



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**A ABORDAGEM À ESCRITA NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS DE
INFÂNCIA COOPERANTES**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

MARIA HELENA HORTA

ORIENTADOR:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ALBERTO GONÇALVES

FARO

2006

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas, instituições e organismos que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata. Correndo o risco de, involuntariamente, incorrer em algum esquecimento, agradeço de forma especial:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela competente orientação dispensada, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como pelo apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais para superar algumas dificuldades inerentes à realização do trabalho e, ainda, pelo privilégio da sua amizade.

- À Universidade do Algarve, na pessoa do seu Reitor, Professor Doutor Adriano Pimpão, designadamente pela oportunidade que me foi concedida de frequentar este Curso de Mestrado como supranumerária.

- À Comissão Coordenadora do Mestrado, pelo empenho e apoio na criação das condições que possibilitaram que esta dissertação se concretizasse.

- A todos os meus colegas de Mestrado pelas boas horas que passámos em conjunto, pela partilha de experiências e aprendizagens que tanto contribuíram para o desenrolar deste processo, em especial à Susana Nogueira pela forma amiga e entusiasmante como sempre me incentivou e ao Nuno Xabregas, companheiro nesta luta, desde a primeira hora, por me ter ajudado na iniciação ao SPSS.

- Às minhas colegas Educadoras de Infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram, com a sua experiência e disponibilidade, a realização deste trabalho.

- À Dr.^a Rosa Branca Veiga Almiro e Castro, Técnica Superior da Biblioteca da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pela sua disponibilidade na prestação dos serviços solicitados.

- À Rosa Gonçalves que, sempre atenta, me soube incentivar e dar os conselhos certos, na hora certa, que me permitiram chegar a bom termo neste trabalho.

- À Ermelinda Marques, amiga e colega que, desde a primeira hora, me incentivou e apoiou, designadamente pela partilha da sua sabedoria e experiência, pela transcrição das entrevistas e revisão final do texto deste trabalho.

- À Amália Severino, amiga e colega, pelo incentivo para a inscrição neste Curso de Mestrado, pela constante ajuda, pela cedência de bibliografia e por ter aceite participar na pré-testagem do questionário.

- À Olga Ludovico, amiga e colega, pela ajuda, permanente companheirismo e por ter participado na pré-testagem do questionário.

- Às minhas colegas Educadoras de Infância Helena Conceição, Isabel Palma Graça e Leonor Simão, pelo interesse e disponibilidade demonstrada na pré-testagem do questionário.

- À minha prima Marta Jesus, pela paciência que para comigo teve nas explicações dadas sobre o programa SPSS e pelo empréstimo de trabalhos académicos que me ajudaram na sua compreensão.

- Ao Ginásio Clube Naval de Faro, pela possibilidade que me deu de abdicar dos treinos e provas de competição de vela ligeira, para a conseqüente realização deste trabalho.

- Às minhas alunas, hoje Educadoras de Infância, pelo interesse demonstrado na realização deste trabalho, em particular a Joana Maurício, a Andreia Ramos, a Graciana Arrais, a Vera Victo e a Joana Trincadeiro.

- À Cristina Garcia, amiga de todas as horas que, ao longo de todo o processo, sempre me soube apoiar e incentivar para que o terminasse.

- A todos os amigos e familiares que, respeitando as minhas ausências, me iam questionando sobre o decorrer do trabalho.

- Ao meu Pai, pela oferta do equipamento informático que permitiu a redacção e impressão desta Dissertação.

- Aos meus Avós paternos que, com todo o seu amor, serviram, desde sempre, de suporte emocional e afectivo.

- À Catarina, à Gilda e ao Zé Carlos, que souberam respeitar as minhas ausências esperando, pacientemente, pelo tempo que passaremos juntos.

- À minha Mãe por me ter educado com sonhos e projectos, acreditando sempre, e dando-me força e alento para que chegasse até aqui.

Resumo

Estudos desenvolvidos por diferentes especialistas revelam que a confrontação tardia da criança com a linguagem escrita (com intencionalidade educativa subjacente) é tida como a principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas. No entanto, vários factores têm contribuído para dificultar o processo de combate a este insucesso, especialmente as questões que se prendem com a definição clara do papel do educador neste domínio, as representações dos agentes educativos envolvidos e o modo como os contextos se têm organizado.

No presente estudo, de natureza essencialmente qualitativa, procurámos identificar e compreender as representações das vinte e oito educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica I, do 3.º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2004/2005, face à abordagem à escrita na educação pré-escolar. Era igualmente nosso objectivo identificar algumas das actividades desenvolvidas pelas educadoras cooperantes que possam favorecer o desenvolvimento das concepções sobre a escrita em crianças em idade pré-escolar, bem como identificar os benefícios que estas educadoras perspectivam sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar e, ainda, compreender se a sua posição, relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita pelas crianças se modificou após a publicação das Orientações Curriculares.

Em síntese, o estudo indica-nos que nas práticas das educadoras se encontra, ainda, muito enraizada, a necessidade do desenvolvimento de “pré-requisitos” na abordagem à escrita e que consideram o desenvolvimento deste domínio competência a ser desenvolvida (essencialmente) no 1.º ciclo.

Palavras-chave

Educação pré-escolar; Abordagem à escrita; Educador de Infância; Representações; Concepções precoces sobre a linguagem escrita; Formação.

Abstract

Research conducted by several experts shows that the leading cause of learning disabilities and poor development of language skills is the child's belated contact with the written language (with an underlying educational intent). Several factors have hindered the resolution of this learning problem, in particular those issues related to (a) a clear-cut definition of the role of the educator in this area, (b) representations of the educational agents involved in the process and (c) the way learning environments have been set up.

In this study, of an essentially qualitative nature, we sought to identify and understand the representations of writing in pre-school education held by twenty-eight kindergarten teachers, who acted as cooperating teachers in the Teaching Practice I of the 3rd year of the Kindergarten Teacher Education programme at the School of Education of the University of Algarve in the school year of 2004/2005. Another objective of ours was to identify some of the activities organised by the cooperating teachers that might lead to the development of notions of writing in pre-school children, as well as to identify what benefits these teachers expected to reap from their approach to writing in pre-school education. We also intended to enquire if their positions on early writing learning had changed after the publication of the Curricular Orientations.

To sum up, this study shows us that in their teaching practice these teachers are still very much dependent on the need for the development of 'prerequisites' in their approach to writing and that they believe that the development of this skill should occur essentially in elementary education.

Keywords

Pre-school education; approach to writing; kindergarten and pre-school Teacher; representations; early notions of written language; training.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	vi
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice geral	viii
Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	x
Introdução	1
1.^a PARTE – QUADRO CONCEPTUAL	11
Capítulo I – A Linguagem Humana	12
1. Fundamentos da linguagem	13
1.1. Fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem	14
1.2. Desenvolvimento da linguagem em interação social	17
2. Perspectivas acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	21
2.1. Perspectivas behaviourista e inatista de Skinner e de Chomsky	23
2.2. Perspectiva de Piaget e a Teoria Genética do Desenvolvimento	26
2.3. Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky	29
2.4. Perspectiva Social do Desenvolvimento de Bruner	33

Capítulo II – A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita	36
1. O Desenvolvimento da Linguagem Oral e a Aquisição da Linguagem Escrita	37
1.1. Relação entre linguagem oral e linguagem escrita	40
1.2. Principais diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita	42
Capítulo III – Linguagem Escrita	47
1. A Linguagem Escrita	48
1.1. A Aprendizagem da Escrita como Construção Activa da Criança	51
1.2. Fases de Aprendizagem	58
1.3. Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita	60
1.3.1. Os conhecimentos funcionais sobre a linguagem escrita	64
1.3.2. Os conhecimentos figurativos sobre a linguagem escrita	66
1.3.3. Os conhecimentos conceptuais sobre a linguagem escrita	67
Capítulo IV – A Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar	72
1. A Aquisição da Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar	73
1.1. Desenvolvimento de Competências Metalinguísticas	77
1.1.1. Consciência fonológica	81
1.1.2. Consciência silábica e conhecimento do nome das letras	84
2. O Papel do Educador	86
2.1. O educador como intermediário	90
2.2. O educador como modelo	90
2.3. O educador como proponente de situações de aprendizagem	92

2.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	97
Capítulo V – Metodologia	98
Introdução	99
1. Natureza do estudo	102
2. Questões orientadoras do estudo	104
3. Objectivos do estudo	105
4. Protagonistas do estudo	105
5. Opções e procedimentos metodológicos	109
5.1. Delineamento do estudo	109
A) 1.º Momento	109
B) 2.º Momento	110
5.2. Recolha e tratamento dos dados	110
5.2.1. 1.º Momento: Entrevistas	111
a) Elaboração do guião de entrevista	112
b) Realização das entrevistas	114
c) Análise de conteúdo das entrevistas	115
5.2.2. 2.º Momento: O questionário	117
a) Construção do questionário	117
b) Pré-testagem do questionário	120
c) Aplicação do questionário	120
d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário	121
Capítulo VI – Análise e interpretação dos dados	122
Introdução	123

1. Formação sobre a abordagem à escrita	124
1.1. Na formação inicial	124
1.2. Ao longo da carreira	126
2. O processo de desenvolvimento da abordagem à escrita	129
2.1. Conhecimento das concepções precoces	129
2.1.1. Justificações aduzidas	131
2.2. Desenvolvimento da abordagem à escrita na prática educativa	135
2.3. Importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita	138
2.3.1. Justificações aduzidas	140
2.4. Estratégias utilizadas na abordagem à escrita	142
2.5. Tipologia de registos escritos expostos na sala	144
2.6. Existência de um espaço criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita	147
2.6.1. Justificação para a criação desse espaço	148
2.6.2. Materiais existentes no espaço	151
2.7. Desenvolvimento de competências com a abordagem à escrita	152
2.7.1. Justificações aduzidas	154
2.7.2. Frequência do desenvolvimento de actividades visuomotoras e visuoperceptivas	157
2.7.3. Frequência do desenvolvimento de actividades metalinguís- ticas	159
2.8. Actividades desenvolvidas	160
3. A atitude das crianças na abordagem à escrita	161
3.1. Exploração da linguagem escrita por parte da criança	161
3.2. Sentimentos das crianças no desenvolvimento da abordagem à escrita ...	163

3.3. Benefícios do desenvolvimento da abordagem à escrita.....	165
4. Atitude do educador quanto ao desenvolvimento da abordagem à escrita	167
4.1. Atitude do educador face às tentativas de escrita da criança	168
4.2. “Pressão” dos pais e familiares na apropriação da linguagem escrita	169
4.2.1. Caracterização da “pressão” sentida	170
5. Mudanças verificadas após a publicação das Orientações Curriculares	172
5.1. Mudanças na abordagem à escrita, em geral	173
5.1.1. Razões aduzidas quanto às mudanças/não mudanças na abordagem à escrita, em geral	174
5.2. Repercussão na própria prática educativa, após a publicação das Orientações Curriculares	176
6. Análise de conjunto	178
 Considerações Finais	 188
Referências Bibliográficas	202
Anexos (Volume próprio)	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação recebida, sobre a abordagem à escrita, na formação inicial. ...	125
Gráfico 2 – Formação recebida, ao longo da carreira, sobre a abordagem à escrita....	127
Gráfico 3 – Conhecimento das concepções precoces	130
Gráfico 4 – Grau de importância atribuído ao domínio da abordagem à escrita	138
Gráfico 5 – Existência de um espaço para a exploração da linguagem escrita	148
Gráfico 6 – Desenvolvimento de competências face à abordagem à escrita	153
Gráfico 7 – Desenvolvimento de actividades visuomotoras e visuoperceptivas	158
Gráfico 8 – Frequência do desenvolvimento de actividades metalinguísticas	159
Gráfico 9 – Sentimentos das crianças no desenvolvimento da abordagem à escrita ...	164
Gráfico 10 – “Pressão” quanto à apropriação da linguagem escrita	170
Gráfico 11 – Mudanças, em geral, na abordagem à escrita	173

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Contextos e formas de contacto com a escrita	60
Quadro 2 – Número de anos de serviço docente	108
Quadro 3 – Número de anos como cooperante	109
Quadro 4 – Habilitações académicas	110
Quadro 5 – Formação recebida, sobre a abordagem à escrita, na formação inicial	127
Quadro 6 – Formação específica recebida na formação inicial	128
Quadro 7 – Formação recebida, ao longo da carreira, sobre a abordagem à escrita ...	129
Quadro 8 – Justificações aduzidas para o conhecimento das concepções precoces.....	134
Quadro 9 – Justificação para o desenvolvimento da abordagem à escrita	137
Quadro 10 – Importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita	143
Quadro 11 – Estratégias utilizadas na abordagem à escrita	145
Quadro 12 – Tipologia de registos expostos na sala	147
Quadro 13 – Justificação da criação do espaço da linguagem escrita	151
Quadro 14 – Materiais existentes no espaço	153
Quadro 15 – Justificações aduzidas para o desenvolvimento de competências	156
Quadro 16 – Actividades desenvolvidas	163
Quadro 17 – Exploração da linguagem escrita por parte da criança	164
Quadro 18 – Benefícios com o desenvolvimento da abordagem à escrita	168
Quadro 19 – Atitude das educadoras face às tentativas de escrita da criança	171
Quadro 20 – “Pressão” sentida face à apropriação da linguagem escrita	173
Quadro 21 – Justificação aduzida às mudanças na abordagem à escrita, em geral	177
Quadro 22 – Repercussão na própria prática educativa	180

Introdução

«Não se pode ensinar a escrever e a ler. É a criança que aprende a escrever e a ler» (Figueiredo, 2002, p. 1).

O ser humano tem uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação. Esta comunicação pode ser feita através da oralidade e, numa fase posterior, se desenvolvido nesse sentido, o humano adquire a capacidade de comunicar também por escrito. Segundo Sousa e Brito (2005, p. 122), a «escrita é a representação da linguagem, mais do que o pensamento, por meio de sinais gráficos convencionais, feitos na superfície de diversos materiais».

É através da linguagem oral que comunicamos, exprimimos sentimentos e emoções, realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). No entanto, através da linguagem escrita, também recordamos, registamos, comunicamos, avaliamos, agradecemos, sonhamos, estudamos, ou seja, estas duas formas de linguagem são, na verdade, complementares uma à outra. Como tal, devem ser estudadas em conjunto, até porque o seu processo de desenvolvimento tem também algumas características comuns.

No que à criança em idade pré-escolar se refere, partimos do pressuposto de que a palavra falada e/ou escrita deve aparecer em primeiro lugar, na sua actividade espontânea (característica da criança), dada a necessidade que lhe é inerente de se situar no mundo e de comunicar com os outros.

Na generalidade, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar muito mais naturalmente do que aprendem a escrever. Este tipo de pensamento poderá levar a uma visão simplista e reducionista da melhor forma das crianças poderem começar a

contactar com a linguagem escrita e, conseqüentemente, que será necessário um ensino formal para que esta aprendizagem ocorra. Todavia, sabe-se hoje que o que a criança necessita é de muito estímulo no contacto com a linguagem e do apoio dum adulto ou de outra criança mais competente. Neste sentido, «o ambiente onde ocorrem as primeiras vivências escolares é muito importante para [a criança] e irá condicionar todas as suas aquisições» (Rebelo, 1990, p. 9).

Por outras palavras, é através da interacção social, sendo a criança um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita. Convém explicitar que esta interacção social diz directamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim de infância, tendo como suporte da sua organização um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, motivar as crianças com quem interage. Neste contexto, Figueiredo (2002, p. 1) explica-nos que

«a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude, por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita e a leitura surjam naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação».

Sabendo nós, através de diversos estudos efectuados por vários autores, que a criança, no seu desenvolvimento normal, aos 3/4 anos, domina minuciosamente a linguagem, então, o argumento de que a criança, nesta idade, não tem maturidade suficiente para a interacção e apropriação da linguagem escrita é uma falsa questão.

Estudos desenvolvidos por diferentes especialistas revelam que a confrontação tardia da criança com a linguagem escrita (com intencionalidade educativa subjacente) é tida como a principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas. Mais ainda se considerarmos que, aos 6

anos, já é demasiado tarde para que a criança descubra a linguagem escrita e, neste sentido, as consequências poderão ser dramáticas. Sendo assim, consideramos de extrema urgência “descolarizar” o processo de iniciação da escrita.

Porque «a criança se constrói como ser humano, apropriando-se activamente do mundo exterior, porque a linguagem intervém nesta construção, tendo um papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito» (Rebello, 1990, p. 67) e porque sabemos que a taxa de insucesso na área da escrita e da leitura persiste hoje num nível elevado em Portugal, consideramos fundamental a conjugação de esforços a todos os níveis para ultrapassar esta dificuldade dos nossos educandos.

Se pensarmos que todos os conteúdos programáticos, nos diversos níveis de escolaridade, se transmitem através da escrita (e da leitura) e que dados actuais da OCDE nos permitem afirmar que 70% da população portuguesa, entre os 25 e os 63 anos, têm apenas como escolaridade até ao 9.º ano, inclusive, e que, para os restantes países da OCDE, essa percentagem é de 33%, então poderemos considerar este aspecto muito preocupante.

Concordando com Fernandes (2003), somos de opinião que uma das formas mais consistentes para combater esta propensão e inverter o panorama nacional, no que à linguagem escrita diz respeito, reside na prevenção. Iniciada esta na educação pré-escolar, que se supõe de qualidade, poderemos afirmar que a mesma poderá influenciar o sucesso educativo e o bem-estar das crianças, sendo determinante, neste processo, o papel do educador.

Em Portugal, têm-se realizado inúmeros estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita e sobre as concepções precoces que lhe estão subjacentes nas crianças em idade pré-escolar (Alves Martins, 1989; Alves Martins e Niza, 1998; Matta, 1991; Niza e Alves Martins, 1998). Todavia, a generalidade desses

estudos, como pudemos constatar pela revisão da literatura que realizámos, não reflecte a prática educativa potencializadora do desenvolvimento das concepções precoces das crianças sobre a escrita. Serão mesmo poucos os que reflectem uma prática adequada e de qualidade, por parte do educador de infância, para uma melhor apropriação da linguagem escrita por parte da criança, não podendo nós, no entanto, deixar de enumerar alguns dos quais tivemos conhecimento: Estevens (2002), Fernandes (2003) e Santos (2001).

Neste contexto, não nos questionamos se deveremos abordar a linguagem escrita no jardim de infância porque, para nós, enquanto educadora e supervisora numa Instituição de formação, a sua importância é por demais evidente, não apenas por se tratar de um domínio consagrado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), mas também por sabermos que os currículos da educação pré-escolar têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar das crianças até ao fim da escolaridade obrigatória (Bairrão e Tietze, 1995).

No decorrer da nossa prática educativa, enquanto educadora de infância, sempre tentámos valorizar este domínio com as crianças que acompanhámos, porque, para além de ser uma área que pessoalmente muito nos atrai, este prazer foi-se intensificando à medida que nos íamos apercebendo das concepções precoces que as crianças tinham sobre a utilidade e funcionalidade da escrita.

Por outro lado, a nossa função como supervisora das Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância, numa Instituição de formação e os contactos que fomos estabelecendo com as educadoras cooperantes permitiram-nos verificar que este gosto pela abordagem à escrita era partilhado também por algumas dessas colegas com quem tivemos a oportunidade de trabalhar, o que nos motivou para estudar o processo de abordagem à escrita na educação pré-escolar.

As questões que se nos colocavam, assim como às educadoras cooperantes com quem temos vindo a manter contacto, eram sobre “como fazê-lo”. Tendo consciência de que a formação inicial dos educadores de infância não é ainda muito clara acerca da abordagem da linguagem escrita no jardim de infância, continuam a subsistir sempre muitas dúvidas relativamente às práticas pedagógicas neste domínio.

Deste modo, reflectindo sobre a nossa própria experiência e considerando a prática dessas educadoras, nomeadamente no que às representações sobre o tema em causa diz respeito, foram-se-nos colocando algumas questões às quais tentaremos dar resposta com a concretização deste estudo.

Quando nos referimos às representações das educadoras cooperantes sobre a abordagem da linguagem escrita na educação pré-escolar, aludimos, tal como Teberosky (2001), ao conhecimento que as educadoras cooperantes detêm sobre este domínio e à forma como esse conhecimento está estruturado. Neste caso, não poderemos deixar de mencionar a importância da formação inicial e contínua de educadores de infância, uma vez que esta implica, acima de tudo, desenvolver educadores pessoal e profissionalmente competentes, nos níveis cognitivo, afectivo, de colaboração, cooperação e de trabalho em equipa, não esquecendo as competências de estruturação, invenção, organização e criatividade. Por conseguinte, torna-se necessário promover uma formação humana e científica pluridimensional, realista e prática (Cró, 1998), uma vez que a

«oferta de uma educação básica de qualidade para todos os cidadãos é um factor da maior relevância para a promoção do indivíduo enquanto cidadão e enquanto pessoa, ao mesmo tempo que pode constituir-se como um elemento chave da construção de uma sociedade democrática e aberta ao saber e à inovação» (Abrantes, 2000, p. 7).

Todos estes aspectos nos levaram a interrogar sobre o facto das educadoras de infância cooperantes estarem a implementar (ou não), nas suas práticas pedagógicas, estratégias significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar.

Assim, este estudo não pretende, de forma alguma, criticar o modo de actuar das educadoras de infância cooperantes, que agirão em consonância com as suas representações, nem propor práticas educativas concretas relativamente à potencialização da escrita no jardim de infância. O seu fim limita-se a procurar conhecer as representações das educadoras cooperantes acerca da abordagem à escrita pelas crianças, em termos estratégicos e práticos, designadamente após a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

A nossa reflexão, em torno das nossas supracitadas vivências, e o nosso contacto com as educadoras cooperantes fizeram emergir a necessidade de aprofundar conhecimentos em torno da relação dos cinco campos que a seguir se apresentam:

- i. ‘a formação recebida sobre a abordagem à escrita tanto na sua formação inicial, como ao longo da sua carreira, assim como o tipo de formação recebida’;
- ii. ‘o processo de desenvolvimento, por parte das educadoras, da abordagem à escrita, nomeadamente no conhecimento que detêm (ou não) das concepções das crianças com quem trabalham, a justificação para o desenvolvimento de actividades neste domínio na sua prática educativa e a importância que lhe atribuem, o tipo de estratégias utilizadas e a existência (ou não) na respectiva sala de um espaço de exploração da linguagem escrita, assim como os materiais lá existentes e, ainda, o desenvolvimento de determinadas competências neste domínio’;

- iii. ‘a atitude das crianças face à abordagem à escrita, nomeadamente na exploração deste tipo de linguagem e os sentimentos a ela inerentes, bem como os benefícios considerados pelas educadoras, a médio e longo prazo, como resultado do desenvolvimento deste domínio’;
- iv. ‘a atitude do educador face ao desenvolvimento da abordagem à escrita, no que à sua atitude diz respeito, perante as tentativas de escrita da criança, assim como os sentimentos de “pressão” sentidos (ou não) como resultado da acção dos pais e familiares e consequente reacção’;
- v. ‘as mudanças que as educadoras poderão ter verificado nas práticas educativas respeitantes à abordagem à escrita, em geral, assim como na própria acção, após a publicação das Orientações Curriculares’.

No seu conjunto, os dados que obtivemos, relativamente aos diferentes campos, possibilitaram-nos a identificação e compreensão das representações das educadoras cooperantes protagonistas do estudo.

De carácter essencialmente exploratório, foi o mesmo desenvolvido de acordo com uma perspectiva descritiva e holística, que entendemos como a que melhor se adequava à análise dos fenómenos sociais e educativos. Dada a natureza e objecto do estudo, optámos, pois, por uma metodologia qualitativo-interpretativa como forma de alcançar os objectivos propostos.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira comporta o quadro conceptual que a suporta e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Na tentativa de apresentar um todo coerente e sequencial, integrámos, na primeira parte, quatro capítulos e na segunda dois.

No que à primeira parte respeita, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura. Num primeiro capítulo,

dedicado à linguagem humana, tentámos fazer uma abordagem respeitante aos fundamentos da linguagem e a diferentes perspectivas do seu desenvolvimento. Na primeira parte deste capítulo, analisaremos os fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem, assim como o desenvolvimento desta em interacção social. Na segunda parte, para fundamentar as diferentes perspectivas apresentadas e que enquadram a nossa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, socorremo-nos das seguintes perspectivas: a behaviourista e a inatista de Skinner e Chomsky, respectivamente; a genética de Piaget; a histórico-cultural de Vygotsky; e, ainda, a social de Bruner.

O segundo capítulo, intitulado «Desenvolvimento da Linguagem Oral e Aquisição da Linguagem Escrita», aborda, essencialmente, as semelhanças e principais diferenças entre estes dois tipos de linguagem.

Segue-se o terceiro capítulo, cujo enfoque recai sobre a linguagem escrita sob vários aspectos: a aprendizagem da escrita enquanto construção activa da criança; as fases da sua aprendizagem; e as concepções precoces subjacentes a essa aprendizagem, incluindo os conhecimentos funcionais, figurativos e conceptuais acerca da linguagem escrita.

A linguagem escrita na educação pré-escolar constitui a temática do quarto capítulo. Nele é clarificada a importância do desenvolvimento de competências metalinguísticas (a consciência fonológica, a consciência silábica e o conhecimento do nome das letras), assim como o papel do educador neste domínio, enquanto intermediário, como modelo e como proponente de situações de aprendizagem.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra o quinto e o sexto capítulos. O quinto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo. Como tal, explicitam-se os

pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objectivos definidos, identificam-se e caracterizam-se as protagonistas do estudo, bem como se indicam as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No sexto capítulo, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e, procurando-se dar dos mesmos uma visão holística, apresentamos, a finalizá-lo, uma análise de conjunto.

Por último, nas considerações finais, procuramos não apenas sintetizar os aspectos mais significativos da investigação realizada, mas também reflectir sobre todo o processo investigativo desenvolvido, assim como apresentar algumas sugestões ou pistas de trabalho para futuros estudos, que se nos afiguraram como pertinentes.

1. Fundamentos da Linguagem

«Aprez-lhe comunicar, de entrada, que o único verdadeiro veículo de comunicação digno desse nome, o único que realmente faz trazer-mos à superfície o que temos de melhor em nós como forma de chegarmos aos outros, é a voz humana» (Correia, 2005, p. 171).

O ser humano possui uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação. A linguagem oral apresenta-se como um sistema de representação e de expressão de sentimentos, de necessidades, de experiências e de conhecimentos. É através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, consideramos importante aclarar os fundamentos da linguagem, tanto na sua vertente psicológica, como sociológica.

A este propósito, Bouton (1977, p. 130), diz-nos que

«a aquisição da linguagem não pode com efeito explicar-se pela simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas. Esta aquisição é antes de tudo função do progresso que a criança realiza na compreensão do seu meio e das relações que unem os elementos que o constituem».

Assim, assumindo as teorias desenvolvimentistas, em particular as da psicologia genética, que constituíram um marco de referência na construção de uma teoria da aprendizagem, acreditamos que é através da acção do próprio sujeito que se processa a obtenção da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, a criança, como ser activo, é ávida de curiosidade, interroga-se e coloca hipóteses acerca daquilo que a rodeia, ou seja, das pessoas, dos objectos e das situações (Silva, 1991).

De acordo com Bronfenbrenner (1979), são as actividades, em que a participação do sujeito é essencialmente activa, que se revelam como potencializadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

1.1. Fundamentos Psicológicos e Sociológicos da Linguagem

«A comunicação linguística é uma relação psicológica e social que apresenta grande variedade e diferentes níveis» (Rebelo e Atalaia, 2000, p. 18).

O instrumento mais importante que utilizamos para comunicar é a linguagem, sistema de natureza simbólica que nos permite representar a realidade, tornando-a presente.

Das espécies biológicas existentes, a espécie humana é a única programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, específicos e estruturados que são as línguas naturais. Na verdade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida (Cruz, 2002; O'Grady, 2005; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

São os primeiros anos de vida que se constituem como muito importantes para a criança aprender a falar e, conseqüentemente, a relacionar-se com os outros. Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, fica detentora de um novo factor de desenvolvimento, pois através da linguagem adquire a experiência humana e social que irá influir poderosamente na sua formação mental. É através da apropriação progressiva da linguagem, pela prática da oralidade e das suas trocas verbais com os adultos que com ela interactuam, que a criança, no início subordinada às directrizes do

adulto, poderá passar a ser capaz de formar imagens das suas acções futuras, dirigindo a si própria as directrizes que antes recebia de outrém (Rebelo e Diniz, 1989).

Neste processo de desenvolvimento, a linguagem constitui-se como um instrumento-chave, criado pelo homem, como forma de organizar o pensamento. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem oral configura-se como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo. Ainda para este psicólogo, a linguagem apresenta-se como a ferramenta mais importante, um instrumento com muito poder, que funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e que lhe permite, posteriormente, organizar o seu próprio pensamento (Fontes e Freixo, 2004).

De acordo com Cruz (2002, p. 20), esta «visão psicológica torna-se necessária, porque a linguagem é um factor de comunicação psíquica [da] criança». A função da linguagem afigura-se e traduz-se como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de aprendizagens, incluindo as escolares. Relativamente a outros aspectos do desenvolvimento infantil, é ainda considerada um fenómeno psicológico sobre o qual exerce influência.

Além disso, a linguagem apresenta-se como um dos principais instrumentos de mediação semiótica, que possibilita à criança, a partir do momento em que a consegue manejar, uma forma radicalmente diferente de se relacionar com os outros e com o mundo que a envolve (Peixoto e Monteiro, 1999).

Para Vygotsky, a linguagem é o meio através do qual se realiza a consideração e a elaboração da experiência e constitui-se como um processo humano altamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social. Desta forma, a linguagem humana representa a conduta mais importante relativa ao uso de signos no desenvolvimento infantil. Através da linguagem, a criança liberta-se de muitas das suas limitações

imediatas. Prepara-se, com ela, para uma actividade futura; projecta, ordena e controla a sua própria conduta, assim como a dos que a rodeiam (Cole et al., 1979).

Alguns estudos realizados em Portugal (Peixoto e Menéres, 1997; Ribeiro, 1996) salientam a importância da linguagem na interacção entre pares. Nesta linha de pensamento, Peixoto e Monteiro (1999) salientam o facto de que, quer em situações de interacção adulto-criança, quer em situações de interacção criança-criança, os comportamentos verbais evidenciados nas díades, cujos indivíduos apresentam desempenhos superiores, após a situação de interacção, são comportamentos que permitem a partilha de informação, possibilitando ao outro a consciencialização da existência de outras soluções possíveis, podendo ser o ponto de partida para uma reformulação da representação da tarefa e/ou dos procedimentos a ter em conta na sua resolução.

Se pensarmos que a comunicação verbal é universal, que onde existem homens há linguagem, poderemos afirmar, tal como Cruz (2002), que o facto de compreendermos e transmitirmos informação através de um sistema linguístico é inerente à condição do ser humano. Assim, «a especificidade da linguagem, como comunicação verbal, é responsável pela verificação da universalidade do processo de aquisição da linguagem, qualquer que seja o grupo social e geográfico de origem das crianças» (op. cit., p. 24).

No que à linguagem verbal se refere, Bouton (1977) faz a distinção entre língua e fala. Para este autor, «a língua é pois um conjunto de convenções complexas, que supõe aptidões idênticas de produção e de recepção, aceites e interpretadas de uma maneira semelhante, realizadas de uma maneira igualmente semelhante por dois ou mais indivíduos» (op. cit., p. 25), enquanto que a fala pode ser entendida como o agregado dos «mecanismos de produção e de compreensão verbais de que dispõe qualquer

indivíduo para realizar ou interpretar, em função de convenções particulares adquiridas (que constituem o seu conhecimento da língua), um discurso em situações de comunicação ou de expressão muito diversas» (op. cit., p. 45).

O que pretendemos ressaltar, com esta explicação, é que, para que a linguagem verbal aconteça, é necessário um ambiente social e a interacção entre dois ou mais sujeitos. Neste sentido, tentaremos compreender, de seguida, a importância do meio social na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

1.2. Desenvolvimento da Linguagem em Interação Social

«Tudo o que antecede [a linguagem] supõe evidentemente uma interacção contínua do meio em que a criança vive» (Bouton, 1977, p. 123).

Nos dias de hoje, não restam dúvidas que a aquisição da linguagem humana é o resultado de um programa que é transmitido geneticamente. No entanto, a materialização desse programa parece não ser possível de acontecer se a criança não crescer imersa num ambiente social em que as trocas linguísticas ocorram, ou seja, onde falem com ela e à sua volta (Sim-Sim, 1998).

Ainda neste sentido, se a hereditariedade é de suma importância, porque caracteriza a espécie a nível geral, e do ponto de vista genético transmite certas características de pais para filhos, a interacção que se estabelece entre a criança, que é um ser activo, e o meio social em que se desenvolve apresenta-se, assim, como um factor decisivo para o seu futuro. Ao contrário dos outros mamíferos, o humano nasce com o cérebro imaturo, que irá actualizando uma parte das suas possibilidades sob a acção do meio circundante (Rebello e Diniz, 1989).

Neste plano, O’Grady (2005) coloca uma questão, que é o facto das crianças, desde que nascem, conseguirem aprender centenas de palavras sem ouvirem qualquer explicação sobre o significado das mesmas, sendo ainda capazes de produzir e de compreender frases de uma complexidade impressionante. Segundo o autor, aqui reside o mistério da aquisição da linguagem, que só é possível através da interacção social, como o descreveremos de seguida.

Sabe-se que, em casos onde não é possível estabelecer uma relação socialmente saudável, a evolução intelectual, a aquisição da linguagem, a capacidade de comunicação e o desenvolvimento global se vêem afectados (Margenat, 2002), porque são os estímulos que a criança apreende do seu meio circundante que a despertam para a vida social e, conseqüentemente, para a aquisição da linguagem, que não é transmitida pela hereditariedade, mas sim pela sociedade.

O senso comum leva muitas pessoas a dizer que as crianças aprendem a falar imitando os adultos, traduzindo, afinal, a constatação de que as crianças só aprendem a falar se viverem numa sociedade civilizada e que aprendem o idioma que ouvem no seu dia a dia, a sua língua materna.

Exemplos típicos são as crianças abandonadas, vítimas de descuido parental, que, privadas de parcial ou total interacção verbal, poderão apresentar défices em termos de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Cruz, 2002; Sim-Sim, 1998). Em casos extremos, surgem as denominadas “crianças selvagens” que, privadas do convívio dos homens, não aprendem a falar (O’Grady, 2005; Rebelo e Diniz, 1989; Sim-Sim, 1998).

Neste contexto, O’Grady (2005) explica que existem dois factos sobre a aquisição da linguagem que confirmam que a imitação não é a explicação para a forma como as crianças aprendem a produzir frases:

- a) as crianças não são muito boas a imitar frases que contenham palavras que para elas são desconhecidas. Normalmente, repetem apenas aquilo que lhes é conhecido e que conseguem de facto verbalizar;
- b) talvez porque tenham consciência de que não são muito boas nisso, as crianças nem tentam imitar frases completas, muitas vezes.

Ainda de acordo com este autor (op. cit.), as crianças também não aprendem a falar se alguém (nomeadamente os pais) as ensinar explicando-lhes coisas relacionadas com a linguagem oral ou corrigindo-as quando cometem erros na construção de frases. Pelo que observou de conversas entre pais e filhos, concluiu que as correcções (por parte dos pais) são mais relevantes como forma de relembrar às crianças a maneira correcta de usar termos por ela já conhecidos, do que no sentido de aprender novas formas (correctas) de o fazer. Se assim é, então as correcções não ajudam as crianças a aprender a linguagem. Ajudam-nas, sim, a fazer melhor uso daquilo que já apreenderam efectivamente.

Esta ideia parece-nos razoável. Se as correcções fossem a chave para a aprendizagem da linguagem, então seria de esperar que umas crianças tivessem mais sucesso ao nível da linguagem oral do que outras, supondo que eram mais corrigidas (oralmente) pelos seus pais.

Na verdade, as crianças apreendem a linguagem com sucesso sob uma diversidade de condições. Existem culturas em que as crianças não são tratadas como companheiros de conversa (*conversational partners*) enquanto não conseguem produzir frases correctamente e sem ajuda. As correcções, para estas crianças, são consideradas um luxo, mas, mesmo assim, elas conseguem aprender a sua linguagem sem dificuldade ou atraso na mesma. Neste sentido, parece que as correcções são um auxílio, mas não são necessárias na aprendizagem da linguagem.

O'Grady (2005, p. 178) afirma que existe, pelo menos, uma condição externa necessária, que tem que estar presente na vida da criança antes da aquisição da linguagem: «*Children need to hear sentences they can understand without knowing a lot about the language they're trying to learn*».¹

Cada um de nós concorda, certamente, com o facto de que o ser humano é especialmente dotado para aprender a linguagem oral, que se revela inacessível a espécies animais que não possuem o tipo de ouvidos e os centros de audição (*auditory centers*) no cérebro, tal como o humano tem. Então, onde é que tudo isto nos leva? Pelo menos, a que são necessárias determinadas capacidades que tornem possível a aprendizagem da linguagem.

Quando o autor (op. cit.) se refere ao cérebro humano, quer dizer um cérebro construído com as instruções contidas no nosso ADN, o mesmo é dizer que a capacidade de produzir uma linguagem oral faz parte da nossa herança genética.

Reforçando esta ideia, Sim-Sim (1998) defende a teoria de que o crescimento linguístico da criança pequena obedece a uma evolução que se encaixa nos princípios genéticos do desenvolvimento do ser humano e que se operacionaliza em aquisições que geram alterações qualitativas de desempenho. Estas alterações são o resultado da interacção entre a programação genética e a imersão num meio linguístico.

São estas situações que nos levam a considerar o desenvolvimento da linguagem em interacção social, que tentaremos explicar melhor, fundamentando-o com as diferentes perspectivas de desenvolvimento que a seguir se apresentam.

2. Perspectivas acerca da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

¹ «As crianças necessitam de ouvir frases que consigam compreender mesmo sem conhecerem bem a própria linguagem que tentam aprender» (Tradução própria).

«(...) procuraremos equacionar os factores biológicos que fazem do homem um animal linguístico, não esquecendo que para que a herança genética se materialize é imprescindível a imersão num meio em que as trocas linguísticas tenham lugar» (Sim-Sim, 1998, p. 45).

Os principais pressupostos teóricos em que assenta o presente trabalho remetem-nos para um quadro teórico-conceptual de cariz cognitivista, onde se impõem os nomes de Piaget, Vygotsky e Bruner, entre outros teóricos, que nos possibilitam uma melhor compreensão dos processos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como da sua importância.

Ao aludir ao processo de construção da linguagem, mencionamos a sua aquisição e desenvolvimento. Neste contexto, tal como nos explica Sim-Sim (1998), ao falarmos de aquisição da linguagem, estamos a referir-nos ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, através da exposição ao mesmo, sem que para tal seja necessário um ensino formal. O desenvolvimento será o resultado da programação genética que determina a maturação do sujeito em condições propícias do meio. Assim, a apreensão e mestria de uma língua ocorre através da imersão nessa mesma língua, de forma passiva (ouvindo os outros falarem entre si) e de forma activa (quando falamos connosco). Com efeito, «às alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem chamamos de desenvolvimento da linguagem» (op. cit., p. 28).

Neste sentido, e segundo uma perspectiva socioconstrutivista, a criança constrói a sua linguagem numa interacção activa com o seu meio, ao mesmo tempo e da mesma maneira que constrói todas as suas abordagens cognitivas, num processo que se apresenta como intrinsecamente ligado às experiências com o mundo (Piaget, 1975; Brofenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978/1979).

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo guia as condutas comunicativas da criança, sendo um pré-requisito para a sua aparição. Assim, a construção da linguagem na criança apresenta-se como parte de um processo de desenvolvimento cognitivo alargado. De acordo com Piaget e Inhelder (1969), «*children, it is now generally believed, must participate actively in the learning process through exploration, experimentation, problem solving, and social negotiation, especially in projects involving literacy activities*»² (cit. por Morrow e Rand, 1993, p. 181).

Vygotsky, que se opôs às teorias prevaletentes na altura, designadamente a reflexologia e a psicanálise, irá descrever os fenómenos numa óptica evolutiva. A sua perspectiva «*ênfatiza a mediação histórico-cultural dos fenómenos psicológicos, sublinhando que a característica principal da actividade especificamente humana é ser socialmente mediada*» pela linguagem (Matta, 2001, p. 72).

Os quadros teóricos de Piaget e Vygotsky, embora advenham de correntes bem diferentes, assemelham-se, no sentido em que ambos defendem que o desenvolvimento do ser humano passa por momentos diferentes e que a interacção do indivíduo com o meio envolvente determina o processo de evolução psicológica (Fernandes, 2003).

Também para Bruner, tal como para Piaget e Vygotsky, a criança é um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2.1. Perspectivas behaviourista e inatista de Skinner e de Chomsky

² «de um modo geral, acredita-se, agora, que as crianças devem participar activamente no seu processo de aprendizagem através da exploração, experimentação, resolução de problemas e negociação social, especialmente em projectos que envolvam actividades de literacia» (Tradução própria).

«A perspectiva [psicogenética] encontra também as suas raízes teóricas na gramática generativa de Chomsky e na psicologia genética» (Velásquez, 2004, p. 118).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem significam a progressão de um estado zero do conhecimento linguístico até à mestria da idade adulta. A existência de algo inato na capacidade para percorrer este trajecto, o papel e o contributo do meio e os processos (ou mecanismos) específicos ou comuns a outras capacidades da mente são os três grandes alicerces que têm fundamentado as teorias que procuram a explicação de como é que, num curto espaço de tempo, o ser humano atinge o domínio de um dos sistemas mais sofisticados do conhecimento, a linguagem (Sim-Sim, 1998).

Sem querermos entrar em grandes especificações, até porque tal não é o objectivo primordial deste trabalho, faremos uma breve abordagem a duas das teorias que servem de base a inúmeras investigações que sobre este assunto se têm debruçado, a perspectiva behaviourista e a inatista, referindo-nos, específica e respectivamente, a Skinner e a Chomsky.

Segundo a perspectiva behaviourista, no processo de aquisição da linguagem os adultos exercitam as crianças nas habilidades linguísticas com base no condicionamento operante e na imitação. Neste sentido, a aprendizagem é vista como uma modificação de comportamento. Sendo a aprendizagem o ponto central da perspectiva behaviourista e considerando-se a linguagem um comportamento verbal, insere-se esta na perspectiva geral da aprendizagem humana, sem processos ou mecanismos específicos, pelo que o desenvolvimento da linguagem é tido como o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens que se realiza por imitação de modelos.

Segundo esta perspectiva, as crianças ganham a mestria do comportamento verbal através da interacção com o meio, imitando os adultos e outras crianças à sua

volta. Neste sentido, o papel do meio e, em particular, dos pais, numa primeira instância, assume um peso preponderante, pois o desenvolvimento da linguagem está dependente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática da oralidade e não pela componente genética (Sim-Sim, 1998).

Desta forma, esta perspectiva defende, pois, que a criança possui capacidades gerais de aprendizagem, onde está incluída a linguagem enquanto comportamento verbal, regulado e reforçado pelos adultos que interagem com a criança e que lhe servem de modelo (Cruz, 2002). Assim, a principal preocupação dos behaviouristas assenta na realização verbal conseguida pela criança, uma vez que, segundo a sua teoria, se são os estímulos ambientais que condicionam as aprendizagens, predizendo-as, o conhecimento linguístico do indivíduo não se torna o seu objecto de interesse (Sim-Sim, 1998). Concomitantemente, esta teoria tem dificuldade em explicar as emissões de fala da criança, originais, inovadoras e assentes em regras por ela criadas.

De forma crítica, Chomsky (1959, p. 55) questiona o facto de que «não faz muito sentido especular sobre o processo de aquisição sem um melhor e mais profundo conhecimento do que é realmente adquirido». O objectivo de Chomsky era construir uma teoria da linguagem.

Enquanto que para os behaviouristas a ênfase era colocada na aprendizagem e na influência do meio (empirismo), para os inatistas, a criança nasce com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem, que se traduz na capacidade de extrair regras gramaticais a partir daquilo que ouve.

A essa capacidade Chomsky chamou *Language Acquisition Device* (LAD), enunciado como um dispositivo para a aquisição da linguagem, constituído por um conjunto de componentes básicos ou princípios gerais e de procedimentos que permitem descobrir como estes princípios se aplicam à língua específica da comunidade em que a

criança está inserida. Tais componentes, princípios e procedimentos encontram-se inscritos no potencial genético humano (Aimard, 1986; Martins et al., 1986; Sim-Sim, 1998).

Este novo olhar proposto por Chomsky veio revolucionar a explicação dada à aquisição da linguagem, criando o inatismo linguístico e a conseqüente avalanche de pesquisas baseadas nesta perspectiva teórica. Impressionado com a extraordinária rapidez das aquisições linguísticas das crianças pequenas, considerou que não se podia tratar de uma aprendizagem, mas da emergência de estruturas pré-formadas, pré-programadas, argumentando ainda que «existe qualquer coisa de inato, específico à espécie humana, graças a que o homem fala» (Aimard, 1986, p. 18).

Criticando Skinner, Chomsky afirma que a criança, ao adquirir a linguagem através da observação, reconstrói para si a gramática da língua a que é exposta. Essa aquisição é realizada num curto espaço de tempo e ocorre de modo idêntico em todas as crianças, não dependendo do seu nível de inteligência.

A sequencialização de etapas deste processo é, sem dúvida, um dos exemplos explicativos mais poderosos do inatismo linguístico, que se verifica em todas as crianças, independentemente da língua a que são expostas. Outro exemplo que prova que a aquisição da linguagem assenta na apreensão de regras extraídas do meio linguístico envolvente são as regularizações infantis, do género *fazi* ou *jornales* (para as excepções *fiz* e *jornais*), ou ainda criações como *comilosos* (comilões e gulosos). Qualquer destas produções, que não existem na linguagem adulta, jamais foi ouvida pelas crianças portuguesas, assentando, no entanto, em regras existentes no Português (Sim-Sim, 1998).

Em suma, ao contrário dos behaviouristas que argumentam que o desenvolvimento da linguagem se resume à aprendizagem de respostas, através da

imitação e da prática, os defensores do inatismo linguístico defendem que o desenvolvimento da linguagem se materializa na aquisição da gramática da língua e se justifica pela capacidade inata e pela existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem que, por sua vez, explicam a universalidade do processo de desenvolvimento (op. cit.).

2.2. A Perspectiva de Piaget e a Teoria Genética do Desenvolvimento

«O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura activamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca» (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29).

A teoria genética de Piaget inclui-se na perspectiva cognitivista. O seu objectivo era o de perceber a génese dos conhecimentos científico e lógico-matemático (Matta, 2001). Tendo como ponto de partida o método psicogenético e o método histórico-crítico, tentou descobrir quais os mecanismos usados na aquisição e evolução dos conhecimentos.

Piaget (1975) refere que o conhecimento é construído activamente pelo sujeito, a partir de acções físicas ou mentais sobre o mundo, num processo de interacção sujeito-meio que leva à construção de esquemas progressivamente mais complexos e integrados em estruturas de conjunto. É através das suas interacções com os problemas que o meio lhe coloca, que a criança vai construindo (construtivismo) por processos de adaptação (assimilação/acomodação) esquemas cada vez mais complexos, que lhe permitem respostas cada vez mais elaboradas. Para este psicólogo, «o conhecimento não está nos objectos nem no interior do sujeito, mas é construído activamente sobre o sujeito, a partir das acções físicas ou mentais sobre o mundo» (Matta, 2001, p. 61). Neste sentido,

a aquisição e desenvolvimento da linguagem apresentam-se como o resultado da interacção entre a hereditariedade e o meio propiciador de experiências (Sim-Sim, 1998).

A progressão do conhecimento vai-se operando através de conflitos cognitivos: a criança, face a objectos não assimiláveis, nomeadamente a linguagem, estará perante um conflito cognitivo e será forçada a realizar uma acomodação para incorporar o tal objecto não assimilável. Esta acomodação será realizada com sucesso em determinados momentos evolutivos do seu desenvolvimento (Fernandes, 2003).

Neste processo de internalização, o papel dos adultos que rodeiam a criança, pais, familiares e, nomeadamente, o educador, são por demais importantes. Devem introduzir novos conceitos, métodos ligeiramente diferentes de resolução de problemas e teorias um pouco mais abrangentes, induzindo o processo de equilibração e proporcionando apoio psicológico e pessoal durante os períodos de transição, de modo a evitar a frustração, a ansiedade e os distúrbios.

Neste sentido, Matta (2001, p. 95) refere que «o conflito é sóciointeractivo porque ocorre, simultaneamente, a dois níveis: no plano social, porque se trata de confrontação entre sujeitos, e no plano cognitivo, porque se trata de confrontação de diferentes hipóteses de resolução».

Deste modo, um processo de aprendizagem que proporciona um desajustamento moderado entre a nova informação e as percepções interiores promove o desenvolvimento gradual de estruturas e de capacidades racionais de resolução de problemas qualitativamente mais complexos e mais eficientes (Piaget, 1975).

Em suma, para este psicólogo, a criança apresenta-se como o centro do seu processo de aprendizagem, e não como quem, supostamente, conduz essa aprendizagem, pois esta é o resultado das suas actividades (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Piaget (2000) sustenta, igualmente, que a inteligência surge muito antes da linguagem, ou seja, muito antes do seu pensamento interior que pressupõe o emprego dos sinais verbais (linguagem interiorizada). É aquela a que este autor denominou de inteligência totalmente prática, sensório-motora, que incide na manipulação dos objectos. Neste sentido,

«o período que decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem é marcado por um desenvolvimento mental extraordinário (...) que consiste numa conquista, através das percepções e dos movimentos, de todo o universo prático que rodeia a criança (...) – “assimilação sensório-motora” do mundo exterior» (Piaget, op. cit., pp. 18-19).

Ainda para este psicólogo, é com o aparecimento da linguagem que as condutas são profundamente modificadas sob o seu aspecto intelectual e afectivo, pois sem outros instrumentos que as percepções e os movimentos, em primeira instância, parece que a linguagem modificou profundamente esta inteligência, transformando-a em actos, e que lhe acrescentou o pensamento. Assim, foi graças à linguagem que a criança se tornou capaz de se libertar do campo meramente perceptivo sensorialmente. Foi também graças à linguagem que, para a criança, «os objectos e os acontecimentos já não são somente atingidos na sua imediaticidade perceptiva, mas também inseridos num quadro conceptual e racional que enriquece o seu conhecimento» (op. cit., p. 120).

Deste modo, Piaget considera que o desenvolvimento linguístico da criança está directamente relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo, pois a linguagem apresenta-se como um instrumento do pensamento que, tal como já referimos, tem início antes do aparecimento da linguagem. Depreende-se, então, que, para Piaget, o nível de linguagem utilizado pela criança, assim como as suas aquisições linguísticas, se encontram relacionados com o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança (Cruz, 2002).

Piaget utilizou um método a que chamou *método clínico* que consistia em «deixar falar a criança e em anotar a maneira pela qual se desenvolve o seu pensamento. A novidade, aqui, não é limitar-se a registar a resposta que a criança dá à pergunta que lhe foi feita, mas sim deixá-la falar» (Claparède, 1956, cit. por Fernandes, 2003, p. 8), pelo que analisava as respostas das crianças para além daquelas que seriam apenas as primeiras aparências.

2.3. A Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky

«A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social» (Vygotsky, 1934/1998, p. 6).

A linguagem constitui-se como um excelente exemplo do uso de signos que, uma vez realizada a sua internalização, se converte numa parte importante dos processos psicológicos superiores, que se apresentam como exclusivamente humanos (Moll, 1996). A linguagem actua para organizar, unificar e integrar os aspectos distintos da acção das crianças, tais como a percepção, a memória e a resolução de problemas (Cole et al., 1979).

A teoria de Vygotsky dá ênfase ao papel da cultura no desenvolvimento e à natureza intrinsecamente social do desenvolvimento. Este é visto como um produto da interacção social: a criança recebe dos que a rodeiam um conjunto de instrumentos socioculturais, entre eles a linguagem, dos quais se vai apropriando, duma forma progressiva, por um processo de internalização. De entre os instrumentos resultantes da evolução histórica e das conquistas culturais a que a criança tem acesso através da sua experiência social, Vygotsky dá especial importância à linguagem, enquanto

instrumento de comunicação e também de mediação semiótica (Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001).

O conceito de mediação semiótica foi uma das preocupações centrais de Vygotsky. Para este psicólogo, a mediação semiótica influencia directamente a natureza dos processos mentais superiores, uma vez que defendia que «o conhecimento dos signos culturais passa pela transformação dos processos mentais do indivíduo e que o funcionamento mental superior é de origem e natureza sociais» (Fernandes, 2003, p. 9).

Nesta linha de pensamento, «tal como Piaget, Vygotsky atribui uma grande importância à experiência sensório-motora do bebé (...) que irá permitir a construção das funções elementares e onde se encontram as raízes da descoberta de instrumentos e da linguagem» (Matta, 2001, p. 74).

Insistindo nas origens sociais da linguagem e do pensamento, pelo que nos é dado conhecer, Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno que mencionou os mecanismos através dos quais a cultura se converte numa parte da natureza do indivíduo. Além disso, ao postular que as funções psicológicas superiores são um produto da actividade cerebral, converteu-se no primeiro defensor da combinação da psicologia cognoscitiva experimental, com a neurologia e a fisiologia (Cole et al., 1979).

Piaget não atribui à linguagem um importante papel na organização das actividades da criança, mas assume que ela se reveste de alguma importância, na medida em que «se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança realiza no plano sensório-motor» (Cruz, 2002, p. 64). No entanto, para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores, pois, para a criança pequena, a linguagem não só acompanha a actividade prática, como a ajuda a atingir os seus objectivos, pelo que, com a ajuda da linguagem, as crianças

tornam-se sujeitos e objectos da sua conduta e, através desta, compreendem o mundo à sua volta (Cole et al., 1979).

Segundo Fontes e Freixo (2004, p. 21), para Vygotsky, a linguagem é

«a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois organizar o pensamento da criança. A linguagem é pois fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento».

Para este psicólogo, o desenvolvimento humano é produto da interacção social, em função da qual a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente por um processo de internalização. Esta ideia remete-nos para a génese social do pensamento, em que as funções superiores aparecem primeiro ao nível social ou interpessoal, durante a interacção com os agentes sociais, e somente mais tarde serão individuais ou intrapsicológicas, por internalização dos processos interactivos.

Neste sentido, os adultos e as outras crianças são fundamentais na relação entre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – possibilidades de resolução em interacção com o adulto ou a criança mais competente – e a zona de desenvolvimento real – possibilidades de resolução individuais. Vygotsky (1934/1998, pp. 128-129), explica-nos que «a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal».

De acordo com Moll (1996), podem considerar-se quatro estádios da Zona de Desenvolvimento Proximal:

- a) Estádio I – o desempenho é assistido por sujeitos mais capazes – antes das crianças serem capazes de funcionar como actores independentes,

dependem do educador ou de pares mais capazes, para a regulação externa do seu desempenho. A criança, aos poucos, vai percebendo como é que as partes de uma actividade se relacionam umas com as outras, até assumir o desempenho da tarefa;

- b) Estádio II – o desempenho é auto-assistido – a criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem auxílio de outrém, o que não quer dizer que o desempenho esteja desenvolvido ou automatizado;
- c) Estádio III – o desempenho é desenvolvido, automatizado – o que significa que a execução das tarefas foi interiorizada, já não há, para aquela tarefa, necessidade de assistência do adulto;
- d) Estádio IV – a desautomatização do desempenho – neste sentido, para qualquer sujeito, ao longo da vida, a aprendizagem segue as mesmas regras e sequências da ZDP: vai da assistência externa à auto-assistência, e essas regras vão-se repetindo para o desenvolvimento de novas competências. Para cada criança haverá, em momentos diferentes da sua aprendizagem, uma mistura de regulação externa, auto-regulação e de processos automatizados.

Esta teoria de aprendizagem, que nos mostra a importância do auxílio externo à criança, no decorrer do seu processo de aprendizagem, para que ela avance pela Zona de Desenvolvimento Proximal, tem sido confirmada por inúmeros estudos empíricos (Fontes e Freixo, 2004; Vygotsky, 1934/1998). Assim, para Vygotsky, uma boa educação é aquela que adianta o desenvolvimento (Alves, 1991), servindo-lhe de guia, devendo voltar-se não tanto para as capacidades e competências adquiridas, mas sim para aquelas que estão na eminência de o ser.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal veio revolucionar a ideia de ensino, em que se considerava que só se poderia ensinar à criança aquilo que estivesse de acordo com o seu nível de desenvolvimento e se ela tivesse as suas estruturas mentais e cognitivas devidamente maduras para o efeito. Todavia, e segundo Fontes e Freixo (2004, p. 20), «a sua aplicação não é ainda uma rotina porque os professores não foram formados para desenvolverem as suas capacidades de prestar assistência ao desempenho dos seus alunos, ou seja, o desempenho assistido não está suficientemente presente ainda nas nossas escolas».

Pareceu-nos importante aclarar, neste contexto, o conceito de ZDP e as suas potenciais implicações pedagógicas, porque o mesmo é não despendido no contexto do presente trabalho.

2.4. A Perspectiva Social do Desenvolvimento de Bruner

Na sequência dos estudos de Vygotsky, Bruner (1983) irá focalizar a sua atenção nos problemas do desenvolvimento cognitivo humano na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o enquadramento social de uma determinada cultura, sendo esta apresentada não só como condicionante, mas também como determinante do próprio processo de desenvolvimento do ser humano. Neste contexto, para Bruner (op. cit.) é impossível conceber o desenvolvimento humano como algo de diferente de um processo de assistência, de colaboração entre a criança e o adulto, o adulto agindo como mediador da cultura.

Bruner (1965, cit. por Garton e Pratt, 1998), também ele um socioconstrutivista, define a expressão *growth of mind* como a construção do conhecimento que a criança elabora através da colocação de hipóteses e a sua confirmação ou não confirmação na

testagem dessas hipóteses, ou seja, a construção activa do conhecimento sobre a realidade envolvente.

Para definir as trocas de informação entre a criança e as pessoas que consigo interagem, Bruner (1990, cit. por Garton e Pratt, 1998, p. 51) introduziu a terminologia *transacções*, ou seja, a base de pressupostos e de crenças sobre como funciona o mundo e a mente. Ora, este tipo de *transacções* só é possível através da linguagem que, de acordo com Bruner, é o instrumento mental que permite a representação do mundo. Assim, para este autor, «*the development of language enables more flexible thinking, allowing for planning, hypothesizing and thinking in abstractions*».³

Com efeito, tal como Vygotsky, também Bruner defende a ideia de que, para que a aprendizagem aconteça, têm que acontecer, necessariamente, interacções sociais e que é através destas interacções sociais que o desenvolvimento da linguagem acontece. A estas, Bruner denominou-as de *scaffolding* (Garton e Pratt, 1998; Vasconcelos, 1999).

Relativamente a esta terminologia, Vasconcelos (1999, p. 12) salienta o facto de que

«a metáfora “pôr andaimes” (...) tem sido utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskyana para indicar situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber (...) permitindo um trabalho na Zona de Desenvolvimento Próximo».

Ainda nesta linha de pensamento, Vygotsky e Bruner (cit. por Garton e Pratt, 1998, p. 60) salientam o facto de que «*spoken and written language should develop in a*

³ «o desenvolvimento da linguagem torna mais flexível o pensamento, tendo em consideração o plano, a colocação de hipóteses e o pensamento abstracto» (Tradução própria).

natural way through children's interaction with the people of the culture in which they are growing up»⁴

⁴ «a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser desenvolvidas de forma natural, na interacção da criança com as pessoas da sociedade em que estas se desenvolvem»(Tradução própria).

Capítulo II – A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita

1. O Desenvolvimento da Linguagem Oral e a Aquisição da Linguagem Escrita

«Porque a criança se constrói como ser humano, apropriando-se activamente do mundo exterior [e] porque a linguagem intervém nessa construção, [esta assume] um papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito» (Rebelo, 1990, p. 67).

Na natureza do ser humano, é inato o seu poder de comunicação. Tanto a linguagem oral, como a linguagem escrita, se constituem como dois sistemas de representação e de expressão: de sentimentos, de necessidades e de experiências.

Como anteriormente já afirmámos, é através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). É também através da linguagem que exercemos o nosso direito de cidadania. Neste sentido, o domínio da língua é o veículo de transmissão (Matta, 2001) que permite a interacção entre o nosso interior e as estruturas do mundo que nos envolve, o que nos permite dar um sentido ao real interior e exterior (Sim-Sim, 2001).

Sempre se teve a noção de que a linguagem oral antecede a linguagem escrita, a nível de desenvolvimento, tanto histórica como culturalmente, o que é facilmente comprovado se pensarmos que a humanidade só começou a escrever uns largos milhões de anos depois de ter começado a falar (Lopes, 2004). Além disso, o facto de qualquer sujeito (salvo deficiência grave) aprender a falar por mero contacto com outros sujeitos falantes (como o mostrámos no Capítulo anterior), e que apenas um reduzidíssimo

número aprende a escrever na ausência de ensino directo, permite-nos afirmar que existe uma inter-relação entre estas duas formas de linguagem.

Em qualquer dos casos, a estrutura da língua deve ser apreendida e aplicada com sucesso (Pinto, 1998), para que exista comunicação mútua (incluindo a compreensão) entre duas pessoas que falem a mesma língua. Neste contexto, consideramos pertinente o testemunho de Cruz (2002, pp. 2-3), em que esta Educadora de Infância salienta o facto de, enquanto profissional de educação e tendo doze anos de trabalho com crianças em risco, numa instituição de acolhimento, se ter

«apercebido de um conjunto de problemas que as afectam, nomeadamente o grande índice de insucesso escolar em áreas como a leitura e a escrita, que poderia ser minimizado através do conhecimento das dificuldades da linguagem oral destas crianças, como forma de sensibilização para a necessidade de uma intervenção precoce, com o objectivo de evitar o referido insucesso escolar».

Um estudo efectuado por Martins et al. (1986), com crianças portuguesas, vem confirmar, de forma empírica, as teorias aqui apresentadas: trabalhando com dois grupos de crianças de dois meios sócio-económicos e culturais diferenciados, estas investigadoras pretendiam caracterizar, comparativamente, a linguagem oral na educação pré-escolar (no último ano de frequência desta) e a linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade do 1.º ciclo. Através da situação de entrevistas, as crianças foram testadas quanto à sua competência oral na educação pré-escolar e quanto ao nível de aprendizagem da escrita no fim do 1.º ano de escolaridade. Embora não pudessem tirar conclusões definitivas relativamente aos dados obtidos, puderam as mesmas, no entanto, afirmar que «se os dois grupos não apresentam diferenças ao nível da produção oral no ano pré-primário, aparece uma clivagem muito marcada ao nível da produção escrita no fim do primeiro ano de escolaridade» (op. cit., p. 133).

Também Wells (1981) realizou um amplo estudo longitudinal sobre as características da linguagem e a comunicação que se produziam no seio de famílias de distintos grupos sociais, assim como das características da comunicação e a linguagem utilizadas em meio escolar. Os resultados deste estudo permitiram-lhe concluir que as diferenças, em termos de sucesso escolar, eram devidas a um problema de linguagem: não na linguagem oral, mas sim na linguagem escrita. Confirmou que a diferença mais acentuada em termos de sucesso escolar residia na distinta experiência que as crianças de diferentes estratos sociais tinham com a linguagem escrita. Desta forma, as crianças de classe social mais baixa tinham menos oportunidades de contacto com a linguagem escrita, devido às condições de trabalho dos pais e ao pouco valor social que lhe era atribuído. Nas suas conclusões, refere ainda que um dos mais evidentes preditores do êxito escolar da criança é a sua experiência em actividades com a linguagem escrita.

Assumindo, na concepção deste estudo, uma visão da criança como sujeito activo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, partilhamos a tese de Riley (2004), segundo a qual tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. Riley (op. cit., p. 42) salienta ainda o facto de que cada forma de linguagem (oral e escrita) apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-relação entre elas e que, «através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como as ferramentas com as quais pensam e aprendem».

Também neste sentido, Kavanagh (1991, cit. por Pinto, 1998) salienta o facto de que, há alguns anos, a linguagem oral e escrita eram tidas como duas capacidades separadas e distintas uma da outra ou, ainda, como processos paralelos em diferentes modalidades. No entanto, para os autores dos seis capítulos que constituem a obra em

que este autor defende a sua teoria, existe um contínuo de linguagem (*language continuum*). Kavanagh (op. cit.) é ainda de opinião que as capacidades de escrever e de ler (literacia) são construídas tendo por base uma boa linguagem oral adquirida na infância e nos primeiros anos de vida

1.1. Relação entre Linguagem Oral e Linguagem Escrita

«Se há enseñado a los pequenos a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les há enseñado el lenguaje escrito»⁵ (Vygotsky, 1978/1979, p. 159).

Segundo Garton e Pratt (1998), existem duas razões pelas quais a linguagem oral e a escrita devem ser estudadas conjuntamente. De acordo com estes autores, o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é precedente daquela. Assim como o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, ou seja, uma nova estrutura e função da língua são apreendidas para que se possa escrever, o que, por sua vez, é adoptado na fala. Uma pessoa letrada tem habilidade para falar, escrever e ler e o desenvolvimento da literacia emergente envolve as capacidades de saber como falar, escrever e ler de uma forma competente.

A segunda razão apresentada por estes autores tem a ver com o facto de que muitos dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita são idênticos. Geralmente, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar de uma forma muito mais “natural” do que aprendem a escrever, de onde se depreenderá que será necessário um ensino formal para que as crianças aprendam a escrever. Esta visão é,

⁵ «Ensinou-se as crianças pequenas a desenhar letras e a formar palavras a partir destas, mas não se lhes ensinou a linguagem escrita» (Tradução própria).

porém, simplista e reducionista, pois, para os dois tipos de linguagem, a oral e a escrita, a criança precisa de assistência, ou seja, do modelo de um adulto ou de outra criança mais competente. Assim, «a linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, deve ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita» (Pinto, 1998, p. 128).

Embora os mecanismos de aprendizagem possam ser diferentes, existe um elemento comum a estas aprendizagens, que é o facto delas serem realizadas em interacção com adultos e com outras crianças, ou seja, em interacção social. Desta forma, Rigolet (2000, p. 99), afirma que

«é primordial atribuir à linguagem oral a importância que representa: sem uma correcta compreensão desta linguagem oral como sem a sua inteligível e fluente expressão, a criança pequena não disporá de um precioso instrumento capaz de a introduzir progressivamente no domínio do raciocínio abstracto e na esfera psicossocial alargada do relacionamento com os outros. Da mesma forma ainda, sem um razoável domínio da sua língua materna, a criança será incapaz de entrar na linguagem escrita».

Ainda nesta linha de pensamento, Pinto (1998, p. 129) refere que «a leitura e a escrita, que conhecem um período próprio para a iniciação à sua aprendizagem, resultante sobretudo de desenvolvimentos intelectuais e cerebrais que lhes são característicos, nunca deveriam ser iniciados precocemente em detrimento de uma consolidação razoável do oral», para além de que «um domínio satisfatório do oral contribuirá para despertar na criança a consciência linguística indispensável ao sucesso de novas aprendizagens ligadas à linguagem (leitura e escrita)».

Sim-Sim (1998) afirma também que o conhecimento e o uso das estruturas da língua de escolarização e a capacidade de reflexão sobre esse conhecimento demonstraram o quão determinantes se apresentam na aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto

maior for a sua capacidade de se distanciar dessa língua para “brincar” e reflectir sobre as regras gramaticais que a sustentam, maior se revelará a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de escrita (Barbeiro, 1999).

Concomitantemente, se pensarmos a médio e a longo prazo, no que ao sucesso académico das crianças diz respeito, o facto de não terem a mestria da sua língua materna poderá conduzi-las ao insucesso escolar, uma vez que todas as disciplinas utilizam a linguagem oral e escrita para transmitir conhecimentos (Barbeiro, 1999; Cruz, 2002; Lopes, 2004; Martins et al., 1986; Pinto, 1998; Rigolet, 1998; Sim-Sim, 1998).

No entanto, gostaríamos ainda de ressaltar, tal como Rebelo (1990), que a aprendizagem da escrita é uma operação complexa, em que as crianças empenham a totalidade da sua experiência e saberes anteriores (desde que devidamente valorizados no processo de ensino/aprendizagem). A realização do acto de escrita, em que a criança se vê confrontada com uma função complexa, que se caracteriza por uma pluralidade de factores (fonéticos, semânticos, espaciais e motores), vai exigir bastante dela, que se encontra habituada ao mundo da oralidade, pelo que, «para passar da oralidade à escrita, terá de reorganizar toda a sua experiência verbal, o que não é fácil» (op. cit., p. 102).

1.2. Principais Diferenças entre a Linguagem Oral e a Linguagem Escrita

«Enquanto a fala é biologicamente primária e universal, a escrita é um produto de convenções sociais que utiliza diferentes estratégias: representação fonémica, silábica ou de morfemas» (Velásquez, 2004, p. 102).

Apesar de existir uma inter-relação entre linguagem oral e linguagem escrita, e de termos aludido, no ponto anterior, à importância da relação entre estas duas vertentes da língua, nomeadamente no que à aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita

diz respeito, sabemos, de igual modo, que existem diferenças entre estas duas formas de linguagem (na sua forma, função e maneira de apresentação).

Em primeiro lugar, existem diferenças físicas na forma de falar e de escrever. Falar implica, geralmente, uma relação directa entre interlocutores, enquanto que tal não é condição necessária na linguagem escrita. Falar implica também que alguém nos ouça e responda (ou não), pelo que se revela um processo algo dinâmico entre os interlocutores. A escrita é um processo mais lento, solitário e durável, algo que fica registado, o mesmo não acontecendo com a oralidade (a não ser a fala que se grava).

A linguagem oral e escrita têm também funções distintas. Só o conhecimento das situações poderá determinar se a forma mais apropriada de se transmitir a informação será a oral ou a escrita.

Além disso, a escrita implica uma planificação prévia sobre aquilo que se vai escrever. Quem escreve deve preocupar-se com a construção do discurso de uma forma mais elaborada, tendo em conta a estrutura do mesmo e o seu significado, uma vez que o(s) leitor(es), em princípio, não terá(ão) o escritor junto de si para poder explicitar melhor qualquer interpretação menos correcta. Na oralidade, para além desta poder ser acompanhada de diferentes entoações, com o recurso a gestos ou a pausas no discurso, o interlocutor pode, de imediato, tentar clarificar a mensagem junto de quem a está a emitir. Além disso, Garton e Pratt (1998) referem igualmente que as regras gramaticais são mais elaboradas (ou mais cuidadas) na linguagem escrita do que na linguagem oral. Assim, a linguagem oral pode ser mais ou menos formal, dependendo do contexto e da capacidade literária da pessoa, o mesmo não se verificando na linguagem escrita que, em princípio, tende a ser mais formal, o que pressupõe uma organização diferente do discurso.

De acordo com Sim-Sim (1998, p. 24), a fala e a escrita, enquanto linguagem, são distintas da seguinte forma: «a fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto que a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica».

A escrita também é apreendida em segunda ordem de apresentação (Paz e Lebrero, 1996), ou seja, se as crianças aprendem primeiro a falar (como já foi referido anteriormente), numa fase posterior irão aprender que os símbolos escritos são a representação dos símbolos orais (Garton e Pratt, 1998) e, de acordo com Bentolila (1994, cit. por Pinto, 1998, p. 239), «quanto melhor a criança dominar a linguagem oral menos dificuldades encontrará quando passar à prática do código escrito».

Já Vygotsky (1934/1998) nos explicava que a linguagem escrita é uma função particular da linguagem, que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada, considerando, ainda (1978/1979), que os símbolos escritos são de segunda ordem, uma vez que funcionam como designações dos símbolos verbais. Explica-nos este psicólogo que a compreensão da linguagem escrita se realiza, em primeiro lugar, através da oralidade.

Diversos linguistas e psicólogos sustentam que a aprendizagem da linguagem oral facilita a aprendizagem da linguagem escrita (facto que deixamos claro no ponto antecedente), no entanto a mensagem escrita não estabelece correspondência directa com os sons da fala. Os aspectos que resultam na diferença entre a escrita e a fala são o produto de um complexo conjunto de factores que implicam situações diferentes durante a emissão. Mas não só, pois também as condições psicológicas, sociais e intelectuais fazem parte desse conjunto de factores. Na fala, a criança liga-se directamente à acção, enquanto que, na escrita, se gera uma distanciação entre o sujeito e o objecto real (Rebelo, 1990).

Neste sentido, Smith (1971/1975), assegura, igualmente, que, apesar da crença divulgada em sentido contrário, é possível afirmar que a linguagem escrita não representa, primariamente, os sons da fala de uma forma directa, pois, para a transcrição na escrita do que é falado, é necessária a presença de um intermediário, o significado, e que «a fala e a escrita são formas variantes ou alternativas da mesma língua».

Também Sim-Sim et al. (1997) corroboram estas opiniões ao acentuarem o facto de que a linguagem é primariamente oral e que a escrita, enquanto sistema representativo do oral, se apresenta como sistema secundário. Sim-Sim e suas colaboradoras (op. cit.) explicam a sua teoria, apresentando-nos duas razões para esse facto:

- a) Porque o processo de aquisição da linguagem termina no conhecimento, de uma forma intuitiva, da língua materna do sujeito, o que justifica que o que é espontaneamente adquirido é a linguagem oral, pois a linguagem escrita, na sua emergência e desenvolvimento, não constitui um produto directo do processo de aquisição, pelo que se torna necessário o seu ensino formal;
- b) Por outro lado, todas as sociedades humanas conhecidas dispõem (ou dispunham) de uma língua natural, mas nem todas desenvolveram sistemas de representação escrita dessa mesma língua.

Em investigações realizadas por Vygotsky (1934/1998, p. 122), foi evidenciado que a escrita se poderá tornar um processo difícil para a criança em idade escolar, «a ponto de, em certos períodos, existir uma desfasagem de seis a oito anos entre a sua “idade linguística” na fala e na escrita». Este facto poderia ser explicado pela novidade da escrita: enquanto função nova, teria que repetir os estádios de desenvolvimento da fala. No entanto, a sua investigação (op. cit.) demonstrou que a aquisição e o

desenvolvimento da escrita não repetem a aquisição e o desenvolvimento da fala. A escrita apresenta-se como uma função linguística distinta, diferente da linguagem oral, tanto na sua estrutura como no seu funcionamento.

Como reforço do conceito apresentado no parágrafo anterior, Alves Martins e Niza (1998) referem que a linguagem oral é codificada na escrita e que o nosso sistema de escrita, que é um sistema alfabético, requer um elevado nível de reflexão sobre o oral, pelo que, desde cedo, as crianças fazem esta reflexão; ou seja, interrogam-se e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral. Essas hipóteses colocadas pelas crianças e as suas representações sobre a utilidade da linguagem escrita denominam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita.

Capítulo III – Linguagem Escrita

1. A Linguagem Escrita

«Desde que o Homem sentiu necessidade de se comunicar e expressar, tornando visíveis e mesmo duradouros os seus sentimentos, recordações, desejos, anseios e temores, ou simplesmente de relatar os factos do seu quotidiano, procurou meios de o fazer. Então o cérebro orientou a mão para transmitir essas mensagens. Essa estreita associação entre cérebro e a mão, representa a essência da nossa condição de *Homo sapiens*» (Sousa e Brito, 2005, p. 122).

Gostaríamos de iniciar este Capítulo com uma questão: o que seria a nossa sociedade, tal como a conhecemos, sem a escrita? Certamente que não existiria. É-nos impossível imaginar uma sociedade civilizada, logo alfabetizada, como a nossa, sem a escrita. Se assim fosse, tínhamos que imaginar uma sociedade sem livros, sem livrarias ou bibliotecas, sem jornais, sem cartas, sem impostos, sem cheques, sem documentos de identificação, sem etiquetas nos produtos comerciais, sem avisos, sem receitas médicas, sem educação sistemática, sem dicionários ou enciclopédias, sem legislação e até, quase impensável, sem Constituição ou História! Enfim, a sociedade é impensável sem a escrita.

A importância social, de controlo, de governo e de administração da escrita é tal que, como forma social de organização, era desconhecida nas sociedades orais (Teberosky, 2001). Basta para tal pensarmos naquelas sociedades ou tribos mais remotas do interior de África ou da América, que apenas transmitiam a sua cultura através da oralidade, que passava de geração em geração, para deprendermos que, um

dia extintas, nenhum testemunho ficará, pois não haverão registos das suas vidas passadas.

A forma de registo é uma das funções apontadas por Teberosky (op. cit.) para a escrita, que, desde os seus primórdios, é utilizada para fixar e arquivar a memória de tempos passados. Para além desta, a autora enumera outras funções para a escrita: a comunicação à distância, tanto no espaço, como no tempo; o distanciamento, que permite que as pessoas estejam afastadas fisicamente e tenham acesso à mensagem gráfica; a regulação e controlo social da conduta, dado que as noções de leis, de direito, de normas e correcção estão associadas à escrita; e, finalmente, a função estética, pois grande parte da literatura, sobretudo alguns géneros, são impensáveis sem a escrita.

No entanto, também por meio da escrita, sabemos que esta nem sempre existiu da forma como hoje a conhecemos. Nas suas formas mais primitivas, os grupos humanos utilizaram métodos embrionários para comunicar o seu pensamento ou para registar a memória, utilizando, para o efeito, esculturas em madeira ou nós em cordas, assim como a representação gráfica registada nas paredes das cavernas e/ou em pedras. Tal como nos explica Sousa e Brito (2005, p. 122), podemos considerar

«como primeiras formas de expressão gravada os impressionantes desenhos executados pelo homem do Paleolítico Superior (há cerca de 20 000 anos), nas paredes de cavernas em Espanha (Altamira) (...) ou riscadas na rocha como em Foz-Côa (Portugal), bem como as inscrições em pedras e ossos, datando de 10 000 a 6500 a.C.».

Um outro aspecto interessante, em relação à escrita, é que, nos dias de hoje, sabemos, por vivermos numa sociedade alfabetizada, que é atribuído ao ensino da escrita e da leitura um papel primordial, uma vez que, como é reconhecido por praticamente toda a gente, se trata de uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens subsequentes, nomeadamente as escolares (Lopes, 2004), mas

nem sempre foi assim. Segundo Adão (1997, p. 11), no século XVI, em Portugal, «aprender a ler e a escrever era então privilégio reservado a um grupo restrito da população». Ainda segundo esta investigadora (op. cit.), só a partir de meados do século XVIII, saber ler e escrever começou a ser uma necessidade para (apenas) alguns sectores da população portuguesa. Nos dias de hoje, a escrita faz parte do nosso quotidiano, inclusivamente das crianças, pelo que nem sequer nos dedicamos a este tipo de conjecturas.

Desta forma, no desenvolvimento da alfabetização, a linguagem escrita surge como resultado de um ambiente sociocultural cujo desenvolvimento está directamente relacionado com as pessoas, com os seus padrões de comunicação, e a linguagem escrita é utilizada como forma de mediar as actividades da vida quotidiana (McNamee, 1996).

Cabe aqui uma ressalva. Consideramos importante frisar que não é o ambiente que alfabetiza, nem tão pouco o facto da criança ver mensagens escritas expostas ou através da sua interacção com o texto escrito, que produz por si um efeito alfabetizador. Segundo Weisz (1999, p. viii), «essa expressão designa, de maneira condensada, um ambiente pensado para propiciar inúmeras interacções com a língua escrita, interacções mediadas por pessoas capazes de ler e escrever».

É neste ambiente alfabetizador, que circunda a criança, e com o qual ela interage, que, a partir do momento em que possui o controlo da sua motricidade fina, nomeadamente o conseguir agarrar no lápis, a criança, quase instintivamente vai, também ela, reproduzir traços gráficos com a intenção de registar e/ou comunicar algo. O mundo que rodeia a criança é, também ele, um ambiente gráfico (Curto et al., 2000).

No entanto, enquanto marca gráfica, desde cedo que a criança distingue desenho de escrita. Tendo por base o estudo efectuado por Ferreiro e Teberosky (1999), numa fase inicial de aquisição da linguagem escrita, as crianças socorrem-se do desenho,

enquanto marca gráfica, para apoiar a interpretação ou “leitura” da sua mensagem, referindo ainda, nas palavras das próprias autoras, que «a maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve “para olhar” ou “para ver” enquanto que o texto serve “para ler”» (op. cit., p. 52).

Tendo a noção de que a aprendizagem da escrita requer ensino formal, o que acontece quando a criança ingressa no 1.º ciclo, também sabemos que a criança, nesta altura, já possui diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita, ou seja, o processo de aquisição da linguagem escrita inicia-se muito antes da criança ingressar na escola, como veremos adiante. A este propósito, Gee (1987) define aquisição como um processo em que se adquire algo subconscientemente pela exposição a modelos e a um processo de julgamento e erro, sem um processo de ensino formal. Este processo acontece em locais naturais que sejam significativos e funcionais.

1.1. Aprendizagem da escrita como construção activa da criança

«Primero el language escrito luego la escritura del language»
⁶(Teberosky, 2001, p. 59).

Tal como deixámos expresso no Capítulo II, assumindo uma perspectiva desenvolvimentista e socioconstrutivista, acreditamos, tal como Piaget, Vygotsky e Bruner, que a criança é um sujeito activo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria piagetiana postula que a criança é um ser activo na construção do seu conhecimento, isto é, ela conhece e compreende o mundo através da sua acção sobre os objectos. No entanto, o meio não actua directamente sobre a criança, uma vez que os

⁶ «Primeiro a linguagem escrita, depois a escrita da linguagem» (Tradução Própria).

estímulos são transformados pelos seus sistemas de assimilação e é essa transformação que leva a que a criança interprete os estímulos que o meio ambiente lhe proporciona (Matta, 2001).

Também Vygotsky dá especial importância ao meio sócio-cultural, pois, segundo este autor, é este que influencia e mediatiza os processos mentais superiores do sujeito (Fontes e Freixo, 2004; Vygotsky, 1978/1979). Para este psicólogo, o desenvolvimento da criança é caracterizado por mudanças radicais no seu comportamento, mudanças nas respostas, mudanças a nível do uso de instrumentos de comportamento e pela substituição da sua função por outras (Vygotsky, 1934/1998).

Ainda segundo Vygotsky (op. cit.), a primeira infância é considerada a pré-história do desenvolvimento cultural, realçando a sua importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e defendendo que é desde muito cedo que a criança começa a distinguir as duas formas fundamentais do comportamento cultural: a utilização dos instrumentos e a linguagem humana.

Tal como Vygotsky, também Bruner (1983) irá centrar a sua atenção nos problemas do desenvolvimento cognitivo e humano, na sua relação com a aprendizagem e com o enquadramento social numa determinada cultura, sendo esta encarada como elemento determinante no processo de desenvolvimento do ser humano.

Destacamos o papel activo da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que vivemos, igualmente, numa sociedade em que a linguagem escrita nos circunda. Assim, desde cedo que as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a linguagem escrita, que faz parte do seu dia a dia.

Continuando a aludir a Vygotsky (1987), explica-nos ele que a criança vai construindo o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interacção com os

outros e com o meio envolvente, através de problemas que tem de resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, nem na educação pré-escolar, nem no 1.º ciclo, pois toda a criança tem uma pré-história, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

Desde pequenas que as crianças se interrogam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, as denominadas concepções precoces sobre a linguagem escrita. Todas as investigações que se têm centrado nas concepções precoces sobre a linguagem escrita enfatizam o papel activo da criança na apreensão das características do código alfabético (Alves Martins e Silva, 1999).

Assim, partilhamos da concepção de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), segundo a qual um sujeito activo intelectualmente, não é aquele que faz muitas coisas, mas sim o que «compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, formula hipóteses, reorganiza, etc., em acção interiorizada (pensamento) ou em acção efectiva (segundo o seu nível de desenvolvimento)», o que, em termos práticos, corresponde a definir o sujeito como ponto de partida de toda e qualquer aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, damos ênfase à criança enquanto principal actor das descobertas que faz, construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, nas suas tentativas de assimilação da informação que lhe é fornecida pelo meio envolvente. As hipóteses conceptuais que a criança realizou, ao serem confrontadas com nova informação, irão ser revisitadas de maneira a integrar esses novos dados ou, então, de forma a dar consistência interna às conceptualizações entretanto elaboradas (Alves Martins e Silva, 1999).

Se as crianças aprendem a falar, falando e ouvindo falar os sujeitos que com elas interagem, do mesmo modo e, numa fase inicial, as crianças aprendem a escrever, escrevendo e interagindo com adultos ou pares mais competentes que com a linguagem

escrita interagem. Importante é que a escrita seja vista e utilizada pela criança como algo interessante e com propósitos sociais que ela própria tenha idealizado (McLane, 1996; Vygotsky, 1934/1998).

De acordo com Almeida et al. (1998), é quando as crianças entram para o 1.º ciclo que são sujeitas a um ensino formal da linguagem escrita. É este o momento privilegiado para que a criança aprenda e se aproprie de um conjunto de regras e conteúdos que determinam a escrita das palavras. Para Viana (2002, p. 11), «a aprendizagem da leitura (e da escrita) é um dos principais desafios que se colocam às crianças no início da escolaridade». No entanto, para que as crianças aprendam a escrever e a ler de forma convencional, os conteúdos e as regras que regem a linguagem escrita têm que lhes ter sido transmitidos socialmente.

Sabemos que as crianças, nesta altura, já fizeram inúmeras descobertas, de reflexão e exercício sobre o funcionamento da linguagem escrita, enquanto seres activos e sociais que são. Neste sentido, a relação da criança com a escrita é marcada pela sua descoberta, numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase posterior. Esta descoberta iniciou-se muito antes da entrada para o 1.º ciclo, através do contacto com as produções escritas, visíveis, desenháveis, manipuláveis e rasgáveis, pela acção da própria criança (Barbeiro, 1999; Almeida et al., 1998), tornando-se a educação pré-escolar e, nomeadamente o educador, elementos preponderantes em todo este processo.

A linguagem escrita, enquanto produto social, é também construída activa e socialmente pela criança. Desta forma, se todas as aprendizagens ocorrem, necessariamente, num contexto social (Vasconcelos, 1999) e se o desenvolvimento do ser humano só é possível na existência de uma sociedade em que a criança se relaciona (Margenat, 2002), então a escola assume, assim, um papel fundamental enquanto

contexto social de desenvolvimento, nomeadamente na apreensão e desenvolvimento da linguagem escrita.

Partilhamos, deste modo, da perspectiva teórica de Ferreiro e Teberosky (1999), relativamente ao estudo da aquisição da escrita, que as leva, partindo duma concepção psicogenética piagetiana, a adoptar as seguintes posições:

- a) Assumem a criança como sujeito activo das suas aprendizagens, pois, tal como já o referimos, esta interage com o meio desde que nasce. Numa sociedade alfabetizada, a linguagem escrita faz parte desse meio, pelo que é impensável que a criança não construa as suas próprias concepções sobre a mesma, tal como o faz em relação ao meio físico e social que a rodeia.
- b) Para que se possa entender como a criança aprende a escrever, é necessário indagar sobre a génese do conhecimento que esta possui acerca da linguagem escrita, génese essa que começa antes do processo formal de ensino.
- c) Durante o processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, será de esperar que a criança elabore as suas próprias concepções, que não têm, necessariamente, de coincidir com as concepções elaboradas pelo adulto, nem devem ser consideradas como simples erros na sua relação com o pensamento adulto.
- d) O processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita seguirá, naturalmente, as linhas de interacção entre o conhecimento sobre as hipóteses infantis e as propostas do meio. Desta forma, os conflitos cognitivos que daí advêm levarão a uma (re)acomodação ou à

reformulação dessas hipóteses até que a criança chegue à compreensão adulta das leis que regem a linguagem escrita.

Também em função das correntes teóricas de Piaget e Vygotsky, assim como dos princípios decorrentes da actual reforma educativa em Espanha (algo semelhante à nossa), Chillón e Valencia (1997) definiram quatro postulados na forma como entendem a relação de ensino-aprendizagem da linguagem escrita: a sua significância, a sua funcionalidade, a sua exploração e a ajuda.

Para estes autores, significância remete-nos para significativo, pelo que se pode recorrer às propostas de Ausubel, nomeadamente no que às aprendizagens significativas diz respeito. Neste sentido, uma aprendizagem tornar-se-á significativa para o sujeito que aprende se esta se vincular a aprendizagens anteriores. Desta forma, tal como os autores, insistiremos, no decorrer deste trabalho, na necessidade do educador prestar atenção aos conhecimentos prévios das crianças sobre a linguagem escrita, para que possa actuar na Zona de Desenvolvimento Potencial (Vygotsky, 1934/1998) e para que os novos conhecimentos se acomodem às estruturas cognitivas já estabelecidas. Por outro lado, realçamos, também, a importância da escrita real e significativa para a vida da criança.

No que à funcionalidade diz respeito, referem-se a uma aprendizagem que supõe que o conhecimento apreendido possa ser utilizado de forma efectiva quando as circunstâncias assim o exigirem, ou seja, o conhecimento adquirido pela criança sobre a linguagem escrita tem que ser útil e eficaz, no sentido de que esta seja capaz de mobilizar competências neste domínio, quando necessário. No que ao papel do educador diz respeito, deve o mesmo promover a interacção e utilização da linguagem escrita na educação pré-escolar, para que, aos olhos da criança que aprende activamente, essa linguagem lhe seja útil, necessária e prazenteira para conviver em sociedade.

A exploração, do ponto de vista destes autores, significa «*actuar en un médio desconocido com el fim de descubrirlo y conocerlo*»⁷ (op. cit., p. 294). Ao pensarmos na criança como um ser explorador e ávido de conhecimento, é fácil depreendermos que, interiormente, vai organizando os seus esquemas mentais, organizando a informação que o meio lhe transmite, que a ajudam a estruturar o seu pensamento e a dar respostas às suas questões sobre a construção da realidade. Certo é que a linguagem escrita que circunda a criança não lhe é indiferente e que, também sobre esta, a criança actua, explorando-a e reflectindo sobre ela. Ainda sobre o conceito de exploração, referem os autores considerados que, em termos didácticos, deve o educador, face à linguagem escrita: permitir as atrevidas incursões da criança na exploração da escrita; facilitá-las, colocando ao seu dispor espaços para que esta as explore, criando um ambiente rico e estimulante em termos de linguagem escrita; e estimulá-las, mostrando-lhes sempre novos horizontes prometedores, o mesmo é dizer, actuando na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1934/1998).

Por último, no respeitante à ajuda, foram os estudos de Vygotsky que colocaram em evidência a importância do papel do adulto como factor-chave no desenvolvimento infantil. Se é importante a ajuda recebida pela criança no seio da sua família, de muito mais relevo se revestem as aprendizagens efectuadas no meio explicitamente criado para o efeito, a escola. Ao eleger o termo ajuda, os autores ressaltam o seu carácter subsidiário, uma vez que, nas suas palavras, «*tan cierto es que el niño necesita nuestra intervención como que es el quien aprende. Ayudar es orientar, facilitar, y también promover el aprendizaje*»⁸ (op. cit., p. 206).

Em suma, ao entendermos, tal como Chillón e Valencia (1997) e Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da escrita como resultado de uma construção activa por

⁷ «actuar num meio desconhecido com o objectivo de o descobrir e de o conhecer» (Tradução própria).

⁸ «é tão certo que a criança necessita da nossa intervenção, como é certo que é ela que aprende. Ajudar é orientar, facilitar e também promover a aprendizagem» (Tradução própria).

parte da criança, não podemos ignorar as etapas de estruturação do conhecimento que estão subjacentes a essa aquisição e que passaremos a desenvolver no decorrer deste Capítulo.

1.2. Fases de aprendizagem

«Para aprender a ler e a escrever, as crianças têm que aprender que a linguagem escrita serve determinadas intenções comunicativas bem como descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral» (Alves Martins e Niza, 1998, p. 18).

Vários autores consideram que, para a aquisição de qualquer destreza, o ser humano tem que passar por três fases distintas: a cognitiva, a de domínio e a de automatização (Alves Martins e Niza, 1998; Neves e Alves Martins, 1994; Niza e Alves Martins, 1998).

A fase cognitiva é respeitante à construção de uma representação sobre o objectivo dessa aprendizagem (neste caso, para que serve saber escrever), assim como à estruturação de uma ideia geral sobre a natureza da tarefa e os meios necessários para a realizar.

A fase de domínio é constituída pelo período de treino e de aperfeiçoamento na realização da tarefa, ou seja, ao treino das diferentes operações cognitivas que a criança tem de realizar no acto da escrita.

Na fase de automatização, a aprendizagem já está consolidada e, como tal, a criança já não tem que efectuar um controlo consciente para poder escrever fluentemente.

De entre os vários autores que estão em acordo sobre este assunto, Downing (1990) refere que a criança, quando está a aprender a escrever, passa igualmente por estas três fases, considerando ainda que, para que haja uma boa aprendizagem da escrita, a fase cognitiva tem que ser bem ultrapassada, pois muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita resultam da constância da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita.

Segundo Garton e Pratt (1998), a aprendizagem da escrita envolve uma diversidade de capacidades e de processos de compreensão. Deste modo, a aprendizagem da escrita é encarada como uma tarefa cognitiva, em que a criança tem que primeiramente adquirir conceitos para, numa fase posterior, após dominar perfeitamente a realização da tarefa, os poder transformar em procedimentos automatizados (Alves Martins e Niza, 1998).

Segundo uma perspectiva desenvolvimentista e socioconstrutivista, aquelas crianças a que são dadas inúmeras oportunidades de interacção com a escrita e encorajamento nas suas tentativas de escrita aprenderão muito mais sobre a escrita e os processos que a envolvem do que aquelas crianças que não tenham este tipo de interacção e de oportunidades. Ainda de acordo com esta ideia, Clay (1991, cit. por Garton e Pratt, 1998) refere que as crianças a quem são dadas este tipo de oportunidades, mostrarão um interesse crescente em escrever muito antes de se aventurarem a tentar ler, até porque, segundo a perspectiva de desenvolvimento da própria humanidade, é impensável um acto de leitura sem um anterior acto de escrita.

Assim, tal como a vontade de exercício por parte da criança em relação ao acto de escrever, a escrita apresenta-se como prévia à leitura, o que nos leva a considerar que o desenvolvimento da escrita é tido como um meio de acelerar o processo de leitura.

1.2. Concepções precoces sobre a linguagem escrita

«As concepções das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura» (Alves Martins e Niza, 1998, p. 43).

Muitos são os autores que têm realizado estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita e sobre as concepções precoces que lhe estão subjacentes, nas crianças em idade pré-escolar (Alves Martins, 1989; Alves Martins e Niza, 1998; Ferreiro e Teberosky, 1999; Garton e Pratt, 1998; Matta, 1991; Neves e Alves Martins, 1994; Niza e Alves Martins, 1998; Silva, 1991).

Sabemos que, desde muito cedo e antes de frequentar a escola, a criança pequena começa a ter contacto com o código escrito na sua vida quotidiana em diversos contextos e através de diferentes formas (Alves Martins, 1996; Curto et al., 2000; Ferreiro e Teberosky, 1999; Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001; Niza e Alves Martins, 1998; Riley, 2004), tal como o Quadro 1 no-lo mostra:

Quadro 1

Contextos e formas de contacto com a escrita

Publicidade	Luminosa, placares, cartazes...
Símbolos	Trânsito, WC, diários, pictogramas, música, bandeiras...
Filmes	Títulos, legendas, traduções, comentários, explicações...
Cultura	Religiosa, tradições, património, transmissões televisivas...
Utilidade funcional diária	Horários, montras, produtos, lojas, preços, endereços, números de autocarros, relógios, despertadores, mapas, recibos, facturas de pagamento, ementas, recados...
Informação útil	Receitas médicas e forma de tomar os medicamentos, documentos, editais, leis, regulamentos, receitas culinárias, documentos de identificação, regras de funcionamento, cartas...
Ensino formal	Todas as disciplinas implicam a transmissão de linguagem escrita, até a educação física, os trabalhos manuais e a carta de condução...
Lazer	Leitura de livros e de revistas de vários estilos, conteúdos, tamanhos, formas e texturas...

(Adaptado de Rigolet, 2000).

Através da leitura do Quadro 1, facilmente depreendemos que a criança, desde pequena, tanto em casa como no exterior, contacta com diversos suportes de escrita, designadamente vendo a publicidade (luminosa, cartazes), contactando com símbolos em locais públicos e, em casa, vendo filmes, livros, revistas e jornais. Além disso, quando ingressar no ensino formal, todas as disciplinas utilizarão a linguagem escrita para a transmissão de conhecimentos.

Segundo Pinto (1998, p. 94), «vivemos na realidade, rodeados de material escrito e a escrita permite-nos aceder às mais variadas modalidades de conhecimento, independentemente das suas características próprias».

Esta escrita envolvente pode fornecer à criança pequena as bases para a aprendizagem sobre o processo de escrita, principalmente se tiver a oportunidade de observar outros (adultos e crianças) em interacção com o código escrito ou, melhor ainda, se ela própria se envolver nesse tipo de interacções (Garton e Pratt, 1998).

De acordo com Niza e Alves Martins (1998), o interesse que as crianças pequenas demonstram pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor atribuído às actividades de escrita e de leitura, que são desenvolvidas pelos que convivem mais de perto com elas.

É também desde cedo que a criança começa a desenvolver concepções precoces acerca da linguagem escrita. De acordo com Vygotsky (1977, p. 39), «a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história». Também Ferreiro e Teberosky (1999, p. 40) explicam, na sua obra, que «aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja génese é preciso procurar em idades mais precoces».

Desde a idade pré-escolar que as crianças se interrogam, põem hipóteses sobre o escrito circundante, questionam as relações da escrita com a oralidade, as suas funções,

assim como as suas características formais. Em suma, o processo de aquisição da linguagem escrita começa muito antes das crianças entrarem na escolaridade obrigatória (Alves Martins, 1996; Ferreiro e Teberosky, 1999; Teberosky, 2001; Matta, 2001; Riley, 2004).

Estas concepções que a criança de idade pré-escolar tem acerca da linguagem escrita adquirem um papel fundamental na posterior aprendizagem da mesma. As investigações feitas por muitos autores vêm, por outro lado, comprovar que a aprendizagem da escrita, no decorrer de todo o percurso escolar da criança, iniciando-se este na educação pré-escolar (e aqui o papel do educador é primordial), tem um papel fundamental no combate à iliteracia (Pereira, 2001) que, como se sabe, é preocupante na população adulta portuguesa (Sim-Sim, 2001).

Neste sentido, é falsa a ideia de que antes do ensino formal do ensino da escrita e da leitura as crianças não puseram hipóteses e não construíram representações sobre a linguagem oral e a escrita, ou seja, não foram capazes de pensar sobre a linguagem (Alves Martins, 1996; Chillón e Valencia, 1997; Curto et al., 2000; Ferreiro e Teberosky, 1999; Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001; Neves e Alves Martins, 1994; Niza e Alves Martins, 1998; Silva, 1991; Teberosky, 2001).

Teberosky (2001) considera mesmo que as crianças, como possuem conhecimentos sociais sobre a escrita, antes de saberem formalmente ler e escrever, são letradas antes de serem alfabetizadas, ou seja, as crianças possuem conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de saberem escrever e ler de forma convencional.

Mais do que algo que é produzido, para a criança de idade pré-escolar a aprendizagem sobre a escrita e a sua relação com a linguagem oral é um processo construtivo de aprendizagem (Barbeiro, 1999; Haney, 2002; Silva, 1991).

De entre os vários autores e estudos efectuados nesta área, destacamos o trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999), pois é considerado como um dos mais relevantes. Estas autoras dedicaram-se, sobretudo, ao estudo da escrita, tentando compreender a sua génese, ou seja, o processo de construção dos conhecimentos da linguagem escrita. Tomaram como ponto de partida a concepção psicogenética de Piaget, cuja aplicação à linguagem escrita se pode resumir nos seguintes postulados:

- a) A criança, como sujeito activo da sua aprendizagem, interage com o meio desde que nasce. Numa sociedade alfabetizada, a linguagem escrita faz parte desse meio, pelo que será impensável que a criança não construa as suas próprias concepções sobre o mesmo, tal como o faz com o meio físico e social que a rodeia.
- b) Para que se possa compreender como a criança aprende a escrever, há que averiguar a génese do seu conhecimento sobre a linguagem escrita, génese essa que começa antes do processo formal de ensino.
- c) Durante o processo de construção do conhecimento sobre a escrita, é de esperar que a criança construa as suas próprias concepções, que não têm que ser coincidentes com o pensamento do adulto, nem devem ser consideradas como simples erros na relação com este pensamento.
- d) O processo de construção do conhecimento sobre a escrita seguirá as linhas de interacção entre as hipóteses infantis e as propostas oferecidas pelo meio. Desta forma, os conflitos cognitivos levarão a uma (re)acomodação ou à reformulação das ditas hipóteses, até que a criança chegue à compreensão adulta das leis que regem a escrita convencional.

Com estas premissas, as duas autoras realizaram diversas investigações, seguindo o método da entrevista clínica de tipo piagetiano, o que lhes permitiu, entre

outros resultados, estabelecer os passos que a criança segue na sua conceptualização sobre a escrita. Para a realização do seu estudo, observaram e analisaram as respostas que uma amostra de crianças de 4 a 6 anos, da América do Sul, pertencentes a classes sociais média e baixa, às quais colocaram questões que possibilitaram tirar conclusões acerca das características que um texto deve apresentar para poder ser lido ou escrito, da relação entre letras e números ou entre letras e signos de pontuação, da evolução e utilidade dos processos de escrita e leitura, entre outros aspectos. Alguns dos resultados obtidos nesta investigação e outras investigações, nomeadamente realizadas em Portugal, dentro do mesmo âmbito, serão apresentados seguidamente.

1.2.1. Os conhecimentos funcionais sobre a linguagem escrita

De acordo com Alves Martins e Niza (1998), as consequentes descobertas, por parte da criança, sobre a funcionalidade da linguagem escrita, são fundamentais para o processo de alfabetização. Estas descobertas, associadas à atribuição de sentido e de razões para se aprender a escrever e a ler, apresentam-nas as autoras como sendo o projecto pessoal de leitor/escritor.

Ora, a construção e o desenvolvimento deste projecto pessoal de leitor/escritor e o consequente interesse pela linguagem escrita vão depender directamente da qualidade e da quantidade de interacções com a mesma que sejam proporcionadas à criança. Neste sentido, a família, no seu contexto, e o educador, no jardim de infância, desempenham um papel primordial (Alves Martins e Niza, 1998; Estevens, 2002; Fernandes, 2003; Fernandes, 2004/2005; Ferreira e Teberosky, 1999; Garton e Pratt, 1998; Morrow e Rand, 1993; Niza e Alves Martins, 1998; Niza e Soares, 1998; Oliveira, 1997; Pereira,

2001; Pinto, 1998; Rigolet, 2000; Santana e Neves, 1998; Santos, 2001; Sim-Sim, 2001; Spodeck e Saracho, 1993; Teberosky, 2001).

Se muitas crianças chegam à escola com a experiência de inúmeras situações de interacção com a linguagem escrita (porque em casa os pais ou outros familiares lhes lêem histórias, porque viram os seus familiares em interacção com o código escrito – a escrever recados, listas de compras, a ler revistas e jornais -, porque os pais falam das suas leituras e do quanto a escrita e a leitura podem ser interessantes), outras crianças há que, em casa, não tiveram estas oportunidades, logo não lhes foi dada a possibilidade de construírem o seu projecto de leitor/escritor, ou seja, não construíram saberes e representações sobre a utilidade da linguagem escrita. Assim, relacionada com as oportunidades que foram concedidas à criança de interacção com a escrita, está a funcionalidade atribuída por ela a este tipo de linguagem, isto é, por exemplo, que a escrita serve para trabalhar, para estudar (aprender e ensinar) e/ou para comunicar (Oliveira, 1997).

Numa fase inicial, as crianças não entendem a linguagem escrita como a representação da linguagem oral; consideram que a linguagem escrita é uma forma de representar a realidade, tal como o desenho ou as imagens (Niza e Alves Martins, 1998).

Para alguns autores, tais como Curto et al. (2000), Ferreiro (1989, cit. por Matta, 2001) e Garton e Pratt (1998), ainda nesta fase, em que a criança começa a revelar um interesse crescente em escrever, normalmente utiliza diferentes formas de representar a realidade, nomeadamente o desenho, em conjunto com a escrita, e não faz a distinção (graficamente) entre estas duas formas de representar o real. No entanto, desde os dois anos e meio ou três anos que a criança entende perfeitamente a diferença entre uma tentativa de escrita e uma tentativa de desenhar (Ferreiro e Teberosky, 1999). Posteriormente, aprenderá a distinguir letras de números. Porém, enquanto a criança nas

suas produções mistura letras e números, isso não quer dizer que não os distingue, mas, sim, que poderá estar a fazer o melhor uso das suas competências para representar graficamente aquilo que pretende.

Para além do conhecimento sobre a sua funcionalidade, as crianças que têm a oportunidade de interaccionar com diferentes suportes de escrita na sua vida quotidiana, cedo formulam hipóteses sobre a correspondência a diferentes conteúdos e mensagens escritas (Alves Martins e Niza, 1998; Teberosky, 2001).

1.2.2. Os conhecimentos figurativos sobre a linguagem escrita

O facto das crianças em idade pré-escolar não saberem ler, não significa que não tenham ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um acto de leitura (Ferreiro e Teberosky, 1999; Teberosky, 2001). Desta forma, os conhecimentos figurativos sobre a linguagem escrita estão directamente relacionados com o modo como as crianças percebem os aspectos de natureza figurativa deste tipo de linguagem.

Dos vários trabalhos de investigação nesta área, destacamos o de Ferreiro e Teberosky (1999), em que estas investigadoras estudaram as formas como as crianças de idade pré-escolar identificam actos de leitura. Neste sentido, verificaram que existem dois critérios exigidos pelas crianças para um acto de leitura: que exista uma quantidade suficiente de letras (no mínimo três) e que haja variedade de caracteres (por exemplo, a construção AAA não é passível de ser lida). Tal significa que a presença de letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido e que, apesar de possuir a quantidade mínima exigida, se a mesma letra for repetida, tão pouco se pode ler.

A este respeito, Alves Martins e Niza (1998, p. 60) acrescentam ainda que

“estes critérios de quantidade e de variedade 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 esse construído pelas crianças a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente”.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) permitiram verificar que, independentemente da classe social de origem das crianças de quatro anos, estas conseguem distinguir o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo gráfico próprio da escrita.

Investigações recentes (Fijalkow, 1983; Mata, 1988 e Sulzby, 1985) têm demonstrado que os conhecimentos das crianças acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes da entrada para a escola, têm uma grande importância na forma como elas aprendem a ler e a escrever e que os resultados em leitura e escrita no final do 1º ano de escolaridade se relacionam com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes de serem alfabetizadas.

1.2.3. Os conhecimentos conceptuais sobre a linguagem escrita

Os conhecimentos conceptuais sobre a linguagem escrita são o conjunto de ideias, teorias e hipóteses que a criança elabora sobre esta forma de linguagem, em interacção com ela, para entender como se escreve (Oliveira, 1997/1998).

Ferreiro e Teberosky (1999) estabeleceram uma série de etapas por que todas as crianças passam, independentemente da idade, na sua conceptualização sobre a escrita, sendo estas as suas principais características:

Primeiro nível – escrever é produzir os traços típicos da escrita. A criança escreve uma série de traços ondulados (letra cursiva) ou grafismos separados (letra de imprensa). A intenção subjectiva do sujeito que escreve é atribuir significado ao seu

escrito. Pode haver intenções de estabelecer correspondência entre os aspectos quantificáveis do referente e aspectos quantificáveis da escrita, o que se poderá interpretar como uma proximidade conceptual entre a escrita e o desenho. Este é um ponto interessante, segundo as autoras, exemplificando do seguinte modo: «a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente» (op. cit., p. 194). Ainda neste nível, quando a criança escreve, seguindo um modelo de letra de imprensa, utiliza duas hipóteses básicas: a escrita tem que apresentar grafias variadas e quantidade mínima de caracteres. A leitura do escrito é sempre global. O critério quantitativo está directamente relacionado com o número de letras que a criança de idade pré-escolar considera que uma palavra tem de ter para que possa ser lida. Estudos, realizados em Portugal (Alves Martins, 1989; Oliveira, 1998), comprovam que a criança, nesta fase, considera que a palavra escrita tem de ter uma quantidade mínima de letras, «normalmente um tamanho médio superior a duas ou três letras» (Alves Martins, 1989, p. 422). Relativamente ao critério qualitativo, foi também comprovado por esta autora (op. cit.) que, em Portugal, a criança exige uma variedade de grafemas para que a palavra possa ser lida. Neste contexto, a criança considera que se existirem duas (ou mais) letras iguais seguidas, esse texto não é passível de ser lido.

Segundo nível – a hipótese central deste nível é a de que, para que vários suportes de textos escritos signifiquem coisas diferentes, tem que haver uma diferença objectiva na escrita. Chamam a atenção para o facto de que, segundo esta hipótese, para significados diferentes, as crianças, utilizando um número limitado de grafismos, trocam a sua ordem para poderem escrever diferentes palavras, ou seja, utilizam uma combinação diferente de acordo com os grafismos que conhecem. Ao colocar a mensagem por escrito, a criança toma consciência de que realmente a escrita contém

uma mensagem que pode ser lida por outros e, ao fazê-lo, enfrenta a tarefa de como colocar a mensagem por escrito, com todas as regras que esta acção implica. Assim, começa a tomar consciência de que o que a escrita envolve é a representação da mensagem oral, que é linear e literal (Niza e Alves Martins, 1998). No entanto, ainda não consegue fazer a correspondência fonema-grafema, o que o nosso sistema de escrita (alfabético) vem dificultar um pouco, tal como nos explicam Alves Martins e Niza (1998, p. 21):

«A simplicidade das formas gráficas utilizadas parece no entanto não facilitar a tarefa de aprendizagem da linguagem escrita, já que alguns trabalhos de investigação (...) evidenciaram que as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples».

Para além disso, é frequente, nesta fase, que as crianças reproduzam formas fixas, nomeadamente o seu nome, na ausência de um modelo. A escrita do seu próprio nome, segundo Haney (2002, p. 101), pode ser das experiências mais significativas que as crianças pequenas podem ter no contacto com a escrita, porque «*a personal name is meaningful not only because it contributes to identity or sense of self as a distinct from others but also as a labeling tool for denoting personal property*»⁹. Ainda em relação a este conceito, quando as crianças já são capazes de escrever o seu próprio nome, julgam não ser capazes de o fazer em relação a outra criança que se chame exactamente da mesma forma, pois o nome aparece como indissociado da própria pessoa. Além disso, quando a criança já escreve o seu nome próprio, julga poder ler no mesmo também os apelidos, independentemente da ordem que possa dar às letras, pois o que lhe interessa é que todas as letras que o constituem estejam presentes (Niza e Alves Martins, 1998).

⁹ «o nome próprio tem muito significado não só porque contribui para a identificação própria que a distingue dos outros, mas também porque serve como instrumento para identificar objectos pessoais» (Tradução própria).

Terceiro nível – surge aqui uma tentativa e intenção de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Esta intenção concretiza-se na tentativa de correspondência de uma letra a cada sílaba – hipótese silábica – cuja importância as duas investigadoras destacam, uma vez que fazem referência a um conflito cognitivo, ou seja, a um salto qualitativo com vista à escrita convencional. Quando as crianças começam a trabalhar com a hipótese silábica, duas das exigências anteriores podem desaparecer momentaneamente: a quantidade mínima e a variedade de caracteres. Esta hipótese está presente tanto na escrita de palavras como na de frases, sendo que, neste último caso, a análise da criança pode apresentar diversas formas: em vez de segmentar a cadência oral em sílabas e atribuir-lhes um equivalente gráfico, pode segmentá-la nos seus componentes sintáticos principais. A criança descobriu que os sons têm uma representação convencional na escrita e inicia a denominada escrita fonética, «em que começam a surgir limitações na escolha das letras a utilizar, pois estas passam a representar um valor sonoro identificado na sílaba» (Matta, 2001, p. 354).

Quarto nível – é um momento de transição, devido fundamentalmente ao conflito criado entre as hipóteses construídas pela criança e os modelos que lhe oferece o meio, entre eles formas fixas, como é o caso do seu próprio nome. Esta situação de conflito manifesta-se nas dúvidas que se apresentam na hora de escrever.

Quinto nível – a criança alcançou já a hipótese alfabética, de modo que compreende o fundamental do nosso sistema de escrita, o alfabético. Nesta fase, «algumas crianças já são capazes de representar na escrita todos os fonemas constituintes das palavras, produzindo um escrita alfabética» (Niza e Alves Martins, 1998, p. 61).

Outra consideração importante deste estudo pioneiro, de Ferreiro e Teberosky (1999), foi acerca do desenvolvimento do processo quando as crianças entram na

escolaridade obrigatória e começam a aprendizagem formal da linguagem escrita. As autoras colocaram em evidência que, independentemente das propostas apresentadas pela educação pré-escolar, todas as crianças seguiam o processo evolutivo atrás descrito.

Importa ainda salientar que na criança pequena estes aspectos não são compartimentos estanques que acontecem isoladamente. Existe, aliás, uma considerável relação entre eles e não se consideram idades definidas universalmente para a aquisição de cada um deles, estando directamente relacionados com o estágio de desenvolvimento de cada criança e com as oportunidades de interacção com o código escrito que lhe são proporcionadas. No entanto, como estratégia de delimitação e para uma melhor compreensão destas fases, a maioria destes autores considera, neste contexto, as crianças entre os 3 e os 7 anos de idade.

Sabemos, todavia, que as que estão mais próximas da compreensão dos objectivos e da natureza do nosso sistema escrito terão a entrada no processo formal de alfabetização facilitado. A educação pré-escolar e o 1.º ciclo podem desempenhar um papel fundamental na eliminação destas diferenças, contribuindo para que todas as crianças possam entrar, de forma aprazível, no universo cultural da linguagem escrita (Alves Martins e Niza, 1998).

Capítulo IV – A Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar

1. A Aquisição da Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar

O educador deve favorecer «o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita» na sua prática pedagógica. (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573).

Foi por influência dos quadros teóricos de Piaget e Vygotsky que surgiram as actuais perspectivas sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, em que, de forma inequívoca, a educação pré-escolar e, designadamente, o educador, possuem um papel de especial importância.

Foi também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky (1934/1998), que veio revolucionar a concepção do ensino que considerava que só se deveria ensinar aquilo que estivesse de acordo com o nível de desenvolvimento (pré-requisitos e conceito de maturação) das crianças. Este psicólogo, através da sua teoria, veio-nos alertar para a ineficácia de tal sistema de ensino, que só considerava uma boa prática aquela que precede o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

No que à abordagem à escrita diz respeito, salientamos, pois, a importância do educador conhecer as concepções precoces das crianças com quem trabalha, para que possa actuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, não esquecendo que Vygotsky (1934/1998) também critica o ensino da linguagem escrita perspectivado como uma imposição do adulto à criança, sem fundamento, a maior parte das vezes, nas necessidades reais da criança e na sua própria actividade, o que se torna completamente desprovido de significado para ela. O facto da escrita ser encarada por muitos como

uma competência quase exclusivamente motora e, desta forma, se revestir de um carácter mecanicista, é também debatido pelo autor, defendendo o mesmo que, neste caso, se ensina as crianças a desenhar letras e a construir palavras com estas, mas não se ensina a linguagem escrita. Afirma, ainda, que não se pode ensinar ninguém a escrever.

Da mesma forma, Marques (1991) refere que a educação pré-escolar, na maior parte das vezes, não envolve as crianças em actividades que visem o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita. Neste sentido, afirma que a «utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de “stress” e angústia para muitas delas» e que «obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens» (op. cit., p. 46).

Também Ferreiro e Teberosky (1999) que, como já anteriormente referimos, basearam o seu estudo na perspectiva psicogenética de Piaget, afirmam que copiar não é escrever e que, ao “obrigar” a criança a escrever, estamos a impedi-la de aprender, precisamente porque os erros que ela dá no processo de aquisição da escrita e na sua posterior aprendizagem, esta de carácter formal, são construtivos. Ao evitar esses erros, o educador está a impedir a criança de pensar, afirmam. Estas autoras (op. cit., p. 296) explicam ainda que foi graças à teoria de Piaget que puderam descobrir «um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efectivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos».

A este propósito, o estudo efectuado por Fernandes (2003, p. 169), com crianças em idade pré-escolar e respectivos educadores de infância, permitiu-lhe concluir que «a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim de infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora».

Ora, pegando nas suas palavras, relativamente aos aspectos da aquisição da linguagem escrita de forma lúdica, desafiadora e interessante para a própria criança, somos remetidos para aquilo que deve ser prática comum no jardim de infância: o brincar muito com a linguagem oral!

Não queremos com isto dizer que deva existir um ensino formal na educação pré-escolar, mas que, através de actividades lúdicas, se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de actividades fonológicas deve ser parte integrante das práticas pedagógicas na educação pré-escolar. Além disso, devem também fazer parte do processo de ensino, as regras de correspondência fonema-grafema, em que a criança deve aprender a descodificar a letra escrita em contextos significativos.

Os objectivos educacionais, presentes nas planificações, na educação pré-escolar, relativamente a estes conteúdos, devem ser definidos tendo em vista a classificação de palavras por sons, as actividades de isolar, misturar, substituir, aumentar sons e a segmentação de palavras por sons, entre outras. Este tipo de actividades podem ser desenvolvidas através de canções, lengalengas, rimas, trava-línguas, poesias e adivinhas, por exemplo. O que importa ressaltar é que, com este tipo de estratégias, de uma forma lúdica, interessante e estimulante para as crianças, é chamada a sua atenção para as unidades mais pequenas da sua linguagem oral e para um aspecto crítico da sua linguagem, a base fonológica (Defior Citoler, 1993).

A mesma autora (op. cit.) defende ainda a ideia de que os métodos de ensino com enfoque fonético parecem ser os mais recomendados como métodos iniciais, porque o domínio das regras de correspondência grafema-fonema permitem chegar de forma mais rápida e fácil ao reconhecimento das palavras. Ressalta ainda que, como se

deram importantes avanços no conhecimento dos processos implicados na leitura, no campo do processamento fonológico, é necessário aprofundar a origem das diferenças individuais no desenvolvimento da consciência fonológica.

Neste contexto, é consensual que, na educação pré-escolar, não se deve promover um ensino formal da escrita e da leitura, mas é dever do educador, segundo o descrito nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, «facilitar a emergência do código escrito» (Ministério da Educação, 1997, p. 65), através do contacto com as diferentes funções do mesmo. Neste sentido, chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica explícita no processo de aprendizagem da linguagem escrita, destacando a importância do papel do educador no desenvolvimento dessa consciência, para a posterior aprendizagem da escrita.

Ressalvamos, desde já, que não pretendemos, com estas afirmações, criar modelos de boas práticas na educação pré-escolar, porque consideramos não ser possível copiar modelos em educação. No entanto, gostaríamos que se tornassem um contributo de reflexão dos profissionais de educação pré-escolar, sendo que o caminho a traçar é pertença de cada um.

Constatamos, enquanto educadora e supervisora das práticas pedagógicas, que, na educação pré-escolar, e de uma forma generalizada, ainda é dada demasiada importância aos aspectos propedêuticos da escrita, aos grafismos, às fichas pré-elaboradas, em suma, às actividades de papel e lápis, em detrimento das actividades que desenvolvem efectivamente a consciência fonológica.

De acordo com McLane (1996), os educadores que adoptam uma abordagem tradicional, orientada para o produto, evidenciam constantemente aspectos técnicos da escrita e dão pouca atenção aos propósitos comunicativos de quem escreve. Daqui

resulta que, para muitas crianças, a escrita exercita tão somente mecanismos formais, separados do conteúdo e das intenções pessoais.

Neste sentido vai um estudo desenvolvido por Costa (1998), cujas conclusões evidenciam que as concepções dos seus protagonistas (educadores) sobre a forma como se aborda a linguagem escrita na educação pré-escolar não parecem valorizar as situações funcionais de exploração e utilização da escrita, mas sim aspectos mais técnicos e mecanicistas ligados ao domínio de uma perícia – as actividades propedêuticas.

Da mesma forma, Alves Martins e Niza (1998) referem que, tradicionalmente (e, infelizmente, ainda hoje, nalgumas práticas), o ensino da escrita só se inicia a partir do momento em que as crianças manifestam um certo grau de maturidade relativo a aptidões psicológicas gerais, como a lateralização, a motricidade fina e a estruturação espacial e temporal.

Em suma, tentamos, desta forma, enfatizar o resultado das mais recentes investigações, que nos mostram a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística, nomeadamente a respeitante à consciência fonológica, como relação causal da aquisição e aprendizagem da escrita.

1.1. O desenvolvimento de competências metalinguísticas

«Hoje considera-se que (...) compete à instituição escolar ensinar o que é a linguagem escrita em todas as suas dimensões» (Estevens, 2002, p. 24).

Um dos campos de investigação, na área da linguagem escrita, que mais tem atraído investigadores, na actualidade, tem sido o desenvolvimento da consciência

metalinguística. Uma vez que a linguagem escrita implica estabelecer uma relação entre a linguagem oral e o sistema gráfico que a representa (como o expusemos no Capítulo III) que, na nossa cultura, é o sistema alfabético, muito se tem estudado sobre até que ponto a aprendizagem da linguagem escrita exige um desenvolvimento das características fonológicas da linguagem (Chillón e Valencia, 1997).

Alguns investigadores (Alves Martins e Silva, 1999; Bártolo, 2004; Defior Citoler, 1993; Fernandes, 2004/2005; Rebelo, 1990; Rosa, 1998; Velásquez, 2004) explicam igualmente que o enfoque nas actividades de abordagem à escrita, na educação pré-escolar, deve ser relativo aos aspectos psicolinguísticos, ao invés da ênfase colocada nos aspectos perceptivos da aquisição e aprendizagem da escrita, com predominância das actividades de papel e lápis.

Segundo as perspectivas mais tradicionais, os conceitos de pré-requisitos e maturação eram aspectos que caracterizavam bem o processo de aquisição e aprendizagem da linguagem escrita. Sem nos determos muito nestas teorias, pois tal não é o propósito deste capítulo, explicitaremos um pouco melhor estas ideias.

Não querendo entrar muito numa perspectiva mais histórica da aquisição da linguagem escrita, estas concepções remetem-nos para o conceito de maturidade física e psicológica que anteriormente se defendia. Ou seja, esta teoria defendia a ideia de que eram necessários determinados pré-requisitos, fundamentalmente de carácter neurológico, que as crianças deveriam alcançar, em determinado nível de desenvolvimento, para que fosse possível, por parte destas, a aquisição e posterior aprendizagem da linguagem escrita, assim como o seu ensino formal (Chillón e Valencia, 1997).

Segundo Rosa (1998), a pesquisa tem demonstrado que bons preditores de problemas no futuro poderão ser: um baixo nível de consciência metacognitiva nas

crianças de idade pré-escolar, uma experiência pequena ou irregular com livros e uma aprendizagem insuficiente de descodificação e recodificação fonológica. Este investigador refere, de igual forma, a ênfase que tem sido colocada no facto de, antes de iniciarem a escolaridade formal, as crianças precisam de aprender que existem diferenças entre o que se diz e o que se escreve, que a escrita e as imagens têm funções diferentes, que as letras e os números se tornam relevantes quando agrupados segundo algumas convenções e de que também elas poderão construir sequências escritas e/ou numéricas, com sentido.

Este panorama vai ao encontro do investigado por Defior Citoler (1993) que, estudando embora a realidade espanhola, mostrou que, na educação formal, nomeadamente no 1.º ciclo, as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita representam 4 a 10% das dificuldades de aprendizagem em geral. A leitura é uma aquisição básica, fundamental para as aprendizagens posteriores, de tal forma que os problemas específicos nela sobrevividos condicionam o progresso escolar destas crianças. Assim, na escola, a fase inicial de «aprender a ler» deve transformar-se rapidamente em «ler para aprender», sendo isto também verdade para a aprendizagem da escrita. A criança que tem dificuldades na aprendizagem da leitura ou da escrita terá dificuldades na progressão escolar e, por certo, sofrerá consequências a nível social, nomeadamente uma baixa auto-estima e um baixo auto-conceito.

Também Alves Martins e Silva (1999, p. 49), investigadoras portuguesas, corroboram esta tese, afirmando que «a alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um».

No que às dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita diz respeito, as últimas investigações apontam para problemas de natureza linguística, ao invés de problemas neuro-perceptivo-motores, como as anteriores teorias defendiam. Neste sentido, é curioso notar que, no século XVIII, em Portugal, de acordo com Adão (1997, p. 230), «a aprendizagem da escrita iniciava-se pelas técnicas da posição da mão e dos dedos, pela postura correcta do corpo e pelo talhe da pena, aspectos estes que ocupavam inúmeras páginas dos compêndios».

Na conceptualização de Defior Citoler (1993), são apresentadas algumas possíveis causas para as dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, todas elas direccionadas para problemas de ordem visuomotor e/ou visuoperceptivo. Talvez daí a importância dada, ainda hoje, por muitos educadores e professores, à lateralidade, ao esquema corporal, à organização e orientação espacial e à discriminação visual na aquisição e aprendizagem desta forma de linguagem.

Investigações mais recentes consideram as competências metalinguísticas como mais relacionadas com a competência de ler do que o quociente de inteligência (Q.I.) nos níveis iniciais de aprendizagem da linguagem escrita.

Existem inúmeras posições sobre a definição de consciência metalinguística. Chillón e Valencia (1997) definem-na como um sub-domínio da metacognição relacionada com a linguagem que se fala. Este sub-domínio compreende actividades de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, assim como actividades de consciente controlo e de planificação intencional dos procedimentos de tratamento linguístico (nas vertentes de compreensão e produção). Por sua vez, Fazenda (1997) apresenta-a como a tomada de consciência relativa à língua materna, cuja estrutura e regras de funcionamento fazem parte do conhecimento implícito do falante. Esta tomada de consciência permite-nos identificar e explicitar os elementos estruturais das

palavras/enunciados, para além de que também nos permite reflectir sobre eles e manipulá-los. Em suma, a consciência metalinguística pode ser definida como uma reflexão sobre a oralidade da nossa língua materna, indispensável à aquisição e aprendizagem da linguagem escrita.

Fazenda (op. cit.) refere ainda que, para que se produza conhecimento metalinguístico, ou consciência metalinguística, será necessário o conhecimento da língua materna enquanto instrumento de comunicação, pois não se pode reflectir sobre algo que não se conhece. Só posteriormente se poderá reflectir sobre a sua estrutura, nomeadamente no que à consciência fonológica diz respeito, aspecto que desenvolveremos de seguida.

1.1.1. Consciência fonológica

«O primeiro nível de conhecimento da linguagem detectável na criança caracteriza-se pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna do falante» (Sim-Sim, 1998, p. 221).

É certo que as duas formas de linguagem, a oral e a escrita, têm características diferentes e comuns. Têm em comum o facto de ser necessário, em ambos os casos, o reconhecer as palavras, analisar as frases e compreender a mensagem; caso contrário, a comunicação seria impossível. Uma componente central desse sistema de processamento que se usa na linguagem é a *working memory*, ou memória operativa temporal, cuja informação se codifica em formas de representação fonológica. No nosso sistema de escrita, o alfabético, os signos escritos são os fonemas e a consciência linguística requerida para a aprendizagem da leitura é a mais exigente neste sistema de escrita, por ser muito abstracto.

Na oralidade, os falantes e ouvintes produzem e compreendem sons, que sabem ser os fonemas e não necessitam de estar conscientes deles de uma forma explícita, no entanto, na escrita e na leitura é necessária uma consciência fonológica explícita.

A consciência fonológica, segundo Chillón e Valencia (1997), pode ser entendida como a consciência sobre as diferentes unidades fónicas (fonemas e sílabas), assim como os distintos graus de consciência, de acordo com uma tarefa que se realiza ou procura, de reconhecimento, segmentação, combinação, adição ou subtracção de fonemas e/ou sílabas. Da mesma forma, Alves Martins e Silva (1999, p. 51) consideram que este conceito pode ser definido «genericamente como a capacidade de conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras».

Existem ruídos que são específicos da oralidade e que não pertencem ao sistema da língua, tornando-se indispensável seleccionar, nas realizações sonoras, os sons que fazem parte da língua. Estas unidades fónicas não têm significado próprio, mas funcionam na mensagem que se pretende transmitir. São os denominados fonemas, que se apresentam como elementos que não se podem decompor, mas que, por substituição na oralidade, poderão alterar o sentido da mensagem (Rebelo, 1990).

Sendo o nosso sistema de escrita alfabético, Alves Martins e Niza (1998) referem que as características próprias deste sistema de escrita necessitam de um tipo de reflexão (sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e as suas relações), diferente da que um outro sistema de escrita envolveria.

Nesta linha de pensamento, deve o educador estar consciente da importância que o desenvolvimento de determinadas estratégias tem na apropriação dessa consciência fonológica, que surge como preditora do sucesso (ou não) da aprendizagem da escrita e da leitura nas crianças em idade pré-escolar. Essas estratégias são, como já referimos, as

canções, as rimas, as adivinhas, as lengalengas, os trava-línguas, entre outras, ou seja, o educador deve proporcionar às crianças inúmeras actividades que potenciem, ao máximo, as suas competências linguísticas orais, em detrimento, arriscamo-nos a afirmar, das actividades com uma visão mais tradicional e reducionista que têm como objectivo o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, tais como a importância dada à lateralidade, à orientação e estruturação espacial e ao desenvolvimento da motricidade fina, entre outros aspectos relacionados com essas competências. Neste contexto, Chillón e Valencia (1997, p. 102) explicam que estas são *«actividades que inducen al descubrimiento de las características esenciales del lenguaje escrito»*.¹⁰

Não retiramos, enquanto educadora e supervisora das práticas pedagógicas em educação de infância, a importância devida às actividades que têm como objectivo o desenvolvimento dos aspectos visuomotores e visuoperceptivos como factores algo importantes na aquisição, por parte das crianças, da linguagem escrita, mas o que destacamos, neste contexto, é a maior importância que deve ser dada à consciência fonológica explícita.

Diversos autores (Alves Martins e Silva, 1999; Defior Citoler, 1993/1998; Fernandes, 2004/2005; Silva, 2004; Velásquez, 2004) reforçam a importância da consciência fonológica na aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Defior Citoler (1998), as crianças, enquanto aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a percepção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso meditativo, designado consciência fonológica.

¹⁰ «actividades que conduzem à descoberta das características essenciais da linguagem escrita» (Tradução própria).

Outros autores vêm acentuar a importância dos anos pré-escolares no desenvolvimento das competências metalinguísticas, sobretudo da consciência fonológica, e do papel do educador ao desenvolver, nas crianças, a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras (Bradley and Bryant, 1983; Bryant et al., 1989; Bryant et al., 1990; Fernandes, 2004/2005; Liberman et al., 1974; Treiman, 1992). Ainda no âmbito de estudos afins, diversas investigações (Bryant e Bradley, 1987; Bryant et al, 1990; Goswamy e Bryant, 1992) revelaram que as actividades desenvolvidas em tarefas fonológicas, antes do ensino formal, estão fortemente correlacionadas com os níveis de sucesso apresentados em tarefas de leitura após o ensino formal da linguagem escrita.

De acordo com Silva (2004, p. 189), «está demonstrado que as crianças chegam à escola com graus diversos de consciência fonológica em função da estimulação [a] que tiveram acesso», ao que nós acrescentamos que será também em função da sensibilidade e conhecimento do educador nesta área de desenvolvimento.

1.1.1. Consciência silábica e conhecimento do nome das letras

«A comparação entre as pré-medidas e o sucesso na leitura, no final do primeiro ano, permitiu concluir que o melhor preditor no sucesso da leitura é o conhecimento do nome das letras» (Velásquez, 2004, p. 125).

Ao destacarmos a importância da consciência fonológica, enquanto competência metalinguística fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita, não nos podemos esquecer de atribuir a devida importância a outras competências, também elas essenciais para o avanço das conceptualizações infantis: a consciência silábica e o conhecimento do nome das letras.

Investigadoras portuguesas, particularmente Silva (2004) e Valente e Alves Martins (2004), explicam que o desenvolvimento da consciência fonológica não é suficiente para a descoberta do princípio alfabético da escrita. Da mesma forma, Velásquez (2004, p. 114) reforça esta ideia quando afirma que a consciência fonológica é «uma condição necessária mas não suficiente porque, além disso, a criança precisa de saber que letras, e de que forma, correspondem a fonemas» e, de igual modo, que o conhecimento das letras «e dos seus valores sonoros, apesar de não assegurar o sucesso na leitura, parece ser uma condição necessária a este mesmo sucesso, sendo, nos estádios iniciais, mais importante do que a inteligência ou as habilidades gerais de linguagem» (op. cit., p. 129).

Os resultados de diversas investigações vêm mesmo reforçar a ideia de que é necessária a combinação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras no sistema alfabético (Byrne, 1992; Byrne e Fielding-Barnsley, 1989; Byrne e Fielding-Barnsley, 1990; Tunmer et al., 1988).

Um estudo efectuado por Alves Martins e Silva (1999) evidenciou que as crianças em idade pré-escolar, que se encontram na fase silábica, beneficiam da apresentação de materiais com certas características fonológicas que permitam a correspondência entre o oral e o escrito, o nome das letras (apreendido através da escrita do próprio nome), para que levem mais longe a sua análise dos sons da linguagem oral, permitindo-lhes, ainda, a produção de escritas em que consigam representar adequadamente esses sons.

Torna-se desejável que os educadores, na posse destes conhecimentos teóricos, fiquem sensibilizados para a importância que poderá ter o “jogar/brincar” com a linguagem de uma forma lúdica, interessante, estimulante e enriquecedora para o

processo de aquisição da linguagem escrita na educação pré-escolar (actividades de excelência que o educador tem à sua disposição no processo de ensino/aprendizagem).

Neste sentido, devem os educadores potencializar a manipulação e a experimentação, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem porque «para nós educadores tornar estas coisas “sérias”, brincadeiras divertidas também não nos é difícil, tendo em conta os mundos de fantasia em que conseguimos transformar a nossa prática» (Silva e Pinto, 2005, p. 37).

2. O papel do educador

«Entender mejor para actuar mejor» ¹¹ (Chillón e Valencia, 1997, p. 23).

Como já deixámos expresso em capítulos anteriores, o jardim de infância configura-se como o local ideal, por excelência, de interacções sociais para a criança em idade pré-escolar, tanto com os pares, como com os adultos. Assumindo uma perspectiva socioconstrutivista como base do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa realçar o papel do educador neste mesmo processo, nomeadamente no que à apropriação da linguagem escrita diz respeito.

As crianças poderão manifestar dificuldades de aprendizagem, designadamente na apropriação da linguagem escrita, se a distância entre a forma como pensam e aquilo que lhes é transmitido for demasiado grande, ou seja, não serão capazes de integrar nos seus esquemas de pensamento o que lhes ensinam. No entanto, se essa distância for relativamente pequena será mais fácil para as crianças adquirirem, construtivamente, os novos saberes (Alves Martins e Niza, 1998).

¹¹ «Entender melhor para actuar melhor» (Tradução própria).

Um estudo realizado por Stevens (2002, p. 226), permitiu-lhe concluir, a propósito, que, «sendo o educador o construtor e gestor do currículo, tendo como referência as Linhas de Orientações Curriculares, impõe-se a elaboração de um currículo que potencie os princípios que valorizam a aprendizagem da língua escrita em todas as suas dimensões».

De igual forma, Niza e Alves Martins (1998), assim como Mata (1999), acentuam o pressuposto de que se torna cada vez mais necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, para que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação.

Segundo a opinião de diversos autores, o acto educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhes reconheça (Silva, 1991).

Até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, hoje sabe-se que, muito antes de entrar para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado (Niza e Alves Martins, 1998).

Ora, é dever do educador estar atento e valorizar essas tentativas de escrita, pois, quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correcta. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes (Niza e Alves Martins, 1998).

Neste contexto, julgamos oportuno, dada a sua pertinência, transcrever as seguintes palavras de Chillón e Valencia (1997):

«a veces, la conversación permite desvelar los conocimientos que [a criança] tiene sobre esse complicado objecto que es el language escrito. Para la maestra es un diálogo sério – plagado de sonrisas – y por eso les pide explicaciones, sino para fomentar que el niño vaya articulando un pensamiento cada vez más elaborado sobre lo que hace y un discurso cada vez más eficaz»¹² (p. 33).

Em Portugal, Niza e Alves Martins (1998, p. 40), corroboram esta tese, afirmando que «sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita».

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Artigo 3.º, Anexo n.º 1), «no âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância (...) favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos».

Felizmente que hoje se valorizam, cada vez mais, as primeiras tentativas de escrita que as crianças fazem antes do início do ensino formal e é a partir dessas tentativas que as crianças podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos sobre a escrita (Niza e Alves Martins, 1998).

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 65), na educação pré-escolar, «ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita, pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito».

¹² «às vezes, a conversa permite desvendar os conhecimentos que [a criança] tem sobre esse objecto complicado que é a linguagem escrita. Para a educadora é um diálogo sério – cheio de sorrisos – e, por isso, pede explicações para fomentar na criança a articulação de um pensamento cada vez mais elaborado sobre o que ela faz e um discurso cada vez mais eficaz» (Tradução própria).

2.1. O educador como intermediário

O educador deve «saber que aprender é um processo afectivo, e que se deve dar prioridade às emoções envolvidas na aprendizagem» (Marujo et al., 2004, p. 41).

Tal como já foi explicado anteriormente, existe uma relação muito próxima entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Neste sentido, deve o educador desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras da compreensão, por parte da criança, da relação entre estas duas formas de linguagem, ou seja, estas duas formas de expressão e comunicação (Alves Martins e Niza, 1998).

De igual modo, Gee (1985), entre outros autores, acentua a ideia de que deve existir um contínuo entre a linguagem oral e a linguagem escrita, nas práticas desenvolvidas na educação pré-escolar.

O que se pretende é que o educador desenvolva, na sua prática quotidiana, situações em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. O conteúdo destas situações de relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita pode ser mais ou menos formal, senão vejamos: quando o educador lê para as crianças uma história, uma poesia, uma peça de teatro ou uma notícia num jornal, está a fazer uma abordagem mais formal da linguagem escrita uma vez que, necessariamente, se trata de uma linguagem mais elaborada; agora quando lê correspondência escolar que estabelece com outro jardim de infância, quando lê a mensagem que uma criança lhe ditou e que o educador registou, quando regista as vivências das crianças dum saída efectuada ao exterior, está a fazer uma abordagem mais informal a estas duas formas de comunicação.

Mas o que importa salientar neste tipo de actividades é o papel de mediador desenvolvido pelo educador, enquanto leitor e escritor das vivências que dizem directamente respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebam informalmente da relação entre a linguagem oral e a escrita.

Alves Martins e Niza (1998, p. 30) asseguram que, quando no jardim de infância se regista a oralidade das crianças, «potencializam-se os processos de interacção entre a linguagem escrita e a linguagem oral».

2.2. O educador como modelo

“O educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto” (Fernandes, 2005, p. 10).

Muito se tem estudado acerca da literacia e das competências, nesta área, das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito à sua motivação para a aprendizagem da leitura, à forma como aprendem a ler e o que poderá contribuir para a sua motivação, nomeadamente o contacto com materiais escritos e a leitura destes por adultos significativos para a criança, em contextos informais, associados a experiências de prazer por parte destas (Alves Martins, 1996; Chillón e Valencia, 1997; Fernandes, 2004/2005; Gromer e Weiss, 1996; Hannon, 2000; Morais, 1997; Neuman e Dickinson, 2002; Paz e Lebrero, 1996; Rebelo, 1990; Sim-Sim, 1998; Spodeck e Saracho, 1993; Velásquez, 2004).

O educador serve de modelo para a criança quando escreve à sua frente. Nestas actividades, a criança vai-se apercebendo de que existe uma forma convencional de

escrita, isto é, que no nosso sistema alfabético se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo e que às unidades da fala oral correspondem unidades na escrita, por outras palavras, que a escrita representa o oral.

Desta forma, segundo Niza e Alves Martins (1998, p. 46), quando os educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão «pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram (...), os educadores e os professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções».

Importa salientar, também, que esta escrita deve ser estimulante para a própria criança, ou seja, deverá estar directamente relacionada com as suas experiências do dia a dia, da sua vida real, dos seus interesses intrínsecos e não extrínsecos, que de forma alguma, possam ser “impostos” pelo educador, isto é, devem, sim, decorrer de situações significativas para a própria criança (Matta, 2001; Niza e Soares, 1998; Vygotsky, 1978/1979). Da mesma forma, Morrow e Rand (1993, p. 181) explicam que «*experiences for learning are created with deep respect for the social, emotional, physical, and intellectual development of the child*»¹³.

Para além de servir como modelo quando escreve à frente das crianças, também o faz quando lê. Segundo Tough (1977/1983) e Bus (1994) (cit. por Garton e Pratt, 1998), quando o educador lê histórias às crianças, estas começam, desde cedo, a entender a linguagem dos livros, desenvolvem o conceito de história (que tem princípio, meio e fim), adquirem competências de literacia, como a orientação do sentido da escrita, e aprendem a virar a página e, talvez mais importante ainda, percebem que o sentido da história pode ser retirado das páginas impressas.

¹³ «experiências de aprendizagem são criadas com o devido respeito pelo desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual da criança» (Tradução própria).

Estes autores (op. cit., p. 67), ainda reforçam a ideia de que *«hearing stories seems to be one of the most important ways children learn about language as a system of representation, which then facilitates their use and understanding of both writing and reading»*¹⁴.

2.3. O educador como proponente de situações de aprendizagem

«Com a consciência plena do que há para aprender, o educador deverá construir oportunidades de manipulação, sistematização e fruição do impresso» (Fernandes, 2004, p. 10).

Para que o educador possa activar as potencialidades de cada criança, é necessário, antes de mais, criar um ambiente educativo estimulante e agradável que possa favorecer a apropriação da linguagem escrita por parte da criança, numa forma informal, agradável e lúdica, pois sabe-se que o espaço físico e os materiais proporcionados às crianças influenciam os seus comportamentos lúdicos e pedagógicos (Dempsey e Frost, 2002; Estevens, 2002; Fernandes, 2004/2005; Fernandes, 2003; Ladd e Coleman, 2002; Pessanha, 1997; Rebelo, 1990; Riley, 2004; Santos, 2001; Seifert, 2002; Wieder e Greenspan, 2002).

Ora, este tipo de ambiente educativo é facilmente organizado pelo educador na sua sala de actividades. Sem termos a pretensão de aqui apresentar estereótipos, até porque, a nosso ver, não existem em educação, pois cada sala é uma realidade específica e cada contexto diferente do outro, assim como a forma de trabalhar do educador, normalmente as salas de actividades no jardim de infância estão organizadas por áreas

¹⁴ «ouvir contar histórias parece ser uma das formas mais importantes das crianças apreenderem a linguagem como um sistema de representação, o que facilita a sua “utilização” e compreensão da escrita e da leitura» (Tradução própria).

ou espaços: da casinha, das ciências, dos jogos, da biblioteca (normalmente também é a área da conversa em grande grupo), da garagem, da expressão plástica, da escrita (comummente chamado de escritório), entre outros possíveis.

Dempsey e Frost (2002) justificam a organização da sala de actividades por diferentes áreas, pelo facto das crianças brincarem e interagirem de diferentes formas, conforme a área em que se encontram. Referem ainda que os equipamentos e os materiais colocados nessas áreas influenciarão, de forma directa, os tipos específicos e a qualidade do comportamento lúdico das crianças, para além de que o educador «solicita e obtém o tipo de jogo desejado, não apenas através da organização do espaço em áreas de aprendizagem, mas através da sua escolha de materiais e equipamento» (op. cit., p. 692).

Se, em todos estes espaços ou áreas da sala, a escrita estiver presente (com listas de palavras, nomes dos objectos, textos produzidos pelas crianças e escritos pelo educador, escrita livre das crianças, livros, jornais, revistas, mapas de tarefas, do tempo e das presenças, por exemplo) e o material para que a criança possa produzir escrita livremente também (blocos, folhas, lápis, esferográficas, agendas, lista telefónica, panfletos), através desta organização, o educador estará, com certeza, a criar um ambiente estimulante e proporcionador de actividades de escrita livre por parte da criança.

Fernandes (2003, p. 169) partilha também desta ideia ao afirmar que, nas salas de jardim de infância, devem estar presentes «suportes de escrita reais e devem ser utilizados nas actividades porque podem promover, não só o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita, mas também os aspectos figurativos e conceptuais da mesma».

Investigações recentes demonstram que a aquisição precoce da linguagem escrita beneficia do impacto directo de determinadas condições, tais como:

- a) A existência de diferentes áreas lúdicas na sala de actividades, como forma de criar um ambiente com materiais e objectos utilizados no dia a dia, que estejam relacionados com a escrita, seleccionados a partir de textos, escritos e impressos;
- b) Situações criadas pelo educador como motivação e orientação de jogos de “faz de conta”, prevendo a utilização adequada de materiais de escrita;
- c) Capacidade das crianças utilizarem a escrita de uma forma realista e funcional durante as suas brincadeiras, descobrindo a sua utilidade em situações práticas da vida quotidiana (Pessanha, 1997/2001; Riley, 2004).

Assim, em contexto de jardim de infância, poderemos falar de “ambientes alfabetizadores”, tal como os denominam Ferreiro e Teberosky (1999) e Moll (1996), pois, segundo estes autores, estamos a referir-nos a ambientes propícios à interacção da criança com a linguagem escrita, interacção essa que deve ser mediada por pessoas que saibam escrever.

Para além da organização do ambiente educativo, devemos, de igual forma, aludir ao jogo, pois este constitui-se como a estratégia por excelência a que o educador pode recorrer como forma de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Pellegrini e Boyd (2002, p. 225) referem mesmo que «o jogo é um conceito quase sagrado para os educadores de infância».

É através do jogo dramático que as crianças exteriorizam sentimentos, fazem aprendizagens, desenvolvem interacções sociais, desenvolvem a linguagem, consolidam aprendizagens do seu mundo envolvente e lidam com diferentes situações do seu dia a

dia. Este jogo dramático, que a criança desenvolve espontaneamente, poderá proporcionar experiências, numa forma muito natural, onde a linguagem escrita terá um papel fundamental.

A este propósito, tanto Vygotsky (1978/1979) como Bruner (1976) (cit. por McLane, 1996) explicam que o facto da criança brincar com a escrita – jogar com formas e convenções, utilizando a escrita em contexto de jogo dramático – poderá servir para abrir a actividade da escrita ao pensamento e à exploração, para além de que, através do jogo e da utilização da linguagem escrita no mesmo, as crianças podem sentir que são escritoras muito antes de dominarem as habilidades e os conhecimentos necessários a esta prática, de forma convencional.

Assim, fazendo alusão ao ambiente criado na sala de actividades do jardim de infância, parece certo que, ao proporcionar-se à criança a possibilidade de crescer num meio onde os materiais de escrita existem em abundância, observando, lendo e tentando escrever, ela desenvolverá um enorme potencial de competências no campo da literacia, para além de que as aprendizagens não formais sobre a linguagem escrita vão surgindo de forma natural, muito antes da entrada no 1.º ciclo, onde se iniciará o respectivo ensino formal (Pessanha, 2001).

Ainda segundo esta autora, a actividade lúdica faz parte integrante do comportamento infantil e surge como uma manifestação espontânea e frequente, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu normal e saudável desenvolvimento (Pessanha, 1997).

Têm sido desenvolvidas experiências, currículos e actividades escolares inovadores por Universidades que valorizam a eficiência da actividade lúdica na aprendizagem da escrita e da leitura. Está cientificamente provado que a criança desenvolve mais facilmente competências de literacia se as situações de aprendizagem

tiverem um sentido e uma finalidade que lhe digam directamente respeito. No entanto, esta actividade lúdica deve ser salvaguardada como fonte de prazer e de espontaneidade da criança e não ser utilizada como panaceia do educador (Pessanha, 1997).

Em suma, na organização e gestão do ambiente educativo, assim como na organização das actividades em que a linguagem escrita esteja presente, o educador deve ter em atenção a motivação intrínseca da criança, sendo o aspecto lúdico uma referência para a sua acção.

Capítulo V – Metodologia

Introdução

Uma investigação educativa «parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo» (Bravo et al., 1998, p. 70).

De acordo com Cohen e Manion (1990) a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de entendimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem.

Desde há décadas que a possível existência de uma crise paradigmática nas perspectivas clássicas de investigação (usualmente identificadas como positivistas, quantitativas, experimentais, empírico-analíticas), em convergência com a génese de opções orientadas para a ruptura – até radical –, com o seu procedimento metodológico, vêm suscitando um crescente interesse por formas de conhecimento que ampliem e diversifiquem os estilos e as vias de acesso às realidades educativas. Esta situação coincide com a emergência de práticas e representações em que o propósito de analisar e/ou compreender os factos educativos se torna indissociável da sua modificação no espaço das novas necessidades e pesquisas sociais.

O questionamento sobre a “tradição” investigativa em educação responde à necessidade de uma mudança nos diálogos que os investigadores estabelecem com as realidades que estudam, agregando várias perspectivas, tanto na delimitação dos seus problemas e questões, como na procura e na tentativa de lhes atribuir respostas (Marques, 2003).

Não há muito tempo atrás, a investigação no campo das ciências da educação era traduzida, quase exclusivamente, no desenvolvimento de uma abordagem fundamentada na tese da *ciência universal*, decalcada do postulado da *uniformidade* da natureza (Erickson, 1986), mediante critérios que apelavam à neutralidade, à experimentação, ao controlo e à predição.

A *razão instrumental* subjacente a esta postura influenciou as teorias educativas, o que levou à aplicação de uma perspectiva puramente técnica a fenómenos intimamente associados a intenções humanas complexas, levando, por conseguinte, à eliminação de elementos significativos do real, enquanto particular (Estrela, 1992; Fernandes, 2000).

Para Eisner (1985), esta visão *nomotética* da educação e do papel do educador, visto como técnico, repercutiu-se na investigação educativa, colocando a tónica na predição e no controlo, assim como no desejo de descobrir leis gerais e, ainda, no crescente interesse pela medição e pela eficácia do ensino.

Contudo, da natureza multidimensional do real educativo fazem parte vertentes que não serão nunca convertíveis nessa lógica científica. Na verdade, o acto educativo é uma «construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes» (Stenhouse, 1985, p. 106), sendo, de igual forma, como nos explica Estrela (1992, p. 18), «face a um horizonte de significação que o processo de pesquisa adquire sentido». Esta visão implica que se saliente o real como «todo um conjunto de relações, contextualizadas no

tempo histórico e em função de concepções particulares de espaço» (Hargreaves, 1994, p. 42), aspectos que seriam insuficientemente apreendidos numa lógica positivista estrita.

Por outro lado, as mudanças que se têm verificado nas formas de abordagem do real, determinam uma rotura epistemológica com o positivismo (Bachelard, 1986). Realmente, uma visão pós-moderna do conhecimento, associada a um novo paradigma qualitativo-interpretativo, que lida com valores e não os entende separadamente dos factos, põe em causa uma verdade objectiva única e indiscutível, que defende «só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 45).

Ora, se a realidade é complexa e mutável e as estratégias para a captar e compreender não se afiguram senão como meras tentativas de aproximação, realizadas por um indivíduo, que é ele próprio indissociável dessa realidade, e, conseqüentemente, por ela influenciado, então a «confirmação» dos factos nunca pode ser considerada como absoluta e definitivamente certa, pois estes factos assentam em interpretações e em interpretações dessas interpretações (Evers e Lakomski, 1991, p. 89).

Além disso, a adequação dos procedimentos investigativos utilizados deve ter em conta o contexto e o objecto que são passíveis de investigação, assim como as características e finalidades que lhe são inerentes. Tal como Erickson (1986) e Bogdan e Biklen (1994) referem, os estudos em educação não têm como objectivo alcançar a generalização que é defendida pelos estudos quantitativos, mas, sim, a procura de “significados” das acções humanas e a compreensão do que é único e particular.

Com base no conjunto de pressupostos explicitados e tendo presente a problemática em estudo, o presente trabalho enquadra-se no contexto do paradigma “pensamento do professor”, entendido como processo e resultado da acção do

pensamento (Shulman, 1986). O presente estudo situa-se, de igual modo, na corrente “ecológica” que, com base nos postulados “ecossistémicos”, toma em consideração a situação em si, tal como o contexto em que esta se desenrola, a fim de situar a elaboração e a (re)construção do conhecimento num quadro complexo e em evolução (Bronfenbrenner, 1979/1989; Shulman, 1987).

Situado conceptualmente o processo de pesquisa, no presente capítulo iremos definir os objectivos a atingir, explicitar as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizar as protagonistas do estudo e apresentar as opções e os procedimentos metodológicos adoptados, aspectos que passamos, de seguida, a abordar.

1. Natureza do estudo

A presente investigação constitui-se como um estudo exploratório, a desenvolver de acordo com uma perspectiva descritiva e holística, que consideramos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e, particularmente, dos educativos. Considerando, ainda, a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, este estudo assume-se como de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, recorrer a procedimentos estatísticos para maior evidenciação e reforço de sentido e significado desses mesmos dados, designadamente dos que serão recolhidos através de questionário.

Assume-se, assim, a lógica de *continuum metodológico*, preconizada por Huberman e Miles (1991), uma vez que procedimentalmente consideramos que estas perspectivas se “auxiliam” mutuamente. Assim sendo, após reflexão acerca dos métodos e técnicas de investigação a usar, fomos conduzidos à simultaneidade complementar da

sua utilização, no plano metodológico. Também Gonçalves (1997, p. 96) argumenta neste sentido, quando explica que «as posições quantitativa e qualitativa (...) continuam a ser colocadas em confronto, quando, do nosso ponto de vista, deverão ser tidas como complementares».

Os estudos qualitativos de cariz fenomenológico, campo onde este se situa, tentam entender como as pessoas “vêem as coisas”, no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998) e, de acordo com Erickson (1986), não é seu objectivo obter generalizações mas, antes, na sua opinião, e também na de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

Enquanto Supervisora das Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pudemos aperceber-nos de que algumas educadoras valorizavam a abordagem à escrita, na sua prática educativa, através do desenvolvimento de actividades e de espaços próprios construídos nas suas salas.

Assim, e em termos genéricos, colocou-se-nos a seguinte grande questão:

- Que benefícios entendem os educadores que a abordagem à escrita, na educação pré-escolar, poderá, a médio e longo prazo, trazer às crianças?

A propósito da questão enunciada, que se constitui como pergunta de partida, foi nossa preocupação exprimir, o mais exactamente possível, o objecto da investigação, isto é, identificar o que se procura compreender melhor, tendo subjacente uma reflexão teórica fundamentada acerca dos modelos que poderão servir de matriz à análise e interpretação dos dados.

Tendo a preocupação de recolher dados que nos levassem à compreensão das representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, recorreremos à utilização de duas técnicas, em dois momentos distintos, a saber: a entrevista e o questionário.

2. Questões orientadoras do estudo

A questão de partida, atrás enunciada, levou-nos a colocar as questões seguintes, que dão corpo às interrogações que configuram o nosso interesse investigativo e que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

- Que representações têm as educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar?
- Que intencionalidade educativa está subjacente à prática pedagógica desenvolvida no domínio da abordagem à escrita?
- Será que as educadoras de infância cooperantes conhecem as concepções precoces das crianças, que acompanham, acerca da escrita?
- Que práticas educativas desenvolvem as educadoras de infância cooperantes que possam favorecer a apropriação da escrita?
- Será que as mesmas consideram que a sua prática educativa, no que à abordagem à escrita diz respeito, se modificou após a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*?

Estas foram as questões que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, as quais foram, por isso, determinantes na construção do quadro conceptual e teórico que sustenta este trabalho e, necessariamente, ao do seu quadro teórico-metodológico.

3. Objectivos do estudo

Tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objectivos do presente trabalho:

- Conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar;
- Identificar algumas das actividades desenvolvidas pelas educadoras de infância cooperantes que possam favorecer o desenvolvimento das concepções sobre a escrita, nas crianças em idade pré-escolar;
- Identificar os benefícios que as educadoras de infância cooperantes perspectivam sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar;
- Compreender se a posição das educadoras de infância cooperantes, relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita, se modificou após a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

4. Protagonistas do estudo

A escolha das protagonistas do estudo teve a ver, sobretudo, com o facto das mesmas serem todas supervisoras cooperantes do 3.º ano da Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, fazendo parte do grupo de educadoras que, semanalmente, contactavam com a investigadora, ou seja, que faziam parte do seu “contexto de trabalho”, isto é, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural, considerado, por estes autores, fonte directa de dados da investigação qualitativa. Considerámos, assim como Loureiro (2001, p. 105), que «as práticas e os

modos de ver dos sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem».

Quadro 2

Número de anos de serviço docente

Educadora	Anos de serviço docente
E1	3
E2	11
E3	5
E4	14
E5	4
E6	10
E7	15
E8	5
E9	5
E10	7
E11	32
E12	21
E13	20
E14	16
E15	17
E16	19
E17	13
E18	9
E19	11
E20	16
E21	5
E22	20
E23	22
E24	13
E25	17
E26	13
E27	19
E28	12

Salientamos, ainda, o clima de confiança mútua existente entre a investigadora e as protagonistas do estudo, para o qual concorre, de acordo com Gonçalves (1997, p. 97), «a validade da investigação [que deverá] ser prevenida pelo estabelecimento (...) de um clima de confiança, que possibilite [ao sujeito] expressar-se livremente e sem constrangimentos», o que deverá começar com a recolha dos dados e continuar no decurso do seu processo de devolução aos protagonistas do estudo.

Deste modo, constituem-se como protagonistas deste estudo a totalidade das educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica do 3.º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (28), no ano lectivo de 2004/2005, cujo número de anos de serviço se encontra sistematizado no Quadro 2.

Como se pode verificar, as vinte e oito educadoras cooperantes, representadas pelos códigos E1 a E28, têm entre três anos e trinta e dois anos de serviço, sendo a média respectiva de 13,4 anos.

Quadro 3

Número de anos como cooperante

Educadora	Número de anos como cooperante
E1	1.ª vez
E2	2
E3	1.ª vez
E4	4
E5	5
E6	5
E7	4
E8	2
E9	3
E10	3
E11	10
E12	1.ª vez
E13	5
E14	9
E15	4
E16	14
E17	2
E18	2
E19	6
E20	2
E21	3
E22	10
E23	20
E24	4
E25	10
E26	5
E27	2
E28	2

Quanto ao número de anos de experiência como cooperantes, como se pode constatar através do Quadro 3, três educadoras (10,7%) são-no pela primeira vez. Das que têm mais experiência, destacamos uma (3,6%) com 20 anos e outra (3,6%) com 14 anos de experiência como cooperante, respectivamente. Três educadoras (10,7%) têm 10 anos de experiência como cooperantes, enquanto que outras duas, têm 9 e 6 anos, respectivamente.

Das restantes, quatro (14,3%) apresentam 5 anos de experiência como cooperantes, outras quatro (14,3%) 4 anos, três outras (10,7%) 3 anos e, por fim, as sete restantes (25%) 2 anos de experiência como cooperantes.

No que se refere às habilitações académicas, o Quadro 4 mostra-nos que todas as educadoras (100%) possuem licenciatura em educação de infância. Destas, duas (7,1%) possuem um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) e um Mestrado em Psicologia da Educação, vinte delas (71,4%) já realizaram Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica e outras duas (7,1%) encontram-se, a realizar Complementos de Formação.

Quadro 4
Habilitações académicas

Habilitações académicas	Educadoras	N
Lic. Educação de Infância	E1, E3, E5, E8 e E9	5
Bach. Educação de Infância Compl. Formação	E2, E4, E6, E10, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26 e E28	19
Bach. Educação de Infância (A frequentar) Compl. Formação	E7e E13	2
Bach. Educação de Infância Curso Est. Sup. Especializados Mest. Psicol. Educação	E11 e E27	2
Total		28

5. Opções e procedimentos metodológicos

5.1. Delineamento do estudo

Considerando o objecto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineámos um estudo em dois momentos, com objectivos específicos e recolhas e análises de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita.

A) 1.º Momento

Como pretendemos conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, recorreremos à entrevista por considerarmos, tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 134), que esta é «utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo».

Para o efeito, seleccionámos quatro educadoras cooperantes¹⁵ a quem realizámos uma entrevista semi-estruturada, cujo *corpus* foi sujeito a análise de conteúdo. Os dados assim obtidos permitiram-nos dar consecução ao objectivo especificamente em vista: a posterior construção do questionário, tendo por base não apenas o nosso conhecimento da realidade, mas também, e sobretudo, as representações das quatro entrevistadas acerca do objecto de estudo.

¹⁵ As entrevistas foram realizadas a quatro educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica do 4.º Ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2003/2004. A selecção destas educadoras decorreu da nossa experiência, enquanto Supervisora da ESE, em que observámos que estas educadoras valorizavam o domínio da abordagem à escrita na sua prática pedagógica.

B) 2.º Momento

No segundo momento, procedeu-se à construção do questionário com base nos dados das entrevistas. Com a aplicação deste questionário, que foi respondido pelas vinte e oito protagonistas do estudo, pretendíamos: conhecer as representações das educadoras cooperantes do 3.º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2004/2005, acerca da abordagem à escrita na educação pré-escolar e identificar e caracterizar as actividades pelas mesmas desenvolvidas com o objectivo de potencializar o desenvolvimento das concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalham.

Os dados obtidos através da sua aplicação foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das perguntas fechadas e a análise de conteúdo nas perguntas abertas.

5.2. Recolha e tratamento dos dados

Feita a definição inicial do estudo, em termos de objecto, protagonistas e objectivos, e concebido o mesmo do ponto de vista metodológico, houve que definir o modo de obter os dados necessários à consecução dos respectivos objectivos, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

Ponderados todos estes aspectos, optámos, como já foi referido, por recorrer à técnica da entrevista como instrumento de recolha de dados, no que ao primeiro momento da recolha de dados se refere, e ao questionário, no que ao segundo se reporta.

5.2.1. 1.º Momento: Entrevistas

Como nos explica Ferreira (1990, p. 165), «todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas». Tendo em conta que um dos objectivos deste estudo é a compreensão das representações das educadoras de infância cooperantes no que à abordagem à escrita na educação pré-escolar diz respeito, as suas respostas referem-se a opiniões, percepções e concepções, fenómenos de difícil observação, porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione e Matalon, 1993).

Toda a acção de pesquisa se consubstancia no acto de perguntar (Ferreira, 1990), o que justifica a entrevista enquanto metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si (Ghiglione e Matalon, 1993).

Optámos, deste modo e, numa primeira fase da recolha dos dados, pela utilização da técnica da entrevista, na sua modalidade de semi-estruturada, em que o entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte dos inquiridos, mas em que a ordem e a forma como os introduzirá são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para a condução da entrevista (Fontana e Frey, 1994; Ghiglione e Matalon, 1993).

A entrevista semi-estruturada afigura-se, de igual modo, como uma técnica que possibilita «a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo» (Estrela, 1994, p. 342) e, ainda, «recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos» (Lessard-Hébert et al., 1994, p.

160), o que nos permitiu não apenas a obtenção de informação sobre o real, mas também algum conhecimento dos quadros conceptuais das educadoras cooperantes que participaram no presente estudo.

A opção por este tipo de entrevista teve também a ver com o facto de estarmos conscientes de que «uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante» (Bell, 1997, p. 121) procurando, desta forma, *escutar* as entrevistadas (Gonçalves, 1992), mas obedecendo aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995) para a sua concretização, procurando, nomeadamente, não “dirigir” a entrevista, não limitar as respostas das entrevistadas e não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-as a esclarecer conceitos e situações concretas.

a) Elaboração do guião de entrevista

A preparação das entrevistas deve ser feita de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão atenta na sua elaboração. Assim, delineados os respectivos objectivos, construimos um guião orientador que, pela sua maleabilidade, permitisse, por um lado, um aprofundamento das questões levantadas e, por outro, a introdução de novas questões (questões de reforço), para que, podendo as entrevistadas expressar-se livremente, os objectivos pretendidos fossem efectivamente alcançados. Na verdade, como refere Estrela (1994), a definição clara dos objectivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adoptar.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado.

O referido guião (Anexo I) tinha por tema «A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Representações de Educadoras de Infância» e como objectivo geral «conhecer as representações das educadoras seleccionadas acerca da importância que atribuem à abordagem à escrita na educação pré-escolar», sendo composto por cinco blocos, que passamos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Com este primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e seus principais objectivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Recolha de dados de carácter geral

Visava recolher alguns elementos que permitissem caracterizar o percurso profissional das entrevistadas.

BLOCO C – Representações das entrevistadas sobre a gestão curricular

Tinha como objectivo identificar a intencionalidade educativa subjacente à prática educativa das entrevistadas, nomeadamente no que à abordagem à escrita diz respeito.

BLOCO D – Representações das entrevistadas sobre a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar

Procurava conhecer as concepções das entrevistadas sobre a abordagem à escrita e identificar algumas das actividades a que recorrem para o desenvolvimento das concepções precoces das crianças neste domínio.

BLOCO E – Opinião das entrevistadas sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar

Por fim, com o último bloco, pretendíamos conhecer as representações das entrevistadas sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar, designadamente no que concerne ao domínio da abordagem à escrita.

b) Realização das entrevistas

Todas as educadoras cooperantes a entrevistar foram contactadas, individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, cada uma das quais teve cerca de uma hora de duração, nos dias, horas e locais combinados, tendo havido a preocupação por um ambiente adequado e não susceptível de interferências (Pacheco, 1995).

Tendo o guião por referência, explicitámos os objectivos da investigação e as suas condições de realização, situação em que, de acordo com Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas. Evitámos dar a sensação de “estar a examinar” as entrevistadas, mas optámos por explorar a consistência e coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (1988, cit. por Pacheco, 1995, p. 89), que a

«exactidão das palavras e usos linguísticos» aumenta com «o registo exacto das respostas do entrevistado».

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, estas atribuíram-se a si próprias um nome fictício no início de cada entrevista, a saber: Joana, Maria, Sofia e Patrícia.

c) Análise de conteúdo das entrevistas

Realizadas as quatro entrevistas, procedemos à redacção dos respectivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos (Anexo II) ¹⁶. Segundo Pujadas Muñoz (1992, cit. por Gonçalves, 1997, p. 102), na transcrição das narrativas, devemos ter em atenção a inclusão, como anexo, das transcrições literais dos testemunhos, não só como forma prévia de ilustração, mas também como prova da fiabilidade do processo seguido, e o recurso às citações ao longo do texto do relatório final, enquanto forma de apoio às afirmações analíticas ou interpretativas do autor.

Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995, p. 31), num

«Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens».

¹⁶ Dado o volume de informação, apresentamos em anexo (Vol. Anexos) um protocolo e os documentos relativos a todas as fases do tratamento de apenas uma entrevista, escolhida aleatoriamente. Anexa-se, ainda, o quadro geral da análise comparativa dos dados respeitantes às quatro entrevistas realizadas.

A sua finalidade é, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). Assim perspectivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, adequação, objectividade e pertinência (Ludovico, 2004).

Após uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que seguiu os seguintes momentos:

1.º momento: elaboração de uma grelha de análise provisória em função do Guião da entrevista e da leitura flutuante dos protocolos das quatro entrevistas.

2.º momento: primeiro tratamento das entrevistas, eliminando as questões colocadas e os segmentos da informação que se afastam dos segmentos pretendidos (Anexo III).

3.º momento: pré-categorização do *corpus* da informação pela sua divisão em unidades de sentido (Anexo IV).

4.º momento: categorização do referido *corpus* com a sua distribuição por categorias e sub-categorias, de acordo com a grelha de análise elaborada, entretanto reelaborada no decurso deste processo (Anexo V).

5.º momento: categorização comparativa dos dados – após a categorização dos dados de cada uma das entrevistas, procedemos à elaboração de um quadro comparativo da categorização das quatro entrevistas (Anexo VI), com o intuito de obter uma visão de conjunto dos mesmos e, ao mesmo tempo, facilitar a sua interpretação.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorreremos a um colega que nos serviu de “juiz externo”, cuja análise e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos usados, tanto na primeira versão da grelha de análise e suas reformulações, como nas fases do primeiro tratamento, e da

caracterização dos dados de cada uma das entrevistas e, ainda, posteriormente, na análise comparativa dos mesmos.

5.2.2. 2.º Momento: O questionário

As entrevistas realizadas às quatro educadoras cooperantes e a análise de conteúdo feita ao *corpus* informativo de cada uma delas permitiram-nos definir categorias e sub-categorias, com base nas quais procedemos à elaboração do questionário, para que melhor pudessemos atingir os objectivos a que nos tínhamos proposto no início deste trabalho de investigação. Deste modo, passaremos a descrever o processo relativo à construção e aplicação do questionário, bem como ao tratamento dos dados recolhidos através do mesmo.

a) Construção do questionário

Como refere Loureiro (2001), quando se constrói um questionário, os itens a considerar não podem resultar apenas de uma reflexão teórica ou de adaptações puras e simples de escalas utilizadas noutras investigações. Dever-se-ão ter sempre em linha de conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreira, 1990), até porque, para que os seus objectivos sejam alcançados, não devemos considerar um questionário como uma “lista de perguntas”, mas antes como o conjunto de «todos os meios de procura de resposta» (Mucchielli, 1979, p. 15).

Assim sendo, e no respeito pelo princípio acabado de enunciar, tomámos por base, para a construção do questionário, os dados resultantes da análise de conteúdo feita às entrevistas anteriormente referidas.

Deste modo, e tendo por referência esta análise caracterial restrita das educadoras cooperantes, construímos o questionário a aplicar às protagonistas do estudo, em função dos seguintes objectivos principais: compreender as representações das educadoras cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar; identificar algumas das actividades desenvolvidas pelas educadoras cooperantes que possam favorecer as concepções precoces das crianças, assim como identificar os benefícios que elas perspectivam sobre este domínio; e, por fim, compreender se a posição das educadoras cooperantes relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita se modificou após a publicação das Orientações Curriculares.

O questionário é composto por questões fechadas e por questões abertas, com o intuito de que as segundas sejam complementares e/ou mais abrangentes do que as primeiras e, para a sua organização e sequencialização, recorreremos a um processo misto, alternando as questões abertas com questões fechadas (Ghiglione e Matalon, 1993). De acordo com Lessard-Hébert et al. (1994, p. 100), pretendemos, pois, que as respostas dos sujeitos exprimissem expressões, «percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios».

A construção do questionário obedeceu, ainda, uma vez que se tratava de “questões de opinião e de atitudes”, ao não agrupamento de todas as que respeitavam ao mesmo tema, mas antes intercalando-as quanto ao conteúdo e forma, bem como procedendo-se à alternância de questões em que uma resposta “positiva” exprime uma posição favorável com outras em que a mesma resposta traduz a posição inversa, evitando o enviesamento das respostas, que se procurou neutralizar para o conjunto das questões, misturando enunciados favoráveis com desfavoráveis (Ghiglione e Matalon, 1993).

Em termos de estrutura conceptual, o questionário compreende cinco campos:

- O primeiro respeita à formação recebida sobre a abordagem à escrita pelas educadoras cooperantes, tanto na sua formação inicial, como ao longo da sua carreira, assim como ao tipo de formação recebida.

- O segundo diz respeito ao processo de desenvolvimento, por parte das educadoras, da abordagem à escrita, nomeadamente no conhecimento que detêm (ou não) das concepções precoces das crianças com quem trabalham, a justificação para o desenvolvimento de actividades neste domínio na sua prática educativa e a importância que lhe atribuem, o tipo de estratégias utilizadas e a existência (ou não) de um espaço de exploração da linguagem escrita, assim como os materiais lá existentes e, ainda, o desenvolvimento de determinadas competências neste domínio.

- O terceiro campo é respeitante à atitude das crianças na abordagem à escrita, nomeadamente na exploração deste tipo de linguagem e os sentimentos a ela inerentes, bem como os benefícios considerados pelas educadoras, a médio e longo prazo, com o desenvolvimento deste domínio.

- O quarto campo centra-se na atitude do educador face ao desenvolvimento da abordagem à escrita, designadamente no que diz respeito às tentativas de escrita da criança, assim como aos sentimentos de “pressão” sentidos (ou não), como resultado da acção dos pais e familiares e consequente reacção.

- Por fim, o quinto campo refere-se às mudanças que as educadoras poderão ter verificado nas práticas educativas respeitantes à abordagem à escrita, em geral, assim como na própria, após a publicação das Orientações Curriculares.

No seu conjunto, os dados recolhidos nos diferentes campos visam possibilitar a identificação das representações das protagonistas do estudo face à abordagem à escrita na educação pré-escolar.

b) Pré-testagem do questionário

O instrumento inicialmente construído, foi desde logo considerado uma “versão provisória”, carecendo de pré-testagem. Na opinião de Damas e Ketele (1985), com a *pré-testação* pode-se, entre outras coisas, compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do questionário, a facilidade/dificuldade de descodificação, a extensão ou redundância das informações, evitando-se, deste modo, “as más surpresas”. Em suma e, de acordo com Muccielli (1979), trata-se de *pôr à prova* o questionário.

Foi o que fizemos, submetendo-o à apreciação de um perito, que nos sugeriu algumas alterações e precisões. Feitas estas, foi o mesmo passado a três supervisoras cooperantes (que não faziam parte do grupo de protagonistas do estudo) e a duas supervisoras da ESE.

Após a devolução dos questionários e analisadas as respostas, conversámos com cada uma das inquiridas de modo a que pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas quanto ao preenchimento, bem como ouvir as suas propostas e sugestões de mudança. Posto isto, foram efectuadas algumas alterações até chegarmos à “versão final”, que ainda submetemos à apreciação de um perito, após o que se transformou na “versão definitiva” (Anexo VII).

c) Aplicação do questionário

Os questionários foram aplicados por “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1998), tendo sido codificados e entregues às educadoras cooperantes,

pessoalmente, a quem já previamente tinha sido solicitada a sua colaboração para o nosso estudo.

Explicadas as questões relativas ao preenchimento, uma vez que, segundo Ferreira (1990), a acção de pesquisa se enforma no acto de perguntar, tendo, para tal, as regras metodológicas, o objectivo único de esclarecer o modo de obter respostas, foi marcado um prazo, findo o qual se procedeu à sua recolha, tendo sido devolvidos na totalidade.

d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário

No que concerne à forma e conteúdo das respostas, as questões fechadas foram tratadas estatisticamente, sendo as respostas às questões abertas sistematizadas em traços caracterizadores, em função da respectiva análise de conteúdo.

Uma vez que nas questões fechadas foram usadas diferentes escalas de resposta, para o seu tratamento foi necessário recorrer, para além dos procedimentos estatísticos simples, e dada a multiplicidade de opções de escolha de algumas questões, ao tratamento dos dados através do programa SPSS, versão 13.0 para Windows.

Para o tratamento das questões abertas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que consideramos, tal como Vala (1990, p. 107), particularmente útil, uma vez que não seria possível antecipar «todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados». A análise de conteúdo feita a algumas das respostas abertas também nos permitiu estabelecer categorias mutuamente exclusivas, com vista a uma melhor análise e interpretação dos dados (Anexo VIII).

CAPÍTULO VI – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Introdução

Explicitadas as opções e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a consecução deste estudo, passaremos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que o suporta, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que nos orientaram no decorrer da investigação.

Convictos de que não existe uma análise científica que seja independente de um determinado ponto de vista, uma vez que esta se realiza através de um olhar específico sobre determinada realidade que, se interroga, suportado por um determinado quadro teórico-conceptual, aceitamos, com naturalidade, que a implicação e o envolvimento da investigadora exerçam uma influência inevitável sobre essa mesma investigação (Macedo, 2005).

Tal análise será feita através da interpretação das respostas obtidas, tendo por base os quadros e gráficos em que foram sistematizados os dados recolhidos, após o respectivo tratamento.

A análise interpretativa dos dados obtidos através do questionário aplicado às vinte e oito educadoras cooperantes, cuja sistematização se apresenta no Anexo VIII, permite, pois, conhecer, tendo presentes os cinco campos do questionário em causa, as suas representações sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar.

1. Formação sobre a abordagem à escrita

Já não nos questionamos sobre se deveremos ou não abordar a linguagem escrita no jardim de infância. Para além da pertinência da sua abordagem ser por demais evidente, constitui-se a mesma como um dos domínios presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Sabemos, pela nossa experiência enquanto supervisora da prática pedagógica, que subsistem sempre, junto dos educadores, muitas dúvidas relativamente às práticas educativas neste domínio, além de que é necessário reconhecer que nem sempre a formação inicial dos educadores de infância é clara neste domínio, pelo que questionámos as educadoras cooperantes relativamente à sua formação recebida, tanto na inicial como na contínua.

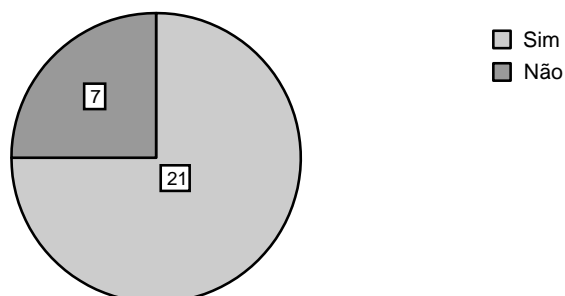
1.1. Na formação inicial

No que concerne à formação recebida, sobre a abordagem à escrita, no decorrer da formação inicial (Gráfico 1), a maioria das educadoras (75%) afirma tê-la recebido, enquanto que 7 (25%) asseguram não ter recebido qualquer formação nesse processo.

Neste contexto, teria sido interessante determinar a época em que as educadoras realizaram a sua formação inicial e em que Escola (Magistério Primário ou Escola Superior de Educação), para se tentar perceber porque é que, nalguns casos, a abordagem à escrita não era contemplada nos cursos de formação inicial para educadores de infância.

Gráfico 1

Formação recebida, sobre a abordagem à escrita, na formação inicial



N = 28

Independentemente, porém, da Escola de formação, uma vez que essa não é uma circunstância que revele para este estudo, constata-se que das 21 inquiridas que dizem ter recebido formação sobre a abordagem à escrita, na formação inicial, (Quadro 5), 16 (76,2%) afirmaram que a mesma se configurou nos conteúdos de uma disciplina específica, enquanto componente integrante do currículo do seu curso.

Para 1 educadora, essa formação sobre a abordagem à escrita, revestiu a forma de Seminários, não especificando, porém, o nome dos mesmos, pelo que inferimos tratar-se de Seminários relacionados com a prática pedagógica.

Quadro 5

Formação recebida, sobre a abordagem à escrita, na formação inicial

Formação recebida	Total
Disciplina específica	16
Seminário	3
Ação de formação	2

N = 20

Pela análise do Quadro 5, verificamos que apenas 2 respondentes referem que a formação sobre a abordagem à escrita na sua formação inicial decorreu de ações de

formação, não especificando o nome, os conteúdos ou a duração destas, sendo que 1 das respondentes recebeu igualmente formação nesta área também através de um Seminário.

Além disso, 1 inquirida refere que a sua formação derivou de «um pequeno enfoque (a nível teórico) em algumas disciplinas» (E9).

Quanto às disciplinas em que essa formação específica foi realizada, atentemos no Quadro 6.

Quadro 6

Formação específica recebida na formação inicial

Categoria	Disciplinas
Formação específica sobre a abordagem à escrita na formação inicial	<ul style="list-style-type: none">• Língua Portuguesa e Abordagem à Escrita• Abordagem à Leitura e Escrita no Pré-Escolar• Literatura para a Infância• Linguagem Oral e Abordagem à Escrita• Língua Materna• Pedagogia e Didáctica Pré-Escolar

N = 13

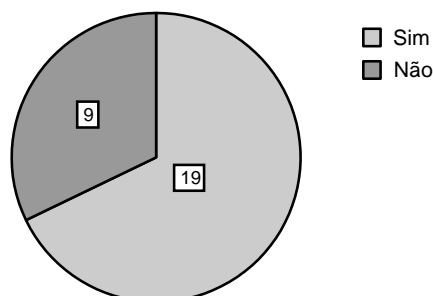
As disciplinas indicadas pelas educadoras (Quadro 6) como sendo aquelas em que, na formação inicial, receberam formação sobre a abordagem à escrita, são: “Língua Portuguesa e Abordagem à Escrita”, “Abordagem à Leitura e Escrita no Pré-Escolar”, “Literatura para a Infância”, “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, “Língua Materna” e “Pedagogia e Didáctica Pré-Escolar”, sendo que 1 delas recebeu, de igual forma, formação através de Seminários externos à formação inicial.

1.2. Ao longo da carreira

No que ao longo da carreira se refere, 19 das educadoras inquiridas (67,9%) afirmam ter recebido formação sobre a abordagem à escrita, enquanto que 9 (32,1%) declaram não a ter recebido no decorrer do seu percurso profissional (Gráfico 2).

Gráfico 2

Formação recebida, ao longo da carreira, sobre a abordagem à escrita



N = 28

Quanto à especificidade da formação recebida, ao longo da carreira sobre a abordagem à escrita (Quadro 7), o valor mais significativo é o de 10 educadoras (47,6% do respectivo total de 21 respondentes) que referem ter recebido formação sobre a abordagem à escrita através de acções de formação contínua, apenas 2 especificando o nome destas, sendo que 1 delas foi no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e outra, denominada “A construção social da escrita”, que foi dinamizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Quadro 7

Formação recebida, ao longo da carreira, sobre a abordagem à escrita

Formação recebida	Frequência	%
Partilha de vivências entre educadoras	2	9,5
Seminários	5	23,8
Acções de formação contínua	10	47,6
Auto-formação	1	4,8
Disciplina específica (Complemento de Formação)	3	14,3
Total	21	100,00

N = 17

Por seu lado, 5 das educadoras (23,8%), o segundo valor numericamente mais significativo desta questão, afirmam terem recebido formação sobre a abordagem à escrita no decorrer da sua carreira através de Seminários, sendo que 4 delas não referem

o nome dos mesmos. Apenas 1 afirma ter participado em Seminários no âmbito da prática pedagógica da formação inicial de educadores de infância, numa escola de formação, enquanto supervisora.

Das 3 educadoras que receberam formação sobre a abordagem à escrita nos cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, 2 referem que essa área foi abordada na disciplina de “Língua Portuguesa – Descoberta e Aprendizagem”.

Em termos de peso relativo, seguem-se 2 das educadoras que referem tê-la recebido através da partilha de vivências entre educadoras. A explicação apresentada por 1 delas (E2) foi a de que participou «nas comunicações e sábados pedagógicos no Movimento da Escola Moderna».

Este aspecto revela-se-nos como um indicador do interesse e motivação por parte de alguns educadores em querer aprofundar conhecimentos nesta área, na medida em que se organizam, através das suas associações pedagógicas, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna, no sentido de promover acções ou sessões de esclarecimento, partilha de experiências e aprendizagem cooperativa.

Por último, a respondente que diz ter feito auto-formação no decorrer da sua carreira, explica que fez e continua a fazer leituras sobre a abordagem à escrita.

A leitura do Quadro 7 mostra-nos, ainda, que a maioria das educadoras (18) que recebeu formação sobre a abordagem à escrita, ao longo da sua carreira, o fez por interesse próprio, uma vez que procurou formação nesse âmbito. Apenas 3 das educadoras receberam formação sobre a abordagem à escrita no âmbito de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica e, portanto, de forma “não voluntária”.

2. O processo de desenvolvimento da abordagem à escrita

Sabemos que a leitura e a escrita fazem parte do quotidiano (familiar) das crianças de idade pré-escolar e, como tal, elas vão-se apercebendo para que serve ler e escrever.

É dever do educador, na sua sala de jardim de infância, proporcionar o ambiente adequado a experiências relacionadas com a linguagem escrita, para que a criança se vá familiarizando com este tipo de linguagem. Para tal, torna-se necessário que, enquanto profissional, conheça, ou tente conhecer, as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalha, de forma a poder actuar na sua *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1934/1998).

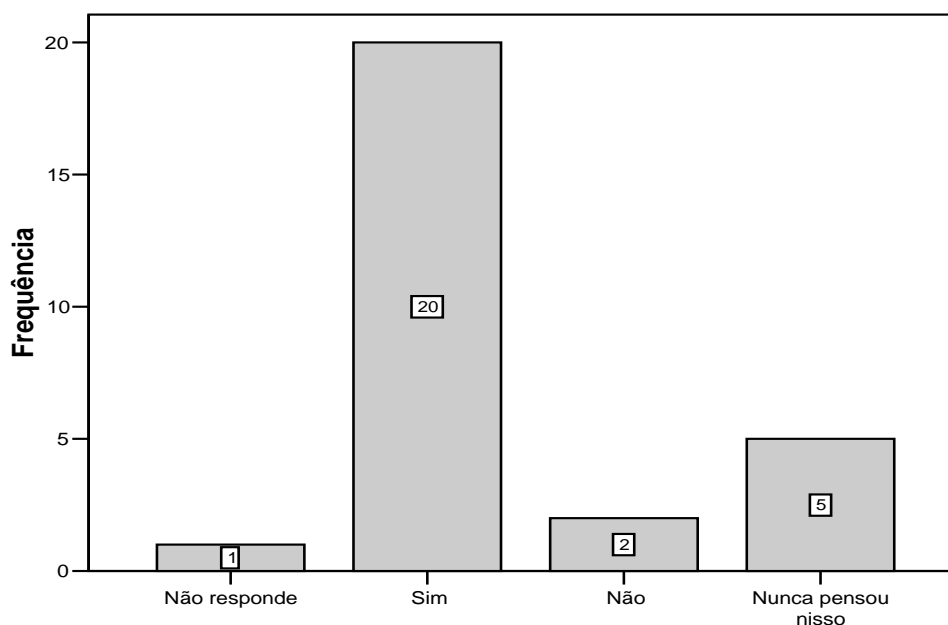
2.1. Conhecimento das concepções precoces

Graças a estudos efectuados, existe um conjunto de dados demonstrativos de que as crianças, antes do início formal da leitura e da escrita, colocaram hipóteses e construíram representações sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita, ou seja, desenvolveram concepções precoces sobre a linguagem escrita (Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001; Neves e Martins, 1994; Niza e Martins, 1998; Riley, 2004; Silva, 1991).

Questionadas sobre o conhecimento que detêm das concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalham (Gráfico 3), 20 das respondentes (71,4%) afirmam conhecê-las, 5 (17,9%) dizem nunca ter reflectido sobre essa questão, enquanto que 2 educadoras (7,1%) referem não as conhecer.

Gráfico 3

Conhecimento das concepções precoces



N = 27

Relativamente às respondentes que afirmam não conhecer as concepções precoces das crianças com quem trabalham, ou aquelas que dizem nunca ter pensado nisso, questionamo-nos se terão noção do quão importante se revela este conhecimento por parte do educador para que possa actuar na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygotsky, 1934/1998). Neste sentido e, de acordo com Riley (2004), deve o educador tirar partido da aprendizagem inicial das crianças, avaliar o nível em que cada criança se encontra e ainda estar consciente da natureza da aprendizagem que elas têm de construir para que progridam rumo a uma literacia convencional.

Estas respostas remetem-nos ainda para a importância da «reflexividade crítica» a que se refere Nóvoa (1988), no domínio da formação de pessoas adultas, que sabemos ser um factor-chave no desenvolvimento profissional contínuo de educadores que

privilegiam práticas adequadas e de qualidade, pois concordamos com Dominicé (1988), quando enfatiza a formação contínua como um «instrumento de avaliação formadora», o que permite, ao educador sempre em formação, tomar consciência das situações educativas que dela resultam para o seu processo de formação ao longo da vida.

Também Gonçalves e Simões (1991, p. 144) destacam a importância da formação contínua, pois segundo estes autores, uma verdade insofismável se nos depara no panorama da educação: «a da necessidade de um modelo de formação contínua/permanente que dê resposta às necessidades reais colocadas pela prática educativa».

Interessados na importância deste estudo – especialmente relevante para a nossa própria formação e acção como formadora e supervisora – colocamo-nos, tal como Severino (2004, p. 193), algumas interrogações acerca do processo de formação contínua:

- «Que tipo de formação se tem vindo a proporcionar aos [educadores] cooperantes?
- Como se tem dado resposta às necessidades de formação desses [educadores]?
- Que tipo de articulações se têm estabelecido, de facto, entre eles e a instituição de formação?».

2.1.1. Justificações aduzidas

Ao determo-nos na leitura compreensiva do Quadro 8, compreendemos as justificações aduzidas pelas respondentes para justificarem o facto de conhecerem as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalham.

Quadro 8

Justificações aduzidas para o conhecimento das concepções precoces

Justificações aduzidas	Frequência	%
Reflexão sobre a minha prática.	1	5,88
Percepção das concepções da criança face à linguagem escrita.	6	35,29
Compreensão da utilidade e funcionalidade da linguagem escrita por algumas crianças.	5	29,41
Atenção aos desejos, curiosidades e aprendizagens realizadas pelas crianças.	1	5,88
Conhecimento da criança e de adultos com quem se convive.	1	5,88
Atitude das crianças face à escrita (interesse ou desinteresse).	3	17,65
Total	17	100,00

N = 19

Assim, 6 (35,29%) das respondentes situam-se a um nível meramente intuitivo ao afirmarem que se situam no plano da «percepção das concepções da criança face à linguagem escrita».

Por outro lado, 5 das inquiridas (29,41%), justifica-se com a «compreensão da utilidade e funcionalidade da linguagem escrita por algumas crianças», ao passo que a «atitude das crianças face à escrita (interesse ou desinteresse)» é apresentada por 3 das educadoras (17,65%) como motivo justificativo.

Com igual frequência, 1 respondente (5,88%) em cada caso, são apresentadas as seguintes justificações: a «reflexão sobre a minha prática», a «atenção aos desejos, curiosidades e aprendizagens realizadas pelas crianças» e, ainda, o «conhecimento da criança e de adultos com quem se convive».

O testemunho destas educadoras poderá revelar que estão atentas e valorizam as tentativas de escrita das crianças com quem trabalham. Esta atitude vai ao encontro da teoria defendida por Niza e Martins (1998), segundo a qual, quando o educador aceita as tentativas de escrita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correcta, o que contribui não só para ajudar a criança a aprender a escrever, mas também a incentivá-la para que o faça mais vezes.

Neste contexto, detenhamo-nos, então, nas palavras de uma das respondentes que nos parecem bastante elucidativas:

«Algumas crianças conhecem já a importância do código escrito (nos livros que lêem e que são lidos) na sala e a importância para se fazerem entender pelos outros. Reflexo disso é a sua tentativa de “escrever” e de copiar textos e frases que consideram importantes» (E20).

De acordo também com Martins e Niza (1998), as consequentes descobertas, por parte da criança, da funcionalidade da linguagem escrita, são fundamentais para o processo de alfabetização. Estas descobertas, associadas à atribuição de sentido e de razões para se aprender a escrever e a ler, apresentam-nas aquelas autoras como sendo o projecto pessoal de leitor/escritor.

Face a estes pressupostos, somos levados a reflectir acerca das justificações apresentadas por algumas das respondentes:

- «cada criança é um caso, algumas trazem um grande estímulo à leitura e escrita (são essas que têm mais competências desenvolvidas), outras demonstram um total desinteresse na aprendizagem da escrita. Há que diversificar estratégias em função disso» (E3);

- ou «conhecendo a criança e os adultos com quem convive é possível desenhar algumas concepções» (E15);

- e, ainda, que, «na sua prática o educador deve estar atento aos desejos, curiosidades e aprendizagens realizadas pelas crianças» (E8).

Estas respostas parecem, pois, revelar alguma preocupação, por parte destas educadoras, face ao conhecimento das concepções precoces das crianças com quem

interagem acerca da linguagem escrita, no sentido de melhor poderem adequar as suas estratégias de intervenção às necessidades concretas das crianças nesse domínio.

Apesar de 2 das inquiridas terem afirmado não conhecer as concepções precoces e ainda 5 que referem nunca terem pensado nisso, 2 sentiram necessidade de se justificar, afirmando 1 delas:

«Nunca pensei bem nisso, mas cada criança vê a escrita à sua maneira» (E19).

Se pensarmos, tal como Ferreiro e Teberosky (1999) nos explicam, que a criança de idade pré-escolar “sabe” muitas coisas sobre a escrita e que aos seis anos já resolveu, sozinha, numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita, então esta educadora poderá demonstrar algum conhecimento face a este domínio, mas não o suficiente, se pensarmos que, de acordo com as mesmas autoras, as crianças passam por diferentes níveis nas suas concepções precoces, que importa ao educador conhecer, como já referimos.

Além disso, segundo Rebelo e Atalaia (2000, p. 14), «só tendo noções claras do que é a leitura e a escrita, que mecanismos psicológicos estão implicados numa e noutra, é possível ajudar o aluno a superar os obstáculos».

A outra educadora (E7) que afirma não conhecer as concepções precoces, justifica-se desta forma:

«penso que não, porque elas ainda só têm 4 anos (talvez para o ano, nesta altura, eu já possa responder sim a esta questão)».

Este testemunho transmite-nos uma possível falta de conhecimento neste domínio, se atendermos ao facto de que «aos 4 anos – para a maioria das crianças – há

um primeiro problema já resolvido: a escrita é não somente um traço ou marca, mas também um objecto substituto, uma representação de algo externo à escrita como tal» (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 274). Face a esta questão, das 27 respondentes, 5 não justificaram a sua resposta.

2.2. Desenvolvimento da abordagem à escrita na prática educativa

Perguntadas acerca das razões que as levavam ao desenvolvimento da abordagem à escrita, as educadoras optaram pelas hipóteses colocadas, tal como o Quadro 9, no-lo mostra.

A resposta a esta questão era de escolha múltipla (máximo de 3 e mínimo de 1), tendo-se verificado que nenhuma das inquiridas escolheu as duas das questões seguintes: a «formação específica nessa área» e a «resposta face à “pressão” de pais e familiares» Ainda perante a possibilidade de considerarem “outra” hipótese nesta questão, nenhuma das respondentes o fez.

Quadro 9

Justificação para o desenvolvimento da abordagem à escrita

Justificações	Frequência	%
Preparação das crianças para o 1.º Ciclo	16	21,05
Valorização, por parte das crianças, da escrita como forma de comunicação e aprendizagem	27	35,53
Domínio presente nas Orientações Curriculares	21	27,63
Reconhecimento, pelos colegas do 1.º Ciclo, do trabalho desenvolvido	1	1,32
Gosto pessoal por esta área	11	14,47
Total	76	100,00

N = 28

A valorização da escrita, por parte das crianças, como forma de comunicação e aprendizagem é a razão apresentada pela maioria das educadoras (35,53% de escolhas).

Este motivo vai ao encontro da ideia defendida por Riley (2004, pp. 42-44), que realça a importância da literacia no currículo da educação de infância, pois, segundo afirma, «tanto a língua escrita como a falada são aprendidas graças à curiosidade das crianças e ao desejo de compreender o mundo», além de que «o desenvolvimento do Português falado e escrito possibilita às crianças aceder a todo o currículo, à interação social e à oportunidade e poder pessoais».

O facto da abordagem à escrita ser um dos domínios presentes nas Orientações Curriculares foi considerado, em 27,63% das respostas das educadoras, como razão para a desenvolverem na sua prática educativa. Consideramos pertinente, neste ponto, especificar que a área de Expressão e Comunicação, presente nas Orientações Curriculares, é a única área

«(...) em que se distinguiram vários domínios (...) que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação (...) para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Além disso, convirá notar, conforme Ludovico (2004, p. 15) salienta, que «as Orientações Curriculares, não sendo prescritivas, e adoptando uma perspectiva mais centrada nas indicações para o educador do que na precisão das aprendizagens a realizar pelas crianças, se afastam da ideia de programa», constituem-se como «uma referência comum para todos os educadores no que concerne à organização da componente educativa», pelo que é algo estranho que apenas aquela percentagem de inquiridas, ainda por cima com responsabilidades na formação de futuros educadores de infância, perante a sua acção pelas disposições das referidas Orientações Curriculares.

Consideramos curioso o facto de 21,05% das escolhas revelarem que muitas educadoras desenvolvem a abordagem à escrita, na sua prática educativa, como preparação das crianças para o 1.º Ciclo.

Se sabemos que a educação pré-escolar, ao ser integrada no sistema educativo (Lei 46/86), é configurada como tendo características próprias e como sendo autónoma, e, ainda, que, de acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 17), «não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida», questionamo-nos se as inquiridas não estarão a transformar a educação pré-escolar numa mera preparação para a escola (formal), nomeadamente no que a esta área do conhecimento diz respeito.

Será que as educadoras necessitam do reconhecimento, por parte dos colegas do 1.º Ciclo, do trabalho desenvolvido nesta área (1,32% das respostas) e que consideram que o sucesso do seu trabalho depende das competências adquiridas pelas crianças neste domínio? Ou sentirão que, desta forma, o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar se torna mais perceptível e visível para outros níveis de ensino e, por consequência, para pais e familiares, o que, eventualmente, se traduziria num maior reconhecimento social do mesmo?

Apesar destas questões, nenhuma das educadoras protagonistas do estudo afirma desenvolver a abordagem à escrita como resposta face à “pressão” de pais e familiares.

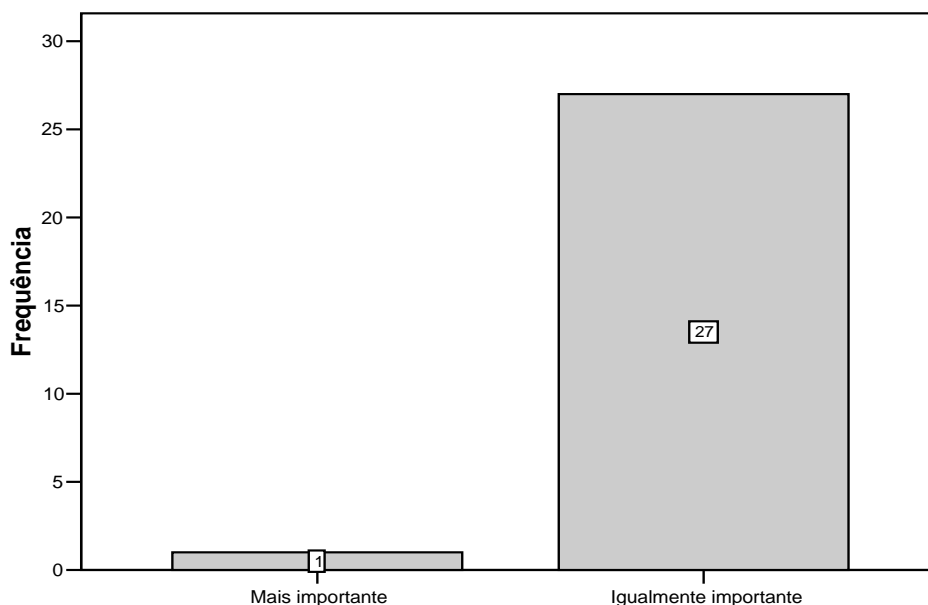
Embora tenham recebido formação sobre esta matéria, na formação inicial ou ao longo da carreira, nenhuma das respondentes revela possuir formação específica nesta área como razão aduzida para o facto de desenvolverem a abordagem à escrita e 14,47% das respostas evidenciam que o fazem também por gosto pessoal por esta área.

2.3. Importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita

Perante a questão relacionada com o grau de importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita, face aos outros domínios estabelecidos pelas Orientações Curriculares, as inquiridas tinham a possibilidade de optar por uma de três possibilidades: «mais importante», «igualmente importante» e «menos importante» (Gráfico 4).

Gráfico 4

Grau de importância atribuído ao domínio da abordagem à escrita



N = 28

Pela interpretação do Gráfico 4, constata-se que 27 das educadoras (96,4%) referem que lhe atribuem igual importância, o que vai ao encontro do estipulado pelo Ministério da Educação (1997, p. 14), quando advoga «a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como

compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada», o que, aliás, está de acordo com o pressuposto do desenvolvimento global e integral da criança.

Se atendermos a que no ponto anterior, (Desenvolvimento da abordagem à escrita na prática educativa), em 21,05% das respostas, as educadoras afirmam que desenvolvem a abordagem à escrita como «preparação das crianças para o 1.º Ciclo» e que isso tem em vista o «reconhecimento, pelos colegas do 1.º Ciclo, do trabalho desenvolvido» (1,32% das escolhas), duas questões se nos levantam:

- A que nível de igualdade se referem, no que à importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita diz respeito, face aos outros domínios desenvolvidos na sua prática educativa?

- Poderão as educadoras encarar a educação pré-escolar e, conseqüentemente, desenvolver a sua prática educativa, no sentido de uma mera preparação para o 1.º ciclo?

Apenas uma educadora (E21) afirma atribuir uma maior importância ao domínio da abordagem à escrita porque, segundo as suas palavras fá-lo

«(...) por gosto pessoal; por estar mais acessível à exploração (sempre presente no dia a dia) do que as outras áreas e domínios, pois exige até uma menor preparação a nível de junção de elementos para a sua abordagem; pela valorização dada pelas crianças».

A substância do testemunho desta educadora justifica uma análise mais aprofundada. De facto, quando refere que atribui uma maior importância ao domínio da abordagem à escrita, face aos outros domínios, «por estar mais acessível à exploração (sempre presente no dia a dia) do que as outras áreas e domínios», poderá estar a referir-se ao facto de que, muito antes de frequentar a escola, a criança pequena começa a ter

contacto com o código escrito na sua vida quotidiana, em diversos contextos, e através de diferentes formas (Ferreiro e Teberosky, 1999; Garton e Pratt, 1998; Matta, 2001; Niza e Martins, 1998; Riley, 2004) e ser essa uma base lógica de iniciação, ainda que informal, à abordagem da linguagem escrita.

No entanto, consideramos curioso o facto da inquirida referir que este domínio «exige até uma menor preparação a nível de junção de elementos para a sua abordagem». Desconhecendo a que elementos se refere, gostaríamos de salientar que, segundo o Ministério da Educação (1997, p. 18),

«as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças».

2.3.1. Justificações aduzidas

Embora a maioria das educadoras questionadas (27) tenha referido que atribui igual importância ao domínio da abordagem à escrita, face aos outros domínios e áreas de conteúdo, as justificações aduzidas para esse facto são múltiplas, como se depreende da leitura do Quadro 10.

A justificação que apresentam, em 37,04% das respostas, é a de que «todas as áreas e domínios são importantes no desenvolvimento global e equilibrado da criança». Que «todas as áreas são importantes», sem mais explicações, foi defendido em 25,93% dos casos, seguido de que «todas as áreas de conteúdo são importantes e estão interligadas» (22,22% das justificações apresentadas).

Quadro 10

Importância atribuída ao domínio da abordagem à escrita

Justificações aduzidas	Frequência	%
• Todas as áreas e domínios são importantes no desenvolvimento global e equilibrado da criança.	10	37,04
• Todas as áreas de conteúdo são importantes e estão interligadas.	6	22,22
• Todas as áreas são importantes.	7	25,93
• Acho esta área tão importante como as outras (...) embora eu nos 5 anos lhe dê bastante importância, uma vez que é o ano de transição para o 1.º Ciclo.	1	3,70
• Tento sempre registar frases ou ideias das crianças, que mais tarde lemos em grupo (...) sentem que foi dada importância ao que disseram.	1	3,70
• Todas as nossas vivências são ligadas à linguagem [e] por seu lado à escrita, tudo o que se diz é escrito.	1	3,70
• Hoje em dia é muito importante proporcionar às crianças o contacto com variados suportes escritos.	1	3,70
Total	27	100,00

N = 27

O testemunho destas respondentes vai ao encontro do que defende o Ministério da Educação (1997), quando salienta que o termo “área” equivale a uma chamada de atenção para diferentes aspectos a contemplar, que devem ser encarados de forma articulada, uma vez que a construção do saber se processa de forma estruturada e integrada.

Destacamos algumas das justificações apresentadas, tais como «tento sempre registar frases ou ideias das crianças, que mais tarde lemos em grupo (...) sentem que foi dada importância ao que disseram» (3,70% das justificações), «todas as nossas vivências são ligadas à linguagem [e] por seu lado à escrita, tudo o que se diz é escrito» (3,70%) ou ainda «hoje em dia é muito importante proporcionar às crianças o contacto com variados suportes escritos» (3,70% das opiniões emitidas). Parece-nos que, perante estas explicações, as educadoras estarão a tentar justificar o facto de desenvolverem a abordagem à escrita na sua prática educativa, explicitando, implicitamente, algumas das estratégias a que recorrem.

Consideramos curioso que outra das razões apresentadas foi «acho esta área tão importante como as outras (...) embora eu nos 5 anos lhe dê bastante importância, uma vez que é o ano de transição para o 1.º Ciclo» (3,70%). Será que, tal como anotámos anteriormente (Quadro 9), também esta educadora desenvolve a abordagem à escrita (com maior ênfase nos 5 anos) como preparação das crianças para a escolaridade obrigatória? Não deverá a abordagem à escrita ser desenvolvida de forma contínua e equilibrada no decorrer de toda a educação pré-escolar? Neste contexto, justifica-se lembrar que Alves Martins e Niza (1998, p. 49) salientam que «o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças».

2.4. Estratégias utilizadas na abordagem à escrita

Nunca é demais referir que a linguagem escrita deve fazer sentido e ter significado para a vida das crianças. Este tipo de linguagem, para a criança de idade pré-escolar, deve ser despertada como uma necessidade intrínseca e o seu uso deve ser incorporado em actividades necessárias e relevantes para o seu dia a dia (Fernandes, 2003).

A análise do Quadro 11 evidencia, de forma inequívoca, que os registos de vivências (28 referências) são a estratégia mais assinalada pelas protagonistas do estudo. De seguida vêm as histórias (contadas e/ou inventadas) (27 escolhas), os cartões de identificação, a exploração de palavras significativas e a utilização de revistas, jornais e panfletos (26 indicações), o mapa de presenças (25 escolhas), os jogos de letras, os

ficheiros de imagens com palavra associada (23 referências cada) e o mapa de tarefas (21 indicações).

Quadro 11

Estratégias utilizadas na abordagem à escrita

Estratégias	Total
Registos de vivências.	28
Histórias (contadas e/ou inventadas).	27
Cartões de identificação.	26
Exploração de palavras significativas.	26
Utilização de revistas, jornais, panfletos.	26
Mapa de presenças.	25
Jogos de letras.	23
Ficheiros de imagens com palavra associada.	23
Mapa de tarefas.	21
Jornal de parede.	13
Diário de grupo.	10
Utilização do computador.	8
Utilização do limógrafo.	3
Utilização da máquina de escrever.	1

N = 28

Estas estratégias de abordagem à escrita, pelo número significativo de escolhas, demarcam-se claramente das outras que foram menos indicadas pelas inquiridas.

Sabendo nós que as estratégias enumeradas no questionário não serão as únicas formas de abordar a linguagem escrita, em contexto de jardim de infância, decidimos, no entanto, propor um leque alargado de opções às inquiridas, para além da oportunidade que tinham de poder acrescentar mais possibilidades, se assim o entendessem, o que não se verificou.

Em termos de apreciação global, parece-nos que, através destas estratégias, o educador poderá desenvolver este tipo de linguagem, não como um hábito mecânico, mas sim para que possa ser adquirida pela criança de uma forma natural, o que está de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1934/1998), quando refere que a escrita deve

constituir-se mais como um sistema de desenvolvimento organizado do que como aprendizagem.

Verificamos ainda, pela análise do Quadro 11, que as estratégias menos assinaladas, em termos de utilização são: o jornal de parede (13), o diário de grupo (10), a utilização do computador (8), a utilização do limógrafo (3) e a utilização da máquina de escrever (1).

Relativamente ao pouco valor atribuído a este tipo de estratégias, julgamos poder avançar algumas hipóteses para justificar o mesmo, não desvalorizando, no entanto, a sua importância na abordagem deste tipo de linguagem:

- Tanto o jornal de parede como o diário de grupo são instrumentos de trabalho próprios de um modelo curricular, o Movimento da Escola Moderna, pelo que, pressupomos (pois tal não era objectivo deste estudo), que nem todas as inquiridas trabalhem segundo este modelo;
- O computador pela experiência que temos enquanto supervisora das práticas pedagógicas, não equipa todas as salas de jardim de infância em que as inquiridas desenvolvem a sua prática educativa;
- A máquina de escrever e o limógrafo, talvez devido, nalguns casos, ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), terão caído em desuso, pelo que, enquanto supervisora, nunca vimos nenhum destes aparelhos nas salas de jardim de infância das respondentes.

2.5. Tipologia de registos escritos expostos na sala

Se atendermos ao facto de que os registos de vivências são uma das estratégias mais utilizadas, como forma de abordagem à escrita, pelas respondentes, pela análise do

Quadro 12 podemos verificar que é muito diversa a tipologia de registos escritos expostos nas salas de actividades dos jardins de infância.

Quadro 12

Tipologia de registos escritos expostos na sala

Tipologia de registos	Frequência	%
Registos de actividades/vivências.	26	43,33
Registos complementados com imagens e ilustrações/produções das crianças em substituição da palavra.	2	3,23
“Escrita” livre das crianças.	1	1,61
Listas de palavras.	1	1,61
Identificação dos espaços e do material da sala.	2	3,23
Nomes das crianças.	2	3,23
Nome e data nos trabalhos escritos pela criança.	2	3,23
Mapa de presenças.	2	3,23
Cópias feitas pela criança do texto escrito pela educadora.	8	12,90
Ilustração do texto escrito pela educadora com colagens e/ou desenhos das crianças.	6	9,68
Complemento do desenho escrito pela criança com texto escrito pela educadora.	1	1,61
Jornal de parede.	2	3,23
Títulos das actividades.	1	1,61
Recorte de letras e construção de palavras.	1	1,61
Complemento do registo da educadora com palavras escritas pela criança.	3	4,84
TOTAL	60	100,00

N = 26

Importa salientar que, face a esta questão, as 28 inquiridas afirmam que existem registos escritos expostos nas suas salas de actividades e que são criados por adultos e crianças.

Neste contexto, consideramos, tal como alguns investigadores, que as crianças de idade pré-escolar devem estar imersas num verdadeiro “banho de escrita”. A este respeito, Silva (1997, p. 34) refere que «a imersão num ambiente de escrita [será uma das] condições para que a criança se [vá] apropriando do código escrito».

Interessante é o facto de a maioria das educadoras (43,33%) afirmarem que nas suas salas alguns dos registos existentes dizem respeito às vivências de cada

criança/grupo e às actividades desenvolvidas. Pela interpretação dos dados, podemos inferir que as inquiridas revelam consciência da importância deste tipo de registo, pois, na verdade, constituem os mesmos um elemento-chave como forma de fixar, registar e guardar a memória do grupo (Neves e Alves Martins, 1994).

As cópias feitas, pelas crianças, do texto escrito pela educadora são também uma das formas de registo apresentadas (12,90% das respostas).

Da nossa experiência enquanto educadora de infância, sabemos que as crianças em idade pré-escolar revelam gosto por este tipo de actividade, uma vez que sentem que conseguem escrever como os adultos. A este respeito, Niza (1998,p. 14) explica-nos que «embora as crianças pré-escolares sejam capazes de reconhecer e reproduzir a linguagem escrita, não sabem escrever materialmente a dita linguagem», embora de acordo com Ferreira e Teberosky (1999), escrever é, não o esqueçamos, uma tarefa de ordem conceptual e o acto de escrever não pode ser identificado com a cópia de um modelo.

Em detrimento das cópias feitas pelas crianças, surge a «escrita livre das crianças» (1,61%), como uma das formas de registos expostos na sala. Se considerarmos que ao expor os registos estamos a valorizá-los, tanto o seu conteúdo como quem os realizou, questionamo-nos sobre a verdadeira importância que as educadoras atribuem a este tipo de actividade, uma vez que Ferreira e Teberosky (1999, p. 288) defendem que devemos deixar a criança escrever

«(...) ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético (...) não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas».

Outras formas de registos escritos assinalados pelas educadoras são: «registos complementados com imagens e ilustrações/produções das crianças em substituição das

palavras» (3,23%), «listas de palavras» (1,61%), «identificação dos espaços e do material da sala» (3,23%), «os nomes das crianças» (3,23%), «o nome e data nos trabalhos escritos pela criança» (3,23%), «mapa de presenças» (3,23%), «complemento do desenho escrito pela criança com texto escrito pelas educadoras» (1,61%), «jornal de parede» (3,23%), «títulos das actividades» (1,61%), «recorte de letras e construção de palavras» (1,61%) e «complemento do registo da educadora com palavras escritas pela criança» (4,84%).

É apresentado ainda como forma de registo, por algumas inquiridas (9,68%), a «ilustração do texto escrito pela educadora com colagens e/ou desenhos das crianças». De conversas informais que mantivemos com as educadoras cooperantes, enquanto supervisora da prática pedagógica, apurámos que esta actividade é também valorizada pelas educadoras por se tratar de uma forma de participação das crianças na elaboração dos registos escritos.

2.6. Existência de um espaço criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita

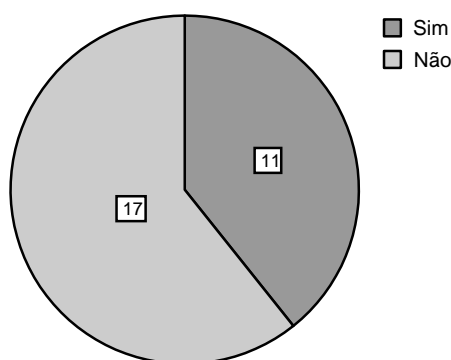
De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 37), «os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender».

Neste sentido, 11 das educadoras (39,3%) afirmam que na sua sala existe um espaço que foi criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita, enquanto que 17 inquiridas (60,7%) referem que nas suas salas não existe um espaço

que tenha sido criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita, como o Gráfico 5 no-lo mostra.

Gráfico 5

Existência de um espaço para a exploração da linguagem escrita



N = 28

2.6.1. Justificação para a criação desse espaço

Para as 11 educadoras que referem ter criado intencionalmente, na sua sala de actividades, um espaço para a exploração da linguagem escrita, a justificação apresentada para a criação do mesmo, é variável, como podemos verificar pela análise do Quadro 13.

Assim, «o espaço da biblioteca para contacto com o livro e aquisição do prazer da escrita e da leitura» (27,27%), o «interesse do grupo pela exploração da linguagem escrita» (18,18%) e «o contacto com diferentes suportes de escrita» (18,18%), são as justificações de frequências mais elevadas.

Quadro 13

Justificação da criação do espaço da linguagem escrita

Traços caracterizadores	Frequência	%
Interesse do grupo pela exploração da linguagem escrita.	2	18,18%
Valorização da escrita espontânea da criança.	1	9,09%
Contacto com diferentes suportes de escrita.	2	18,18%
O espaço da biblioteca para contacto com o livro e aquisição do prazer da escrita e da leitura.	3	27,27%
O espaço do consultório médico onde as crianças escreviam receitas.	1	9,09%
Conferir ênfase à linguagem escrita.	1	9,09%
O espaço do computador que é propício à exploração da linguagem escrita.	1	9,09%
Total	11	100,00

N = 14

Tendo presentes estas respostas, justifica-se afirmar que a nossa concepção de espaço criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita, se refere a um espaço apropriado em que a criança, na sala de actividades, tenha

«a oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente [e que] pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais» (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Neste sentido, questionamo-nos sobre a intencionalidade educativa da criação do espaço da biblioteca, uma vez que, tal como referem as educadoras, este foi criado para o contacto com o livro e aquisição do prazer da escrita e da leitura. Apesar de o considerarem como propício à aquisição do prazer da escrita, pela nossa experiência enquanto supervisora da prática pedagógica da formação inicial de educadores de infância e pela possibilidade que temos, nesse âmbito, de contactar com diferentes contextos educativos, nunca tivemos oportunidade de verificar a existência de material de produção de escrita no espaço da biblioteca, não menosprezando, contudo, o manuseamento do livro como forma de contacto com a linguagem escrita.

Assim, uma questão se nos coloca: será que as educadoras consideram a diferença existente entre a produção de escrita (escrita livre) e a leitura (de imagens e/ou textos) por parte das crianças de idade pré-escolar?

Continuando, o «interesse do grupo pela exploração da linguagem escrita» é também outra das justificações apresentadas pelas educadoras (18,18%). A investigadora Riley (2004, p. 49) reforça esta ideia quando explica que «o estimulante ambiente do jardim de infância (...) proporciona uma série de oportunidades para o adulto modelar o uso da linguagem escrita à medida que ela surge, de forma natural» e acrescenta ainda que «todas as salas de actividades deviam conter um espaço especialmente destinado ao ensino da literacia».

A razão apresentada por uma educadora, ao afirmar que o «espaço do computador é propício à exploração da linguagem escrita» (9,09%), leva-nos a reflectir sobre se este espaço terá sido criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita ou se, tal como a própria sugere, a utilização do computador propicia a exploração da linguagem escrita por parte das crianças.

Uma das educadoras fundamenta a criação do espaço para a exploração da linguagem escrita, na sua sala, com a intencionalidade de «conferir ênfase à linguagem escrita» (9,09%). Outra, por seu lado, refere que no espaço do consultório médico as crianças exploravam a linguagem escrita ao “passar” receitas.

Esta forma de exploração da linguagem escrita é, aliás, salientada por Stevens (2002, p. 228), quando a autora afirma que o educador, na sua prática pedagógica, «deve valorizar o lúdico e todas as outras formas de expressão, se encararmos a alfabetização como um acto criativo e construtivo, intimamente ligado à leitura do mundo pela qual a criança se apropria através da expressão e representação».

2.6.2. Materiais existentes no espaço

No que aos materiais existentes no espaço criado para a exploração da linguagem escrita diz respeito, através da análise do Quadro 14, verificamos que os que surgem com mais frequência são os de produção de escrita (25%), tais como «canetas, lápis de cor, lápis de vários tipos, marcadores e tintas». O material de suporte da escrita surge, a seguir, como o elemento mais presente neste espaço, a saber: «folhas de vários tipos, blocos de folhas e agendas» (19,44% das referências).

Quadro 14

Materiais existentes no espaço

Traços caracterizadores	Frequência	%
Cadernos individuais.	1	2,78
Canetas, lápis de cor, lápis de vários tipos, marcadores, tintas.	9	25,00
Cartões com o nome das crianças.	1	2,78
Folhas de vários tipos, blocos de folhas, agendas.	7	19,44
Jornais e revistas.	5	13,89
Réguas, agrafador, colas, tesouras, borrachas.	4	11,11
Livros.	5	13,89
Ficheiros de imagens e palavras.	2	5,56
Tecidos, cartão, material reciclado.	1	2,78
Computador.	1	2,78
Total	36	100,00

N = 11

A leitura destes dados sugere-nos que as educadoras, através do recurso a este material, permitem que as crianças explorem a escrita livremente. Então, porque será esta actividade menos valorizada, em termos de registos expostos, como se verifica pela análise do Quadro 12, se tivermos em conta que Riley (2004, p. 49) salienta que no espaço destinado à literacia se deve criar «uma área de escrita (...) com todos os tipos de instrumentos e de materiais para escrever e rabiscar, canetas, lápis, papéis, envelopes, cartões e livrinhos em branco já prontos, onde as crianças possam escrever»?

Outros materiais são igualmente apresentados pelas educadoras como fazendo parte do espaço criado intencionalmente para a exploração da escrita: «cadernos individuais» (2,78%), «cartões com o nome das crianças» (2,78%), «jornais e revistas» (13,89%), «réguas, agrafador, colas, tesouras e borrachas» (11,11%), «livros» (13,89%), «ficheiros de imagens e de palavras» (5,56%), «tecidos, cartão e material reciclado» (12,78%) e o «computador» (2,78%).

2.7. Desenvolvimento de competências com a abordagem à escrita

Pela leitura do Gráfico 6, verificamos, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, através da abordagem à linguagem escrita, que 18 das educadoras (64,3%) consideram que tanto o desenvolvimento das competências visuomotoras e visuoperceptivas como o das competências metalinguísticas são importantes para a criança em idade pré-escolar, enquanto que 9 (32,1%) das inquiridas opinam que se deve dar maior relevância às competências visuomotoras e visuoperceptivas na educação pré-escolar.

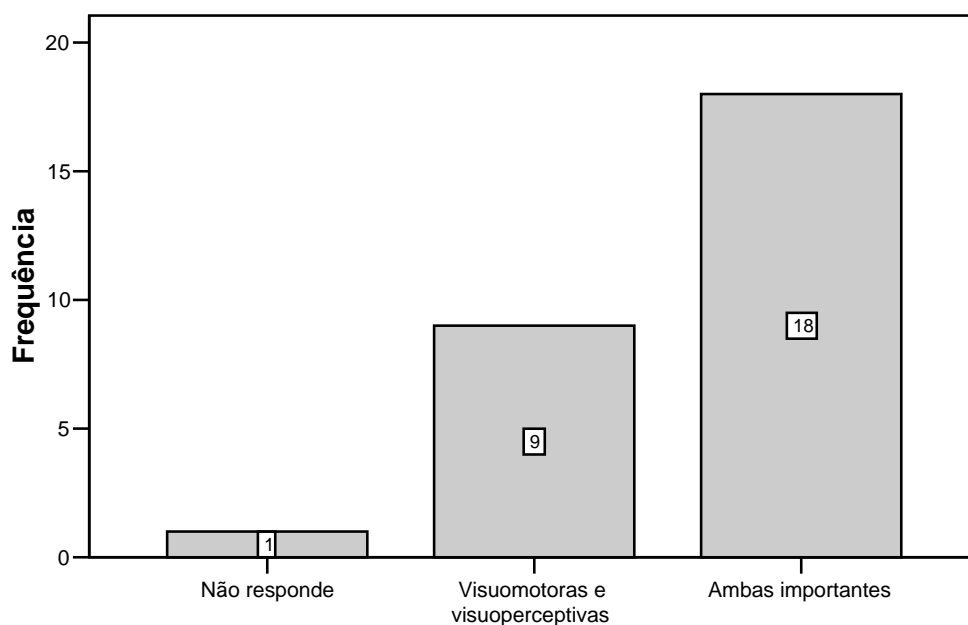
De acordo com alguns autores, esta ainda é uma perspectiva tradicional sobre a aprendizagem da linguagem escrita, pois centra-se numa prática de “actividades propedêuticas” de escrita e leitura, baseada em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva (Alves Martins e Niza, 1998; Defior Citoler, 1993; Estevens, 2002; Neves e Alves Martins, 1994).

Julgamos que esta posição se deverá ficar a dever à falta de informação relativa a este assunto, uma vez que, segundo investigações mais recentes (Estevens, 2002; Fernandes, 2003; Fernandes, 2004; Santos, 2001; Silva, 2004; Valente e Alves Martins, 2004; Velásquez, 2004), o educador deve proporcionar às crianças inúmeras actividades

que potenciem, ao máximo, as suas competências linguísticas orais, não dando tanta ênfase às actividades mais tradicionais, que têm como objectivo o desenvolvimento preponderante das competências visuomotoras e visuoperceptivas.

Gráfico 6

Desenvolvimento de competências face à abordagem à escrita



N = 27

Neste contexto, mais uma vez, aludimos a Gonçalves (1997, p. 112), quando chama a atenção para, quando procuramos estudar «o desenvolvimento profissional e a carreira dos professores, [têm os mesmos de] ser considerados como adultos em desenvolvimento e formação permanentes», assim estes o desejem.

2.7.1. Justificações aduzidas

As razões apresentadas pelas educadoras para o desenvolvimento de competências metalinguísticas e de competências visuomotoras e visuoperceptivas face à linguagem escrita diferem entre si, pelo que sentimos necessidade de as sistematizar no Quadro 15, que a seguir se apresenta.

Quadro 15

Justificações aduzidas para o desenvolvimento de competências

Traços caracterizadores	Unidades de sentido	%
Ambas as competências são importantes para uma boa apropriação da linguagem escrita	13	86,67
Considera as competências visuomotoras e visuoperceptivas mais importantes, porque as competências metalinguísticas surgem espontaneamente em crianças de 5/6 anos	1	6,67
É dada prioridade (cronologicamente) às competências visuomotoras e visuoperceptivas	1	6,67
Total	15	100,00

N = 25

Salientamos ainda o facto de que, apesar de terem sido 18 as educadoras que consideram igualmente importante o desenvolvimento destas competências, três delas não apresentam justificação para o mesmo.

Que «ambas as competências são importantes para uma boa apropriação da linguagem escrita» foi a razão apresentada por 86,67% das educadoras que responderam a esta questão.

Consideramos curioso o facto de que 6,67% das inquiridas, apesar de referirem que tanto o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas como de competências metalinguísticas é importante face à apropriação da linguagem escrita, na

justificação apresentada afirmarem que «é dada prioridade (cronologicamente) às competências visuomotoras e visuoperceptivas».

Será que estas educadoras só dão efectivamente importância ao desenvolvimento de competências metalinguísticas na fase final da educação pré-escolar, nomeadamente no que se refere a crianças de 5/6 anos? No que a este assunto diz respeito, Defior Citoler (1993) explica que os objectivos educacionais na educação pré-escolar devem ser definidos tendo em vista determinadas competências que podem ser desenvolvidas através de canções, lengalengas, rimas, poesias, entre outras. Questionamo-nos, então, sobre a importância atribuída pelas inquiridas a este tipo de estratégias no desenvolvimento da sua prática educativa.

Para além disso, perante o facto de que igualmente 6,67% das educadoras se justificar referindo que «considera as competências visuomotoras e visuoperceptivas mais importantes, porque as competências metalinguísticas surgem espontaneamente em crianças de 5/6 anos», ficamos sem perceber como é que as competências metalinguísticas surgem espontaneamente em crianças desta idade, para além de que nos parece que as respondentes se contradizem, pois mencionam que, efectivamente, consideram as «competências visuomotoras e visuoperceptivas mais importantes».

Quanto a esta temática, alguns autores acentuam a importância dos anos pré-escolares no desenvolvimento das competências metalinguísticas e do papel do educador ao desenvolver, nas crianças, a sensibilidade às rimas e fonemas iniciais das palavras (Lieberman et al., 1974; Treiman, 1992).

No entanto, prestemos atenção ao testemunho desta educadora, que se torna relevante sobretudo pela referência às competências metalinguísticas:

«É importante desenvolver (...) competências visuomotoras e visuoperceptivas pois desenvolvem-se de acordo com as capacidades da criança na idade pré-escolar (...)

considero as competências metalinguísticas mais importantes no desenvolvimento da linguagem oral» (E1).

Na verdade, se considerarmos que existe uma inter-relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e que «um domínio satisfatório do oral contribuirá para despertar na criança a consciência linguística indispensável ao sucesso de novas aprendizagens ligadas à linguagem (leitura e escrita)» (Pinto, 1998, p. 129), fará todo o sentido que se desenvolvam, simultaneamente, competências metalinguísticas assim como as visuomotoras e visuoperceptivas.

Ainda a este respeito, são de revelar as opiniões de três das educadoras:

«mais importantes que estas competências metalinguísticas, em idade pré-escolar, as crianças devem desenvolver competências visuomotoras e visuoperceptivas de forma a “prepararem o terreno” para o desenvolvimento das outras competências. Como poderemos estimular para competências metalinguísticas, se as outras não estão desenvolvidas?» (E5),

«para a criança entender algumas regras de escrita é fundamental que a mesma tenha “*acimentado*” todas estas competências» (E4),

«numa primeira fase as competências visuomotoras e visuoperceptivas serão as mais importantes a desenvolver e que servirão de base para numa fase posterior desenvolverem as metalinguísticas» (E25).

Apesar da relevância destes testemunhos, salientamos o facto de, na generalidade das respostas, ser dada prioridade aos aspectos visuomotores e visuoperceptivos.

Questionamo-nos se estas educadoras, na sua prática educativa, não utilizam estratégias de desenvolvimento das competências orais das crianças, tais como canções,

lengalengas, trava-línguas, rimas, poesias, entre outras. E se o fazem, talvez por falta de informação neste domínio, não lhes atribuirão a devida importância.

Curioso é ainda o facto de algumas das respondentes considerarem que as competências metalinguísticas devem ser capacidades desenvolvidas no 1.º ciclo, como o ilustram estes testemunhos:

«em idade pré-escolar (...) a criança deve desenvolver competências visuomotoras e visuoperceptivas, uma vez que as metalinguísticas fazem parte das competências a desenvolver no 1.º ciclo» (E7).

«não considero importante desenvolver competências no pré-escolar que devem ser desenvolvidas no 1.º ciclo. Cada etapa tem a sua especificidade, devendo ser respeitadas as idades e o desenvolvimento de cada criança» (E8).

Estes testemunhos, para além de revelarem algum desconhecimento face à prática adequada na educação pré-escolar, relativamente a este domínio, revelam, de igual modo, desconhecimento acerca da realidade do 1.º ciclo. Não deveriam estas educadoras ter a preocupação (implícita) de conhecer o trabalho desenvolvido pelos colegas do 1.º ciclo, para que se possa efectivamente considerar a educação básica numa perspectiva de continuidade?

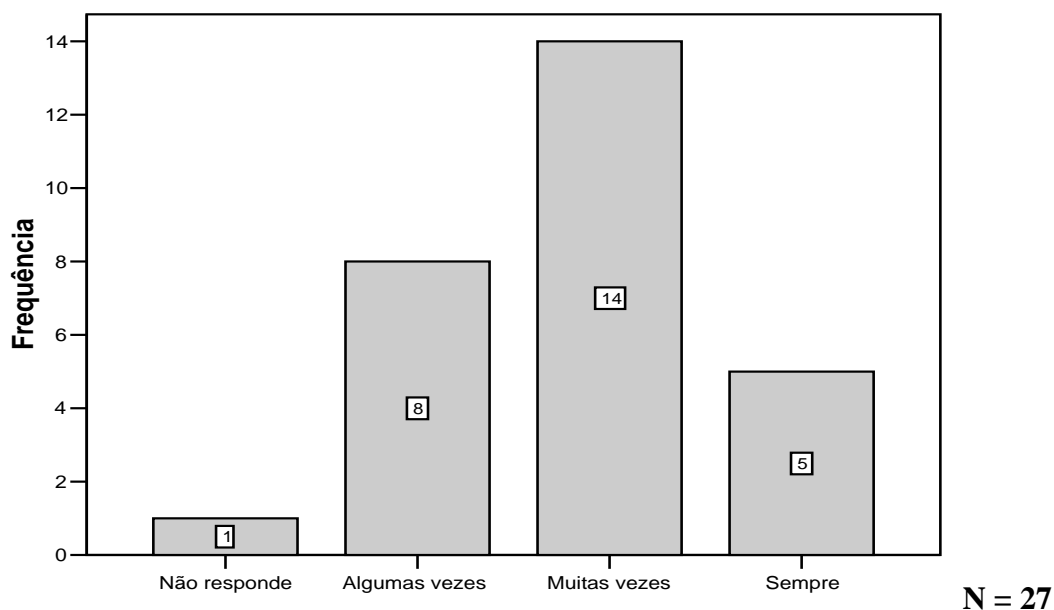
2.7.2. Frequência do desenvolvimento de actividades visuomotoras e visuoperceptivas

Relativamente à frequência do desenvolvimento de actividades visuomotoras e visuoperceptivas (Gráfico 7), 14 educadoras (50%) referem que «muitas vezes» desenvolvem este tipo de actividades, enquanto que 5 (17,9%) as desenvolvem

«sempre» e 8 (28,6%) apenas as desenvolvem «algumas vezes». Refira-se, ainda, que uma das inquiridas não respondeu a esta questão.

Gráfico 7

Desenvolvimento de actividades visuomotoras e visuoperceptivas



Face a estes dados, somos levados a crer que a maioria das inquiridas, na sua prática educativa, dá, efectivamente, relevância aos aspectos visuomotores e visuoperceptivos, uma vez que, numa visão de conjunto, é sobre estas competências que, maioritariamente, recaem as respostas. Estes resultados vêm, de igual forma, sustentar as respostas apresentadas no Quadro 15, em que verificamos que as respondentes consideram as «competências visuomotoras e visuoperceptivas mais importantes».

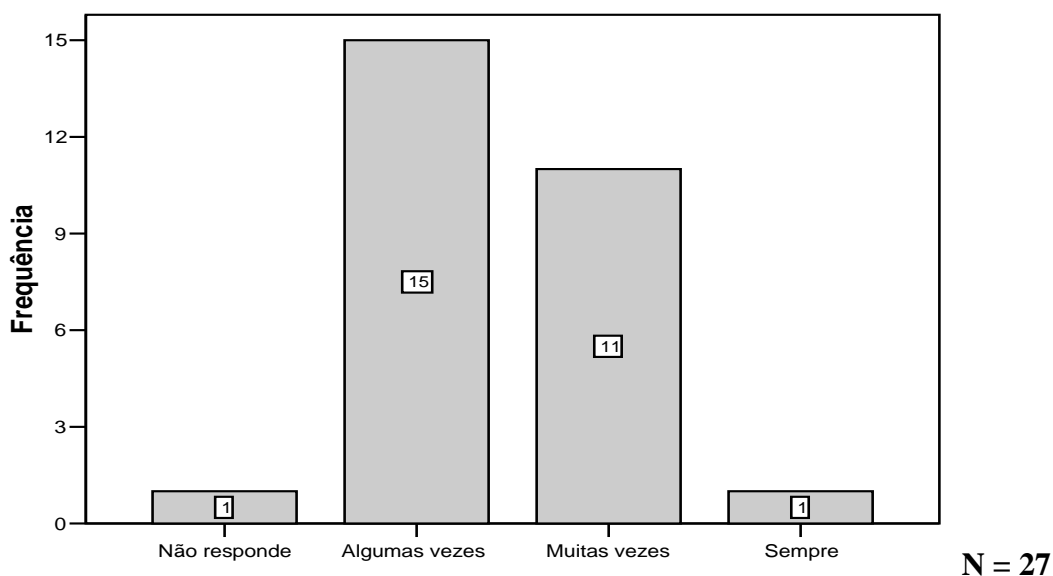
2.7.3. Frequência do desenvolvimento de actividades metalinguísticas

No que concerne ao desenvolvimento de actividades metalinguísticas (Gráfico 8), apenas 1 educadora (3,6%) afirma que estas fazem parte da sua prática pedagógica, desenvolvendo-as «sempre». Por seu lado, 11 inquiridas (39,3%) testemunham que desenvolvem este tipo de actividades na sua prática pedagógica «muitas vezes», enquanto que 15 (53,6%) as desenvolvem apenas «algumas vezes».

Face a este panorama, questionamo-nos se as educadoras terão a percepção do quão importante é estimular, nas crianças de idade pré-escolar, as suas competências linguísticas orais ao máximo, tanto no que diz respeito à produção como à compreensão (Defior Citoler, 1993).

Gráfico 8

Frequência do desenvolvimento de actividades metalinguísticas



2.8. Actividades desenvolvidas

Dada a natureza da questão, em que as inquiridas tinham a possibilidade de resposta, numa escala de 1 (mínimo) a 4 (máximo), entendemos que, para melhor leitura e interpretação dos dados, se constituiria como elemento facilitador a utilização da Média (X) de cada opção de escolha, em vez da respectiva frequência. As actividades desenvolvidas pelas respondentes estão sistematizadas no Anexo VIII e no Quadro 16, sendo que uma das inquiridas não respondeu a esta questão.

Quadro 16

Actividades desenvolvidas

Actividades	Média
Segmentação de palavras por sons	2,44
Classificação de palavras por sons	2,29
Actividades de isolar, misturar, substituir, aumentar sons	2,55
Exploração da família das palavras	2,48
Actividades de discriminação visual	2,51
Actividades de lateralidade	2,92
Actividades propedêuticas	2,44
Actividades de desenvolvimento da motricidade fina	3,33

N = 27

Analisando os dados, podemos verificar que as actividades de desenvolvimento da motricidade fina ($X=3,33$) serão aquelas a que mais recorrem as educadoras. Seguidamente e por ordem de importância atribuída, dado o número e o peso das referências, surgem as actividades de lateralidade ($X=2,92$), as actividades de isolar, misturar, substituir e aumentar sons ($X=2,55$) e as actividades de discriminação visual ($X=2,51$).

Contrariamente, as restantes actividades não se configuram como sendo as que as protagonistas do estudo mais desenvolvem, a saber: a exploração da família das palavras ($X=2,48$), as actividades propedêuticas e a segmentação de palavras por sons,

ambas com igual valor médio de indicações ($X=2,44$). De acordo com o Quadro, a actividade menos desenvolvida é a classificação de palavras por sons ($X=2,29$).

Os dados aqui apresentados vão ao encontro da posição defendida por Defior Citoler (1993), quando assegura que, na educação pré-escolar, é dada demasiada importância aos aspectos propedêuticos da escrita, aos grafismos, às fichas pré-elaboradas, em suma, às actividades de papel e lápis em detrimento das actividades que desenvolvem efectivamente a consciência fonológica (tão importante como relação causal da leitura e da escrita).

3. A atitude das crianças na abordagem à escrita

3.1. Exploração da linguagem escrita por parte da criança

Se entendermos a aquisição da linguagem escrita como uma construção activa por parte da criança (Ferreiro e Teberosky, 1999), então fará todo o sentido que ela seja feita através de uma aprendizagem cooperativa, em que as crianças aprendem umas com as outras, entre iguais ou com um par mais capaz (Fontes e Freixo, 2004; Cancio e Ideaspropias, 2004).

Questionadas sobre como é realizada a exploração da linguagem escrita por parte da criança (Quadro 17), a maioria das respondentes (70,83%) afirma que o é «das diferentes formas apresentadas», ou seja, de forma individual, a pares, em pequeno grupo, com o acompanhamento do adulto.

Se atendermos ao facto de que 11 das educadoras referem a existência de um espaço criado intencionalmente para a exploração da linguagem escrita (Gráfico 5), então o mesmo poderá criar condições para a aprendizagem cooperativa, pois, de acordo

com alguns investigadores, as interacções entre pares são estimuladas pela existência de espaços resguardados nas salas de actividades (Phyfe-Perkins, 1980; Smith e Connolly, 1980, cit. por Ladd e Coleman, 2002).

Quadro 17

Exploração da linguagem escrita por parte da criança

Exploração da linguagem escrita pela criança	Unidades de sentido	%
Depende da actividade a explorar e do interesse individual.	2	8,33
Individualmente e com o acompanhamento do adulto em grande grupo.	1	4,16
Individualmente e em grande grupo.	2	8,33
Individualmente e em pequeno grupo de forma livre, acompanhada pelo adulto nos registos.	2	8,33
Das diferentes formas apresentadas.	17	70,83
Total	24	100,00

N = 24

Ao considerarmos as respostas apresentadas anteriormente (Quadro 11), em que a maioria das estratégias referidas pelas respondentes são os registos de vivências e as histórias (contadas e/ou inventadas), então poderemos considerar que, efectivamente, existe um acompanhamento por parte do adulto na exploração da escrita pela criança. Esta atitude das educadoras vai ao encontro da ideia defendida por Riley (2004), ao enfatizar o facto de que as crianças que estão a adquirir a literacia desenvolvem essa competência com mais sucesso se puderem construir o seu conhecimento sendo apoiadas pelo educador.

Como também se pode verificar pela análise do Quadro 17, «individualmente e em grande grupo» e «Individualmente e em pequeno grupo de forma livre, acompanhada pelo adulto nos registos», foram também opiniões expressas por 8,33% das educadoras, em cada caso, o que vem reforçar os dados apresentados anteriormente (Quadro 12), que evidenciam a existência da participação das crianças nos registos expostos.

Que «depende da actividade a explorar e do interesse individual» foram também as respostas de 8,33% das educadoras. Esta asserção parece-nos referir-se, afinal, à exploração da escrita por parte da criança das diferentes formas atrás descritas.

Consideramos ainda curioso o facto de 4,17% das inquiridas afirmar que a exploração da escrita é realizada «individualmente e com o acompanhamento do adulto em grande grupo». Questionamo-nos acerca das estratégias utilizadas na exploração da escrita em grande grupo e, ainda, se esta afirmação estará relacionada com os dados sistematizados anteriormente no Quadro 9, em que 21,05% das respondentes afirma desenvolver a abordagem à escrita na sua prática educativa como «preparação das crianças para o 1.º ciclo».

3.2. Sentimentos das crianças no desenvolvimento da abordagem à escrita

Relativamente aos sentimentos das crianças no desenvolvimento da abordagem à escrita (Gráfico 9), dez das respondentes (35,7%) são unânimes em afirmar que o sentimento evidenciado pelas crianças é a motivação. Já Montessori referia que, se a escrita, na educação pré-escolar, fosse cultivada através de actividades lúdicas, a criança apreenderia a escrever como um processo natural do seu desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 1934/1998).

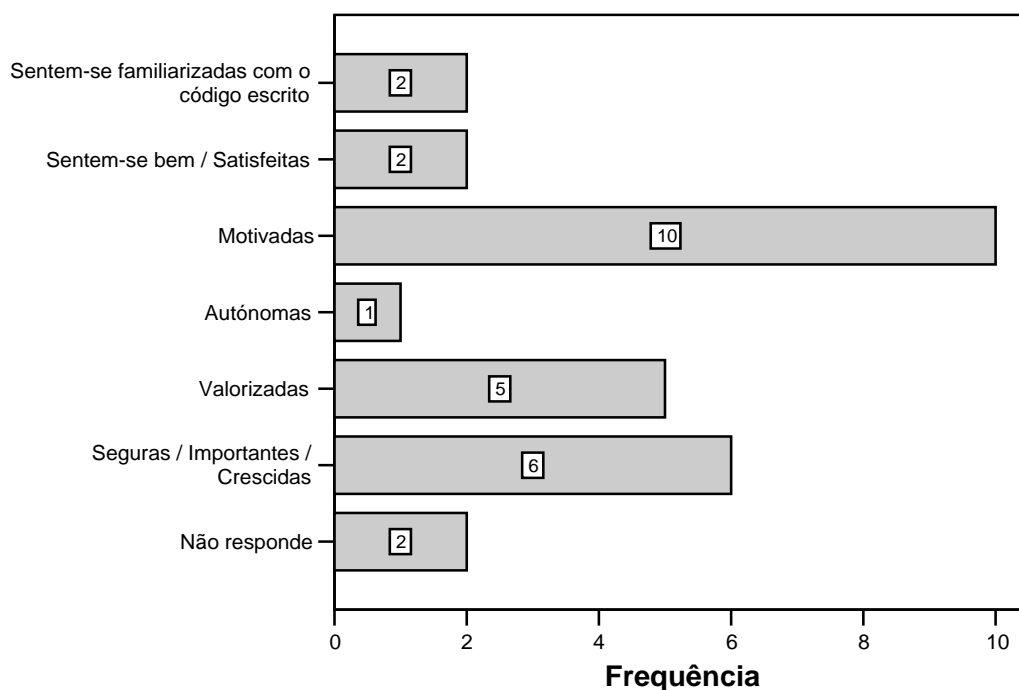
Que as crianças se sentem, no desenvolvimento da abordagem à escrita, crescidas/seguras/importantes, valorizadas e bem/satisfeitas (respectivamente com 6, 5 e 2 afirmações), foram também alguns dos sentimentos apontados pelas educadoras. Analisando estas afirmações, algumas questões se nos colocam:

- Não deverão as crianças manifestar este tipo de sentimentos no normal decorrer do seu processo de desenvolvimento face às aprendizagens realizadas e conquistas feitas, independentemente da sua natureza?

- Será que estes sentimentos se devem à possível ênfase dada pelas educadoras à escrita desenvolvida pelas crianças?

Gráfico 9

Sentimentos das crianças no desenvolvimento da abordagem à escrita



N = 26

A familiarização com o código escrito foi referida por duas das respondentes. Neste sentido, o Ministério da Educação (1997) salienta que todas as crianças devem ter esta oportunidade na educação pré-escolar e que a atitude e o ambiente criado pelo educador assim o devem facilitar.

O sentimento de autonomia foi ainda apontado por uma educadora. Entendemos este sentimento de autonomia no sentido em que, a criança, sendo capaz de escrever sozinha (mesmo que de uma forma muito própria), não se sentirá tão dependente do adulto na realização desta tarefa.

3.3. Benefícios do desenvolvimento da abordagem à escrita

Tal como está consignado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), com a abordagem à escrita no jardim de infância não se pretende fazer uma introdução formal à escrita, mas sim facilitar a emergência deste tipo de linguagem.

Neste sentido, questionámos o público-alvo deste estudo sobre os benefícios a médio e longo prazo do desenvolvimento da abordagem à escrita na educação pré-escolar. Tratando-se de uma questão aberta, foram obtidas as opiniões sistematizadas no Quadro 18.

Analisando este, deparamo-nos com uma questão interessante: para 31,11% das respondentes, os benefícios em causa são: a promoção da «capacidade de perceber as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências) facilitando aprendizagens futuras no 1.º ciclo».

Perante esta opinião das educadoras, mais uma vez nos questionamos se a abordagem à escrita, na educação pré-escolar, não estará a ser desenvolvida no sentido de uma mera preparação das crianças para o 1.º ciclo. Opondo-se a tal linha de pensamento, já Irene Lisboa (1944) dizia que não se deverá reduzir a especificidade do 1.º ciclo à educação pré-escolar, nem se deve deixar transformá-la numa mera preparação para a escola.

Quadro 18

Benefícios com o desenvolvimento da abordagem à escrita

Traços caracterizadores	Frequência	%
Realce da importância da escrita, motivando as crianças para a sua utilização.	4	8,89
Promoção da capacidade de perceber as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências), facilitando aprendizagens futuras no 1.º Ciclo.	14	31,11
Promoção de uma melhor leitura do mundo.	3	6,67
Sensibilização e apreensão da escrita como forma de comunicação, para a partilha e apreensão de sentimentos e saberes.	6	13,33
Desenvolvimento da autonomia e independência.	2	4,44
Criação e desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura.	4	8,89
Facilitação da aprendizagem da escrita ao longo da vida.	1	2,22
Desenvolvimento da motricidade fina e global.	3	6,67
Melhor desenvolvimento linguístico.	3	6,67
Maior interesse pelos livros.	3	6,67
Desenvolvimento cognitivo.	1	2,22
Valorização pessoal, competências pessoais sociais (integração no mundo adulto).	1	2,22
Importância da abordagem à escrita como parte integrante do processo de desenvolvimento global da criança.	1	2,22
Total	45	100,00

N = 27

A «sensibilização e apreensão da escrita como forma de comunicação, para a partilha e apreensão de sentimentos e saberes» (13,33%), e o «realçar a importância da escrita, motivando as crianças para a sua utilização» (8,89%), foram também benefícios apresentados por algumas respondentes. Neste sentido, Sim-Sim (1998, 2001) refere que as formas de expressão oral e escrita são as que nos permitem usufruir da capacidade de nos exprimirmos, realizarmos aprendizagens e de comunicarmos com os outros.

Considerando a linguagem escrita como componente integrante duma sociedade alfabetizada como é a nossa, compreende-se que, para a criança em idade pré-escolar, segundo 6,67% das educadoras, o desenvolvimento da abordagem à escrita permite, também para 2,22% das inquiridas, a «promoção de uma melhor leitura do mundo» e

uma «valorização pessoal, competências pessoais sociais (integração no mundo adulto)» e, ainda, o «desenvolvimento da autonomia e independência» (4,44%).

A educação pré-escolar deve ser entendida como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Ministério da Educação, 1997, p. 15), tendo sido apresentado como um dos seus benefícios o facto de «criar e desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura» (8,89%), enquanto «factor facilitador da aprendizagem da escrita ao longo da vida» (2,22%) e ainda um «maior interesse pelos livros» (6,67% das afirmações).

Um «melhor desenvolvimento linguístico» foi também o argumento apresentado em 6,67% das respostas. Neste contexto, julgamos oportuno referir a importância do desenvolvimento da linguagem oral para a posterior aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, como afirma Pinto (1998, p. 128), a linguagem oral «deve ser cultivada e enriquecida a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita».

Outros benefícios foram ainda indicados, tais como o «desenvolvimento da motricidade fina e global» (6,67%), um maior «desenvolvimento cognitivo» (2,22%) e, ainda, «porque todas as áreas de desenvolvimento são importantes importa realçar que a abordagem à escrita faz parte integrante do processo» (2,22% das afirmações).

4. A atitude do educador quanto ao desenvolvimento da abordagem à escrita

O educador deve ser, essencialmente, aquele que valoriza, esclarece e estimula as experiências infantis.

É pelo contacto humano directo que é possível levar a criança a jogar com palavras, gestos, traços, borrões e, desta forma, interessá-la pelo mundo que a cerca. Um espaço próprio, como é o jardim de infância, deve proporcionar à criança todo o material didáctico, o mais diversificado possível, precisamente para promover um desenvolvimento harmonioso e global a partir de tenra idade. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, uma vez que as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo, podendo tornar-se tentativas de imitação de letras e até diferenciação de sílabas.

4.1. Atitude do educador face às tentativas de escrita da criança

A leitura do Quadro 19 permite-nos afirmar que a atitude de «encorajamento» (55,10% das afirmações) foi apontada como a que o educador deve evidenciar face às tentativas de escrita da criança. A opinião formulada por estas educadoras mostra-se em conformidade com as afirmações de Riley (2004, p. 52), quando refere que «o pessoal docente dos contextos da educação de infância necessita de encorajar bem cedo a escrita dos seus alunos». Todavia, se nos reportarmos aos dados apresentados no Quadro 8, apenas 1,61% das respostas contempla a exposição na sala da escrita livre das crianças. Questionamo-nos se esta também não deveria ser entendida como uma forma de encorajamento.

As atitudes de «valorizar as tentativas de escrita» (12,24%) e de «motivar» (4,08%) são também defendidas pelas educadoras e, neste contexto, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a evolução da escrita, na criança acontece de uma forma

gradual e de acordo com o seu nível de conceptualização, ou seja, em função do conjunto de hipóteses que a criança explorou para compreender o processo de escrita.

Quadro 19

Atitude das educadoras face às tentativas de escrita da criança

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de sentido	%
Encorajar	27	55,10
Corrigir	8	16,33
Valorizar as tentativas de escrita	6	12,24
Ensinar	6	12,24
Motivar	2	4,08
TOTAL	49	100,00

N = 28

Assim, e de acordo com as mesmas autoras, consideramos pertinente salientar que o acto de «corrigir» (16,33%) poderá impedir a criança de aprender, ou seja, de descobrir por si mesma (op. cit.).

E, por fim, quando as educadoras referem que a atitude deve ser a de «ensinar» (12,24%), questionamo-nos se a mesma será referente ao ensino “formal” da escrita, pois já Vygotsky afirmava que não se pode ensinar ninguém a escrever. A aprendizagem da escrita e o acto de escrever dependem do estímulo proporcionado pelo educador, das capacidades motoras finas da criança e da sua própria vontade e incentivo para o fazer (Garton e Pratt, 1998).

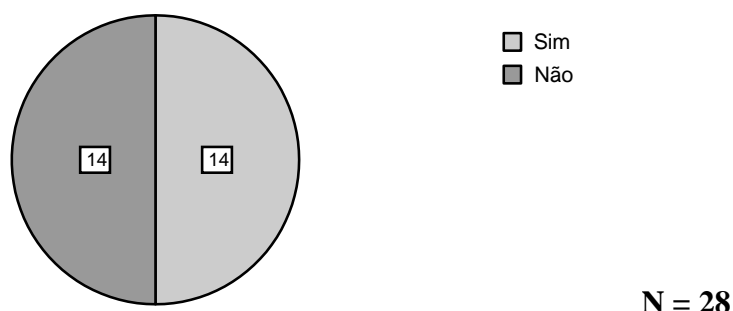
4.2. “Pressão” dos pais e familiares na apropriação da linguagem escrita

Questionámos as educadoras sobre se alguma vez teriam sentido “pressão” por parte dos pais e familiares das crianças quanto à apropriação da linguagem escrita por estas e, pela leitura do Gráfico 10, podemos verificar que catorze educadoras (50%)

afirmam já ter sentido essa “pressão” no decorrer da sua prática educativa, enquanto que, contrariamente, as outras 14 asseguram nunca a ter sentido.

Gráfico 10

“Pressão” quanto à apropriação da linguagem escrita



4.2.1. Caracterização da “pressão” sentida

Tentámos saber, junto das respondentes, a que julgam dever-se essa “pressão” e, perante a mesma, como reagem normalmente. Algumas respondentes apenas satisfizeram a primeira parte da questão, tendo organizado a informação em «Motivos» e «Reacção», tal como o Quadro 20 no-lo mostra.

As educadoras que sentem essa “pressão” por parte dos pais consideram que a mesma se deve ao facto destes «julgarem que as crianças vão melhor preparadas para o 1.º ciclo» (62,50% das razões aduzidas), enquanto que as restantes (37,50% de indicações) julgam que tal deve ser atribuído à «ansiedade para que as crianças “cresçam” mais depressa», sentida pelos pais.

Quadro 20

“Pressão” sentida face à apropriação da linguagem escrita

Motivos	Frequência	%
Pais julgam que as crianças vão melhor preparadas para o 1.º Ciclo.	5	62,50
Ansiedade para que as crianças “cresçam” mais depressa.	3	37,50
Total	8	100,00
Reacção		
Explica aos pais que só encoraja nesse sentido de acordo com os interesses e nível de desenvolvimento de cada criança.	3	27,27
Explica que o objectivo da educação pré-escolar é desenvolver outras competências essenciais a uma futura apropriação da linguagem escrita.	5	45,45
Explica que a sensibilização à escrita deve ser feita através de inúmeras actividades e experiências.	3	27,27
Total	11	100,00

N = 13

Relativamente ao primeiro aspecto compreendido nos “motivos”, questionamos se o mesmo estará relacionado com as representações dos pais ou com as próprias representações das inquiridas.

Como reacção a esta “pressão” dos pais e familiares, são diferentes as atitudes tomadas pelas educadoras. A explicação de «que o objectivo da educação pré-escolar é desenvolver outras competências essenciais a uma futura apropriação da linguagem escrita» é apresentado em 45,45% de respostas, sendo algo vaga.

Além desta, mais duas atitudes foram referidas, em 27,27% das razões aduzidas, em cada caso, a saber: «explica aos pais que só encoraja nesse sentido de acordo com os interesses e nível de desenvolvimento de cada criança» e «explica que a sensibilização à escrita deve ser feita através de inúmeras actividades e experiências».

Gostaríamos aqui de salientar o facto destes testemunhos constituírem uma reacção posterior a comportamentos dos pais e familiares. Será que alguma vez as educadoras se questionaram sobre se os pais se sentiriam mais entendidos face a este assunto, se os envolvessem efectivamente na sua prática educativa e lhes

demonstrassem, de forma informal, a sua intencionalidade no desenvolvimento dessa prática, nomeadamente no que à abordagem à escrita diz respeito?

Detenhamo-nos, então, nas palavras de uma educadora que refere nunca ter sentido essa “pressão” por parte de pais e familiares:

«normalmente na primeira reunião de pais explico que o educador faz uma sensibilização “às letras e aos números”» (E10).

Neste sentido, Pedro (1999, p. 114) realça a importância da interacção entre os diferentes agentes educativos, afirmando, a propósito, que «nenhum processo de desenvolvimento e construção de confiança se concretiza, sem a ocorrência de espaços concretos de interacção, sem clarificação de objectivos comuns, sem operacionalização de tarefas com carácter de complementaridade ou suplementaridade na acção», ou seja, sem um efectivo trabalho de cooperação desenvolvido com os pais, enquanto parceiros educativos.

5. Mudanças verificadas após a publicação das Orientações Curriculares

O currículo constitui-se como uma preocupação dos sistemas educativos actuais, na medida em que são confrontados com uma acentuada diversidade social e cultural dos alunos e com a necessidade de melhorar a qualidade da educação para todos eles (Estevens, 2002).

Até à publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) a educação pré-escolar, em Portugal, apresentava-se como o único subsistema educativo que não tinha currículo próprio, em que a prática

educativa dos educadores assentava nos seus conhecimentos, imaginação e intuição (Ludovico, 2004), de onde se depreende que «a qualidade da prática profissional dependia da vontade e da capacidade dos educadores» (Vasconcelos, 2000, p. 91).

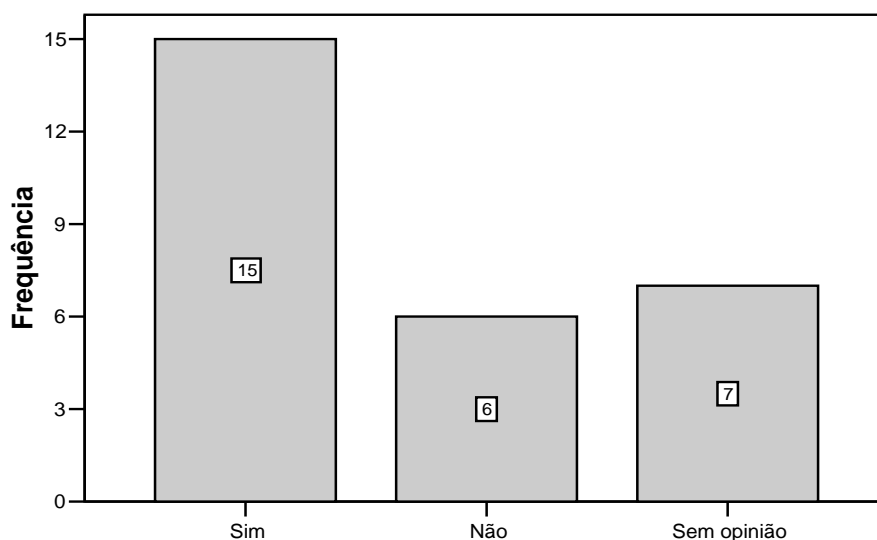
Ainda de acordo com Ludovico (op. cit., p. 14), foi com a publicação do documento supracitado que se constituiu «um quadro de referência para todos os educadores, trazendo uma certa unidade à educação pré-escolar, não no sentido da uniformidade, mas sim da possibilidade destes disporem de uma referência explícita».

5.1. Mudanças na abordagem à escrita, em geral

Segundo Ludovico (2004, p. 12), «a falta de um referente em termos curriculares constituía como que uma lacuna neste nível educativo, originando “linguagens” diversas e práticas díspares entre os educadores».

Gráfico 11

Mudanças, em geral, na abordagem à escrita



N = 28

Pela leitura do Gráfico 11, a opinião da maioria das respondentes (53,5%), é a de que se verificaram mudanças nas práticas face à abordagem à escrita, após a publicação das Orientações Curriculares. Contrariamente, 6 das educadoras (21,4%) referem não ter observado nenhuma mudança e 7 delas (25%) não tem mesmo opinião sobre o assunto.

5.1.1. Razões aduzidas quanto às mudanças/não mudanças na abordagem à escrita, em geral

Se nos detivermos na análise do Quadro 21, poderemos apreciar as razões apresentadas pelas educadoras no sentido de justificarem a sua opinião face à mudança (ou não), observada nas práticas, pelo que consideramos pertinente apresentar a informação tal como está sistematizada.

Quadro 21

Justificação aduzida às mudanças na abordagem à escrita, em geral

Traços caracterizadores	Frequência	%
Sim		
A publicação do documento valorizou este domínio, colocando-o em igualdade face aos outros domínios e áreas de conteúdo.	9	64,29
Os educadores despertaram para a importância deste domínio e foram desmistificadas algumas concepções existentes.	5	35,71
Total	14	100,00
Não		
As educadoras sempre valorizaram este domínio.	5	100,00
Total	5	100,00
Sem opinião		
Quando iniciou a sua prática profissional o documento já tinha sido publicado.	1	20,00
Os educadores continuam a actuar de acordo com as concepções que já possuíam face a este domínio.	3	60,00
Como a sua prática não mudou, não sabe o que se passou com outras colegas.	1	20,00
Total	5	100,00

N = 25

Das educadoras que referem ter observado mudanças nas práticas educativas, em geral, após a publicação das Orientações Curriculares, no que à abordagem à escrita diz respeito, 64,29% afirmam que «a publicação do documento valorizou este domínio, colocando-o em igualdade face aos outros domínios e áreas de conteúdo».

Ora, na condição de supervisora da prática pedagógica da formação inicial de educadores de infância e através de conversas mantidas informalmente com educadoras cooperantes, que iniciaram a sua prática pedagógica ainda antes da publicação do documento, apercebemo-nos, pelo seu testemunho, que muitos educadores consideravam que este domínio devia ser abordado somente no 1.º ciclo e alguns perspectivam-no, mesmo, como um assunto “polémico” no desenvolvimento das suas práticas.

Em consonância com as declarações anteriores estão, aliás, as justificações apresentadas em 35,71% das respostas, segundo as quais, após a publicação das Orientações Curriculares, «os educadores despertaram para a importância deste domínio e foram desmistificadas algumas concepções existentes».

Em suma, poderemos depreender que, na prática de alguns educadores, a abordagem à escrita só começou a ser desenvolvida após a publicação das Orientações Curriculares, sendo este documento, segundo Ludovico (2004, p. 15), «um suporte para a práxis educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa». No entanto, se considerarmos que os educadores não mudam a sua prática educativa “por decreto” – o que poderá explicar as respostas de 60% das inquiridas apresentadas à posteriori – somos levados a aludir, novamente, aos dados que têm sido apresentados, sendo a abordagem à escrita desenvolvida como preparação para o 1.º ciclo.

Por seu lado, as inquiridas que consideram não se terem verificado mudanças nas práticas pedagógicas, respeitantes à abordagem à escrita, são unânimes na justificação que aduzem, alegando que «as educadoras sempre valorizaram este domínio» (100%).

No que concerne às razões apresentadas pelas educadoras que “não têm opinião” sobre o assunto, as mesmas variam entre os 60%, que afirmam que «os educadores continuam a actuar de acordo com as concepções que já possuíam face a este domínio», e os 20%, segundo as quais «quando iniciou a sua prática profissional o documento já tinha sido publicado», pelo que estas educadoras terão, então, iniciado a sua prática profissional após o ano de 1997, data em que foi publicado o documento das Orientações Curriculares.

Por fim, a afirmação traduzida em 20% das respostas, em que «como a sua prática não mudou, não sabe o que se passou com outras colegas», merece que reflectamos um pouco sobre ela. Levantam-se-nos, assim, duas questões:

- Será que estas educadoras trabalham de forma tão isolada que não partilham experiências com outras colegas, no sentido de que nem se apercebem das práticas desenvolvidas, de um modo geral?

- Será que não perspectivam o trabalho conjunto como um meio de aprendizagem e de melhoramento das práticas?

5.2. Repercussão, na própria prática educativa, após a publicação das Orientações Curriculares

Segundo Ludovico (2004, p. 15), as Orientações Curriculares apresentam-se como um documento que se afasta da ideia de programa e que constitui «uma referência

comum para todos os educadores no que concerne à organização da componente educativa, pretendendo contribuir, também, para a promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar».

Neste sentido vão as afirmações de 62,96% das respondentes, para quem as Orientações Curriculares «sendo considerado um documento orientador da prática educativa, veio reforçar as práticas desenvolvidas na abordagem à escrita» (Quadro 22).

Quadro 22

Repercussão na própria prática educativa

Razões aduzidas	Frequência	%
Sendo considerado um documento orientador da prática educativa, veio reforçar as práticas desenvolvidas na abordagem à escrita.	17	62,96
O documento despertou e sensibilizou para a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar.	10	37,04
Total	27	100,00

N = 27

Importa referir que uma das inquiridas não respondeu a esta questão e que, na prática educativa das restantes respondentes (37,04%), «o documento despertou e sensibilizou para a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar». Estas asserções poderão justificar, de algum modo, as conversas informais que, na qualidade de supervisora da prática pedagógica, mantivemos com as educadoras cooperantes, especialmente aquelas que trabalham desde a fase anterior à publicação das Orientações Curriculares. Segundo essas educadoras, para muitos dos seus colegas, a linguagem escrita, na educação pré-escolar, constituía-se como um assunto “tabu”, pois o desenvolvimento destas competências era função, segundo estas opiniões, do professor do 1.º ciclo.

6. Análise de conjunto

A fim de possibilitar uma visão global, de conjunto, mais aprofundada, apresentaremos, de seguida, uma síntese, focalizada nos aspectos mais significativos, dos dados relativos às representações das educadoras cooperantes, obtidas através do questionário utilizado para a respectiva recolha.

No que à formação sobre a abordagem à escrita diz respeito, os dados permitem-nos afirmar que, tanto na formação inicial como ao longo da carreira, as respondentes receberam formação nesta área. Consideramos interessante o facto de que, no respeitante à formação ao longo da carreira, a denominada formação contínua foi procurada pela maioria das educadoras por iniciativa própria, o que poderá revelar alguma preocupação e interesse em aprofundar conhecimentos nesta área específica do currículo, mas, do nosso ponto de vista, insuficiente face aos dados revelados pelo questionário a que aludiremos posteriormente, de uma forma mais detalhada.

Esses conhecimentos passam, de acordo com vários autores, pela tomada de consciência das concepções precoces das crianças. Na verdade, pela análise das respostas das inquiridas, constata-se que a maioria conhece as concepções precoces sobre a escrita das crianças com quem trabalha, o que evidencia alguma preocupação face a este aspecto, o que as leva a procurar adequar as suas estratégias de intervenção, no sentido de responder aos interesses e necessidades das crianças neste domínio. Consideramos, porém, inquietante o facto de algumas educadoras afirmarem que nunca pensaram nisso, pois é por demais evidente a importância do papel do educador no perspectivar do processo de aprendizagem da linguagem escrita sob o ponto de vista das crianças que estão a aprender, isto é, partindo das suas ideias, das suas hipóteses e das representações que possuem sobre a linguagem escrita (Estevens, 2002).

A valorização, por parte das crianças, da escrita como forma de comunicação e aprendizagem, assim como o facto de a abordagem à escrita ser um dos domínios contemplados nas Orientações Curriculares, foram as razões mais salientes apresentadas pelas educadoras para desenvolverem esta área na sua prática educativa, embora também uma pequena percentagem tenha afirmado que o faz com vista à preparação das crianças para o 1.º ciclo.

Sabendo nós, enquanto educadora, que as áreas de conteúdo devem ser abordadas e desenvolvidas, na educação pré-escolar, de uma forma inter e transdisciplinar, consideramos congruente que as inquiridas afirmem atribuir igual importância ao domínio da abordagem à escrita, exceptuando uma que declara atribuir maior importância a esta área, em concreto, face às restantes. No entanto, consideramos curiosas as justificações apresentadas por algumas delas, sugerindo a sua análise uma reflexão para o facto de desenvolverem a abordagem à escrita na sua prática educativa.

Então se este é um domínio igualmente valorizado face aos outros consignados nas Orientações Curriculares, porque sentiram estas inquiridas necessidade de justificar a (igual) importância que lhe dizem atribuir comparativamente com actividades que desenvolvem na abordagem à escrita?

No que às estratégias a que recorrem diz respeito, são diversas as que as educadoras indicam utilizar na abordagem à escrita, das quais destacamos algumas: os registos de vivências, as histórias (contadas e/ou inventadas), os cartões de identificação, a exploração de palavras significativas e a utilização de revistas, jornais e panfletos, assim como o mapa de presenças. A este respeito, Fernandes (2003, p. 56) refere que «o educador tem a função de seleccionar estratégias adequadas com vista à promoção da leitura e da escrita».

Se atendermos ao facto de que os registos de vivências do grupo são uma das estratégias mais utilizadas como forma de abordagem à escrita, pela análise dos resultados constatamos que existe uma verdadeira diversidade na tipologia de registos escritos expostos nas salas de actividades dos jardins de infância (facto que podemos aferir com a nossa experiência enquanto supervisora da prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância), o que poderá evidenciar alguma percepção por parte destas educadoras acerca da importância deste tipo de registo como forma de fixar e guardar a memória da vida do grupo (Neves e Alves Martins, 1994).

De acordo com o testemunho das respondentes, de entre as diferentes formas de registo expostas nas salas, evidenciam-se os títulos das actividades, as cópias feitas pelas crianças, o complemento com escrita ou desenho das crianças da escrita da educadora e a identificação dos espaços e materiais da sala. Ora, julgamos de destacar que a “escrita” livre das crianças é o tipo de registo que surge com menor frequência, pelo que nos questionamos sobre a importância e valorização atribuída a este género de actividade, até porque, de acordo com os dados, a atitude mais frequente das educadoras, face às tentativas de escrita, por parte das crianças, foi a de «encorajamento». Não passaria a atitude de encorajamento da escrita “livre” das crianças pela exposição e valorização perante os pares, pais e familiares?

Neste sentido, a «valorização da escrita espontânea das crianças», o «contacto com diferentes suportes de escrita» e o «espaço da biblioteca para contacto com o livro e aquisição do prazer da escrita e da leitura» são algumas das razões apresentadas pelas inquiridas para o facto de 17 delas (60,1%) terem criado intencionalmente um espaço na sua sala para a exploração da escrita. Todavia, e em função da nossa experiência como supervisora da prática pedagógica da formação inicial de educadores de infância, que nos dá oportunidade de contactar com diferentes salas de jardim de infância, nunca

tivemos a oportunidade de verificar a existência de material de produção de escrita no espaço da biblioteca, o que nos leva a relativizar as afirmações feitas.

Por outro lado, e no que ao material existente nos espaços referidos diz respeito, os assinalados são, na sua maioria, os de produção de escrita. Para além destes, surgem os materiais de suporte de escrita, entre os quais destacamos os «cadernos individuais», os «cartões com os nomes das crianças», «jornais e revistas», «régua, agrafador, colas, tesouras e borrachas», «livros», «ficheiros de imagens e de palavras», «tecidos, cartão e material reciclado» e o «computador». Apesar da existência destes materiais nos referidos espaços, questionamo-nos sobre a importância atribuída pelas educadoras ao produto dos mesmos, nomeadamente o acompanhamento que se realiza nesses mesmos espaços.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, no campo da linguagem escrita, a maioria das inquiridas afirma que considera importante o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, tal como das metalinguísticas, enquanto que as restantes são de opinião que deve ser dada mais ênfase aos dois primeiros tipos.

Quanto à justificação apresentada, as educadoras do segundo grupo afirmam unanimemente que «numa primeira fase [na educação pré-escolar] devem ser desenvolvidas as competências visuomotoras e visuoperceptivas». Algumas consideram mesmo que as competências metalinguísticas devem ser capacidades a desenvolver no 1.º ciclo do ensino básico. Infelizmente, estes dados apresentam-se coincidentes com a «perspectiva da aprendizagem da leitura e escrita enquanto tarefa essencialmente dependente de factores perceptivo-motores», que tem sido salientada em diversas investigações recentes sobre as práticas de educadores de infância (Cardoso, 1999, Viana e Teixeira, 2002; Costa, 1998; McLane, 1996). Mais uma vez, perante estes dados, somos levados a aludir a dois aspectos, do nosso ponto de vista, fundamentais:

- 1) A falta de investimento na formação contínua, para que o educador, em permanente formação e desenvolvimento, se actualize com vista a uma prática educativa de qualidade;
- 2) O desinteresse e/ou a falta de motivação em conhecer e trabalhar, em parceria com os colegas do 1.º ciclo, numa perspectiva de continuidade educativa.

Neste contexto, questionamo-nos sobre se as educadoras terão a percepção de quão importante é estimular, ao máximo, nas crianças em idade pré-escolar, as suas competências linguísticas, nomeadamente a consciência fonológica, tanto no que diz respeito à produção como à compreensão (Alves Martins e Niza, 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Bryant e Bradley, 1987, Bryant et al., 1990, Goswamy e Bryant, 1992; Chauveau et al., 1997; Defior Citoler, 1993; Defior, 1998; Fernandes, 2003; Fernandes, 2005; Rebelo, 1990; Rosa, 1998; Silva, 2004), pelo que destacamos a circunstância, a nosso ver preocupante, de apenas uma educadora referir que promove «sempre», na sua prática pedagógica, o desenvolvimento de actividades metalinguísticas, enquanto que, em termos globais do desenvolvimento, as actividades mais realizadas são as promotoras do desenvolvimento da motricidade fina, seguidas da lateralidade.

Podemos assim, mais uma vez, afirmar que estes dados vão no sentido do que Estevens (2002) denominou de perspectivas tradicionais sobre a aprendizagem da linguagem escrita, que eram (ou são), afinal, encaradas sob o aspecto do desenvolvimento da técnica explícita, da motricidade fina e da orientação no espaço.

Curiosamente, as actividades de exploração de famílias de palavras, a segmentação de palavras por sons e a classificação de palavras por sons, surgem como as preteridas no desenvolvimento da prática pedagógica destas educadoras, o que vai no sentido do afirmado por Estevens (2002), segundo a qual este género de perspectiva influenciou as práticas pedagógicas na educação pré-escolar, sendo que alguma dessa

influência ainda persiste actualmente, apesar de este ser um domínio consignado nas Orientações Curriculares e que em nada enfatiza este tipo de práticas.

Em relação à forma como é feita a exploração da linguagem escrita por parte da criança, a maioria das respondentes afirma que o é «das diferentes formas apresentadas», ou seja, individualmente, a pares, em pequeno grupo e com o acompanhamento do adulto. Quanto a este aspecto, poderíamos ter questionado as inquiridas no sentido de perceber qual o tipo de acompanhamento que efectivamente fazem às crianças neste domínio.

De acordo com as Orientações Curriculares, com a abordagem à escrita na educação pré-escolar não se ambiciona fazer uma introdução formal ao ensino da escrita, mas sim facilitar a emergência deste tipo de linguagem. Neste âmbito, questionadas as educadoras sobre os benefícios, a médio e longo prazo, das actividades desenvolvidas nesse campo, uma questão interessante se nos coloca: para a maior parte delas, os benefícios considerados são a promoção da «capacidade de perceber as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências) facilitando aprendizagens futuras no 1.º ciclo». Mais uma vez, nos confrontamos com dois factos: o de que, na verdade, a necessidade de um conjunto de pré-requisitos «ainda se encontra fortemente enraizado nas práticas educativas de educadores de infância» (Viana e Teixeira, 2002; NAYEC/IRA, 1998); e o de que, apesar da publicação das Orientações Curriculares, que se constituem como um «quadro de referência para todos os educadores» (Ludovico, 2004, p. 14) e que salientam as competências metalinguísticas e a necessidade das crianças contactarem com diferentes suportes de escrita, a prática de muitos educadores, face a este domínio, não se modificou com a sua publicação.

Perante esta constatação, poderemos aludir ao facto de que, na verdade, em algumas das práticas educativas continua ainda muito vincado o sentimento

prevalente antes da publicação das Orientações Curriculares, segundo o qual a aquisição da linguagem escrita por parte da criança apenas deve acontecer com o seu ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. Se considerarmos que os educadores não “mudam as suas práticas por decreto”, constatamos que as concepções de alguns se encontram ainda muito enraizadas. Pensamos, no entanto, que a formação contínua nesta área e o confronto dos educadores com a sua prática muito poderia contribuir para a “desmistificação” da abordagem à escrita na educação pré-escolar e assim “quebrar” algumas das concepções e práticas existentes.

Prosseguindo, alegra-nos constatar que a «sensibilização e apreensão da escrita como forma de comunicação, para a partilha e apreensão de sentimentos e saberes» e que o facto de «realçar a importância da escrita, motivando as crianças para a sua utilização» foram alguns dos benefícios mais salientados pelas respondentes.

No que à abordagem à escrita respeita, salienta-se ainda que várias são as atitudes indicadas como devendo ser as que o educador deve adoptar, na sua prática, face às tentativas de escrita da criança, a saber (por ordem decrescente das frequências): «encorajamento», «valorizar as tentativas de escrita», «motivar», «corrigir» e «ensinar».

Já nos questionámos, anteriormente, face a esta atitude de «encorajamento». Somos levados agora a cogitar sobre estas atitudes, «corrigir» e «ensinar». Se vários autores referem que as crianças, ao serem corrigidas nas suas tentativas de escrita, estão a ser impedidas de aprender, porque os seus erros são construtivos, mais nos preocupa o facto das educadoras «ensinarem» as crianças em idade pré-escolar a escrever. Não estarão, efectivamente, a colocar barreiras à sua aprendizagem que se pretende natural? Ou estarão preocupadas em antecipar competências que, do seu ponto de vista, correspondem ao 1.º ciclo?

Outro aspecto não despreciando, e que a nossa acção de educadora e supervisora da prática pedagógica da formação inicial de educadores de infância nos tem evidenciado, é o de que os pais e familiares exercem alguma “pressão” sobre os educadores, no sentido de acelerarem o prematuro desenvolvimento desta área específica do currículo. Não se estranhará, portanto, que exactamente metade das educadoras inquiridas tenha referido já ter sentido essa “pressão”, considerando que a mesma se deve ao facto «destes julgarem que as crianças vão melhor preparadas para o 1.º ciclo», ou por sentirem uma certa «ansiedade para que as crianças “cresçam” mais depressa». Não nos podemos deixar de questionar se estas representações não estarão directamente relacionadas com as das próprias educadoras.

A reacção, nestas circunstâncias, pode revestir diferentes formas, tais como: a explicação de que «o objectivo da educação pré-escolar é desenvolver outras competências essenciais a uma futura apropriação da linguagem escrita», ou que se «deve fazer uma sensibilização à escrita através de inúmeras actividades e experiências» ou, ainda, «que [o educador] só encoraja nesse sentido de acordo com os interesses e nível de desenvolvimento de cada criança». Ressalvamos, neste contexto, o facto de acharmos curiosa esta afirmação. Da nossa experiência enquanto educadora de infância, sabemos que as crianças, desde tenra idade, estão predispostas para a linguagem escrita, assim como para todos os outros domínios. Justificar-se-á, então, esta diferenciação? Será devida à falta de motivação da própria educadora para este domínio de aprendizagem? Ou terá a ver com a sua insegurança em abordar o tema?

No sentido de realçar o papel dos pais, enquanto parceiros educativos, e com vista à demonstração, de forma informal, da sua intencionalidade educativa relativamente à abordagem à escrita, gostaríamos de salientar o testemunho desta educadora que refere nunca ter sentido essa “pressão”:

«normalmente na primeira reunião de pais explico que o educador faz uma sensibilização “às letras e aos números”» (E10).

Consideramos que este testemunho evidencia os benefícios advindos de um trabalho efectivamente desenvolvido com os pais, que esta educadora considera como parceiros educativos, confluindo todos os esforços no mesmo sentido: a educação da criança.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 68), «cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores».

Neste sentido, questionadas as educadoras sobre as mudanças sentidas na abordagem à escrita, em geral, após a publicação deste documento, cerca de metade delas afirma que verificou essa mudança, acentuando o facto de que «a publicação do documento valorizou este domínio, colocando-o em igualdade face aos outros domínios e áreas de conteúdo» e que «os educadores despertaram para a importância deste domínio e foram desmistificadas algumas concepções existentes».

Quisemos ainda auscultar as educadoras sobre se a publicação das Orientações Curriculares terá determinado repercussões na sua própria prática educativa, no que à abordagem à escrita diz respeito, verificando que a maioria considerou «o documento orientador da prática educativa» e que o mesmo «veio reforçar as práticas desenvolvidas nesse sentido». As restantes opinaram que «o documento despertou e sensibilizou para a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar».

Apesar destas considerações, pela análise interpretativa dos dados, facilmente depreendemos que, apesar da publicação das Orientações Curriculares ter «desmistificado algumas concepções existentes» e/ou que «valorizou este domínio», somos levados a concluir que as práticas educativas, inferidas a partir das representações das educadoras inquiridas, em pouco (ou nada) se terão modificado.

Considerações Finais

«A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores» (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 9).

Tendo em conta os objectivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a sua análise de conjunto, é chegado o momento de tecer algumas considerações, que se sistematizam em cinco aspectos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro (no campo da acção educativa e no campo da investigação) e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

- **Resultados do estudo**

Na presente investigação, procurámos compreender as representações sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar das vinte e oito educadoras cooperantes do terceiro ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2004/2005, na disciplina de Prática Pedagógica I.

Era igualmente nosso objectivo identificar algumas das suas actividades que possam favorecer o desenvolvimento das concepções sobre a escrita nas crianças em idade pré-escolar, bem como identificar os benefícios que estas educadoras perspectivam sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar.

Finalmente, era também do nosso interesse compreender se a posição das educadoras de infância cooperantes, relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita, se modificou após a publicação das Orientações Curriculares.

Com vista à obtenção de um conhecimento «compreensivo» (Santos, 2003), optámos por um estudo de carácter qualitativo, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem descurar a importância de alguns procedimentos estatísticos, aos quais recorreremos, sempre que necessário, no sentido de um maior rigor e sistematização da informação.

Com o intuito de compreender as representações das educadoras cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, optámos por procedimentos de natureza qualitativo-interpretativa, recorrendo à utilização de duas técnicas de recolha de dados, em dois momentos distintos: a entrevista e o questionário.

O *corpus* informativo resultante das entrevistas realizadas foi sujeito a análise de conteúdo. Os dados assim obtidos permitiram-nos dar consecução à posterior construção do questionário.

Os dados recolhidos, por questionário, foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das questões fechadas e, no que às questões abertas diz respeito, foram estas sistematizadas em traços caracterizadores, em função da respectiva análise de conteúdo que, após tratamento exaustivo e minucioso, nos permitem tecer as seguintes considerações:

A – Conhecimento das concepções precoces

Pela análise feita às respostas das inquiridas, constatamos que a maioria afirma conhecer as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem

trabalha. Consideramos curioso o facto das restantes inquiridas (5) referirem que nunca reflectiram sobre essa questão e 2 delas declararem não as conhecer.

Salientamos, deste modo, a importância de um aprofundado conhecimento da maneira como se desenvolvem os processos relativos à emergência e abordagem da linguagem escrita na criança em idade pré-escolar, uma vez que saber o porquê das respostas das crianças, perante tarefas próprias do domínio da linguagem escrita, é importante para orientar a acção educativa do educador. Alves Martins e Niza (1998, p. 65) enfatizam este aspecto ao referir que «aquilo que a criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado».

Assim, apesar da maioria das respostas poderem revelar alguma preocupação relativa a esta questão, no sentido de ir ao encontro das necessidades concretas das crianças neste domínio, não podemos deixar de colocar duas questões:

- Estarão as estratégias e actividades privilegiadas pelas educadoras em consonância com as concepções precoces que as crianças detêm sobre a linguagem escrita?

- E, mais concretamente, em consonância com os estilos de aprendizagem destas?

Estas questões estão directamente relacionadas com o facto de que, das 28 protagonistas do estudo, apenas 11 afirmam ter criado um espaço próprio na sua sala para o desenvolvimento (“livre” e/ou com acompanhamento do adulto) da linguagem escrita.

Não pretendemos, de forma alguma, afirmar que só com a criação de um espaço próprio se desenvolve a linguagem escrita mas, se considerarmos que os espaços organizados nas salas de jardim de infância podem ser diversos e diversificados e que «o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos

condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender» (Ministério da Educação, 1997), achamos importante a criação de um ambiente que promova o desenvolvimento da linguagem escrita, por forma a que as crianças tenham acesso fácil aos materiais para a escrita, em espaços onde os possam utilizar, tendo, ainda, coisas interessantes sobre as quais possam escrever.

Deste modo, a diferenciação, ao nível da organização do ambiente educativo, nomeadamente a criação de um espaço próprio e diferenciado para a produção da escrita, não será uma dimensão importante a ter em conta na reflexão ante esta problemática?

Destacamos ainda, neste contexto, a nossa apreensão perante o facto de que, relativamente ao desenvolvimento de competências neste domínio, a maioria das inquiridas afirma que considera importante o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, tal como de competências metalinguísticas, enquanto que as restantes são de opinião que deve ser dada mais ênfase às primeiras. Isto porque as educadoras do segundo grupo afirmam, unanimemente, que na educação pré-escolar devem ser desenvolvidas as competências visuomotoras e visuoperceptivas, aludindo à promoção de actividades de melhoria da motricidade fina e de actividades de progresso da lateralidade, para além de considerarem que as actividades metalinguísticas devem ser competências a desenvolver no 1.º ciclo do ensino básico.

Infelizmente, somos levados a constatar que estes dados se apresentam coincidentes com a «perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita enquanto tarefa essencialmente de factores perceptivo-motores» (Cardoso, 1999; Viana e Teixeira, 2002), que tem sido salientada em diversas investigações recentes sobre as práticas dos educadores de infância (Costa, 1998; McLane, 1996).

B – Benefícios advindos do desenvolvimento da abordagem à escrita

Sabemos, através de estudos efectuados nesta área, nomeadamente o de Santos (2001, p. 261), que «as práticas pedagógicas onde a implementação de actividades e estratégias de (...) escrita é sistemática, fundamentalmente a nível da organização do ambiente ou do espaço físico da sala, parecem ser potencializadoras de evolução nas concepções infantis sobre leitura e escrita».

Por outro lado, sendo preconizado pelas Orientações Curriculares que, com a abordagem à escrita na educação pré-escolar, não se ambiciona fazer uma introdução formal ao ensino da escrita, mas sim facilitar a emergência deste tipo de linguagem, para a maioria das protagonistas deste estudo os benefícios considerados passam pela promoção da «capacidade de perceber as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências) facilitando aprendizagens futuras no 1.º ciclo».

Uma vez mais, somos confrontados com duas situações: a necessidade do desenvolvimento de pré-requisitos ainda se encontra muito enraizada na prática de alguns educadores, assim como o facto de que se encontra, de igual modo, muito enraizado o tipo de práticas desenvolvidas anteriormente à publicação das Orientações Curriculares.

No entanto, alegra-nos constatar que, embora em minoria, a «sensibilização e apreensão da escrita como forma de comunicação» e o facto de «realçar a importância da escrita, motivando as crianças para a sua utilização», foram alguns dos benefícios igualmente salientados pelas respondentes.

C – Atitude do educador

Relativamente à atitude do educador, perante o desenvolvimento da abordagem à escrita na educação pré-escolar, os resultados deste estudo não deixam de ser alentadores quando verificamos que 55,10% das respostas aponta a atitude de «encorajamento» como a mais adequada, ante as tentativas de escrita por parte da criança.

Mas não podemos deixar de nos sentir inquietos com outras atitudes expressas pelas inquiridas, a saber: a disposição para «corrigir» (16,33%) e a de «ensinar» (12,24%), uma vez que os dados também nos revelam que para 21,05% das respostas o desenvolvimento deste domínio, na educação pré-escolar, se deve à preparação das crianças para o 1.º ciclo.

Quanto a este aspecto, não podemos senão voltar a insistir numa das ideias preconizadas nas Orientações Curriculares, onde se enfatiza a importância da atitude do educador perante a utilização da linguagem escrita e a sua capacidade para criar um ambiente facilitador da familiarização com o código escrito, como pontos essenciais para que as crianças se interessem e evoluam neste domínio.

Neste sentido, uma questão se nos coloca: não estarão as educadoras a “transformar” a educação pré-escolar numa mera preparação para a escola (formal), nomeadamente no que a este assunto diz respeito?

Consideramos, assim, que ainda há muito caminho por percorrer uma vez que se poderia, inclusivamente, falar de algum desconhecimento ou falta de esclarecimento, por parte de algumas educadoras, sobre o seu efectivo papel neste domínio.

Este tipo de atitude perante a linguagem escrita no jardim de infância não só contraria os resultados dos estudos mais recentes efectuados neste domínio, como

também e, principalmente, os instrumentos que o próprio Ministério da Educação estabeleceu como linhas orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores de infância.

D – Mudanças provocadas, nas práticas educativas, com a publicação das Orientações Curriculares

A maioria das educadoras considera que a publicação das Orientações Curriculares valorizou a linguagem escrita na educação pré-escolar, enquanto que outras referem que os educadores, em geral, continuam a actuar de acordo com as concepções que já possuíam face a este domínio. Perante a análise destes dados, questionamo-nos sobre o seguinte:

1. Será que a publicação das Orientações Curriculares, onde se enfatiza a importância da abordagem à escrita, na educação pré-escolar, salientou, em termos de prática pedagógica, o verdadeiro desenvolvimento deste domínio?
2. Ou as práticas das educadoras prendem-se apenas com as representações que já tinham sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar, em que consideram o desenvolvimento deste domínio competência (essencialmente) do 1.º ciclo?
3. Embora as Orientações Curriculares preconizem a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade no desenvolvimento da prática educativa, será que ela se rege, na prática, por esses princípios, nomeadamente no que à abordagem à escrita respeita?

Neste quadro de análise, consideramos, pois, que os educadores de infância têm que pensar as Orientações Curriculares como um texto aberto que é necessário encher

de significado e de sentido, em função das necessidades das crianças e dos desafios que o contexto do jardim de infância lhes coloca, questionar a sua função, no que à abordagem à escrita diz respeito, enquanto profissionais de uma educação de qualidade, que se configura como promotora de sucesso para todos.

- **Limites e relevância do estudo**

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com factores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e dificultou a sua concretização, principalmente na fase de redacção final desta dissertação.

Contudo, pensamos que o desenvolvimento desta investigação contribuiu para estreitar laços entre a supervisora da ESE e as educadoras cooperantes, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objectivos pretendidos com o estudo e sua pertinência – bem como o clima de à vontade em que, numa fase inicial, decorreram as entrevistas e, posteriormente, no que ao questionário diz respeito, quanto ao esclarecimento de dúvidas e questões acerca do seu preenchimento – terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade na formação.

Além destes factores, ao optar por um estudo de natureza qualitativo-interpretativa, estávamos convictos das suas particularidades, a primeira das quais decorre da definição do seu objecto de estudo, que incide nas representações das educadoras de infância cooperantes. Estas dependem de numerosos factores, cuja complexidade pode introduzir distorções de análise, a que é preciso obstar pela coerência interna dos procedimentos metodológicos, designadamente em termos de

assegurar a validade da investigação, preocupação que nos levou a dar um feed-back permanente dos procedimentos adoptados às suas protagonistas.

Dado o carácter exploratório do estudo, não pretendemos explicar, prever ou controlar e/ou generalizar conclusões, mas, sim, produzir *interpretações em contexto*, cujo carácter heurístico possa esclarecer a compreensão do fenómeno em estudo e contribuir para a descoberta de *significados* que o permitam interpretar (Merriam, 1988).

Apesar da complexidade da temática abordada e das limitações que referimos, esperamos que o presente estudo se possa revelar útil para fornecer algumas indicações acerca das concepções e das representações dos sujeitos sobre a importância da abordagem à escrita na educação pré-escolar.

- **Pistas de trabalho**

Conjugando os resultados do estudo, que confirmam o papel determinante do educador de infância na aquisição da linguagem escrita na criança em idade pré-escolar, com a nossa experiência, tanto no desempenho dessas funções como nas de formadora e supervisora numa instituição de formação, que vimos desenvolvendo, consideramos que se justifica apresentar algumas pistas de trabalho, tanto no campo da acção/articulação educativa como no da investigação.

A – No campo da acção educativa

A análise dos dados e a reflexão a que o presente estudo nos conduziu, justificam que apresentemos as seguintes pistas/sugestões:

- Os resultados do estudo, permitem-nos considerar que um desafio importante para os educadores, será o de possibilitar a continuidade educativa, no sentido de criar e aprofundar relações e espaços de conhecimento face ao trabalho que “compete” e que é desenvolvido no 1.º ciclo, bem como formas de colaboração e de cooperação que possibilitem uma gestão flexível dos respectivos currículos e sua efectiva articulação. Só deste modo o jardim de infância será, de facto, o primeiro passo no processo de abordagem e aquisição da linguagem escrita pela criança, além de vir a ser assumido, efectivamente, como parte constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida. O sucesso da educação pré-escolar e a predisposição das crianças para aprenderem a escrever e, posteriormente, a ler, depende muito do modo como a sua acção for continuada no 1.º ciclo, pelo que consideramos fundamental articular as mudanças da primeira com as mudanças que vão sendo introduzidas no segundo.

- Outro desafio a ponderar, pelos educadores, vai no sentido de considerarem e (efectivamente) assumirem os pais como parceiros educativos. Consideramos que só com uma efectiva colaboração com os pais (também a nossa experiência enquanto educadora de infância nos permite tecer esta consideração) é possível estes compreenderem melhor as competências do educador e da educação pré-escolar, esclarecendo-os, deste modo, sobre o processo educativo a desenvolver. Alves Martins e Niza (1998) afirmam, do mesmo modo, que o educador deve envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças. Para além do que, sendo os pais os primeiros educadores da criança, mais facilmente se poderá perspectivar um trabalho de continuidade e conhecimento, por parte destes, dos níveis de desenvolvimento porque todas as crianças em idade pré-escolar passam no processo de aquisição da linguagem escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Neste contexto, consideramos que um educador, que esteja consciente do seu papel, como importante elemento facilitador de uma familiarização da criança com a escrita, deve ter a preocupação de conhecer as necessidades e interesses do grupo de crianças ao qual irá dirigir a sua acção pedagógica, sendo que, do nosso ponto de vista, deve, nesse sentido, tentar perceber a criança num contexto, do qual fazem parte significativa pais, família e comunidade. Só partindo de uma visão alargada da criança o educador conseguirá planificar actividades e estratégias de aprendizagem realmente significativas que permitam uma maior aproximação da criança ao código escrito.

- No campo da formação, sugerimos a realização de um maior investimento na formação dos educadores cooperantes, por parte da instituição de formação (ESE), no sentido de promover e facilitar o seu desenvolvimento profissional (Vasconcelos, 2000), com as necessárias consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos estagiários.

- Como consequência lógica, julgamos imperioso estreitar a ligação entre a escola de formação e o local de estágio, através de estratégias que facilitem a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento dos seus actores e que possibilitem a criação de alternativas com um referencial teórico comum.

- Ainda neste campo, deverá ser promovido o desenvolvimento de uma formação que incorpore as experiências e aprendizagens anteriores das educadoras cooperantes, partindo dos problemas por elas experienciados, para, nessa base, aferir também o processo de ensino-aprendizagem na instituição de formação e a prática no terreno, articulando a formação dos educadores cooperantes com a formação dos futuros educadores, uma e outra desenvolvendo-se sob os mesmos princípios teóricos e estratégicos, para que possam caminhar juntos na descoberta da linguagem escrita por parte das crianças com quem trabalham.

B - No campo da investigação

- Realizar estudos junto dos educadores cooperantes para determinar o modelo curricular que rege as suas práticas pedagógicas, no sentido de averiguar se alguns modelos desenvolverão, de forma mais adequada, este domínio, nomeadamente através da utilização de instrumentos que são específicos a determinados modelos curriculares.

- Realizar estudos com o objectivo de compreender o enfoque dado (ou não), na sua formação inicial, à abordagem à escrita na educação pré-escolar e perceber, até que ponto, essa mesma formação poderá ter contribuído para a construção das representações desses mesmos educadores, tendo por referência a sua instituição/modelo de formação (Escola do Magistério Primário ou Escola Superior de Educação).

- Ampliar o carácter deste estudo, fazendo a triangulação entre as actividades literárias desenvolvidas pelos educadores, o nível de “literacia familiar” presente em casa das crianças e o desenvolvimento das suas concepções precoces face à abordagem à escrita.

- **Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais**

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, este estudo assume uma importância inegável. Para nós ficou claro que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos: crianças, educadores/professores, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

Podemos afirmar que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos:

- No âmbito da abordagem à escrita na educação pré-escolar e, concomitantemente, sobre qual o papel do educador nesse domínio;
- E no âmbito da formação de alunos estagiários, no que a esta área diz respeito.

Tais conhecimentos irão certamente contribuir para melhorar o nosso desempenho, tanto como supervisora de alunos em formação inicial e, quiçá, enquanto educadora de infância, como no trabalho de parceria a desenvolver com as educadoras cooperantes, pois cremos que só conhecendo as suas representações e a forma como desenvolvem a sua prática educativa, poderemos desenhar futuras formas de trabalho em parceria.

Na verdade, o presente estudo permitiu-nos compreender melhor, entre outros aspectos, a influência das representações das educadoras nas situações vivenciadas, os motivos desencadeadores das mesmas, os aspectos em que predominantemente se centram, o seu posicionamento crítico face ao tipo de desenvolvimento de competências nas crianças em idade pré-escolar que possam favorecer a aquisição da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, chamar a atenção dos agentes educativos envolvidos para a importância de reflectir e promover a reflexão sobre estas questões.

Por fim, gostaríamos ainda de salientar que uma das formas de contribuir para a emergência da linguagem escrita e, assim, contribuir para o sucesso escolar, profissional e cultural das nossas crianças é, para além do que já foi referido, a criação de oportunidades que conduzissem à (re)formulação dos programas de formação inicial (dando maior enfoque à linguagem escrita) e contínua de educadores, no sentido de proporcionar situações que conduzissem ao entendimento de que, na educação pré-escolar, não se pretende fazer «uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas [sim] facilitar a emergência da linguagem escrita» (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2000). Prefácio a T. Vasconcelos (Coord.). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ADÃO, A. (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- AIMARD, P. (1986). *A Linguagem da Criança* (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALMEIDA, M. M., GUERREIRO, M. & MATA, L. (1998). O Desenvolvimento de Competências Ortográficas e as Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 321-329.
- ALVES, M. (1991). Vygotski. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 17-18, 17-20.
- ALVES MARTINS, M. (1989). A Representação da Palavra Escrita em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 415-422.
- ALVES MARTINS, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- ALVES MARTINS, M. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALVES MARTINS, M., & SILVA, A. C. (1999). O Nome das Letras e a Fonetização da Escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- BACHELARD, G. (1986). *La Formation de L'Éspirit Scientifique*. Paris: Vrin.
- BAIRRÃO, J. & TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BÁRTOLO, V. N. (2004). Motivação para a Leitura. In J. A. Lopes et al., *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- BOGDAN R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTON, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. (Trad. Por.). Lisboa: Moraes Editores.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. (1983). Categorising Sounds and Learning to Read – a Causal Connection. *Nature*, 301, 419-521.
- BRAVO, C., PILAR, M. & BUENDÍA, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Alfar.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Annals of Child development*, 6, 187-249.
- BRYANT, P. & BRADLEY, L. (1987). *Problemas de Leitura na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRYANT, P., BRADLEY, L. & MACLEAN, L. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection and Learning to Read. *Developmental Psychology*, 5 (7), 444-450.
- BRUNER, J. (1983). *Le Development de L'enfant: Savoir Faire - Savoir Dire*. Paris, Press Universitaires de France.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- BRYANT, P., BRADLEY, L., MACLEAN, M. & CROSSLAND, J. (1989). Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- BRYANT, P., MACLEAN, M., BRADLEY, L. & CROSSLAND, J. (1990). Rhyme Alliteration, Phonemic Detection and Learning to Read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- BYRNE, B. (1992). Studies in the Acquisition Procedure for Reading: Rationale, Hypotheses and Data. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.). *Reading Acquisition* (pp. 1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BYRNE, B. & FIELDING-BARNESLEY, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.

- BYRNE, B. & FIELDING-BARNSLEY, R. (1990). Acquiring the Alphabetic Principle: a Case for Teaching Recognition of Phoneme Identify. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 805-812.
- CANCIO, M R. & IDEASPROPIAS (2004). *Materiales y Recursos en Educación Infantil. Manual de Usos Práticos para el Docente*. Vigo: IdeasPropias Editorial.
- CARDOSO, A. (1999). *A Construção da Literacia. Da Investigação à Prática*. Dissertação de CESE em Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Braga: Universidade do Minho.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. & ALVES MARINS, M. (1997). *Comment L'Enfant Devient Lecteur*. Paris: Editions Retz.
- CHILLÓN, G. D. & VALÊNCIA, J. L. B. (1997). *Los Primeros Pasos Hacia la Lengua Escrito. Una Mirada al Aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CHOMSKY, N. (1959). A Review of Skinner's "Verbal Behaviour". *Language*, 35, 26-58.
- COHEN, D. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S., & SOUBERMAN, E. (Eds.). (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. L. S. Vygotski*. (Trad. Esp.). Barcelona: Editorial Crítica.
- CORREIA, C. P. (2005). *No Meio do Nosso Caminho* (2.^a Ed.). Dafundo: Oficina do Livro.
- COSTA, F. (1998). *Representações das Educadoras de Infância sobre a Leitura e a Escrita*. Monografia de fim de curso. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (policopiada).
- CRÓ, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, M. (2002). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças em Situação de Risco, na Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve (policopiada).
- CURTO, L. M., MORILLO, M. M. & TEIXIDÓ, M. M. (2000). *Escrever e Ler. Como as Crianças Aprendem e como o Professor pode Ensiná-las a Escrever e a Ler* (Vol 1). (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- DAMAS, M. & KETELE, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

- DEFIOR CITOLER, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiências de language. *Comunicación, Language y Educación*, 17, 3-13.
- DEFIOR, S. (1998). Conocimiento Fonológico y Lectura: el Paso de las Representations Inconscientes e las Conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 5-27.
- DEMPSEY, J. D. & FROST, J. L. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodeck (Org.) (Trad. Por.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DOMINICÉ, P: (1988). A Biografia Educativa: Instrumento de Investigação para a Educação de Adultos. In A. Nóvoa & Finger, M. (Org.). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* (pp. 99-106). Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOWNING, J. (1990). Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura. In E. Ferreiro & M. Gomez Palácio (Org.). *Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EISNER, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Lewes: Falmer Press.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-162). New York: MacMilan.
- ESTEVENS, M L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-Escolar. Análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na área da linguagem escrita, e as concepções das crianças sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e o nível da consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- EVERS, C. W. & LAKOMSKI, G. (1991). *Knowing Educational Administration*. Oxford: Pergamon Press.
- FAZENDA, N. (1997). Consciência Metalinguística e Consciência Fonética/Fonológica. Documentos de Trabalho. Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (policopiado).
- FERNANDES, J. O. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um*

- grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. P. (2004). Literacia Emergente. In J. A. Lopes et al., *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.
- FERNANDES, P. P. (2005). Literacia Emergente e Contextos Educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74 (Abril/Junho), 8-11.
- FERREIRA, V. (1990). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita* (Ed. Com.). (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- FIGUEIREDO, M. A. (Ed.) (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.
- FIJALKOW, J. (1983). *Les Difficultés d’Apprentissage de la Lecture, comment les Explique?* Montréal: Université de Montréal, PPMF.
- FONTANA, A. & FREY, J. (1994). Interviewing, the Art of Science. In N. Denzin & Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). New York: Sage Publications.
- FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- GARTON, A. & PRATT, C. (1998). *Learning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- GEE, J. P. (1985). The Narrativization of Experience in the Oral Style. *Journal of Education*, (1), 9-35.
- GEE, J.P. (1987). *What is Literacy?* Preprint, Mailman Foundation Conference on Families and Literacy. Cambridge MA: Harvard Graduate School of Education.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- GONÇALVES, J. A. (1992). A Carreira das Professoras no Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

- GONÇALVES, J. A. (1997). A Abordagem Biográfica: Questões de Método. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação/Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education* (pp. 91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Universidade de Lisboa (policopiada).
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. A. (1991). O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente. *Inovação*, Vol. 4, n.º 1, 135-147.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1992). Rhyme, Analogy and Children's Reading. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.). *Reading Acquisition* (pp. 49-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GROMER, B. & WEISS, M. (1996). *Lire. Apprendre à Lire/1*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs.
- HANEY, M. R. (2002). Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol 30, N.º 2, 101-105.
- HANNON, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. Londres: Routledge Falmer.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell.
- HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: de Boeck-Wesmael.
- LADD, G. W. & COLEMAN, C. C. (2002). As Relações entre Pares na Infância: Formas Características e Funções. In B. Spodeck, (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). (Trad. Port.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. W. & CÁRTER, B. (1974). Reading and the Awareness of Linguistic Segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LISBOA, I. (1944). *Modernas Tendências em Educação*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- LOPES, J. A. (2004). Ler ou não Ler: Eis a Questão! In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 13-52). Coimbra: Quarteto.

- LOUREIRO, C. (2001). *A Docência como Profissão-Culturas dos Professores e a (In)Diferenciação Profissional*. Porto: Edições Asa.
- LUDOVICO, O. (2004). *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar num Contexto de Supervisão: Representações das Educadoras Cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. (policopiada).
- MACEDO, M. T. (2005). Dinâmicas de Inovação Curricular na Escola de Vila da Pedra. In C. Leite (Org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o Século XXI* (pp. 133-148). Porto: Porto Editora.
- MCLANE, J. B. (1996). A Escrita Como um Processo Social. In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas de Psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Bra.) (pp. 297-311). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARGENAT, M. (2002). A Escola, Agente Socializador. In L. Mantilla, *Enciclopédia dos Pais. Como ser Melhores Pais* (pp. 48-51). Casais de Mem-Martins – Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- MARQUES, E. (2003). *A Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Perspectivas de Educadores e Professores sobre as Estratégias de Transição*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve (policopiada).
- MARQUES, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para Pais e Educadores* (4.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- MARTINS, M. R., REBELO, D., ATALAIA, L., MARQUES, M. C. & COSTA, C. (1986). Transição da oralidade para a escrita em crianças de meios socioeconómicos diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (V), 121-140.
- MARUJO, H. A., NETO, L. M. & PERLOIRO, M. F. (2004). *Educar Para o Optimismo* (12.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- MATA, L. (1988). *Análise Escrita de um Grupo de Crianças de 4,5 Anos: Diferenças Individuais e Conceptualizações Dominantes*. Monografia de Licenciatura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (Policopiada).
- MATA, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 65-67.
- MATTA, I. (1991). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 3-4, (IX), 403-410.
- MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MCNAMEE, G. D. (1996). Aprendendo a Ler e a Escrever na Área Central da Cidade: um Estudo Longitudinal de Mudança na Comunidade. In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas de Psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Bra.) (pp. 279-295). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MERRIAN, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- MOLL, L. C. (1996). *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORROW, L. M. & RAND, M. K. (1993). Preparing Teachers to Support the Literacy Development of Young Children. In B. Spodeck & O. N. Saracho (Eds.) *Language and Literacy in Early Childhood Education* (pp. 178-193). New York: Teachers College Press.
- MUCCIELLI, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN/INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. (1998). *Learning to read and Write – Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. NAEYC/IRA Publication.
- NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.) (2002). *Handbook of Early Literacy Research*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- NEVES, M. C. & ALVES MARTINS, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- NIZA, I. & ALVES MARTINS, M. (1998). Entrar no Mundo da Escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 21-74). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- NIZA, I. & SOARES, J. (1998). Desenvolver a Linguagem Escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 75-169). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

- NIZA, S. (1998). Para uma Aprendizagem Funcional da Linguagem Escrita. In S. Niza (Coord.) *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 11-19). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In A. Nóvoa & Finger, M. (Org.). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- O'GRADY, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: University Press.
- OLIVEIRA, A. (1997). Entrar no Mundo da Escrita. *Escola Moderna*. N.º 1, 5.ª Série, 5-10.
- OLIVEIRA, A. (1998). Entrar no Mundo da Escrita (2.ª parte). *Escola Moderna*. N.º2, 5.ª Série, 5-10.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PAZ, M. & LEBRERO, M. T. (1996). *Como y Cuándo Enseñar a Leer y Escribir* (3.ª Ed.). Madrid: Editorial Sintesis.
- PEDRO, I. (1999). As Famílias na Comunidade Educativa. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 111-115.
- PEIXOTO, F. & MENÉRES, S. (1997). Interações Sociais e Aprendizagem: A Influência do Estatuto do Par nas Dinâmicas Interactivas e nos Procedimentos de Resolução. *Análise Psicológica*, 15 (2), 269-281.
- PEIXOTO, F. & MONTEIRO, V. (1999). Interações Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: o Papel do Estatuto do Par e de Mediação Semiótica. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 39-48.
- PELLEGRINI, A. D. & BOYD, B. (2002). O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e função. In B. Spodeck (Org.) (Trad. Por.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, L. A. (2001). A Formação de Professores para o Ensino da Escrita. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- PESSANHA, A. M. (1997). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- PESSANHA, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

- PIAGET, J. (1975). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia* (11.^a Ed.) (Trad. Por.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PINTO, M.G. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992). *El Método Biográfico: el Uso de las Histórias de Vida en Ciencias Sociales*.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUD, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- REBELO, D. & ATALAIA, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna* (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- REBELO, D. & DINIZ, M. A. (1989). *Falar Contigo*. Algueirão: Ministério da Educação – Direcção-Geral do Ensino Básico/Divisão de Educação Pré-Escolar.
- RIBEIRO, M. T. (1996). *Interações Sociais e o Computador: Diferenças entre os Sexos na Resolução de uma Tarefa LOGO em Crianças do 1.º Ano de Escolaridade*. Monografia de Fim de Curso. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- RIGOLET, S. A. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- RIGOLET, S. A. (2000). *Os Três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- RILEY, J. (2004). *Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância*. In I. Siraj-Blatchford (Org.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- ROSA, J. (1998). *Predição do Desenvolvimento da Leitura*. Documentos de Trabalho. Escola Superior de Educação de Lisboa (policopiado).
- SANTANA, I. & NEVES, M. C. (1998). *Cultivar o Gosto pela Leitura*. In S. Niza (Coord.) *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 171-249). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

- SANTOS, A. I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 Anos*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- SANTOS, B. (2003). *Um Discurso sobre as Ciências* (14.^a Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- SEIFERT, K. L. (2002). O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação de Infância. In B. Spodeck (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (Trad. Por.) (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEVERINO, A. (2004). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora (policopiada).
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teachers. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-16.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57 (1), 1-8.
- SILVA, A. C. (2004). Descobrir o Princípio Alfabético. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 187-191.
- SILVA, A. P. E PINTO, G. (2005). A Criatividade Também Dita as Leis da Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 36-37.
- SILVA, I. L. (1997). Abordar a Escrita na Educação Pré-Escolar. *Noesis*, Outubro/Dezembro, 34-35.
- SILVA, R. M. (1991). A Aprendizagem da Leitura e da Escrita num Grupo da 1.^a Fase com Dificuldades de Aprendizagem: Projecto de Intervenção. *Análise Psicológica*, 3-4 (IX), 411-418.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2001). Um Retrato da Situação. Os dados e os Factos. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 11-25.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- SMITH, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt-Rinehart & Wiston.
- SMITH, F. (1975). The Relation Between Spoken and Written Language. In E. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.). *Foundations of Language Development* (Vol. 2). New York and London, Academic Press, and Paris, UNESCO Press.

- SOUSA E BRITO, A. A. (2005). Os Materiais na História da Escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência e Tecnologia dos Materiais*, Vol. 17, n.º 3/4, 122-140.
- SPODECK, B. & SARACHO, O. N. (1993). Language and Literacy. Programs in Early Childhood Education: a Look to the Future. In B. Spodeck & O. N. Saracho (Eds.) *Language and Literacy in Early Childhood Education* (pp. 196-200). New York: Teachers College Press.
- STENHOUSE, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. Londres: Heinemann.
- SULZBY, E. (1985). Kindergarteners as Writers and Readers. In M. Farr (Ed.). *Advances in Writing Research* (Vol. 1), Children's Early Writing Development. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Aprendiendo a Escribir* (4.ª Ed.). Barcelona: Editorial Horsori.
- TREIMAN, R. (1992). The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.) *Reading Acquisition* (pp. 65-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- TUNMER, W. HERRIMAN, M. L. & NESDALE, A. R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- VALA, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALENTE, F. & ALVES MARTINS, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 193-212.
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes); implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 7-24.
- VASCONCELOS, T. (Coord.) (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- VELÁSQUEZ, M. G. (2004). Teoria e Prática do Ensino da Leitura. In J. A. Lopes et al., *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 95-137). Coimbra: Quarteto.

- VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). *Aprender a ler – da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- VIANA, F. P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem*. (Trad. Bras.) (2.^a Ed., 3.^a Tir.). São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1977). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky et al., *Psicologia e Pedagogia I, Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.
- VYGOTSKY, L. S. (1978/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. Cast.). Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- WEISZ, T. (1999). Apresentação a Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita* (Ed. Com.) (Trad. Bras.) (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artmed Editora.
- WELLS, G. (1981). *Learning Through Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WIEDER, S. & GREENSPAN, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In B. Spodeck (Org.) (Trad. Por.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-192). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada:

- DIÁRIO DA REPÚBLICA (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Anexo n.º 1. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, publicado no Diário da República – I Série – A.