que o inspira.

Pol e Morales citados por Forneiro (1998) corroboram a ideia anterior afirmando que:

“O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário a desenvolver-se.” (op. cit. p.235,236)

A esta afirmação apenas queremos acrescentar que de acordo com a perspectiva sócio-construtivista em que nos situamos, o espaço deve tornar-se não apenas do educador mas de todos os sujeitos que nele participam, deve ser co-construído por todos de modo a que todos o sintam como seu, fortemente vinculado ao mundo. Deverá ser um elemento curricular de negociação (Becerra & Martínez, 1991), favorável à comunicação, rico em interações, que permita o desenvolvimento de actividades desafiadoras, estimulantes da curiosidade. No fundo um espaço enérgico e adaptável “que promova a interacção construtiva dos indivíduos com a sua cultura”(op.cit. p.235).

O espaço deve estar organizado em áreas de aprendizagem diferenciadas e provocadoras, de modo a suscitarem o interesse dos seus principais destinatários – as crianças que integram o grupo.

Todos os espaços da sala podem e devem conter materiais e suportes de escrita ao alcance das crianças e todos eles poderem ser explorados nessa dimensão. Alves Martins e Niza (1998) consideram que a disposição das mesas deve possibilitar o trabalho de grupo para que as crianças realizem diferentes actividades de estudo, em torno de projectos, que exijam a necessidade de ler e de escrever. Entendem que deve haver um espaço para a comunicação onde a fala seja utilizada para relatar acontecimentos da vida quotidiana, contar histórias, expressar sugestões e intenções. Propõem também um espaço cujo objectivo remete para a produção e replicação de textos, um espaço para a expressão plástica, e ainda um outro para exhibir trabalhos produzidos pelas crianças

Há dois espaços referidos por Nemirovsky (2001), Simó e Tolchinsky (2001), e outros autores, cuja existência parece ser fundamental. São eles a biblioteca e uma área mais intencionalizada para a produção de escrita.

A biblioteca deve ser uma área aprazível, convidativa à interacção com os seus materiais de excelência: os livros. Para este espaço é desejável a existência de um conjunto variado de livros como por exemplo livros de imagens, de histórias tradicionais e contemporâneas, de poesia, documentais, livros que narram o quotidiano, dicionários com e sem imagens, cancioneros, livros de instrução, entre outros (Colomer & Duran, 2000; Colomer & Teberosky, 2001)

No que se refere à organização potenciadora da linguagem escrita, Curto et al (2000b) dizem que as salas devem conter várias tipologias de texto, cuja presença não deve ser forçada, mas antes ter uma finalidade e funcionalidade social no contexto do grupo. Sugerem a utilização de etiquetas identificativas de objectos individuais (cabides, pastas dos trabalhos), o registo de actividades desenvolvidas, o uso de grelhas de observação (do tempo, de animais, de plantas), calendários, cartões com o nome próprio das crianças, ementas do almoço, entre outros.

As autoras chamam a atenção o facto de muitas vezes as educadoras utilizarem a etiquetagem para identificar quase todos os materiais e mobiliário da sala, considerando que esta estratégia não é a mais apropriada. Neste caso a escrita “(...) não responde a nenhuma de suas funções: recordar, registar, comunicar, expressar, instruir,”(op.cit. p. 20), e por isso torna-se dispensável.

Devem ainda existir materiais impressos do contexto social mais alargado (Nemirovsky, 2001), materiais autênticos para poder ler, cujo texto tem significado para as crianças. Esta ideia supõe o aproveitamento didáctico desses materiais, ao invés de utilizar os classicamente chamados materiais didácticos. Como diz a autora, “um objecto não é em si mesmo didáctico, o didáctico surge da maneira como ele é utilizado: se na escola se utilizam objectos de uso social e se lhes atribui a função de contribuir para o processo de aprendizagem, então estão-se transformando em objectos didácticos” (op.cit. p. 116).

Nesta perspectiva, a escolha dos materiais para a sala deve incidir naqueles que fazem parte do espaço social alargado de modo a favorecer a continuidade entre um meio e outro, o que para Colomer e Teberosky (2003), implica a contextualizar as aprendizagens e estabelecer pontes de comunicação com a comunidade. Percebemos que estamos a falar de um conjunto muito diversificado de possibilidades onde se incluem as revistas, jornais, livros de histórias, enciclopédias, dicionário, lápis, esferográficas, borrachas, computador, máquina de escrever, cadernos pautados ou não, livros de instrução, banda desenhada, entre muitos outros o que torna extremamente difícil a sua enumeração.

#### **4.2 A organização do tempo**

O tempo encontra-se associado à palavra rotina que retrata o modo como se estrutura o tempo ao longo de um dia, ou de uma semana, daí que se utilizem comumente e respectivamente os termos “rotina diária” e “rotina semanal”. A rotina enquanto organização temporal planificada é um elemento educativo e constitui uma referência securizante para as crianças, servindo em simultâneo como base contextualizada para a compreensão do tempo (DEB, 1997).

A palavra rotina remete para aspectos organizativos, estruturados e flexíveis, que por serem referências dão à criança segurança e possibilitam-lhe antecipar acontecimentos num futuro próximo “através da regularidade das ocorrências diárias” (Sarancho & Spodek, p.136), e semanais. Como afirma Zabalza (1998<sup>a</sup>), “Ainda que a rotina fixe uma sequência ou procedimento, não o torna inflexível (...) não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição (...), não são elementos bloqueadores porque o são de estruturação”(p. 172).

Assim sendo, e como indica Zabalza (1998a), uma rotina estável, que se conhece, é um factor de segurança, por oposição a um tempo instável, em que permanentemente não se sabe a sequência do que vai acontecer, provocando ansiedade. É por isso necessário que os tempos sejam uma estrutura flexível permitindo às crianças

antecipar e prever o que acontece a seguir a um dado momento, orientando-se elas próprias ao longo do dia ou semana.

Para Alves Martins e Niza (1998), as situações educativas potenciadoras da aprendizagem da linguagem escrita envolvem estratégias que abrangem os conhecimentos prévios das crianças, dando-lhes continuidade em situações que envolvam a fala, a escrita e a leitura. Sugerem uma organização de tempos, de modo a que as crianças possam viver a linguagem oral e escrita em diversos momentos no seu dia-a-dia, ao longo da rotina diária e semanal. As suas propostas são marcadas por uma organização de tempos, intimamente ligadas a um conjunto de intenções educativas pensadas para o desenvolvimento de competências:

- momentos para a fala dos meninos de modo a que estes possam descrever e narrar acontecimentos, histórias, utilizando a função comunicativa da linguagem oral;
- momentos em que os meninos possam experimentar escrever individualmente utilizando materiais e espaços pensados para essa actividade, elaborando mentalmente acerca da escrita nos seus aspectos figurativos, convencionais, e nas relações entre fala e escrita;
- momentos em que a educadora possa reproduzir através da linguagem escrita a linguagem falada pelos meninos de modo a que estes percebam que o falado pode ser escrito;
- momentos de escrita a pares para os meninos possam confrontar opiniões acerca de como se representa a palavra;
- momentos em que a educadora escreve em frente dos meninos, escritos significantes, assumindo o papel de modelo e ilustrando diferentes funções da linguagem escrita;
- momentos de leitura do educador para os meninos apoiada por espaços e materiais (biblioteca), e utilizando suportes de escrita diferenciados de acordo com conteúdos e intenções, de modo que os meninos encontrem motivos para a aprendizagem da linguagem escrita e percebam a mesma como fonte de significados

- momentos de leitura individual ou pares para que os meninos troquem ideias acerca de um escrito, e utilizem vários suportes de escrita;
- um tempo para valorizar o escrito do meio familiar e do meio social da comunidade, criando diferentes estratégias de aproximação entre estes sistemas de vida, tão significativos para os meninos;

Temos assim um conjunto de propostas que podem induzir um cenário educativo de modo a que este se constitua como uma mais valia em todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

### **4.3. A organização do grupo**

Qualquer que seja a composição etária do grupo, o educador deve promover e apoiar a trabalho a pares e de pequeno grupo, para que as crianças possam “confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (DEB. p. 35). O grande objectivo da estrutura organizativa do grupo é permitir a todas as crianças construir o seu pensamento individual, colectivamente. “Trabalha-se com grupos, não com somas de indivíduos” (Curto e tal, 2000<sup>a</sup>, p. 87)

Torna-se por isso fundamental uma educação que apele à interacção social entre crianças com diferentes saberes, e à participação guiada pelo adulto, como estratégias facilitadora das aprendizagens. Educar na diversidade individual e cultural, implica assumir a heterogeneidade como factor de enriquecimento humano.

Nesta linha de pensamento o adulto que planifica uma organização sustentada nos ideais em que acredita e defende deve contemplar situações de grande grupo, situações de pequeno grupo, e situações de trabalho individual. A cada uma destas formas de organização ao longo de um dia, correspondem determinadas actividades educativas, com determinadas intenções.

Fazendo uma abordagem sobre as implicações da constituição de grupos, Coleman e Ladd (2002) dizem-nos que

“(...)a investigação sobre os efeitos dos grupos mistos nas crianças tem produzido resultados algo inconsistentes com crianças entre os 3 e os 5 anos.” Por um lado, uns investigadores concluíram que em grupos de idades mistas verifica-se que as crianças mais novas adquirem mais competências sociais e “ligeiramente mais avançadas”, pela imitação que fazem do comportamento dos mais velhos. Por outro lado, há investigações que encontraram em grupos mistos “níveis mais baixos de competência social das crianças com os seus pares.” (p.150)

Para Saracho e Spodek (1998) “A turma de idades mistas representa uma microsociedade o que propicia uma comunidade intelectual mais rica para as crianças. Ela elimina barreiras de idade (...), permitindo que as crianças mais velhas actuem como tutoras das mais novas (...).” O mesmo autor referindo-se aos estudos efectuados por William Schrankler, acrescenta que na investigação deste, se encontraram vantagens entre grupos de crianças com idades mistas em comparação com grupos de idades únicas, concluindo-se que “havia uma relação positiva entre a convivência de várias faixas etárias, maior auto-estima e uma atitude positiva sobre a escola”. No mesmo estudo não se encontraram alterações no que diz respeito às produções “académicas” dos diferentes grupos.

Uma das modalidades de organização social na sala é o trabalho cooperativo que implica a colaboração entre os diferentes elementos do grupo para alcançar o mesmo fim. A organização de sub grupos na sala, deve conduzir ao trabalho cooperativo, utilizando a heterogeneidade como recurso (Marchesi, 1998)

Todas estas possibilidades de organização devem ser vividos não como uma didáctica, no sentido mais tradicional mas sim como momentos integrados na vida da sala do jardim-de-infância, onde os acontecimentos fazem parte de um projecto pedagógico amplo que é da responsabilidade do educador.

Também ao educador compete a criação cooperada e a alimentação de circuitos de comunicação, dentro da sala, da sala para o exterior e do exterior para a sala. Desta

forma a linguagem escrita poderá ser então um “acto de significado”. Ou, nas palavras de Smolka (1999), utilizada como prática “dialógica”, “discursiva”, e “significativa”.

A diferentes modos de organização das crianças na sala correspondem diferentes intenções para a promoção de competências na aprendizagem da linguagem escrita. Fons (2000) assinala três modalidades de agrupamento: a situação de grande grupo, a situação de pequeno grupo ou a pares, e a situações de trabalho individual. Cada uma delas permite ao educador participar e desenvolver uma intervenção diferenciada, guiando as aprendizagens de modo mais sustentado com todas as crianças.

Mais uma vez o educador é desafiado a sustentar uma organização fortemente implicada na vida. Na vida as relações entre as pessoas não escolhem idades mas antes acontecem função de interesses, necessidades e afectos, salvaguardando também a necessidade do estar sozinho, uma vez que o ser humano exige um espaço para poder fazer introspecções, um tempo para reflectir consigo próprio sobre o que o rodeia, para contemplar.

## **5. A linguagem escrita no jardim-de-infância: algumas concepções precoces**

Como indicam vários investigadores as crianças em idade pré-escolar já iniciaram o processo de aprendizagem da linguagem escrita uma vez que têm um passado de contacto com a mesma vivida num espaço cultural e social – a família e outros contextos de vida. Já desenvolveram por isso, de forma progressiva, uma série de conceptualizações sobre a linguagem escrita assim como algumas competências nesse domínio (Ferreiro e Teberosky, 1986; Cohen e Gilabert, 1992; Alves Martins, 1996; Chauveau, 1997; Vigotsky, 1991).

Para que os educadores possam elaborar diferentes estratégias adequadas ao seu grupo de meninos é importante que, segundo Martins e Niza (1998) “(...) conheçam as representações das crianças sobre as características do sistema escrito e sobre as funções da leitura na nossa sociedade, a fim de se poder facilitar a sua evolução para formas de conceptualização e de representação mais avançadas” (p. 23).

Sublinham ainda que este conhecimento é fundamental na definição de estratégias e planificação de actividades pedagógicas que potenciem o desenvolvimento dessas concepções. As estratégias são pensadas com o objectivo de as crianças construírem e dominarem progressivamente as suas aprendizagens, na interacção com a escrita e apoiados pelo adulto.

Para podermos compreender que ideias as crianças têm sobre a escrita, e sobre as relações desta com a fala, passamos a apresentar resumidamente alguns dos resultados obtidos na investigação.

### **5.1. Conhecimentos sobre a linguagem técnica da leitura/escrita**

Para identificar os conhecimentos sobre termos técnicos da leitura e da escrita como frase, linha, palavra, letra, maiúscula, num total de 34, Fijalkow (1993) efectuou um estudo no qual foi aplicado um teste de linguagem técnica da leitura/escrita a dois

grupos de crianças, um dos quais com crianças de jardim-de-infância. Os resultados obtidos relativamente a essa amostra revelaram que apesar da maioria das crianças ser capaz de distinguir a escrita convencional de garatujas, tendem a confundir letra com palavra, e frase com linha. Sobre a localização num texto, do nome do autor e do título a maior parte das crianças distingue-os.

Capela Martins (1989), citado por Alves Martins (1996) procedeu à análise dos conhecimentos de um grupo de 20 crianças em idade pré-escolar sobre a questão acima referida, tendo para tal aplicado um teste de linguagem técnica de leitura/escrita em dois momentos separados por 6 meses. Após o segundo momento verificou-se que apesar de ter havido algumas evoluções, a maior parte das crianças não tinha adquirido a maior parte dos conceitos testados. As maiores aquisições, ainda que por vezes inconsistentes, remetiam para os conceitos de letra e número. As dificuldades mais acentuadas situavam-se na confusão entre maiúsculas e minúsculas, assim como no conceito frase que muitas vezes foi confundido com palavra ou linha.

Ainda Silva Santos (2000) utilizou o Teste de Fijalkow, já traduzido e adaptado pelo ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), que engloba um conjunto de 23 itens. No seu estudo com 22 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos foi aplicado o referido teste, em dois momentos distintos, de modo a perceber a evolução das crianças relativamente aos conceitos nele presentes. Na sua análise identificou três situações diferenciadas. Uma, considerada aumento de respostas certas, outra de manutenção das respostas e uma terceira em que se observou uma regressão nas respostas. Em relação a esta última, a hipótese explicativa avançada foi a de que tinha havido respostas certas ao acaso na primeira observação. Como conclusão mais geral e atendendo ao número de itens que integram o teste (23) foi evidenciado que em 56.4% dos mesmos “não se registou qualquer evolução ou a mesma foi negativa”(op.cit. p.112).

## **5.2. Diferenciação Números/Letras**

Tal como as letras, os números fazem parte dos ambientes de vida das crianças. Há números nas portas das casas, nos preços dos produtos do supermercado, há os números do telefone, do calendário e muitos outros com os quais as crianças se

confrontam no quotidiano. No entanto as letras e os números representam coisas diferentes.

Os estudos efectuados por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a relação entre números e letras levaram à constatação que numa primeira fase estes elementos se confundem e que as crianças passam por vários processos de conceptualização até compreenderem que letras e números correspondem a dois sistemas diferentes. Segundo as autoras a confusão inicial tem a ver não apenas com as semelhanças gráficas, mas porque essa distinção não é o cerne do pensamento sobre a escrita. Nesse tempo as crianças estão a tentar diferenciar o desenho da escrita. Num segundo momento as crianças começam a perceber a funcionalidade dos números e das letras e fazem a distinção entre ambos. No entanto, retomam uma confusão conceptual ao constatarem que se pode dizer “ler números” apesar de não haver letras para ler. Esta situação só é resolvida quando finalmente se percebe que o sistema de escrita dos números é diferente do sistema de escrita de letras (alfabético).

### **5.2.1. O reconhecimento e a nomeação de letras**

Ainda Ferreiro e Teberosky (1999) com base numa tarefa de reconhecimento de identificaram cinco níveis de resposta.

- 1) No primeiro nível as crianças reconhecem apenas uma ou duas letras, geralmente a inicial do nome, e podem utilizar nomes de números para se referirem a letras, sem que neste caso essa nomeação seja provocada por possíveis semelhanças gráficas entre o número e a letra.
- 2) No segundo nível foram consideradas as respostas nas quais há designação inconsistente de alguns nomes de letras. As crianças podem por exemplo aplicar o nome de letras que conhecem para quaisquer outras letras ou ainda identificar a letra pelo nome próprio de alguém (“V é ‘a de Viviana”)

- 3) No terceiro nível situam-se as crianças que reconhecem e nomeiam de uma maneira consistente algumas vogais e que identificam algumas consoantes. Relativamente a estas últimas pode-lhes ser atribuído uma conotação silábica de acordo com o nome a que pertencem (“N é ‘ni de Nicolas”)
- 4) Um quarto nível corresponde à situação em que as crianças nomeiam com certeza todas as vogais e algumas consoantes. No entanto ainda é possível encontrar respostas que reenviam para a referência do nome próprio, já sem a conotação silábica. (“S é ‘se de Sílvia e de Sarita”)
- 5) Finalmente o quinto nível onde se enquadram as respostas das crianças que conhecem quase todas as letras, podendo nomeá-las pelo respectivo valor sonoro.

Sobre um teste de nomeação de letras Smythe e al (1971) citados por Alves Martins (1996) concluíram que 38% da sua amostra de crianças à entrada para o jardim-de-infância obteve sucesso. Também Mason (1980) citado por Alves Martins (1996), num estudo sobre a mesma tarefa com 200 crianças antes de entrar na escola verificou que 92% obtiveram sucesso.

### **5.3 Concepções sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral**

#### **5.3.1. A escrita inventada**

Luria (2001) considerou a escrita “como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (p.144), como um instrumento utilizado ao serviço da mente humana, para lembrar e comunicar ideias e conceitos. Diz-nos que a melhor maneira de se conhecer o processo de evolução da pré-história da escrita, passa por descrever os estádios que observamos quando uma criança, está envolvida nessa tarefa e as condições que lhe permitem passar de um estádio para outro, a partir de uma situação experimental. Esse conhecimento segundo o autor reveste-se de particular importância

para o professor, dando-lhe indicadores para melhor ajudar os alunos na aprendizagem dessa actividade instrumental.

Na tentativa de perceber quando é que as crianças deixam de fazer garatujas que imitam a escrita para iniciarem a escrita com signos com significado, realizou um estudo com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. A tarefa de resolução consistia em dizer frases em série que induzissem as crianças a encontrar uma forma de representação gráfica das mesmas de modo a podê-las recordar. Perante este problema, as resoluções apresentadas pelas crianças permitiram definir quatro momentos.

No primeiro, a que Luria (2001) chamou de *pré-instrumental*, as crianças apenas imitam o acto de escrita do adulto e “o acto de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um acto suficiente em si mesmo” (p.149) Os rabiscos que a criança faz ainda não têm qualquer relação com a frase produzida oralmente.

No segundo momento, os rabiscos efectuados funcionam como mnemónica, permitem fazer associações, ao que foi dito. Permite organizar “o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio” (p.158).

No terceiro momento acontece “a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado” (p.161). Ou seja, o que a criança regista no papel já faz referência a um conteúdo específico relativo ao enunciado que foi dito. Esta diferenciação pode ser representada por garatujas ou por pictogramas.

O quarto momento, corresponde a uma forma mais evoluída de escrita pictográfica, no qual “o objecto a ser representado pode ser substituído, quer por outro que lhe está associado, quer por uma das partes, quer pelo contexto geral em que aparece”( Alves Martins, 1996, p.116).

A partir de então o símbolo adquire significado funcional e estão reunidas as premissas para que as crianças compreendam os mecanismos da escrita alfabética.

Começa a perceber que a escrita serve para representar o que se diz e não as coisas em si mesmas (Alves Martins, 1996).

Também Ferreiro e Teberosky (1999) estudaram a evolução da produção escrita de crianças entre os 4 e os 6 anos, de classe social baixa e média, tendo definido 5 níveis evolutivos de acordo com as respostas obtidas. De referir que a tarefa sobre a qual foram identificados estes níveis consistiu em pedir às crianças que escrevessem palavras (nome, palavras desconhecidas, uma oração) e as justificassem, utilizando uma entrevista individual.

No 1º nível, escrever corresponde à reprodução imitativa de traços característicos da escrita e as crianças crêem que o que se pode escrever são os nomes dos referentes. Podem ser produzidos pela criança grafismos ondulados, como letras ou pseudo-letras, isoladas ou combinadas, e ainda a combinação dos dois. É também observável alguma indiferenciação entre escrita e desenho. A correspondência figurativa entre a produção e o referente é frequentemente observada, sendo o tamanho da palavra escrita proporcional à ideia real do que é dito. Neste caso particular estamos perante o que as autoras chamaram de *hipótese quantitativa do referente*. A quantidade mínima de caracteres e a variedade dos mesmos são hipóteses consideradas pelas crianças que utilizam frequentemente um número constante de caracteres que diversificam em cada palavra.

No 2º nível as marcas que as crianças utilizam para escrever são cada vez mais parecidas com letras e continuam presentes os critérios de quantidade e variabilidade. É mais consistente a ideia de que para escrever palavras diferentes são necessários caracteres diferentes, e, como muitas vezes têm um conhecimento limitado das letras, utilizam como estratégia a troca de posição das letras para representar palavras diferentes.

No 3º nível, marcado pela *hipótese silábica*, a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que constitui a escrita, e a cada letra corresponde uma sílaba. Conseguem portanto relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, tentando fazer correspondência termo a termo. Neste nível as crianças já

compreenderam “que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral, o que representa um salto qualitativo muito importante no seu processo evolutivo”(Alves Martins, 1996, p.118).

No 4º nível processa-se a evolução da *hipótese silábica* para a *hipótese alfabética* e surge quando a criança, por exemplo, tenta escrever palavras monossilábicas e entra em conflito com a sua ideia prévia sobre a quantidade mínima de caracteres para escrever uma palavra. Nestas circunstâncias “ a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.214). Passam “ a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes correctas” (Alves Martins, 1996, p.119). Estamos perante a chamada escrita *silábico-alfabética*.

O 5º nível corresponde à *escrita alfabética* e as crianças compreendem que cada letra tem um valor sonoro. Por isso, para escreverem procedem à análise do som da palavra e procuram encontrar a letra correspondente.

Estamos portanto perante um conjunto de fases evolutivas que tentam demonstrar o complexo processo de conceptualização das crianças sobre a escrita que inventam com base num ditado oral, desde uma fase inicial de imitação e utilização de marcas aleatórias até uma fase em que essa mesma escrita acontece como uma clara relação entre o oral e a marca gráfica, letra, fonema, daí que Júnior chame a atenção para o facto de que a autora deveria chamar ao último nível fonético e não alfabético...

Alves Martins e Quintas Mendes (1987) inspirados nas investigações de Ferreiro e Teberosky fizeram um estudo com uma amostra de 15 crianças entre os 4 e os 6 anos. Para tarefa de resolução escolheram palavras com o mesmo número de sílabas mas que reenviassem para referentes de tamanhos assimétricos, de modo a suscitar conflito nas crianças, confrontando-as com a hipótese quantitativa do referente e com a hipótese da semelhança conceptual. Utilizaram ainda palavras mono e bissilábicas, para também provocar conflito, neste caso entre a hipótese silábica e a hipótese da quantidade

mínima de letras. O objectivo dos investigadores procurava evidenciar os *momentos evolutivos* no processo de apropriação da escrita.

A partir da análise da escrita das crianças puderam identificar três significativos momentos evolutivos.

Um primeiro momento corresponde à escrita como actividade predominantemente grafo-perceptiva, no qual a criança desenha a imagem visual que tem da palavra.

No segundo momento a escrita tem uma função representativa ainda que apenas em relação a propriedades do referente. Não existe ainda tentativa de representação da linguagem e a escrita é orientada por critérios conceptuais (hipótese quantitativa do referente)

No terceiro momento são finalmente os critérios linguísticos que orientam e controlam a escrita das crianças. Inicialmente começam a emergir com a hipótese silábica e posteriormente com a hipótese alfabética. As crianças começam a perceber que há alguma relação entre o que é dito e o que se escreve, reflectindo sobre a linguagem antes de escrever. Este terceiro momento vai estabilizando à medida que as crianças deixam de entrar em conflito quer inicialmente com o critério grafo-perceptivo, quer mais tarde com o silábico e com o alfabético.

Em todos os estudos que referimos, os investigadores são unânimes em referir a dificuldade apresentada ao integrar as respostas das crianças, num ou noutro nível, num ou noutro momento.

### **5.3.2. Escrita do Nome Próprio**

No contexto da escrita inventada de palavras, o caso particular da escrita do nome próprio, tem sido alvo de atenção especial por parte dos investigadores. Para Ferreiro e Teberosky (1999) o nome próprio enquanto primeira forma de escrita, com

significado, dotada de alguma estabilidade, tem uma especial função na evolução da escrita. A estabilidade advém do facto de ser uma escrita independente do contexto e de facilitar uma informação sobre organização não arbitrária do conjunto das letras que o constituem. (Teberosky, 1993). O nome próprio “é um referente singular, serve para nomear uma única presença, representa um valor de verdade”(op.cit, p. 35)

Os estudos efectuados por Ferreiro e Teberosky (1999), sobre este aspecto, e com a mostra referida no sub ponto anterior, evidenciaram 5 níveis de conceptualização, comparáveis com os níveis de escrita referidos para a escrita de palavras.

No primeiro nível é visível a impossibilidade de escrever o nome, ou a criança utiliza um número indistinto ou variável de grafismos, considerando que escreveu tanto o nome próprio como o apelido. A quantidade de grafismos utilizados não é consequência “da análise do comprimento sonoro do nome correspondente, mas das ideias da criança sobre a quantidade de caracteres necessários para que algo possa ser lido. “(p.226).

Em relação ao 2º nível, também se verifica que a escrita do nome pode ser considerada a escrita do nome completo. No entanto tenta estabelecer correspondência entre cada letra e parte do nome completo.

O 3º nível é caracterizado pela “*utilização sistemática da hipótese silábica aplicada ao nome próprio*” (p.228). A criança deixa de fazer a correspondência entre letra e um dos nomes para fazê-la entre uma letra e as sílabas do nome próprio.

No 4º nível coexistem a hipótese silábica e a hipótese alfabética e considera-se que a criança atingiu o 5º e último nível quando os princípios alfabéticos orientam a produção escrita.

### 5.3.3. Leitura de palavras com imagem

Na tentativa compreender como as crianças concebem as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral, alguns investigadores realizaram experiências que envolvessem a leitura de palavras ou frases associadas a imagens.

Um das investigadoras foram Ferreiro & Teberosky (1999) que desenvolveram o seu estudo com crianças de 4, 5 e 6 anos de grupos sociais contrastados. A tarefa para resolução consistia em apresentar cartões com imagem em que alguns estavam legendados com palavra e outros com frase. As imagens propostas faziam parte dos contextos de vida das crianças e análise das suas respostas permitiu identificar quatro níveis evolutivos.

No primeiro nível foram incluídas as respostas que correspondentes à indiferenciação entre desenho e escrita. As crianças não distinguem o texto da imagem e por isso referem-se de igual modo a ambos. A predição sobre o que poderá estar escrito é orientada a partir da imagem.

No segundo nível surge a diferenciação entre imagem e texto e este último é visto com a etiqueta, ou nome do objecto representado na imagem. Daí que esta fase também seja chamada de *hipótese do nome*. A omissão do artigo é considerada a primeira indicação da distinção entre texto e imagem.

Num terceiro nível, a predição do texto começa a ser feita sob orientação das características do próprio texto. Por exemplo a segmentação do texto, no caso das frases, é tida em consideração uma vez que a existência de duas linhas supõe que estejam escritos mais do que um nome. Assim, “a hipótese do ‘nome do objecto não se abandona, mas sim se acomoda à realidade da fragmentação.”( Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 91)

No quarto e último nível a criança procura fazer “correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras” (op.cit. p. 95). A criança centra-se

no texto e inicia num primeiro momento uma correspondência silábica para posteriormente efectuar uma análise entre fragmentos gráficos e fonemas.

Apesar de salientarem o interesse deste estudo Alves Martins & Mendes (1986) chamam a atenção para algumas limitações, argumentando que por não ter havido definição de “critérios pertinentes” (op.cit. p. 47), as respostas das crianças por si só não indicam progressos concretos das suas conceptualizações. Na sequência desta constatação os autores propõem uma definição de critérios assente na análise formal dos aspectos estruturais dos dois sistemas de representação (imagem e linguagem escrita), de modo a compreender quais as estratégias cognitivas a que a criança recorre, quer na leitura da imagem quer na leitura da escrita.

Nesta perspectiva e partindo da diferenciação entre as características da imagem e da escrita consideraram por um lado ao aspectos relativos à *estrutura da mensagem* e por outro lado os aspectos relativos aos *campos de referência* quer da imagem quer da escrita. Em relação ao primeiro são evidenciadas as características lineares e literais da mensagem, por contraposição às características não lineares e não literais da imagem. Relativamente aos segundos sublinham que a imagem é essencialmente *figurativa/analógica*, uma vez que a imagem é sempre semelhante com o que representa e que a escrita remete para signos linguísticos cuja relação entre significado e significante é arbitrária.

Partido dos critérios assinalados, Alves Martins & Mendes (1986) realizaram um estudo exploratório com crianças dos 4 aos 6 anos, a frequentar jardim-de-infância e oriundas de meios sócio-culturais diversificados. Utilizaram, à semelhança de Ferreiro e Teberosky (1999), um conjunto de 14 cartões com imagens acompanhados com uma palavra, duas palavras ou uma oração. As imagens eram nalguns casos bastante preditíveis do texto enquanto que noutros casos não. Esta situação procurava pôr em destaque as situações em que as crianças se centravam no texto ou na imagem

Os resultados então obtidos permitiram identificar três categorias, caracterizadas por uma hipótese conceptual dominante orientadora do pensamento da criança sobre a linguagem escrita.

Na primeira fase, denominada *leitura icónica do texto*, embora a criança distinga o texto da imagem, ambos são referidos da mesma maneira. Apesar da criança saber o que é a imagem e onde está escrito o texto, o facto de utilizar um artigo indefinido quando se refere ao texto indicia que conceptualiza em torno do referente e não da linguagem escrita.

Para os autores deste estudo exploratório, a evolução das conceptualizações das crianças acontece a partir de uma utilização instrumental da linguagem, como elemento externo à escrita, para pensar e falar sobre ela para posteriormente ser também encarada como objecto de análise.

Na segunda fase, chamada de *hipótese do nome*, o texto e a imagem são alvos de tratamento distinto. O facto da criança suprimir o artigo indefinido quando se refere ao texto é indicador desta diferenciação. Neste caso, “a criança deixa de apenas ‘falar sobre a escrita’ para passar a tentar dizer o que a escrita diz.” (op. cit. p. 55). É também possível observar respostas com origem distinta, estando algumas ligadas ao referente e outras em que o nome é realmente considerado uma palavra.

A última fase, designada por *análise linguística da mensagem* corresponde aos níveis conceptuais mais evoluídos quando a criança começa a estabelecer relações entre o enunciado oral e o que está escrito. Esta atitude evidencia “um avanço notável na consciência metalinguística da criança” (op.cit. p.55) uma vez que a linguagem se converte num objecto de reflexão.

Um outro estudo, desenvolvido por Soares (1999), teve como objectivo perceber se uma tarefa de leitura de textos com imagem, mediada pelo adulto, contribuía para a evolução da compreensão da criança sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral. Para tal realizaram um estudo experimental do tipo pré-teste, intervenção, pós-teste com uma amostra constituída por 28 crianças que frequentavam o último ano da educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, das quais metade fez parte do grupo de controlo. Foram utilizados cartões com imagem e palavras e cartões com frases, à semelhança dos dois estudos que resumimos anteriormente, de modo a suscitarem conflito.

De acordo com as respostas verificou-se que os sujeitos que participaram na intervenção evoluíram significativamente em relação ao grupo de controlo, nos processos de análise da relação entre linguagem escrita e oral, relativamente às imagens com legenda de palavra. Apesar de se ter verificado também evolução para as situações de imagem acompanhadas de frase esta não foi significativa. Assim, e no caso da legenda com palavra, as crianças evoluíram de uma fase em que utilizavam informações da imagem ou informações quantitativas do texto, para iniciarem no pós-teste uma análise fonográfica. Relativamente às imagens legendadas por frases, as crianças que mais evoluíram foram principalmente as que produziram respostas menos evoluídas no pré-teste.

## **6. O desenvolvimento da linguagem oral – construção de uma história**

Elaborar uma história a partir de um conjunto de imagens é considerada uma actividade para crianças dos três aos cinco anos, promotora do desenvolvimento da linguagem oral (Guibourg, 2000).

Segundo Diniz e Rebelo (1998) a capacidade para contar uma história caracteriza-se por um processo complexo que se desenvolve em “fases bem demarcadas que apontam numa progressiva aquisição dos elementos que compõem o ‘contar uma história’, quer seja de forma espontânea, quer estimulada por imagens em série.”(op.cit.,p. 109). Contar uma história é narrar sobre o passado, com um começo bem definido, um meio e um final (Tolchinsky, 1992) e uma história é uma narração temporalmente organizada composta por sequências de acções orientada para um final com um tempo e um contexto específico. (Nelson, 1996).

Porém, a narrativa engloba muito mais que histórias e é considerada um modo de usar a linguagem que possibilita construir e partilhar histórias pessoais, questionar e reflectir sobre vivências, entrar nos mundos fantásticos inventados pelos autores, explorar as realidades sociais e naturais (Wolf, 2002). É um meio de produção de significado que organiza a experiência (Bruner, 1990).

Para este último autor a narrativa assume três características como a sequencialidade, o poder ser real ou fantástica e o permitir fazer pontes entre o comum e o extraordinário, “gerir os desvios do canónico”(op.cit. p. 56). A sequência das suas frases, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração geral ou enredo.”( op.cit. p.52) Ou, como dizem Jesso , McCabe e Peterson (1999) as “narrativas requerem não apenas que as crianças produzam múltiplas frases, mas que as liguem de modo a dar-lhes um sentido coerente”(p.50).

Na narração fala-se de acontecimentos que não estão presentes no contexto imediato e por isso as crianças para além de falarem sobre o “aqui e agora” constroem o discurso sobre o “ ali e então” (Jesso, McCabe e Peterson, 1999; Wolf, 2002). “A criança não está apenas a aprender o *que* dizer mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (Bruner, 1997, p.78).

Para Bruner, (1997), a narrativa, pela estrutura que a define, é a forma de discurso mais organizadora do pensamento, utilizando instrumentos culturais, herdados das gerações anteriores, dos quais as crianças facilmente se apropriam. É portanto uma aprendizagem cultural, que faz parte de padrões e sistemas culturais simbólicos, de entre os quais a linguagem tem um papel primordial.

Autores como Paul e Smith (1993) citados por Jesso , McCabe e Peterson (1999) referem que a capacidade de narrar das crianças antes de entrarem na escola é um dos melhores prognósticos dos resultados escolares no futuro, nomeadamente em crianças com problemas de linguagem e académicos.

No que diz respeito à leitura de uma sequência de imagens, a duas dimensões, ela pode criar algumas dificuldades (Rebelo, 1990), uma vez que nesta actividade a criança tem “de associar a competência da leitura da imagem à competência para elaborar uma história”( op.cit. p.183). Por isso, se os objectos ou personagens representados numa imagem fizerem parte de situações familiares à criança, torna-se mais fácil a sua recuperação para a narrativa.

Em relação às etapas que envolvem o contar de uma história, nomeadamente com o estímulo de uma sequência de imagens, Diniz e Rebelo (1998) dizem que, geralmente, cerca dos 3 anos a criança apenas enumera o que observa, sem estabelecer ligação entre os diferentes elementos identificados. No entanto, pontualmente, pode enunciar uma frase descritiva e até o ensaio de descrição de acções. Cerca dos 4 anos já conseguem descrever ainda que fragmentadas algumas situações, de acordo com o que observa nas imagens e na descrição podem coexistir sequências enumerativas com descrições de acções. Entre os 4 e os 5 anos já conseguem narrar sequências de acontecimentos ente o início e o fim da história, mantendo alguma orientação.

Silva e Spinillo (2000), suportadas noutros estudos (Shapiro e Hudson, 1997) com crianças de 4 e 6 anos, referem que a natureza da sequência de imagens influencia no modo como as crianças elaboram a história. Assim uma sequência que envolve uma situação-problema induz à produção de histórias mais elaboradas do que uma sequência de imagens que representam eventos organizados cronologicamente. “A inclusão de uma situação-problema representada nas gravuras parece ser elemento essencial para a emergência de estruturas narrativas mais elaboradas.”(Silva & Spinillo, 2000, p.341)

Berman e Slobin (1994) referidos por Silva e Spinillo (2000) desenvolveram um estudo comparativo com crianças de três, quatro, cinco e nove anos, e adultos, de cinco línguas (inglês, alemão, espanhol, hebraico e turco). A tarefa que consistia na elaboração de uma história oral com base numa sequência de imagens permitiu categorizar três elementos na análise das produções, os quais correspondiam de modo geral à estrutura gramatical de uma história.

Assim um dos elementos (I) remetia para a identificação do problema que mostrava as acções do personagem, outro elemento (II) englobava as tentativas de resolução conduzidas pelo personagem e a última componente (III) assinalava a resolução do problema. A existência desses elementos nas narrativas variava entre as idades sendo o elemento I o mais frequente nas crianças de 5 anos.

A estrutura da narrativa que englobava as três componentes variava com as idades sendo que as mais elaboradas, como seria de esperar corresponderam às crianças mais velhas e adultos.

Verificou-se também que “as crianças mais novas apoiavam-se mais em referenciais extralingüísticos (pistas contextuais) do que as crianças de cinco anos que já contavam uma história com base em referenciais intralingüísticos.” (op.cit., p.339)  
Uma das conclusões deste estudo indica que há “padrões similares de desenvolvimento em relação às idades (...) quanto à produção de uma narrativa elaborada.” (op.cit. p.339)

Confirmando as pesquisas anteriores Esperet (1984) diz que a construção de histórias feita por crianças aproxima-se da estrutura de um esquema canônico. Essas histórias estão presentes em idades precoces a partir de um esquema simples de narrativa tornando-se progressivamente mais elaboradas. Para o autor, e de modo a que possa ser feita uma análise da narrativa, deve-se especificar as unidades que a constituem.

A sua proposta de análise aponta um conjunto de seis estruturas características que correspondem a níveis hierárquicos, os quais passamos a enunciar:

Nível 0 – Sucessão de sintagmas nominais ou de esboços de frases encadeadas, não havendo um discurso propriamente dito. Há portanto ausência de narrativa;

Nível 1 – Existe um conjunto de sequências organizadas temporalmente, que reportam ações familiares;

Nível 2 – Surge um acontecimento incompleto ou uma sequência de ações com causalidade mas sem enredo;

Nível 3 – Aparece uma sequência do tipo “complicação / resolução”, que constituem o esboço de uma história completa;

Nível 4 – Surge o episódio narrativo unitário do tipo “orientação – complicação – resolução”;

Nível 5 – Esta estrutura representa finalmente a forma mais elaborada da história e é caracterizada pela produção de vários episódios.

Perante a ideia de narrativa que temos vindo a considerar podemos entendê-la, simplificadamente, como a capacidade de produzir histórias coerentes, organizada em torno de uma complicação com encadeamento sequencial, com consequência, que dá origem a um estado final, a uma resolução.

## **7. Concepções das crianças sobre portadores de texto**

Segundo Moreira (1988) quando uma criança consegue definir “um portador de texto como um objecto que serve para ler, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita.” (p.15).

No seu estudo sobre portadores de texto Moreira (1988) entrevistou num único momento 16 crianças das quais metade eram oriundas da classe social baixa e a outra metade pertencia à classe social média. Também metade do grupo da classe baixa frequentava o jardim-de-infância (5 a 6 anos de idade) e as restantes o 2º ano de escolaridade (8 a 9 anos de idade). As perguntas efectuadas a todas as crianças, num total de 4, remetiam para aspectos relativos à identificação do portador de texto, aos atributos que as crianças utilizavam para os identificar, à sua função e ainda à predição do seu conteúdo.

Foram utilizados 20 portadores de texto, seleccionados em função da sua representatividade em diferentes contextos (familiar, social e escolar) e pelo seu uso em actividades de leitura diferenciadas.

Os objectivos do estudo procuraram clarificar a hipótese sobre a existência de diferenças, relativamente aos aspectos acima referidos, entre as crianças das classes

sociais contrastantes à entrada para a escola. Outra hipótese remetia para o facto de a escola não contribuir para a diminuição das diferenças, sobre os conhecimentos iniciais sobre os portadores de texto, reforçando antes as desigualdades determinadas pela classe social de origem. A terceira hipótese apontava para que a função e predição do conteúdo dos portadores seria idêntica para as crianças das duas classes sociais, desde que tivessem tido acesso aos mesmos.

Em relação à *identificação dos portadores*, o nível sócio-económico revelou ser uma variável com peso determinante uma vez que as crianças mais desfavorecidas, no pré-escolar os identificaram em menor quantidade, sendo que após dois anos de escola a diferença se mantém, relativamente às crianças de classe média. Segundo a autora a tipologia de portadores identificada relaciona-se essencialmente com o contexto familiar. Por outro lado, o grupo de crianças de classe baixa que frequentou a escola durante dois anos apresenta o mesmo índice de conhecimentos que as crianças da classe média à entrada da escola. É ainda referido que o facto de frequentar a escola parece ser um factor de desenvolvimento neste conhecimento para ambos os grupos.

Quanto aos *atributos* utilizados na identificação dos portadores consideraram-se duas grandes categorias que englobam respostas mais evoluídas e menos evoluídas. Nas primeiras incluíram-se as que justificavam a identificação do portador através de características inerentes ao próprio objecto (i.e. forma, ilustrações), nas segundas as que recorrem a aspectos externos e circunstanciais do portador (i.e. presença em casa, utilização por alguém conhecido). Mais uma vez a variável sócio-económica determinou a tipologia de respostas, apontando a análise qualitativa para respostas mais evoluídas das crianças da classe média.

Relativamente à *função do portador* e de acordo com as respostas das crianças foram considerados dois níveis. Um primeiro, menos evoluído, no qual o portador é entendido como um objecto com uso particular e funcional, não sendo considerado o texto. Num segundo nível o objecto é entendido como o suporte do texto, e é a função comunicativa e social do texto que tem relevância para a criança. “Enquanto nas respostas mais primitivas predomina a referência a actos externos – cobrir-se, pregar, dar, comer,..., nas mais evoluídas vão dominar os internos – identificar, informar-se,

aprender.(Moreira, 1988, p.33). Enquanto que na primeira situação ler é um fim em si mesma, na segunda situação ler é um meio para atingir alguma coisa. Também nesta categoria o factor social condicionou as respostas das crianças. As crianças oriundas de meio social desfavorecido deram respostas menos evoluídas que as de meio social médio.

Finalmente, em relação à *predição do conteúdo do portador*, o estudo incidiu sobre as crianças de jardim-de-infância, no sentido de perceber em que medida o conhecimento da função social do portador facilita a antecipação do seu conteúdo. Nesta perspectiva as respostas das crianças que identificaram a função social do portador, ao ser-lhes perguntado o que julgam lá estar escrito, reenviam para a chamada hipótese do nome, na qual a ideia do que se escreve são nomes, prevalece. No entanto, o nome atribuído varia de acordo com os conhecimentos das crianças sobre as funções, podendo ser relativo ao nome do portador ou a nomes relacionados com a sua função ou aspectos de natureza gráfica nele presentes.

A conclusão geral deste estudo aponta sem dúvida para a influência do ambiente sócio-económico nas concepções que as crianças elaboram sobre os portadores de texto, e apelam a uma escola que combata esta diferenciação, através de ambientes mais ricos e estimulantes, onde diferentes portadores possam ser utilizados com sentido.

Nunes da Silva (1998) realizou também um estudo descritivo sobre as concepções das crianças sobre portadores de texto. A amostra utilizada englobou 16 crianças entre os 5 e os 6 anos de idade a frequentar o 1º ano de escolaridade e sem frequência de jardim-de-infância, das quais metade pertencia a meios sócio-económicos contrastados. Foi efectuada uma única entrevista cujas questões foram idênticas às utilizadas por Moreira (1988). Os portadores de texto utilizados, num total de 36, representavam diferentes contextos e estavam distribuídos por suportes em papel, fotografias de lugares ou objectos com informação escrita e embalagens de produtos de consumo. Iremos aqui resumir apenas as conclusões relativas às concepções das crianças sobre os suportes em papel, uma vez que é sobre esses que a nosso estudo incide.

No que diz respeito à identificação dos suportes foram criadas 4 categorias que corresponderam a:

- Identificação genérica, sem referência a atributos do portador, ou resposta tipo circular;
- Identificação qualificada, em que existe explicitação de atributos do portador;
- Resposta errada;
- Sem resposta;

Verificou-se então, que 79,2% das crianças identificaram os suportes em papel, sendo que 75% das respostas foram consideradas qualificadas.

Relativamente às respostas qualificadas foram criadas sub categorias que especificavam aspectos relacionados com a *nomeação*, *função*, e *conteúdo* do portador e ainda uma outra que contemplava *outros indicadores*.

Da análise à identificação qualificada constatou-se que 63,9% correspondia à nomeação, 22,2% continham indicações sobre a função, 20% reportavam-se também ao conteúdo e 56,3% remetiam para outros indicadores. Houve portanto uma diminuição considerável nas respostas que referiam quer a função quer o conteúdo dos portadores. Apesar da maioria das crianças saber reconhecer o suporte, nomeando-o e tendo por isso um conhecimento global do mesmo, pouco sabem sobre para que serve e qual o seu conteúdo específico. Muitas vezes a informações visual ou contextual do portador serve para inferir ou justificar a identificação.

Ainda neste estudo foram analisados os conhecimentos sobre os suportes de escrita diferenciando-os por estatuto sócio-económico (médio e baixo), tendo-se concluído que não houve diferenças significativas relativamente à identificação. No entanto, observou-se alguma diferença favorável às crianças de estatuto socio-económico médio na identificação qualificada sendo que as maiores diferenças, ainda que inexpressivas, se situaram ao nível da função e da predição do conteúdo.

Sobre a variável classe social, este estudo não corrobora a conclusão de Moreira (1988), na qual as crianças oriundas de meios sociais diferenciados apresentam

diferenças significativas no que concerne ao conhecimento sobre os portadores de texto, na ao nível da identificação, função e conteúdo, antes de entrarem para a escola. No entanto é o próprio Nunes da Silva (1999) que avança com uma possível explicação dizendo que os grupos da sua amostra são pouco contrastados e que, ao contrário dos grupos de Moreira (1988), estes não tinham frequentado a educação pré-escolar.

## II – ABORDAGEM EMPÍRICA

Considerando que:

- a linguagem escrita, entendida como instrumento cultural, é hoje objecto de interesse e de intervenção na educação de infância;
- a educação pré-escolar deve contribuir eficazmente para atenuar as diferenças sócio-culturais entre crianças oriundas de meios desfavorecidos e as de favorecidos;
- o educador de infância é responsável pela organização de contextos educativos potenciadores de aprendizagens significantes;
- o desenvolvimento da profissionalidade do educador necessita de percursos de formação cooperativa;
- a intencionalização da acção educativa é influenciada pelos conhecimentos do educador sobre o modo como as crianças aprendem a linguagem escrita na perspectiva de literacia;
- as crianças em idade pré-escolar têm potencialidades intelectuais e conhecimentos sobre a linguagem escrita, os quais devem ser considerados como pontos de partida para a mediação do educador.

## 1- Objectivos

Apresentamos os dois principais objectivos de investigação:

1. Estabelecer uma relação entre as práticas dos educadores de infância e os progressos efectuados pelas crianças, ao nível dos conhecimentos sobre a escrita inventada, na leitura de textos com imagem, na produção oral de uma história (narrativa), e ainda nas conceptualizações sobre portadores de escrita (identificação, explicitação de atributos, funções e predição do conteúdo).

2. Perceber se a prática intencionalizada e estruturada dos educadores contribui para minimizar as desvantagens entre as crianças de grupos socioculturais contrastados, relativamente aos conhecimentos sobre a escrita inventada, na leitura de textos com imagem, na produção oral de uma história (narrativa), e ainda nas conceptualizações sobre portadores de escrita (identificação, explicitação de atributos, funções e predição do conteúdo).

## **2 – Hipóteses de Investigação**

**H1** - As crianças dos dois grupos experimentais vão ter uma maior evolução nos seus conhecimentos sobre linguagem técnica da leitura e da escrita, letras e números do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo diminuirá a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto.

**H2** - As crianças dos dois grupos experimentais vão ter uma maior evolução nas suas escritas inventadas do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo diminuirá a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto.

**H3** - As crianças dos dois grupos experimentais vão ter uma maior evolução nas suas – tentativas de leitura de textos com imagens do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo diminuirá a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto.

**H4** - As crianças dos dois grupos experimentais vão ter uma maior evolução na elaboração oral de uma história do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo diminuirá a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto.

**H5** - As crianças dos dois grupos experimentais vão ter uma maior evolução na identificação, explicitação de atributos e de funções, e ainda na predição do conteúdo, relativamente aos portadores de escrita, do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo diminuirá a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto

### **III- METODOLOGIA**

#### **1. Tipo de investigação**

O presente trabalho enquadra-se na metodologia de um estudo quasi-experimental, no qual foi desenvolvida uma intervenção com crianças em idade pré-escolar, em duas salas de jardim-de-infância pertencentes a meios sócio-culturais contrastados.

A intervenção consistiu na utilização sistemática de um conjunto de actividades e estratégias intencionalizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, e foi desenvolvida pelas educadoras ao longo de seis meses. Para tal foi construído um Guião com 24 grandes intenções pedagógicas, cada uma com várias sugestões e propostas de actividades e estratégias para a aprendizagem da linguagem escrita. Foi utilizado pelas educadoras como instrumento de planificação e avaliação.

A selecção e organização das actividades e estratégias de intervenção tiveram por base concepções teórico-práticas do domínio sócio-construtivista, inspiradas nos estudos de Alves Martins & Niza (1998), Bruner (1997), Carlino & Santana (1999), Curto et al (2000), Gilabert & Cohen (1992), Smolka (1999), Smolka & Góes (1995), entre outros.

Para conhecer o impacto da intervenção na evolução conceptual das crianças, relativamente ao conhecimento sobre a linguagem técnica da escrita, conhecimento de letras e números, escrita inventada, leitura de textos com imagem, elaboração oral de uma história e ainda sobre o conhecimento de suportes de escrita, utilizámos como pré-teste e pós-teste, antes e depois da intervenção, um conjunto de testes já utilizados e validados por outros investigadores.

Em função da metodologia do presente estudo e para verificar a influência da intervenção nos grupos experimentais utilizámos como controlo dois grupos equivalentes, aos quais foram também testados os mesmos conhecimentos no domínio da linguagem escrita e oral.

## 2. Caracterização da Amostra

Para efectuarmos o estudo empírico utilizamos uma amostra de conveniência, resultado do nosso interesse em realizar o estudo com educadoras que orientam a sua prática de acordo com o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a Educação Pré-Escolar. Fazemos parte de um grupo de trabalho cooperativo dessa associação de professores e educadores, do Núcleo Regional de Évora, cujo objecto de reflexão tem sido o domínio da linguagem escrita no jardim-de-infância, pelo que optámos fazer uma pequena investigação em duas salas de jardim-de-infância de colegas que partilham os mesmos interesses e preocupações que nós.

Temos assim, como grupos experimentais, a que chamamos **GE1** e **GE2**, dois grupos de crianças de dois jardins-de-infância do concelho de Évora, de meios sócio culturais contrastados e dois grupos de controlo, que denominámos **GC1** e **GC2** com as mesmas características, também do concelho de Évora.

Controlámos a variável estatuto sócio-cultural das crianças, considerando para o efeito a média de escolaridade dos pais. Para tal realizámos uma ANOVA tendo como variável independente os 4 grupos e como dependentes a média de escolaridade dos pais. Obtivemos um valor de  $F(3,55) = 34,37$ ;  $p = .000$ , revelando haver diferenças entre os grupos. Uma análise post hoc utilizando o teste de Tukey revelou que não existem diferenças entre cada grupo experimental e o respectivo grupo de controlo, mas que existem diferenças entre os dois grupos experimentais,  $p = .000$  e os dois grupos de controlo  $p = .000$ .

No Quadro 1 podemos verificar as médias e os desvios padrão relativos ao nível de escolaridades dos pais das crianças dos quatro grupos em causa.

Quadro 1 – Médias e desvios padrão dos níveis de escolaridade dos pais

	M	dp
GE1	13.684	2.9260
GC1	14.059	3.1319
GE2	6.167	2.3677
GE2	6.364	2.4606

Os grupos experimentais são compostos por crianças entre os 3 e os 5 anos de idade uma vez que no Modelo Pedagógico que tomámos por referência, a constituição dos grupos supõe a verticalidade etária. Por esse motivo também os grupos de controlo abrangem crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Também neste caso controlámos a variabilidade interna dos grupos de modo a garantir a homogeneidade das amostras.

Realizámos também uma ANOVA tendo como variável independente os 4 grupos e como dependente as idades das crianças. Obtivemos um valor de  $F(3,55) = ,512$ ;  $p = .676$ , não havendo por isso diferenças significativas entre os grupos. Uma análise post hoc utilizando o teste de Tukey confirmou esse resultado.

As médias e desvios padrão das idades das crianças estão indicadas no Quadro 2 que passamos a apresentar.

Quadro 2 – Médias e desvios padrão das idades das crianças

	M	dp
GE1	3.89	.737
GC1	4.18	.809
GE2	4.08	.669
GE2	4.18	.874

Assim a população total da nossa amostra engloba 59 crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Considerámos com 5 anos, com 4 anos e com 3 anos as crianças que completavam essas idades até 31 de Dezembro de 2001.

## **2.1. Os grupos experimentais**

Um dos grupos experimentais, ao qual chamamos **GE1** é composto por 19 crianças, das quais seis têm 3 anos, nove têm 4 anos e quatro têm 5 anos de idade. O outro grupo experimental, a que chamamos **GE2** é composto por 12 crianças, das quais duas crianças de 3 anos, sete crianças de 4 anos e três crianças de 5 anos de idade.

Atendendo aos níveis de escolaridade mais elevados dos encarregados de educação, considerámos o grupo **GE1** como pertencente a um nível sócio-cultural médio/ alto. E o grupo **GE2** pertencente a um nível sócio-cultural baixo.

## **2.2. Os grupos de controlo**

Um dos grupos de controlo (**GC1**), é composto por 16 crianças, das quais cinco têm 3 anos, seis têm 4 anos e cinco têm 5 anos de idade. O outro grupo de controlo (**GC2**), é composto por 11 crianças das quais três têm 3 anos, três têm 4 anos e cinco têm 5 anos de idade.

Em função dos níveis de escolaridade dos encarregados de educação o grupo **GE1** pertence a um nível sócio-cultural médio alto e o grupo **GE2**, pertence a um nível sócio-cultural baixo.

### 3. Caracterização dos contextos

Como constatámos no enquadramento teórico do presente estudo os contextos educativos pensados para crianças em idade pré-escolar são reveladores das concepções educativas das educadoras de infância e têm influência significativa no modo como as crianças aprendem e se desenvolvem.

A organização da sala, os materiais que contém, o modo como as crianças se agrupam ao longo de um dia, as possibilidades que lhes são dadas para utilizar os recursos da sala, e o papel de mediação do educador são elementos chave do processo ensino-aprendizagem.

A definição dada por Graude & Walsh (2003) diz-nos que “o contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador.”(...) *“Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico”* (op.cit, p.25).

Então, na tentativa de retratar os contextos que utilizamos como grupos experimentais e de controlo passamos a apresentar uma descrição pormenorizada dos mesmos, centrando a atenção nos aspectos organizativos, tomando como guião a grelha (Anexo I) utilizada por Silva Santos (2000), à qual acrescentámos os aspectos referentes à organização social do grupo de crianças, uma vez que essa dimensão não pode ser desprezada em consonância com a perspectiva que tomámos por referência no enquadramento teórico do presente estudo. Indicaremos ainda a tipologia da organização dos tempos ao longo da semana de modo a compreendermos a estruturação da mesma.

### 3.1. Contexto do Grupo Experimental 1 (GE1)

Ao entrarmos neste contexto percebemos que a escrita assume particular importância. Ela está bem presente em todas as áreas da sala, não como uma mancha imperceptível, mas antes organizada e com funções sociais muito definidas. Na Figura 1 podemos observar o esboço da planta sala com indicação as áreas nela presentes.

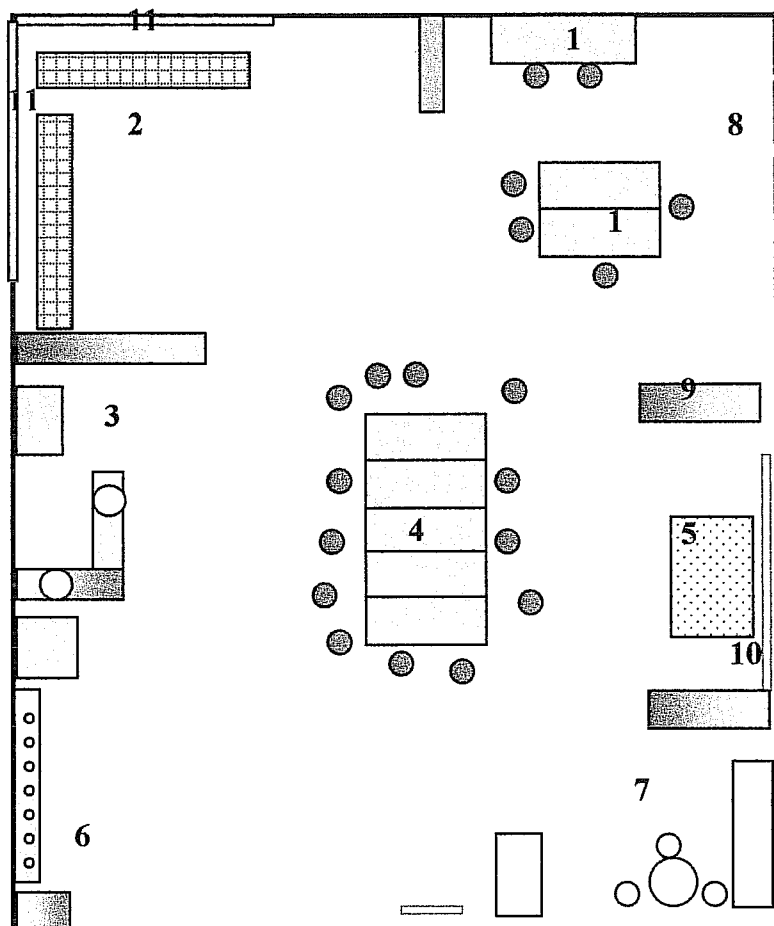


Figura 1 – Planta da sala do GE1

Legenda:

- |  |   |
|--|---|
| 1 - Área da biblioteca e escrita                         | 8 - Caixotes com materiais de apoio à escrita e leitura |
| 2 - Tapete   | 9 - Estante com jogos de mesa                           |
| 3 - Área das ciências                                    | 10 - Janela   |
| 4 - Mesas e cadeiras – área polivalente                  | 11 - Instrumentos de pilotagem                          |
| 5 - Área de construções e jogos.                         |   |
| 6 - Bancada de pintura e materiais de expressão plástica |   |
| 7 - Área de faz-de-conta (casinha, teatro, loja,...)     |   |

As paredes da sala são revestidas a corticite e por isso servem facilmente de expositores. Nelas encontramos marcas de todo o trabalho desenvolvido na sala: textos produzidos pelas crianças, registos de projectos em estudo, instrumentos de pilotagem, produções de expressão plástica. Também a porta de entrada serve para rentabilizar o espaço e a mesma é aproveitada para afixar informações para os pais (face exterior) umas escritas pela educadora, outras pelas crianças.

Todas as áreas da sala estão identificadas com legenda e em todas elas podemos encontrar um inventário de possibilidades de actividades para esse espaço. A legenda especifica o nome a cada uma das áreas e um pouco mais abaixo observamos um cartão com o número máximo de crianças que podem em simultâneo permanecer nela. O inventário, para além de constituir uma lista, um texto enumerativo, tem como função lembrar às crianças possibilidades de actividades na utilização das áreas, sem no entanto limitar situações emergentes, que, quando surgem, podem ser acrescentadas por escrito. De referir que estas listagens têm ilustração e apesar das crianças se fixarem inicialmente na leitura da imagem, há vários momentos em que a educadora chama a atenção para o que está escrito, como estratégia de relembrar e/ou clarificar a mensagem. Este comportamento da educadora resultou da intervenção.

A área da escrita tem como apoio uma mesa e duas cadeiras, o que permite a presença de duas crianças desafiando o trabalho a pares. Nela encontramos material diverso, como, folhas de papel branco e com quadriculado, tiras de papel, algum material de escritório e cadernos individuais de linhas, devidamente identificado com o nome, onde as crianças podem fazer as suas escritas inventadas. Para além de lápis de carvão, esferográficas, e outros instrumentos para escrever, podemos observar, uma caixa com envelopes, selos e um dossier com nomes e moradas de familiares ou amigos das crianças e ainda de outros correspondentes. Quando alguém quer escrever uma carta utiliza essas informações. É com frequência que as crianças escreverem a familiares, amigos, outras pessoas, ou instituições da comunidade local ou mais longínqua, como meio de comunicação afectiva e por vezes para esclarecer dúvidas relacionadas com projectos em estudo.

Neste espaço foi acrescentado, pela educadora, um dossier com fotocópias de imagens de livros de histórias sobre as quais foram desenvolvidas a elaboração de histórias a partir da imagem, legendagem das imagens, confronto da história construída com a verdadeira história do livro.

Também na área da escrita existe um dossier com o registo de receitas culinárias que foi sendo construído pelas crianças à medida que se confeccionam as mesmas. Quando a receita que se quer fazer já existia no dossier ela servia como texto instrutivo na realização do prato de culinária.

Numa outra caixa encontramos um conjunto diversificado de cartões com imagem e nome do referente. Vão sendo acrescentados à medida que a educadora provoca as crianças nesse sentido com o objectivo de potenciar o vocabulário visual e para que haja um maior número de palavras que possam ser utilizadas na escrita individual ou a pares que muitas vezes as crianças fazem nos seus cadernos. Muitas dessas palavras ilustradas surgem a partir de descobertas que são feitas no desenrolar de projectos de estudo. Quando a caixa começa a estar muito cheia, e às vezes desorganizada, a educadora com as crianças fazem uma categorização. Umhas vezes são agrupadas por temas, outras vezes pela letra inicial da palavra. Esta organização resultou da inspiração no guião de intervenção.

Ao lado, um quadro de pregas serve de apoio à reconstrução de textos escritos pelo adulto a partir do que as crianças dizem. Junto dele encontramos envelopes cujo conteúdo são textos ditados pelas crianças, cortados em bocados. Cada bocado corresponde a uma palavra do texto. Na face exterior do envelope está escrito o mesmo texto de modo a facilitar a reconstrução.

Na parede vêm-se as letras ordenadas por ordem alfabética e os textos das crianças com ilustração. São textos ditados pelas crianças à educadora, assinados e ilustrados pelo autor, e em quase todos eles podemos ver, sob cada linha, cópias ou tentativas de cópia feitas também pelo autor.

Constatamos ainda a existência de uma caixa com letras móveis, criada durante a intervenção.

A biblioteca é constituída por uma estante com livros diversificados. Encontramos livros de histórias, de poesia, alguns números de enciclopédias sobre a vida animal, sobre ciências da natureza, sobre o espaço, livros que as crianças trazem de casa, outros elaborados no jardim-de-infância, livros temáticos sobre a vida quotidiana, um atlas universal e um dicionário. É também aqui que se arrumam os jornais que pontualmente a educadora leva para a sala.

A introdução do dicionário e de jornais procurou responder a uma fragilidade ao nível dos livros, cuja consciência resultou do guião para a intervenção.

Cada prateleira tem uma etiqueta com a indicação sobre o tema dos livros e estes são renovados quando a educadora percebe que já foram suficientemente explorados, ou quando é necessário ter outros livros relacionados com os projectos de estudo em curso.

A leitura dos livros, enquanto actividade individual ou de pequeno grupo é feita na área da escrita de modo a que o livro possa ser visto e lido com mais cuidado, apoiado na mesa, à semelhança de qualquer biblioteca. Antes da intervenção era realizada no chão, onde os meninos se sentavam em almofadas junto da área 2.

As paredes junto da área 2 servem para afixar os instrumentos de pilotagem: o Mapa de Presenças, o Diário, o Plano da Semana, e o Mapa de actividades. Junto da área das ciências (3) está o Mapa do Tempo e a Agenda Semanal.

Todos os dias, no decorrer do acolhimento, as crianças marcam a presença e assinalam o tempo atmosférico.

Todos os instrumentos de pilotagem, nas suas dimensões organizativas e de regulação, para além de constituírem poderosos instrumentos de avaliação, planificação, regulação do trabalho desenvolvido, utilizam a escrita na sua função informativa, de memória, planeamento e avaliação.

O quadro de actividades é uma tabela de duas entradas, em que na linha superior apresenta várias actividades que correspondem a possibilidades de realização nas diferentes áreas da sala. Para identificação das actividades a educadora utilizou desenhos feitos pelas crianças e todos eles estão legendados. A coluna da esquerda contém os nomes das crianças, ordenados por idades. Para diferenciar o que se quer fazer do que se fez, existem dois símbolos (○ e ⊗) que foram previamente combinados em reunião de conselho. O círculo aberto corresponde ao planeamento individual da actividade e a cruz dentro desse círculo revela que a intenção inicial foi concretizada, pela criança que a escolheu.

O Diário de Conselho é o instrumento onde se registam por escrito as ocorrências significativas da vida do grupo ao longo de uma semana. É um suporte em papel dividido em quatro colunas cujos cabeçalhos são: “Gostámos”, “Não gostámos”, “Fizemos”, “Queremos fazer”. As duas primeiras correspondem a ocorrências positivas ou negativas, onde se expressam juízos, elogios ou desagradados, em relação a comportamentos, atitudes, individuais ou do grupo. Na terceira registam-se actividades já concretizadas e com mais significado, e na última anotam-se as propostas de actividades ou projectos a desenvolver. Crianças e educadora sempre que consideram importante escrevem no Diário para mais tarde discutir em Reunião de Conselho.

Para além da linguagem escrita ser utilizada como forma de expressão, está aqui bem presente a sua função mediadora, de memória e informativa. O registo no diário pode ser feito directamente na folha ou utilizando tiras de papel da largura das colunas, disponíveis na área da escrita, estratégia esta introduzida para facilitar a escrita das crianças na horizontal. Por outro lado esta inovação facilitou também o trabalho da educadora, que mais rapidamente pode escrever o que a criança dita em qualquer lugar da sala, mesmo quando está a mediar aprendizagens de crianças ou pequenos grupos noutros espaços da sala.

Inicialmente é a educadora que dinamiza este instrumento de regulação social e moral do grupo, chamando a atenção de situações interessantes e/ou críticas de produção das crianças ou de conflito. Com o passar do tempo são as próprias crianças

que solicitam à educadora para escrever. Para esse efeito levam até junto da educadora a tira de papel para esta escrever o que querem registar e em seguida assinam e colam na coluna do Diário. Nas reuniões de sexta-feira à tarde procede-se à leitura desse instrumento em situação de grande grupo. Faz-se uma avaliação do que foi a semana, discutem-se os incidentes críticos, e muitas vezes tomam-se decisões, assumem-se compromissos, definem-se regras de vida que vão ser escritas numa lista já existente – as regras de vida no grupo. O facto de escrever o que se combinou no seio do grupo reforça a importância das decisões, e permite reler e lembrar sempre que necessário, o que foi assumido. Esses escritos são acompanhados de uma ilustração feita pelas crianças, que ajuda a identificar o conteúdo do texto. No entanto quando é necessário ler a educadora não se limita a fazer apelo ao desenho correspondente, mas antes percorre toda a frase com o dedo. É um exemplo que as crianças começam rapidamente a perceber, assumindo elas essa atitude.

O Mapa do Tempo inscreve-se num calendário cujas quadrículas assinaladas com o dia do mês têm espaço suficiente para que os responsáveis em marcar o estado do tempo o façam com um desenho. O dia presente é envolvido por um círculo e ao dia anterior é feito um traço por cima, tendo estes códigos também definidos pelo grupo em Reunião de Conselho.

A Agenda Semanal é uma grelha ilustrada onde está identificada a organização da semana, com o que de mais marcante acontece em cada dia.

O Plano da Semana, como o nome indica, funciona como um instrumento de planificação e regulação. É composto por quatro colunas intituladas, “O que vamos fazer”, “Quem faz”, “Quando”, e “Avaliação”. Na margem inferior da folha de papel existem duas linhas que dizem “Quem nos vem visitar” e “A nossa saída”. Nele são escritos os projectos que se vão iniciar ou continuar ao longo da semana, o nome das crianças inscritas no respectivo projecto, os dias destinados para esse fim e ainda onde se realiza a saída semanal e quem é a pessoa que vai à sala partilhar saberes. Neste último caso podem ser pais, familiares ou outro convidado que vai dar um contributo para o projecto em estudo.

Este planeamento é feito cooperadamente à segunda-feira, no grande grupo, e constitui uma referência para o trabalho a desenvolver, para além da planificação individual que é feita diariamente no mapa de actividades. A educadora escreve as propostas apresentadas, depois de discutidas, e as crianças geralmente fazem uma ilustração. Os projectos que aí se registam têm origem em desejos, e em perguntas feitas pelas crianças ou provocadas pela educadora. A educadora em vez de dar uma resposta imediata remete a mesma para o processo de investigação a levar a cabo pelas crianças com o seu apoio, ajudando-as a utilizar os recursos necessários à descoberta da resposta. Nas tardes de sexta-feira, em reunião de conselho, faz-se a avaliação do que se fez ou não se fez. Os projectos inacabados voltam a ser registados no Plano da semana seguinte.

Mais uma vez estamos perante um modelo de escrita com função social. O facto de estar escrito o que se vai fazer permite uma regulação permanente do trabalho na sala, a qual é amplamente participada pelas crianças.

A metodologia de projecto que orienta o processo de investigação implica também o registo escrito das diferentes fases. Após o momento inicial em que se define o campo de estudo, e a partir do registo inicial das concepções que as crianças têm sobre o assunto em causa, (“O que já sabemos”) clarifica-se o que se quer realmente saber e o que é exequível (“O que queremos saber”). Em seguida define-se como o grupo se vai organizar, quais as tarefas /etapas a realizar por pequenos grupos ou individualmente (“Quem faz o quê, como e onde”). É também neste tempo que se planifica para quem e onde vai ser feita a comunicação das aprendizagens, de modo a preparar o grande momento de partilha social sobre o que se aprendeu. A partir daqui estão delineados os passos a dar e o processo vai-se desenrolando em permanente regulação cooperada.

A área das Ciências (3) é constituída por uma mesa de apoio com material de apoio à realização de experiências (lupa, balança, fita métrica, frascos com leguminosas secas, massas, caixas com colecções de pedras, cascas de frutos secos, colheres de café descartáveis, entre outros). Existe também um conjunto de grelhas de registo de observações, que servem para as crianças registarem as conclusões dos seus ensaios experimentais. Todas têm um título e identificam o tipo de experiência. Cada grelha tem

duas colunas em que nas células de topo está o desenho e a legenda de possíveis conclusões, em função do objecto de estudo. Depois de ler a crianças assinala com uma cruz o que concluiu. Muitas vezes a criança escreve o nome dos materiais que utilizou na experiência. Uma vez que todos estão etiquetados torna-se fácil essa tarefa. Outras vezes vão procurar os nomes dos objectos a livros de ciências para crianças. As grelhas têm um tempo de exposição, tal como outros trabalhos (desenhos, pinturas, textos) e depois são guardados em capas individuais.

Passamos agora a apresentar no Quadro 3, a organização típica de uma semana nesta sala.

Quadro 3 - Organização diária e semanal das actividades do GE1

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades. - Plano da semana - Definição de tarefas	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.
Desenvolvimento de actividades e projectos sob mediação do educador em pequenos grupos e individualmente	Desenvolvimento de actividades e projectos sob mediação do educador em pequenos grupos e individualment	Expressão físico-motora Desenvolvimento de actividades e projectos	- Saídas à comunidade	Desenvolvimento de actividades e projectos sob mediação do educador em pequenos grupos e individualmente
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Almoço	Comunicações
Recreio	Recreio	Recreio		Recreio
Almoço	Almoço	Almoço		Almoço
Sesta (mais novos) Trabalho de Texto em pequeno grupo sob orientação do adulto	Sesta (mais novos) Actividades e projectos apoiados pelo adulto	Sesta (mais novos) Actividades e projectos apoiados pelo adulto	Sesta (mais novos) Actividades e projectos apoiados pelo adulto	Sesta (mais novos) Actividades e projectos apoiados pelo adulto
Desenvolvimento de actividades e projectos	Momento de animação cultural (história, canções, dramatizações, jogos de linguagem,..)	Momento de animação cultural (história, canções, dramatizações, jogos de linguagem,..)	Momento de animação cultural (história, canções, dramatizações, jogos de linguagem,..)	Balanço em Conselho -Leitura do Diário - Avaliação dos instrumentos de pilotagem -Escolha dos trabalhos para expor

De referir que esta organização pode ser alterada sempre que surjam situações resultado da fluidez da própria vida, como por exemplo alterar o dia da saída por causa do tempo, alterar o dia do convidado para atender à sua disponibilidade, ou outras decorrentes da emergência de situações inesperadas. Uma organização, por muito importante que seja não pode limitar o curso da vida, mas antes o deve acompanhar.

### **3.2 Contexto do Grupo Experimental 2 (GE2)**

Esta é também uma das salas do grupo experimental, a sua organização inspira-se na organização de uma sala do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. Ao entrarmos na sala, representada na Figura 2, percebemos imediatamente que é uma sala MEM. A quantidade de escrita presente, os instrumentos de pilotagem, e as áreas da sala são indicadores disso mesmo.

Como a organização funcional da sala é muito idêntica à anterior, ainda que o espaço esteja organizado de diferente modo, passamos a descrever os aspectos distintivos relativamente à anterior de modo a não nos tornarmos repetitivos.

Nesta sala a Área da Escrita (9) foi concebida para responder à intervenção. Os materiais de escrita estavam inicialmente disponíveis junto da área materiais de expressão plástica (6) e as crianças utilizavam as mesas (13) para fazer as suas escritas.

Assim a escrita adquiriu uma maior importância tendo um espaço especialmente pensado para o trabalho autónomo, a pares ou de pequeno grupo, à semelhança do trabalho já desenvolvido pela educadora do GE1. Para tal, foi fundamental o trabalho desenvolvido no ano anterior no grupo cooperativo, do qual resultou o guião para a intervenção (Anexo II). Dessa forma a educadora desta sala tomou mais consciência sobre um conjunto de actividade que podia intencionalizar no domínio da linguagem escrita.

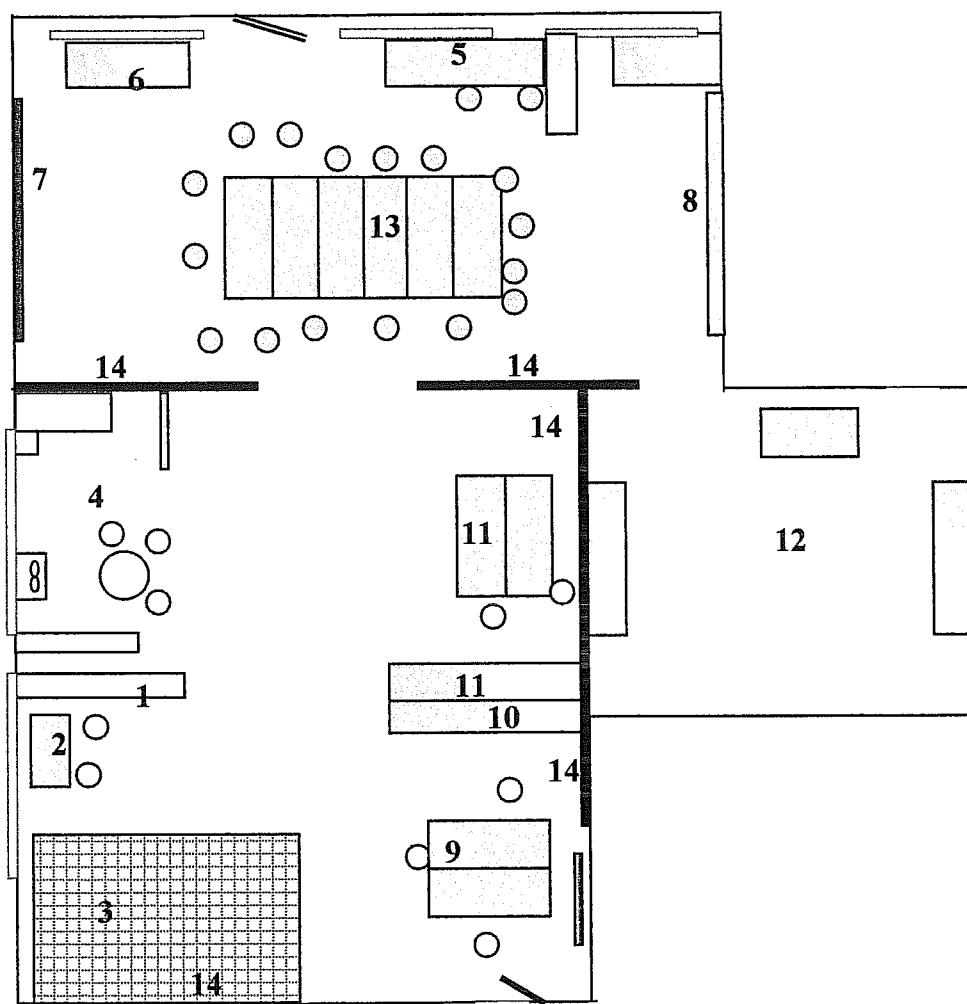


Figura 2 – Planta da sala do GE 2

Legenda	9 – Área da Escrita
1 - Área da biblioteca	10 - Estante com material de apoio à escrita
2 - Computador	11- Estante com jogos e mesa de apoio
3 - Tapete	12 – Área polivalente comum às duas salas do J.I.
4 – Área da casinha	13- Área de reunião com mesas e cadeiras
5 – Área das Ciências	14- Janelas
6 – Material de expressão plástica	15- Expositores para trabalhos e instrumentos de pilotagem
7 – Quadro de giz	
8 – Suporte vertical para pintura	

Os materiais que aí encontramos têm as mesmas características dos já descritos no contexto GE1, e são potencializados em função das características particulares deste grupo de crianças. De referir que este espaço foi muito solicitado pelas crianças ao longo tempo, e à medida que encontravam sentido para o que faziam.

Temos assim uma área da escrita potencialmente desafiadora onde encontramos, na estante folhas de vários tamanhos, com fundo branco ou pautado, tiras de papel, algum material de escritório e cadernos individuais de linhas, devidamente identificado com o nome, onde podem fazer as suas escritas inventadas.

Foi criado um dossier para arquivar correspondência enviada e um dossier com nomes e moradas de familiares ou amigos das crianças ou ainda de outros correspondentes. Quando alguém quer escrever uma carta utiliza essas informações. Sempre que uma criança escreve, por exemplo para o pai que está na prisão, para correspondentes de outro jardim-de-infância, o grupo vai até à papelaria do bairro comprar os selos e depois metem a carta numa caixa de correio próxima.

Existe também um dossier com o registo de receitas culinárias, transcritas de modelos da educadora e impressas no computador pelas crianças.

Numa outra caixa encontramos um conjunto diversificado com cartões com imagem e nome do referente. Muitas dessas palavras tiveram origem em projectos de estudo. Quando a caixa começa a estar muito cheia, e às vezes desorganizada, a educadora com as crianças fazem uma categorização. Uma vez são agrupadas por temas, outras vezes pela letra inicial da palavra. Esta estratégia originou a construção de um dossier onde se registam palavras começadas pela mesma letra, estando organizadas por ordem alfabética.

Na parede em frente existe um quadro de pregas, estão expostos os textos das crianças, e ainda um alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas.

A biblioteca é constituída por uma estante com diferentes livros, estando alguns deles um pouco estragados, e cuja tipologia é igual à referida no contexto GE1.

É também na biblioteca que se expõem os jornais diários que a educadora leva com frequência para a sala. Depois de lidos e explorados são utilizados na reciclagem de papel. O jornal foi um suporte de escrita que começou a ser utilizado durante a intervenção e deu origem a um projecto sobre o processo de elaboração e impressão do

mesmo. Depois desse estudo, foi construído um jornal de sala para distribuir aos pais e na comunidade.

Cada prateleira tem uma etiqueta com a indicação sobre o tema dos livros e estes são renovados quando a educadora percebe que já foram suficientemente explorados, ou quando é necessário ter outros livros relacionados com os projectos de estudo em curso. A leitura dos livros, tal como aconteceu no contexto anterior passou a ser feita à mesa, em vez de acontecer no tapete como era habitual.

Junto da estante dos livros está o computador utilizado essencialmente como instrumento para processar texto, mas também para jogar ou desenhar. Como podem estar em simultâneo duas crianças, acontece muitas vezes trabalho de colaboração entre diferentes idades. Nele as crianças fazem também listas de letras do alfabeto que depois de impressas são recortadas e acrescentadas à caixa de letras móveis. Copiam ainda palavras a partir do dicionário de imagens e criam os seus dicionários individuais.

Ainda nesta sala de entrada as paredes servem também como suportes de dois instrumentos de pilotagem: O mapa de presenças e o quadro de actividades. Todos os dias quando chegam à sala as crianças marcam a presença e enquanto não está o grupo na totalidade vão para a segunda sala terminar trabalhos do dia anterior, fazer jogos de mesa, ou, nalguns casos tomar a primeira refeição.

Os instrumentos de pilotagem são exactamente os mesmos que referimos para o contexto anterior e são utilizados com as mesmas intenções, tendo as mesmas funcionalidades.

Na sala seguinte está a grande mesa onde acontecem as reuniões de conselho. É à volta da mesa que se tomam as grandes decisões da vida do grupo. Nesse espaço coexistem a área da ciências e a área da expressão plástica.

A primeira é constituída por uma mesa com diverso material de apoio à realização de experiências. Na mesa podemos ver dossiers cujo conteúdo são registos de experiências levadas a cabo pelas crianças, individualmente, ou no contexto de

projectos, como por exemplo a germinação de sementes de leguminosas, o crescimento de plantas, o crescimento dos bichos-da-seda, experiências com água, com o ar e com pesos.

O quadro de giz, para além de suporte à expressão plástica é também um suporte de escrita ainda que não permanente. Nele a educadora escreve diariamente a data para que as crianças possam autonomamente datar os seus trabalhos. Na estante de apoio à expressão plástica existe uma colecção de livros de trabalhos manuais, onde por vezes as crianças se inspiram para criar e recriar.

Passamos agora a apresentar um modelo de organização semanal vivido pelas crianças desta sala.

Quadro 4 - Organização diária e semanal das actividades do GE2

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades. - Planificação semanal do trabalho a realizar.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, registo de novidades.
Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio
-Planeamento individual ou de pequenos grupos	-Planeamento individual ou de pequenos grupos	- Saídas à comunidade	-Planeamento individual ou de pequenos grupos	Terminar trabalhos da semana
Desenvolvimento de actividades e projectos nas diferentes áreas.	Desenvolvimento de actividades e projectos nas diferentes áreas.		Desenvolvimento de actividades e projectos nas diferentes áreas.	Desenvolvimento de actividades e projectos nas diferentes áreas.
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Leitura de histórias, poesias,...	Convidado	-Registo sobre a saída	Trabalho de texto Continuação de actividades e projectos	- Momento de animação cultural
Continuação de projectos e actividades				
Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Leitura do Diário Balanço em conselho

### 3.3. Contexto do grupo de controlo 1 (GC1)

A sala a que pertencem as crianças do grupo de controlo de estatuto sócio-económico médio/alto, à semelhança da anterior também está organizada por áreas de aprendizagem, como podemos ver na Figura 3. A educadora não segue nenhum modelo curricular, mas o seu trabalho é, segundo o Projecto Educativo, essencialmente marcado pela pedagogia de projecto. As diferentes áreas estão identificadas com legenda feita pela educadora.

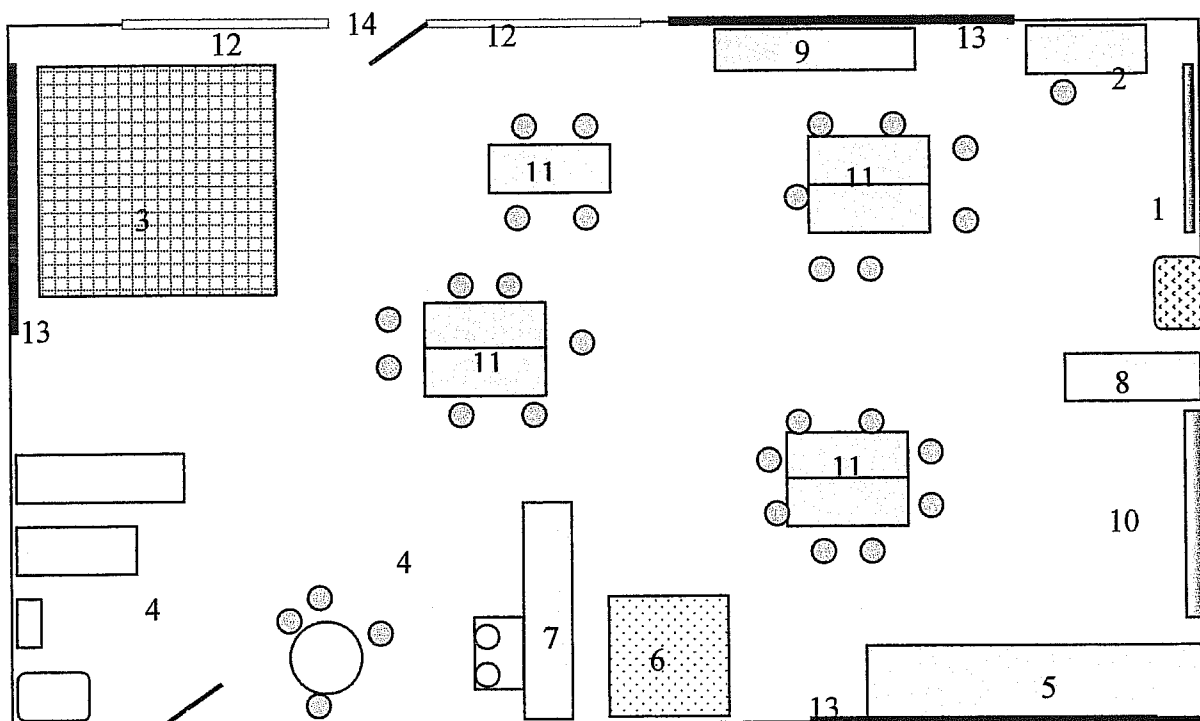


Figura 3 – Planta da sala do GC1

Legenda		
1 - Área da biblioteca	7 - Armário com jogos de chão	14 - Porta para o quintal
2 - Computador	8 - Armário com material de plástico	15 - Porta principal
3 - Tapete	9 - Estante com jogos de mesa	
4 - Área da casinha	10 - Placard para pintura	
5 - Área das Ciências	11 - Mesas e cadeiras	
6 - Área dos jogos de chão e garagem	12 - Janelas	
	13 - Painéis de parede	

A biblioteca consiste num suporte fixo à parede e ao alcance de todas as crianças, cujos livros estão expostos com a capa visível. Junto da estante há um pequeno sofá de 1 lugar onde as crianças se podem sentar para consultar os livros. Há livros de histórias tradicionais e outros de autores recentes, assim como livros temáticos (animais,

estações do ano), não havendo muita diversidade. Por esse motivo, a educadora pede frequentemente a colaboração dos pais e cada semana uma criança leva um livro de histórias para ser contado no grande grupo. Há também livros de instruções de trabalhos manuais junto à área de apoio à expressão plástica.

Os jornais e revistas são apenas utilizados como materiais para realização de trabalhos de expressão plástica.

Apesar de não existir um espaço concreto com a denominação de área da escrita as crianças têm ao seu alcance folhas de papel e utensílios para escrever a que podem recorrer sempre que o desejarem. São frequentes actividades que fazem apelo à escrita, como por exemplo “registo de novidades”, registo de acontecimentos marcantes para o grupo (receita culinária, relato de visitas de estudo). A educadora regista o que as crianças dizem sobre determinado assunto ou vivência e posteriormente as crianças copiam e ilustram. Por vezes no mesmo registo coexiste a escrita da educadora e por baixo a escrita das crianças. Esses registos são utilizados para relembrar acontecimentos passados e muitas vezes a educadora chama a atenção para esse facto. É frequente observar crianças de 5 anos a olhar para os registos a procurar palavras para escrever por iniciativa própria.

As paredes da sala são utilizadas para expor os trabalhos das crianças e nelas podemos encontrar vários registos escritos feitos pelas crianças, a partir de cópia do modelo do adulto, sempre acompanhados de ilustração. Frequentemente os expositores são renovados, mas nem todos estão ao alcance visual das crianças. No entanto, lados e traseiras de armários podem ser utilizados como suportes.

Na sala existe um computador que é utilizado pelas crianças em colaboração com o adulto, ou pares, para escrever textos diversos. A educadora dá um modelo escrito em maiúsculas e as crianças copiam. Muitos dos textos são recortados por frases que vão legendar fotografias e outras ilustrações de registos de vivências passadas. O computador é também utilizado para fazer os chamados “jogos didácticos interactivos” no domínio da linguagem escrita e da matemática. São jogos do tipo estímulo-resposta-estímulo.

A área das ciências, aqui chamada de laboratório está legendada e nela encontramos alguns materiais etiquetados.

Todas as crianças têm um cartão com o nome e fotografia que utilizam para copiar na assinatura das suas produções. De referir que os mais incentivados são as crianças mais velhas de 5 anos. Para estas, e como não dormem sesta, o período que precede o almoço é destinado à execução de “fichas de grafismos” cujas tarefas remetem muitas vezes para cópia de letras, escrita de palavras começadas pela mesma letra, semelhantes aos livros de propedêutica do 1º ano do 1º ciclo.

Há também um quadro de presenças mensal que funciona como tabela de duas entradas. A coluna da esquerda tem o nome e a fotografia das crianças e a linha superior os dias do mês. Diariamente, no final da manhã cada criança regista a sua presença com P e as faltas são assinaladas com um F.

Existe também um calendário mensal, representado numa grelha em que a linha superior tem escrito os dias da semana por extenso. Os dias são marcados a partir de um conjunto de 31 cartões, com os números de 1 a 31 misturados dentro de uma caixa. Por indicação da educadora, uma criança de 4 ou 5 anos procura o número do dia, com ajuda do adulto, e fixa-o na célula correspondente. Ao longo deste momento verbaliza-se o nome do dia da semana e do mês e recorda-se o dia anterior.

Há ainda um quadro do tempo semanal, que é registado diariamente da mesma forma que descrevemos para o calendário. Os cartões desse quadro correspondem a diversos estados do tempo cuja ilustração foi feita pelas crianças e a legenda escrita pela educadora.

Em relação à planificação ela é feita semanalmente à segunda-feira. No momento inicial da manhã e em grande grupo as crianças propõem oralmente aquilo que querem fazer ao longo da semana. São geralmente sugestões que indicam actividades já conhecidas das crianças, mas que são especificadas como por exemplo ouvir a história x, fazer um bolo porque já não se faz há muito tempo, fazer uma sessão de movimento com arcos, fazer massa de cores. A educadora vai registando por escrito

à medida que as crianças expressam os seus desejos e mais tarde reescreve no computador, integrando também as suas propostas. Dessa folha não há feedback para o grupo e a mesma, é afixada à entrada da sala para que os pais tomem conhecimento. É essencialmente uma planificação que funciona para os adultos.

Todos os dias, no final da manhã, acontece o chamado “momento de linguagem” centrado essencialmente em situações de leitura feita pelo adulto. Engloba a leitura de histórias, de poesias, lenga-lengas, trava-línguas e canções. Depois da leitura é feita a exploração sobre o conteúdo do texto no caso da história, ou a repetição em conjunto, verso a verso, com diferentes entoações, a diferentes ritmos.

Quadro 5 - Organização diária e semanal das actividades do GC1

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças. - Planificação oral da semana	Acolhimento  -Sessão de expressão físico-motora no ginásio	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças	Saída quinzenal a uma Quinta Pedagógica.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças.
Actividades nas áreas da sala com apoio da educadora a pequenos grupos.	Actividades nas áreas da sala  Momento de linguagem	Actividades nas áreas da sala  Momento de linguagem		Actividades nas áreas da sala  Momento de linguagem
Recreio Almoço	Recreio Almoço	Recreio Almoço		Recreio Almoço
Sesta para os mais novos. Realização de fichas de tipo propedéutica para as crianças de 5 anos. Actividades nas áreas de jogo simbólico	Sesta para os mais novos Realização de fichas de tipo propedéutica para as crianças de 5 anos Actividades nas áreas de jogo simbólico	Sesta para os mais novos Realização de fichas de tipo propedéutica para as crianças de 5 anos Actividades nas áreas de jogo simbólico	Sesta para os mais novos Realização de fichas de tipo propedéutica para as crianças de 5 anos Actividades nas áreas de jogo simbólico	Sesta para os mais novos Realização de fichas de tipo propedéutica para as crianças de 5 anos Actividades nas áreas de jogo simbólico

### 3.4. Contexto do Grupo de Controlo 2 (GC2)

Nesta sala, organizada por áreas de aprendizagem, existem vários espaços onde as crianças podem realizar actividades diferenciadas, como pode ser observado no esboço da planta correspondente à Figura 4. Para além da sala o jardim-de-infância tem um amplo espaço exterior, que, quando as condições atmosféricas o permitem, funciona como um prolongamento da sala, podendo aí ser realizadas actividades de expressão plástica e actividades com água.

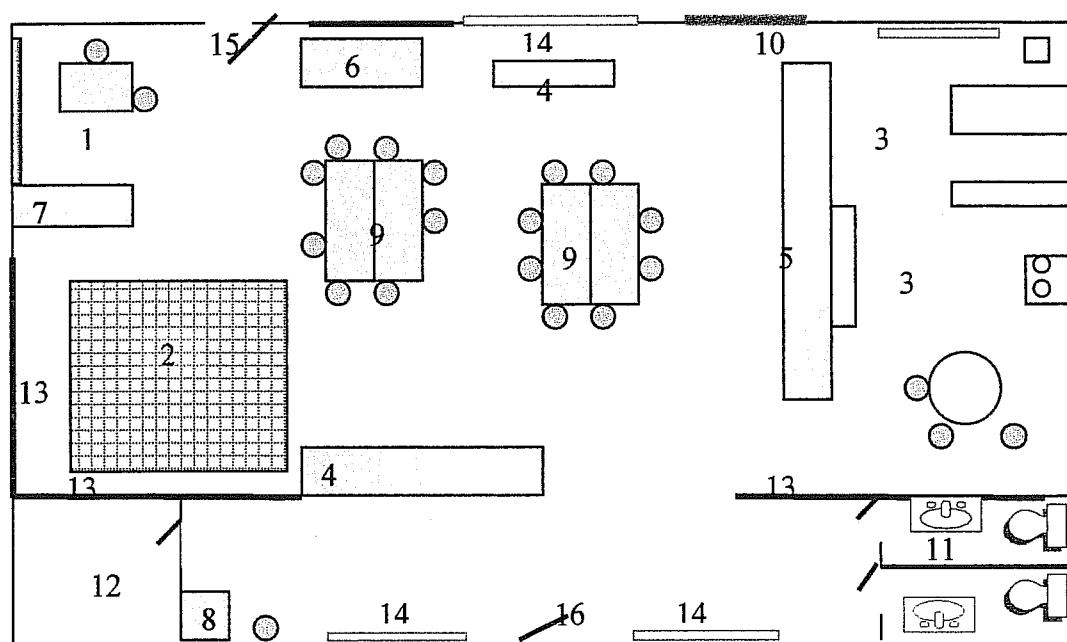


Figura 4 – Planta da sala do GC2

Legenda		
1 - Área da biblioteca	7 - Estante com livros	14 - Janela
2 - Área do tapete	8 - Mesa com computador	15 - Portas para o quintal
3 - Área da casinha	9 - Mesas e cadeiras	16 - Porta principal
4 - Armário com jogos de mesa e de chão	10 - Quadro de giz	
5 - Armário com material de desenho	11 - Instalações sanitárias	
6 - Mesa de apoio à pintura	12 - Gabinete da educadora	
	13 - Painéis de parede	

Como espaço pensado especificamente para a linguagem escrita, existe uma biblioteca com uma mesa de apoio e duas cadeiras que possibilitam a permanência de duas crianças em simultâneo para consultar os livros. Uma legenda identifica o espaço, e um cartaz enumera um conjunto de regras sobre os cuidados a ter com o

manuseamento dos livros. Ambos têm ilustrações feitas pelas crianças. Os livros estão expostos num painel de parede e numa estante, ao alcance de todas as crianças, com a capa bem visível e são renovados várias vezes ao longo do ano. São geralmente livros de histórias tradicionais e de autores recentes, livros temáticos (estações do ano, animais, frutos), de poesia, todos com ilustração. A grande diversidade vai também ao encontro dos interesses de todas as crianças. Há livros com mais texto e menos ilustração e o inverso, assim como livros com folhas simples ou cartonadas. Quando considera necessário, e geralmente para apoiar temas de estudo, ou interesses pontuais, a educadora utiliza livros de carácter informativo (enciclopédias de ciências, de história e outros), guardados no escritório.

Nenhum outro espaço da sala está identificado.

Apesar de não existir uma área específica para a escrita, a estante de apoio à expressão plástica tem folhas brancas, de diferentes tamanhos, lápis de carvão, marcadores, canetas de feltro, que as crianças podem utilizar nas suas tentativas de escrita. Nesses momentos há encorajamento por parte da educadora que apoia a escrita da criança, ajudando-a por exemplo a perceber quais as letras necessárias para determinada palavra, tentando que a criança faça a correspondência fonológica. Outras vezes escreve palavras que servem de modelo para cópia ou indica à criança onde pode descobrir a palavra que quer escrever, muitas vezes a partir dos registos expostos, ou de livros do tipo “dicionário ilustrado”. As estratégias que acabámos de referir são apenas utilizadas com as crianças de 4 e 5 anos. É também a estas crianças que incentiva a escrita do nome para identificação dos trabalhos.

No computador, quando a educadora julga necessário, as crianças podem utilizá-lo para copiar pequenos textos que posteriormente vão legendar trabalhos. Para tal a educadora presta apoio individual.

Todas as crianças têm um cartão com o nome próprio, sem fotografia, que utilizam como modelo para cópia na identificação dos seus trabalhos em suporte de papel. A educadora incentiva as crianças a utilizá-los nesses registos. Os referidos

cartões estão expostos numa tira de velcro na parede, à vista de todos, e podem ser facilmente retirados pelas crianças.

As revistas e jornais existentes na sala servem como materiais de apoio à expressão plástica.

Alguns registos escritos feitos pela educadora e ilustrados pelas crianças, relatam actividades desenvolvidas ao longo do tempo (passeios, visitas de pessoas à sala, momentos de culinária, planeamento de festas, convites, cartas, outras situações significantes). Depois de algum tempo nos expositores, são organizados numa espécie de livro de vida, que pode ser consultado pelas crianças, uma vez que fica pendurado na parede ao seu alcance.

Num dos painéis que funciona como expositor, existe um quadro de presenças semanal organizado numa tabela de duas entradas, em que na coluna vertical do lado esquerdo estão os nomes das crianças e na linha superior estão escritos os dias da semana por extenso. Diariamente as crianças assinalam a sua presença utilizando uma marca aderente (com velcro). Existe também um calendário cujos dias do mês, escritos num cartão, são marcados diariamente pelas crianças, utilizando o mesmo sistema do quadro de presenças. Há ainda um quadro do tempo semanal, que é registado diariamente da mesma forma que descrevemos para o calendário e mapa de presenças. Os cartões desse quadro correspondem a diversos estados do tempo cuja ilustração foi feita pelas crianças e a legenda escrita pela educadora.

Nesta sala todos os expositores têm o fundo unicolor e os registos nele colocados são facilmente percebidos pelas crianças. Em relação à altura dos mesmos apenas metade está ao nível visual das crianças.

O expositor situado à entrada da sala, é preenchido por registos variados, de acordo com o trabalho desenvolvido e tem a função particular de informar os pais sobre esse mesmo trabalho. Na parte superior do expositor estão as fotografias das crianças agrupadas por idade, cuja legenda tem escrito o algarismo correspondente a cada idade.

Por baixo do expositor estão os cabides para cada criança identificados com etiquetas com o nome.

Um dos armários da sala, onde estão arrumados jogos de encaixe, tem etiquetas identificativas do nome do jogo. Ainda nesse armário existem jogos de mesa didacticamente orientados para a escrita numa perspectiva mais tradicional do tipo lotos de imagem e palavras, jogos cujo encaixe das peças forma palavras.

Relativamente à planificação, esta é essencialmente feita pela educadora, de acordo com aquilo que entende ser mais adequado ao grupo. Os objectivos gerais para o domínio da Linguagem Oral / Abordagem à escrita estão definidos no Projecto Educativo e foram construídos tendo como referencia as Orientações Curriculares. A educadora não faz planificação por escrito e o trabalho que desenvolve com o grupo decorre do que ela julga ser mais importante, contemplando por vezes algumas propostas das crianças e tentando conjugar esse aspecto com o que está definido no Projecto Educativo. A acção desenvolvida é portanto muito fluida, funcionando de acordo com situações emergentes que nascem da vida quotidiana e de acordo com propostas assumidas pela educadora no sentido de enriquecer as propostas fortuitas das crianças. A grande orientação da planificação anual assenta sobretudo na comemoração de eventos e datas festivas e ainda no desenvolvimento de temas.

Todas as tardes depois de almoço a educadora lê um livro ao grupo de crianças. Enquanto lê vai mostrando as imagens, e no final faz algumas perguntas sobre a história. A leitura de poesia acontece também com alguma frequência. Pontualmente faz jogos de rimas, diz lenga-lengas e às vezes regista-os por escrito em frente dos meninos, para depois serem afixados nos expositores. Também muito pontualmente realiza jogos com os cartões onde estão escritos os nomes das crianças na tentativa de ajudar as crianças a levantar hipóteses sobre o que está escrito, qual o nome das letras que compõem o nome, quais os nomes que começam pela mesma letra. Para além destes momentos não há tempos particularmente planificados com intencionalidade no domínio da linguagem escrita, e os que descrevemos não acontecem de forma sistemática.

Vejamos então algumas descrições que nos dão a ideia sobre a organização do grupo ao longo de um dia.

Diariamente há momentos de grande e pequeno grupo. No início da manhã e depois de terem feito jogos de mesa, enquanto o grupo não está completo, as crianças reúnem-se em círculo e sentam-se nas cadeiras que são deslocadas das mesas para o espaço junto do expositor onde está o mapa de presenças. Aí depois do ritual da marcação de presenças, tempo e calendário, há uma conversa sobre temas diversificados como por exemplo vivências de casa, trabalhos que se vão iniciar ou terminar e sobre quem vai ficar a trabalhar com a educadora nas mesas, em actividades orientadas. Há portanto uma planificação oral sobre como a manhã dia vai estar organizada. Assim num primeiro tempo há diariamente uma actividade de expressão físico-motora. Depois há um pequeno lanche e se as condições atmosféricas o permitirem o grupo vai para o recreio.

Quando retornam à sala acontecem então os momentos de pequeno grupo que funcionam sob orientação da educadora e assentam essencialmente em actividades muito diversificadas de expressão plástica. É precisamente com o grupo onde se inclui a educadora que surgem pontualmente, actividades de escrita aquando da elaboração de registos escritos, relacionados com passeios, festas, convites para os pais, e outros. A educadora escreve em frente das crianças e estas ilustram, ou as crianças mais velhas podem escrever a partir do modelo que é dado pela educadora.

De referir ainda que neste tempo, e em vez de pequenos grupos, a totalidade das crianças pode reunir-se em volta das mesas e então a tipologia de actividades altera-se e centra-se por exemplo na realização de experiência de ciências, uma receita culinária. Ou seja, assenta em actividades que a educadora considera importantes realizar em simultâneo com a totalidade das crianças. Nestas circunstâncias pode acontecer um registo escrito colectivo em que a educadora vai escrevendo o que as crianças dizem sobre o processo de realização da actividade em causa.

Na parte da tarde há sempre uma história, ou poesia para ler e em seguida as crianças distribuem-se em função dos seus interesses por todos os espaços da sala.

Quadro 6 - Organização diária e semanal das actividades do GC2

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, do tempo, data no calendário	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, do tempo, data no calendário.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, do tempo, data no calendário.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, do tempo, data no calendário.	Acolhimento - Conversas em grande grupo, macacão de presenças, do tempo, data no calendário.
Expressão musical	Expressão físico - motora	Expressão físico - motora	Expressão físico - motora	Saída
Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	
Desenvolvimento de actividades centradas nas mesas. Uma é orientada pela educadora.	Desenvolvimento de actividades centradas nas mesas. Uma é orientada pela educadora.	Desenvolvimento de actividades centradas nas mesas. Uma é orientada pela educadora.	Desenvolvimento de actividades centradas nas mesas. Uma é orientada pela educadora.	
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Momento da história, poesia	Momento da história, poesia	Momento da história, poesia	Momento da história, poesia	Momento da história, poesia
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Brincadeiras livres nos cantinhos	Brincadeiras livres nos cantinhos	Brincadeiras livres nos cantinhos	Brincadeiras livres nos cantinhos	Brincadeiras livres nos cantinhos

#### **4 – Instrumentos e procedimentos**

O estudo decorreu num período de 6 meses, entre Dezembro de 2001 e Maio de 2002, tendo o pré-teste sido realizado durante o mês Novembro e o pós- teste realizado ao longo do mês de Junho de 2002. As provas utilizadas no primeiro e no segundo momento foram as mesmas.

Os pré-testes e os pós-testes foram feitos individualmente a cada uma das crianças dos grupos experimentais e de controlo, em salas dos jardins-de-infância disponibilizadas para o efeito. Para não tornar as entrevistas cansativas para as crianças, dividimos os testes por duas ou três manhãs, de acordo com o funcionamento e organização dos dias nos diferentes jardins-de-infância.

Passamos em seguida a descrever as provas utilizadas no pré-teste e no pós-teste, o guião que sustentou as linhas dominantes da caracterização dos contextos e ainda o guião que orientou a intervenção das educadoras dos grupos experimentais.

##### **4.1. Teste de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita**

Esta prova teve como objectivo avaliar os conhecimentos das crianças relativos a vocabulário específico da linguagem escrita, como número, letra, palavra, maiúscula, minúscula, ponto final, linha, entre outros. Fizemos uma adaptação da versão traduzida pelo Departamento de Psicologia Educacional do ISPA, atendendo à idade das crianças e para que a identificação do que lhes era pedido acontecesse através de um suporte de escrita o mais parecido com os do seu quotidiano.

Apresentámos então, um pequeno texto ilustrado, cujos elementos a identificar correspondiam a 18 itens. A cada item correctamente respondido era atribuído 1 ponto, pelo que a pontuação obtida podia oscilar entre 0 e 18 pontos.

Para que as crianças ficassem mais à vontade, a entrevista era iniciada com uma pequena conversa do tipo. *“Queres fazer um jogo de descobertas? Vais apontando com o dedo as coisas que eu te vou dizendo, e depois fazes uma bolinha à volta dessas coisas. Está bem? Então vamos começar...”*

O item 1 destinava-se a verificar a noção de “história escrita”:

1 - *Sabes onde está escrita a história? Aponta para eu ver e faz uma bola à volta da história.*

O item 2 verificava o conceito “título”:

2 – *Onde está escrito o título da história? Faz uma bola à volta do título.*

Os itens 3 e 4 verificavam o conhecimento sobre a direccionalidade da leitura e da escrita, e o 4 era combinado com o conceito “linha”:

3 – *Por onde é que comesças a ler a história? Aponta com o dedo para eu ver ...*

4 – *Quando chegas ao fim da linha como é que continuas a ler? Mostra lá como fazes com o dedo.*

Os itens 5, 6,7, avaliavam o conhecimento sobre os conceitos “número”, “letra” e “palavra”, respectivamente:

5 – *Diz-me onde está um número. Podes fazer uma bolinha à volta do número.*

6 – *Diz-me onde está uma letra. Podes fazer uma bolinha à volta da letra.*

7 – *Diz-me onde está uma palavra. Podes fazer uma bolinha à volta da palavra.*

Os itens 8 e 9 avaliam o termo “letra” combinado com a noção de “primeira ou última letra da história”, reenviando para o conhecimento sobre a direccionalidade da leitura e da escrita.

8 – *Faz uma bolinha à volta da primeira letra da história.*

9 - *Faz uma bolinha à volta da última letra da história.*

O item 10 verifica se a criança sabe que o nome próprio começa por uma maiúscula:

10 – *Onde está o nome da menina da história? Faz uma bolinha à volta do nome.*

Os itens 11 e 12 verificam o conhecimento sobre os conceitos “letra maiúscula e minúscula”:

11 – *Faz uma bolinha à volta de uma letra maiúscula.*

12 – *Faz uma bolinha à volta de uma letra minúscula.*

O item 13 avalia o conhecimento sobre o termo “frase”:

13 – *Faz uma bolinha/ um risco, à volta de uma frase.*

Os itens 14 e 15 destinam-se a avaliar a noção de “linha” combinada com o termo “primeira e última”, remetendo também para a direcionalidade da leitura e da escrita.

14 - *Qual é a primeira linha da história? Faz um risco à volta da primeira linha da história.*

15 - *Qual é a última linha da história? Faz um risco à volta da última linha da história.*

Finalmente, os itens 16,17 e 18 reenviam para conhecimentos sobre sinais de pontuação:

16 - *Onde está um ponto final? Faz uma bolinha à volta do ponto final.*

17 - *Onde está o ponto de interrogação? Faz uma bolinha à volta do ponto de interrogação.*

18 - *Onde está o ponto de exclamação? Faz uma bolinha à volta do ponto de exclamação.*

#### **4.2. Identificação e nomeação de letras e números**

Apresentámos a todas as crianças 36 cartões onde estavam impressas em maiúsculas cada uma das letras do alfabeto, e os algarismos de zero a nove, com o objectivo de verificar o conhecimento das mesmas sobre o nome das letras e o nome dos algarismos. Relativamente aos algarismos procurámos perceber se, como refere Ferreira

e Teberosky (2000), são mais facilmente identificados pelas crianças atendendo às informações que as mesmas recebem do meio sócio-cultural envolvente.

A entrevista iniciava-se com questões do tipo:

*Já conheces muitas letras? E números? Já sabes como se chamam? Sabes o nome delas/ deles? Então diz-me qual é esta / este.*

Para tal íamos mostrando aleatoriamente os cartões com números e letras, pedindo à criança para nos dizer o respectivo nome. Considerámos apenas as respostas certas aquelas em que a criança dizia correctamente o nome da letra ou do algarismo, ainda que muitas vezes as crianças reconhecessem algumas letras ou algarismos por associação ao nome próprio ou a outras palavras.

A cada letra e número identificados foi atribuída a cotação de 1 ponto. A pontuação máxima atribuída à prova correspondia a 26 pontos no caso das letras e 10 no caso dos algarismos.

#### **4.3. Prova de escrita inventada**

Com o objectivo de analisar as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, realizámos uma prova cujas palavras a escrever foram seleccionadas em função de características que gerassem conflito, de modo a evidenciar a hipótese conceptual dominante. Nesta prova foram utilizados critérios semelhantes aos dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1986) e de Alves Martins (1996). Lembramos que a descrição das produções escritas das crianças é a melhor forma para conhecer o seu processo evolutivo (Luria, 12001).

De referir que a escrita do nome, apesar de ter seguido englobada nesta prova será analisada em ponto autónomo, atendendo à sua especificidade.

Numa primeira abordagem com as crianças iniciámos uma conversa sobre o seu interesse em escrever, se gostavam de o fazer, quando o faziam, de modo a predispor-las

para a prova. Foi então pedido a cada criança que escrevesse o seu nome e em seguida que escrevessem uma série de palavras e uma pequena frase que lhes eram ditadas.

Considerámos as seguintes palavras:

- 1) O nome próprio da criança.
- 2) Palavras com o mesmo tamanho, mesmo número de sílabas e de grafemas, mas que reenviam para referentes diferentes:
  - autocarro / bicicleta ; pai / mão; casa / bola; menino / cenoura
- 3) Palavras linguisticamente semelhantes que diferem em número.
  - vaca / vacas
- 4) Uma frase simples que inclui o nome próprio de modo a verificar a estabilidade da escrita do nome:
  - O/A....gosta de brincar.

Para classificar as produções escritas, baseámo-nos em critérios já definidos em estudos anteriores sobre este assunto, como os de Ferreira et al. (1980,1987), Alves Martins e Mendes (1987), Alves Martins (1996), Alves Martins e Niza (1998), Luria (2001).

Assim sendo, e em função das escritas inventadas produzidas pelas crianças, identificámos 6 etapas evolutivas que passamos a enumerar e a descrever.

Nível 1 – Chamámos de **rabiscos indiferenciados**, às produções das crianças cuja tentativa de representação das palavras ditadas, apenas imitavam o acto de escrita do adulto, sem qualquer conteúdo. Há um esboço de tentativa de escrita. A resposta dada quando lhes era perguntado o que haviam escrito remetia para um encolher de ombros ou “não sei.” Neste nível não há qualquer relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Podemos observar alguns exemplos nas figuras 5 e 6.

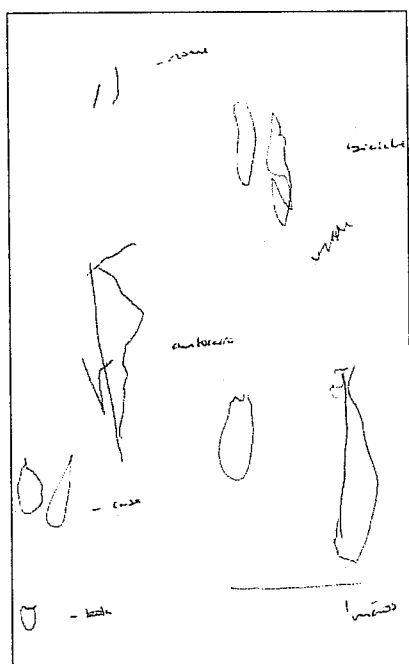


Figura 5 – Rabiscos indiferenciados

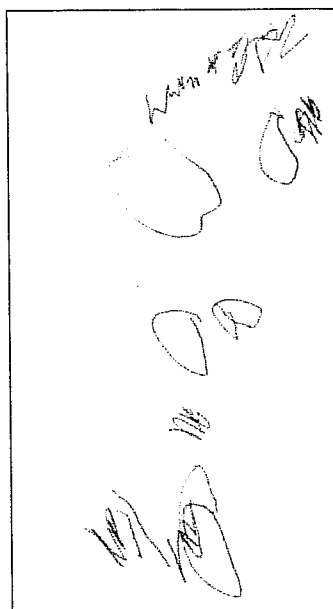


Figura 6 – Rabiscos indiferenciados

Nível 2 – Considerámos as respostas nas quais as crianças faziam as primeiras tentativas de escrita enquanto acto suficiente em si mesmo, externo e imitativo. Como considera Luria (2001), a tarefa de anotar uma palavra é ainda intuitiva. No entanto o desenho da escrita apresenta agora alguma semelhança com letras ou pseudo-letras isoladas ou combinadas como podemos ver nos dois exemplos nas Figuras 7 e 8. As crianças começam a evidenciar conhecimentos sobre a direccionalidade e linearidade da escrita. Apelidámos este nível de **imitação da escrita**.

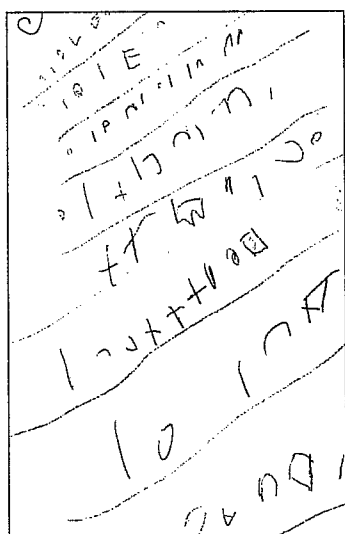


Figura 7 – Imitação da escrita

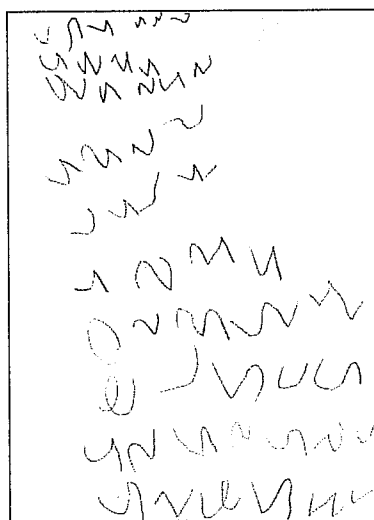


Figura 8 - Imitação da escrita

Nível 3 – A este nível correspondem as produções escritas consideradas **pré-silábicas**. A escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, não se verificando qualquer relação entre linguagem oral e linguagem escrita. No entanto são utilizadas letras convencionais ou pseudo-letras em função de critérios de variabilidade e ou de quantidade como exemplifica a Figura 9. A leitura do que se escreveu é global.

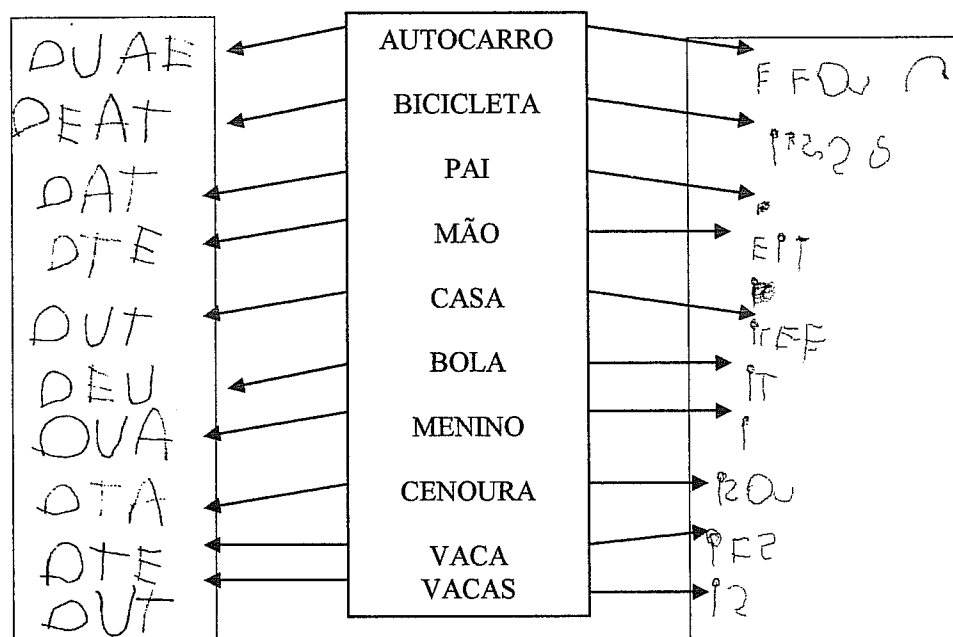


Figura 9 - Escrita pré-silábica

Nível 4- Neste nível, a que chamámos **silábico**, a criança começa a utilizar critérios linguísticos, estabelecendo relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A unidade representada na escrita é a sílaba e a criança escreve uma letra para cada sílaba. A leitura é também silabada e a criança faz a segmentação da palavra. Ainda que não seja um factor dominante surgem algumas tentativas de fonetização do primeiro som da palavra, que corresponde à primeira sílaba, ou ao som dominante. Podemos ver dois exemplos na Figura 10.

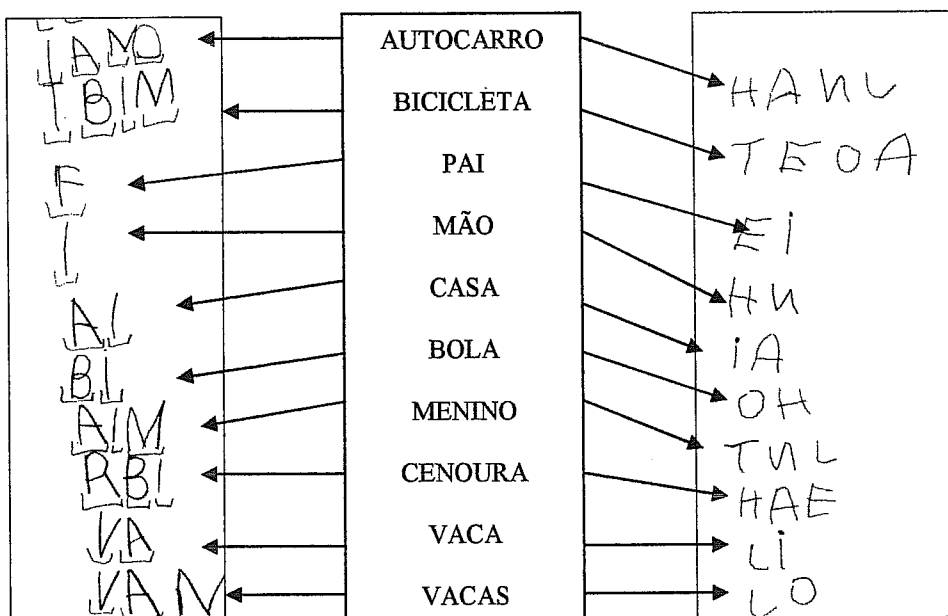


Figura 10 – Escrita silábica

Nível 5 – Considerámos nesta nível as escritas também orientadas por critérios linguísticos mas, cuja escolha de letras não é aleatória. A escrita pode manter algumas características da escrita silábica mas a escolha das letras aproxima-se da correspondência sonora percebida pela criança. Estamos perante a chamada **escrita com fonetização** e podemos encontrar escritas com um ou mais sons fonetizados, como é visível na Figura 11. Por vezes, a criança verbaliza várias vezes a palavra que está a escrever, tentando descobrir a letra que corresponde ao som pronunciado.

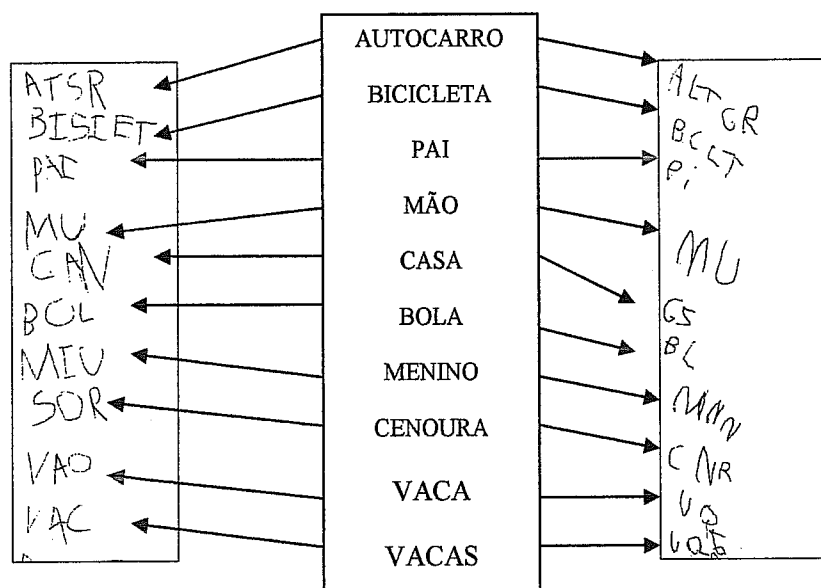


Figura 11 – Escrita com fonetização

Nível 6 – Escrita orientada por princípios alfabéticos. A criança já escreve a palavra em função da análise dos vários fonemas que percebe ao nível da oralidade. Agora depara-se com os chamados problemas de ortografia como pode ser constatado na Figura 12.

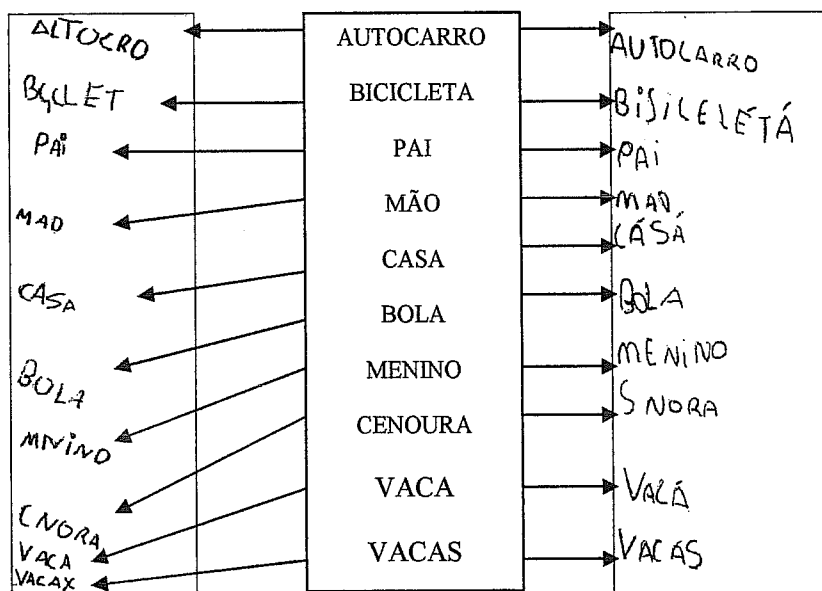


Figura 12 – Escrita orientada por princípios alfabéticos

#### 4.3.1 Escrita do nome próprio

No âmbito da prova de escrita inventada foi solicitado a cada criança que escrevesse o seu nome. Queríamos perceber se as concepções presentes na escrita do nome próprio acompanhavam as ideias sobre a escrita das palavras referidas no ponto anterior.

Em função das escritas produzidas pelas crianças, criámos quatro etapas evolutivas:

Nível1- Neste nível considerámos as respostas cuja tentativa de escrita do nome, se limitavam a imitar o acto de escrita, à semelhança do nível 1 da escrita de outras

palavras. Chamamos também a esta fase **imitação da escrita**. Observamos um exemplo na Figura 13.

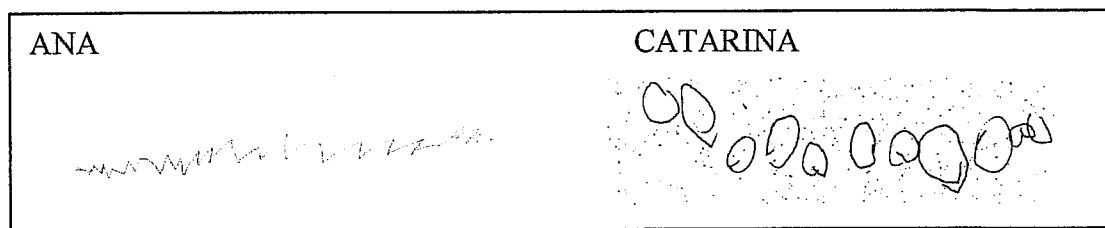


Figura 13 - Exemplos da escrita do nome do nível 1

Nível 2 - Consideramos as respostas cuja escrita já tem alguma semelhança com letras ou pseudo-letas sendo registadas linearmente. A escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos como podemos ver na Figura 14.

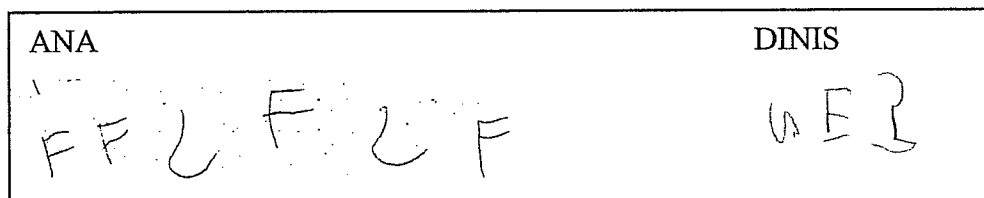


Figura 14 – Exemplo da escrita do nome do nível 2

Nível 3 – As crianças começam a utilizar letras do nome para o escrever. Nesta etapa pode haver um conhecimento sobre qual é a primeira letra do nome e então é utilizada nessa posição. Podemos também encontrar escritas com a utilização de várias letras do nome ainda que não ordenadas correctamente (Figura 15). As letras do nome podem surgir espelhadas no papel.

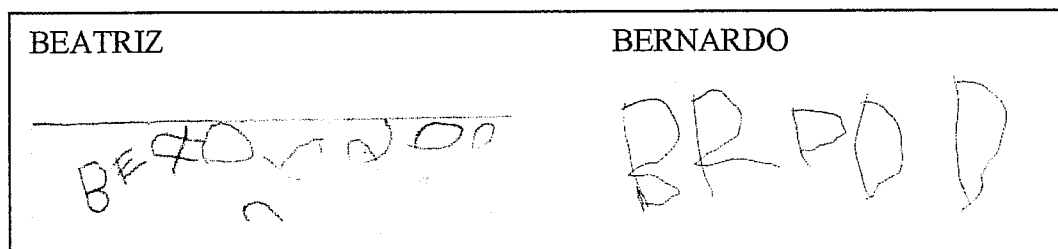


Figura 15 – Exemplo da escrita do nome do nível 3

Nível 4 – As crianças já escrevem o nome correctamente (Figura 16). Nesta etapa podemos observar a escrita completa do nome próprio, que se mantém estável quando integrado numa frase.

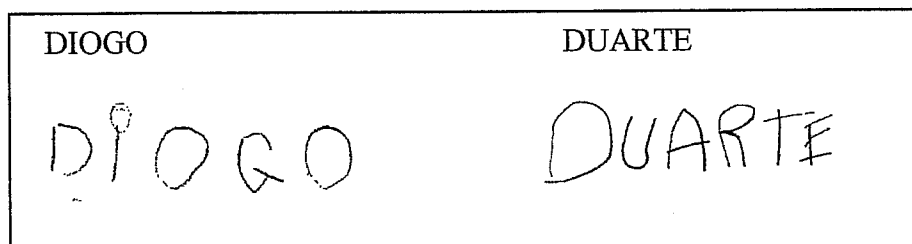


Figura16 – Exemplo da escrita do nome do nível 4

#### 4.4. Leitura de palavras e frase com imagem

Com o objectivo de analisar a relação que as crianças estabelecem entre texto e imagem, a sua acção reflexiva sobre a linguagem escrita e linguagem oral, propusemos uma tarefa de leitura de palavras e frases, que legendavam imagens. Os instrumentos construídos para o efeito tiveram como inspiração as investigações de Ferreiro & Teberosky (1986) e Alves Martins & Quintas Mendes (1985).

Os textos que legendavam as imagens apresentavam diferenças, uma vez que os segmentos diferiam no tamanho e no conteúdo. Tivemos o cuidado de utilizar imagens reais que fizessem parte do quotidiano e do vocabulário de todas as crianças da amostra.

Antes da prova conversávamos um pouco com cada criança, questionando sobre o seu interesse em ler e propondo fazer um jogo para ler o que estava nos cartões que fomos mostrar, na tentativa de minimizar constrangimentos com a prova.

Utilizámos para o primeiro tempo da entrevista dois cartões com a mesma imagem e texto diferentes (Figura 17), sendo o texto da primeira imagem mais predictível relativamente ao segundo, e mais vulgarmente utilizado pelas crianças.

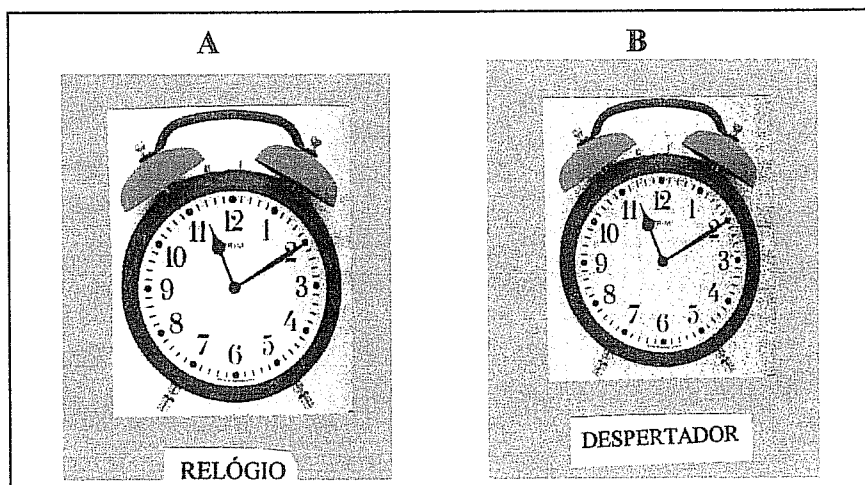


Figura 17 – Cartões para leitura de palavras

Assim, e numa primeira fase, apresentávamos o cartão (A) pedindo à criança que dissesse o que julgava estar escrito. Depois de o retirar, apresentávamos o cartão (B), e repetíamos a pergunta. Em seguida confrontávamos a crianças com os dois cartões lado a lado, interrogando-a sobre se o que estava escrito em cada um era a mesma coisa, pedindo-lhe a justificação quer a resposta fosse afirmativa ou negativa. Desta forma queríamos verificar se a criança reparava nas diferenças entre os dois textos e tentava analisar a escrita, ou se fixava a sua atenção apenas nas características da imagem.

No segundo momento da entrevista utilizámos três cartões com a mesma imagem e textos diferentes (Figura 18), tendo seguido o procedimento anterior.

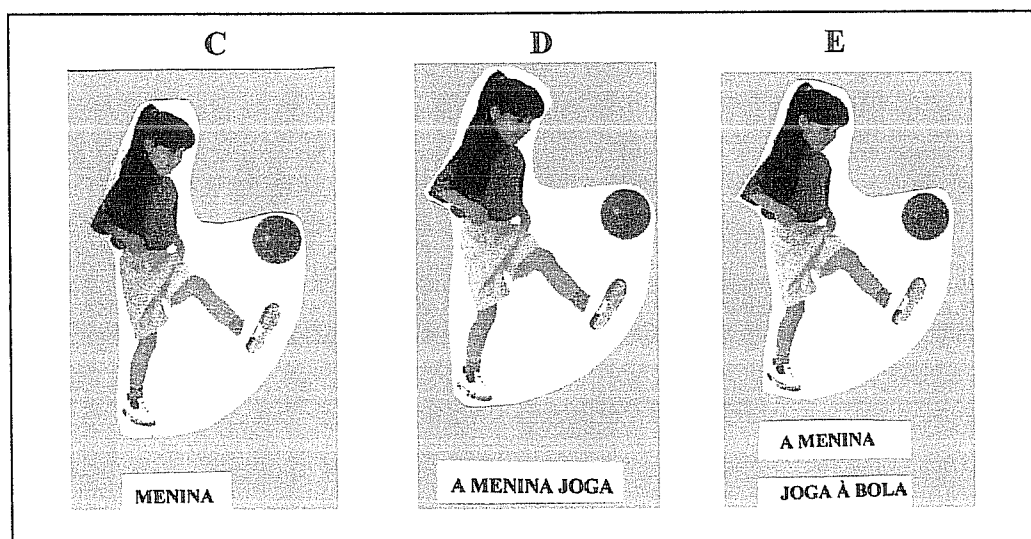


Figura 18 – Cartões para leitura de palavras e frase.

Neste caso também os cartões foram apresentados, individualmente, por ordem crescente do comprimento do enunciado escrito, de C para E, e apresentados em simultâneo na fase final da entrevista.

Os níveis atribuídos a esta prova tiveram como referência os definidos por Ferreira & Teberosky (1999) e por Alves Martins & Mendes (1986). As respostas relativas às duas etapas da prova, (duas e três imagens com texto), foram classificadas globalmente no pré-teste e no pós-teste em função da resposta conceptual dominante. Deste modo e atendendo à particularidade da amostra e tipologia de respostas dos sujeitos considerámos quatro níveis evolutivos.

No primeiro nível englobámos as respostas que evidenciavam indiferenciação entre imagem e texto, as quais após o confronto entre cartões, eram justificadas com referência à própria imagem. Neste caso a utilização do artigo indefinido supõe uma conceptualização sobre o referente.

#### **Exemplo – cartões A e B:**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Um relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Um relógio.

P: Olha lá para este (A) e para este (B). Achas que está escrita a mesma coisa?

R: Sim

P: Porquê?

R: Porque é um relógio e outro relógio!...São iguais!!!

#### **Exemplo – cartões C, D e E:**

P: O que achas que está aqui (C) escrito?

R: Uma menina

P: E aqui (D), o que está escrito?

R: Uma menina

P: E agora neste (E), o que está aqui escrito?

R: Outra menina!!!

P: Então agora olha para os três cartões. Achas que está escrita a mesma coisa.

R: Sim.

P: Porquê?

R: Porque são as meninas que estão a jogar à bola!!!!

No segundo nível considerámos as respostas que, para cada cartão apresentado individualmente, evidenciavam a *hipótese do nome*. Neste caso há supressão do artigo e a resposta parece a etiqueta do nome do referente. Após o confronto com os dois ou três cartões, e contrariando a leitura inicial, as crianças dão uma resposta negativa, justificada com base nas propriedades quantitativas e segmentos do texto.

### **Exemplo – cartão A e B**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Relógio.

P: Olá lá para este (A) e para este (B). Achas que está escrita a mesma coisa?

R: ... Não...

P: Porquê?

R: Porque... esta (A) é pequena e esta (B) é grande.

### **Exemplo – cartões C, D e E:**

P: O que achas que está aqui (C) escrito?

R: Menina.

P: E aqui (D), o que está escrito?

R: Menina

P: E agora neste (E), o que está aqui escrito?

R: Menina.

P: Então agora olha para os três cartões. Achas que está escrita a mesma coisa.

R: Não...

P: Porquê?

R: Porque não é... esta (C) é pequena, esta (D) é grande e aqui (E) estão duas.

No terceiro nível considerámos as respostas que, para cada cartão apresentado individualmente, referiam palavras diferentes em função das diferenças encontradas no texto mas com elementos alusivos à imagem. Neste caso o elemento que começa a predominar na leitura é o texto. Depois do confronto há confirmação de que estão escritas coisas diferentes e a justificação mantém-se, como no nível anterior, em função do tamanho ou segmentação do texto e diferença entre as letras.

### **Exemplo – cartão A e B**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Relógio a tocar.

P: Olá lá para este (A) e para este (B). Porque dizes que estão escritas coisas diferentes?

R: Porque nesta (A) diz Relógio e é mais curta e esta (B) é maior porque o relógio está a tocar.

### **Exemplo – cartões C, D e E:**

P: O que achas que está aqui (C) escrito?

R: Menina.

P: E aqui (D), o que está escrito?

R: Bola

P: E agora neste (E), o que está aqui escrito?

R: Menina a jogar com a bola.

P: Então agora olha para os três cartões. Porque dizes que estão escritas coisas diferentes?

R: Porque esta (C) tem pouco, esta (D) tem muito e esta (E) tem duas palavras.

No quarto nível enquadrámos as respostas que revelaram um pensamento mais consciente sobre a leitura. Neste caso as crianças fazem realmente tentativas de leitura, estabelecendo relações entre o enunciado oral e o texto, ensaiando a correspondência entre segmentos gráficos e sonoros. Ao serem confrontadas com a presença dos dois ou com os três cartões em simultâneo, confirmam a ideia inicial e reforçam a tentativa de leitura do texto, fazendo essencialmente apelo à consciência grafo-fonológica. Há resposta que revelam um conhecimento visual da palavra.

### **Exemplo – cartão A e B**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Despertador.

P: Porque dizes que estão escritas coisas diferentes?

R: Porque nesta (A) diz Relógio. Isto (aponta para o R) é um “R”. Esta (B) tem outras letras. A primeira é um “D” de Despertador!

### Exemplo – cartões C, D e E:

P: O que achas que está aqui (C) escrito?

R: Menina.

P: E aqui (D), o que está escrito?

R: A menina gosta de jogar.

P: E agora neste (E), o que está aqui escrito?

R: A menina está a jogar à bola.

P: Porque dizes que estão escritas coisas diferentes?

R: Porque esta (C) tem um “M” e diz me-ni-na. Esta (D) tem “j” e um “o”, e esta (E) diz aqui “bola”. Tem um “b”, um “o”, um “l” e um “a”, diz bola.

### 4.5. Elaboração de uma história a partir de uma sequência de imagens

Atendendo à faixa etária dos sujeitos, apresentámos a cada um, individualmente, uma série de três imagens (Figura 19) seleccionadas e organizadas em função de critérios facilitadores da construção de uma narrativa: ordenação prévia das imagens (Rebelo, 1998); personagens familiares à criança (Rebelo 1990); existência de uma situação-problema (Silva e Spinillo, 2000).



Figura 19 – Cartões com imagens para contar uma história

As produções orais das crianças foram gravadas em áudio e integralmente transcritas para posteriormente analisar a capacidade da criança em ultrapassar a mera descrição das imagens e organizar uma história.

Num primeiro tempo, foi pedido ao sujeito que observasse as imagens iniciando uma pequena conversa do tipo: “Gostas de ouvir histórias? E de contar histórias? Eu

*gosto muito de ouvir histórias! Gostava que depois de olhares para as imagens me contasses uma história! Pode ser?”*

A estratégia utilizada teve como finalidade pôr a criança à vontade e predispor-la para contar uma história. Quando a resposta era o silêncio, voltávamos a repetir a conversa, tendo no entanto o cuidado de nunca fazer alusão ao conteúdo das imagens.

Para análise dos níveis de estrutura narrativa das histórias elaboradas pelas crianças baseámo-nos no estudo de Esperet (1984) e considerámos a existência de quatro níveis que passamos a descrever e exemplificar.

Nível 0 – Existe uma sucessão de sintagmas nominais ou de esboços de frases encadeadas, não havendo um discurso. Há portanto ausência de estrutura narrativa.

Exemplos:

– “O gato... miau... o boneco... a porta... o boneco... o outro...”

– “A menina estava a chorar... a menina estava a escrever. O gato saltou!”

Nível 1- As produções das crianças apresentam sequências de acções organizadas temporalmente.

Exemplo:

– “ A menina estava a escrever. Depois o gato saltou para cima da mesa. Depois apareceu o pai. Depois ela estava a chorar...”

Nível 2 – Início do esboço de uma história completa onde surge uma sequência do tipo – complicação – resolução. Ou seja, está presente a reacção da personagem, assim como a resolução do problema.

Exemplo:

– “ Era uma menina que estava a fazer os deveres... foi lá um gato e despejou a lata e fez porcarias. A menina começou a chorar... e depois, o pai foi lá e viu a menina a chorar.”

Nível 3 - Verifica-se a existência de um único episódio narrativo, cuja história é considerada completa, seguindo o cânone “orientação – complicação – acção – resolução”.

Exemplo:

– “Era uma vez uma menina que estava a escrever as novidades no caderno. De repente, apareceu o gato e saltou para cima da mesa e entornou o frasco...e ficou tudo sujo. Depois a menina começou a chorar e o pai foi lá ver o que se passava e perguntou:

- Porque é que estás a chorar?

- Porque o gato entornou isto!!!

Depois acabou a história.”

#### 4.6. Conhecimentos sobre portadores de escrita

Para identificar os conhecimentos das crianças sobre portadores de texto, escolhemos 6 suportes de texto em papel que correspondessem a diferentes contextos do seu quotidiano e que apresentamos descritos no Quadro 7.

Quadro 7 - Portadores de texto com suporte em papel

Ref. <sup>a</sup>	Descrição do suporte	Nome / Texto impresso
S1	Livro de história infantil	A Matilde vai ao Jardim de Infância
S2	Mapa	Mapa de estradas de Portugal
S3	Dicionário de Língua Portuguesa	Porto editora
S4	Nota	Mil escudos – Dez euros
S5	Jornal	Diário do Sul
S6	Revista infantil	Batatoon

Os diferentes suportes estavam espalhados em cima de uma mesa, de forma bem visível e com espaços a separá-los. Quando individualmente as crianças chegavam à sala, pedíamos para que olhassem com atenção para tudo o que estava em cima da mesa, e após um primeiro momento de observação iniciávamos a entrevista que gravámos em áudio e transcrevemos na íntegra.

Antes da entrevista, dizíamos à criança que íamos fazer um jogo com aquelas “coisas” que estavam em cima da mesa, na tentativa de criar condições de motivação para a tarefa a realizar. Durante a conversa sobre cada um dos portadores as crianças foram convidadas a manipulá-los e a explorá-los livremente. O modelo de entrevista que orientou a sessão foi semelhante ao de Moreira (1988), Alves (1998) e Nunes da Silva (1998).

Utilizámos sempre a mesma sequência no pedido de informação sobre os suportes (de S1 para S6), e as questões iam sendo postas numa sequência de especificação progressiva, desde a identificação do suporte, passando pela justificação da escolha, pelo reconhecimento da função, terminando na predição do conteúdo.

Temos assim um primeiro pedido que visava obter a identificação do portador:

1) Dá-me o / a... se faz favor.

Se a criança não identificava, passávamos ao portador seguinte. Quando identificava continuávamos com as seguintes questões:

2) Como sabes que é um / uma...? Como é que descobriste?

3) Para que serve o / a...? Para que o / a utilizamos?

4) O que achas que está lá escrito?

Posteriormente à transcrição das entrevistas organizámos as respostas obtidas por portador, fazendo em seguida a leitura sucessiva das mesmas, inspirada no método “lecture/lecture” utilizado por Clanché (1982). Este procedimento facilitou a categorização das respostas uma vez que o seu efeito de memória nos tornou mais susceptíveis às semelhanças e cisões, promovendo mais coerência e rigor na classificação das mesmas.

Classificámos então as respostas em 5 níveis, utilizando as seguintes considerações:

Nível 0 – Não identifica o suporte

Nível 1 – Identifica o suporte fazendo referência à função como um fim em si mesmo ou faz uma identificação redundante, cuja predição do conteúdo envia para a hipótese do nome ou para a leitura da imagem da capa.

#### Exemplo S1

**P:** Como sabes que é um livro?

**R:** Porque sei / Porque é um livro!

**P:** Para que serve o livro?

**R:** Para virar as folhas / Para ver...

**P:** O que achas que está lá escrito?

**R:** Livro / Menina

Nível 2 – Identifica o suporte com referência à função, sendo esta percebida como um meio para atingir uma finalidade concreta. A predição do conteúdo continua a remeter para a hipótese do nome ou para a leitura de uma imagem.

#### Exemplo S5

**P:** Como sabes que é um jornal?

**R:** Porque eu tenho muitos! / Porque é um livro!

**P:** Para que serve o jornal?

**R:** Para saber as coisas da televisão. / Para os pais lerem as coisas da bola.

**P:** O que achas que está lá escrito?

**R:** Jornal. / Futebol.

Nível 3 – Identifica o suporte fazendo referência à sua função percebida como um meio para atingir uma finalidade concreta. Não é capaz de predizer o conteúdo.

#### Exemplo S3

**P:** Como sabes que é um dicionário?

**R:** Porque eu sei... tem muitas leetras! / Porque há lá na sala!

**P:** Para que serve o dicionário?

**R:** Para saber as palavras custosas. / Para ler o que é que é as palavras.

**P:** O que achas que está lá escrito?

**R:** Não sei ler! / Não sei...

Nível 4 – Identifica o suporte, cuja função continua a ser vista como um meio para atingir um objectivo e avança com possíveis conteúdos dando exemplos concretos sobre o portador em causa ou generalizando para outro com as mesmas características.

## Exemplo S2

**P:** Como sabes que é um mapa?

**R:** Porque sei! / Porque é um mapa!

**P:** Para que serve o mapa?

**R:** Para quando a gente não sabe o caminho. / Para saber onde estão os países...

**P:** O que achas que está lá escrito?

**R:** Lisboa, Vendas Novas,... / Os nomes dos mares, dos países...

### 4.7. Grelha de Observação de Práticas dos Educadores de Infância

Para caracterizar os quatro contextos que constituíram a referência do nosso estudo, condição para melhor compreender e descrever as práticas das educadoras e a sua intervenção com as crianças, utilizamos um guião – *Grelha de observação das práticas dos educadores de infância* (Anexo II)- que preenchemos com base na observação directa ou em conversa com as educadoras, em três momentos ao longo da intervenção.

A elaboração desta grelha foi inspirada na já utilizada e testada por Santos (2000) na qual são apresentadas duas grandes categorias relativas à prática das educadoras: a organização do ambiente educativo e a implementação de estratégias intencionais ou emergentes. No entanto, como percebemos pela revisão da literatura efectuada, a organização do ambiente educativo não contempla apenas a organização dos espaços e materiais englobando também a própria organização do grupo, pelo que considerámos relevante acrescentar essa dimensão organizativa.

#### 4.8. Guião para a Intervenção

A intervenção desenvolvida pelas duas educadoras dos grupos experimentais, teve como orientação um Guião (Anexo I) com 24 grandes intenções pedagógicas, para as quais são apresentadas um conjunto de estratégias e actividades que, de acordo com vários autores, (Alves Martins & Niza, 1998; Carlino e Santana, 1999; Colmer & Teberosky, 2001; Curto et al, 2000), são potenciadoras do desenvolvimento da linguagem escrita e oral em crianças de idade pré-escolar. Para definir estratégia utilizamos o conceito de Cohen & Gilabert (1992), como “as situações e os meios utilizados para conduzir os alunos a construírem e dominarem as suas aprendizagens”(p.71).

Antes de explicitarmos a utilização do Guião como suporte para a intervenção iremos falar um pouco da sua génese, também ela uma das justificativas do nosso estudo.

Como já referimos neste trabalho, enquanto elementos de um grupo cooperativo do MEM, e no âmbito da autoformação cooperada, no ano lectivo 2000/01 reunimo-nos em torno de um objectivo comum: o interesse em aprofundar, organizar e sistematizar um conjunto de práticas, vocacionadas para o domínio da linguagem escrita. Desta finalidade e do processo que a antecedeu resultou a elaboração do Guião que mais tarde viria a constituir o referencial para a intervenção do nosso estudo.

De notar que o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna assenta mesmo “num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996, p139). Os docentes que nele se inspiram defendem uma pedagogia sociocêntrica da educação. Privilegiam a interacção entre pares e com o educador, com o objectivo de desenvolver actividades educativas intencionalizadas. As salas inspiradas neste modelo funcionam como comunidades de aprendizagem, onde a aprendizagem cooperativa, a participação guiada fazem parte integrante do funcionamento do grupo.

Neste contexto e ao longo do ano lectivo 2000/01, reunimo-nos quinzenalmente para estudarmos o que se passava nas salas de jardim-de-infância das educadoras responsáveis de grupos de jardins-de-infância. Reflectíamos e discutíamos sobre o modo como estavam a ser desenvolvidas as actividades no domínio da linguagem escrita, que actividades eram essas, que intenções lhes estavam subjacentes, e quais as estratégias que podíamos utilizar para promover a aquisição de competências nas crianças.

Depois de uma fase inicial em que fizemos um levantamento concreto das actividades e estratégias desenvolvidas pelas educadoras fomos fundamentando o que era feito, acrescentando sentido à acção. Copiámos algumas ideias de actividades descritas em bibliografia sobre o assunto e recriámos outras, em função da tomada de consciência sobre a mais valia que podiam constituir para as crianças.

De salientar que algumas das estratégias incluídas no guião já faziam parte integrante do trabalho desenvolvido pelas educadoras e são inerentes ao próprio Modelo Pedagógico. Outras foram acrescentadas com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, influenciadas pelas propostas apresentadas por investigadores cujos textos estudámos nesse período, estabelecendo diálogos entre a teoria e a prática.

Em simultâneo aprendemos sobre o modo como as crianças conceptualizam várias dimensões da linguagem escrita. Esta aprendizagem revelou ser um factor importante uma vez que as educadoras, no período de intervenção, puderam actuar mais eficazmente na zona de desenvolvimento potencial das crianças.

Numa fase intermédia, quando já tínhamos construído um esboço do Guião, partilhámo-lo com outras educadoras do MEM, a nível nacional. A intenção foi dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelo grupo, compartilhando as aprendizagens efectuadas, assim como recolher contributos que permitissem melhorá-lo, o que efectivamente aconteceu.

Na fase final do processo de construção do instrumento em causa, as estratégias e actividades foram organizadas sob a forma de grelha e estruturadas em três grandes

grupos, de acordo com o que considerámos constituir “actos de fala”, “actos de escrita” e “actos de leitura”. Com estas três grandes dimensões da linguagem, e sob inspiração do que Bruner (1997) diz ser um acto de significado, “(...) um fenómeno culturalmente mediado que depende da existência prévia de um sistema simbólico partilhado”(p.76), pretendemos abranger situações possíveis de acontecer em salas de jardim-de-infância, decorrentes da própria vida do grupo e/ou induzidas pelas educadoras de modo mais funcional possível.

Para as três categorias ou dimensões foram explicitadas as intenções subjacentes às actividades propostas tendo como fonte de inspiração o trabalho desenvolvido por Alves Martins (1998) e Alves Martins e Niza (1999), acrescentado significado às acções a desenvolver.

Iremos agora revelar como foi utilizado este instrumento orientador da prática, no período de Dezembro de 2001 a Maio de 2002.

O Guião era distribuído no início de cada mês ao longo da intervenção e diariamente, no final do dia, as educadoras assinalavam com uma cruz as estratégias e actividades que tinham sido utilizadas com as crianças no decurso da sua acção educativa. Desta forma, pretendia-se que tomassem consciência do trabalho desenvolvido no domínio da linguagem oral e escrita, regulando e planificando, momentos futuros com o objectivo de contemplar todas as estratégias e actividades indicadas. Foi utilizado como instrumento de avaliação e de planificação, mas não como instrumento prescritivo para aplicação.

Durante os seis meses de intervenção, e no último dia de cada mês, reunimo-nos com cada uma das educadoras dos grupos de controlo, para reflectir acerca do modo como o guião estava a ser compreendido, quais as dificuldades que levantava, quais as sugestões que propunham. Pretendíamos fazer uma análise reflexiva com função reguladora, onde incluíamos também uma dimensão projectiva com vista a planear a acção educativa de acordo com o trabalho que estava a ser desenvolvido com os grupos de crianças.

No final da intervenção tinham sido contemplados todos os itens do guião. Alguns, apenas uma ou duas vezes, mas a maioria apresentava bastantes registos por mês. Muitos, por inerência ao Modelo Pedagógico utilizado, eram diariamente realizados, como é fácil constatar comparando os itens do Guião com os descritivos dos contextos, já apresentados.

De referir que os vários trabalhos de projecto desenvolvidos por ambas as educadoras dos grupos experimentais, permitiram utilizar as propostas do Guião integradamente, utilizando a linguagem escrita na perspectiva transversal que referimos no enquadramento teórico deste trabalho. Por exemplo a utilização de suportes de escrita como o dicionário, o mapa e o jornal, foi integrada no trabalho de projecto e as crianças puderam utilizá-los funcionalmente, com objectivos concretos

Por outro lado, a partir de ideias expressas neste instrumento, surgiram outras, e implicou que as educadoras experimentassem novas estratégias e modos de utilizar a escrita. Por exemplo as saídas à rua para fazer descobertas de escrita, nunca tinham sido efectuadas com esse objectivo, o trabalho de texto foi implementado como uma actividade semanal, a construção de histórias a partir de imagens começou a ter sucesso dentro das salas, a correspondência foi reavivada. O Guião permitiu que as educadoras pudessem diversificar mais o trabalho na área da escrita, dando por isso mais hipóteses de escolha às crianças, ajudando-as na descoberta da linguagem escrita, a construírem os seus projectos pessoais de escritoras e leitoras.

## IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Passamos a apresentar a análise dos resultados obtidos em cada uma das provas, realizadas com os quatro grupos que participaram no estudo e que descrevemos no capítulo anterior. Incidiremos sobre os aspectos quantitativos baseados na análise estatística e sobre os aspectos qualitativos baseados em alguns exemplos ilustrativos dos progressos efectuados pelas crianças dos dois grupos experimentais.

Para conhecermos as evoluções dos conhecimentos das crianças verificados nas diferentes provas, criámos variáveis de progresso, indicadora das diferenças entre os resultados do pré-teste e os resultados do pós-teste, para cada uma delas. Foi com cada uma dessas variáveis de progresso (variáveis dependentes) que realizamos uma ANOVA, considerando como variável independente os quatro grupos de crianças. Fizemos também uma análise post hoc utilizando o teste de Tukey no sentido de perceber em que grupos se evidenciavam as diferenças.

### 1. Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita

No Quadro 8 apresentamos as médias e desvios padrão dos progressos verificados nos grupos relativos ao Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita.

Quadro 8 : Médias e desvios-padrão dos progressos sobre Linguagem Técnica

	M	Dp
GE 1 N=19	8.32	2.79
GC 1 N=17	4.47	2.72
GE 2 N= 12	6.75	2.96
GC 2 N= 11	2.09	2.02

Nesta prova obtivemos um valor de  $F(3,55) = 14.47$ ;  $p = .000$ , evidenciando diferenças entre os grupos. A análise post hoc revelou que as diferenças eram entre os grupos experimentais e respectivos grupos de controlo, sendo  $p = .000$  entre o GE1 e o GC1 e  $p = .001$  entre o GE2 e o GC2.

As maiores evoluções verificaram-se no item 2, que incidia no conceito “título”, nos itens 3 e 4, que verificavam a direccionalidade da leitura e da escrita, nos itens 5,6 e 7, que reenviavam para os termos número, letra e palavra, e o item 10 que verificava o conhecimento sobre a escrita de um nome próprio.

Onde se registaram menos progressos foi nos itens 11 e 12 que identificavam o conceito maiúscula e minúscula e ainda nos itens 17 e 18 que referiam os sinais de pontuação, interrogação e exclamação respectivamente. Dentro desta categoria o ponto final que correspondia ao item 16 foi reconhecido por algumas crianças.

### 1.1. Identificação de letras e números

No Quadro 9 apresentamos as médias e desvio padrão dos progressos verificados nos grupos relativos à identificação de letras e números.

Quadro 9: Médias e desvios-padrão dos progressos sobre conhecimento de letras e números

	Grupo	M	dp
Progressos Letras	GE 1 N=19	10.16	4.15
	GC 1 N=17	2.65	2.67
	GE 2 N= 12	7.75	3.96
	GC 2 N= 11	2.64	3.67
Progressos Números	GE 1 N=19	4.42	2.75
	GC 1 N=17	1.77	2.33
	GE 2 N= 12	4.83	2.51
	GC 2 N= 11	1.45	2.46

Relativamente ao conhecimento de letras, obtivemos um valor de  $F(3,55)= 17.05$ ;  $p= .000$ , evidenciando diferenças significativas entre os grupos. A análise post hoc revelou que as diferenças significativas eram entre o GE1 e o GC1 apresentando um  $p=.000$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p= .008$ .

Em relação ao conhecimento sobre números obtivemos um valor de  $F(3,55)= 6.67$ ;  $p= .001$ , indicando diferenças entre os grupos. A análise post hoc mostrou que as diferenças entre o GE1 e o GC1 tinham um  $p=.014$  e entre o GE2 e o GC2 um  $p= .012$

Houve portanto um aumento significativo nos progressos efectuados pelas crianças dos grupos experimentais sobre a identificação e nomeação de letras e números relativamente às crianças dos grupos de controlo.

Desta forma vimos confirmada a Hipótese 1 (H1) do nosso estudo uma vez que as crianças dos dois grupos experimentais tiveram uma maior evolução nos seus conhecimentos sobre linguagem técnica da leitura e da escrita, letras e números do que as crianças dos grupos de controlo. Neste caso também o grupo de nível sócio-cultural baixo (GE2) diminuiu a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto (GE1), aproximando-se das suas médias.

## 2. Escrita inventada e escrita do nome

Quadro 10 Médias e desvios-padrão dos progressos da escrita inventada e escrita do nome

	Grupos	M	Dp
Progressos Escrita inventada	GE 1 N=19	1.84	.765
	GC 1 N=17	.65	.86
	GE 2 N= 12	1.83	.58
	GC 2 N= 11	.45	.52
Progressos escrita do nome	GE 1 N=19	1.52	1.12
	GC 1 N=17	.53	1.00
	GE 2 N= 12	1.92	1.38
	GC 2 N= 11	.55	.93

No que diz respeito à prova de escrita inventada obtivemos um valor de  $F(3,55)=15.20$ ;  $p=.000$ , revelando diferenças entre os grupos. A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1 sendo  $p=.000$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p=.000$ .

Relativamente aos progressos sobre a escrita do nome obtivemos um valor  $F(3,55)=5.42$ ;  $p=.002$ , revelando mais uma vez diferenças entre os grupos. A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1 com  $p=.047$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p=.024$ .

Desta análise percebemos que, apesar de na escrita de palavras e na escrita do nome, as crianças dos grupos experimentais terem progredido mais em relação aos respectivos grupos de controlo, não podemos deixar de constatar que, os progressos na escrita do nome foram menos acentuados.

Vejamos alguns exemplos.

Suj 3; GE1 : 3 anos de idade

Pré-teste Nível 1- Rabiscos indiferenciados	Pós-teste Nível 3 – Escrita pré-silábica
	<p>A L T I A P</p> <p>A M I P</p> <p>A P R</p> <p>A P T R</p> <p>A P J R</p> <p>J S R P R S</p> <p>A R I O</p> <p>A I T O</p> <p>P A I T O</p> <p>R P A T</p> <p>A P T</p> <p>J P R</p>

Figura 20- Exemplo da evolução na escrita de palavras

Suj. GE2: 4 anos de idade

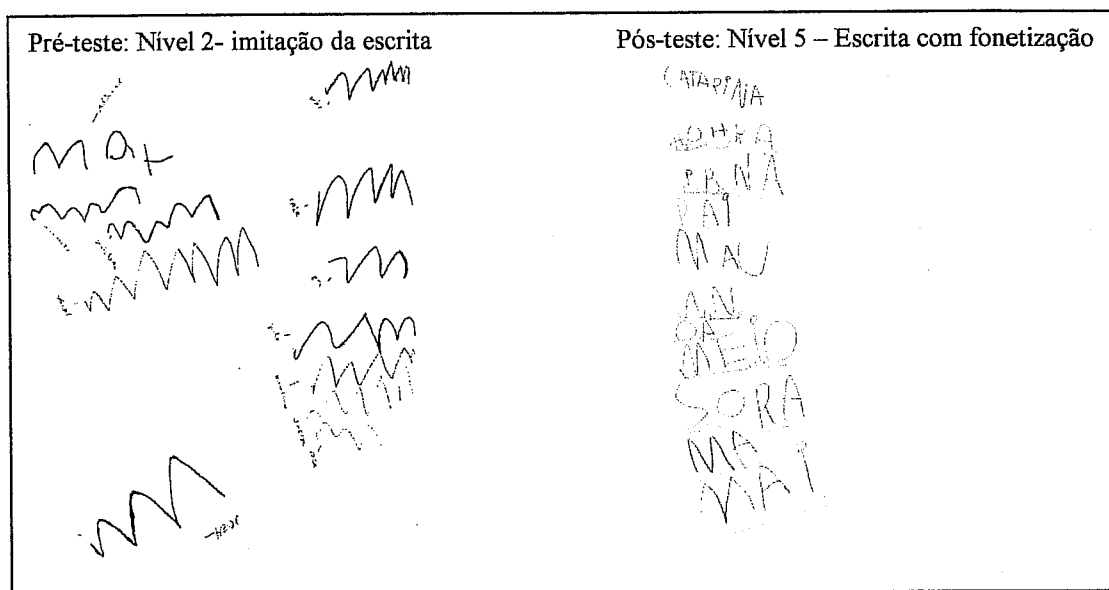


Figura 21 – Exemplo de evolução na escrita de palavras

Suj. GE2: 5 anos

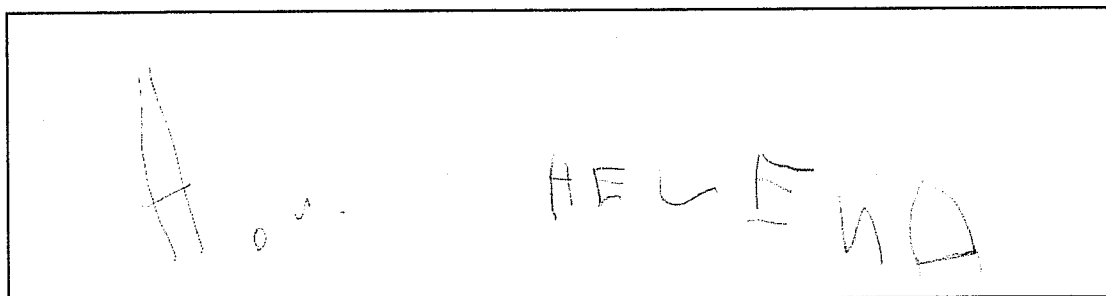


Figura 22 – Exemplo de evolução na escrita do nome do nível 2 para o nível 4

Também os resultados apresentados nesta prova confirmam a Hipótese 2 do estudo, uma vez que as crianças dos dois grupos experimentais evoluíram mais nas suas escritas inventadas do que as crianças dos grupos de controlo. Por outro lado também o grupo de nível sócio-cultural baixo (GE2) diminuiu a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto (GE1).

No caso particular da escrita do nome a diferença foi ultrapassada pelo GE2, que obteve uma média superior à média do GE1.

### 3. Leitura de palavras e frases com imagem

Quadro 11 Médias e desvios-padrão dos progressos na leitura de palavras e frases com imagem

	M	Dp
GE 1 N=19	1.21	.54
GC 1 N=17	.59	.51
GE 2 N= 12	1.75	.75
GC 2 N= 11	1.00	.77

Nos progressos sobre a leitura de palavras e frase com imagem obtivemos um valor de  $F(3,55) = 8,401$ ;  $p = .000$ , evidenciando diferenças entre os grupos. A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1 sendo  $p = .022$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .029$ .

Também para esta prova os progressos verificados, confirmam a maior evolução das crianças dos grupos experimentais, cujo exemplo apresentamos.

Suj. GE2: 5anos

#### **Exemplo – cartão A e B**

##### **Pré-teste – nível 1**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Relógio

P: Porque dizes que está escrita a mesma coisa?

R: Porque são iguais, é tudo o mesmo!

##### **Pós-teste – nível 3**

P: O que achas que está aqui (A) escrito?

R: Relógio.

P: E aqui (B), o que achas que está escrito?

R: Não sei, mas esta (B) é maior do que esta (A) não é igual

Nesta prova confirmámos a Hipótese 3 do estudo uma vez que as crianças dos dois grupos experimentais tiveram maior evolução nas suas tentativas de leitura de

textos com imagens do que as crianças dos grupos de controlo. O grupo de nível sócio-cultural baixo (GE2) ultrapassou até a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto (GE1)

#### 4. Elaboração oral de uma história

Quadro 12 Médias e desvios-padrão dos progressos na elaboração de uma história

	M	Dp
GE 1 N=19	1.68	.67
GC 1 N=17	.65	.70
GE 2 N= 12	2.17	.58
GC 2 N= 11	.73	.65

Os progressos obtidos na elaboração de uma história indicam um valor de  $F(3,55)= 17,44$ ;  $p= .000$ , revelando diferenças entre os grupos. A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1 sendo  $p=.000$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p= .000$ .

Nesta prova os progressos dos grupos experimentais são bastante superiores aos progressos dos grupos de controlo, notando-se uma acentuada evolução do GE2 em relação em relação ao respectivo grupo de controlo e sobre a qual apresentamos um exemplo ilustrativo.

##### **Suj. GE2: 5 anos**

Pré-teste – Nível 0

“Estava lá o gato... a menina estava a estudar... o homem foi lá...”

Pós –teste – Nível 3

“Era uma vez uma menina que estava a estudar. De repente o gato caiu em cima da mesa e entornou o sumo. A menina chorou, chorou, até que apareceu o pai e lhe disse para não chorar. Não fazia mal sujar a mesa!”

Também, nesta prova, se confirmou a Hipótese 4 do estudo, atendo a que as crianças dos dois grupos experimentais tiveram uma maior evolução na elaboração oral de uma história do que as crianças dos grupos de controlo. Também aqui verificámos

que o grupo de nível sócio-cultural baixo (GE2) diminuiu significativamente a desvantagem, quando comparado grupo de nível sócio-cultural médio/alto (GE1), obtendo uma média mais elevada nos progressos efectuados.

## 5. Conhecimentos sobre portadores de escrita

Quadro 13 Médias e desvios-padrão dos progressos sobre portadores de escrita

	Grupos	M	Dp
Livro	GE 1 N=19	1.89	.81
	GC 1 N=17	1.00	.94
	GE 2 N= 12	2.25	1.06
	GC 2 N= 11	1.18	.87
Mapa	GE 1 N=19	1.42	1.02
	GC 1 N=17	.35	.70
	GE 2 N= 12	2.08	1.31
	GC 2 N= 11	.00	.00
Dicionário	GE 1 N=19	2.53	1.07
	GC 1 N=17	.177	.73
	GE 2 N= 12	2.25	1.29
	GC 2 N= 11	.00	.00
Nota	GE 1 N=19	1.16	.90
	GC 1 N=17	.88	.78
	GE 2 N= 12	.67	.89
	GC 2 N= 11	1.27	1.00
Jornal	GE 1 N=19	1.68	.95
	GC 1 N=17	.76	.90
	GE 2 N= 12	2.42	1.16
	GC 2 N= 11	.36	.67
Revista	GE 1 N=19	1.32	1.00
	GC 1 N=17	.71	.92
	GE 2 N= 12	.917	1.16
	GC 2 N= 11	.45	.69

Nesta prova sobre o conhecimento de portadores de escrita obtivemos resultados em função dos portadores:

- Livro: obtivemos um valor de  $F(3,55) = 5.91$ ;  $p = .001$ . A análise post hoc revelou diferenças entre o GE1 e o GC1 com  $p = .024$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .034$
- Mapa: valor de  $F(3,55) = 14.35$ ;  $p = .000$ . A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1, com  $p = .005$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .000$
- Dicionário: valor de  $F(3,55) = 30.67$ ;  $p = .000$ . A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1, com  $p = .000$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .000$
- Nota: valor de  $F(3,55) = 1.22$ ;  $p = .313$ . A análise post hoc não apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1, com  $p = .788$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .365$
- Jornal: valor de  $F(3,55) = 12.16$ ;  $p = .000$ . A análise post hoc apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1, com  $p = .025$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .000$
- Revista: valor de  $F(3,55) = 2.19$ ;  $p = .100$ . A análise post hoc não apresentou diferenças entre o GE1 e o GC1, com  $p = .243$  e entre o GE2 e o GC2 com  $p = .663$

Da análise sobre os conhecimentos relativos aos portadores de escrita, podemos dizer que, com exceção do portador *nota*, e do portador *revista*, houve mais progressos nas crianças dos dois grupos experimentais. Neste caso não se registaram diferenças significativas entre os progressos dos grupos experimentais em relação aos resultados obtidos pelos grupos de controlo.

Atendendo a estes, não podemos confirmar a Hipótese 5 para todos os portadores. Podemos confirmar sim, que, à exceção dos portadores *nota* e *revista*, as crianças dos dois grupos experimentais tiveram uma maior evolução na identificação, explicitação de atributos e de funções, e ainda na predição do conteúdo, relativamente aos portadores de escrita, do que as crianças dos grupos de controlo. Considerando a exceção assinalada, concluímos que o grupo de nível sócio-cultural baixo (GE2)

diminuiu a desvantagem relativamente ao grupo de nível sócio-cultural médio/alto (GE1), ultrapassando a média de progresso no caso dos portadores livro, mapa e jornal.

## V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo vamos retomar os objectivos do estudo e fazer a discussão dos resultados suportados no enquadramento teórico do presente trabalho.

Partimos do pressuposto que a linguagem escrita é um factor de democratização e equidade social, um instrumento cultural cuja aprendizagem é socialmente mediada (Bruner, 1986; Vygotsky, 2001). Considerámos também o facto das crianças serem fortemente influenciadas pelos seus contextos familiares, e que muitas vezes, por motivos de ordem social, apresentarem uma fraca utilização funcional da linguagem escrita (Bigas, 2000). Por outro lado reconhecemos a força que a educação pré-escolar pode assumir na vida dessas crianças (Bairrão e Tietze, 1994), sem no entanto constituir condição suficiente para a promoção de competências a diferentes níveis. O que os investigadores apontam como factor de maior impacto nas aprendizagens sobre a linguagem escrita são os aspectos de natureza organizativa (Alves Martins e Niza, 1998; Simó e Tolchinsky, 2001), sobre os quais o educador pode ter um papel determinante.

Lembramos então os dois objectivos deste estudo.

1. Estabelecer uma relação entre as práticas dos educadores de infância e os progressos efectuados pelas crianças, ao nível dos conhecimentos sobre a escrita inventada, na leitura de textos com imagem, na produção oral de uma história (narrativa), e ainda nas conceptualizações sobre portadores de escrita (identificação, explicitação de atributos, funções e predição do conteúdo).

2. Perceber se a prática intencionalizada e estruturada dos educadores contribui para minimizar as desvantagens entre as crianças de grupos socioculturais contrastados, relativamente aos conhecimentos sobre a escrita inventada, na leitura de textos com imagem, na produção oral de uma história (narrativa), e ainda nas conceptualizações sobre portadores de escrita (identificação, explicitação de atributos, funções e predição do conteúdo).

Em relação ao primeiro podemos afirmar, que na globalidade, foi atingido. O facto de termos confirmando as hipóteses em estudo, leva-nos a procurar justificação no processo de intervenção que decorreu ao longo de seis meses nos dois grupos experimentais. Por outro lado estamos conscientes que a amostra, por ser reduzida, não permite generalizações. Mas, porque também efectuamos vários testes, e os seus resultados apontam todos na mesma direcção, não temos pudores em afirmar que existe uma forte relação entre as práticas desenvolvidas pelas educadoras dos grupos experimentais e os progressos efectuados pelas crianças.

Queremos desde já deixar claro que a intervenção não pode ser vista como uma mera aplicação de estratégias, mas compreendida numa perspectiva mais abrangente, no quadro de um modelo pedagógico sócio-constructivista, inspirado nas ideias de Vygotsky e de Bruner.

Na verdade, como anunciam Alves Martins e Niza (1996), Carlino e Santana (1999), Colomer e Teberosky (2003), a forma como o educador organiza o contexto educativo e modo como facilita a interacção socialmente mediada com a linguagem escrita, tem repercussões na aprendizagem das crianças.

No nosso caso concreto parece ser possível estabelecer relação entre o modo como os contextos dos grupos experimentais estavam organizados. Nesta organização incluímos a disposição e variedade de espaços intencionalizados para a escrita, a diversidade de materiais desafiadores à descoberta da escrita, a organização dos tempos que contemplava diferentes momentos de encontro a pares, em pequeno ou em grande grupo, onde sempre o educador podia acompanhar as aprendizagens intervindo com intencionalidade na ZDP, promovendo a participação guiada (Marchesi & Martin, 1998)

Não podemos esquecer que as educadoras estavam muito conscientes sobre o modo como melhor podiam actuar junto das crianças, devido a todo o trabalho de aprofundamento sobre a linguagem escrita desenvolvido antes da intervenção no âmbito do grupo cooperativo. Daí evocamos as ideias de Nóvoa (1995, 1998) ao considerar ser fundamental o educador assumir a sua formação num sistema de autoformação participada. Esse constructo vai conduzi-lo mais facilmente ao desenvolvimento da

profissionalidade, vai torná-lo mais capaz de responder às solicitações das crianças com quem partilha o dia-a-dia. O processo de reconstrução das práticas das educadoras (Niza, 1996), levado a cabo durante a intervenção, conduziu-as a um nível superior de exigência consigo mesmas. Por conhecerem modo como as crianças pensam sobre a linguagem escrita e como se apropriam deste instrumento cultural tornaram-se mais capazes de intervir adequadamente. (Simó & Tolchinsky, 2001)

A intencionalidade educativa, exemplificada nos pontos do Guião para a Intervenção, leva-nos a considerar o peso desse factor nos resultados obtidos. De facto, todo o trabalho das educadoras estava estruturado e pensado, com o objectivo de provocar aprendizagens significativas nas crianças. Como é sublinhado nas Orientações Curriculares (DEB, 1997), a intencionalidade educativa é fundamental para se poder influenciar a aprendizagem.

Por outro lado a utilização sistemática das estratégias e actividades explicitadas no Guião constituiu uma referência para todo o trabalho desenvolvido com as crianças no domínio da linguagem escrita e oral. Sublinhamos mais uma vez que quase todas elas são identificadas por vários autores (Curto et al., 2000<sup>a</sup>; Simó e Tolchinsky, 2001), como actividades de utilização com significado na vida social, o que não causou constrangimentos às educadoras que as utilizaram. As salas funcionavam como comunidades de aprendizagem (Rogoff, 1993).

A discussão que nos propomos fazer vai procurar justificar alguns dos resultados obtidos, à luz da intervenção inspirada no Guião, mas também com base naquilo que possibilita a utilização integrada e funcional das propostas de intervenção: a organização pedagógica da sala.

Vejamos alguns exemplos que consideramos terem influenciado os progressos das crianças.

A constatação de que todo o espaço das duas salas de jardim-de-infância espelha o trabalho que nelas é desenvolvido constitui um factor indicador das preocupações

pedagógicas das educadoras. As paredes são os expositores de resultados de aprendizagens, são espaços dinâmicos, que servem para afixar todos os registos que informam, que orientam, que permitem planificar, entre outras funções.

A reflexão sobre os resultados da H1, conduz-nos a perceber-los em função das práticas diárias que aconteciam nas salas e em particular do trabalho de texto que foi implementado em consequência da intervenção. As crianças tinham à sua volta um enorme capital visual de palavras e números. Por exemplo, os vários mapas onde diariamente liam a data, a identificação em cada espaço da sala com a indicação do número de crianças que podiam estar em simultâneo, o alfabeto exposto na parede, todos os textos expostos. Em todas estas possibilidades temos de destacar o papel mediador das educadoras junto das crianças, utilizando estratégias inspiradas no Guião. Não podemos esquecer todas as actividades de escrita incluídas na rotina, os diferentes modelos para copiar, a leitura que o educador fazia em frente das crianças, sublinhando com o dedo as linhas dos textos.

Relativamente aos resultados obtidos sobre a H2 (escrita inventada e escrita do nome próprio), não podemos deixar de expressar alguma surpresa no caso particular da escrita do nome. Na verdade esperávamos que os progressos desta prova não tivessem um desnível tão acentuado entre os grupos experimentais e os grupos de controlo. Isto porque a escrita do nome é das primeiras escritas fixas que as crianças aprendem (Ferreiro e Teberosky, 1999), e porque em todas as salas existiam cartões com os nomes próprios que eram utilizados frequentemente para identificar os trabalhos, os quadros de presenças de todas as salas tinham o nome de todas as crianças. A nossa reflexão sobre o caso, leva-nos a considerar a atitude das educadoras para com as crianças mais novas. De facto não havia uma preocupação com estas relativamente à escrita do nome como se verificava para com as crianças de 5 anos. Às mais novas, ao contrário do que acontecia nas salas dos grupos experimentais, não eram incentivadas a utilizar esse suporte. Por vezes era a própria educadora que assinava por elas, sendo todo o trabalho sobre a linguagem escrita especialmente direccionado às crianças de 5 anos, que no próximo ano iam para o 1º ciclo.

Em relação aos progressos obtidos sobre a H3 (leitura de palavras e frase com imagem), mais uma vez os consideramos como consequência directa do trabalho desenvolvido pelas educadoras dos grupos experimentais. Também aqui podemos encontrar algumas implicações do trabalho de texto que foi desenvolvido nas salas de intervenção. No segundo momento de avaliação as crianças estavam mais atentas à escrita, já tinham feito, na generalidade, a deslocação da leitura da imagem aproximando-se da leitura do texto. Mostraram ser capazes de usar a informação das letras, desviando-se da dependência da imagem para a dependência do texto impresso.

Sobre outro exemplo, os resultados que confirmaram a H4, sobre a elaboração oral de uma história a partir de um conjunto de imagens, podemos compreendê-los pelo facto das educadoras realizarem várias vezes actividades de construção de histórias a partir de imagens. As crianças começaram a organizar os seus discursos em torno de uma narrativa e apoderaram-se da sua estrutura. Muitas dessas histórias foram passadas a escrito e compiladas sob a forma de livro. O contar uma história foi uma actividade que passou a fazer parte da rotina das crianças. Daí que não possamos estranhar que os desempenhos das crianças no momento do pós -teste fossem muito diferente da situação inicial.

Vejamos um outro exemplo em relação à H5, sobre o conhecimento relativo a portadores de escrita. O facto de as educadoras terem utilizado com alguma frequência o mapa, o jornal, ou o dicionário parece estar directamente relacionado com os progressos obtidos. De referir que a utilização desses suportes não foi forçada, mas antes planificada para dar resposta a situações concretas onde a sua utilização fosse necessária. Comparando por exemplo os resultados dos grupos de controlo sobre o mapa ou sobre o dicionário torna-se evidente essa influência.

Ainda sobre os portadores, o resultado obtido para o portador nota e revista não deixa de ser curioso porque se opõe aos restantes resultados. Lembramos no entanto, que no ano da intervenção estava em curso a alteração da moeda no nosso país. Os escudos foram substituídos por euros, o assunto foi amplamente divulgado junto da população, e principalmente as crianças viveram esse processo, que no seio familiar, quer na comunidade de pertença. Quando efectuámos o pré-teste utilizamos escudos, quando realizámos o pós-teste utilizámos euros. Pensamos que são justificações que ultrapassam o trabalho desenvolvido nas salas.

Em relação à revista, a que utilizámos foi a Batatton. Pensamos que por haver muita publicidade alusiva à personagem principal em diferentes meios de comunicação, terá tido alguma influência no conhecimento que muitas das crianças tinham sobre essa revista em particular. Mais ainda, no momento das entrevistas constatámos que muitas das crianças a tinham em casa, e que por isso já tinham algum conhecimento sobre o portador em causa.

Sobre o segundo objectivo do estudo, pensamos que os resultados apresentados são suficientemente esclarecedores. Houve na verdade uma grande aproximação dos progressos efectuados pelas crianças do GE2 aos progressos das crianças do GE1, sendo nalguns casos superiores.

Uma das justificações que encontramos é a constatação aparentemente simples, mas que se pode tornar complexa, na qual acreditamos, de que todas as crianças podem fazer grandes aprendizagens, independentemente da sua origem social, desde que lhes sejam oferecidas as condições ideais para tal (Bairrão & Tietze, 1994; Hamilton & Howes, 2002; Karweit, 2002)

Sobre esta afirmação, queremos realçar a importância do papel das educadoras, que acompanharam estas crianças, e que foram capazes de utilizar a diferenciação pedagógica como estratégia de excelência, no combate à desigualdade social. Por terem uma prática intencionalizada, e uma grande consciência da responsabilidade na educação de todas as crianças, assumiram a heterogeneidade como elemento de enriquecimento humano.

Por outro lado pensamos que o facto destas crianças não terem em casa as condições ambientais e culturais para o desenvolvimento das suas potencialidades, quando confrontadas com um mundo fascinante de descobertas, onde são valorizadas, muito facilmente dão o salto qualitativo. Não podemos esquecer os ensinamentos de Vygotsky (2001) para quem todas as crianças são detentoras de grandes potencialidades. O importante é ajudá-las a transformar essa potência em aprendizagem com significado.

Para finalizar esta discussão, por agora, queremos apenas referir que temos consciência de que ela não está acabada. A reflexão sobre o que os resultados revelaram, exige com certeza outras leituras, que só poderão ser feitas se continuarmos neste caminho de aprendizagem, tentando aprender mais com outros, em suporte textual ou presencial.

## CONCLUSÕES

No início deste estudo reconhecemos a linguagem escrita como factor de democratização e equidade social, um instrumento cultural, uma condição para o exercício da cidadania, cuja aprendizagem é socialmente mediada. A sua aprendizagem representa a possibilidade de podermos participar activamente em diferentes contextos sociais que fazem parte do nosso Mundo.

Constatámos que as experiências educativas em contextos de educação pré-escolar podem ser a pedra de toque para uma aprendizagem proficua, desde que esse *locus* funcione como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde todas as crianças possam descobrir o significado da escrita. A função do jardim-de-infância consiste em favorecer a progressiva aproximação aos sistemas de conhecimento culturalmente criados.

Percebemos também que o educador de infância tem um papel fundamental na criação de contextos promotores dessa aprendizagem e que a intencionalidade com que desenvolve a prática educativa tem repercussões nas crianças. Por outro lado, o modo como esse adulto se relaciona com os saberes necessários para intervir eficazmente no processo ensino-aprendizagem passa inevitavelmente pela heteroformação cooperada, que deve ser entendida como um constructo para o desenvolvimento da profissionalidade. Mais do que saber fazer, o educador precisa saber porque se faz e que implicações pode ter a sua acção.

Os educadores são pois responsáveis por criar as condições óptimas necessárias ao processo ensino-aprendizagem e que passa por conhecer as crianças, o que elas pensam sobre o mundo que as rodeia, fazer apelo aos seus conhecimento iniciais, e a partir deles estabelecer pontes com novos conhecimentos. Não podemos esquecer que os processos de ensino-aprendizagem se desenvolvem através de uma interacção cuidada e permanente entre o educador e a criança.

Foi assim, que a partir destas ideias-chave, nas quais temos plena convicção, que delineamos os objectivos de estudo que originaram esta Tese.

Lembramos que era nossa intenção estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas dos educadores de infância, e os progressos efectuados pelas crianças em aspectos concretos do domínio da linguagem escrita, como o conhecimento de termos técnicos da leitura e da escrita, conhecimento de números e letras, conhecimento sobre escrita inventada, leitura de palavras e frases, elaboração oral de uma história, conhecimento sobre portadores de escrita. Queríamos também perceber se a prática intencionalizada e estruturada dos educadores de infância contribui para minimizar desvantagens entre crianças de grupos socioculturais contrastados, tomando por referência os saberes acima indicados.

Para tal desenvolvemos um estudo quasi-experimental, no qual foi desenvolvida uma intervenção ao longo de seis meses, (sobre a qual já desenvolvemos em pontos anteriores), com dois grupos de crianças em idade pré-escolar, de meios sócio-culturais contrastados, tendo como controlo dois grupos equivalentes. A intervenção foi dirigida para a área da linguagem escrita e linguagem oral, e procurou contemplar várias possibilidades de intencionalizar a sua utilização no âmbito de uma perspectiva sócio-construtivista, e portanto funcional, considerando as crianças como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados deste estudo levam-nos a concluir que os contextos de educação pré-escolar, onde foi desenvolvida a intervenção foram capazes de promover aprendizagens significativas nas crianças, atendendo aos progressos que revelaram ter efectuado. Afirmamos com convicção que houve de facto uma relação de influência entre as práticas desenvolvidas e intencionalizadas pelas educadoras e os progressos alcançados pelas crianças.

O modo como as educadoras organizaram a sala, os recursos materiais que disponibilizam, a intencionalidade com que interagiram com as crianças, assumindo o papel de guias da aprendizagem, o facto de se assumirem como modelos de escritores e

leitores, de contemplarem estratégias de diferenciação pedagógica, parecem ter sido factores que contribuíram para o efeito alcançado.

Porque também os resultados nos permitem dizer que os conhecimentos das crianças do grupo socialmente desfavorecido se aproximaram dos conhecimentos das crianças do grupo social médio/alto, somos conduzidos a reflectir sobre a importância deste tipo de práticas e o contributo que podem dar, como projecto de intervenção social.

Podemos ainda tirar algumas ilações, que incidem sobre a importância da formação contínua dos educadores, nomeadamente em moldes idênticos aos que foram desenvolvidos antes da intervenção. Parece-nos que um contexto formativo como o que foi vivenciado deve ser assumido por mais educadores de infância, como factor de desenvolvimento profissional. O desenvolvimento da profissionalidade dos educadores deve passar necessariamente pela formação contextualizada. Pela formação que ajude a fortalecer os laços entre a prática e a teoria, que estabeleça pontes de saber onde todos ensinam e todos aprendem.

Pela natureza do nosso estudo, pela quantidade de material que analisámos, pelo conjunto de assuntos que abordámos ficámos com a sensação de muito ter ficado por dizer e muito haverá para concluir. São portas que ficam em aberto.

No entanto toda esta experiência constituiu um factor de crescimento pessoal e profissional, quer para nós, quer para as educadoras que partilharam connosco este caminho de descoberta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções pedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alvarez, A. & del Rio, P. (1996). Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Org), *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (Vol 2, pp. 79-104). Porto Alegre: Artmed.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M.(1997). Literacia e educação pré-escolar. *Actas do X\_Colóquio de Psicologia e Educação*.pp.3-16.Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M.& Niza, I.(1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves Martins & Quintas Mendes (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 & Quintas Mendes (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.

Assembleia da República (1997). *Lei n.º 5 /97, de 1 de Fevereiro*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (1997). *Despachon.º 5220 /97, de 4 de Agosto*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Bairão,J. & Vasconcelos, T. (1997) A Educação Pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva Histórica. *Inovação*. 10 (1), 7-19.

Bairão,J. & Tietze, W. (1994). *A educação pré-escolar na comunidade europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Becerra, A.I. & Martínez, M. I. (1993). Relaciones entre el medio ambiente escolar y el programa educativo. Algunas reflexiones para la intervención. In: Castro, R. (org) *Psicología Ambiental: Intervención e Evaluación del Entorno*. 233-237. Sevilla: Arquetipo Ediciones.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA

Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil, In: M. Bigas & M. Correig (Org). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 43-69) Madrid: Editorial Síntesis.

Bolea, E. & Coll, C. (1996) As Intenções educativas e os objectivos da educação escolar: Alternativas e Fundamentos Psicológicos. (317-332) In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Org), *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (Vol 2, pp. 317-332). Porto Alegre: Artmed

Brown, P.C. & Spodek, B. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica, In B. Spodek, (org) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 193-223) Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Brubacher, J. W., Case, C. W. & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa Editorial

Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós

Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70

- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70
- Bruner, J. (2001). Juego, Pensamento y Lenguaje, in J.L. Linaza (org.). *Jerome Bruner, Acción, Pensamiento y Lenguaje* (211-219). Madrid: Alianza Psicológica.
- Cadima, A.;Gregório, C.; Niza, S. (1995). Um processo de Formação em Contexto. *Inovação*, 8, 295-307.
- Carlino, P. & Santana, D. (1999). *Leer y escribir com sentido:una experiência constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid:Visor
- Charpak, G. (1999). *Crianças, Investigadoras e Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Chauveau, G.(1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz
- Chauveau, G, & Rogovas-Chauveau, E. (1994) *Les chemins de la lecture*. Campin à Turnai : Magnard
- Clanché, P. (1982).*L'évolution du texte libré a l'école elementaire: contribution à une genetique de la textualité*. Université de Bordeaux II. Thèse pour l'obtention du Grade de Douctoeur (não publicada)
- Cohen, R. & Gilabert, H.(1992). *Descoberta e Aprendizagem da linguagem\_escrita antes dos 6 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cole, M.(1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. in: *Vygotsky e a educação*.( pp.85-105). São Paulo: Artmed
- Coll, C. & Sole, I. (1996) A interação Professor /Aluno no Processo de Ensino Aprendizagem in In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Org), *Desenvolvimento Psicológico e Educação Vol 2*, (pp. 281-297). Porto Alegre: Arned

Coll, C.; Martin, E ; Mauri, T. et al (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA

Coleman,C.C. & Ladd, G.W.(2002) As relações entre pares na infância: formas características e funções. In B. Spodek, (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Colomer, T & Duran, T. (2000) La literatura en la etapa de educación infantil. In M. Bigas e M. Correig (Eds), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (pp.213-249). Madrid: Editorial Síntesis

Colomer, T. & Teberosky, A. (2003). *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Curto,L.; Morillo, M. & Teixeidó, M. (2000a). *Escrever e Ler Vol 1*. Porto Alegre: Artmed.

Curto,L.; Morillo, M. & Teixeidó, M. (2000b). *Escrever e Ler Vol 2*. Porto Alegre: Artmed.

Dahlberg,G.;Moss,P. & Pence,A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed

De Ketele, J.M. (1986). *L'evaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck

DEB (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação básica

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata

Diniz, M. & Rebelo, D. (1998) *Falar contigo*. Lisboa: Caminho

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter Éditions.

Earl, L., Hargreaves, A. & Ryan, J. (2001) *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora

Esperet, E. (1984). Processus de production genése et role du schéma narratif dans la conduite de récite. In : M. Moscatto e G. Piéraud- Le- Bonniec (Eds.) *Le Langae Construction et Actualisation* (pp. 179-196). Rouen: PUR

Ferreiro, E ; Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita* . Porto Alegre: Artes Médicas

Fijalkow, E. (1993). Claraté Cognitive en Grande Section Maternelle au Cours Préparatoire. In : G. Chauveau, M.Rémond & E. rogovas-Chauveau (Comp.) *lénfant apprendit lecteur*. Paris : L'Harmattan.

Fisher, J. (2004), A Relação entre o Planeamento e a Avaliação in I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, (pp.20-40). Lisboa: Texto Editora

Fons, M. (2000). Enseñar a leer y a escribir, in: M. Bigas & M. Correig,(Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*,(pp.179-212). Madrid:Editorial Síntesis

Formosinho, J. (1996a). *Educação Pré-escolar: primeira etapa da educação básica*. In Revista Noesis, (39), 26-28. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Formosinho, J. (1996b). Prefácio, in *Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.

Forneiro, L.I.(1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza, (org.). *Qualidade em Educação Infantil*.(pp. 229- 281). Porto Alegre: ArtMed

Freire, P.(1996) *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

- Freire, P. (2001) *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora
- Freire, P. (2003) O Caminho se faz caminhando In: B.Brenda & J. Peters *O Caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis : Editora Vozes
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed
- Garcia, C. M. (1995) A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa. Publicações D. Quixote
- Garcia, C. M. (1999) *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora
- Gilly, M. (1999), Education, construction de connaissances et développement cognitif : Remarques introductives, *Análise Psicológica* 1, (7) ,5-8.
- Gómez, A.P. (1995) O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo, in A. Nóvoa (org) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote
- Goñi, J.O.& Mestres, M.M. (1999) Desenvolvimento pessoal e educação. In: C.C. Salvador (org), *Psicologia da Educação* (pp. 73-133). São Paulo: Artmed
- González, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- González, P.(2003) “O Movimento da Escola Moderna Portuguesa”, in: *Escola Moderna*, MEM, 18, 5ª série, 56-70

Graude, M. E. & D.J. Walsh (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

Guilbourg, I. (2000). El desarrollo de la comunicación. In: M. Bigas, & M. Correig (org.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (pp.13-41). Madrid: Editorial Síntesis.

Hamilton, C.E. & Howes, C. (2002) Modelos de Atendimento para Crianças mais Novas. In : Spodek, B. (org) *Manual de Investigação em educação de Infância* ( pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Karweit, N. (2002). Modelos pré-escolares eficazes para crianças de risco. In Spodek, B. (org) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 869- 919)

Luria, A.R. (2001). O desenvolvimento da escrita na criança. In A.R. Luria; A.N. Leontiev e Vygotsky . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.143-189). São Paulo: Ícone Editora.

Marchesi, A. & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambi*. Madrid: Alianza Editorial.

Maso, J.M. & Sinha, S. (2003). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vygotskyano de aprendizagem e desenvolvimento. In: B. Spodek (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

McCabe, A.; Jesso, B. e Peterson, C. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention studie. *Jornal of Child Language*, 26,1, pp.49-67

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: Artmed

Moreira, N. (1988). Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In M.Kato (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Nabuco, M.E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação 10* (1), 37-87.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: University Press.

Nemirovsky, M.(2001) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Barcelona: Paidós

Nicolescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editores.

Niza, S. (1992). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna

Niza, S. (1996 a) Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação 9*, (1,2), 139-149)

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, (org.) *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137- 156). Porto: Porto Editora

Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.

Niza, S. (Org.) (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Mem Martins: Ministério da Educação

Nogueira, A.L.H.(1995) Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar* (pp.15-34) Campinas: Papyrus Editora

Nóvoa, A.(1995). Formação de Professores e Formação Docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-50). Lisboa. Publicações D. Quixote

Nunes da Silva, L. (1998). *Portadores de Texto: Concepções Infantis no início da Escolaridade*. Monografia de Fim de Curso, ISPA

Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, (280), 47- 56.

Palacios, J. (1993). Psicologia Evolutiva y Educación Preescolar. In *Encontro sobre Educação Pré-escolar* (33-38). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet, e P. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra:Livraria Almedina

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Perrenoud, P.(1999). *Construir Competências desde a Escola*. São Paulo: Artmed

Perrenoud, P.(2000). *Dez Novas Competências para Ensinar* . São Paulo: Artmed

Perrenoud, P.(2000a). *Diferenciação Pedagógica.: das intenções à acção*.São Paulo: Artmed

Perrenoud, P.(2002). *A Prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo: Artmed

Perret-Clermont, A.N. (1983). *Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social*. Lisboa: Instituto Piaget

Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina

Rebelo, D. (1990) *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rogoff, B.(1993). *Aprendices del pensamiento.El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Salgado, L. (1997) *Educação para Todos. Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação

Santana, I. “Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa”, in:*Escola Moderna*, MEM 3, 5ª série, pp5-12

Santos,J.(1991)a. *Ensaio sobre Educação – I, A criança que é?*.Lisboa: Livros Horizonte

Santos,J.(1991)b. *Ensaio sobre Educação – II, O falar das letras*.Lisboa: Livros Horizonte

Saracho, O.& Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed

Seifert, K.L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In: B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.15-48), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I.L. (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. *Noesis*, 40, 44-47

Silva, M.E. & Sipinillo (2000), Produção na Escrita de Estórias in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), pp. 337-350

Silva Santos, A. (2000) Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças. Tese de Mestrado. Lisboa: ISPA

Simó, R. & Tolchinsky, L. (2001) *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: Editorial Horsori

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In: I. Siraj-Blatchford.(Org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora

Smolka, A.L.(1988). *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez.

Smolka, A. L. (1995). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: M. C.Góes e A.L. Smolka, *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento* (pp.35-63). São Paulo: Papirus

Soares, T.A. (1999) *Que Farei com estas letras? Evolução das conceptualizações sobre a linguagem escrita, na leitura com imagem, em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISPA

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.59-73). Porto: Porto Editora

Teberosky, A. ( 1993) *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Petrópolis: Vozes

Tolchinsky, L.(1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infância y Aprendizaje*, 58, 83-105.

Tolchinsky, L.(2002). *Processos de aprendizaje y formación docente*. Barcelona: Octaedro

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos*. (On-line). Disponível: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. (23/8/2003)

Vasconcelos, T. (1988). Nota de Abertura In S. Niza (Org) *Criar o Gosto pela Escrita*. Mem Martins: Ministério da Educação

Vasconcelos, T. (1999) Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação* (12), 2, 7-24 .

Vasconcelos,T. (2001). Exame Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância. Relatório Comparativo Internacional: da Construção do Edifício ao Lançamento de Pontes para o Futuro (7-23). In *Infância e Educação, Investigação e Práticas* 7-23.

Vigotsky, L.S. (1985).Le problème de l’enseignement et du développement Mental à l’âge Scolaire, in B. Schneuwel 6 J.P. Broncart (Eds), *Vygotsky Aujourd’hui*. Neuchâtel (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.

Vigotsky, L.S. ( 1991).*A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1991a). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2001), *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, . In A.R. Luria; A.N. Leontiev e Vygotsky . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.103-117). São Paulo: Ícone Editora.

Wertsch, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Wertsch, J.V. (1996) *A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente*. In: L.C. Moll (Org), *Vygotsky e a Educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.107-121). São Paulo: Artmed

Wolf, D.P.(2002) *Ali e Então, o Intangível e o Íntimo: As Narrativas da Infância*. In: B. Spodek (org), *Manual de investigação em educação de Infância* (pp.85-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Zabalza, M.A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA

Zabalza, M.A. (1998a), *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA

Zabalza, M.A. (1998b), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

## **ANEXO I**























## **ANEXO II**

**A - Grelha de observação da organização do espaço e materiais da sala para o domínio da linguagem oral e escrita.**

<b>A – Organização do espaço e materiais na sala:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>1. Existe uma área de escrita</b>		
Na área da escrita existem:		
1.1. Identificação (legenda) do espaço		
1.2. Inventário de actividades que aí se podem realizar		
Nesse ou noutro espaço da sala existem:		
1.3. Cadernos individuais para produção escrita das crianças (copiar, fazer tentativas de escrita, registar,...)		
1.4. Folhas em branco para registos diversos		
1.5. Computador com impressora ou máquina de escrever		
1.6. Utensílios e materiais para escrever (lápiz, canetas, papel,...)		
1.7. Material de apoio à correspondência ( envelopes, selos, agendas, lista telefónica,..)		
1.8. Arquivo de correspondência recebida / expedida		
1.9. Alfabeto e algarismos expostos		
1.10. Ficheiros de palavras com ilustração		
1.11. Cartões com os nomes das crianças		
1.12. Letras móveis		
1.13. Quadro de pregas		
1.14. Textos das crianças		
1.15. Textos cortados por palavras para as crianças possam reconstruí-los com base no modelo original, no quadro de pregas.		
1.16. Revistas para recortar imagens e letras		
1.17. Suportes para afixar registos escritos		
<b>2. Na sala existe uma área de biblioteca</b>		
2.1. Na área da biblioteca existem:		
2.2. Identificação/ legenda do espaço		
2.3. Inventário de possibilidades de utilização do espaço		
2.4. Um espaço para os meninos poderem ler e consultar os livros		
2.5. Livros de histórias		
2.6. Livros poesias		
2.7. Livros apenas com imagens		
2.8. Livros construídos pelos meninos		
2.9. Livros instrutivos (trabalhos manuais, experiências,...)		
2.10. Enciclopédias		
2.11. Dicionário de língua portuguesa		
2.12. Livros temáticos		
2.13. Livros de B.D.		
2.14. Contos em suporte áudio		
2.15. Revistas, jornais		

2.16. Livros de registos sobre situações vividas pelo grupo		
2.17. Livros elaborados pelas crianças		
3.Os livros existentes na biblioteca:		
3.1.Estão ao alcance de todas as crianças		
3.2.Estão expostos de maneira frontal numa estante		
3.3.Estão organizados por categorias		
3.4.São variados		
3.5.São renovados ao longo do ano		
3.6.Têm vários tamanhos		
3.7.Contemplam interesses das várias idades		
3.8.Podem ser requisitados para casa		
4.Noutro espaço da sala existem:		
4.1.Livros de histórias para a infância (contos, tradicionais,...)		
4.2. Livros de poesia		
4.3.Livros apenas com imagens		
4.4.Livros construídos pelos meninos		
4.5.Livros instrutivos (trabalhos manuais, experiências, receitas...)		
4.6.Enciclopédias		
4.7.Dicionário de língua portuguesa		
4.8.Livros temáticos		
4.9.Livros de B.D.		
4.10. Contos em suporte áudio		
4.11.Revistas, jornais		
4.12.Livros de registos sobre situações vividas pelo grupo		
4.13. Livros elaborados pelas crianças		
5.Na sala existem:		
5.1.Materiais que potenciem a utilização funcional da linguagem escrita		
5.2.Suportes próprios para afixar registos escritos ao alcance visual das crianças		
5.3.Os suportes apresentam uma superfície unicolor para melhor visualização dos desenhos e textos das crianças		
5.5.Os materiais impressos existentes apresentam clareza preceptiva:		
5.6.Fundo vazio		
5.7.Espaço entre os elementos exibidos		
6. Sobre os registos		
6.1.Os registos mais antigos são frequentemente substituídos por outros recentes		
6.2.Os registos escritos são acompanhados de imagens		
6.3.Os registos escritos são feitos apenas pelo adulto		
6.4.Os registos escritos são feitos pelo adulto e pelas crianças		

## B- Grelha de observação da organização social do grupo

1. Organização do grupo ao longo do dia		
1.1. Há momentos de grande grupo		
1.2. Há momentos para trabalho cooperado em pequeno grupo		
1.3. Há momentos para o trabalho de cooperação a pares		
1.4. Há momentos para a criança estar individualmente		
1.5. A educadora acompanha / guia as crianças quando estão a desenvolver actividades em pequeno grupo		
1.6. A educadora guia o trabalho a pares		
1.7. A educadora pede às crianças para ajudarem outras que precisam		

## C- Grelha de observação sobre a utilização de estratégias de planificação e avaliação

	Sim	Não
1. A Planificação		
É feita apenas pelo educador		
Integra propostas dos meninos		
É feita cooperadamente pelo educador e crianças		
É diária		
É Semanal		
É Quinzenal		
É Mensal		
É Trimestral		
É Anual		
Na planificação da educadora estão explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem		
Oral		
Escrita		
A planificação contempla:		
Estratégias claras para o desenvolvimento da linguagem escrita		
Actividades potenciadoras do desenvolvimento da linguagem escrita		
Recursos que facilitem o desenvolvimento da linguagem escrita		
Interacção com as famílias		
Interacção com outros parceiros educativos		
Na sua acção pedagógica com as crianças, o educador:		
Regista por escrito vivências das crianças		
Provoca e organiza momentos para que as crianças lhe ditem		
Tem espaços para que as crianças possam autonomamente escrever		