

DM.  
PANT/1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PRÁTICA FUNCIONAL DA LINGUAGEM ESCRITA EM  
SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS  
DE 5-6 ANOS**

Sílvia Cristina Mendonça Pantoja – 14730

ORIENTADORA: Professora Doutora Margarida Alves Martins  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



2008

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de  
Documentação

Registo: 18356  
Data: 29.06.09



Imagem de actividade desenvolvida por Eloane, uma das crianças do grupo experimental.

A todas as crianças que partilharam connosco suas ideias, suas alegrias e seus entusiasmos além de nos auxiliarem a interpretar suas escritas.

Não se pode ensinar alguma coisa a alguém,  
pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.

Galileu Galilei

Agradeço ao ISPA pelo incentivo à pesquisa e pela concessão da bolsa de estudo, através da intervenção da Professora Doutora Manuela Machado e da Professora Doutora Eva Delgado.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Margarida Alves Martins a quem tive extrema sorte de encontrar e aprender um pouco mais sobre como as crianças se apropriam da linguagem escrita.

Agradeço também ao Professor Sérgio Niza, pelo valioso tempo dedicado aos diálogos que contribuíram para a elucidação de inúmeras questões relativas a este estudo.

Agradeço a todos (as) que possibilitaram a minha inclusão em sala de aula na Escola Tia Madalena, abrindo espaço e tempo para a realização deste trabalho, em especial, às crianças, às professoras (Dilce e Arlenice) e à Directora (Francinete).

Agradeço de igual maneira a Nilzana, a Simone e ao Edson pela ajuda durante a colecta de dados e pela amizade sincera.

Agradeço à companhia da Ana, Marta, Rita e Helena e de seus familiares, durante minha estada em Portugal.

Agradeço à companhia da conterrânea Priscila, também estudante em Portugal, nos momentos de saudades de casa, da família e do Brasil.

Agradeço à Mileny e a Kelly pelas horas dedicadas à revisão de texto e por não me deixarem desanimar nos momentos que considerei difíceis.

Agradeço a Doutora Odete pelo incentivo à pesquisa, durante a faculdade, encorajando-me a sempre seguir em frente.

Agradeço à minha grande família: Sumair, Orlando (*in memoriam*), Silvana, Márcio, Fábio, Fabiano, Eulália, Paulo, Paula, Lorena e Paulinho, por me ajudarem a ser quem sou.

Agradeço a meu sogro José e minha sogra Irene que me deram o apoio necessário para que eu começasse e concluísse este trabalho.

Agradeço ao meu grande parceiro – Marcos Mendonça – por ter dito mais uma vez “sim”, aceitando viver a dois uma história de encantos e desencantos.

## Índice

Índice.....	I
Lista de Figuras .....	III
Lista de Quadros .....	IV
Resumo.....	V
Abstract .....	VI
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I – Abordagem Teórica</b>	
1. Perspectiva tradicional e perspectivas actuais sobre a aprendizagem da linguagem escrita .....	6
1.1. Perspectiva tradicional sobre a aprendizagem da língua escrita .....	7
1.2. Perspectivas actuais sobre aprendizagem da linguagem escrita .....	9
1.2.1. Perspectiva psicogenética sobre a aprendizagem da linguagem escrita.....	9
1.2.2. As contribuições de Ferreiro e Teberosky para a aprendizagem da escrita	11
1.2.3. Perspectiva histórico-cultural sobre a aprendizagem da linguagem escrita: Contributos de Vigotsky .....	13
2. A educação pré-escolar e a aprendizagem da linguagem escrita .....	16
2.1. A abordagem à escrita.....	20
2.2. A linguagem escrita e sua função social .....	23
2.3. A escrita espontânea em crianças pequenas: Reflexões acerca do processo de construção da linguagem escrita .....	26
3. Concepções precoces acerca da linguagem escrita .....	28
3.1. Concepções precoces acerca dos aspectos funcionais .....	28
3.1.1. Concepções das crianças acerca dos portadores de texto.....	31
3.2. Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos.....	33
3.3. Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais .....	34

**II – Objectivo e Hipótese**

1. Objectivos .....	40
2. Hipóteses de Investigação .....	40

**III – Metodologia**

1. Tipo de investigação .....	42
2. Participantes .....	43
2.1. Caracterização do contexto de sala de aula.....	44
2.1.1. Contexto do Grupo experimental .....	44
2.1.2. Contexto do Grupo de controlo.....	44
3. Instrumentos e procedimentos.....	46
3.1. Prova de escrita .....	46
3.2. Conhecimentos acerca dos portadores de escrita .....	54
3.3. Programa de escrita.....	56
3.3.1. Objectivos .....	56
3.3.2. Desenvolvimento do programa .....	57
3.3.3. Apresentação das actividades realizadas durante a intervenção .....	58

**IV – Descrição e Interpretação dos Resultados**

1. O efeito do programa de escrita acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita .....	72
2. O efeito do programa de escrita acerca dos conhecimentos funcionais da linguagem escrita. ....	86
2.1. Conhecimento acerca dos suportes de escrita (Grupo experimental) .....	86
2.2. Conhecimento acerca dos suportes de escrita (Grupo de controlo).....	94

<b>V – Discussão dos Resultados.....</b>	<b>102</b>
--	------------

<b>VI – Conclusões .....</b>	<b>107</b>
------------------------------	------------

<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>110</b>
--	------------

**Anexos**

Anexo A – Mapa do Brasil.....	120
Anexo B – Autorização .....	121
Anexo C – Grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância.....	122
Anexo D – Carta de Esclarecimento e Consentimento .....	132
Anexo E – Escrita de lista de plantas medicinais.....	133
Anexo F – Escrita de uma carta para um colega.....	134
Anexo G – Resposta da carta enviada.....	135
Anexo H – Escrita de título de uma história desenhada.....	136
Anexo I – Escrita de uma história inventada .....	137
Anexo J – Escrita de título de imagens .....	138
Anexo K – Escrita de título a partir de desenho livre .....	139
Anexo L – Evolução conceptual do grupo experimental.....	140
Anexo M – Evolução conceptual do grupo de controlo.....	141

**Lista de Figuras**

FIGURA 1 – Planta da sala do GE .....	45
FIGURA 2 – Planta da sala do GC .....	45
FIGURA 3 – Escrita representada por garatujas.....	49
FIGURA 4 – Escrita fixa.....	50
FIGURA 5 – Escrita diferenciada.....	50
FIGURA 6 – Escrita com início de fonetização.....	51
FIGURA 7 – Escrita com fonetização silábica .....	52
FIGURA 8 – Escrita com fonetização silábico-alfabética .....	53
FIGURA 9 – Escrita com fonetização alfabética .....	54
FIGURA 10 – Dança da cadeira .....	59
FIGURA 11 – Escrita a partir de logomarcas .....	61
FIGURA 12 – Construção de aviões .....	64
FIGURA 13 – Lista de embalagens .....	65
FIGURA 14 – Escrita de carta .....	66

FIGURA 15 – Leitura de contos .....	68
FIGURA 16 – Escrita acerca do espaço escolar .....	70
FIGURA 17a – Escrita grafo-perceptiva (1B) .....	74
FIGURA 17b – Escrita com fonetização silábica (2B).....	75
FIGURA 18a – Escrita grafo-perceptiva (1C) .....	76
FIGURA 18b – Escrita com fonetização silábica (2D).....	77
FIGURA 19a – Escrita com fonetização silábica (2B) .....	78
FIGURA 19b – Escrita alfabética (2D).....	79
FIGURA 20a – Escrita com início de fonetização (2A) .....	82
FIGURA 20b – Escrita com fonetização silábico-alfabética (2C).....	82
FIGURA 21a/21b: Escrita grafo-perceptiva (1A).....	84
FIGURA 22a/22b: Escrita com início de fonetização (2A).....	85
FIGURA 23 – Evolução do pré para o pós-teste das crianças do grupo experimental e grupo de controlo.....	101

### Lista de Quadros

QUADRO 1 – Portadores de escrita .....	54
QUADRO 2 – Níveis conceptuais de escrita do grupo experimental.....	72
QUADRO 3 – Evolução conceptual das crianças do grupo experimental.....	73
QUADRO 4 – Níveis conceptuais de escrita do grupo de controlo.....	80
QUADRO 5 – Evolução conceptual das crianças do grupo de controlo .....	81
QUADRO 6 – Médias por suporte de escrita (GE).....	86
QUADRO 7 – Factura de água (GE) .....	88
QUADRO 8 – Revista em quadrinhos (GE).....	90
QUADRO 9 – Jornal (GE).....	92
QUADRO 10 – Médias por suporte de escrita (GC) .....	94
QUADRO 11 – Factura de água (GC).....	95
QUADRO 12 – Revista em quadrinhos (GC).....	97
QUADRO 13 – Jornal (GC).....	99

## Resumo

O presente trabalho tem como objectivo central avaliar o impacto de um programa de intervenção de escrita delineado para incentivar as crianças em idade pré-escolar a desenvolverem suas actividades em situações nas quais a linguagem escrita aparece em contexto funcional.

Para a concretização de tal objectivo foi realizada uma investigação de natureza quasi-experimental na qual trabalhamos com dois grupos de crianças: Um grupo experimental (submetido à intervenção do programa de escrita) e um grupo de controlo (não submetido à intervenção). Fizeram parte deste estudo 38 crianças brasileiras com idades correspondentes entre 5 - 6 anos de idade.

Com a finalidade de percebermos quais conhecimentos as crianças tinham acerca dos aspectos conceptuais e funcionais da linguagem escrita, utilizamos provas em dois momentos da investigação: Antes de iniciarmos a intervenção do programa de escrita (pré-teste) e após a intervenção do programa de escrita (pós-teste).

A partir dos dados colectados no pós-teste verificámos que o programa de escrita causou impacto positivo às crianças do grupo experimental, possibilitando uma evolução bastante significativa no que diz respeito aos níveis conceptuais da escrita, como por exemplo a evolução de grafo-perceptivo à escrita com fonetização, nas mais diversas categorias. As mesmas evoluções ocorreram, também, em relação aos conhecimentos acerca dos suportes de escrita, nomeadamente no que diz respeito à identificação, à função e ao conteúdo.

Os resultados apontam para a importância de proporcionar, em âmbito escolar, actividades no domínio da linguagem escrita relacionadas com situações reais da vida quotidiana, de modo que as crianças possam testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, caracterizando a função social da escrita.

**Palavras-chave:** linguagem escrita, programa de intervenção de escrita, contexto funcional e contexto social.

### Abstract

The present work has as its main goal the assessment of an intervention of writing program, elaborated to motivate children in elementary age, to develop their activities in the situation where the written language appears in a functional context.

To reach this objective, a partial experimental investigation was made, with two groups of children: a experimental one (submitted to the intervention of the writing program) and a group of control (not submitted to the intervention). Took part of this work 38 brazilian children, aged between 5 – 6 years old.

Due to the aim of perception, in which knowledge children had about conceptual and functional aspects of the written language, we used tests in two moments of this investigation: Before starting the intervention of writing program (pre-test) and after the intervention of writing program (post-test).

From all the collected information in the pre-test stage, we verified that the written program caused a positive impact to the children of the experimental group, allowing a significant progress related to the conceptual written levels, for example the evolution of the spelling perception to the written with phonetic, in the most various categories. The same progress also occurred, related to the knowledge of written support, concerned to identification, function and content.

The results relates to the importance of offering, in the school ambit, activities in the written language bounds, related to real situations of the everyday life, in the way children can witness the use of the write in different circumstances which characterizes the social function of write.

**Key – words:** written language, intervention of writing program, functional context and social context.

## Introdução

As questões que envolvem o processo de aquisição de conhecimento acerca da linguagem escrita, quando tratadas no campo das instituições pré-escolares, são particularmente desafiadoras, visto que nos remetem a reflectir sobre o sentido atribuído à linguagem escrita, os conhecimentos das crianças acerca dos aspectos conceptuais e funcionais da linguagem escrita e, também, sobre as concepções de aprendizagem que orientam as práticas educativas nessa etapa da educação infantil.

Portanto, é válido ressaltar que o sentido atribuído pelas crianças à escrita está de acordo com seus esquemas de interpretação – hipóteses conceptuais sobre a escrita – porém, os seus interesses por este objecto de conhecimento são variados e dependem das experiências adquiridas, na companhia do adulto, para atribuir alguma significação à linguagem escrita.

De acordo com Smolka (1989), a escola desconhece o valor de tais esquemas e desconsidera o contexto social no qual a criança está inserida, chegando até a confundir “falta de conhecimento” com “incapacidade mental e motora”. Nesse sentido, existe uma grande lacuna entre a linguagem escrita como objecto social e cultural e o objecto do ensino formal em que se transforma a linguagem escrita dentro da escola.

A este respeito, Mata (1998) destaca que as abordagens tradicionais definem a aprendizagem da língua escrita como um acto puramente mecânico, uma vez que elas envolvem processos perceptivo-visuais e que devem ser empregados de forma sistemática e sequencial. Entretanto, outras perspectivas apoiam-se em fundamentos base bem diferentes da visão tradicional: “Por um lado consideram que a linguagem escrita é um **processo social** influenciado por uma **procura de sentido**. Por outro lado a linguagem é também um **instrumento cultural** presente no dia-a-dia da maioria das crianças” (Hall, 1987, cit. por Mata, 1998, p. 268).

A partir do confronto acima apresentado, entre uma perspectiva tradicional da aprendizagem e outra mais actual (psicogenética e histórico-cultural), se desenvolveu a presente investigação que teve como objectivo principal avaliar o impacto de um programa de intervenção de escrita, delineado para incentivar as crianças em idade pré-escolar (entre 5 e 6 anos de idade) a desenvolverem suas actividades em situações nas quais a linguagem escrita aparece em contexto funcional.

As actividades do presente estudo desenvolveram-se com crianças brasileiras da Escola Municipal Tia Madalena (especializada em pré-escolar), situada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, extremo norte do Brasil, constituindo-se parte da Amazónia brasileira (ver Anexo A).

A presente pesquisa é do tipo quasi-experimental, visto que o trabalho foi realizado com crianças de um único pré-escolar, divididas em dois grupos: Grupo experimental (que foi submetido ao programa de intervenção) e grupo de controlo (não submetido ao programa de intervenção). Esta também se caracteriza como longitudinal de curta duração (quatro meses de investigação), com participação da investigadora e das crianças, de forma contínua, durante todo o período em que decorreu a pesquisa.

Neste âmbito merece especial referência, um dos primeiros trabalhos realizados por Reid (1966, cit. por Alves Martins, 1996) acerca das ideias das crianças sobre leitura. Faziam parte do estudo crianças em idade pré-escolar e a metodologia utilizada foi a entrevista individual. A investigação deste autor possibilitou revelar que grande parte das crianças de 5 anos não tem consciência de que existe uma relação entre leitura e escrita e nem percebe que a escrita está ordenada de forma sequencial – esquerda para à direita – diferente do que acontece na linguagem oral – transitória e temporal.

Outros trabalhos de investigação foram realizados posteriormente com crianças da mesma idade (Downing, 1970, cit. por Alves Martins, 1996). Desta vez, a metodologia utilizada consistia em apresentar um livro às crianças, e a partir dele, perguntar o significado de vários conceitos relacionados à escrita. Nesse estudo,

foram observadas situações em que a escrita foi apresentada de forma significativa, demonstrando que as crianças têm uma compreensão muito superior à que foi evidenciada no estudo anterior (Reid, 1966) quanto aos processos implicados na leitura.

É neste contexto que Alves Martins e Niza (1998, p. 48) afirmam que “a descoberta da funcionalidade da língua escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. A partir dessa finalidade a dimensão funcional da linguagem escrita aparece como um instrumento mediador entre o sujeito (quem escreve), o motivo (por que se escreve) e o leitor (para quem se escreve).

Por estas razões a presente investigação está direccionada, de forma mais específica, para a tendência que considera “a actividade mental na alfabetização uma actividade interdiscursiva radicada na interacção social (conflito sócio-cognitivo)” (Niza, 1998, p.35). Esses estudos são referenciados na perspectiva instrumental e funcionalista decorrente dos trabalhos de Vigotsky e esboçado na investigação-acção de Smolka (1998), de Castro Neves e Alves Martins (1996).

Neste sentido, julgamos que a importância desta investigação está em percebermos as concepções que as crianças têm sobre a linguagem escrita, como um contributo indispensável para o processo de aprendizagem. Outra questão, que julgamos também importante, está em proporcionar às crianças participantes do estudo uma experiência verdadeiramente significativa e integradora no âmbito da linguagem escrita.

Desta maneira, as contribuições decorrentes na presente investigação foram contextualizadas com base nos estudos de Piaget e Inhelder (2003) e Vigotsky (2002, 2001, 1987), além de outras investigações, ao exemplo de Alves Martins (1996, 1994, 1989), Castro Neves e Alves Martins (1994) Chauveau e Rogovas Chauveau (1994), Ferreira (2001a, 2001b, 1995, 1990, 1987a, 1987b, 1980), Ferreira e Teberosky (1996), Mata (2006, 1999, 1998), Silva (1998), Teberosky (2002) e Teberosky e Cardoso (1993).

A presente investigação constitui-se de seis (6) capítulos, sendo que a abordagem teórica (correspondente ao capítulo I) foi dividida em três pontos. No ponto 1 apresentamos o enquadramento teórico desta investigação consoante às concepções de aprendizagem da linguagem escrita, numa perspectiva tradicional e numa perspectiva mais actual (perspectiva psicogenética e perspectiva histórico cultural), de acordo com seus respectivos teóricos (Piaget e Vigotsky). Consideramos, também, os contributos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a aprendizagem da escrita.

No ponto 2 tivemos como foco a educação pré-escolar e a aprendizagem da linguagem escrita, fundamentada no fazer pedagógico que privilegia a participação das crianças em torno de quatro eixos: (a) Entrar no mundo da escrita; (b) apropriar-se da linguagem escrita; (c) escrever e ler; e (d) produzir e compreender textos escritos. Além de uma abordagem à linguagem numa dimensão social e funcional, destacamos, também, a escrita espontânea em crianças pequenas.

O ponto 3 dedicamos às concepções precoces acerca da linguagem escrita. Nele abordamos a funcionalidade da linguagem escrita, a relação desta com os diferentes portadores de escrita, os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Em seguida, apresentamos no capítulo II, a partir das fundamentações descritas anteriormente, os objectivos do presente estudo, bem como, definimos as hipóteses da pesquisa.

No capítulo III descrevemos a amostra, o tipo de investigação, os instrumentos e os procedimentos da pesquisa. Delineamos também, a fase experimental (programa de intervenção), especificamente as actividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças.

No capítulo IV realizamos a descrição e a interpretação dos resultados, nomeadamente no que se refere aos aspectos conceptuais e aos aspectos funcionais da linguagem escrita.

No capítulo V realizamos a discussão dos resultados.

Por fim, no capítulo VI, apresentamos as conclusões e as implicações pedagógicas referentes às actividades desenvolvidas em sala de aula durante a intervenção.

## **I – Abordagem Teórica**

### **1 – Perspectiva tradicional e perspectivas actuais sobre a aprendizagem da linguagem escrita**

Tradicionalmente, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos na pré-escola relativos à linguagem escrita inspiravam-se na ideia de “prontidão”. Termo compreendido como um período preparatório, em que as crianças deveriam desenvolver pré-requisitos básicos para uma preparação futura, como por exemplo, orientação espacial, noção de lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina, etc.

Para Ferreira e Teberosky (1996), as investigações sobre a aprendizagem da língua escrita encontram-se basicamente divididas em dois grupos: Um dedicado a difundir tal concepção, com práticas baseadas em testes ou uma lista de aptidões para detectar as condições necessárias envolvidas nesta aprendizagem; e outro, baseada em um discurso político educacional que aponta a concepção psicogenética como sendo a solução para todos os problemas relativos ao fracasso escolar. Porém, as autoras destacam que seus trabalhos não estão vinculados a nenhum dos dois grupos, uma vez que abordam a aprendizagem da língua escrita a partir da interacção entre o objecto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito (que quer aprender). Concordam sobre o ponto de vista de que a aprendizagem da linguagem escrita é um problema complexo, mas discordam que tal complexidade deva ser trabalhada com base em uma lista de aptidões e estratégias metodológicas de ensino. Partilham a ideia de que a leitura e a escrita devem ser entendidas como um sistema de representação da linguagem.

Entre as fontes que consideramos mais significativas para o suporte teórico desta investigação, destacamos a perspectiva psicogenética e os pressupostos da perspectiva histórico-cultural da aprendizagem da linguagem escrita e, ainda, alguns trabalhos que realçam a relação entre a linguagem escrita e sua função social.

## 1. 1 – Perspectiva tradicional sobre a aprendizagem da língua escrita

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só deveria ser iniciado a partir do momento em que as crianças demonstrassem um certo grau de maturidade em relação às aptidões psicológicas gerais, tais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal (Alves Martins & Niza, 1998).

Neste âmbito, Teberosky e Colomer (2003) consideram que estas ideias sofreram influência directa da **teoria comportamentalista**, a qual tem como pressupostos a crença na necessidade de “maturação biológica”, ou seja, a criança deveria chegar ao nível de desenvolvimento desejado – aos seis anos de idade – para ser submetida aos rituais de leitura e escrita.

De acordo com Goulart (2000), mesmo nos dias actuais, o acto de alfabetizar tem sido conduzido pela preferência de um método, em que há uma sucessão de passos a serem seguidos. Estes métodos são ordenados pela escolha de uma unidade linguística essencial, que pode ser o fonema, a sílaba ou a palavra, acompanhado por critérios de graduação de fonemas e de padrão silábico. Neste sentido, Kato (1985) realça a preocupação que os educadores têm por métodos de alfabetização como ferramenta segura para ensinar a ler e a escrever. A autora salienta ainda, que existe um número expressivo de educadores a considerar que o método “é definido meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de actividades para o professor e o aluno” (pp. 3-4).

Nesta abordagem, Teberosky e Colomer (2003) assinalam que a escrita alfabética tem sido interpretada como um código de transcrição dos fonemas da linguagem, levando apenas em consideração dois tipos de actuações diferenciadas por parte do aprendiz: Reconhecer os fonemas da língua de modo a fazer a correspondência entre letra e o som e a decodificação automática, ou seja, automatização de palavras no acto da leitura.

Ferreiro (1995) considera que estas práticas colocam a criança longe da área do conhecimento. Neste sentido, a escrita aparece como um objecto de admiração, em que as crianças podem olhar e fazer cópia, mas não têm a oportunidade de experimentar ou transformar. Situações como estas “definem o aprendiz como um espectador passivo ou um receptor mecânico. (...) É preciso pensar o quadro da escola em termos de ambiente de alfabetização e não só em termos de método de ensino (como sempre foi)” (p. 34).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1996), no ano de 1962 começam a aparecer mudanças extremamente importantes sobre o modo de conceber o processo de aquisição da linguagem escrita na criança. Logo, muitas críticas surgem ao modelo de concepção comportamentalista de aprendizagem e, em decorrência disso, emerge uma verdadeira revolução acerca de novas perspectivas sobre a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura.

A este respeito Kramer e Abramovay (1985) realçam que as críticas referentes a pré-escola tradicional produziram um discurso aparentemente inovador, porém, na prática denunciavam uma série de contradições conceptuais. Assim, o modelo em questão foi camuflado, ou melhor, foi substituído pela negação e pela oposição. Consequentemente, o medo de ser conservador ou tradicional gerou um grande conflito e fez com que a pré-escola perdesse seu rumo e se rendesse à prática espontânea de aprendizagem, omitindo-se, assim, de seu papel interveniente e transformador.

Contudo, nos últimos anos, observa-se referências às significativas mudanças a respeito da concepção de aprendizagem da linguagem escrita, fundamentadas nas contribuições das ciências linguísticas e nas influências da teoria da psicogenética e da teoria histórico-cultural, em que se dá ênfase ao processo de aquisição do conhecimento baseado na actividade do sujeito em interacção com a língua escrita. A partir de tais perspectivas, **“a escrita é uma actividade de comunicação** que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 160).

## 1.2 – Perspectivas actuais sobre aprendizagem da linguagem escrita

### 1.2.1 – Perspectiva psicogenética sobre a aprendizagem da linguagem escrita

A teoria psicogenética da linguagem escrita tem como base a teoria cognitivista de Piaget, que procura elucidar o conhecimento baseado na actividade do sujeito (criança) em interacção com o objecto de conhecimento (no caso, a linguagem escrita).

Para Ferreiro e Teberosky (1996) é a partir da **perspectiva psicogenética** que se contesta, de maneira mais contundente, a ideia de prontidão para a alfabetização. Assim, coloca-se em questão a crença sobre o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, como pré-requisitos básicos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contrariamente à anterior, essa teoria concebe a criança como um ser activo, inteligente, que constrói o seu conhecimento com base na interacção com o ambiente.

Portanto, nesta concepção, a criança é vista como construtora de seu próprio conhecimento, isto significa, segundo Pizani, Pimentel e Zunino (1998), reconhecer o processo de **assimilação** e **acomodação** que o sujeito estabelece com o mundo. Ferreiro (1987a) realça que é a construção de um esquema conceptual que vai permitir interpretar os dados anteriores e os novos dados. Nenhum destes esquemas conceptuais pode ser caracterizado por uma simples reprodução, na mente da criança, de informações fornecidas pelo meio.

Gontijo e Leite (2002, p.145) assinalam que “a principal categoria que orienta os estudos com pressupostos construtivistas é o **interacionismo**, que implica as noções de adaptação e de equilíbrio da relação entre o organismo e o meio”. Logo, os autores consideram que ao colocar a interacção e a adaptação como eixos centrais desse modelo, nega-se a ideia de que o conhecimento possa ser transferido do professor para os alunos através da palavra. Nessa interpretação, Glasersfeld (1998) considera que a linguagem não transporta significados ou conceitos. Contudo, não se

ignora o papel da escola e nem do professor nesta concepção. Como assinala Ferreiro (2001a):

Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesmo (Ferreiro, 2001a, p. 60).

Neste sentido, os princípios teóricos dos trabalhos de investigação sobre a linguagem escrita numa perspectiva psicogenética têm contornos diferentes das práticas tradicionais (Ferreiro & Teberosky, 1996; e Teberosky & Colomer, 2003):

- Não existe um limite claro entre pré-leitor, pré-escritor e escritor, tampouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem;
- A linguagem escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas actuam de maneira interdependente desde muito cedo;
- A alfabetização inicial não é um processo abstracto, mas ocorre em contextos culturais e sociais determinados;
- Passa-se a considerar também como aprendizagem as respostas não normativas das crianças, isto é, a escrita espontânea passa a ser valorizada em contexto escolar; libertando-as dos treinos mecânicos de leitura e escrita;
- O “erro” de escrita passa a ter um outro significado nesta concepção. Evidencia-se o caminho percorrido pela criança e este passa a fazer parte do processo de aprendizagem.

Como destaca Lerner (2002) o desafio é promover a “descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir o pensamento de outros” (p. 29).

### 1.2.2 – As contribuições de Ferreiro e Teberosky para a aprendizagem da escrita

Na década de 80, começaram a ser divulgados em muitos países, os resultados dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que a partir de pressupostos da epistemologia genética investigaram os conhecimentos que as crianças adquirem antes e depois da aprendizagem escolar, no que se refere à linguagem escrita. No caso brasileiro, essa nova abordagem passou a ser conhecida como **construtivista**, tornando-se uma referência teórica no discurso educacional relacionado com alfabetização (Mortatti, 2000, cit. por Melo, 2007).

Os resultados de diferentes estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky deram origem a obra: *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1979 – traduzido no Brasil, em 1985, como: *Psicogênese da Língua Escrita* –, que proporcionou uma revolução conceptual em alfabetização (Ferreiro, 2001b). Assim, as reflexões e as teses expostas nesta obra, demonstram, incontestavelmente, a ideia de que antes da entrada para a escola as crianças pensam sobre aquilo que a escrita representa (Alves Martins & Niza, 1998). Como evidencia Vigotsky (1997, cit. por Alves Martins e Mendes, 1987): “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p. 499).

A partir destas descobertas, outros estudiosos dedicaram-se a conhecer as concepções precoces das crianças a respeito da língua escrita nos mais variados países, nomeadamente: Potencorvo e Zucchermaglio (1990), em Itália; Teberosky (1990), em Espanha; Landsmann (1990), em Israel; Martins (1996), em Portugal; e Grossi (1995), no Brasil. Estes constataram que as diversidades da língua não se constituíram em entrave para a aplicação das ideias elementares numa área tão dependente da língua como a alfabetização (Ferreiro, 1995, cit. por Gandum, 2000).

Para Mello (2007), a importância da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, deriva do facto de proporcionar a efectiva compreensão do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização. É nesse pensamento que Mello (2007) afirma

estar contido uma “matriz invariante” (considerado por Ferreiro e Teberosky como uma revolução conceptual em alfabetização).

Trata-se de matriz, porque é compreendida como atributo principal, e é considerada invariante, pelo facto de expandir-se, mas sempre preservando suas características fundamentais, as quais lhe conferem unidade e continuidade. Sendo assim:

As características fundamentais desta matriz, por sua vez consistem na constatação de que as crianças possuem capacidades cognitivas (...) e linguísticas (...), utilizando-as para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) As crianças (re) constroem o conhecimento sobre a linguagem escrita, por meio de uma elaboração pessoal, a qual se dá por uma sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo. (...) a interpretação do processo é explicado do ponto de vista das crianças que aprendem (...) (Mello, 2007, p. 90).

A influência da epistemologia genética de Piaget e da teoria contemporânea de Chomsky constituiu um núcleo comum de ancoragem sobre a *psicogénese da língua escrita*, o que orientou a perspectiva das autoras (Ferreiro e Teberosky) a respeito do desenvolvimento humano e seus processos de aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1996).

As descobertas efectivas a respeito da linguagem escrita, desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1996) são inumeráveis, mas talvez o principal contributo dos trabalhos desenvolvidos por estas autoras é possibilitar a compreensão do sistema da escrita como objecto de conhecimento e reconhecer a criança como sujeito que reconstrói esse sistema de escrita.

Como destaca Ferreiro (2001a, p. 9) “o objecto de conhecimento intervém no processo de aprendizagem, não como uma entidade única, mas como uma tríade: por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem escrita (...); as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objecto”.

### 1.2.3 – Perspectiva histórico-cultural sobre a aprendizagem da linguagem escrita: Contributos de Vigotsky

Para dar início às discussões a respeito da importância da linguagem escrita no processo de constituição dos seres humanos buscam-se as investigações delineadas por Vigotsky e seus colaboradores no campo da psicologia histórico-cultural.

Os pressupostos teóricos de Vigotsky, cuja contribuição tem sido valiosa no âmbito educacional, iluminam as discussões sobre o aprendizado da escrita – considerada como um sistema de signos socialmente construídos. Ele descreve o processo de apropriação da escrita como um processo cultural, de carácter histórico, envolvendo práticas interactivas (Vigotsky, 2002).

Em conformidade com numerosas pesquisas, um dos textos mais citados de vigotsky sobre a construção da escrita é, seguramente, *A Pré-história da Linguagem Escrita*. Trata-se de um ensaio publicado postumamente em 1935, numa colectânea intitulada: *O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado* (Vigotsky, 2002). O texto inicia por uma crítica, bastante reflexiva e ainda actual, no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita pelas escolas:

Até, agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vigotsky, 2002, p. 139).

Portanto, os estudos de Vigotsky baseiam-se em “desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo a aprendizagem escolar” (Vigotsky, 1988; cit. por Niza, 1998). Seguem essa mesma perspectiva, os estudos desenvolvidos por Alves Martins

(1990), Besse (1990), Chauveau e Rovas-Chauveau (1998), S. Fijalkow e E. Fijalkow (1991).

Estes estudos foram aprofundados de forma sistemática por Luria (1988), uma vez que tentou recriar experimentalmente o processo de simbolização da escrita com crianças que nunca haviam frequentado uma escola. Como instrução, pedia-lhes que procurassem não esquecer um certo número de frases que eram ditas, sendo que estas excediam sua capacidade natural de memória. Assim, quando elas percebiam que não seriam capazes de lembrar de todas as frases, dava-se uma folha de papel pedindo-lhes que representassem ou grafassem como soubessem as palavras apresentadas. Com base nestes estudos, o autor chega a seguinte conclusão: a origem da escrita está associada à descoberta de seu valor funcional (como técnica auxiliar da memória).

Tal descoberta levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases: “a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (Vigotsky, 2002, p.153). Consequentemente, o desenvolvimento da linguagem na criança é decorrente de sua experiência sociocultural, assim como seu pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social com propriedades e leis específicas. Portanto, para elaborar sua própria história, a criança apropria-se de significação do mundo cultural, que é produto da actividade humana (Vigotsky, 2001).

De acordo com os estudos de Vigotsky no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita em crianças, chega-se a três conclusões de carácter prático (Vigotsky, 2002, pp.154-156):

A primeira é “que seria natural transferir o ensino da escrita para o pré-escolar” (Vigotsky, 2002, p.154). Goodman (1990) corrobora que a aprendizagem da escrita é uma actividade que tem lugar na escola e que deve ser ensinada pelos professores. Parte-se do princípio que a criança não pode se apropriar sozinha da escrita de forma espontânea, pois trata-se de um objecto cultural muito complexo.

Como referem Ferreiro et al. (1991, cit. por Gandum, 2000, p.181), “imitar o acto de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. Na opinião de Alves Martins e Mendes (1987) não deve ser desprezado o papel activo desempenhado pelas crianças na apropriação do saber, uma vez que essa apropriação passa por uma reconstrução própria e criativa, e não meramente pela imitação de modelos impostos pelos adultos.

Uma segunda conclusão, baseia-se no princípio de que “a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vigotsky, 2002, p. 156). Para que tal situação aconteça, Goodman (1990) sugere que seja levado em conta os princípios funcionais da linguagem escrita; à medida que a criança interage com a escrita que os outros utilizam na vida diária, ou ainda, como espectadoras, quando vêem seus irmãos, seus pais ou seus professores escreverem, a linguagem escrita passa a ser inserida num contexto de comunicação.

A terceira conclusão baseia-se na “necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente” (Vigotsky, 2002, p. 156). Segundo Alves Martins e Niza (1998) as ideias infantis sobre a natureza da linguagem escrita são notáveis quando se pede às crianças, em idade pré-escolar, que escrevam do seu jeito, palavras ou frases, com a finalidade de interagir acerca do que escreveram.

A este respeito, Alves Martins (1998, p. 65) chama atenção para a “distância entre a forma como as crianças pensam e aquilo que lhes é ensinado, se for demasiado grande, é natural que elas não sejam capazes de integrar nos seus esquemas de pensamento, os conhecimentos que lhes são transmitidos e, por consequência, manifestem dificuldade na aprendizagem”.

Esta análise do processo de construção da linguagem escrita, permite reflectir como é que as significações e habilidades externas se tornam internas no processo educativo da linguagem escrita. Relativamente a esta abordagem, Matta (2001) chama atenção para o que Vigotsky postulou como “Zona de Desenvolvimento Proximal” em que há

um desenvolvimento real que permite à criança conseguir realizar algo sozinha, porém, a Zona de Desenvolvimento Proximal é determinada pelo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente.

Esta teoria, quando aplicada à aprendizagem da escrita, pode favorecer uma prática que privilegia a formação de zonas potenciais de aprendizagem, sendo que um dos caminhos possíveis para tal aprendizado são as estratégias de colaboração que o próprio educador pode promover entre os seus alunos, uma vez que estas favorecem a aprendizagem da lecto-escrita (Vegas, 2004).

Portanto, “a escrita não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural” (Brito, 2007, p. 2). Sendo assim compreendida, no contexto de sala de aula, transcende a dinâmica do ler e do escrever (codificação/decodificação).

## **2 – A educação pré-escolar e a aprendizagem da linguagem escrita**

Conforme comprovam numerosas pesquisas (Lazar & Darlington, 1982; Helbelle, 1985; Schweinhart, Weikart & Lerner, 1986; Meyer, Gersten & Gutkin, 1983; Miller & Bizzel, 1983; Meyer, 1984; Frede & Barnet, 1992; Schweinhart & Weikart, 1997; cit. por Estevens, 2002), frequentar uma educação pré-escolar de qualidade é extremamente salutar para as crianças.

A partir deste enfoque, Schweinhart e Weikart (1993, cit. por Estevens, 2002), sustentam que uma educação de qualidade no pré-escolar pode ter efeitos consideráveis na aprendizagem das crianças, melhorando os seus resultados escolares e o seu convívio social, além de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais produtivos.

De acordo com Marques (2005, p.12):

(...) 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 mais importante é a qualidade do trabalho que se desenvolve nesse contexto (...).

Neste sentido, o pré-escolar precisa garantir um espaço em que as crianças tenham contacto com a cultura do mundo letrado, no qual elas possam pensar sobre o que a escrita e a leitura representam e de que modo pode se comunicar através das mesmas.

Para evidenciar tal contexto, tomamos como exemplo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal e o Refencial Curricular Nacional da Educação Infantil do Brasil. Embora trate-se de países diferentes, ambos convergem quanto a abordagem à linguagem escrita numa “perspectiva de literacia” (DEB, 1997) e numa “perspectiva de letramento” (Brasil, 1998).

De acordo com Soares (2004) são várias as tentativas de caracterização dessas abordagens em diferentes países, uma vez que muitos trabalhos surgiram, simultaneamente, em meados dos anos 80 com as diferentes denominações: A invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme* na França e da *literacia*, em Portugal. Todos com um único propósito: estudar as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, e não somente as práticas do ler e do escrever. Isto é, ir além da simples aquisição dos códigos escritos e fazer uso da leitura e da escrita na vida quotidiana. Ferreiro (2001b), também faz referência ao mesmo assunto, mas utiliza o termo **cultura letrada** para denominar tal prática.

Tais orientações são pautadas em um fazer pedagógico que privilegia a participação das crianças como construtoras do processo de aprendizagem. Como evidencia Formosinho (2007), uma “pedagogia da participação” centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que estes possam actuar como co-construtores da sua jornada de aprendizagem.

Teberosky e Colomer (2003) acreditam que o ponto de partida para aprendizagem da escrita na educação infantil, se fundamenta em captar o processo que a criança efectua para compreender a escrita e a linguagem escrita. Além de ser necessário que se adquira conhecimento sobre a linguagem escrita nas práticas sociais reais, tal como acontecem em nossa sociedade.

Ainda sobre esta questão, as autoras defendem que a linguagem escrita, em contexto escolar, deve ser abordada em torno de quatro eixos: (a) entrar no mundo da escrita; (b) apropriar-se da linguagem escrita; (c) escrever e ler; e (d) produzir e compreender textos escritos (Teberosky & Colomer, 2003, p. 83).

*(a) Entrar no mundo da escrita*

Trata-se de uma dimensão relacionada com o convívio com o material gráfico impresso, que ajuda na descoberta dos princípios básicos de organização da escrita, suas convenções e suas funções. Esta dimensão se concretiza a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e, também, a partir das próprias acções, como por exemplo, quando presenciam diferentes actos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como fazer uma lista de compras, anotar um recado, ler jornal, etc.

Por estas razões, o material da escola infantil não deveria limitar-se aos escritos escolares, mas deveria explorar os espaços escritos nas ruas, nos bairros, os espaços domésticos, que permitem uma primeira iniciação às diversas funções da escrita. É por meio destes contactos diversificados em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem da comunicação escrita.

*(b) Apropriar-se da linguagem escrita*

Esta dimensão está relacionada à frequência com que as crianças se comunicam como leitoras e escritoras, bem como sua participação em actividades de leitura e escrita compartilhadas para aprenderem as expressões próprias da linguagem formal.

Para que tal apropriação seja possível, é necessário que a criança participe de situações em que a linguagem escrita tenha sentido.

Algumas destas situações, têm a ver com as práticas de leituras, mesmo que a criança não saiba ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do adulto, tais como: Poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras memorizados que possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também às formas e aos aspectos sonoros da linguagem, além das questões culturais. Tais práticas, permitem colocar as crianças no papel de “leitoras” e “escritoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, revistas, cartas, receitas, etc.

Como assinala Ferreiro (1996, cit. por Teberosky & Colomer, 2003), “qualquer escrita é um conjunto de marcas gráficas intencionais, mas qualquer conjunto de marcas não constitui uma escrita: são as práticas culturais de interpretação que transformam essas marcas em objectos simbólicos e linguísticos”.

### *(c) Escrever e ler*

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceptual: Precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem escrita.

Esta dimensão faz alusão ao processo de compreensão da escrita, assim como a compreensão das relações entre oralidade e escrita, e também, entre escrever e ler. O processo de construção desta aprendizagem acontece através de situações reais que privilegiam a utilização de diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, etc., e a atitude do educador/educadora, as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade.

*(d) Produzir e compreender textos escritos*

Esta dimensão refere-se ao facto de que o acesso a linguagem escrita é, indiscutivelmente, um acesso aos textos. A partir do incentivo ou a ajuda de parceiros mais experientes – criança ou adulto – as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como por exemplo, ditado ao adulto, ditado entre companheiros, reescrita de texto memorizados, etc. As crianças também aprendem a produzir texto fazendo-o da forma como sabem e como são capazes, ou seja, de maneira espontânea. Em ambos os casos, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como.

Torna-se assim evidente, que **entrar no mundo da escrita, apropriar-se da linguagem escrita, escrever e ler e produzir e compreender textos escritos** são questões fulcrais para o processo de aquisição da escrita e da leitura no contexto das práticas sociais (Teberosky & Colomer, 2003).

## **2.1 – Abordagem à escrita**

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1996), a escrita está inserida no espaço urbano e é algo que faz parte, desde o início, da vida da maioria das crianças que desejam ou que sentem necessidades de comunicar-se em sua língua materna. Entretanto, para que a criança venha a apropriar-se de um objecto de conhecimento, tão complexo, como é o caso da linguagem escrita, ela precisa construir um conhecimento de natureza conceptual, ou seja, compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Porém, não se aprende naturalmente a ler e a escrever. Nenhuma criança o faz sem que lhes seja ensinado de forma propositada e clara. Desta maneira, uma das funções capitais da escola é, precisamente, facilitar o acesso à cultura da escrita. No entanto,

a maneira como a escola vem procedendo com a tarefa de ensinar a ler e a escrever tem gerado uma série de questões sobre a concepção de sujeito (pensamento da criança), concepção de objecto (linguagem escrita) e concepção de aprendizagem (os modos de ensinar a linguagem escrita) (Curto, Morillo & Teixidó, 2000). Esta abordagem nos remete a considerar que:

A língua escrita é um objecto paradoxal porque comporta simultaneamente dois pólos, um aberto e outro fechado. Como sistema fechado, a língua tem as suas normas e regras que não podem ser alteradas. (...). Não se pode inventar um “outro” jeito de escrever porque a escrita tem a sua história, as palavras têm as suas origens e as estruturas linguísticas carregam marcas milenares do percurso vivido pela humanidade. Apesar disso, é possível dizer que a língua é um sistema aberto porque permite tudo dizer (Bakhtin, 2003; Geraldi, 1993, cit. por Collelo 2007, pp. 25-26).

Portanto, Soares (1998) e Ribeiro (2003) explicitam que muito mais do que aprender um sistema fechado, a aquisição da língua escrita deve estar a serviço do desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de se manifestarem e entenderem o mundo em que vivem. Nesse sentido, a inquestionável necessidade de compreender o funcionamento do sistema de escrita (a representação da linguagem, a natureza fonológica da escrita, as regras e convenções) só terá significado se a criança puder cultivar e exercer as práticas de letramento (cit. por Collelo, 2007).

Contudo, esta não tem sido a concepção abordada no âmbito escolar, e sim, aquela que aborda dois significados dentro de um só termo **linguagem escrita** – a manifestação gráfica da palavra e a linguagem que se escreve –, ignorando que por trás das letras (aspecto gráfico) há uma linguagem escrita. Ocorre, desta forma, uma dicotomia entre linguagem oral e a linguagem escrita e, conseqüentemente, esta situação tem trazido resultados não muito favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem (Teberosky, 2001).

Entender que a linguagem escrita é, essencialmente, organizada por factores sócio-históricos, constitui uma característica fundamental dos processos enunciados por Paulo Freire (1998): “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. Assim,

Brito (2007) considera que nesta abordagem, estão implícitas concepções de língua e de linguagem, pressupondo ambas na condição de artefactos culturais e de instrumento de mediação do indivíduo com o outro e com o mundo.

A concepção de aprendizagem da linguagem escrita defendida neste trabalho tem como base os pressupostos da epistemologia genética de Piaget e os pressupostos teóricos de Vigotsky. Na perspectiva de Piaget, a aprendizagem é um processo activo de elaboração mental no qual o sujeito, ao lidar com o objecto de conhecimento (neste caso, a língua escrita), vai gradualmente criando hipóteses, testando-as, surpreendendo-se com os resultados e buscando novas alternativas para tentar resolver os conflitos cognitivos que possam aparecer ao longo do percurso. O resultado disto é a aproximação cada vez mais precisa com o objecto de conhecimento na sua forma convencional (Collelo, 2007).

Porém, é valido ressaltar que esta abordagem de aprendizagem contempla, apenas, o processo pessoal de elaboração cognitiva, que só se põe em marcha em um dado contexto sociocultural como postulam Vigotsky e seus colaboradores. Isso quer dizer que o aluno não aprende em função de um potencial intelectual intrínseco independente do mundo, e sim, a partir das vivências e dos estímulos do seu universo de acção e interacção (Collelo, 2007).

Aprender significa, nessa perspectiva, fazer, usar, praticar com finalidade social explícita e em interacção cooperada, ou seja, o aluno enquanto escreve aprende a escrever e aprende acerca da escrita (Niza, 1998).

Trata-se, portanto, como afirma Alves Martins e Niza (1998), de criar na criança a necessidade de comunicar por escrito e de ajudar a apropriar-se dos meios para conseguir. Esta necessidade de comunicar por escrito pode ser criada por um contexto pedagógico em que, partindo daquilo que a criança quer dizer, a escrita surge como instrumento de registo e de comunicação com os outros.

É neste sentido que se percebe, mais claramente, a dimensão funcional da linguagem escrita. Esta refere-se ao verdadeiro sentido do texto, ou seja, razão condicionante na produção da escrita e no posicionamento do escritor para a apresentação das idéias e significados. Estas são as características dos textos predominantemente funcionais, em que o escrever submete os meios expressivos do dizer às necessidades do registo, como por exemplo, organizar conhecimentos, arquivar informações, garantir a memória, preservar documentos, acumular dados, construir quadros de referência, listar dados, transmitir mensagens, registrar fenômenos, apresentar informações e classificar conhecimentos entre outras possibilidades (Colello, 1999).

## **2.2 – A linguagem escrita e sua função social**

De acordo com Pinazi, Pimentel e Zunino (1998), fora da instituição escolar a linguagem escrita é usada para atender actividades específicas, como por exemplo: comunicação à distância, registo de factos, reflexão sobre as próprias ideias e vivências. Porém, existe uma grande lacuna entre a linguagem escrita como objecto social e o objecto do ensino formal, em que se transformam a leitura e a escrita no contexto escolar. Como afirma Ferreiro (2001b, p. 9), que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”.

Desta forma, Ferreiro (2002, p.13) destaca que:

Multiplicam-se os leitores, os textos escritos se diversificam, novos modos de ler e novos modos de escrever foram criados. Os verbos “ler” e “escrever” deixaram de ter uma definição imutável: não designavam mais (e tampouco designam hoje) actividades homogéneas. Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.

Neste contexto, Klein (2002) realça que se forem consideradas as situações de uso da escrita, será verificado na base de todas elas, que encontra-se a necessidade de um registo que transcenda os limites do espaço e do tempo, sendo esta característica

durante muito tempo praticamente exclusiva da língua escrita, determinando o seu aprendizado como uma forma de responder a uma necessidade humana. Diante deste aspecto, é válido ressaltar, que há dois aspectos implicados nesta questão: O primeiro, diz respeito ao facto de que, embora, a língua escrita tenha se configurado numa necessidade humana, ela não tem assumido um carácter de necessidade universal nas sociedades que as praticam. O segundo aspecto, diz respeito ao facto de que a escrita não configura mais, nem a única, nem a privilegiada forma de registo capaz de possibilitar o trânsito de ideias para além de qualquer limite de tempo e de espaço. Logo, seu uso social não se reveste mais do mesmo carácter de necessidade predominante que já teve em outros momentos.

Neste âmbito merece especial referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentada em 1990, na qual é referida a importância da satisfação de necessidades básicas de aprendizagens, em que a escrita e a leitura, entre outras, são definidas como instrumentos essenciais **de e para** a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano enquanto cidadão (UNESCO, 1990).

É importante realçar que a ênfase na aprendizagem da escrita e da leitura como “necessidade básica” é resultado da importância que estas assumem, uma vez que o facto de podermos dominá-las vai constituir-se inevitavelmente como factor de democratização, de igualdade social. Mas para os que não as dominam, os resultados serão de desigualdade e de exclusão social.

É neste sentido que Ferreiro (2002) revela que a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma insuficiência radical de torná-la efectiva. Em suas palavras:

(...) criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar cidadãos conscientes de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica (Ferreiro, 2002, p. 13).

Vigotsky (2002) também faz referência à mesma questão, quando revela que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (p.139). Muitos autores corroboram no mesmo sentido (Ferreiro, 2002; 2001; Ferreiro e Teberosky, 1996; Smolka, 1998; Martins, 1998), ao revelarem que este é um facto muito comum que acontece com as crianças no início do aprendizado da linguagem escrita, visto que elas aprendem apenas o código, ou seja, a mecânica, mas não sabem como utilizar.

Assim, Ferreiro (1987a, p. 102) realça que “a escrita existe inserida em múltiplos objectos físicos do ambiente (...). A escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais. À sua maneira (...), a criança tenta compreender que classe de objectos são estas marcas gráficas, que classe de atos são aqueles em que os usuários as utilizam”.

Estas hipóteses são ocasionadas pela interação que a criança estabelece com os símbolos escritos que estão ao seu redor (meio urbano). Esse processo de inferência faz com que a criança vá percebendo que os escritos começam a dizer algo e que os mesmos têm significações próprias (Sinclair, 1987).

A partir de tais constatações diversos trabalhos foram realizados, entre os quais os de Harste e Burke (1987). Estes desenvolveram um estudo com crianças de diferentes nacionalidades (inglesa, árabe e Israelense), com o propósito de descobrir como as crianças de diferentes culturas percebem a linguagem escrita em seu meio social. Desta forma, foi solicitado às crianças de 3 a 6 anos de idade que escrevessem um conto e uma carta, sendo cada um destes textos, construídos em momentos separados.

Os resultados desta investigação revelaram que as crianças apresentaram características próprias no que diz respeito a língua de origem, sendo perceptível que as garatujas em árabe mostram-se diferentes das garatujas em inglês, assim como as

garatujas em hebraico, mostram-se também, diferentes das outras. Porém, quando feito o contraste das duas situações (cartas e contos), quanto a estrutura organizacional de cada uma delas, percebe-se que ambos foram organizados graficamente como tal, além da compreensão da funcionalidade, ou seja, compreender que a escrita é utilizada para transmitir significados (Harste & Burke, 1987).

Diante destas evidências, os autores chegam às seguintes conclusões: “a linguagem escrita é específica tanto no cultural como no contextual” (Harste & Burke, 1987, p. 42); e “as garatujas não podem ser vistas como pseudoformas de escritas, mas sim, como grafismos, que representam a matéria-prima da escrita real” (Harste & Burke, 1987, p. 43).

### **2.3 – A escrita espontânea em crianças pequenas: Reflexões acerca do processo de construção da linguagem escrita**

De acordo com Ferreiro (2001a), os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas – entende-se como tal, as que não são resultados de uma cópia. Segundo a autora, quando uma criança escreve do seu jeito um conjunto de palavras ou texto, está nos oferecendo um precioso instrumento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Alguns pesquisadores têm observado que as actividades espontâneas de escrita desenvolvidas no ambiente familiar são interrompidas, quando as crianças iniciam o processo de escolarização (Goodman, 1980; 1982, cit. por Teberosky, 1995). Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, isto é, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubessem escrever (Ferreiro, 2001a, p.17).

Ferreiro (2001a) destaca que as primeiras tentativas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como uma linha ondulada ou quebrada (zig-zague), contínua ou fragmentada, ou então com uma série de elementos discretos repetidos. Sendo assim, a aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheça as condições de produção. Aprender a lê-la, ou seja, interpretá-la é um longo caminho que requer um conhecimento mais elaborado a respeito do tema em questão.

É importante registrar que as tentativas infantis deste tipo de escrita são muitas vezes vivenciadas pelas crianças como um sentido de posse que não acontece em relação a outro tipo de materiais escritos (Chomsky, 1979 cit. por Silva, 2003).

Como evidencia Silva (2003), a escrita espontânea surge como um caminho para organizar e alargar as capacidades de análise para o oral e, também, desenvolver uma compreensão cada vez mais precisa das relações entre os elementos orais e gráficos. Para além destes benefícios cognitivos, as actividades de escrita pré-convencional podem constituir-se como um potente instrumento motivacional e como um caminho de entrada para a sucessiva apreensão das várias funções da linguagem escrita. Assim, as crianças podem experimentar à sua maneira, a apropriação de várias utilizações informativas, lúdicas e comunicativas que a linguagem escrita possibilita, como por exemplo: Histórias, bilhetes, recados, convite, listagens, etiquetas, etc.

Diante do exposto, as escolas têm o desafio de organizar situações de aprendizagem que incorporem as actividades espontâneas de escrita das crianças, sem inibi-las. Medidas como estas promovem o aprendizado da escrita, como também transformam a sala de aula num espaço de experiências que favorecem a observação das ideias e respostas das crianças quanto ao aprendizado da linguagem escrita (Goodman, 1980; 1982, cit. por Teberosky, 1995).

Para descobrir como as crianças conseguem interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a ler e a escrever, foram criadas situações experimentais com auxílio do método clínico de Piaget, em que foi possível descobrir que a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios

culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Daí, as crianças no processo de aquisição da linguagem escrita passam pelos seguintes períodos (Ferreiro, 2001a):

- Distinção entre o modo de representação icónico e não-icónico;
- A construção de formas de diferenciação (controlo progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Portanto, a observação e a análise das produções escritas das crianças, revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais da linguagem escrita. Essa é a razão pela qual as crianças, desde muito pequenas, já usam o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos adultos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, etc., para “ler” o que está escrito, ou seja, simular uma situação de leitura (Brasil, 1998).

### **3 – Concepções precoces acerca da linguagem escrita**

É desde muito cedo que as crianças convivem e interagem com a linguagem escrita. Portanto, descobrir quais conhecimentos as crianças têm sobre a linguagem escrita – quais as hipóteses formuladas por elas e como elas passam a dominar o sistema de escrita – tem incitado, ao longo do tempo, muitos pesquisadores a estudar com maior profundidade o desenvolvimento da escrita em crianças pequenas, antes e durante a escolarização.

#### **3.1 – Concepções precoces acerca dos aspectos funcionais**

Nas sociedades letradas, as crianças, desde muito cedo, estão em permanente contacto com a linguagem escrita. É por meio desse contacto diversificado em seu

ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

Segundo Goodman (1990), um dos princípios que regem o desenvolvimento da linguagem escrita é o aspecto funcional. Este encontra-se presente à medida que a criança resolve o problema de como escrever e para que escrever.

Em relação a esta abordagem, Smolka (1989) revela que quanto menos conhecimento específico sobre a linguagem escrita a criança possui, mais noção da funcionalidade da linguagem escrita ela demonstrará. Nesta fase, há um período – e isto é coincidente com as pesquisas de Ferreiro – em que a criança “perde o sentido”, em função da decifração, mas aos poucos ela consegue conciliar a decifração do código alfabético e o sentido da linguagem escrita e da leitura.

Alves Martins e Niza (1998) consideram que aprender a ler e a escrever exige apreensão do verdadeiro sentido dessas práticas, e só se consegue isto, quando se utiliza a leitura e a escrita para atender a uma necessidade básica: a comunicação.

Aliada a esta perspectiva, cada vez mais, tem sido utilizado o termo *literacia* que procura de forma rigorosa englobar e enfatizar a componente comunicativa e funcional da linguagem escrita (Mata, 1999). Referindo-se à definição do termo literacia, Hannon (1995, cit. por Mata, 1999, p. 65), considera-a como “*a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado*”.

De acordo com as investigações realizadas sobre as conceptualizações infantis da linguagem escrita, ao exemplo de Ferreiro (1980), Alves Martins (1994), Fijalkow (1993), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), Silva (1998), consideram que antes da entrada para a escola, as crianças apresentam ideias próprias a respeito das propriedades da escrita e o que a mesma representa, sendo capazes de construir uma série de hipóteses, relativamente ordenadas, que podem estar mais ou menos próximas do sistema alfabético. Em todas estas pesquisas surge uma característica comum que engloba os aspectos significantes e funcionais da linguagem escrita.

De acordo com Mata (1999), tem sido exactamente a estes aspectos que vários autores como Alves Martins (1996), e Castro Neves e Alves Martins (1994), Morrow (1995), Rowe (1994) e Teale e Sulzby (1995) têm se dedicado nos últimos anos, com o propósito de evidenciar a necessidade de, desde muito antes do ensino formal, proporcionar e valorizar as experiências precoces com que a criança se depara no seu dia-a-dia.

É neste contexto que Alves Martins (1989, p.48) considera que “a descoberta da funcionalidade da língua escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. A partir dessa finalidade a dimensão funcional da linguagem escrita aparece como um instrumento mediador entre o sujeito (quem escreve), o motivo (por que se escreve) e o leitor (para quem se escreve).

O interesse e o sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, ao projecto pessoal de leitor/escritor que ela constrói dependem das práticas familiares e sociais que a crianças têm acesso e aos seus utilizadores (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

Desta maneira, quanto mais vivências a criança tiver que lhe permitam interiorizar o sentido da linguagem escrita, tais como, estar em contacto, tanto em casa, como no pré-escolar com os mais variados suportes de escrita, presenciar os pais e/ou educadores utilizando a escrita para atender às mais diversas finalidades, comunicar, registar acontecimentos e factos e expressar sentimentos (Niza & Alves Martins, 1997), maior será o seu interesse e desejo de aprender.

Todos estes contactos precoces com o escrito no meio envolvente e nas interacções do dia-a-dia em ambiente familiar são indispensáveis para o processo de aprendizagem. Cada uma destas situações proporciona à criança, não apenas informação sobre a função utilitária da escrita em sociedade, como também qual é a atitude dos membros da comunidade em relação à escrita (Goodman, 1990).

Os contactos precoces com estes utilizadores de escrita permitem a compreensão de que há diversos tipos de suportes e que estes correspondem a conteúdos diferentes.

### **3.1.1 – Concepções das crianças acerca dos portadores de texto**

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.69), escrever e ler “são actividades que servem para poder comunicar-se, para expressar ideias, opiniões, sentimentos, fantasias, realidade e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram”.

A escrita e a leitura enquanto unidades comunicativas, manifestam-se em diferentes intenções. Em correspondência a estas intenções, cabe destacar as seis funções da escrita e da leitura (Alves Martins & Niza, 1998):

- Escrever para comunicar uma informação de carácter geral e ler para obter uma informação de carácter geral – o objectivo principal deste tipo de escrita ou leitura é o de compreender ou de comunicar as características principais de um determinado tema. Um exemplo evidente desta situação são os textos informativos, como jornais, revistas, folhetos, avisos, anúncios, cartas, convites;
- Escrever para memorizar e transmitir dados concretos e ler para obter uma informação precisa – este tipo de escrita e leitura ocorre em situações em que se pretende localizar ou registar para não esquecer. Neste contexto, destacam-se as características dos textos enumerativos, como localizar informações concretas, lembrar dados, classificar, comunicar acontecimentos, arquivar informações;
- Escrever para dar instruções e ler para seguir instruções – este tipo de escrita ou de leitura ocorre em situações em que precisamos descobrir ou transmitir instruções sobre como fazer algo de concreto. Fazem parte deste contexto, as

características dos textos prescritivos, como receitas culinárias, regulamentos, códigos, normas, instruções de manejo de materiais, instruções para a realização de trabalhos manuais;

- Escrever e ler por prazer e sensibilidade estética – este tipo de escrita e leitura apresenta como função provocar sentimentos e emoções, além de ser considerada como uma escrita ou leitura de diversão em que se comunicam fantasias, se recordam acontecimentos ou emoções, se transmitem valores culturais, sociais ou morais. Como exemplo desta situação, destacam-se os textos literários, como as lendas, os contos, as narrações, as canções, as poesias, as histórias em quadrinhos;
- Escrever para estudar e partilhar conhecimentos e ler para aprender novos conhecimentos – este tipo de escrita e de leitura tem uma finalidade explícita, que é a compreensão e a transmissão de novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um tema qualquer. Estão nesta linha, as características dos textos expositivos, tais como livros-textos, livros de consulta, artigos temáticos, relatórios, biografias;
- Ler para rever um escrito do próprio – esta situação é uma acção que ocorre, sempre, após qualquer escrita, sendo que a revisão pode ter vários objectivos ou finalidades, dependendo do tipo de texto. Ou seja, trata-se de uma leitura de controlo, em que se tenta fazer ajustes entre o que se escreveu, aquilo que se quis transmitir e a maneira como o futuro leitor irá perceber o texto.

No geral, a necessidade de estabelecer tipologias textuais claras e precisas obedece, nomeadamente, à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social (Kaufman & Rodrigues, 1995).

### 3.2 – Concepções precoces acerca dos aspectos figurativos

É bem evidente nas palavras de Alves Martins e Niza (1998) que os conhecimentos das crianças a respeito dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes de iniciar o ensino formal, têm uma grande importância na forma como aprendem a ler e escrever.

Sob esta perspectiva foram diversos os trabalhos de investigação, entre os quais os de Ferreira e Teberosky (1996) e os de Martins (1989) que analisaram quais os critérios que as crianças, em idade pré-escolar, utilizam para determinar se um texto pode ou não ser lido.

Uma das primeiras conclusões acerca destas investigações é que, mesmo que uma criança não saiba ler, isso não se torna obstáculo para que ela tenha ideias bem definidas sobre as características formais que deve possuir um texto escrito para um acto de leitura (Ferreira & Teberosky, 1996).

As autoras (Ferreira & Teberosky, 1996) chegaram a estas conclusões, através de uma metodologia que consistia, em apresentar, às crianças, diferentes textos escritos em cartões: uns com um número variado de letras; outros, representando palavras; e o restante continha números, sílabas e frases. Em seguida, perguntava-se a cada criança se achava que todos aqueles cartões serviam para ler e por quê. Tal estudo revela que os critérios usados, pelas crianças, para aceitar ou rejeitar um material de leitura foram dois:

- **Quantidade de letras** - um grupo de crianças considerou que um escrito serve para ler, quando este apresenta uma quantidade mínima de caracteres, podendo esse número variar entre dois e quatro caracteres.

- **Variabilidade de caracteres** – um outro grupo considerou que para um texto ser lido, não deve haver letras repetidas.

De acordo com Alves Martins e Niza (1998, p.60) estes “critérios de **quantidade** e de **variabilidade** que **orientam a forma como muitas crianças ordenam o universo gráfico** devem-se, certamente, à existência de um modelo cognitivo abstracto sobre o que é a palavra escrita, modelo este construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente”.

### **3.3. Concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais**

De acordo com as investigações realizadas sobre as conceptualizações infantis da linguagem escrita, ao exemplo de Ferreiro (1987a, 1987b), Vigotsky (2002), Luria, (1988), Alves Martins (1994, 1989), Fijalkow (1993), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) e Silva (1998), antes da entrada para a escola, as crianças apresentam ideias próprias a respeito das propriedades da escrita e o que a mesma representa, sendo capazes de construir uma série de hipóteses, relativamente ordenadas, que podem estar mais ou menos próximas do sistema alfabético.

Para Silva (2003) estas hipóteses conceptuais que cada criança constrói, adquirem sentido à medida que são confrontadas com novos dados. Essas informações são analisadas de modo a manter a coerência interna das conceptualizações elaboradas pelas crianças, ou seja, é através de uma atitude activa de processamento da escrita ambiental a que têm acesso, que as crianças vão progredindo por via dos mecanismos referidos, em relação às suas conceptualizações.

Consequentemente, o processo de construção da escrita, antes de iniciar a aprendizagem formal, é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão interagindo com o ensino da leitura e da escrita. É bem evidente nas palavras de

Alves Martins e Niza (1998, p. 65): “(...) aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado”.

Conforme já foi referido, a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para as crianças, já que exige do aprendente, um processo de construção bastante complexo, até à compreensão das características alfabéticas do sistema de escrita (Alves Martins & Mendes, 1987).

É na perspectiva psicogenética, baseada na teoria cognitivista de Piaget, que Ferreiro e Teberosky (1996) investigaram os conhecimentos das crianças, em idade pré-escolar face à linguagem escrita. A metodologia utilizada foi a entrevista de tipo piagetiano. Foi solicitado às crianças que escrevessem do seu jeito palavras mais familiares ou menos habituais e, em seguida, que lessem o que haviam escrito. Consoante às respostas das crianças, foram identificados cinco níveis evolutivos correspondentes ao percurso infantil no que diz respeito à compreensão das características alfabéticas do sistema da escrita:

- **Nível 1** – No início desta construção, as primeiras tentativas infantis de escrita acontecem no sentido da reprodução de traços típicos da escrita (garatujas, letras, números, etc.). O que vale é a intenção da criança, uma vez que os rabiscos se assemelham uns aos outros, contudo cada criança “lê” aquilo que quis escrever; assim, escritas iguais podem reenviar para significados diferentes e escritas diferentes para o mesmo significado. Esta é a razão pela qual, cada criança só pode interpretar a sua própria escrita, e não as dos outros.

Quanto às produções incluídas neste nível, as crianças ainda não relacionam a linguagem escrita e a linguagem oral, sendo a escrita dos nomes, proporcional ao tamanho do objecto, o que caracteriza a “**hipótese quantitativa do referente**”; quando se trata de escrever “algo”, as crianças geralmente utilizam um número constante de grafemas (no mínimo três) para representar

as mais variadas palavras ou frase, o que diferencia é, apenas, a ordem linear das letras. É o que os autores caracterizam como “**critérios da variabilidade**”.

- **Nível 2** – Neste nível, a hipótese central é que para poder ler coisas diferentes, é necessário usar formas diferentes de escrita. A criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que utiliza para representar determinadas palavras. Este processo gráfico assemelha-se mais à forma convencional das palavras; e a forma do grafismo é mais definida, mais próxima a das letras convencionais. Assim, a criança ao tentar escrever, respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e variabilidade de grafemas.
- **Nível 3** – As tentativas de escrita das crianças estão de acordo com o valor sonoro de cada uma das letras, ou seja, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada. Desta forma, surge a chamada **hipótese silábica**, em que a escrita já aparece como uma actividade linguística. Há, nesta fase, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigidas para que a escrita possa ser lida, – escrita de palavras monossilábicas e bissilábicas – o que vai de encontro às suas ideias iniciais de que são necessários, pelo menos três caracteres. No entanto, cada criança ao seu ritmo, logo descobre que a escrita não deve funcionar desta maneira. Este conflito faz a criança caminhar para uma nova hipótese.
- **Nível 4** – Neste nível, ocorre a transposição da hipótese silábica para a alfabética. A criança despreza a hipótese silábica e descobre a necessidade de se fazer uma análise que ultrapasse o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidades mínimas de grafias. O conflito que se estabeleceu – entre a lógica interna da própria criança (o número mínimo de grafemas) e a realidade das formas que o meio lhe oferece – é tão forte e satisfatório para as crianças que lhe custará muito renunciar a ela. Mesmo diante desse obstáculo,

ela começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras.

- **Nível 5** – Neste nível, finalmente, chega-se a escrever todas as letras que nós, adultos, escrevemos para representar uma palavra. É atingido o estágio da escrita alfabética, em que as crianças compreendem que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que irá escrever. No entanto, as crianças confrontam-se com outros obstáculos de escrita: ortografia, letras maiúscula ou minúscula, separação das palavras, acentos gráficos, etc.

Alguns dos autores, entre os quais Martins e Mendes (1987), ao estudarem as conceptualizações infantis sobre a escrita, com crianças entre 4 e 6 anos, utilizaram a mesma metodologia de Ferreiro e seus colaboradores – entrevista individual de tipo Piagetiano – em que foi solicitado a cada criança que escrevesse “como soubesse ou fosse capaz” uma série de palavras. Este estudo não teve como propósito definir fases ou estádios da evolução da escrita, mas sim pôr em evidência **os momentos evolutivos** que os autores consideraram importantes no processo de apropriação da escrita. Diante de tal propósito, os pesquisadores expõem as dificuldades encontradas para classificar cada uma das crianças numa fase ou nível evolutivo, visto que suas respostas dependiam do tipo de situação que lhes era proposto. A partir deste experimento, a hipótese conceptual dominante foi isolada e estruturada conforme três grandes momentos evolutivos:

- (a) A escrita como actividade **grafo-perceptiva** – neste primeiro momento, a escrita é guiada pelo critério perceptivo, em que a criança desenha a palavra ou a imagem visual que tem da palavra – sem a intenção de representar o significante. Estes autores, também observaram, à semelhança de Ferreiro e Teberosky que a criança começa por encontrar critérios para as primeiras tentativas de produção da escrita ou para a leitura de um texto. Um dos

critérios definidores da palavra escrita parece ser o número mínimo de caracteres – não há nenhum critério, quer relacionado com o referente quer com a linguagem, para determinar o número de letras a serem escritas. O outro diz respeito a variedade de grafemas.

Nesta interpretação, aquilo que servirá ou não para ler deve-se, certamente, à existência de um conhecimento de tipo figurativo, em que a interacção com materiais e com tarefas de escrita e leitura desperta uma imagem “perceptivo/visual”.

- (b) **Hipótese quantitativa do referente** – neste nível ainda não são reproduzidos os sons da linguagem. A escrita da criança evolui de uma actividade puramente gráfica (guiada por critérios perceptíveis) para uma actividade representativa, apesar de a criança não considerar que está a representar a linguagem escrita.

O que é marcante nesta fase é a correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido, nomeadamente quando a criança é confrontada com palavras da mesma família como por exemplo, dedo e dedinho. Tal situação indica que esta hipótese parece estar conjugada com a “hipótese da semelhança conceptual”.

- (c) **Emergência do critério linguístico** – começam a aparecer critérios linguísticos que orientam a produção escrita, mas ainda não há uma relação clara entre texto e som. Porém, até que se estabeleça uma relação clara e estável entre texto e valor sonoro, há ainda, três momentos consequentes de conflitos entre o critério **grafo-perceptivo** e o **linguístico**:

- Conflito entre o critério perceptivo e o critério linguístico, verificando-se a predominância do primeiro.

- Conflito entre o critério perceptivo e o critério linguístico, verificando-se a predominância do segundo, traduzido através da hipótese silábica.
- Hipótese alfabética.

Tal como já foi mencionado anteriormente, esta investigação possibilitou revelar a dificuldade em situar cada uma das crianças em uma fase ou nível, consoante ao tipo de material utilizado e as situações de interação (criança/experimentador), o que provocou a existência do conflito cognitivo.

A diversificação de situações de interação possibilita a evolução das crianças à medida em que obrigam-nas a pensar e a repensar as suas próprias conceptualizações (Alves Martins & Mendes, 1987), indicando que “a criança dialoga com a escrita – interroga-a, interpreta-a, “fala sobre ela” (Alves Martins & Mendes, 1986, p. 64).

## **II – Objectivos e Hipóteses**

### **1 – Objectivos**

O objectivo central deste trabalho é avaliar o impacto de um programa de intervenção de escrita, delineado para incentivar as crianças em idade pré-escolar (5 - 6 anos) a desenvolverem suas actividades em situações nas quais a linguagem escrita aparece em contexto funcional.

Este objectivo central foi desmembrado em dois objectivos específicos:

- Analisar o impacto do programa de intervenção de escrita, no que diz respeito à evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita;
- Analisar o impacto do programa de intervenção de escrita, no que diz respeito aos conhecimentos funcionais das crianças sobre os suportes de escrita.

### **2 – Hipóteses de Investigação**

Este estudo pretende demonstrar que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de apropriação da linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Martins & Niza, 1989; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Goodman, 1990; McLane, 1996; Niza, 1998). Justifica-se, assim, para esta pesquisa, a implementação de um programa de intervenção de escrita, delineado para incentivar as crianças do pré-escolar – representadas por um grupo experimental –, a desenvolverem suas actividades no domínio da linguagem escrita, de maneira funcional, útil, significativa e real.

Neste sentido, delineamos as seguintes hipóteses:

**H1** - As crianças do grupo experimental (submetidas a um programa de intervenção) registariam uma evolução mais acentuada, no que diz respeito aos **conhecimentos conceptuais** da linguagem escrita, relativamente às crianças do grupo de controlo (não submetidas ao programa de intervenção).

**H2** - As crianças do grupo experimental (submetidas a um programa de intervenção) registariam uma evolução mais acentuada, no que diz respeito aos **conhecimentos funcionais** da linguagem escrita face aos diferentes suportes de escrita, relativamente às crianças do grupo de controlo (não submetidas ao programa de intervenção).

### **III – Metodologia**

#### **1 - Tipo de investigação**

A presente investigação constitui-se como um trabalho de natureza quasi-experimental desenvolvido com dois grupos de crianças pertencentes ao mesmo pré-escolar, mesma faixa etária e mesma classe social. Sendo um grupo nomeado como experimental (submetido a um programa de intervenção de escrita), e outro nomeado como grupo de controlo (não submetido a intervenção); este apenas participava do programa habitual da escola.

A intervenção consistiu na utilização de um conjunto de actividades e estratégias sistematizadas, pelas investigadoras e pela educadora, com o objectivo de promover o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças do grupo experimental, caracterizando o estudo como longitudinal de curta duração.

A selecção e organização das actividades e estratégias de intervenção basearam-se em concepções teórico-práticas do domínio sócio-construtivista, estruturadas nos estudos de Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1999), Curto et al (2000b), Chartier et al (1996) e Pausas e colaboradores (2004).

Para viabilizar o estudo foram efectuados pré-teste e pós-teste, antes e depois da intervenção, com a finalidade de analisarmos o impacto do programa de escrita no que concerne à evolução conceptual das crianças, nomeadamente os conhecimentos conceptuais que as mesmas possuem sobre a linguagem escrita e os conhecimentos funcionais acerca dos portadores de escrita.

O pré-teste e o pós-teste foram as condições experimentais da pesquisa que incluíram instrumentos aplicados de igual maneira às crianças, no início do estudo (Agosto de 2007) e no último mês do estudo (Dezembro de 2007).

## 2 – Participantes

Os participantes deste estudo foram 38 crianças: 19 pertencentes ao Grupo Experimental (GE) – 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino –, e 19 pertencentes ao Grupo de Controlo (GC) – 7 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

Para viabilidade do estudo empírico utilizamos uma amostra de conveniência, em razão de procurarmos um único pré-escolar que oferecesse duas turmas de crianças matriculadas no 2º período<sup>1</sup>, com idades correspondentes entre 5 e 6 anos.

Deste modo, constituímos dois grupos de crianças, a que chamamos de GE (Grupo Experimental) e GC (Grupo de Controlo) pertencentes a Escola Municipal Tia Madalena, situada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, localizada no extremo norte do Brasil. A escolha desta escola deveu-se à aceitação da Direcção em contribuir para esta investigação (ver anexo B), da necessidade das crianças participantes do estudo possuírem o mesmo nível sócio-económico e, também, a mesma faixa etária.

Durante os meses que sucederam a pesquisa foi controlado o nível de assiduidades às aulas através do diário de classe das educadoras, sendo eliminadas da amostra, crianças com um número elevado de faltas (25%).

A idade média das crianças do grupo experimental, em Agosto de 2007, momento em que o trabalho se iniciou, era de 5.16, o desvio padrão de 0.37, o limite máximo de 6 anos e o mínimo de 5 anos. Já a média das crianças do grupo de controlo, no momento em que o trabalho se iniciou, foi de 5.37, o desvio padrão de 0.49 o limite máximo de 6 anos e o mínimo de 5 anos.

---

<sup>1</sup>As instituições pré-escolares brasileiras integram-se pelo critério exclusivo de faixa etária: 4 anos (1º período); 5 anos (2º período) e 6 anos (3º período), mas actualmente a Lei de Directrizes e Base da Educação Nacional (LDB) propõem uma nova reformulação quanto a esse critério.

O meio sócio económico das crianças foi determinado através do tipo de profissão das mães, já que os dados existentes na escola, relativamente às profissões dos pais e/ou responsáveis, correspondiam, em geral, às mães. As profissões mais representativas das mães do grupo experimental foram: empregada doméstica (6 mães), dona de casa (8 mães), secretária (3 mães) e professora (2 mães). As profissões mais representativas das mães das crianças do grupo de controlo foram: dona de casa (8 mães), empregada doméstica (3 mães), vendedora (3 mães) e professoras (2 mães).

## **2.1 – Caracterização do Contexto de sala de aula**

Na tentativa de retratar os contextos das salas de aulas das crianças do GE e GC, passamos a descrever os espaços, centrando nos aspectos da organização da sala de aula, tomando como base a grelha de observação (ver Anexo C) utilizada por Martins e Santos (2001), a qual foi aplicada às educadoras dos dois grupos.

### **2.1.1 – Contexto do Grupo experimental (GE)**

A classe do grupo experimental era constituída de 25 crianças e a sala de aula era composta pela seguinte mobília: mesas e cadeira em tamanho apropriado para as crianças, mesa e cadeira do professor, lousa e armário para guardar livros. A organização das carteiras variava constantemente. As crianças trabalhavam em duplas, em grupos e, às vezes, individualmente (ver FIGURA 1).

### **2.1.2 – Contexto do Grupo de Controlo (GC)**

Esta classe era constituída de 24 crianças e a sala de aula apresentava a mesma organização que a do grupo experimental relativamente à mobília utilizada (ver FIGURA 2).

As classes, tanto do GE quanto do GC, apresentavam materiais expostos no interior da sala de aula. Eram cartazes contendo o alfabeto, sendo todos elaborados pelas

educadoras e afixados num lugar bem alto – a criança não tinha acesso ao material escrito.

FIGURA 1: Planta da sala do GE

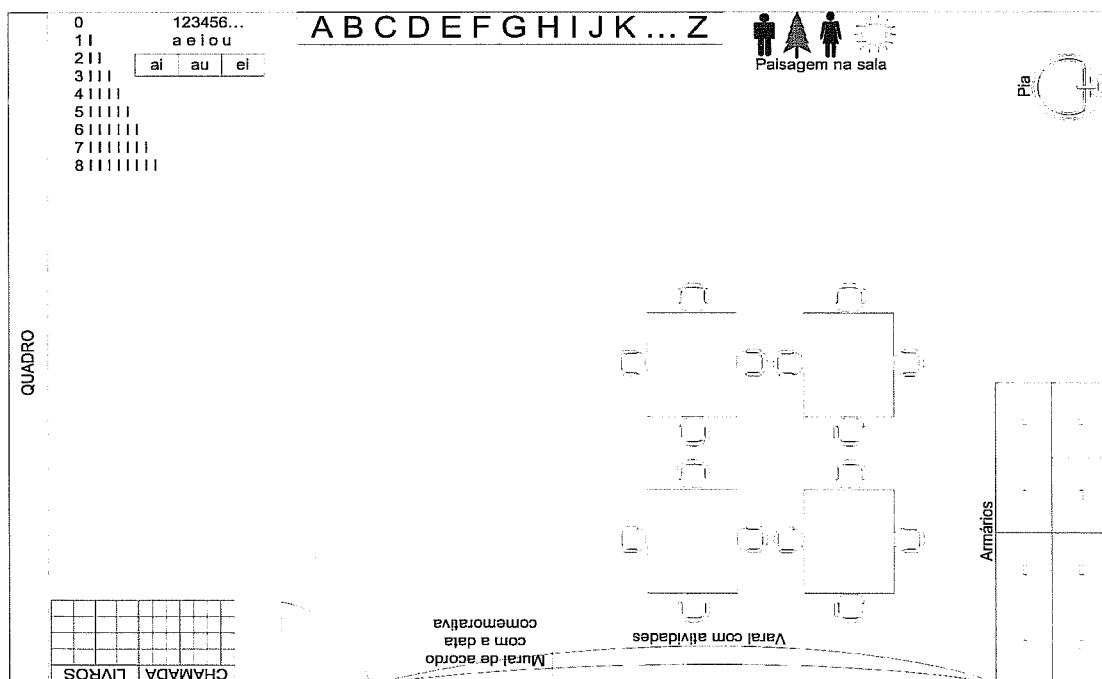
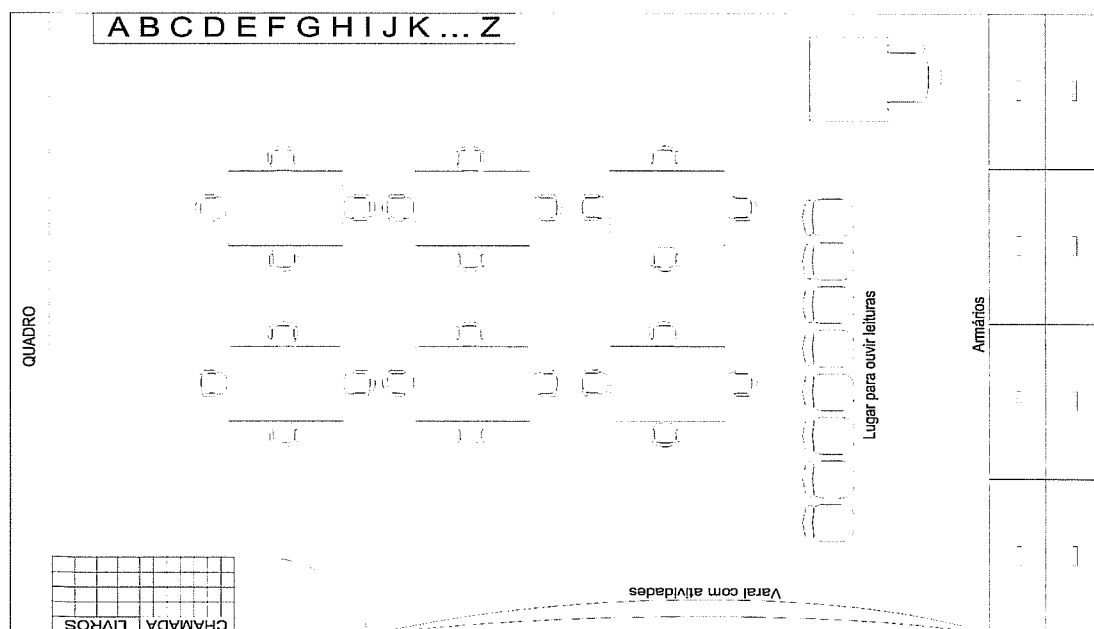


FIGURA 02: Planta da sala do GC



### 3 – Instrumentos e Procedimentos

Para a viabilidade deste estudo foram adaptados e construídos alguns instrumentos que nos permitiram analisar e avaliar como as crianças de idade pré-escolar reagiram ao programa de intervenção de escrita. Para uma melhor compreensão do percurso investigatório, o estudo foi delineado em três fases: Fase I (pré-teste), Fase II (implementação do programa) e Fase III (pós-teste).

#### Fase I: Pré-teste

Antes da intervenção, todas as crianças participantes do grupo experimental e do grupo de controlo foram submetidas a dois instrumentos: prova de escrita e entrevistas individuais (semi-directiva). Cada um desses instrumentos foi administrado, individualmente e em dias separados, em uma sala de aula disponível do pré-escolar.

#### 3.1 – Prova de escrita

Para avaliarmos o nível de desenvolvimento da escrita das crianças, utilizamos uma prova de ditado, tipo “**escrita inventada**”, cuja finalidade foi conhecer quais as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, ou seja, as ideias, as teorias e as hipóteses por elas elaboradas em interacção com a linguagem escrita.

Desta maneira, consideramos para a prova de escrita as seguintes palavras: **açai**<sup>2</sup>, **elástico**, **igreja**, **óculos**, **urubu**, **bebê**, **mesa**, **céu**, **cego**, **cega**, **cebola**, **dedo**, **dedinho**, **ovo**, **ovos**; e uma única frase do tipo “...**bebe açai**” que incluía o nome de cada criança.

Os critérios utilizados na escolha das palavras a serem escritas pelas crianças foram os seguintes:

---

<sup>2</sup> Fruto roxo escuro de polpa comestível.

- (a) Palavras iniciadas por vogais: açai, elástico, igreja, óculos e urubu.
- (b) Palavras linguisticamente semelhante que diferem em número: ovo e ovos
- (c) Palavras com o mesmo número de grafemas e mesmo número de sílabas, mas que enviam para referentes de tamanho diferentes: bebé e mesa.
- (d) Palavras que reenviam para objectos da mesma espécie, mas de tamanho diferentes: dedo e dedinho.
- (e) Palavras que começam com o mesmo fonema inicial, mas possuem número variado de sílabas: céu e cego.
- (f) Palavras que diferem quanto ao género: cego e cega.
- (g) Uma frase simples que inclui o nome próprio da criança e uma palavra da lista utilizada, de modo a verificar a estabilidade da escrita: ...bebe açai.

Foi disponibilizado a cada criança, lápis, pincéis coloridos, folha de papel, uma caixa colorida e um envelope contendo as palavras e a frase da prova, sendo-lhes dito:

*“Que tal participares de um jogo<sup>3</sup> ...? Tenho aqui dentro deste envelope, pedaços de papel com coisas escritas. Vou colocá-los dentro desta caixa colorida e podes retirar um deles, um de cada vez. Cada papel que retirares da caixa, entrega-me para que eu leia e te diga o que fazer. Terás que fazer exactamente o que estiver escrito no papel”.*

Optamos por este procedimento em função de percebermos – durante a observação em sala de aula – que as crianças não escreviam, nem desenhavam de forma espontânea, apenas copiavam o modelo de escrita do adulto. Este procedimento facilitou o acompanhamento das crianças no momento em que tínhamos que interromper a prova, visto que trabalhávamos com uma lista extensa de palavras que inviabilizava a execução em um único dia. Assim, quando interrompíamos o “jogo”, pegávamos o que restava dentro da caixa e colocávamos de volta no envelope para que pudéssemos dar continuidade no dia seguinte.

---

<sup>3</sup> As palavras da prova foram escritas em tarjas e depositadas dentro de um envelope que continha a identificação das crianças. No momento em que iniciávamos o jogo, elas retiravam um papel da caixa, sendo um de cada vez, até completar todas as quinze palavras da prova e a frase.

A prova de escrita era organizada da seguinte forma: após pedir a cada criança que escrevesse seu nome numa folha de papel, solicitávamos que retirasse um papelzinho de dentro da caixa e nos entregasse, era-lhe dito: «*tu vais escrever como tu souberes ou como fores capaz, a palavra dedinho*»; após a escrita da palavra, dizia-se: «lê lá o que escrevestes, mostra-me com o teu dedo». O mesmo procedimento era repetido para todas as palavras e a frase da prova. Assim, procedíamos de forma simultânea a uma entrevista clínica de tipo piagetiano, a partir da qual avaliávamos as relações que as crianças estabeleciam entre o oral e o escrito.

De acordo com as produções escritas das crianças, os níveis conceptuais considerados para a sua classificação foram os seguintes, 1) escrita grafo-perceptiva; e 2) escrita com fonetização. Estes critérios foram os mesmos utilizados por Martins (1994) e Mata (2006). Cada um destes níveis conceptuais possui categorias correspondentes que passaremos a enumerar e descrever.

**1. Escrita grafo-perceptiva** – a linguagem escrita não é ainda orientada por critérios linguísticos, de modo que não há qualquer relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A leitura das palavras é efectuada de forma global.

Devido à diversidade de características próprias da escrita grafo-perceptiva, apresentamos a seguir, alguns protocolos que ilustram uma sequência de escritas com percursos evolutivos diferentes, até chegar a uma escrita com início de fonetização.

(A) Representar as palavras por garatujas – escrever é desenhar a representação da palavra ou reproduzir algumas formas gráficas parecidas com letras, mesmo que saibam diferenciar estas duas representações gráficas: desenho e a escrita (ver FIGURA 3).

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra dedo.»

Guilherme: «Vou desenhar o dedo do pé.»

Exp.: «Escreveste ou desenhastes?»

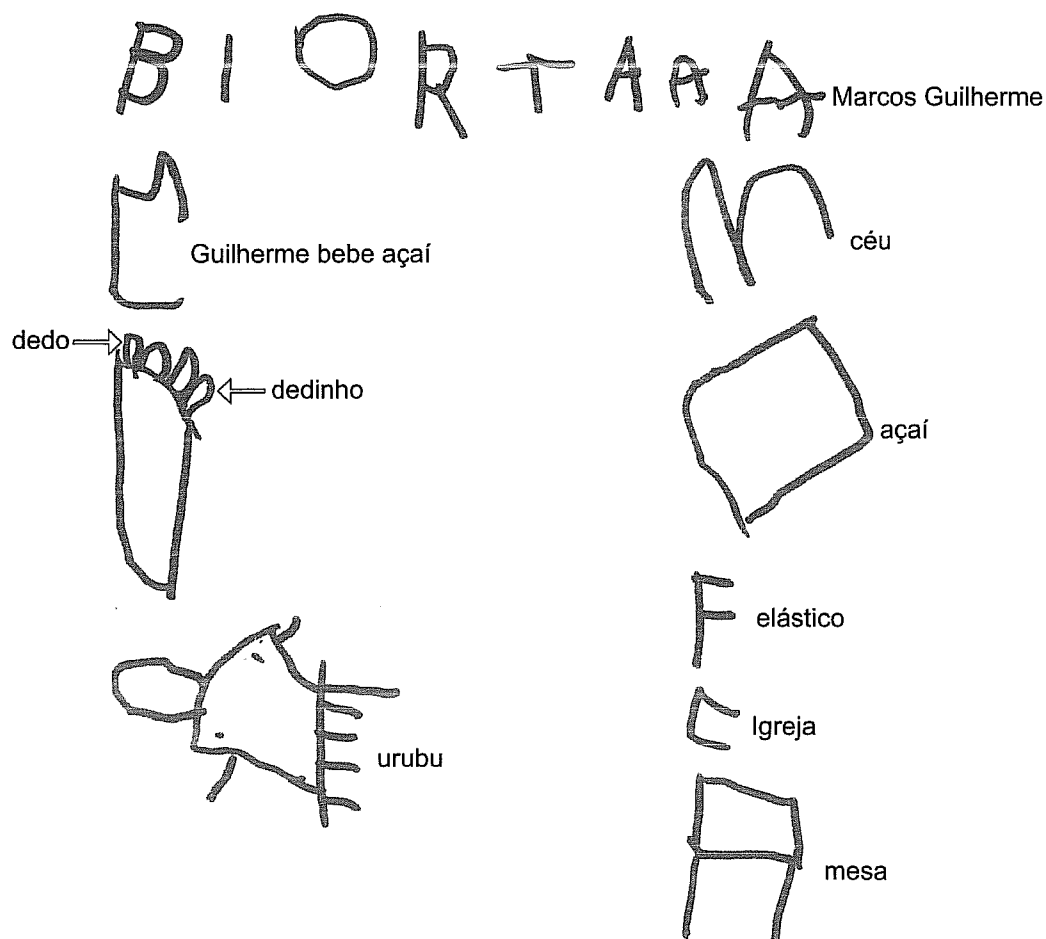
Guilherme: «Já desenhei.»

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra dedinho.»

Guilherme: «Já fiz... o pé já tem dedinho [apontou para o desenho]!»

FIGURA 3: Escrita representada por garatujas ou formas gráficas

Guilherme



(B) Utilizar a escrita fixa – as crianças recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita de qualquer palavra (ver FIGURA 4).

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra ovo.»

Exp.: «Lê lá o que escrevestes, mostra-me com o dedo.»

Thiago: «Não sei ler!»

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra açai.»

Exp.: «Por que usastes as mesmas letras para escrever a palavra açai?»

Thiago: «Porque assim é melhor de escrever!»

FIGURA 4: Escrita fixa

Tiago

TAOSGEF Tiago  
 IAOSGEF bebé  
 IAOSGEF mesa  
 IAOSGEF açai

(C) Utilizar a escrita diferenciada – algumas crianças já se deram conta que para escrever coisas diferentes deve-se utilizar signos diferentes ou variar o repertório linear das letras. Porém, é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte (ver FIGURA 5).

FIGURA 5: Escrita diferenciada

Diego

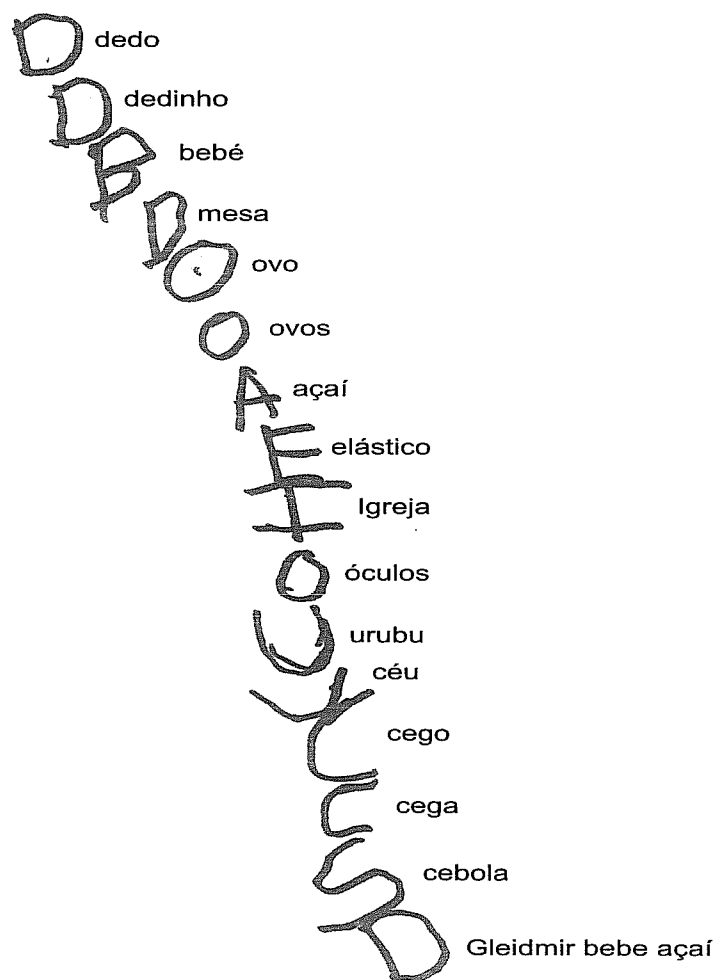
Diego  
 IIEGO açai  
 DEGOI elástico  
 DIFOGO igreja  
 IFOEIE óculos

**2. Escrita com fonetização** – a criança já começa a fazer correspondência entre a linguagem escrita e a linguagem oral. É neste período que a criança começa a reconhecer o valor sonoro da nossa língua escrita, e isto vai ficando mais evidente à medida em que as crianças constróem hipóteses evolutivas bem diferenciadas: início de fonetização, fonetização silábica e fonetização silábico-alfabética e escrita alfabética.

(A) Início de fonetização – as crianças já começam a fazer correspondências claras entre os aspectos sonoros e gráficos nas suas produções escritas, nomeadamente as palavras iniciadas por vogais ou a primeira letra correspondente ao fonema inicial da palavra (ver FIGURA 6).

FIGURA 6: Escrita com início de fonetização

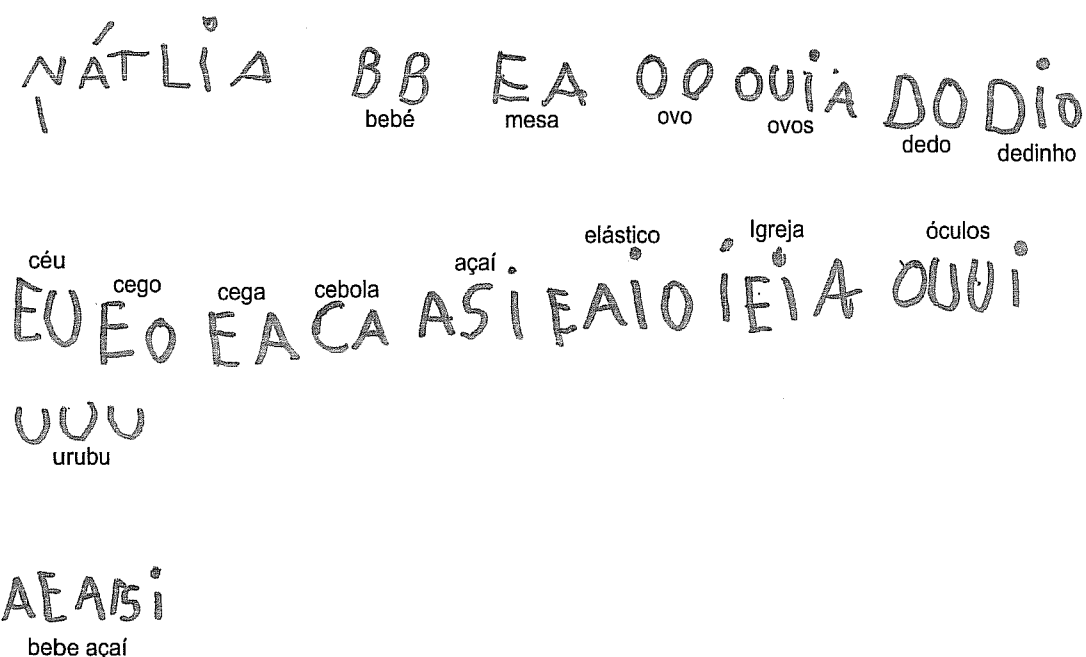
Gleidmir



(B) Fonetização silábica – a escrita silábica caracteriza-se por apresentar uma letra para cada sílaba. Nesta hipótese silábica podemos destacar dois tipos de escritas com diferentes características: por vezes há uma correspondência parcial de algumas letras com as sílabas correspondentes das palavras (controlo quantitativo e correspondência parcial das letras com as sílabas da palavra); e outras vezes o uso de vogais para representar cada uma das produções escritas silábicas (correspondência quantitativa e qualitativa). Esta última solução é a mais elaborada dentro deste período (ver FIGURA 7).

FIGURA 7: Escrita com fonetização silábica

Natália



(C) Fonetização silábico-alfabética – este tipo de escrita pode ser considerado como um período intermediário, entre a escrita silábica e a escrita alfabética, em que as produções já aproximam-se bastante da escrita convencional (ver FIGURA 8).

FIGURA 8: Escrita com fonetização silábico-alfabética

Natália

NATALIA GARCIA COHEN  
 DOTDO dedo  
 DIO dedinho  
 OVO ovo  
 OUVÔ ovos  
 ASI açai  
 ELICO elástico  
 IHGA Igreja  
 OCLI óculos  
 URUBU urubu  
 SUSU céu  
 SOGO cego  
 SGA cega  
 CBA cebola  
 BBE bebé  
 MESA mesa  
 NATALIA BBASI Natália bebe açai

(D) Escrita alfabética – neste caso, já é visível a escrita sistemática de representação correcta dos diferentes fonemas que constituem as palavras, porém nesta categoria não é exigido da criança uma escrita ortograficamente correcta, embora algumas vezes, estas produções escritas oscilem entre uma etapa e outra (ver FIGURA 9).

FIGURA 9: Escrita com fonetização alfabética

Eloane

Eloane  
 OVO ovo  
 OVOV OVOS  
 SEO céu  
 SEGO cego  
 SEHA cega  
 CBOLA cebola

### 3.2 – Conhecimento acerca dos portadores de escrita

Para identificarmos os conhecimentos das crianças acerca dos portadores de escrita e sabermos com que finalidades as utilizam, seleccionámos seis suportes de escrita de acordo com a sua representatividade, a sua funcionalidade e o tipo de texto.

Os portadores de escrita são apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1 – Portadores de escrita

Ref <sup>a</sup> .	Descrição dos Portadores	Nome/texto impresso
S1	Factura de água	Logo marca da CAESA
S2	Revista em quadrinhos	Chico Bento
S3	Jornal	Diário do Amapá
S4	Embalagem de pasta de dente	Sorriso super refrescante
S5	Lista telefónica	Telelista
S6	Caixa de medicamentos	Cataflam

Durante a entrevista foram apresentados os portadores de escrita, nesta mesma sequência, um a um, de maneira que as crianças fossem questionadas a propósito de cada um deles através das seguintes perguntas:

- 1) Sabes o que é isto?
- 2) Serve para quê? ou Isto fala de quê?
- 3) O que achas que pode estar aqui escrito? (apontar com o dedo).

As respostas dadas pelas crianças foram examinadas através da técnica de análise de conteúdo, de acordo com os seguintes critérios: identificação do suporte de escrita, a função do suporte de escrita e o conteúdo do suporte de escrita (Fernandes, 2003).

Relativamente a estas respostas adoptamos a seguinte classificação:

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Respostas não funcionais: não sabe/não responde/resposta incorrecta – a que atribuímos 0 ponto.

Respostas funcionais: resposta correcta e completa – a que atribuímos 1 ponto.

A seguir, exemplificaremos um suporte de escrita – jornal – utilizado na entrevista e a resposta dada pela criança, de acordo com os respectivos critérios de classificação.

### **Exemplo S3 – Jornal:**

Respostas consideradas **funcionais – 1 ponto:**

Exp.: «Sabes o que é isto? (*critério: identificação do suporte de escrita*).

Criança: «É um jornal.»

Exp.: «Achas que serve para quê?» (*critério: função do suporte de escrita*).

Criança: «Serve p'ra ver o que estar acontecendo na rua. As pessoas mostram tudo aqui no jornal (aponta com o dedo).»

Exp.: «O que achas que pode estar aqui escrito?» (*critério: conteúdo do suporte de escrita*).

Criança: «A polícia prendeu um assaltante e alguém morreu (aponta com o dedo).»

Respostas consideradas **não funcionais – 0 ponto:**

Exp.: «Sabes o que é isto?»

Criança: «É um papel grande.»

Exp.: «Achas que serve para quê?»

Criança.: «Não sei p'ra que serve. Só sei... que tem as letras do meu nome (aponta para uma letra qualquer)».

Exp.: «O que achas que pode estar aqui escrito?»

Criança: «Não sei. A professora não me ensinou isso».

## **Fase II: Experimental**

O programa de escrita foi aplicado a todas as crianças do grupo experimental (25 crianças), embora nem todas façam parte da amostra devido às seguintes razões: não autorização dos pais durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa (ver anexo D) e faltas regulares, durante as sessões do programa.

### **3.3 – Programa de escrita**

#### **3.3.1 – Objectivos**

Este programa teve como objectivo maior proporcionar actividades de escrita relacionadas com situações reais da vida quotidiana das crianças, isto é, restituir à

linguagem escrita o seu carácter de objecto social. Assim, tendo como alvo a linguagem escrita num contexto social e funcional pretendeu-se, mais especificamente:

- a) Explorar as tipologias textuais: textos enumerativos, textos informativos, textos expositivos, textos literários e textos prescritivos;
- b) Explorar os portadores textuais: revistas, livros, dicionários, cartas, receitas, convite, embalagem de produtos, etc.;
- c) Trabalhar com os nomes próprios;
- d) Trabalhar os escritos do espaço doméstico;
- e) Valorizar a escrita espontânea das crianças nas produções textuais.

### 3.3.2 – Desenvolvimento do programa

O programa de intervenção de escrita teve como sustentação teórica a perspectiva psicogenética dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1996) e a perspectiva socioconstrutivista de Vigotsky (2002), além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>4</sup> (RCNI) (1998) – documento brasileiro elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Inicialmente utilizamos uma *grelha de observação de práticas funcionais no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância* (ver anexo C) elaborada por Martins e Santos (2001), a qual foi aplicada às educadoras de infância com o propósito de percebermos quais as práticas que as mesmas adoptavam ou deixavam de adoptar em sala de aula, relativo ao domínio da linguagem escrita. Consoante aos

---

<sup>4</sup>RCNI é composto por três volumes: a *Introdução* com informações gerais sobre creches e pré-escolas brasileira; o II volume, *Formação Pessoal e Social* que trata dos processos relativos à constituição da identidade e da autonomia das crianças; e o III volume, *Conhecimento de Mundo*, contendo os eixos de trabalho: *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática*.

resultados, as práticas não adoptadas pelas educadoras passaram a fazer parte do programa de intervenção de escrita desenvolvido pelo presente estudo.

Assim, o programa de escrita constituiu-se na adaptação dos temas propostos pelo programa habitual da escola – datas comemorativas e projectos – em estratégias pedagógicas significativas no domínio da linguagem escrita, isto é, a linguagem escrita trabalhada em contexto de comunicação, abarcando sucessivamente diferentes funções: função de registo, de informação, expressão de sentimentos, ideias e pensamentos, etc.

A intervenção teve duração de três meses, com três sessões semanais, sendo que duas sessões aconteciam em sala de aula com duração aproximada de 3 horas, cada uma. A outra sessão acontecia em conjunto com a educadora da turma (planeamento das actividades) com duração aproximada de 1 hora.

### **3.3.3 – Apresentação das actividades realizadas durante a intervenção**

Transcreveremos mais detalhadamente só algumas das situações vivenciadas em sala de aula, na tentativa de demonstrar como as crianças participavam das actividades propostas e a maneira como reflectiam a respeito da linguagem escrita.

#### **Actividade 1 – *Os nomes próprios:***

##### Objectivos

- Trabalhar a escrita do nome próprio das crianças em situações funcionais, como: etiquetar materiais, identificar pertences, registar a presença em sala de aula, organizar listas de trabalho;
- Identificar seu próprio nome entre os diversos nomes dos colegas;
- Ampliar o repertório de conhecimento das letras;
- Utilizar o próprio nome como uma fonte de consulta para escrever outras palavras.

### Estratégias

- Distribuir etiquetas para os alunos escreverem seus próprios nomes;
- Afixar a chamada na parede de forma que as crianças possam elas mesmas efectuá-la;
- Distribuir às crianças o alfabeto móvel ou um envelope contendo as letras de seus nomes;
- Realização de jogos e brincadeiras com a escrita do próprio nome.

### Produto

- Identificação do próprio material escolar;
- Registo diário da frequência escolar realizada pela própria criança;
- Construir os próprios nomes a partir de letras móveis;
- Brincadeiras utilizando o próprio nome (ver FIGURA 10).

FIGURA 10: Dança da cadeira

---



### *Registo de uma actividade desenvolvida com as crianças*

A escrita do próprio nome foi uma actividade permanente realizada em sala de aula, sendo utilizada em muitos contextos. Passamos a descrever um exemplo desta actividade desenvolvida com as crianças.

*“Vamos brincar da dança da cadeira. Para isso, colocaremos uma música e assim que a música parar, cada um de vocês terá que sentar na cadeira em que tiver o seu nome escrito”* (ver FIGURA 10).

Antes de iniciarmos a brincadeira, cada criança procurou identificar seu nome, entre os nomes dos colegas.

Durante a brincadeira, as crianças estavam muito atentas à identificação de seus nomes, tanto que tínhamos que trocar sempre a disposição das cadeiras. Assim, resolvemos fazer um teste e retirar o nome das crianças que apresentavam muita dificuldade em identificar a escrita do próprio nome para verificar se a criança percebia a sua ausência.

Para efeito de teste, resolvemos tirar da roda a cadeira de uma das crianças (Ruberval) com a intenção de verificarmos se ela sentaria em outro lugar. E, assim, continuamos a brincadeira para observar a situação. Quando a música parou todas as crianças sentaram-se.

Ruberval: «Pode levantar todo mundo, porque alguém tá sentado na minha cadeira».

Todas as crianças levantaram e ele foi olhar todas as cadeiras, uma a uma. Após essa verificação:

Ruberval: «Professora... alguém tirou a minha cadeira daqui».

## **Actividade 2 – Escrita a partir de logo marcas de produtos:**

### Objectivos

- Antecipar significados e identificar algumas palavras trazidas nas embalagens;
- Conhecer as informações existentes nos rótulos ou etiquetas de algumas embalagens;
- Identificar os tipos de mensagens que podem estar escritas nas embalagens;
- Distinguir entre o nome do produto e o da marca.

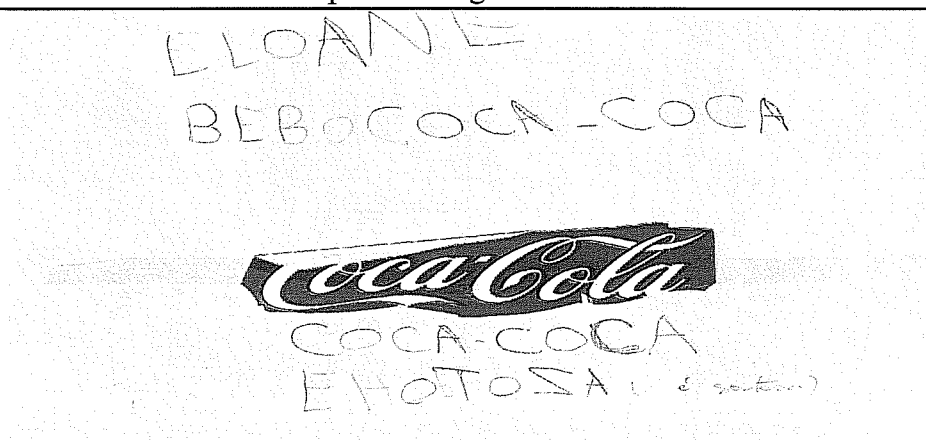
### Estratégias

- Colecta de embalagens e rótulos de produtos pelas próprias crianças;
- Cada criança escolhia uma embalagem e lia para o grupo;
- Trabalho em grupo para classificar os tipos de embalagens;
- Exploração do conteúdo abordado nas embalagens e rótulos dos produtos.

### Produto

- Classificação das embalagens de acordo com o suporte (papel, vidro, plástico);
- Leitura dos escritos existentes nas embalagens;
- Lista dos diversos suportes de escrita;
- Construção de texto a partir da logomarca (ver FIGURA 11).

FIGURA 11: Escrita a partir de logomarcas



*Registo de uma actividade desenvolvida com as crianças*

A escrita a partir de rótulos de produtos foi um material muito utilizado em sala de aula pelas crianças, por se tratar de portadores de textos de fácil acesso e que cumprem a função de informar.

Começamos por pedir-lhes que nos trouxessem de casa embalagens de produtos vazias e assim constituímos uma colecção que guardamos numa caixa. Após a colecta dos materiais, foi pedido às crianças:

*Que tal separarmos estas embalagens de acordo com o tipo de material?*

Durante o momento de classificação do material, as crianças conversavam umas com as outras, a respeito do material gráfico:

Paulo: «Aqui tá escrito micos [aponta com o dedo para a letra **m** e mostra para os colegas que estavam a sua volta].»

Guilherme: «Aqui também tem **m** [aponta para a embalagem de mucilon].»

Eloane: «Não é professora que aqui está escrito fanta laranja? [aponta para a palavra]

Exp.: «É.»

Jurandir: «Aqui está escrito perfume...começa com a letra **p**.»

Exp.: «Mostra-me com o dedo onde está o **p**.»

Jurandir: «Tá só o som do **p** da palavra perfume [aponta com o dedo para uma palavra qualquer].»

Eloane: «Aí tá escrito desodorizante [aponta com o dedo].»

Como podemos observar, as crianças foram efectuando a “leitura” dos rótulos, de acordo com o grau de familiaridade com os textos escritos. Logo, foi possível visualizarmos:

- Quais conhecimentos as crianças possuíam sobre o sistema alfabético, como por exemplo, a conversa de Paulo e de Guilherme;

- Quais são os alunos que já efectuavam a leitura, como por exemplo, a conversa de Eloane;
- Quais os alunos que são capazes de antecipar significados, de uma mensagem, apoiados em recursos como as imagens, como por exemplo, na situação apresentada por Jurandir.

### **Actividade 3 – Listas Diversas:**

#### Objectivos

- Explorar a funcionalidade da lista;
- Trabalhar as características textuais da lista.

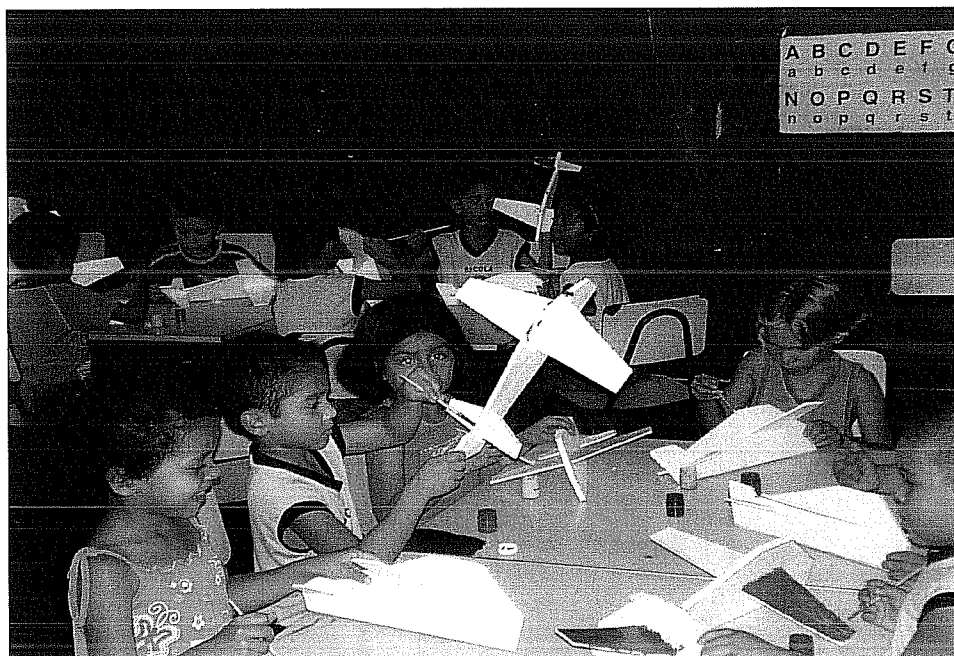
#### Estratégias

- Adequação de cada elemento da lista a seu conteúdo e finalidade;
- Disposição gráfica do texto na vertical e a escrita diferenciada do título;

#### Produto

- Lista dos personagens do filme Madagáscar;
- Lista de materiais para a construção de um brinquedo (ver FIGURA 12);
- Lista dos personagens preferido das crianças;
- Lista de plantas medicinais (ver anexo E);
- Lista de embalagens de produtos.

FIGURA 12: Construção de aviões



***Registo de uma actividade desenvolvida com as crianças***

A escrita de lista foi trabalhada em sala de aula, em vários momentos, como uma sequência didáctica das actividades envolvendo a escrita.

Como sequência à actividade anterior, uma vez que as crianças já estavam organizadas em grupos de acordo com os suportes de escritas (caixa, garrafa, papel, plástico), sugerimos:

*Que tal cada grupo fazer uma lista das embalagens que existem em cima da mesa?*

Distribuímos uma folha de papel para cada grupo e orientamos para que apenas um registasse e os demais ditassem as letras para compor as palavras da lista.

O grupo das crianças que estavam responsáveis pelas embalagens plásticas fez, para tomar nota, a separação das mesmas da seguinte maneira:

Danilo: «Já separei as garrafas de suco».

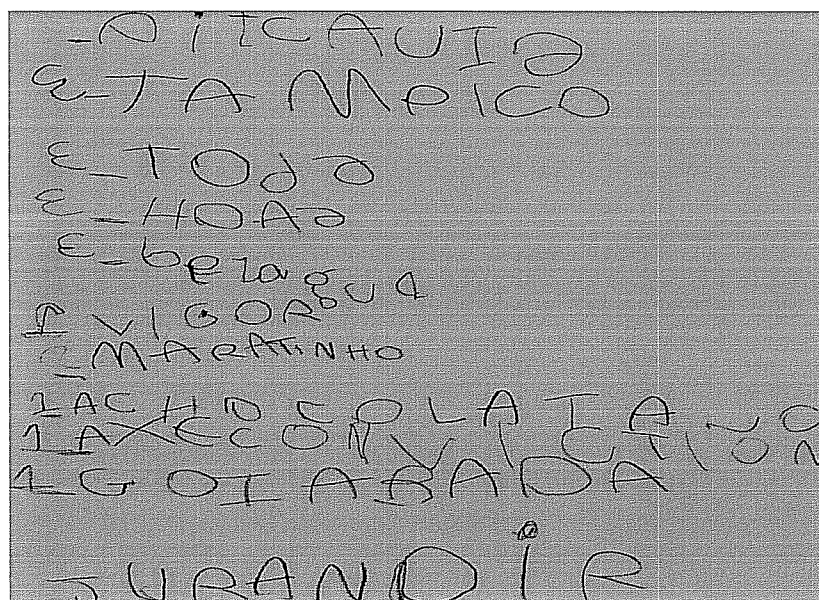
Exp.: «Que letras o Jurandir deve escrever para formar a palavra suco?»

Jurandir: «Mas eu vou escrever tampico [aponta para a marca do suco]».

Apesar de já termos realizado a organização do trabalho com listas, esta foi uma actividade que nos surpreendeu bastante, pelo facto das crianças se organizarem sozinhas, decidirem quem iria escrever, quem separava as embalagens e a maneira que iriam registar no papel.

Como podemos constatar (ver FIGURA 13), as crianças organizaram a lista obedecendo a disposição gráfica vertical (características textuais) e seguiram o critério de enumerar quantas embalagens possuíam de cada produto.

FIGURA 13: Lista de embalagens



#### **Actividade 4 – Escrita de cartas:**

##### Objectivos

- Trabalhar a funcionalidade da carta;
- Explorar as características textuais da correspondência.

### Estratégias

- Leitura de cartas na sala de aula;
- Elaboração colectiva do pré-texto.

### Produto

- Escrita de uma carta para o Papai Noel<sup>5</sup> (ver FIGURA 14);
- Escrita de carta para um colega (ver anexo F);
- Resposta da carta enviada (Ver anexo G).

FIGURA 14: Escrita de carta

---

ESCOLA: TEA, MADLENA,  
 PROFESSORA: DILCE  
 ALUNO: BENATELA

BUEC  
 PAPA NOEL  
 QUERO HANHA  
 UMA BONECA  
 BEIF  
 BENATELA  
 LAINE

### *Registo de uma actividade desenvolvida com as crianças*

A escrita de um cartão surgiu em função da comemoração do dia dos professores. Esta foi uma oportunidade das crianças presentear a professora da turma com uma demonstração de carinho.

---

<sup>5</sup> Em Portugal, o correspondente a 'Papai Noel' é 'Pai Natal'.

Aproveitamos a ausência da professora para lembrar que dentro de alguns dias seria comemorado o dia dos professores. Na mesma hora eles expressaram que gostariam de oferecer-lhe presentes, mas não poderiam dar porque não tinham dinheiro para comprar. Então, sugerimos:

*E se fizermos um cartão bem bonito para dar à professora quando ela retornar?*

Levamos alguns cartões pessoais para as crianças olharem e manusearem. Durante este momento, todas estavam bastante atentas aos cartões. Então, questionamos:

*O que será que está escrito nestes cartões?*

Ana Beatriz: «Sílvia, gosto muito de você! [dirigindo-se à experimentadora].»

Exp.: «É isso mesmo! São palavras carinhosas que escrevemos para as pessoas que gostamos.»

Daniel: «Eu escrevo para minha mãe...mamãe eu te amo!»

Realizamos a leitura do cartão com ênfase para as características textuais da correspondência – expressão inicial, expressão final do cartão (a despedida), bem como a assinatura.

Antes de iniciarmos a escrita da carta, combinamos que eu escreveria no quadro, mas eles teriam que ditar as palavras.

Daniel «Temos que começar pela data.»

Benaíla: «Professora Dilce, eu gosto muito de você.»

Daniel, Lucas e Beatriz: «Te amo e te adoro!»

Benaíla: «Todos nós gostamos dela!»

Exp.: «Então, que tal se colocarmos assim: Te amamos e te adoramos [expliquei que essa expressão representava todos nós].»

Eles concordaram.

Felipe: «Um Abraço e um beijo.»

Para finalizar, lemos em conjunto a produção escrita e solicitamos para um deles escrever no cartão para entregarmos a professora, porém todos deveriam registrar numa folha de papel ou no caderno.

### **Actividade 5 – Contos:**

#### Objectivos

- Desenvolver competência de leitura interactiva;
- Desenvolver competências narrativas;
- Trabalhar as lendas do folclore regional.

#### Estratégias

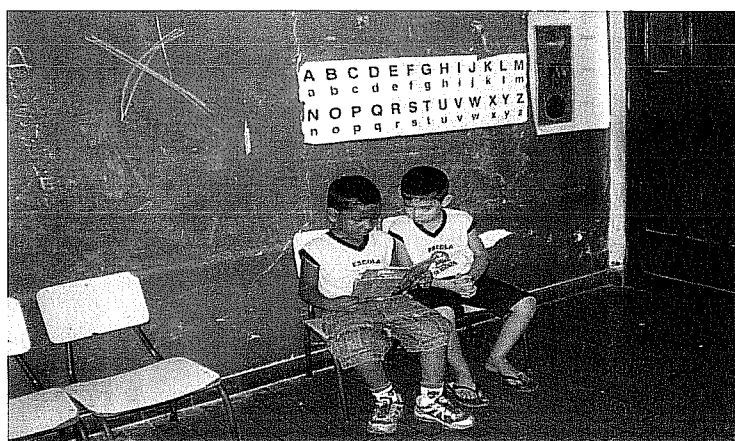
- Leitura a dois: a criança conta a história para o colega e vice-versa;
- Após ouvir a história e conversar sobre ela, ilustrar e escrever o trecho que mais gostou;
- Mobilizar as crianças para inventarem uma história.

#### Produto

- Conto e (re) conto de histórias (ver FIGURA 15);
- Dar um título a história desenhada (ver anexo H);
- A história inventada sobre as lendas folclóricas (ver anexo I).

FIGURA 15: Leitura de contos

---



**Actividade 6 – Escrita de títulos:**Objectivos

- Relacionar o título do texto com o seu conteúdo;
- Dar nome ao texto;
- Intitular desenhos.

Estratégias

- Cada criança deve escolher uma imagem de sua preferência e dar-lhe um título;
- Pedir às crianças que façam um desenho sobre o seu animal preferido. Após realizá-lo, solicitar que dêem um título.

Produto

- Escrita de títulos a partir de uma imagem seleccionada pela criança (ver anexo J);
- Escrita de títulos a partir de um desenho livre (ver anexo K).

**Actividade 7 – Escrita circundante no espaço escolar:**Objectivos

- Descobrir e salientar os escritos do espaço escolar;
- Trabalhar a função e uso da escrita que circula no espaço escolar.

Estratégias

- Convidar as crianças para um passeio na área escolar e efectuar a leitura dos textos encontrados;
- Dividir as crianças em grupo e solicitar que tomem nota daquilo que mais lhes chamar a atenção.

Produto

- Leitura do texto escritos no espaço escolar;

- Colectar os escritos do espaço escolar (ver FIGURA 16);
- Socializar os escritos colectados nos grupos.

FIGURA 16: Escrita acerca do espaço escolar

---



### **Fase III: Pós-teste**

De igual maneira, foi realizada uma prova e uma entrevista equivalente à Fase I (pré-teste) para a identificação dos eventuais progressos nos níveis conceptuais e funcionais das crianças.

#### IV - Descrição e Interpretação dos Resultados

Considerando o objectivo proposto neste estudo – avaliar o impacto de um programa de intervenção de escrita – efetuamos a análise relativa ao efeito do programa de escrita acerca dos **aspectos conceptuais** da linguagem escrita e **acerca dos aspectos funcionais** (conhecimento das crianças referente aos portadores de escrita), com base nos resultados obtidos em cada uma das provas. Utilizamos três procedimentos de análise distintos e complementares.

- Análise quantitativa e qualitativa das produções escritas das crianças juntamente com as verbalizações acompanhadas da leitura. Possibilitou classificar o nível de escrita em que se encontra cada criança: (a) **grafo-perceptivo** (1A- garatujas, 1B - escrita fixa, 1C - escrita diferenciada); (b) **escrita com fonetização** (2A - início de fonetização, 2B - fonetização silábica, 2C - fonetização silábico-alfabética e 2D - escrita alfabética).
- Análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas pelas crianças durante a entrevista. Permitiu classificar as respostas das crianças em categorias distintas: respostas não funcionais (às quais atribuímos 0 ponto): não sabe/não responde/resposta incorrecta; e respostas funcionais (às quais atribuímos 1 ponto): resposta correcta e completa.
- Análise comparativa dos dados obtidos em cada grupo de crianças – GE e GC – com base nos resultados do pré-teste e pós-teste. Permitiu identificar os progressos efectuados pelas crianças do grupo experimental.

A seguir, passaremos a descrever e analisar os resultados do pré-teste e do pós-teste obtidos em cada uma das provas, com ênfase para alguns exemplos ilustrativos dos progressos das crianças observados nos resultados do pós-teste do grupo experimental e do grupo de controlo.

## 1 – O efeito do programa de escrita acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita

Antes de iniciarmos a intervenção do programa de escrita, todas as crianças do grupo experimental e do grupo de controlo foram avaliadas através de um pré-teste. Estes consistiam numa prova individual em que lhes eram ditadas 15 palavras e uma frase com a finalidade de conhecermos as conceptualizações das crianças relativamente à linguagem escrita.

Ao analisarmos as produções escritas de cada criança, constatamos que nem todas elas utilizam os mesmos critérios de escrita. Assim, suas produções escritas foram classificadas em duas categorias: (a) **grafo-perceptiva** (1A- garatuja, 1B - escrita fixa, 1C - escrita diferenciada); (b) **escrita com fonetização** (2A - início de fonetização, 2B - fonetização silábica, 2C - fonetização silábico -alfabética e 2D - escrita alfabética).

O quadro 2 apresenta os níveis conceptuais de escrita de acordo com os resultados do pré-teste e pós-teste.

QUADRO 2 – Níveis conceptuais de escrita do grupo experimental

Níveis conceptuais	Frequência	
	Pré-teste	Pós-teste
(1) Grafo-perceptivo (1A; 1B; e 1C)	13	4
(2A) Início de fonetização	3	5
(2B) Fonetização silábica	3	3
(2C) Fonetização silábico-alfabética	0	3
(2D) Escrita alfabética	0	4
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>19</b>

1A – garatuja, 1B - escrita fixa, 1C - escrita diferenciada.

Conforme leitura do quadro 2, constatamos que no pré-teste as produções escritas da maioria das crianças (13 crianças) são determinadas por critérios predominantemente perceptivos. Não classificamos nenhuma criança nos níveis de escrita silábico-

alfabética e alfabética. Já nos resultados do pós-teste, houve uma representatividade destes níveis de escrita, respectivamente, 3 e 4 crianças. Apenas 4 crianças, apresentaram escrita grafo-perceptiva, porém evoluíram para sub-níveis desta categoria de escrita.

Passaremos a analisar os progressos das crianças do grupo experimental no que diz respeito aos níveis conceptuais de escrita quando comparados aos resultados do pós-teste (ver Quadro 3).

QUADRO 3 – Evolução conceptual das crianças do grupo experimental

Crianças	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1A	1C	2
2	1B	1C	1
3	1B	2B	3
4	1B	1C	1
5	1A	2A	3
6	1C	2B	2
7	1C	2A	1
8	1C	2D	4
9	2B	2D	2
10	1C	2C	3
11	1C	2A	1
12	1C	2A	1
13	2B	2D	2
14	2A	2B	1
15	2A	2C	2
16	2B	2D	2
17	1C	1C	0
18	2A	2C	2
19	1C	2A	1

1A – garatujas, 1B - escrita fixa, 1C - escrita diferenciada; 2A - início de fonetização  
2B - fonetização silábica, 2C - fonetização silábico-alfabética, 2D - escrita alfabética.

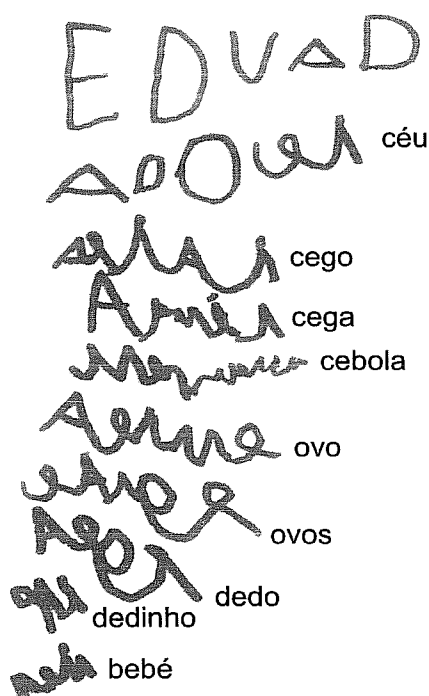
Verifica-se através do QUADRO 3, que após a intervenção do programa de escrita ocorreu uma evolução significativa nos níveis conceptuais das crianças do GE, quando avaliadas no pós-teste. Portanto, das 19 crianças pertencentes a nossa amostra, 18 evoluíram para níveis conceptuais mais elaborados: 1 criança evoluiu 4 níveis; 3 crianças evoluíram 3 níveis; 7 crianças evoluíram 2 níveis; 7 crianças evoluíram 1 nível. Somente 1 criança não demonstrou evolução (ver Anexo L).

Em seguida, evidenciamos três exemplos que ilustram a evolução destas crianças quanto aos níveis conceituais de escrita. O primeiro refere-se a uma criança que evoluiu da escrita grafo-perceptiva (1A) para escrita silábica (3 níveis de evolução). O segundo refere-se a uma criança que evoluiu da escrita grafo-perceptiva (1C) para a escrita alfabética (4 níveis de evolução), e o terceiro refere-se a uma criança que evoluiu de uma escrita silábica para uma escrita alfabética (2 níveis de evolução).

A criança 3 evoluiu do nível de escrita grafo-perceptiva (1B) – FIGURA 17a – para o nível de escrita silábica – FIGURA 17b.

FIGURA 17a: Escrita grafo-perceptiva (1B) - GE

Criança 3: Pré-Teste



Como podemos constatar através da FIGURA 18a, a criança 3 utiliza o modelo de letra cursiva – linhas onduladas, extremamente parecidas entre si –, em que não se consegue identificar os elementos que a constituem, porém introduziu mudança perceptível (traço menor) ao escrever a palavra **dedinho** e **bebê**, o que demonstra que a escrita dessas palavras reenvia para o referente, ou seja, estabelece uma relação direta entre o tamanho do referente com o tamanho da palavra.

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra céu.»

Criança: «Com que letra começa?»

Exp.: «Escreve do jeito que souberes.»

Escreve em silêncio.

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo.»

Criança: «Não sei ler.»

Exp.: «Escreve do jeito que souberes a palavra dedinho.»

Criança: «Dedinho? [faz um gesto com a mão e pergunta] é um dedinho bem pequenininho?»

Exp.: «O que tu achas?»

Criança: «Se é um dedinho...é porque é bem pequenininho!»

Estas produções escritas situam-se no nível grafo-perceptiva (2B), uma vez que não há nenhuma correspondência dos escritos com o oral.

No pós-teste, como podemos observar na FIGURA 17b, a criança 3 apresentou uma escrita silábica.

FIGURA 17b: Escrita com fonetização silábica (2B) - GE

Criança 3: Pós-Teste

EDARSDO

EI cego  
CR cega

COB cebola

AI açai

ERP elástico

IAR Igreja

OU óculos  
UBU urubu

EDARSDOEA Eduardo bebe açai

Observa-se, nas produções escritas da criança 3, que ele já faz correspondência entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Apesar dessa unidade oral ser a sílaba, nota-se uma preocupação com a correspondência silábica das palavras. Quanto à escrita da frase, a criança 3 obedece a mesma lógica, escreve primeiramente o seu nome e em seguida escreve duas letras. Tanto a leitura como a escrita de todas as palavras foram silabadas.

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra cego».

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo».

Criança: «Ce [aponta o E] go [aponta o I]».

Exp.: «Escreve como tu souberes Eduardo bebe açai».

Escreve verbalizando a frase.

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo».

Criança: «Eduardo [aponta para o nome] bebe [aponta para o E] açai [aponta o A]».

A criança 8 evolui do nível de escrita grafo-perceptiva (1C) – FIGURA 18a – para o nível de escrita alfabética – FIGURA 18b.

FIGURA 18a: Escrita grafo-perceptiva (1C) - GE

Criança 8: Pré-Teste

ANA GAMATTY CAE

ANUMAF bebé

GM AF mesa

GA FNNU ovo

ANUFNA ovos

ANUFEN Ana Gabrielly bebe açai

GAE cego

AFTT cega

EAT cebola

GAE dedo

ANUF dedinho

WATF açai

GANI elástico

ANUF Igreja

OAP óculos

ANR urubu

UAP céu

Podemos observar através da FIGURA 18a que, no pré-teste, a criança 8 utilizou um número constante de letras (3 a 4 letras), nomeadamente as letras da escrita de seu nome para escrever uma sequência de palavras sugeridas, respectivamente: dedo, dedinho, açaí, elástico, igreja, óculos, urubu, céu, cego, cega e cebola. Alterou apenas a ordem linear das letras, o que corresponde ao critério da variabilidade.

É de destacar que mesmo que a criança 8 tenha apresentado um repertório gráfico limitado, preocupa-se com a quantidade de letras que utiliza para escrever cada palavra e com a ordem linear das letras, o que corresponde à hipótese da quantidade. A leitura foi efectuada de maneira global para todas as palavras.

Exp.: «Escreve como souberes a palavra dedinho».

Escreve em silêncio.

Exp.: «Por que colocastes letras diferentes para escrever a palavra dedinho?»

Criança: «Porque não sei escrever com poucas letras».

No pós-teste, como podemos observar na FIGURA 18b, a criança 8 apresentou uma escrita silábica.

FIGURA 18b: Escrita com fonetização silábica (2D) - GE

Criança 8: Pós-Teste

ANAG B R  
 OVO ovo  
 OVO5 ovos  
 CEOOCU céu  
 CEHO cego  
 CEA cega  
 TAO cebola  
 ASAÍ açaí

Podemos constatar através da FIGURA 18b que as produções escritas da criança 8 são predominantemente alfabéticas. Tal situação é constatada através da escrita das palavras **ovo** e **ovos**, o que revela que a criança apresenta domínio do código alfabético durante o ato da escrita, uma vez que são palavras linguisticamente semelhantes que diferem em número. Observamos ainda, que a criança demonstra conhecimento da noção de género na escrita ao escrever as palavras: **cego** e **cega**. Relativamente à escrita da palavra **cega**, a criança ao escrever a sílaba **ga** relaciona com o nome da letra **h** (**aga**).

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra ovo».

Criança «Eu sei que ovo começa com a letra O».

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo».

Criança: «O [aponta o O] vo [aponta o VO]».

Embora, em algumas situações, a escrita de determinadas palavras oscilem para uma escrita silábico-alfabética – nível intermediário – como é o caso da palavra **cega**, mesmo que haja uma troca ou ausência de letra, isso não se torna um empecilho para que seja efectuada a leitura de todas as palavras. Nesta fase a leitura das palavras é feita de maneira segmentada.

A criança 16 evolui do nível de escrita com fonetização silábica (2B) – FIGURA 19a – para o nível de escrita alfabética – FIGURA 19b.

FIGURA 19a: Escrita com fonetização silábica (2B) - GE

Criança 16: Pré-Teste

Handwritten words in silabified form with phonetic labels:

- ELQANE
- CEO<sup>cego</sup>
- QBE<sup>cebola</sup>
- UBE<sup>urubu</sup>
- CE<sup>céu</sup>
- QR<sup>cega</sup>
- IHE<sup>Igreja</sup>
- DPO<sup>dedinho</sup>
- DD<sup>dedo</sup>

Nas produções escritas da criança 16, observa-se regularidade na escrita de cada palavra. Uma letra para representar cada sílaba, sendo que esta escolha respeita o valor sonoro convencional das palavras. A leitura de todas as palavras foi efectuada de maneira silabada.

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra cega».

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo.»

Criança: «Ce [aponta o C] ga [aponta o A]».

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra dedinho».

Criança: «DE [aponta para o D] di [aponta para D] nho [aponta para a letra O]».

#### FIGURA 19b: Escrita alfabética (2D) - GE

Criança 16: Pós-Teste

Eleant  
 OVO ovo  
 OVOV ovos  
 S E O céu  
 S E G O cego  
 S E H A cega  
 C B O L A cebola

O acesso aos princípios-base do sistema alfabético é perceptível nas produções escritas da criança 16 (ver FIGURA 19b), visto que o domínio da fonetização é gradual, de modo que exige uma representação adequada do que é o código escrito, como por exemplo o domínio de algumas competências de análise do oral que não se adquirem instantaneamente, como é o caso da escrita da palavra *céu*, em que a

criança faz a correspondência letra/som “seo”. Quanto a escrita da palavra **cega**, tal qual a criança 8 (ver FIGURA 18b) a hipótese estabelecida é de que a sílaba **ga** é escrita com a sílaba **ha** porque a criança associa o nome da letra **h** (**aga**) com o som **ga**.

Mesmo havendo ausência de letras na escrita de algumas palavras as operações de segmentação foram sempre conseguidas e a frase contém todas as palavras.

Em seguida, passamos a descrever os resultados do pré-teste e pós-teste das crianças do grupo de controlo.

A partir da leitura do QUADRO 4, podemos constatar que no pré-teste, 13 crianças apresentam escrita grafo-perceptiva, sendo que as demais crianças foram classificadas no nível de escrita com início de fonetização (2) e fonetização silábica (4). Quanto às crianças do grupo de controlo, elas não demonstraram evoluções consideráveis entre os momentos do pré-teste e pós-teste, praticamente foram mantidos os mesmos resultados: 10 crianças apresentaram escrita grafo-perceptiva e 1 criança evoluiu para o nível de fonetização silábico-alfabética (ver Anexo M).

QUADRO 4 – Níveis conceptuais de escrita do grupo de controlo

Níveis conceptuais	Frequência	
	Pré-teste	Pós-teste
(1) Grafo-perceptivo (1A, 1B, e 1C)	13	10
(2A) Início de fonetização	2	4
(2B) Fonetização silábica	4	4
(2C) Fonetização silábico-alfabética	0	1
(2D) Escrita alfabética	0	0
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>19</b>

1A – garatuja, 1B - escrita fixa, 1C - escrita diferenciada.

A partir da leitura do QUADRO 5, podemos constatar que apenas quatro crianças evoluíram nos níveis conceptuais de escrita: 3 crianças evoluíram do nível de escrita

grafo-perceptiva (1C) para o nível de escrita com início de fonetização (2A) e 1 criança evoluiu do nível de escrita com início de fonetização (2A) para o nível de fonetização silábico-alfabética (2C), evoluindo, portanto, dois níveis.

QUADRO 5 – Evolução conceptual das crianças do grupo de controlo

Crianças	Pré-teste	Pós-teste	Evolução
1	1C	1C	0
2	1C	1C	0
3	1C	2A	1
4	1A	1A	0
5	1C	1C	0
6	1C	2A	1
7	2B	2B	0
8	1C	1C	0
9	2A	2C	2
10	2B	2B	0
11	2A	2A	0
12	1C	1C	0
13	1C	1C	0
14	1C	1C	0
15	1C	2A	1
16	2B	2B	0
17	1C	1C	0
18	2B	2B	0
19	1C	1C	0

1A – garatuhas, 1B – escrita fixa, 1C – escrita diferenciada; 2A – início de fonetização.  
2B – fonetização silábica, 2C – fonetização silábico-alfabética, 2D – escrita alfabética.

Diante desses resultados, destacamos o exemplo mais significativo (FIGURA 20a) relativo à evolução dos níveis conceptuais de escrita do grupo de controlo. Destacamos, ainda, a criança 9 que evoluiu do nível de escrita com início de fonetização (2A) – FIGURA 20a – para o nível de escrita com fonetização silábico-alfabética (2C) – FIGURA 20b.

FIGURA 20a: Escrita com início de fonetização (2A) - GE

Criança 9: Pré-Teste

PEDRO LORRAN Pedro Lorrán  
 AOBMTII açai  
 IUMOI U elástico  
 IEATIN Igreja  
 OUA#  
 UMOI urubu  
 OFOAVI ovo  
 OAEMLT ovos

Podemos constatar através da FIGURA 20a que a escolha das letras se aproxima da correspondência sonora das palavras, nomeadamente àquelas iniciadas por vogais (açai, igreja, elástico, óculos, urubu, ovo e ovos). Neste exemplo, observa-se que a criança utiliza somente a primeira letra correspondente ao fonema inicial da palavra e, em seguida, acrescenta uma série de letras que não dizem respeito ao valor sonoro das palavras escritas.

FIGURA 20b: Escrita com fonetização silábico-alfabética (2C) - GE

Criança 9: Pós-Teste

PEDRO LORRAN  
 TAUTA Udedo  
 TAUTAUI Udedinho  
 BABA mesa  
 BAB babé  
 CUCU céu  
 CACA cego  
 CACA cega  
 IAEA Igreja  
 OAOA óculos  
 CACA urubu  
 OAOA ovo  
 OAOA ovos  
 PEDRO EAOAEMNA Pedro bebe açai  
 COCOA cebola  
 AACTI RANMAT açai  
 EAECIU elástico

Podemos constatar através da FIGURA 20b que, no pós-teste, as produções da criança 9, ainda oscilam entre uma escrita com início de fonetização (2A) e uma escrita com fonetização silábico-alfabética (2C). No caso da escrita da palavra “dedo” e “dedinho” é evidente a tentativa de fonetização, apesar de confundir a letra D com a letra T. É evidente também, que ao escrever “dedinho” repete a mesma sequência de letra que utilizou para escrever “dedo”, sendo que acrescenta mais duas letras.

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra dedo».

Escreve verbalizando a palavra

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo».

Criança: «De [aponta o TAU] da [aponta o TAU]».

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra dedinho».

Criança: «DE [aponta para o TAU] di [aponta para TAU] nho [aponta para a letra IU]».

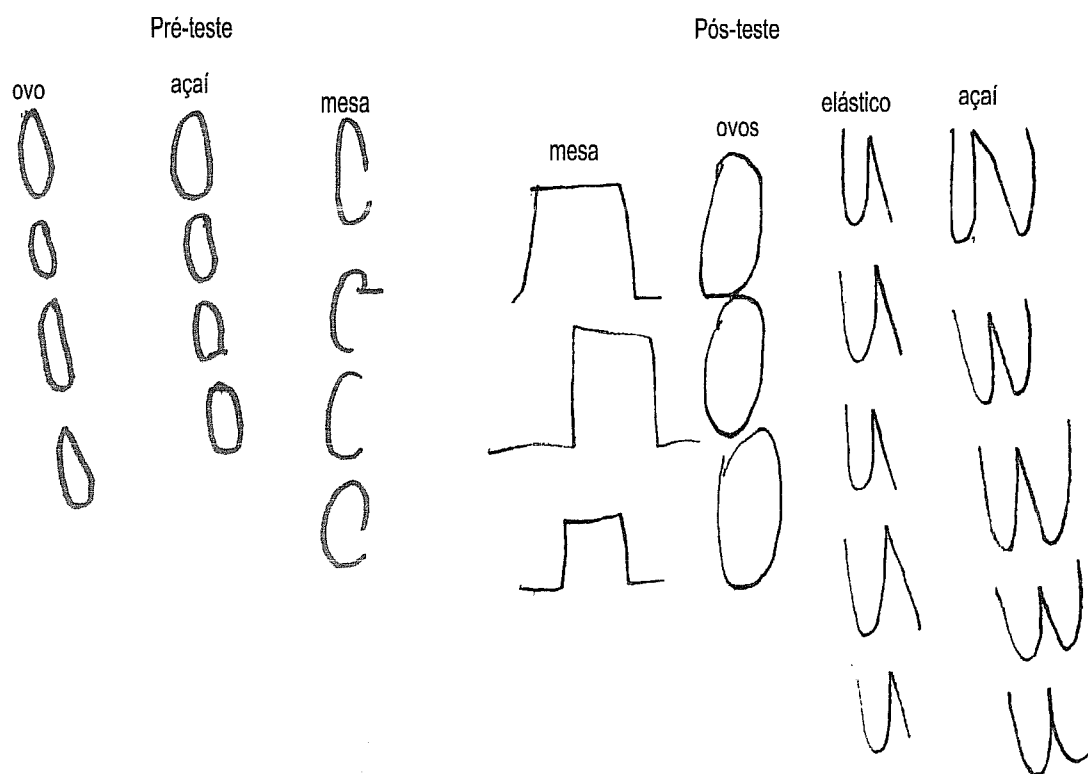
Ao escrever as palavras **bebé**, **céu**, **cego** e **cega**, (a criança 9) utiliza uma escrita silábico-alfabética, ou seja, mais de uma grafia para cada sílaba.

Passamos, neste momento, a explicitar exemplos que evidenciam que a maioria das crianças do grupo de controlo permaneceram no mesmo nível de escrita quando comparados aos resultados do pós-teste. Assim, destacamos dois exemplos de crianças que não evoluíram nos níveis conceptuais de escrita.

A criança 4 no pré-teste apresentou escrita grafo-perceptiva (1A) e no pós-teste permaneceu com o mesmo tipo de escrita (ver FIGURA 21a/21b).

FIGURA 21a/21b: Escrita grafo-perceptiva (1A) - GC

Criança 4: Pré-Teste/Pós-Teste



Como podemos constatar através da FIGURA 21a/21b, a criança 4 escreve uma sequência de letras repetidas na vertical. Tal situação, acontece nos dois momentos (pré-teste e pós-teste), mas chamamos a atenção para a escrita efectuada no pós-teste (ver FIGURA 21b), em que a criança reproduz uma sequência de traçados que se assemelham aos ilustrados nas cartilhas didáticas.

Exp.: «Escreve como tu souberes a palavra mesa».

Escreve uma sequência de traçados na vertical e diz:

Criança: «Essa é a letra que a minha mãe me ensinou».

Exp.: «Lê o que escrevestes apontando com o dedo».

Criança: «Ainda não aprendi a ler».

A criança 10 no pré-teste apresentou escrita com início de fonetização (2A) e no pós-teste permaneceu com o mesmo tipo de escrita (ver FIGURA 22a/22b).

FIGURA 22a/22b: Escrita com início de fonetização (2A) - GC

Criança 10: Pré-Teste/Pós-Teste

Pré-teste		Pós-teste
AI AI I	açaí	AI OR açaí
E AI A	elástico	E AI U elástico
I AE IA	Igreja	I Q IA Igreja
O AF AC	óculos	O U U AI óculos
U AE CM	urubu	U E AI O urubu
P RA OC AC I	mesa	

Como podemos observar, a criança 10 no pré-teste apresentou escrita com início de fonetização (2A) e no pós-teste permaneceu com o mesmo tipo de escrita. Nos dois momentos, a criança ao escrever fez correspondência com o fonema inicial das palavras, nomeadamente àquelas iniciadas por vogais (açaí, elástico, igreja, óculos e urubu). Para a escrita destas palavras, a criança faz a correspondência com o fonema inicial e, em seguida, completa a escrita com outras vogais. O que demonstra que a criança possui um repertório gráfico limitado.

## 2 – O efeito do programa de escrita acerca dos conhecimentos funcionais da linguagem escrita

Nesta prova apresentamos 6 suportes de escrita às crianças do GE e GC com a intenção de percebermos que tipos de conhecimentos elas tinham a respeito das utilizações funcionais de cada suporte de escrita.

A seguir, passamos a descrever e analisar os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste do grupo experimental relativamente à identificação, à função e ao conteúdo do suporte de escrita.

### 2.1 – Conhecimento acerca dos suportes de escrita (Grupo experimental)

QUADRO 6 – Médias por suporte de escrita (GE)

Portadores	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
Factura de água	0,05	0,89	0,05	0,79	0,00	0,68	0,11	2,37	2,26
Revista em quadrinhos	0,79	1,00	0,21	1,00	0,21	1,00	1,21	3,00	1,79
Jornal	0,89	1,00	0,32	1,00	0,11	0,95	1,32	2,95	1,63
Embalagem de pasta de dente	1,00	1,00	0,79	1,00	0,89	1,00	2,68	3,00	0,32
Lista telefónica	0,00	0,26	0,00	0,26	0,00	0,26	0,00	0,79	0,79
Caixa de medicamentos	0,84	1,00	0,42	1,00	0,16	1,00	1,42	3,00	1,58
<b>Totais</b>	<b>3,58</b>	<b>5,16</b>	<b>1,79</b>	<b>5,05</b>	<b>1,37</b>	<b>4,89</b>	<b>6,74</b>	<b>15,11</b>	<b>8,37</b>

Ao examinarmos o quadro 6, relativo às médias dos portadores de escrita, observamos que no pré-teste as crianças tiveram médias elevadas na identificação dos seguintes suportes: embalagem de pasta de dente (1,00), jornal (0,89) e caixa de medicamentos (0,84). Tais resultados revelam que as crianças já conheciam a maioria dos suportes apresentados, com excepção da lista telefónica que não foi

identificada por nenhuma criança – foi confundida com uma revista de futebol, uma vez que a ilustração da capa continha a logomarca dos jogos *panamericanos*. No entanto, as médias referentes à função e ao conteúdo dos portadores de escrita foram baixas. O que demonstra que a maioria das respostas das crianças foram incorrectas.

Nos resultados do pós-teste, as médias foram muito superiores aos resultados apresentados no pré-teste, nomeadamente quanto à identificação, à função e ao conteúdo. Assim, destacamos três suportes de escrita que evidenciam tais situações, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo: (a) **factura de água** porque apresentou uma média elevada (2,37) quanto à identificação (0,89), à função (0,79) e ao conteúdo (0,68); em seguida, (b) **revista em quadrinhos** porque apresentou uma média máxima (3,00) relativamente a função (1,00) e ao conteúdo (1,00) do suporte de escrita; e (c) **jornal** porque também apresentou uma média elevada (2,95) nomeadamente no que se refere ao conteúdo.

Passamos a descrever e analisar, respectivamente, cada um dos portadores de escrita de escrita.

(a) Portador de escrita: Factura de água

QUADRO 7 – Factura de água (GE)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	1	0	1	0	3	3
2	0	1	0	1	0	0	0	2	2
3	0	1	0	1	0	1	0	3	3
4	0	1	0	0	0	0	0	1	1
5	0	1	0	1	0	1	0	3	3
6	0	1	0	1	0	1	0	3	3
7	0	1	0	1	0	1	0	3	3
8	0	1	0	1	0	1	0	3	3
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	1	0	1	0	1	0	3	3
11	0	1	0	1	0	1	0	3	3
12	0	1	0	1	0	1	0	3	3
13	0	1	0	1	0	0	0	2	2
14	1	1	1	1	0	1	2	3	1
15	0	1	0	1	0	1	0	3	3
16	0	1	0	1	0	1	0	3	3
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	1	0	1	0	1	0	3	3
19	0	1	0	0	0	0	0	1	1
<b>Totais</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>45</b>	<b>43</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

No pré-teste, conforme observamos no quadro 7, os resultados revelam que apenas (1) criança conseguiu identificar a factura de água e dizer para quê servia; já as demais, não tinham conhecimento nenhum a respeito do portador de escrita.

Vejamos o exemplo da criança 14.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «É um papel p'ra ler.»	Criança: «É uma conta de água.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve p'ra ler coisas.»	Criança: «É p'ra nós ver quanto nós vai ter que pagar de água.»
Exp.: «Que tipo de coisas?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «Não sei dizer.»	Exp.: «Pagar a conta de água (aponta o dedo).»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	
Criança: «Já disse que não sei.»	

Quanto ao exemplo ilustrado, observamos que a criança 14 apresenta, no pós-teste, uma grande evolução, visto que todas as respostas foram correctas e completas quando comparadas aos resultados do pré-teste. Em relação às respostas dadas, a criança identifica o suporte em questão: **é uma conta de água**. Demonstra conhecimento sobre a funcionalidade do suporte: **é p'ra nós ver quanto nós vai ter que pagar de água**. E, especifica o conteúdo do suporte de escrita: **pagar a conta de água**.

## (b) Portador de escrita: Revista em quadrinhos

QUADRO 8 – Revista em quadrinhos (GE)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	1	1	1	3	2	1
2	0	1	1	1	1	1	2	3	1
3	1	1	1	1	1	1	3	3	0
4	1	1	0	1	0	1	1	3	2
5	1	1	0	1	0	1	1	3	2
6	1	1	1	1	0	1	2	3	1
7	1	1	1	1	0	1	2	3	1
8	1	1	0	1	0	1	1	3	2
9	1	1	0	1	1	1	2	3	1
10	0	1	0	1	0	1	0	3	3
11	1	1	0	1	0	1	1	3	2
12	1	1	0	1	0	1	1	3	2
13	1	1	0	1	0	1	1	3	2
14	1	1	0	1	0	1	1	3	2
15	1	1	0	1	0	1	1	3	2
16	0	1	0	1	0	1	0	3	3
17	1	1	0	1	0	1	1	3	2
18	1	1	0	1	0	1	1	3	2
19	0	1	0	1	0	1	0	3	3
<b>Totais</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>59</b>	<b>34</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Ao examinarmos o quadro 8, relativamente aos resultados do pré-teste, constatamos que a maioria das crianças conseguiu identificar o suporte em questão por se tratar de portador muito conhecido por elas, porém não conseguiram responder sobre a funcionalidade do suporte de escrita e nem conseguiram especificar o conteúdo do suporte de escrita.

Vejamos o exemplo da criança 8.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «É uma revistinha.»	Criança: «É uma revistinha da turma da Mônica.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve p'ra ler.»	Criança: «Serve p'ra nós ler p'ra saber o que acontece na histórinha.»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «Não sei o que está escrito. Ainda não aprendi a ler»	Exp.: «O Chico Bento gosta de pescaria (aponta o dedo).»

No pós-teste podemos observar a evolução total das respostas das 19 crianças, conforme é demonstrado no exemplo da criança 8, relativamente à função e ao conteúdo da revista em quadrinhos. Assim, podemos constatar que no item função, a criança responde com precisão: **Serve p'ra nós ler p'ra saber o que acontece na histórinha**, respostas desse tipo demonstram que a criança conhece a funcionalidade do suporte de escrita. Quanto ao item conteúdo, a criança realiza uma pseudo leitura: **o Chico Bento gosta de pescaria**, esta resposta é dada com base na ilustração da figura. O que demonstra que a criança efectuou a leitura das imagens.

(c) Portador de escrita: Jornal

QUADRO 9 – Jornal (GE)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	1	0	1	1	3	2
2	1	1	0	1	0	1	1	3	2
3	1	1	0	1	0	1	1	3	2
4	0	1	0	1	0	1	0	3	3
5	0	1	0	1	0	1	0	3	3
6	1	1	0	1	0	1	1	3	2
7	1	1	0	1	1	1	2	3	1
8	1	1	1	1	0	1	2	3	1
9	1	1	0	1	0	1	1	3	2
10	1	1	0	1	0	1	1	3	2
11	1	1	0	1	0	1	1	3	2
12	1	1	1	1	0	1	2	3	1
13	1	1	0	1	0	1	1	3	2
14	1	1	1	1	1	0	3	2	1
15	1	1	0	1	0	1	1	3	2
16	1	1	1	1	0	1	2	3	1
17	1	1	1	1	0	1	2	3	1
18	1	1	1	1	0	1	2	3	1
19	1	1	0	1	0	1	1	3	2
<b>Totais</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>56</b>	<b>33</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

De acordo com o quadro 9, podemos observar que a maioria das crianças no pré-teste consegue identificar o jornal, porém não consegue dizer para quê serve e nem especificar o seu conteúdo. No pós-teste, percebemos que todas as crianças evoluíram quanto à identificação e à função do suporte. Apenas 1 criança não evoluiu quanto ao conteúdo do suporte.

Vejamos o exemplo da criança 12.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «É um jornal.»	Criança: «É um jornal.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve pr´a olhar e ler.»	Criança: «Serve para olhar e ler as notícias que acontece na cidade.»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «Coisas....coisas de gente grande.»	Exp.: «Acidente de carro pode matar criança (aponta o dedo).»
Exp.: «Que tipo de coisas?»	
Criança: «Ah...! Coisas.»	

O exemplo da criança 12 nos revela que nos resultados do pré-teste, a criança identifica o jornal, porém quando questionamos sobre a sua função, a criança dá uma resposta incompleta: **serve pr´a olhar e ler**; e quando questionamos sobre o conteúdo do jornal, não sabe dizer do que se trata: **coisas....coisas de gente grande**.

No pós-teste observamos uma grande evolução nas respostas das crianças. Dão respostas correctas e completas, especificando a função do jornal: **serve para olhar e ler as notícias que acontece na cidade**, demonstrando, assim, ter conhecimento a respeito do suporte quando realiza a pseudo-leitura: **acidente de carro pode matar criança**. Relativamente ao conteúdo do jornal, constatamos que as respostas mais frequentes, foram aquelas que retratam a violência do Brasil, como por exemplo: **policia prende o ladrão; policia mata ladrão; acidente de carro mata duas pessoas; uma pessoa morre e duas fica ferida**, etc.

## 2.2 – Conhecimento acerca dos suportes de escrita (Grupo de controlo)

As crianças do grupo de controlo não demonstraram evoluções consideráveis entre os momentos do pré-teste e pós-teste, quanto à identificação do suporte, à função do suporte e ao conteúdo do suporte.

QUADRO 10 – Médias por suporte de escrita (GC)

Portadores	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
Factura de água	0,00	0,26	0,05	0,26	0,00	0,26	0,05	0,78	0,73
Revista em quadrinhos	0,79	1,00	0,47	0,63	0,42	0,63	1,68	2,26	0,58
Jornal	0,89	1,00	0,32	0,42	0,32	0,42	1,53	1,84	0,31
Embalagem de pasta de dente	1,00	1,00	0,95	1,00	0,84	1,00	2,79	3,00	0,21
Lista telefónica	0,05	0,11	0,05	0,11	0,05	0,05	0,15	0,27	0,12
Caixa de medicamentos	1,00	1,00	0,79	0,89	0,68	0,89	2,47	2,78	0,31
<b>Totais</b>	<b>3,73</b>	<b>4,37</b>	<b>2,63</b>	<b>3,31</b>	<b>2,31</b>	<b>3,25</b>	<b>8,67</b>	<b>10,93</b>	<b>2,26</b>

A observação das estatísticas descritas no quadro 10, relativa às pontuações dos portadores de escrita, nomeadamente no que se refere à identificação, à função e ao conteúdo revela que no pré-teste as crianças obtiveram médias elevadas, no que diz respeito à identificação da revista em quadrinhos (0,79); à identificação do jornal (0,89); à identificação da embalagem de pasta de dente (1,00); e à identificação da caixa de medicamentos (1,00). Tal situação evidencia que as crianças já conheciam a maioria dos suportes apresentados, com excepção da factura de água que não foi identificada por nenhuma criança e da lista telefónica que obteve uma média baixa (0,05) porque foi confundida com uma revista de futebol, uma vez que a ilustração da capa continha a logomarca dos jogos *panamericanos*. Quanto à função, a média mais elevada foi para a embalagem de pasta de dente (0,95) por ser um portador de

escrita muito utilizado pelas crianças, sendo assim, não foi difícil identificar o seu conteúdo, o que revela também uma média mais elevada neste item (0,89).

No pós-teste, as médias referentes à identificação, praticamente se mantiveram, sendo que não houve evoluções consideráveis. No item função e conteúdo, não houve evoluções significativas, o que foi demonstrado através das respostas incorrectas ou incompletas que a maioria das crianças forneceu.

(a) Suporte de escrita: Factura de água

QUADRO 11 – Factura de água (GC)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	1	1	0	1	1	3	2
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	1	0	1	0	1	0	3	3
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	1	0	1	0	1	0	3	3
13	0	1	0	1	0	1	0	3	3
14	0	0	0	1	0	1	0	3	3
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>15</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Como podemos observar no quadro 11, nenhuma criança identificou a factura de água no pré-teste; quanto a função, apenas 1 soube dizer do que se tratava; e quanto ao conteúdo, nenhuma resposta correcta.

Vejamos o exemplo da criança 13.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «É um papel de vacina.»	Criança: «É um papel de conta de água.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve p'ra gente tomar umas gotinhas.»	Criança: «Serve p'ra pagar a conta de água da CAESA.»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «Não sei.»	Exp.: «Conta de água (aponta o dedo).»

No pós-teste, os resultados praticamente se mantiveram, sendo que apenas 3 crianças evoluíram quanto à identificação, à função e ao conteúdo do suporte.

## (b) Portador de escrita: Revista em quadrinhos

QUADRO 12 – Revista em quadrinhos (GC)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	0	1	0	1	0	1	0	3	3
2	1	1	0	0	0	0	1	1	0
3	1	1	1	1	1	1	3	3	0
4	1	1	1	1	1	1	3	3	0
5	1	1	0	0	0	0	1	1	0
6	0	1	0	0	0	0	0	1	1
7	1	1	1	1	1	1	3	3	0
8	1	1	1	1	1	1	3	3	0
9	0	1	0	0	0	0	0	1	1
10	1	1	1	1	1	1	3	3	0
11	1	1	1	1	1	1	3	3	0
12	1	1	0	1	0	1	1	3	2
13	1	1	0	0	0	0	1	1	0
14	1	1	1	1	0	1	2	3	1
15	0	1	0	0	0	0	0	1	1
16	1	1	0	0	0	0	1	1	0
17	1	1	1	1	1	1	3	3	0
18	1	1	0	1	0	1	1	3	2
19	1	1	1	1	1	1	3	3	0
<b>Totais</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>11</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;  
1 – resposta correcta e completa.

Através do quadro 12 podemos constatar que, no pós-teste, a maioria das crianças soube identificar o suporte de escrita (19 crianças). No item função, 9 crianças souberam responder sobre a funcionalidade da revista em quadrinhos. No item conteúdo, 8 crianças realizaram uma pseudo leitura do suporte em questão.

Vejamos o exemplo da criança 18.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «É uma revistinha de história.»	Criança: «É uma revistinha de história.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve p'ra ler o que está escrito.»	Criança: «Serve p'ra contar histórias.»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «Não sei.»	Exp.: «Turma da Mônica (aponta o dedo).»

A resposta da criança 18 demonstra que houve uma evolução nos itens função e conteúdo, sendo que nos resultados apresentados relativamente ao pós-teste as respostas deixaram de ser evasivas e passaram a ser mais consistentes e específicas. Contudo, esses resultados não foram os mesmos para a maioria das crianças, visto que apenas 3 crianças evoluíram nesses itens.

(c) Portador de escrita: Jornal

QUADRO 13 – Jornal (GC)

Crianças	Identificação		Função		Conteúdo		Totais		Evolução
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	
1	1	1	0	1	0	1	1	3	2
2	1	1	0	0	0	0	1	1	0
3	1	1	0	0	0	0	1	1	0
4	1	1	0	0	0	0	1	1	0
5	1	1	0	0	0	0	1	1	0
6	0	1	0	0	0	0	0	1	1
7	1	1	0	0	0	0	1	1	0
8	1	1	1	1	1	1	3	3	0
9	1	1	0	0	0	0	1	1	0
10	1	1	1	1	1	1	3	3	0
11	1	1	1	1	1	1	3	3	0
12	1	1	0	1	0	1	1	3	2
13	1	1	1	1	1	1	3	3	0
14	1	1	1	1	1	1	3	3	0
15	0	1	0	0	0	0	0	1	1
16	1	1	0	0	0	0	1	1	0
17	1	1	0	0	0	0	1	1	0
18	1	1	1	1	1	1	3	3	0
19	1	1	0	0	0	0	1	1	0
<b>Totais</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>6</b>

Identificar: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Função: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Conteúdo: 0 – não sabe/não responde/resposta incorrecta;

1 – resposta correcta e completa.

Em relação ao QUADRO 13, podemos observar que a maioria das crianças no pré-teste consegue identificar o jornal, porém quanto à função e ao conteúdo do portador de escrita, apenas 6 crianças conseguiram dizer para quê serve o jornal e especificar o seu conteúdo.

Vejam os exemplos da criança 12.

<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Exp.: «Sabes o que é isto?»	Exp.: «Sabes o que é isto?»
Criança: «Jornal.»	Criança: «É um jornal.»
Exp.: «Achas que serve para quê?»	Exp.: «Achas que serve para quê?»
Criança: «Serve pr'a ler as coisas.»	Criança: «Pr'a ficar vendo as coisas que acontece pela cidade.»
Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»	Exp.: «O que achas que pode estar escrito aqui?»
Criança: «As letras (aponta para a letra n).»	Exp.: «Eu acho que está escrito assalto de homem (não aponta o dedo).»
Exp.: «O que mais pode estar escrito aí?»	Exp.: «Mostra-me apontando com o dedo.»
Criança: «Não sei mais nada.»	Criança: «Não sei onde tá.»

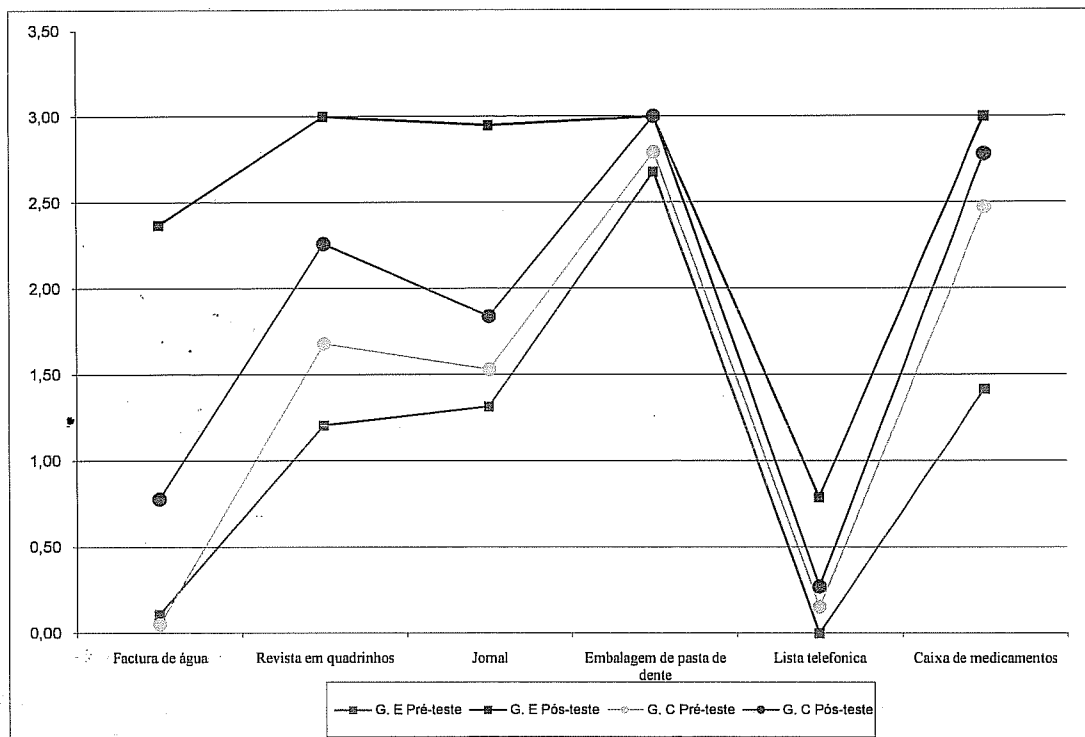
Conforme o exemplo da criança 12 percebemos que no item função, a criança dá uma resposta correcta: **pr'a ficar vendo as coisas que acontece pela cidade**, mas quando lhe solicitamos para falar a respeito do que poderia estar escrito no jornal (conteúdo) Ela dá a seguinte resposta: **eu acho que está escrito assalto de homem**, o que demonstra que a criança não tem certeza, de facto, se é isso mesmo que está escrito no jornal. Assim, pedimos-lhe que ela apontasse com o dedo para identificar o escrito lido, mas ela confirma a nossa hipótese com a seguinte resposta: **não sei onde tá**.

Este exemplo evidencia bem os resultados apresentados no pós-teste, uma vez que apenas 2 crianças evoluíram nos itens função e conteúdo do portador de escrita.

A análise do gráfico apresentado na FIGURA 23 evidencia, de forma expressiva, que a linha evolutiva do grupo experimental é superior à do grupo de controlo nos resultados do pós-teste. Isso demonstra que as crianças do grupo experimental, quando submetidas ao programa de escrita, evoluíram no que se refere aos

conhecimentos sobre os suportes de escrita nomeadamente, quanto à identificação, à função e ao conteúdo dos suportes em questão.

FIGURA 23: Evolução do pré para o pós-teste das crianças do grupo experimental e grupo de controlo



## V – Discussão dos Resultados

O objectivo central deste trabalho foi avaliar o impacto de um programa de intervenção de escrita, delineado para mobilizar as crianças em idade pré-escolar (5 - 6 anos) a desenvolverem suas actividades em situações em que a linguagem escrita aparece num contexto funcional. De maneira mais específica foi nosso objectivo analisar o impacto deste programa, quer ao nível das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, quer ao nível dos conhecimentos funcionais das crianças relativamente aos suportes de escrita.

Para o alcance de tais objectivos, passamos a avaliar as crianças do grupo experimental e as do grupo de controlo através de provas, em dois momentos (pré-teste e pós-teste) com a finalidade de percebermos quais os conhecimentos que possuíam acerca das conceptualizações sobre a linguagem escrita e também quais os conhecimentos que possuíam acerca dos aspectos funcionais da linguagem escrita, ou seja, quais os conhecimentos das crianças face aos diferentes suportes, nomeadamente quanto à identificação, à função e ao conteúdo do suporte de escrita.

Entre os dois momentos de avaliação, houve a intervenção do programa, o qual teve como ponto de partida, actividades de escrita relacionadas a situações práticas e funcionais da vida quotidiana das crianças. Durante a intervenção, as actividades passaram a moldar-se de acordo com o programa habitual da escola e os interesses das próprias crianças.

A discussão que nos propomos a fazer agora, tem como foco as actividades planeadas com base no guião e nas actividades que foram surgindo no decorrer das aulas (programa habitual da escola). Estas últimas foram as mais frequentes durante a intervenção, visto que a proposta pedagógica da Escola era baseada em datas comemorativas. Porém, isso não foi empecílio para o desenvolvimento e eficácia do programa de escrita, o que fica comprovado com a evolução quase que total das crianças do grupo experimental. Assim, pudemos constatar que não é a actividade em si que é caracterizada como “tradicional” ou “construtivista”, bem como não é essa

classificação que vai fazer dela uma actividade significativa ou não para o aluno. A questão primordial é a forma como esta actividade é proposta e desenvolvida em sala de aula.

Diante desta abordagem, as mudanças mencionadas após a intervenção do programa de escrita, de acordo com os resultados do pós-teste, ocorreram em duas dimensões: no avanço dos níveis conceptuais de escrita e nos avanços dos conhecimentos das crianças face aos diferentes suportes de escrita, nomeadamente quanto as suas funções e aos seus conteúdos.

No que diz respeito à primeira dimensão, podemos afirmar que o programa de intervenção de escrita causou impacto às crianças do grupo experimental, possibilitando-lhes evoluírem de nível **grafo-perceptivo à escrita com fonetização**, nas mais diversas categorias. Portanto, este resultado nos permite confirmar a hipótese estabelecida no início deste estudo: As crianças do pré-escolar que desenvolvem suas actividades em sala de aula, em situações nas quais a linguagem escrita é trabalhada em contexto funcional, evoluem para estádios superiores acerca dos **conhecimentos conceptuais** da linguagem escrita.

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

Relativamente à segunda dimensão, os resultados obtidos revelam que as crianças do grupo experimental tiveram evoluções muito superiores às do grupo de controlo, no pós-teste. Dos seis portadores de escrita utilizados nas entrevistas com as crianças, cinco deles apresentaram médias elevadas quanto à identificação, à função e ao conteúdo, foram eles: factura de água, revista em quadrinhos, jornal, embalagem de pasta de dente e caixa de medicamentos. Apenas a lista telefónica obteve pontuações

baixas porque foi confundida com uma revista de futebol. É válido ainda referir que nenhum dos portadores de escrita utilizados nos momentos do pré-teste e do pós-teste foi utilizado em sala de aula durante a intervenção do programa de escrita.

Os resultados obtidos nesta investigação são coincidentes com inúmeros estudos (Goodman, 1990; Chauvea & Roga Chauvea, 1994; Martins, 1996), indicando que “a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 48). Sob esta perspectiva, os estudos de Luria (1998) e Vigotsky (2002) foram os primeiros a desvendar a pré-história da linguagem escrita nas crianças, reconhecendo que a trajetória e a compreensão da escrita e das suas possibilidades inicia-se muito antes da aprendizagem formal. Para estes autores, a origem da escrita está associada à descoberta do seu valor funcional (como técnica auxiliar da memória).

Para Chauveau e Rogovas - Chauveau (1994), a apropriação e a interiorização das funções da linguagem escrita por parte da criança dependem de dois factores. De um lado, um factor cultural, visto que a criança deve possuir um capital cultural para poder valorizar as razões de escrever, sendo que isso é proporcionado através das experiências numerosas, positivas e variadas de leitura e de escrita em que a criança participa activamente. Do outro lado, existe também um factor psicológico (cognitivo) relacionado com a descoberta, por parte da criança, das funções do escrito e pela sua integração ou apropriação.

De acordo com Chauveau (1997) esta componente cultural é conquistada pelo domínio de alguns aspectos como: Saber identificar diferentes suportes e saber a razão pela qual os utilizamos (livros, revistas, jornais, lista telefónica, etc.).

Sobre esta afirmação, queremos realçar que o desenvolvimento das crianças do grupo experimental, no pós-teste, deve-se a essa componente cultural, uma vez que os dois grupos de crianças – GE e GC – praticamente não diferiram em relação ao seu desempenho no pré-teste.

Para além do que já foi explicitado, vejamos também, alguns factores que julgamos terem contribuído para a eficácia do programa de escrita:

1) A fundamentação do programa de escrita de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotsky ao considerar que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança, uma vez que existe uma diferença substancial entre o que a criança é capaz de produzir isoladamente e o nível de desenvolvimento que atinge numa situação de interacção, seja com o educador (a) ou com a colaboração de um colega mais experiente (Vigotsky, 2002). Esta teoria quando aplicada à aprendizagem da escrita favorece uma prática que privilegia a formação de zonas potenciais de aprendizagem. Assim, é o educador quem trabalha na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Colomer & Teberosky, 2003).

2) O conhecimento do educador sobre o modo como as crianças pensam sobre a linguagem escrita e a maneira como se apropriam deste instrumento subsidia uma intervenção adequada (Simó & Tolchinsky cit. por Marques, 2005). Sobre esta afirmação Alves Martins e Niza (1998, p.65) realçam “ (...) aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado”.

3) A organização das práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita realizada com base nos seguintes eixos: (a) entrar no mundo da escrita, (b) apropriar-se da linguagem escrita, (c) escrever e ler, e (d) produzir e compreender textos escritos (Teberosky & Colomer, 2003).

4) A intencionalidade educativa explicitada em todas as actividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças, sempre com objectivo de promover uma pedagogia da cultura escrita levando-se em conta as experiências infantis (Chartier et al, 1996). Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1999), Curto et al (2000b), Chartier et al (1996), Colomer e Teberosky (2003), Pausas e colaboradores (2004) e Teberosky e Cardoso (1993) enfatizam que a maneira como o educador organiza o contexto de sala de aula e o modo como facilita a interacção socialmente

mediada através da linguagem escrita, traz resultados positivos para a aprendizagem das crianças.

Acreditamos que tais aspectos pedagógicos, implicados nas actividades de escrita contribuíram para que as crianças do grupo experimental tivessem evoluções significativas no pós-teste quando comparadas às crianças do grupo de controlo.

É válido referir que a nossa amostra (GE e GC) foi composta por crianças brasileiras de uma única instituição de ensino pré-escolar, com idade de 5-6 anos. Tal opção foi baseada em Teberosky e Cardoso (1993) cujos estudos apontam que as crianças a partir de 4 anos já possuem uma série de conhecimentos referentes à linguagem escrita que são:

- O conhecimento linguístico, a capacidade sintáctica e a capacidade discursiva próximos às dos adultos;
- Capacidade precoce de escrita e leitura, desde que os adultos aceitem a escrita pré-silábica e a leitura de textos memorizados;
- Utilização da escrita como instrumento para representar a linguagem escrita. “Por linguagem escrita entendemos a linguagem que se escreve” (Blanche-Benveniste, 1982, cit. por Teberosky & Cardoso, 1993, p.33).

Para finalizar, ressaltamos a importância da ambientação no momento da escrita. Com o intuito de não inibir as crianças e, ao mesmo tempo, visando criar um ambiente favorável para a produção escrita conduzida, porém, espontânea, optamos por, uma semana antes de iniciarmos as entrevistas, ficar nas salas de aulas (GE e GC) para que as crianças fossem interagindo conosco. Optamos também por transformar a prova de ditado num “jogo”, o que favoreceu a participação e o interesse das crianças, influenciando consideravelmente no resultado final.

## VI – Conclusões

Neste estudo, partimos do pressuposto que se a linguagem escrita deixar de ser considerada apenas como um código unitário e passar a ser situada no contexto da comunicação, será possível verificar que há uma multiplicidade de aspectos inerentes ao seu uso que escapam a instrução escolar.

No que diz respeito aos conhecimentos das crianças acerca dos aspectos conceptuais e funcionais da linguagem escrita, pudemos constatar que no pré-teste não houve diferença significativa entre os dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo). No entanto, os resultados obtidos no pós-teste revelam que as crianças do grupo experimental apresentaram evoluções superiores quando comparadas às crianças do grupo de controlo, relativamente aos conhecimentos conceptuais e funcionais da linguagem escrita.

Os avanços ocorridos no que diz respeito ao processo de aprendizagem da linguagem escrita são atribuídos à eficácia do programa de intervenção, uma vez que desenvolvemos actividades pedagógicas baseadas na função comunicativa da linguagem escrita com objectivo de proporcionar às crianças experiências reais e significativas no âmbito da linguagem escrita.

A experiência vivenciada durante a intervenção do programa de escrita, quer ao nível das estratégias utilizadas em sala de aula para o alcance dos objectivos, quer ao nível da estruturação do programa de escrita (actividades planeadas), trouxe às crianças do grupo experimental uma dinâmica de trabalho que alterou a rotina habitual de sala de aula e lhes despertou o interesse por descobrir as diferentes formas de utilizar a linguagem escrita.

Portanto, alcançamos progressos que foram ilustrados ao longo do desenvolvimento deste trabalho, como por exemplo:

- A legibilidade das produções escritas das crianças;

- A espontaneidade no ato de escrever, à medida em que o trabalho foi avançando, de modo que a insegurança e a rigidez quanto ao acto de escrever foi dando espaço para a segurança e a participação espontânea nas actividades propostas: as frases **eu não sei escrever, não sei desenhar, não sei ler** foram substituídas por: **posso escrever do meu jeito ou posso desenhar do meu jeito;**
- A evolução das crianças em relação aos conhecimentos conceptuais acerca da linguagem escrita, ou seja, elas evoluíram da categoria grafo-perceptiva à escrita com fonetização nos mais diversos níveis.

Diante de tais resultados, a experiência teve um valor incalculável não somente para as crianças do grupo experimental, que progrediram significativamente no decorrer da intervenção, mas também para todos os envolvidos na pesquisa, visto que estavam, de um modo ou de outro, em constante processo de avaliação e reflexão.

O nosso trabalho em sala de aula voltava-se para os seguintes aspectos: O que de facto interessava às crianças no que diz respeito à linguagem escrita; aquilo que a criança sabia sobre a linguagem escrita e aquilo que era capaz de aprender; a influência da própria criança nas acções de seus companheiros, isto é, a capacidade de ensinar o que sabem ou colocar dúvidas para o grupo; e a interpretação de tudo o que a criança produzia, nomeadamente aquelas produções que não eram escritas de maneira convencional.

Estudos com tais características são relevantes em função de possibilitarem aos professores uma reflexão acerca do processo de construção da linguagem escrita por parte da criança no sentido de suscitar a busca da utilização de actividades que valorizem e, sobretudo, respeitem o contexto de comunicação da linguagem escrita. Dessa forma, acreditamos na viabilidade de estudos futuros de natureza experimental que possam envolver mais directamente os educadores (as) visando, a partir da realização de discussões sistemáticas e colectivas, o delineamento de possíveis programas de intervenção no âmbito da linguagem escrita.

Finalmente, reafirmamos que o nosso trabalho não teve como propósito ensinar às crianças, mas sim criar condições para que elas pudessem descobrir, por elas mesmas, o processo de construção da linguagem escrita, visto que tínhamos plena convicção de que não escrevemos sobre o nada, mas sobre o que conhecemos, sentimos e pensamos; não escrevemos para treinar habilidades de escrita, mas para registrar, comunicar, entre outras funções; não lemos para codificar sons e letras, mas para sentir prazer, para nos informar, conhecer outros mundos e outras explicações da realidade. Assim, cabe a nós educadores, garantir que cada criança viva, com frequência e qualidade, interações com esse objecto de conhecimento.

### Referências Bibliográficas

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). A evolução das conceitualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brasil. (1998). *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brito, A. (2007). Prática pedagógica alfabetizadora: aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44, 1-9.
- Castro Neves, M., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrido a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária (2ª ed.)*. Lisboa: Escolar Editora.

- Carlino, P., & Santana, D. (1991). *Leer y escribir com sentido: Una experiència construtivista en Educación Infantil y Primaria*. Madri: Visor.
- Cabral, M. (2001). A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista portuguesa de educação*, 2 (14), 253 – 271.
- Chauveau, G., & Rogovas- Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Chartier, A., Clesse, C., & Hérbrard, J. (1996). *Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Collelo, S. (2007). A construção do conhecimento no Ensino da língua escrita: da teoria à prática. *Revista Internacional d' Humanitats*. 13, 25-30
- Colello, S. (1999). *Redação infantil: do egocentrismo ao posicionamento crítico*. Artigo apresentado a 22ª reunião da ANPED. São Paulo.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000a). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (vol. 1). Porto Alegre: Artmed.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000b). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (vol. 2). Porto Alegre: Artmed.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Estevens, M. (2002). *A aprendizagem da língua escrita em contexto pré-escolar*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando o passado construindo o futuro* (pp. 1 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente do verbo ler e escrever* (Vol.95). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2001a). *Reflexões sobre alfabetização* (24ª ed.). São Paulo: Cortez (Vol.14).
- Ferreiro, E. (2001b). *Cultura escrita e Educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Godim e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. G. Palácio. *Os processos de leitura e escrita – Novas perspectivas* (pp.102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: Psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectiva piagetiana* (pp. 22-25). Porto Alegre: Artes Médicas (Obra original publicada 1986).
- Ferreiro, E. (1980). *Psico-génesis de la escritura*. Trabalho apresentado no 1º Congresso Brasileiro Piagetiano. Rio de Janeiro.
- Ferreiro, E. (1987a). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácios (Eds). *Os processos de leitura e escrita* (pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. (1987b). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le context scolaire. *Les Dossiers de l' Educations*, 11/12, 15-19.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1996). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l' écrit*. Paris: Magnard.
- Freire, P. (1998). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Goodman, Y. (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças pequenas. In E. Ferreiro, M. Gomes palácio (coord). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas* (3ª ed.) (85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goulart, C. (2000). A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisas*, 110, 157-175.
- Gandum, I. (2000). *Conceptualizações sobre a leitura e a escrita*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gontijo, C., & Leite, S. (2002). A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 78, 143-167.

- Glaserfeld, G. (1998). Construtivismo: Aspectos introdutórios. In C. T. Fosnot. *Construtivismo: Teoria, perspectiva e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Harste, j., & Burke, C. (1990). Predibilidade: Um elemento Universal em lectoescrita. In E. Ferreiro & M. G. Palácio. *Os processos de leitura e escrita – Novas perspectivas* (pp.39-53). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henriques, E. M. (1993). (O debate) Piaget/Vygotsky: Uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola In R. L. Garcia (org.). *Revisitando a pré-escola* (pp.109-122). São Paulo: Cortez.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kato, M. (1985). *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Klein, L. (2002). *Alfabetização: quem tem medo de ensinar* (4ª ed)? São Paulo: Cortez editora.
- Kaufman, A., & Rodríguez, M. (1995). *Escola, Leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kramer, S., & Abramovay, M. (1985). Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Caderno de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. Fev., (52), 102-107.
- Luria, A. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. Vigotsky, A. Luria & A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4º ed.). São Paulo: Icone.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim de infância: O que pensam futuros educadores de Infância? In. M. Alves Martins (Ed). *Actas do X colóquio em Psicologia e Educação: Educação pré-escolar* (pp. 267-283). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: ambiente familiar e a descoberta da linguagem escrita*. Porto editora.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*. XVII. 1. 65-77.
- McLane, J. (1996). A escrita como processo funcional. In. L. C. Moll (Ed.). *Vigotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio – histórica* (pp. 297-310). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, A. (2005). *Contexto de Educação pré-escolar promotores de aprendizagens significantes no domínio da linguagem escrita: A evolução dos conhecimentos das crianças dos dois grupos socialmente contrastados*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mello, M. (2007). O pensamento de emília ferreiro sobre alfabetização. *Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 2, 85-92.

- Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela leitura – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação básica.
- Niza, I., & Alves, M. (1997). *Entrar no mundo da escrita*. Caderno I. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Niza, I., & Soares, J. (1997). *Desenvolver a linguagem escrita*. Caderno III. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Pinazi, A., Pimentel, M., & Zunino, D. (1998). *Compreensão da leitura e expressão escrita: experiência pedagógica* (7<sup>o</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pausa, A., & colaboradores (2004). *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artemed.
- Rego, L (1987). O desenvolvimento da língua escrita pela criança: Uma perspectiva sócio-funcional. In Scoz, B., Rubinstein, E., Rossa, E., & Barone, L. *Psicopedagogia: O carácter interdisciplinar na formação e a actuação profissional* (131-145). Porto Alegre: Arte Médicas.
- Smolka, A. (1993). *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização com processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, A. (1998). A evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita no sentido da fonetização. In M. Alves Martins (Ed), *Actas do X colóquio em Psicologia e Educação: educação Pré-Escolar* (pp. 251-265). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sinclair, H. (1987). O desenvolvimento da escrita: Avanços, problemas e perspectiva. In E. Ferreira & M. Palácios (Eds.), *os processos de leitura e escrita* (pp.75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25, 5-17.
- Teberosky, A., & Cardoso, B. (1993). *Reflexões sobre o ensino da leitura da escrita* (5ª ed.). São Paulo: Vozes.
- Teberosky, A. (1995). A linguagem escrita por crianças pequenas: reflexões sobre uma situação de aprendizado. In Y. M. Goodman (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectiva piagetiana*. Porto Alegre: Artes Médicas (Obra original publicada 1986).
- Teberosky, A. (1992). *Aprendendo a escrever* (3ª ed.). Barcelona: Horsori-ICE.
- Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A., & Gallart, M. (2004). *Contexto de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos*. (On-line). Disponível: <http://www.unicef.org/brasil/jomtien.htm>.

Vegas, C. (2004). La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula. *Cuadernos de educación*. Barcelona: Horsori-ICE.

Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Fontes Editora.

Vigotsky, L. (2002). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (2001). *A construção do Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

---

## ANEXOS

---

Anexo A  
Mapa do Brasil



Fonte: [www.cooperaremporugues.org/.../mp\\_brasil.gif](http://www.cooperaremporugues.org/.../mp_brasil.gif)

Anexo B**Autorização**

Pelo presente instrumento, a Escola Municipal de Educação Infantil ....., localizada na Av:..... sob a Direção de ....., brasileira, solteira, portadora da identidade nº..... e do CPF nº....., residente e domiciliada .....; **AUTORIZA** o pesquisadora/estudante **Silvia Cristina Mendonça Pantoja** estudante do Mestrado em Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), carteira de Identidade nº....., CPF nº....., residente e domiciliada à....., Bairro....., Macapá – Ap., a **realizar/efetivar** todas as atividades de pesquisa necessárias para conclusão do trabalho, cujo tema é: A prática funcional da linguagem escrita em sala de aula: uma experiência com crianças de 5 a 6 anos.

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

**Diretora da Escola Tia Madalena**

Anexo C

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

Mapa da organização da sala

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

Projecto pedagógico:

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

Se não, em que documento baseia o seu trabalho: \_\_\_\_\_

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

2.1. Oral      ( ) Sim      ( ) Não

2.2. Escrita      ( ) Sim      ( ) Não

Quais? \_\_\_\_\_

3. O projecto pedagógico inclui planificações específicas: ( ) Sim      ( ) Não

Se sim, especificar

se: \_\_\_\_\_

3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral

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

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

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

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

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

Área da biblioteca:

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

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

5. Na área de biblioteca/leitura existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
5.1. Enciclopédias				
5.2. Dicionários				
5.3. Listas de palavras				

5.4. Livros temáticos				
5.5. Livros de histórias				
5.6. Livros de poesia				
5.7. Outros materiais				

Para 5.7. especifique de que tipo:

---



---



---

6. Na área de biblioteca/leitura as crianças:

- 6.1. Acedem facilmente aos livros  Sim  Não
- 6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros  Sim  Não
- 6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área  Sim  Não

7. A área é utilizada quando:

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

Outras áreas de trabalho:

8. Na área de \_\_\_\_\_ existem:

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

8.4. Folhas de registo			
8.5. Outros			

9. Existe máquina de escrever ou computador  Sim  Não

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

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

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

Se sim, que tipo de materiais:

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

11. Estes materiais são utilizados para:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
11.1. Descrever situações/acontecimentos/objectos oralmente pela criança				
11.2. Descrever situações/acontecimentos/objectos oralmente pelo educador				
11.3. Descrever situações/acontecimentos/objectos por escrito pela criança				
11.4. Descrever situações/acontecimentos/				

objectos por escrito pelo educador				
------------------------------------	--	--	--	--

12. Existem locais próprios para afixar registos escritos (placardes, cavaletes, costas de armários, biombos)  Sim  Não

13. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo  Sim  Não

14. Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes:  Sim  Não

Se sim, com que frequência:

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente

15. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

Refira quais e como:

---



---

16. Existem os seguintes quadros para tarefas especiais:

Quadro de...	Utilizador (educador, criança)	Tipo de registo efectuado (nome, imagem)	Momento da rotina	Frequência de utilização
Presenças				
Planificação de tarefas/trabalho				
Avaliação de tarefas/trabalho				

Estado do tempo				
Aniversários				
Outros				

17. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças

( ) Sim ( ) Não

Se não, onde são compiladas as produções:

---



---

18. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
18.1. De forma clara				
18.2. Com letras apenas				
18.3. Com letras e imagens				
18.4. Com imagens apenas				
18.5. Com objectos concretos				
18.6. Com objectos concretos e letras				

19. A letra utilizada é:

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

20. Os registos escritos existentes são feitos:

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

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

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

Como:

---

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

Se sim, quando e quais as actividades nele desenvolvidas:

---



---

Práticas de leitura e de escrita:

No trabalho com as crianças, o educador:

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

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

meio				
------	--	--	--	--

Ao utilizar a escrita, o educador:

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

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

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

Quando as crianças escrevem espontaneamente, o educador:

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

Quando as crianças lêem espontaneamente, o educador:

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

Anexo D**Carta de Esclarecimento e Consentimento**

Prezados (as) pais e/ou responsáveis,

**Esclarecimentos:**

Meu nome é Sílvia Cristina Mendonça Pantoja. Sou estudante do Mestrado em Psicologia Educacional, vinculado ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), localizado em Lisboa – Portugal. Estou a realizar uma pesquisa sobre “*A prática funcional da linguagem escrita em sala de aula: uma experiência com crianças de 5 a 6 anos*”, cujo objectivo é desenvolver um Programa de Intervenção de Escrita que privilegia a aplicação de actividades práticas e funcionais da linguagem escrita.

Para tanto é necessário seu consentimento, quanto:

- 1- Aplicação de instrumentos específicos para avaliarmos as crianças no que diz respeito aos conhecimentos conceptuais e funcionais acerca linguagem escrita;
- 2- Utilização de registro: fotográficos, escritos e gravações;
- 3 – Utilizar o nome próprio das crianças na investigação.

Tais resultados serão utilizados na conclusão de minha Dissertação de Mestrado. Esta ficará à disposição – após sua conclusão – na Escola Tia Madalena.

.....

**Consentimento:**

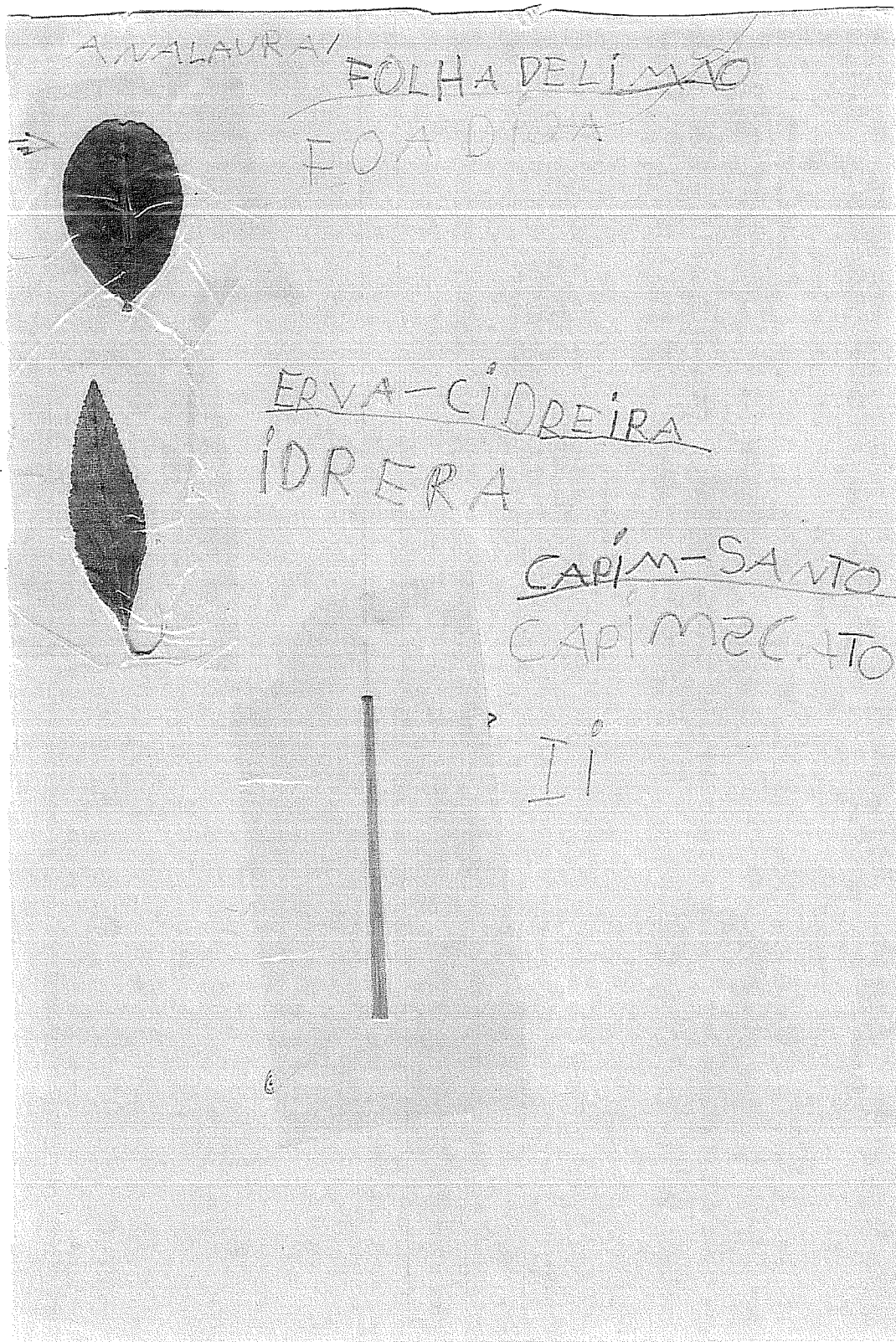
Em função dos esclarecimentos explicitados anteriormente, eu \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ autorizo, a participação do/a meu/minha filho  
 (a) \_\_\_\_\_, aluno (a) regularmente  
 matriculado na Escola Tia madalena.

\_\_\_\_\_  
 Pais e/ou responsáveis

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora

Anexo E

Escrita de lista de plantas medicinais



AVALAURAI

FOLHA DE LIMÃO

FOLHA DE

ERVA-CIDREIRA

ÍDRERA

CAPIM-SANTO

CAPIM SACATO

II

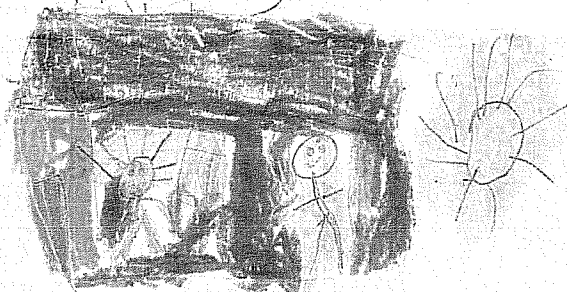
Anexo F

Escrita de uma carta para um colega

MACAPÁ DE OUTUBRO DE 2007

QUERIDO GABRIEL,  
 NÓS GOSTAMOS MUITO DE VOCÊ  
 NOS TE AMAMOS E QUEREMOS

SER SEU AMIGO



AGUARDAMOS SUA RESPOSTA

BENÁILIA

Anexo G

Resposta da carta enviada

P/º MENINAS

QUE RDAS AMIGUINHAS

FICJET FELIZ EM

RECEBER SUA

CARTA



Anexo H

Escrita de título de uma história desenhada

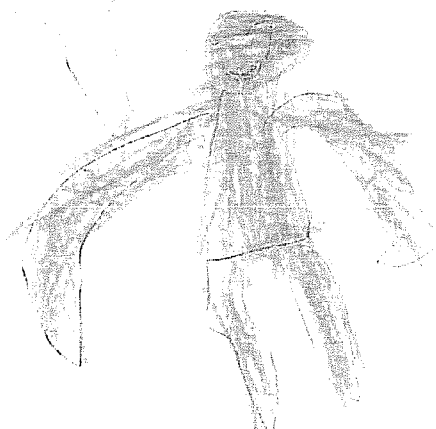
KADABA

A. JACARUSA

KAD  
LUNA  
A-A



AD-AD  
AD



Anexo I

Escrita de uma história inventada

**O Caipora<sup>6</sup> orelhudo**

O Caipora anda com os pés para trás.

O Caipora tem cachimbo.

Ele cuida da floresta e dos animais.

É por isso que ele tem uma orelha bem grande para ouvir os sons da floresta.

Ele luta com as pessoas que são más.

O Caipora faz a chuva cair.

Ele é parecido com o motoqueiro fantasma.

Ele usa um cordão de osso.

Ele cuida do boi, do golfinho e da baleia.

(Texto colectivo das crianças do grupo experimental)

---

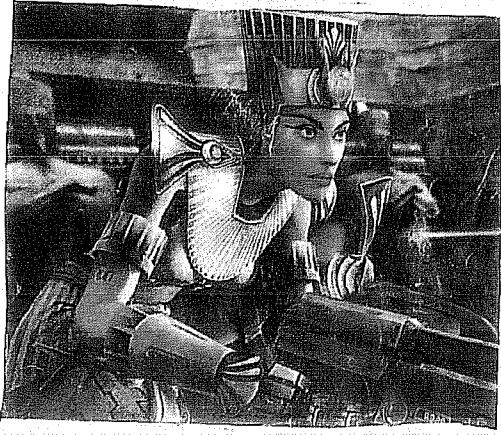
<sup>6</sup> Lenda folclórica da Amazónia.

Anexo J

Escrita de título de imagens

1

ANFIÉUSMONTIÉRO TESSANTALS



FOTOGRAFIA: JOGOS MORTAIS

Anexo K

Escrita de título a partir de desenho livre


ALINE




Anexo L

Evolução conceptual do grupo experimental

Crianças	Grafo-perceptivo			Escrita com fonetização			
	1A	1B	1C	2A	2B	2C	2D
1	Pré-teste		Pós-teste				
2		Pré-teste	Pós-teste				
3		Pré-teste			Pós-teste		
4		Pré-teste	Pós-teste				
5	Pré-teste			Pós-teste			
6			Pré-teste		Pós-teste		
7			Pré-teste	Pós-teste			
8			Pré-teste				Pós-teste
9					Pré-teste		Pós-teste
10			Pré-teste			Pós-teste	
11			Pré-teste	Pós-teste			
12			Pré-teste	Pós-teste			
13					Pré-teste		Pós-teste
14				Pré-teste	Pós-teste		
15				Pré-teste		Pós-teste	
16					Pré-teste		Pós-teste
17			Pré-teste	Pós-teste			
18				Pré-teste		Pós-teste	
19			Pré-teste	Pós-teste			

 Pré-teste

 Pós-teste

### Anexo M

#### Evolução conceptual do grupo de controlo

Crianças	Grafo-perceptivo			Escrita com fonetização			
	1A	1B	1C	2A	2B	2C	2D
1			■				
2			■				
3			■	■			
4	■	■					
5			■				
6			■	■			
7					■	■	
8			■	■			
9				■		■	
10					■	■	
11				■	■		
12			■	■			
13			■	■			
14			■	■			
15			■	■			
16					■	■	
17			■	■			
18					■	■	
19			■	■			

□ Pré-teste

■ Pós-teste