UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Departamento de Ciências da Educação

A ABORDAGEM À LEITURA E À ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

(Dissertação de Doutoramento em Educação,
na especialidade de Metodologia do Ensino do Português)

Ana Isabel da Silva Santos
Sob orientação da Profª. Doutora Margarida Alves Martins

Angra do Heroísmo, Maio de 2007

ANA ISABEL DA SILVA SANTOS

A ABORDAGEM À LEITURA E À ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
MAIO DE 2007

Agradecimentos

À Professora Doutora Margarida Alves Martins pelo seu apoio e disponibilidade constante, pela ajuda nos momentos mais difíceis, pela confiança depositada no trabalho, pelos seus acertados conselhos e qualidade da sua orientação.

Aos Educadores de Infância da Ilha Terceira que se mostraram, em todo o momento, disponíveis para colaborar com a investigação e, em particular, às 18 educadoras que, ao longo de dois anos lectivos, nos deixaram invadir os seus espaços e que partilharam connosco o seu saber e saber-fazer. Sem elas este trabalho não se teria concretizado.

Às Crianças que participaram de forma desinteressada no estudo, que de maneira espontânea colaboraram activamente e que permitiram que este esforço se visse recompensado.

À Marlene Terra pela preciosa ajuda durante a fase de recolha de dados.

Ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, pela disponibilização de tempo e espaço para o desenvolvimento deste projecto.

Aos meus colegas do DCE de Angra do Heroísmo pelo alento que ofereceram ao longo deste percurso; em particular à Cristina Palos e à Ana Arroz pelo apoio, animo e ajuda que sempre estiveram dispostas a dar.

Aos meus pais, Ludovina e António, pelo enorme amor, compreensão e ajuda que sempre souberam cultivar; obrigada pela paciência, pelo apoio constante, pelos mimos e pelas preocupações que, ao longo dos tempos me foram ajudando a construir o que hoje sou.

Ao meu irmão Francisco e à Carla pelo apoio e carinho. Obrigada Chico pelos mimos e, em particular, pela ajuda na composição gráfica do trabalho.

À Avó Henriqueta que, tendo partido a meio desta aventura, deixou-nos um legado de vida que tem perdurado e perdurará para sempre.

Finalmente e não menos importante, ao Sandro que tendo sido o grande companheiro dos últimos anos e que, com uma boa dose de compreensão e amor, tem sabido aguentar os bons e maus momentos que foram sucedendo; obrigada pela paciência, pelos conselhos, pela ajuda, pelas leituras; obrigada, também, pelos óptimos momentos que vamos vivendo juntos.

O meu Muito Obrigada a todos!

Aos meus pais,

Ludovina e António

ÍNDICE GERAL

RESUMO……. *xiii*

INTRODUÇÃO……..……. 1

CAPÍTULO I.- A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A ABORDAGEM À LEITURA E À ESCRITA

1.- *O Contributo da Educação de Infância na Construção de um Processo Escolar de Sucesso*.. 15

2.- *O Papel do Educador de Infância nos Processos de Desenvolvimento da Criança Em Idade Pré-Escolar*……... 20

2.1.- O projecto pedagógico do educador ……... 28

2.2.- A organização de espaços e tempos……. 30

2.3.- A concepção e implementação de estratégias de intervenção……. 36

3.- *O Papel do Educador de Infância nos Processos de Desenvolvimento da Linguagem*…… 42

3.1.- O educador de infância e a promoção da linguagem oral…… 43

3.2.- O educador de infância e a promoção da linguagem escrita…… 49

4.- *Os Modelos Curriculares para a Educação de Infância a e Abordagem à Leitura e à Escrita*. 76

4.1.- O Modelo High-Scope

4.1.1.- Principais pressupostos…….…….. 79

4.1.2.- Organização curricular……... 79

4.1.3.- O Modelo High-Scope e a abordagem à linguagem escrita……... 81

4.2.- Movimento da Escola Moderna (MEM)

4.2.1.- Principais pressupostos……... 83

4.2.2.- Organização curricular……... 85

4.2.3.- O Movimento da Escola Moderna e a abordagem à linguagem escrita……. 87

4.3.- A Pedagogia de Trabalho de Projecto

4.3.1.- Principais pressupostos……... 89

4.3.2.- Organização curricular…… 91

4.3.3.- A metodologia de Trabalho de Projecto e a abordagem à linguagem escrita. 92

CAPÍTULO II.- CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA JARDIM-DE-INFÂNCIA

1.- *O Estudo das Concepções dos Professores*

1.1.- Paradigmas de Investigação em Educação…….. 100

1.2.- Paradigma do “Pensamento do Professor”…….. 103

1.3.- Paradigma do “Conhecimento do Professor”…….. 109

2.- As Concepções dos Educadores de Infância…… 110
2.1.- Estudos sobre o Planeamento dos Educadores de Infância……. 112
2.2.- Estudos sobre as Concepções dos Educadores de Infância……. 115
2.3.- Estudos sobre o Pensamento e a Acção dos Educadores de Infância…….. 138
2.4.- Estudos sobre o Conhecimento dos Educadores de Infância……... 152
3.- As Concepções dos Educadores de Infância acerca da Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-infância…… 161
3.1.- Estudos sobre as Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita……. 162
3.2.- Estudos sobre o Pensamento e Acção dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita……. 170
3.3.- Estudos sobre os Conhecimentos dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita……. 174

CAPÍTULO III.- CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

1.- *Os Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita*……..... 182
2.- *Os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita*……... 189
2.1.- Aspectos formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura….. 190
2.2.- A relação entre número e letras……..... 191
2.2.1.- Diferenciação entre desenho e texto ……... 192
2.2.2. - Reconhecimento de letras…….. 192
2.2.3.- Diferenciação entre números e letras…….. 195
2.3.- Diferenciação entre letras e signos de pontuação…… 196
2.4.- Orientação espacial da leitura/escrita……... 197
2.5.- Conhecimentos acerca da linguagem técnica de leitura/escrita……... 198
3.- *Os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita*…….. 199
3.1.- Evolução da escrita…….. 200
3.1.1.- A escrita sem ajuda…… 201
3.1.2.- A escrita do nome próprio…….. 208
3.2.- Evolução da leitura com imagem…….. 210
4.- Elementos Condicionadores do Desenvolvimento das Concepções Infantis acerca da Linguagem Escrita…… 214
4.1.- Práticas familiares no âmbito da linguagem escrita…… 214
4.2.- As interacções entre pares……... 224
4.3.- A idade das crianças…… 229

CAPÍTULO IV.- ESTUDO EMPÍRICO

1.- Definição dos Objectivos…….. 235

2.- Estratégia de Investigação……. 242

2.1.- I fase da investigação……... 243

2.2.- II fase da investigação……. 245

3.- *Estudo 1 – As Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Linguagem Escrita no Jardim-de-Infância*

3.1.- Justificação Metodológica do Estudo

3.1.1.- Objectivos……... 251

3.1.2.- Participantes……... 251

3.1.3.- Instrumentos……... 254

3.2.- Apresentação dos Dados…….. 258

3.2.1.- A Perspectiva dos Educadores de Infância sobre a Linguagem Escrita……. 259

3.2.2.- Diferentes Formas de Pensar a Linguagem Escrita……..... 275

3.3.- Análise e Discussão dos Resultados

3.3.1.- Análise e Discussão das Perspectivas dos Educadores de Infância sobre a Linguagem Escrita…… 301

3.3.2.- Análise e Discussão sobre as diferentes formas de pensar a Linguagem Escrita…… 307

4.- *Estudo 2 – Práticas Pedagógicas e Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

4.1.- Justificação Metodológica do Estudo

4.1.1.- Objectivos……... 319

4.1.2.- Participantes……... 320

4.1.3.- Instrumentos……... 322

4.1.3.1.- Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Leitura e da Escrita……. 322

4.1.3.2.- Entrevista……..... 327

4.2.- Apresentação dos Dados

4.2.1.- As Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita…… 347

4.2.2.- As Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita……... 366

4.3.- Análise e Discussão dos Resultados

4.3.1.- Sobre as Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita…… 439

4.3.2.- Sobre as Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita…… 446
4.3.3.- Sobre as Práticas Pedagógicas e as Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita…… 470
5.- *Estudo 3 – Estudo Aprofundado das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância*
5.1.- Justificação Metodológica do Estudo
5.1.1.- Objectivos……... 485
5.1.2.- Participantes……... 486
5.1.3.- Instrumentos……... 487
5.2.- Apresentação dos Dados…….. 489
I.- A abordagem à leitura e à escrita acontece através de pequenas estratégias de intervenção não sistemáticas e pouco intencionais: a Educadora A……. 490
II.- "A leitura e a escrita são importantes e vou tentando ser sistemática na sua abordagem, mas sinto algumas dificuldades": a Educadora O……. 504
III.- A abordagem à leitura e à escrita é fundamental e está presente em tudo o que se faz: a educadora M……. 515
5.3.- Análise e Discussão dos Resultados
5.3.1.- Desmontando a Prática da Educadora A…… 534
5.3.2.- Desmontando a Prática da Educadora O…… 541
5.3.3.- Desmontando a Prática da Educadora M……... 545
5.3.4.- Análise Global das Práticas Pedagógicas das três Educadoras…….. 552
6.- *Estudo 4 – Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância e Concepções Infantis sobre a Leitura e a Escrita*
6.1.- Justificação Metodológica do Estudo
6.1.1.- Objectivos……... 563
6.1.2.- Participantes……... 563
6.1.3.- Instrumentos
a) Destinados às Educadoras……. 565
b) Destinados às Crianças……. 566
6.1.3.1.- Para avaliar os Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita
a.- Conhecimentos dos conteúdos de portadores de texto……... 568
6.1.3.2.- Para avaliar os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita
a.- Critérios de leitura de um texto……... 571
b.- Identificação de letras……. 572
6.1.3.3.- Para avaliar os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita
a.- Leitura de palavras e frases com imagem……... 573
b.- Prova de escrita sem ajuda ou ditado…….. 577

6.1.3.4.- Teste de Matrizes Progressivas de Raven……. 581
6.2.- Apresentação dos Dados
6.2.1.- As Práticas Pedagógicas das Educadoras de Infância…… 582
6.2.2.- As Concepções Infantis sobre a Leitura e a Escrita……... 607
6.2.2.1.- Os aspectos Funcionais da Linguagem Escrita
a.- Conhecimentos das funções e conteúdos de portadores de texto 608
a.1.- Objectos portadores de texto…….. 608
a.2.- Imagens portadoras de texto……... 610
a.3.- Portadores de texto em papel…….. 612
6.2.2.2.- Os aspectos Figurativos da Linguagem Escrita
a.- Critérios de leitura de um texto……... 613
a.1.- Critério de quantidade de grafias…… 614
a.2.- Critério de variabilidade de grafias…… 615
a.3.- Outros critérios de leitura de um texto……... 616
b.- Identificação de letras……. 619
6.2.2.3.- Os aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita
a.- Leitura de palavras e frases com imagem……... 621
a.1.- Leitura de palavras com imagem…… 621
a.2.- Leitura de frases com imagem…… 624
a.3.- Orientação espacial da leitura…… 626
b.- Prova de escrita sem ajuda ou ditado…….. 629
6.3.- Análise e Discussão dos Resultados……..... 635

CAPÍTULO V.- DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

1.- As *Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Linguagem Escrita no Jardim-de-Infância*……... 656
2.- *As Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*…. 662

CAPÍTULO VI.- CONCLUSÕES

1.- *Uma Abordagem à Linguagem Escrita feita de Descontinuidades*…….. 673
2.- *Contributos e Limitações*…….. 683

BIBLIOGRAFIA……..……..... 689
ANEXOS ……. 723

Anexo 1 – Inquérito por Questionário
Anexo 2 – Inquérito por Questionário – versão colorida
Anexo 3 – Inquérito por Questionário – versão inicial
Anexo 4 – Guia de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Leitura e da Escrita
Anexo 5 – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas
Anexo 6 – Grelha de Caracterização das Crianças do Estudo 4
Anexo 7 – Prova de Portadores de Texto
Anexo 8 – Grelha de Registo dos Critérios de Leitura de um Texto
Anexo 9 – Prova de Identificação de Letras
Anexo 10 – Prova de Leitura de Palavras e Frases com Imagem
Anexo 11 – Grelha de Registo para a prova de Leitura de Palavras e Frases com Imagem
Anexo 12 – Grelha de Registo para a prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características que diferenciam Linguagem Oral e Linguagem Escrita…… 42
Quadro 2 - Estrutura da Investigação……..... 242
Quadro 3 - Síntese da articulação entre a informação recolhida durante a primeira fase da investigação…… 247
Quadro 4 - Actividades que os Educadores desenvolvem mais frequentemente…….. 270
Quadro 5 - Competências que as Crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância…….. 272
Quadro 6 - Síntese dos Resultados sobre as Concepções dos Educadores de Infância…… 274
Quadro 7 - Resultados por Componentes Temáticas do Inquérito por Questionário para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados…….. 276
Quadro 8 - Resultados inerentes às Actividades mais frequentemente implementadas para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados…….. 278
Quadro 9 - Resultados inerentes às Competências que os Educadores revelam privilegiar para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados…….. 281
Quadro 10 - Síntese dos Resultados por Modelo Pedagógico para cada um dos tópicos em apreço……... 283
Quadro 11 - Resultados inerentes aos dois grupos de concepções dos educadores formados para cada um dos tópicos do questionário…….. 285
Quadro 12 - Concepção do Projecto Pedagógico……... 288
Quadro 13 - Organização do Espaço Físico da Sala para os Grupos 1 e 2…… 289
Quadro 14 - Apetrechamento da Sala com Recursos Portadores de Escrita – Grupos 1 e 2……. 291
Quadro 15 - Estratégias Reactivas de Intervenção para os Grupos 1 e 2……... 292
Quadro 16 - Estratégias Pró-Activas de Intervenção para os Grupos 1 e 2……... 293
Quadro 17 - Objectivos do Registo diante das Criança nos Grupos 1 e 2……. 294
Quadro 18 - Actividades que implementam mais frequentemente – Grupos 1 e 2……... 295
Quadro 19 - Competências que as Crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância para os Grupos 1 e 2…… 296
Quadro 20 - Estratégias de Envolvimento Parental para os Grupos 1 e 2……. 298
Quadro 21 - Síntese dos Resultados por Grupos de Educadores para cada um dos tópicos em apreço……... 300
Quadro 22 - Caracterização do Grupo de 18 Educadores de Infância……... 322
Quadro 23 - Guião da Entrevista……... 330
Quadro 24 - Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas de um Grupo de 18 Educadoras de Infância…….. 365
Quadro 25 - Síntese das Concepções manifestadas pelas 18 Educadoras de Infância…….. 437

Quadro 26 - Quadro Comparativo dos Aspectos Metodológicos inerentes às Práticas Pedagógicas e Concepções das Educadoras de Infância…… 471
Quadro 27 - Resultados da Quantificação da Grelha de Observação utilizada no segundo momento da primeira fase da investigação…… 486
Quadro 28 - Objectivos e Estratégias de Intervenção do Projecto da Educadora A…….. 491
Quadro 29 - Distribuição do Grupo de Crianças segundo a Faixa Etária…….. 565
Quadro 30 - Portadores de Texto……... 570
Quadro 31 - Prova de Critérios de Aceitabilidade da Leitura de Palavras…… 572
Quadro 32 - Resultados do Teste de Matrizes Progressivas de Raven…….. 581
Quadro 33 - Resultados Comparativos dos dois Grupos de Práticas Pedagógicas por blocos temáticos da Grelha de Observação e Registo……..... 584
Quadro 34 - Estratégias de Intervenção Directas no trabalho com as Crianças do Grupo 1……. 590
Quadro 35 - Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas do Grupo 1……... 593
Quadro 36 - Estratégias de Intervenção Directas no trabalho com as Crianças do Grupo 2……. 603
Quadro 37 - Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas do Grupo 2……... 606
Quadro 38 - Identificação do Conteúdos dos Objectos Portadores de Texto para os Grupos 1 e 2……... 608
Quadro 39 - Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo dos Objectos Portadores de Texto…… 609
Quadro 40 - Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto para os Grupos 1 e 2. 610
Quadro 41 - Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto…… 611
Quadro 42 - Identificação do Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel para os Grupos 1 e 2. 612
Quadro 43 - Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel…….. 613
Quadro 44 - Qui-Quadrado para a presença do Critério de Quantidade de Grafias…….. 615
Quadro 45 - Qui-Quadrado para a presença do Critério de Variabilidade de Grafias……... 616
Quadro 46 - Outros Critérios de Leitura de um Texto……... 617
Quadro 47 - Identificação de Letras nos Grupos 1 e 2……... 620
Quadro 48 - Análise da Variância para a Prova de Identificação de Letras…….. 620
Quadro 49 - Qui-Quadrado para a Prova de Leitura de Palavras com Imagens…… 624
Quadro 50 - Qui-Quadrado para a Prova de Leitura de Frases com Imagens……... 626
Quadro 51 - Qui-Quadrado para a Presença da Orientação Espacial Convencional da Leitura de Palavras com Imagem……... 627
Quadro 52 - Qui-Quadrado para a Presença da Orientação Espacial Convencional da Leitura de Frases com Imagem……... 628
Quadro 53 - Qui-Quadrado para a Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda…… 634

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de idades dos Educadores de Infância……... 252
Gráfico 2 - Modelo Pedagógico que orienta as Práticas Pedagógicas dos Educadores……..... 253
Gráfico 3 - Posição dos Educadores face à abordagem à Linguagem Escrita…….. 259
Gráfico 4 - Papel da Criança no processo de abordagem à Linguagem Escrita……... 260
Gráfico 5 - Elementos Privilegiados do Projecto Pedagógico…….. 261
Gráfico 6 - Organização da Rotina Diária…… 262
Gráfico 7 - Inclusão das Áreas de Biblioteca e Leitura e Escrita na Sala……. 262
Gráfico 8 - Recursos existentes na Sala que potencializam a Linguagem Escrita……..... 263
Gráfico 9 - Recursos que devem existir na Área da Biblioteca…… 264
Gráfico 10 - Concepção de Quadros para Tarefas Especiais……. 265
Gráfico 11 - Registos mais afixados nas Salas…….. 266
Gráfico 12 - Quando uma Criança quer escrever o que faz?..... 267
Gráfico 13 - Quando o Educador lê ou escreve... ……. 267
Gráfico 14 - Tipo de letra preferencialmente utilizado nos registos…….. 268
Gráfico 15 - Objectivos ao ler/escrever diante das Crianças……. 269
Gráfico 16 - Estratégias de Envolvimento Parental……... 271
Gráfico 17 - Posição de ambos os Grupos de Educadores face à abordagem à Linguagem Escrita…….. 286
Gráfico 18 - Papel da Criança no processo de Abordagem à Linguagem Escrita para os dois Grupos de Educadores…… 287
Gráfico 19 - Definição de Objectivos no Projecto Pedagógico……. 348
Gráfico 20 - Elementos contemplados nos Projectos Pedagógicos para o domínio da Linguagem Escrita…….. 349
Gráfico 21 - Livros existentes nas Áreas da Biblioteca……. 350
Gráfico 22 - Utilização da Área da Biblioteca……... 351
Gráfico 23 - Utilização do Computador……. 353
Gráfico 24 - Recursos que permitem evocar experiências passadas…….. 354
Gráfico 25 - Utilização dos Materiais que permitem evocar experiências passadas……. 355
Gráfico 26 - Quadros para Tarefas Especiais…… 356
Gráfico 27 - Tipo de Etiquetagem de Materiais Observado…….. 356
Gráfico 28 - Objectivos dos Registos Escritos efectuados…… 357
Gráfico 29 - Estratégias Pró-Activas de Intervenção Implementadas……... 360
Gráfico 30 - Estratégias de Utilização da Escrita por parte das Educadoras……. 361
Gráfico 31 - Tipo de Letra preferentemente utilizada……... 362

Gráfico 32 - Estratégias de Apoio à Escrita da Criança……. 363
Gráfico 33 - Estratégias de Resposta perante a Escrita Espontânea da Criança…… 364
Gráfico 34 - Pontuações médias obtidas na Grelha de Observação e Registo em cada um dos blocos temáticos…….. 583
Gráfico 35 - Elementos presentes nas Planificações das Educadoras do Grupo 1…… 584
Gráfico 36 - Presença de materiais que permitem a evocação de experiências passadas nas salas do Grupo 1……. 587
Gráfico 37 - Quadros para Tarefas Especiais presentes nas salas do Grupo 1…….. 588
Gráfico 38 - Apetrechamento da Área da Biblioteca nas salas do Grupo 2…….. 595
Gráfico 39 - Presença de materiais que permitem a evocação de experiências passadas nas salas do Grupo 2……. 599
Gráfico 40 - Presença de Quadros para Tarefas Especiais nas Salas do Grupo 2…….. 600
Gráfico 41 - Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação do Conteúdo de Objectos Portadores de Texto…… 609
Gráfico 42 - Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto……. 611
Gráfico 43 - Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação do Conteúdo de Portadores de Texto em Papel…… 613
Gráfico 44 - Critério de Quantidade de Grafias nos Grupos 1 e 2……. 614
Gráfico 45 - Critério de Variabilidade de Grafias nos Grupos 1 e 2…….. 616
Gráfico 46 - Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação de Letras……..... 621
Gráfico 47 - Níveis de Leitura de Palavras com Imagem nos Grupos 1 e 2…….. 622
Gráfico 48 - Níveis de Leitura de Frases com Imagem dos Grupos 1 e 2……. 624
Gráfico 49 - Orientação Espacial da Leitura de Palavras nos Grupos 1 e 2…….. 627
Gráfico 50 - Orientação Espacial da Leitura de Frases nos Grupos 1 e 2…….. 628
Gráfico 51 - Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda dos Grupos 1 e 2……... 634

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Pensamento e Acção do Professor de Clark e Peterson (1986)……. 104
Figura 2 - Amostra 1 – (Simão – 5;1)……... 341
Figura 3 - Amostra 2 – (José – 5;0)…….. 342
Figura 4 - Amostra 3- (Joana – 5;1)……. 342
Figura 5 - Amostra 4 – (Isabel – 5;1)……..... 343
Figura 6 - Amostra 5 – (Carolina 5;3)…….. 343
Figura 7 - Amostra 6 – (Beatriz - 5;4)…….. 344
Figura 8 - Situação de Leitura……... 344
Figura 9 - Mapa da Sala da Educadora A……. 493
Figura 10 - Mapa da Sala da Educadora O…… 506
Figura 11 - Mapa da Sala da Educadora M……..... 517
Figura 12 - Exemplo de Escrita Pré-Silábica……. 629
Figura 13 - Exemplo de Escrita de Transição entre Pré-Silábico e Silábico……. 630
Figura 14 - Exemplo de Escrita Silábica……..... 631
Figura 15 - Exemplo de Escrita de Transição Silábico-Alfabética…… 632
Figura 16 - Exemplo de Escrita Alfabética…… 633

RESUMO

O presente trabalho de investigação teve por objectivo principal caracterizar as concepções dos educadores de infância sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e sobre a forma como deve ser feita a abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância, as suas práticas pedagógicas neste domínio e a possível relação entre estas e a evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido e, em termos metodológicos, a investigação constrói-se numa análise progressivamente mais aprofundada do contexto em questão, tendo como quadro de referência uma abordagem compreensiva, incluindo metodologias qualitativas e quantitativas que, organizada em duas fases distintas mas complementares, vai adequando abordagens distintas consoante o tipo de informação que se pretendeu recolher em cada uma delas.

A informação recolhida nestas duas fases foi, posteriormente, organizada em quatro estudos distintos que, dando corpo ao estudo empírico, veio permitir perspectivar a forma de ser e estar dos educadores de infância da Ilha Terceira, Açores, no domínio da abordagem à linguagem escrita.

Assim, os Estudos 1 e 2 centraram-se na análise das concepções dos educadores de infância acerca da abordagem à linguagem escrita, considerando as perspectivas destes docentes sobre aquilo que consideram dever ser as suas práticas no domínio em questão, as perspectivas acerca daquilo representam as suas práticas pedagógicas reais e os conhecimentos expressos sobre as concepções infantis de leitura e escrita, sobre a sua evolução e sobre a forma pedagogicamente mais consentânea para intervir em prol do desenvolvimento dos diversos processos nelas inscritos. No Estudo 1 participaram 74 dos 75 educadores de infância a exercerem a sua actividade profissional em jardins-de-infância da rede pública da Ilha, que foram inquiridos através de um questionário e no Estudo 2, 18 educadoras de infância, seleccionadas de entre esses 75, que foram observadas e entrevistadas.

Os Estudos 2, 3 e 4 debruçaram-se sobre a análise das práticas pedagógicas dos educadores de infância no âmbito da linguagem escrita, procurando destrinçar, fundamentalmente, qual o papel que estes docentes desempenham no processo de abordagem emergente à linguagem escrita no jardim-de-infância. Focando aspectos como a forma de conceber o projecto de intervenção, a organização e gestão de espaços e tempos, a implementação de estratégias de intervenção junto dos grupos de crianças que frequentam cada uma das salas observadas ou as estratégias de articulação família/escola, estes Estudos oferecem-nos uma visão alargada acerca do papel dos educadores de infância neste domínio,

permitindo pormenorizar os elementos que se constituem como privilegiados em termos de intervenção pedagógica. Os resultados apresentados no Estudo 4 permitem-nos, ainda, estabelecer alguma relação entre as práticas pedagógicas das educadoras de infância e a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita. Dos Estudos 2 e 4 fizeram parte as 18 educadoras de infância anteriormente referidas e, ainda, 146 crianças, cujos resultados de diversas provas para avaliar as suas concepções sobre leitura e escrita foram incluídos no Estudo 4. O Estudo 3 foi construído a partir da observação aprofundada das práticas pedagógicas de três educadoras de infância seleccionadas de entre as 18 observadas.

Em geral, os resultados apresentados nestes estudos permitem afirmar que concepções e práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita podem ser caracterizadas pela descontinuidade que revelam e que se manifestam quer entre concepções e práticas, quer, mesmo no interior de concepções e de práticas. Entendendo esta descontinuidade enquanto situação pontualmente focada para o domínio em questão, mas carente de um fio condutor ou de um contínuo que lhe confira fluidez, regularidade, sistematicidade e transversalidade, concepções e práticas pedagógicas acabam por carecer de uma perspectiva de omnipresença que torne a abordagem à linguagem escrita contextualizada e significativa. Esta descontinuidade, manifestada pelos altos e baixos que ora as aproximam, ora as distanciam, de uma abordagem que se pretende emergente, são denunciadoras de hiatos na forma como os educadores concebem e implementam a sua intervenção pedagógica, numa confluência de saberes e saberes-fazer, com implicações evidentes quer ao nível da organização e gestão da intervenção docente quer, sobretudo, ao nível da forma como as crianças são levadas a pensar a linguagem escrita, que se torna claramente evidente no Estudo 4, com as diferenças evidentes na evolução registada nas concepções sobre leitura e escrita do grupo de crianças que frequentam salas cujas educadoras se afiguram mais consistentes e sistematizadas com uma perspectiva de literacia emergente.

Dos resultados emerge uma chamada de atenção para os docentes da educação de infância e para os seus formadores, perante a necessidade de reflectir acerca da forma como está a ser perspectivada e implementada a intervenção neste âmbito e da formação que neste campo é oferecida, na procura da necessária articulação coerente entre as diversas componentes curriculares que enformam concepções e práticas, na tentativa de responder da melhor forma possível às necessidades e interesses emergentes das crianças em idade pré-escolar no domínio da linguagem escrita.

"Em lugar de nos perguntarmos se "devemos ou não ensinar" é necessário preocuparmo-nos em ***DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER****. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de existência da língua, é um objecto social, é parte do nosso património social"* (Ferreiro, 1997, p.122).

INTRODUÇÃO

Com a publicação, em Portugal, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997, pelo Ministério da Educação, os educadores de infância passaram a contar com um documento orientador das suas práticas pedagógicas que, longe de representar um instrumento prescritivo do seu trabalho, vem chamar a atenção para todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser alvo da intencionalidade pedagógica destes profissionais da educação junto das crianças.

Abrangendo diversas áreas e domínios de conteúdo, as Orientações Curriculares vêm alertar aqueles educadores, ainda menos despertos, para a necessidade de contemplar a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas com o mesmo ênfase com o qual trabalham o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão plástica, do conhecimento lógico-matemático, etc., o que, aparentemente não estava a acontecer em muitas salas de jardim-de-infância, sobretudo, não numa perspectiva de emergência da literacia, a julgar pelos resultados apresentados por Guimarães e Youngman em 1995 ou por Mourato em 1997. De acordo com a investigação de Guimarães e Youngman, muitos dos educadores portugueses entrevistados consideraram que a literacia não deveria fazer parte das actividades rotineiras do jardim-de-infância e uma elevada percentagem admitiu implementar actividades claramente inseridas num paradigma de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, distante das mais recentes perspectivas de abordagem emergente.

Posteriormente, em 2001, num trabalho desenvolvido por Santos com um grupo de educadores de infância da Ilha Terceira, Açores, voltam a surgir situações denunciadoras de práticas pedagógicas menos apropriadas face à forma como deve ser implementada a abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino. Neste estudo, que procurou relacionar as práticas pedagógicas com a evolução nas concepções infantis sobre a leitura e a escrita, os resultados apontam para a existência de três tipos de práticas que parecem, de facto, condicionar a evolução das concepções de cada um dos grupos de crianças neste domínio. Mas, um dos resultados desta investigação que merece particular atenção diz respeito à percentagem de educadores de infância cujas práticas se caracterizaram pela ausência de estratégias direccionadas para a potencialização da leitura e escrita, onde a organização do ambiente, a planificação de estratégias e actividades a desenvolver junto das crianças ou o aproveitamento de situações imprevista para a facilitação de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita não foram minimamente privilegiadas. Este grupo representa 50% da amostra estudada e põem em evidência um aparente menosprezo pelo trabalho neste domínio, apesar da sua importância ser cada vez mais preconizada e referenciada como um elementos chave para o futuro desempenho escolar da criança (Bairrão

e Tietze, 1995; Ferreiro e Teberosky, 1997).

A aparente negligência que, no domínio da linguagem escrita, parece existir ao nível das práticas pedagógicas, têm, também eco na forma como estes docentes pensam. Na investigação de Santos (2001) esta relação está patente num comentário de uma das educadoras, pertencente ao grupo de Educadoras que não implementam actividades de leitura e escrita, relativo à aprendizagem da leitura e da escrita que a considera "...como um processo que se inicia quando a criança entra para o ensino básico e que pouco ou nada tem a ver com a educação pré-escolar. Tal facto parece evidenciar, ainda, alguma despreocupação por parte do educador de infância neste âmbito, que não perspectiva a sua intervenção pedagógica como fundamental e importante antes do início do ensino formal da leitura e da escrita. Esta atitude perante a abordagem à leitura e à 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 de Educação estabeleceu como linhas orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores de infância" (p.262).

A questão que se levanta é, então, a da validez destes dados. Será que os resultados de Guimarães e Youngman (1995), de Mourato (1997) ou de Santos (2001) continuam a ser representativos das actuais práticas pedagógicas e concepções dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita? Que repercussões poderão ter estas formas de pensar e estar na profissão sobre as crianças que frequentam este nível de ensino, nomeadamente, no que se refere à evolução das suas concepções acerca daquilo que significa ler e escrever?

No âmbito das práticas pedagógicas dos educadores de infância sobre leitura e escrita, a pesquisa bibliográfica efectuada permite-nos, por um lado, caracterizar aquilo que podemos denominar como práticas de qualidade em prol do desenvolvimento de uma intervenção que pretenda a emergência da literacia nas crianças em idade pré-escolar, onde são descritas as condições necessárias para que essa abordagem emergente possa acontecer de maneira contextualizada e significativa (Loughlin e Suína, 1982; Carlino & Santana, 1996; Ferreiro, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Gambrell & Mazzoni, 1999; Tolchinsky & Simó, 2001; Gassó, 2004; King-Sears, 2005, entre outros) e, por outro lado, situar um conjunto de trabalhos que, como o de Santos (2001), nos dá conta da forma como, em situação, se desenvolvem essas práticas pedagógicas e da influência que têm nas crianças que delas usufruem (Einarsdóttir, 2000; Bromley, 2001; Gustafsson e Mellgren, 2002; Esteves, 2002; Lamme et al., 2002; Rosenquest, 2002; Sanacore, 2002; Caldera, 2003; Amante, 2004; Saracho, 2002, 2004;

Moschovaki & Meadows, 2005; Clark e Kragler, 2005; Topping & Ferguson, 2005; Saracho e Spodek, 2006).

De grande utilidade para compreender o saber-fazer do educador, estes e outros estudos permitir-nos-ão confrontar aquilo que é esperado de uma abordagem à linguagem escrita perspectivada enquanto instrumento funcional e significativo com o tipo de intervenção que acontece nas salas de jardim-de-infância da Ilha Terceira.

Mas, se a observação das práticas pedagógicas dos educadores de infância, pode representar um indicador da forma como estes profissionais perspectivam os seus objectivos de trabalho ou intencionalidades pedagógicas, para compreender as razões que os levam a assumir determinado tipo de práticas, torna-se essencial clarificar as suas concepções relativamente à importância que atribuem à abordagem à escrita no ensino pré-escolar e à forma como concebem a sua intervenção neste âmbito.

No estudo das concepções dos educadores de infância, as investigações que, em Portugal, se consagram ao aprofundar sobre a forma como estes profissionais pensam a linguagem escrita e pensam a sua intervenção neste domínio, afiguram-se escassas, a julgar pela pesquisa bibliográfica realizada (Guimarães & Youngman, 1995; Mourato, 1997). Também a nível internacional só na última década tem sido concedido particular destaque ao estudo das concepções dos educadores neste domínio (Ferreiro, 1997; McMahon et al., 1998; Islam, 1999; Braithwaite, 1999; Miller, 2001; Miller e Smith, 2004; Foote et al., 2004; Einarsdóttir, 2006). Mais, quando a nossa pesquisa se centra no estudo das concepções dos educadores de infância sobre a forma como perspectivam a abordagem à linguagem escrita, de maneira genérica, e sobre a forma de pensar a sua própria intervenção neste domínio, o leque de opções apresenta-se ainda mais restrito (Ferreiro, 1997).

Neste sentido, e porque perceber o educador implica, não apenas, compreender aquilo que faz mas, também, apreender a forma como pensa, a nossa pesquisa viu-se necessariamente alargada, socorrendo-nos de um conjunto mais abrangente de estudos que, sobre as concepções de educadores e professores, têm sido desenvolvidos. Assim, partiremos para o aprofundar desta temática considerando os estudos que, inseridos no *Paradigma Ecológico* (Calderhead, 1987), nos permitirão ajudar a interpretar, por um lado, aquilo que professores e educadores pensam acerca do seu trabalho, das decisões que são levados a tomar no dia-a-dia (Clark & Yinger, 1987; Januário, 1996; Witcher & Onwuegbuzie, 1999; Entwistle et al., 2000; Yinger, 2001; Munthe, 2001; Zohar et al., 2001; Letendre & Akiba, 2001; Nuttall, 2003; Brown, 2003; Einarsdóttir, 2003, 2003-a, 2006; Errington, 2004; Lane et

al., 2004, entre muitos outros) e sobre a forma como pensamento e acção se articulam (Cassidy et al., 1995; Stipek & Byler, 1997; Brownlee et al., 2000; Wood & Bennett, 2000; Einarsdóttir, 2001, 2002, 2003, 2006; Zuzovsky, 2001; Hammarberg & Hagekull, 2002; Sahin et al., 2002; File & Gullo, 2002; Menezes, 2002; Gillentine, 2006, entre outros) e, por outro lado, os conhecimentos que estes profissionais detêm sobre o seu saber-fazer (Calderhead e Robson, 1991; Beijaard e Verloop, 1996; Connelly et al., 1997; Burton, 1997; Brock, 2003; Horppu & Ikonen-Varila, 2004, entre outros).

Perceber os processos implícitos na forma de perspectivar a intervenção pedagógica do educador permitir-nos-á compreender de maneira mais lata o como e o porquê da sua prática, com todas as nuances que uns e outros revelam e em consideração pelas distintas variáveis que as enformam.

Mas, se concepções e práticas pedagógicas dão corpo ao saber e saber-fazer dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita, de que maneira a forma como elas são concretizadas se traduzem em benefícios concretos para o evoluir das concepções infantis sobre leitura e escrita?

São inúmeras as investigações que têm sido realizadas nas últimas décadas que procuram aprofundar nos conhecimentos que as crianças pré-escolares têm sobre a leitura e a escrita, isto é, sobre como pensam relativamente à forma como a escrita se estrutura e se utiliza e relativamente à sua função.

Mais focadas para aspectos funcionais, conceptuais ou figurativos da leitura e da escrita, como teremos oportunidade de referenciar e analisar mas, tendo como ponto de partida o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979), todas elas são unânimes em afirmar que, muitos antes de entrarem para o jardim-de-infância, as crianças possuem um vasto leque de conhecimentos e formas de pensar acerca dos aspectos funcionais, conceptuais e figurativos da leitura e da escrita que foram (re)construindo através dos seus contactos diários com a linguagem escrita. Como assinala Alves Martins (1996), “dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa” (p.72). Neste sentido, e dada a necessidade de adequar as práticas pedagógicas às necessidades e interesses das crianças em prol do seu desenvolvimento, questionamo-nos acerca das aproximações que os educadores fazem no seu dia-a-dia para dar resposta aos conhecimentos e concepções que as crianças mobilizam no domínio da linguagem escrita. Que tipo de práticas pedagógicas poderão representar verdadeiras mais-valias para as crianças que frequentam este nível de

ensino e que resultados, em termos de evolução das concepções infantis, são conseguidos quando confrontamos práticas pedagógicas diametralmente opostas em termos de quantidade e qualidade de estratégias de intervenção no âmbito da abordagem à linguagem escrita, sabendo, *a priori*, que práticas pedagógicas e evolução das concepções infantis parecem andar de mãos dadas (Santos, 2001)?

Evidentemente que, quer ao nível das concepções e práticas dos educadores de infância, quer ao nível do desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita, existe todo um conjunto de factores que, de maneira directa ou indirecta, condicionam aquilo que é o trabalho desenvolvido dentro da sala de jardim-de-infância, que dificultam, desde logo, todo o processo de apreensão e compreensão dos processos educativos que ali se desenrolam e que devem ser levados em linha de conta aquando do processo de análise dos resultados a que a investigação nos conduz.

São vários os trabalhos que nos dão conta de questões relacionadas com a resistência à mudança na profissão (Lin et al., 1998; Finley, 2000; Munthe, 2001; Drakenberg, 2001; Zuzovsky, 2001; Ling, 2003; Chan & Chan, 2003; Einarsdóttir, 2003, 2006; Nuttall, 2003; Errington, 2004; Ryan, 2004; Kwon, 2004, entre outros), com as características pessoais dos educadores e professores e com a sua forma de estar na profissão (Estrela Rego, 1999; Chen et al., 2002; Einarsdóttir, 2002, 2003a; Errington, 2004; Sumsion, 2004), com a sua formação e as suas experiências prévias (Brownell & Pajares, 1996; Entwistle et al., 2000; Guskey, 2002; McMullen e Alat, 2002; Horppu e Ikonen-Varila, 2004; Gillentine, 2006), e com a influência que os alunos exercem nos processos de tomada de decisão dos docentes (Duke & Prater, 1991; Witcher & Onwuegbuzie, 1999; Erden & Wolfgang, 2004; Cook & Young, 2004), entre outras, que enformam as perspectivas dos educadores de infância.

Também no âmbito do desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita, questões como as práticas familiares de literacia (Palacios, 1987, 1987a; Dickinson & DeTemple, 1998; Yarosz & Barnett, 2001; Burchinal et al., 2002; Bennett et al., 2002; Saracho, 2002a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wood, 2002; Baker, 2003; Mata, 2004, 2006; Dearing et al., 2004; Foster et al., 2005; Korat, 2005; Weigel et al., 2006), as interacções entre pares (Teberosky, 1990, 1990a; Woods, 1990; Mata, 1991; Fernandes, 1997; Almeida et al., 1998; Nixon & Topping, 2001) ou a idade das crianças (Alves Martins, 1996; Justice et al., 2005) são elementos que devem ser ponderados num processo mais lato de compreensão da evolução que as concepções das crianças possam vir a registar.

É da necessária conjugação e articulação de conhecimentos que esta súmula de

investigações nos aporta que partiremos para uma abordagem integral mas, progressivamente mais restrita e circunscrita das formas de pensar e agir dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita, no sentido de aprofundar, por um lado, cada uma destas componentes inscritas no quotidiano da profissão, e, por outro lado, de as perspectivar em conjunto, sem esquecer as consequências que, para as crianças, elas representam, sendo, precisamente esta articulação de áreas a abordar, que se constituirá como uma mais valia da presente investigação, atendendo à carência de trabalhos que o façam desde esta óptica e à possibilidade que nos oferece de perspectivar a intervenção pedagógica do educador no domínio da linguagem escrita de uma maneira mais abrangente.

Em síntese, procurámos, então, perceber de que maneira concepções e práticas dos educadores de infância se aproximam de uma abordagem da literacia que se pretende emergente. Por um lado queremos saber o que pensam os educadores sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, o que significa para eles, que implicações tem na sua prática pedagógica, qual o seu papel e o das crianças que frequentam a sua sala, como pensam a forma como a implementam nas suas salas. Por outro lado, pretenderemos aprofundar no estudo da forma como se desenvolvem as práticas pedagógicas em contexto real, na tentativa de perceber quais os aspectos que melhor as caracterizam e quais os elementos dessa intervenção que as convertem em práticas pedagógicas de qualidade em prol da emergência da literacia. A articulação entre concepções e práticas dos educadores e as consequências que, estas últimas, possam ter ao nível das concepções infantis sobre leitura e escrita serão o cerne de todo o nosso trabalho.

Para dar resposta às questões ora aventadas e a outras que irão surgindo, a presente investigação encontrar-se-á estruturada em seis capítulos, três dos quais de pesquisa bibliográfica, um de estudo empírico, outro de discussão geral dos resultados obtidos e um último de conclusões.

O primeiro capítulo, titulado “A Educação Pré-Escolar e a Abordagem à Leitura e à Escrita”, faz uma síntese das principais investigações que no âmbito da educação de infância e, mais especificamente, do trabalho que, no domínio da abordagem à linguagem escrita, é desenvolvido neste nível de ensino, reflectem o que poderiam ser consideradas como práticas pedagógicas de qualidade e a influência que elas representam para as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Contemplando aspectos como a operacionalização do trabalho do educador em termos de definição de projecto pedagógico a implementar, de organização e gestão de espaços e tempos ou de implementação de estratégias directas de intervenção, este capítulo procura oferecer uma visão geral sobre aquilo que se espera de um educador

preocupado em promover situações significativas de aprendizagem nas crianças em prol de uma emergência da literacia.

O segundo capítulo, de seu título "Concepções dos Educadores de Infância sobre a Abordagem à Linguagem Escrita no Jardim-de-Infância", pretende recompilar os trabalhos científicos mais recentes que, no âmbito do estudo das concepções, têm sido desenvolvidos no campo da educação de infância mas, também, e principalmente, no domínio da abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino. Atendendo à aparente limitada investigação que, sobre concepções dos educadores e concepções dos educadores sobre a abordagem à linguagem escrita, foi identificada, este capítulo contará, também, com referências a trabalhos que tiveram como público alvo os professores do ensino básico e que podem ser de grande utilidade para a análise dos nossos resultados.

O terceiro capítulo, ainda pertencente à pesquisa bibliográfica, aborda as "Concepções Infantis sobre a Leitura e a Escrita". Partindo de diversos trabalhos que apontam para a existência de variadíssimas formas de pensar a linguagem escrita, nas crianças, antes da sua entrada para a educação pré-escolar, este capítulo procura sistematizar os resultados que deles se depreendem relativamente ao desenvolvimento dos aspectos funcionais, conceptuais e figurativos da linguagem escrita, sem menosprezar elementos como as práticas familiares de leitura e escrita, as interacções entre pares ou a própria idade das crianças que, para além das práticas dos educadores de infância, jogam um papel condicionante do seu desenvolvimento.

O quarto capítulo abrange o "Estudo Empírico" desenvolvido e comporta, para além de uma introdução explicativa do estudo no seu todo, os quatro Estudos realizados. O primeiro deles – "As concepções dos educadores de infância acerca da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância" – destina-se ao estudo das concepções dos educadores sobre a forma como concebem e implementam a abordagem à linguagem escrita nas suas salas e efectiva-se através da realização de um inquérito por questionário aplicado à totalidade de educadores a exercer a sua actividade profissional na rede pública de jardins-de-infância da Ilha Terceira, Açores. O segundo estudo – "Práticas pedagógicas e concepções dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita" – procura aprofundar o estudo das concepções iniciado no estudo 1 e estabelecer alguma relação entre as concepções, avaliadas através de uma entrevista, e as práticas pedagógicas observadas em momentos pontuais, ao longo de um ano lectivo em dezoito salas de jardim-de-infância. O terceiro estudo – "Estudo aprofundado das práticas pedagógicas dos educadores de infância" – parte das três práticas pedagógicas que melhores resultados obtiveram, no estudo dois, para uma análise mais pormenorizada dos aspectos que caracterizam aquelas que podem ser consideradas como as

que mais se aproximam de uma abordagem emergente da literacia no jardim-de-infância. Finalmente, o quarto estudo – "Práticas pedagógicas dos educadores de infância e concepções infantis sobre a leitura e a escrita" – retoma os dados apresentados no estudo dois sobre as práticas pedagógicas e, analisando-os à luz de práticas mais ou menos potencializadoras de uma abordagem à linguagem escrita, procura relacioná-los com a evolução que, ao longo do ano lectivo, se fez sentir nas concepções de pequenos grupos de crianças, que frequentam cada uma das dezoito salas, sobre os aspectos figurativos, conceptuais e funcionais da leitura e da escrita.

O quinto capítulo – "Discussão Geral dos Resultados" – procura, após a análise parcelar, estabelecer uma ponte entre os diversos estudos apresentados, no sentido de se apreender os aspectos que melhor caracterizam as concepções e as práticas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita e de estabelecer paralelismos entre os resultados obtidos nos diferentes patamares de análise.

O sexto e último capítulo diz respeito às "Conclusões" do trabalho. Fazendo uma análise global dos resultados obtidos, recolhe os contributos que a investigação procurou oferecer ao actual estado da investigação neste domínio, as implicações que a mesma pode representar ao nível dos educadores de infância e da sua formação, os obstáculos que, durante a sua concretização, foram sentidos e um conjunto de propostas de trabalho que poderão vir a constituir-se como pontos de partida para futuros estudos neste âmbito, no sentido de o aprofundar e complementar.

I.- A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A ABORDAGEM À LEITURA E À ESCRITA

1.- O Contributo da Educação de Infância na Construção de um Processo Escolar de Sucesso

A Educação Pré-Escolar deixou de ser considerada apenas como um sistema de atendimento à primeira infância e hoje em dia é reconhecida de pleno direito como um nível de ensino dentro do sistema educativo português. Como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu princípio geral: "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário".

Nos últimos anos, em Portugal, tem sido amplamente debatida a função que a Educação Pré-Escolar deve tomar no sentido de potencializar os aspectos de carácter pedagógico que lhe são definidos na Lei-Quadro, discussão esta que conduziu à necessidade de esboçar um documento que permitisse organizar e orientar as práticas dos Educadores. Neste sentido, o Ministério da Educação elaborou e publicou, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que "constituem um conjunto de princípios para apoiar o Educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças" (p.13). "Com o objectivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares. Trata-se de um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a organização da componente educativa e a sua prática pedagógica. As linhas orientadoras propostas têm um carácter vinculativo para todos os educadores da Rede Nacional e centram-se num conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças" (Ministério da Educação, 2000, p. 56). As Orientações Curriculares referem, não somente aquilo que se espera do Educador de Infância nos diferentes contextos de intervenção, mas também e, principalmente, quais os grandes processos, em função do desenvolvimento da criança, a serem trabalhados durante este período de intervenção, em cada uma das áreas de conteúdo propostas, a saber: a de Formação Pessoal e Social, a de Expressão e Comunicação e a de Conhecimento do Mundo. Como refere Palacios (1990), "sabemos que existem certos processos que são importantes no sentido de promover o desenvolvimento humano. Certo de que esses processos podem estimular-se de muitas formas possíveis, não cabe a menor dúvida de que se trata de processos básicos que devem ser tomados em consideração por aqueles que

estão implicados na educação pré-escolar" (p. 34).

Desta forma, as Orientações Curriculares passaram a constituir-se como um ponto de referência importante, que veio realçar ainda mais o papel fundamental da Educação Pré-Escolar no processo de desenvolvimento da criança.

Cada vez mais, a Educação Pré-Escolar tem desempenhado um papel preponderante nos processos de aprendizagem que se desenvolvem na criança durante os períodos de escolarização que se seguem. Estudos recentes demonstram que as crianças que frequentaram o nível Pré-Escolar obtêm melhores resultados nos níveis de ensino seguintes. Segundo Bairrão e Tietze (1995), estudos efectuados na Alemanha, Portugal e Estados Unidos, demonstraram que "… os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Mais especificamente, a participação nos programas pré-escolares reduz o número de retenções no início da escola devido a falta de maturidade escolar, bem como o número de reprovações e de crianças enviadas para educação especial." (p.65). Esta ideia é corroborada, igualmente, por outros estudos desenvolvidos, destacando-se de entre eles o Estudo Temático da OCDE (Ministério da Educação, 2000b), que indica que "uma Educação e Cuidados para a infância de elevada qualidade é considerada um alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida" (p.201), ou o de Villalón et al. (2002) que, citando um estudo do Ministério de Educação realizado no Chile ao nível dos programas de atenção à criança em idade pré-escolar e as suas posteriores implicações, indicam que "...os estudantes com dois anos de experiência pré-escolar têm os melhores resultados em matemática e língua, comparativamente com as crianças que apenas tiveram um ano de experiência pré-escolar e com aquelas que não tiveram essa experiência. Este último grupo teve os piores resultados" (p.51).

Por outro lado, fala-se, no nosso país, de problemas de insucesso escolar, relacionados com áreas fundamentais como a matemática e a língua, de reduzidas taxas de leitura de livros, revistas e jornais, de fraco perfil de literacia e de analfabetismo formal muito elevado (Benavente, 1996; Vasconcelos, 2000, 2003). Concretamente, trabalhos como os de Bairrão e Tietze (1995), demonstraram que "… as crianças que tinham beneficiado de educação pré-escolar tinham melhor rendimento em matemática e na leitura" (p.65).

Conclusão que é corroborada por Gilliam e Zigles (2000, in Villalón et al., 2002), ao evidenciarem os efeitos positivos que a frequência do nível pré-escolar tem sobre as crianças nos seus domínios cognitivo, social e da linguagem, sobretudo nos grupos socialmente desfavorecidos.

Mas, para que, de facto, os benefícios da educação pré-escolar se tornem visíveis não

basta que existam centros de atendimento à criança com uma vertente claramente pedagógica. É indispensável, como afirma Formosinho (1994), que os programas de educação pré-escolar sejam de qualidade. Qualidade essa que, como assinala Bairrão (1998), deve considerar os aspectos estruturais (espaço das salas, ratio adulto/criança, horários, planificação de actividades) e processuais (interacções entre pessoas e entre estas e os materiais) enquanto principais motores do desenvolvimento das crianças nos seus mais variados domínios, mas onde também são variáveis intervenientes questões de carácter político, económico, sociológico, geográfico e institucional (Gallagher & Clifford, 2000; Gallagher et al., 2004).

A importância de uma educação pré-escolar de qualidade faz-se, também, sentir em trabalhos como o de Peisner-Feinberg et al. (2001) que, a partir de um estudo longitudinal, cujo objectivo era estudar os efeitos, a longo prazo, da participação das crianças em programas de educação pré-escolar de qualidade, concluiu que em aspectos como a linguagem receptiva, a matemática, as competências cognitivas e de atenção, os problemas comportamentais e a socialização, as crianças que frequentaram experiências pré-escolares de melhor qualidade demonstraram um desenvolvimento superior nos cinco anos subsequentes de ensino.

Contudo, essa qualidade não parece estar cem por cento garantida. Quando observamos os resultados do estudo internacional, também desenvolvido em Portugal e apresentado por Bairrão (1998) acerca da avaliação da qualidade da educação de infância, encontramos como conclusão fundamental que os jardins-de-infância, constituintes da amostra, revelaram na sua "...quase totalidade valores indicativos de uma *qualidade suficiente*, sendo muito baixo o número de jardins-de-infância com uma *qualidade considerada desenvolvimentalmente adequada*" (p.85), o que nos dá que pensar se considerarmos este nível de ensino como verdadeiramente basilar e fundamental para o futuro desenvolvimento da criança.

Por outra parte, por si só, a frequência ao jardim-de-infância não se constitui como o elemento que vai condicionar as aprendizagens futuras da criança. É amplamente reconhecido que a criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma "bagagem" de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídos no seio da sua família e no seu contexto mais imediato de acção. Estas aprendizagens estão, evidentemente, condicionadas pelas características sócio-educativas e culturais do meio, o que implica um esforço de compreensão, aproximação e adaptação por parte do educador de infância ao tipo de abordagem que deve efectuar na sua intervenção educativa, de forma a dar resposta às necessidades emergentes do grupo de crianças com o qual trabalha.

Neste sentido, torna-se essencial a conjugação de esforços para que a relação família/escola se torne o mais profícua possível em benefício do desenvolvimento da criança. A relação família/escola deve, então, ser uma relação biunívoca, que parta de ambos os contextos para uma relação que flui nos dois sentidos. Muitas vezes as famílias menosprezam o seu papel enquanto formadores, considerando-se inseguras ou mesmo incompetentes relativamente ao seu contributo no processo educativo da criança. Nem todas as práticas familiares são um exemplo de perfeição; é importante, em qualquer caso, que as famílias encontrem um apoio adequado e "...necessário para modificar as suas convicções e os seu comportamentos e que, para tal, existam relações de confiança mútua entre progenitores e profissionais da educação que se traduzam na possibilidade de negociar e construir projectos educativos comuns", como indica Vila (2000, p.6).

Este mesmo investigador refere que "a educação pré-escolar tem como função fomentar o desenvolvimento infantil, e deve fazê-lo quer desde a prática educativa com as meninas e com os meninos, quer com as famílias" o que implica não só adequar as práticas pedagógicas à diversidade infantil, mas também à diversidade familiar (Vila, 2000, p.6).

Mas os contextos imediatos da criança não se limitam à escola e à família; também a comunidade desempenha um papel importante neste processo de construção de aprendizagens e conhecimentos. As funções da educação infantil não se esgotam na satisfação das necessidades educativas das crianças e das suas famílias, mas podem ser, também, uma fonte de desenvolvimento comunitário. Como refere Gálvez (2000) a utilidade da educação infantil para o desenvolvimento comunitário deriva do facto dos programas de atenção à primeira infância não terem apenas benefícios em termos individuais e a curto prazo. Os resultados em termos sociais e económicos estendem-se ao longo da vida. Vários estudos (Myers, 1995, in Gálvez, 2000) indicam, neste sentido, que a frequência deste tipo de programas representa um decréscimo de índices relativos a criminalidade, problemas de saúde, necessidade de programas de recuperação escolar e de necessidade de outro tipo de programas de carácter social. Por outro lado, apontam, igualmente, para a redução dos índices de insucesso escolar durante os dois primeiros anos de escolaridade e para a criação de melhores condições a nível familiar, uma vez que liberta, por um lado, as mulheres, facilitando a sua inserção no mercado laboral, e, por outro, os irmãos mais velhos, permitindo a prossecução de estudos ou a obtenção de ingressos adicionais. Desta forma, a relação escola/comunidade perspectiva-se não apenas a nível do indivíduo e da sua família, mas também como um contributo para a formação e melhoria da comunidade. Esta ideia é reforçada por Vila (2000), quando refere que "em muitos casos, a comunidade pode crescer tanto do ponto de vista da sua autoestima

como da sua autoimagem se existe um projecto educativo para a infância. (...) a educação de infância não se constitui apenas como um projecto que apoia socialmente o trabalho educativo das famílias, mas como um projecto que modifica a consciência da comunidade e que coloca no centro da sua actividade a educação e a promoção do conjunto da infância" (p.10).

Os elementos anteriormente referidos levam-nos, assim, a falar de uma tríade de elementos que, conjugados adequada e coerentemente, criam as condições necessárias para a construção de um percurso escolar de sucesso: num vértice situamos a família, noutro a comunidade e num terceiro a escola, tendo sempre como figura central a criança e o seu desenvolvimento.

Todas estas questões anteriormente expostas devem constituir-se como pontos de reflexão sobre os quais o educador de infância se deve debruçar por forma a conceber e implementar projectos pedagógicos de intervenção cada vez mais próximos da realidade da criança, conhecendo as necessidades e os interesses emergentes destas e adaptando o seu projecto de trabalho às suas características, no sentido de minimizar dificuldades e desigualdades sentidas pelas crianças na sua integração no meio escolar e que resultam de um hiato entre as práticas educativas familiares da criança e as práticas pedagógicas do jardim-de-infância.

Para concluir, é importante, uma vez mais, relembrar que actualmente o corpo de investigações que existe em educação de infância é vasto e todo ele evidencia os benefícios da educação de infância no desenvolvimento da criança. "Quer desde o âmbito da fisiologia, quer desde o das ciências da saúde, da sociologia, da psicologia e da educação, evidencia-se a importância dos primeiros anos de vida (...) para o adequado desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das pessoas" (Gálvez, 2000, p.3). De igual maneira, estas investigações apontam para os benefícios evidentes nas crianças de meios socio-económicos e culturais mais desfavorecidos, o que vem corroborar a importância do papel compensatório da educação de infância. Torna-se, então, indubitável o papel da educação de infância como factor de desenvolvimento individual, como facilitadora da escolarização primária, como contributo de igualação social e como estratégia de desenvolvimento social (Edwards, 1999; Bigas & Correig, 2001).

Contudo, não se quer com isto dizer que devemos formalizar a educação pré-escolar. "Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte"

(Ministério da Educação, 1997, p. 17). Devemos, então, partir de uma óptica concertada, mas sem perder a individualidade e a identidade e o papel específico de cada grau ou nível de ensino no respeito pelos seus diferentes actores educativos, tendo como fim último a procura de criação de condições para a construção de um percurso escolar de sucesso para as nossas crianças e jovens.

Para que tal possa acontecer, é necessário que, à partida, esteja reunido um conjunto de condições que permita, ao contexto pré-escolar, constituir-se como um espaço privilegiado em termos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que o frequentam. É neste sentido que passaremos a realizar uma abordagem global relativamente ao papel do educador de infância na definição e concretização de tais condições.

2.- O Papel do Educador de Infância nos Processos de Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar

"A acção de educar é um facto que comporta situar-se em diferentes papéis consoante as situações que se vão produzindo. Não se pode definir o educador de infância unicamente como um *mediador*, apesar de este ser o seu principal papel, pois fala-se de uma etapa inicial onde o objectivo é acompanhar o sujeito, mas também deve ser entendido como um *interventor*, pois deve agir perante os comportamentos infantis tomando posição em muitas das ocasiões" (Muñoz & Zaragoza, 2003, p. 31).

O educador deve constituir-se como um profissional da educação capaz de conceber, implementar e avaliar, crítica e reflexivamente, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. "...A intervenção do educador deverá ser *específica*, pelo carácter individual, dedicando a atenção necessária a cada um dos sujeitos, o que pressupõe uma boa formação nos diferentes campos da psicologia. *Ampla*, pelo carácter global, não actuando unicamente sobre um comportamento observável, mas considerando todas as características do sujeito e, simultaneamente, *muito elaborada e rápida*, baseada numa observação sistemática das crianças que tem sob sua responsabilidade para poder actuar com a rapidez necessária no momento oportuno" (Muñoz & Zaragoza, 2003, p. 31).

Como foi referido anteriormente, a educação de infância apresenta-se como um importante contributo do desenvolvimento equilibrado das crianças dos 3 aos 6 anos, com importantes repercussões futuras.

Sendo, então, de tanta importância para um desenvolvimento integral e harmonioso da criança a oportunidade que a mesma possa ter em relação a experiências significativas de

aprendizagem antes de ingressar na Escola Básica, cabe perguntar-nos qual é o papel dos Educadores? O que podem estes profissionais da educação fazer para que essas experiências sejam tão positivas quanto se desejaria que fossem?

Neste sentido, e considerando as primeiras experiências de aprendizagem como realmente decisivas no futuro sucesso escolar da criança, tal leva-nos a reflectir relativamente ao papel "chave" do educador de infância em todo este processo. O papel do educador é "chave" porque "...nele radicam as intenções educativas, as metas que se propõe e os meios dos quais se dota para consegui-las. É chave porque dele depende que essas metas sejam adequadas àquilo que lhe é possível, à criança, realizar e de que os meios dos quais se auxilia sejam os mais pertinentes. É chave porque pode apoiar a criança nos seus interesses, canalizando-os e tirando destes partido educativo, mas também pode expandi-los e diversificá-los, levando-os muito além. É chave porque graças à sua acção educativa o carácter fragmentário das experiências que a criança possa realizar dentro e fora da sala se podem integrar e globalizar. É chave porque só ele pode fazer as adaptações individuais que tornam acessíveis conteúdos similares a crianças com capacidades diferentes" (Palacios, 1990, p. 38).

Mas, para que estas competências possam estar devidamente asseguradas, é importante que o educador reuna uma série de características que o tornem "um especialista em estímulos de aprendizagem e em organização do contexto" (Ceac Educación Infantil, 2004), a saber:

" 1. *Mediador*: deve coordenar aquilo que solicitada à criança com o apoio e estímulo educativo que lhe apresenta, (...).

2. *Organizador*: das actividades para que a criança interaja com aquilo que será objecto de aprendizagem (...).

3. *Seleccionador*: das aprendizagens úteis, práticas e interessantes para a criança, considerando as suas necessidades e interesses (...).

4. *Micro-adaptador*: deve adaptar-se às diferenças individuais e abrir a escola ao exterior (...).

5. *Desenhador*: do contexto, da intervenção e das experiências e actividades de aprendizagem, isto é, organizar o espaço, mobiliário da sala, etc., em função da actividade que se vai desenvolver.

6. *Investigador*: na sua sala, tratando de organizar as actividades em função dos resultados da aprendizagem" (p.30).

Recentemente, este papel, que se quer globalizante, integrador e que dê resposta a um vasto leque de exigências no campo da organização e gestão dos processos de

ensino/aprendizagem neste nível de ensino em Portugal, viu-se ainda mais clarificado através do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto que define os "*perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*". Este Decreto-Lei, apesar de ter como finalidade servir como documento orientador para a organização de cursos de formação inicial ou para a sua acreditação, permite ter uma perspectiva daquilo que se espera que seja o desempenho deste profissional da educação por forma a garantir o desenvolvimento de um trabalho, no jardim-de-infância, que contribua de forma significativa para um percurso escolar de sucesso das crianças. Neste documento, o papel do educador de infância é definido como aquele profissional que "...concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (anexo n.º 1, II, ponto 1, p.2).

Sem dúvida, este documento, conjugado com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar devem constituir-se como o ponto de partida para qualquer acção pedagógica verdadeiramente respeitante das necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar. Na sua união, encontramos os requisitos indispensáveis para implementar uma prática pedagógica de qualidade que nos remeterá, não apenas para um desenvolvimento adequado da criança a curto prazo, mas para a construção de um percurso que se quer sequenciado e articulado a longo prazo.

Partindo destes pressupostos, torna-se, então, necessária uma reflexão cuidada acerca das competências que os educadores deverão manifestar e desenvolver na sua prática pedagógica de forma a melhor responder às exigências emergentes no seu contexto de intervenção. Porque, como refere Lobo (1993), "para que o jardim-de-infância seja um contributo para o sucesso, a questão é saber se os educadores oferecem às crianças tempo e espaço para o desenvolvimento, proporcionam experiências e descobertas, estabelecem relações afectivas e criam um ambiente que favoreça a comunicação, a expressão, o prazer, a alegria, a vida..." (p.48).

Desta forma, a intervenção do adulto, na sala de jardim-de-infância, deve constituir-se como promotora de condições que permitam um enriquecimento, por parte das crianças, dos seus conhecimentos e um desenvolvimento das suas capacidades (New, 1999). Para Vayer et al. (2003) "a intervenção deve ser compreendida como a apresentação, à criança, de uma realidade ou de um problema aos quais ela deverá adaptar-se ou então encontrar soluções" (p.130).

Esta perspectiva do papel do educador tem sérias repercussões ao nível da sua prática

pedagógica e da forma como ela será concebida e implementada. Esta deverá, necessariamente, estar orientada para a concepção e gestão de um conjunto de condições que, como foi anteriormente referido, a funcionar de forma articulada permitirão garantir um reforço na qualidade da intervenção.

Independentemente da postura pedagógica ou do modelo pedagógico de cada educador, existe um conjunto de aspectos que devem ser ponderados nos momentos de concepção, implementação e avaliação dos projectos de intervenção que, de modo algum, devem ser descurados, sob pena de se verem cerceados elementos fundamentais para o pleno desenvolvimento de grupo de crianças com o qual se trabalha. Estes aspectos, de carácter fundamentalmente curricular, dizem respeito à forma como cada educador planifica e implementa o seu projecto pedagógico, como organiza e gere espaços e tempos dentro e fora da sala de jardim-de-infância e como mobiliza e articula o seu "saber-fazer" e o "fazer" nas relações criança/escola, família/escola e comunidade/escola. Correspondem, grosso modo, àquilo que se denomina nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) como as etapas que caracterizam a intervenção profissional do educador: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Como foi enunciado anteriormente, é necessário conhecer os interesses e necessidades de cada criança de forma a criar as melhores condições em termos de qualidade de intervenção. É de uma observação criteriosa, cuidada e aprofundada que dependerá o desenvolvimento de um projecto de trabalho consistente, adequado e articulado que "...proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades" (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Essas aprendizagens, que se vão desenvolvendo no decurso da implementação do projecto de intervenção, devem, em qualquer caso, ser fonte de enriquecimento para a criança, pelo que se torna necessário, para o educador, aproveitar todas e cada uma das situações que têm lugar na sala do jardim-de-infância, sejam elas planificadas ou imprevistas. Mas, como também já foi mencionado, as aprendizagens das crianças são construídas muito para além do contexto da sala, o que deve levar o educador, durante a concretização do seu trabalho, a procurar a participação activa de diversos actores que possam alargar o leque de interacções das crianças – pais, familiares, agentes da comunidade, etc. Durante todo este processo, outra das etapas cruciais é a da avaliação, que se quer sistemática e contínua por forma a que o educador possa ir, progressivamente, reajustando o seu projecto de intervenção às reais necessidades do seu grupo; como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar (1997), "...a avaliação é suporte do planeamento" (p.27).

Finalmente, comunicar e articular o trabalho que se desenvolve no jardim-de-infância é fundamental para assegurar uma continuidade e uma adequada conjugação de esforços, quer em relação ao contexto familiar, quer relativamente ao futuro percurso escolar da criança.

Inseridos neste processo global de intervenção, existem elementos que se constituem como primordiais para o normal desenrolar do trabalho no jardim-de-infância, a saber: a organização de espaços e tempos e a concepção e implementação de estratégias de intervenção; estes aspectos são, assim, o "suporte do trabalho curricular" do educador de infância (Ministério da Educação, 1997, p.31) e que passaremos a analisar pormenorizadamente mais adiante.

Contudo, e apesar da existência de orientações legais e de investigações que tentam definir o papel do educador, e porque o mesmo tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, segundo alguns estudos, parecem existir algumas divergências no que diz respeito à forma como este profissional da educação considera que deve ser concebida e implementada a sua intervenção. Durante um longo período, nalguns países, como Portugal, Islândia, França, Espanha, a educação pré-escolar teve como objectivo central da sua actividade o atendimento a crianças pequenas, assegurando os cuidados primários de bem-estar, higiene e nutrição (Vasconcelos, 2003; Gassó, 2004). A transição de um sistema de carácter meramente assistencial para um sistema onde a componente pedagógica passa a ter primazia parece trazer consigo algumas situações de indefinição relativamente ao papel do educador de infância (Einarsdóttir, 2003). À semelhança de Portugal, apenas em finais dos anos noventa surgiram na Islândia as "Preschool National Curriculum Guidelines", que procuram, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar portuguesas, proporcionar ao educador uma orientação para o seu trabalho pedagógico. É igualmente em finais dos anos noventa que se começa a dar maior relevância, em termos de formação científica e pedagógica, a estes profissionais da educação, surgindo em Portugal, como na Islândia, cursos de formação de educadores de infância ao nível superior. Segundo Einarsdóttir (2003), esta transição parece ter acarretado, para os educadores islandeses, alguns dilemas para a sua profissão, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos conceitos de ensinar e cuidar, na relação de cooperação com o primeiro ciclo do ensino básico, nas rotinas do jardim-de-infância e na maneira como os profissionais ligados à educação de infância (educadores, directores, consultores e formadores) perspectivam a forma como as crianças aprendem e o seu papel enquanto educadores nesse processo de aprendizagem das crianças. Para os participantes neste estudo, o facto das mudanças ao nível das exigências para o jardim-de-infância terem

acontecido, tem implicações ao nível da forma como perspectivam o seu papel, o que, para eles, implica uma discussão e reflexão relativamente às questões anteriormente referidas por forma a se iniciar um processo de redefinição do seu papel e daquilo que significa a profissão de educador de infância. Esta necessidade de redefinição do papel do educador passará, necessariamente, pela ultrapassagem dos dilemas de ensinar enquanto actividade proporcionadora de experiências enriquecedoras de aprendizagem *versus* ensinar enquanto actividade formal e tradicional de transmitir conhecimentos, de cooperar e gerir as exigências e expectativas do ensino básico, de adaptar e adequar a organização e gestão do jardim-de-infância e de equilibrar e ajustar as suas práticas pedagógicas àquilo que são as necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar.

Em Portugal, não tendo sido encontrados estudos neste sentido parece não ser de todo impensável acreditar que tais dilemas possam, também, persistir em alguns dos nossos profissionais da educação de infância, dadas as características evidenciadas anteriormente e que parecem aproximar ambos os percursos.

Se, em casos como o da Islândia, os dilemas profissionais surgiram da transição de um sistema de atendimento para um sistema de carácter pedagógico, noutros países, as resistências surgiram quando, de um sistema tradicional, centrado no educador, se tentou efectuar uma aproximação a um curriculum mais centrado nas crianças. Em Hong Kong, por exemplo, foi registado "um papel diferente do educador, em contraste com a filosofia da educação de infância. A visão de uma educação de infância apropriada em termos de desenvolvimento não tem sido bem aceite pelos educadores de infância em Hong Kong" (Ling, 2003, p.19). Neste estudo desenvolvido por Ling, apesar de se verificarem ligeiras alterações ao nível das verbalizações sobre o papel dos educadores, nas suas práticas continua a ser evidente uma colagem ao tradicional sistema de ensino centrado no educador "...alguns educadores podem falar de aprendizagem através do jogo, mãos ou experiência, e remeter para diferenças individuais mas não põem essas ideias em prática. Nas suas cabeças, os educadores, em geral, procuram ver todos os objectivos de ensino concretizados com as crianças completando todo um conjunto de tarefas" (p.30). De opinião idêntica são Chan e Chan (2003), afirmando que, em muitos casos, os educadores de Hong Kong optaram por adoptar um currículo academicamente orientado, considerado inapropriado para as crianças em idade pré-escolar e contrario ao "Guide to the Pré-Primary Curriculum" que orienta as práticas pedagógicas neste nível de ensino.

Também na Coreia do Sul têm sido realizados estudos tendentes a perceber em que medida o curriculum nacional para a educação de infância que entrou em vigor em 2000 tem

sido acompanhado por exigências de mudanças ao nível do papel do educador. Este curriculum, à semelhança do de Hong Kong, é "...um curriculum centrado na criança que promove o desenvolvimento da autonomia e da criatividade nos estudantes" e pretende substituir o tradicional sistema educativo sul coreano "...definido como centrado no professor, com ênfase no desenvolvimento cognitivo e num sistema de avaliação altamente competitivo" (Kwon, 2004, p.297). Num estudo que pretendeu avaliar a forma como este curriculum estava a ser implementado, Kwon (2004) concluiu que "...apesar das filosofias centradas na criança terem considerável influência na educação de infância coreana em termos de documentação e orientação, a realidade da prática é muito diferente relativamente às teorias originais que a Coreia importou... As aulas são basicamente dirigidas pelo educador, em vez de oferecerem às crianças oportunidades para explorar os seus interesses pessoais", atribuindo tal disparidade entre a política oficial e as práticas implementadas a factores de carácter cultural e social que se prendem com os valores educativos tradicionais muito arraigados, com um baixo *ratio* adulto/criança e com a pressão que os pais exercem (p.311).

À semelhança das investigações anteriores, também na Nova Zelândia foi efectuado um estudo para tentar perceber a forma como o papel do educador se viu alterado pela introdução do curriculum *Te Whäriki* em 1996, na educação de infância, cuja perspectiva sócio-construtivista choca com a perspectiva mais tradicional presente em muitas das práticas pedagógicas dos educadores neozelandeses. Deste trabalho apresentado por Nuttall (2003) conclui-se que o papel do educador perante as mudanças parece tornar-se confuso, quer ao nível da definição de rotinas de trabalho, quer na forma como dão cabimento às actividades iniciadas pelas crianças, quer ainda na forma como percepcionam a sua intencionalidade educativa (ensinar vs. tomar conta).

As questões de carácter cultural que afectam o papel do educador de infância aparecem em evidência, também, num estudo efectuado por Moriarty (2000), na Finlândia e na Inglaterra. Ao tentar perceber as diferenças ou semelhanças entre o papel que os educadores finlandeses e ingleses pensam ter, foram encontradas divergências que apontam para o tipo de exigências dos pais relativamente à educação pré-escolar, o que condiciona a forma como os educadores percepcionam a sua profissão.

Em linhas gerais, as alterações que o papel dos profissionais da educação de infância vão sofrendo ao longo dos tempos, quer por imposições legais, quer por necessidade de uma aproximação às mais recentes referências teóricas e científicas no domínio da educação de infância, quer ainda por questões de carácter social ou cultural, parecem pôr em xeque a sua identidade profissional, o que representa obstáculos à concretização ou definição de um papel

único. Mas sobre este aspecto voltaremos a centrar a nossa atenção no segundo capítulo da presente dissertação.

Regressando, então, a tudo aquilo que foi aventado desde o início deste capítulo, parece-nos importante, por um lado, destacar todos aqueles elementos que constituem e caracterizam a profissão do educador e que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar: as suas atitudes e competências profissionais para diagnosticar, conceber, implementar e avaliar uma prática pedagógica coerente, articulada, fundamentada e que respeite a criança; e as suas atitudes e competências pessoais e relacionais, que permitam a criação de um ambiente empático, seguro, aberto à exploração activa e à expressão; mas a definição desse papel não parece ser tão simples nem tão pacífica como, à partida, poderíamos pensar que fosse, pois não a podemos desligar de componentes políticas, sociais ou de formação profissional que se constituem como condicionantes ou elementos enformadores do papel do educador de infância, como já aqui foi referido.

O que é primordial é não perder o alvo do trabalho do educador - a criança – porque, como também já foi assinalado, é nesta fase da sua vida, onde a riqueza de experiências que ela possa vivenciar, pode vir a constituir-se como uma mais valia significativa para o seu futuro crescimento pessoal e percurso escolar. Como refere Bailey Jr. (2002), como conclusão de um estudo que efectuou para determinar a existência ou não de períodos críticos em educação de infância, o "*timing* é de fulcral importância para o trabalho em educação de infância. Mas um período do desenvolvimento não é mais importante do que outro. Contudo, em qualquer momento do desenvolvimento, nós podemos ter experiências que exerçam efeitos relativamente mais fortes ou relativamente mais débeis no desenvolvimento. A tarefa para os educadores de infância é conhecer quais as experiências que são importantes para cada criança individualmente e ter o tempo, a capacidade e a disponibilidade para facilitar essas experiências durante os muitos momentos críticos quando a criança está mais capacitada para tirar proveito delas" (p.292).

Voltemos, então, a centrar a nossa atenção nos aspectos que dizem respeito às competências profissionais que os educadores devem desenvolver para a construção de uma prática pedagógica de qualidade, onde as necessidades e os interesses das crianças em idade pré-escolar possam ser respeitados e potencializados, e que se constituem como base do seu curriculum. Num estudo efectuado para determinar aquilo que poderá ser considerada como uma prática pedagógica de qualidade em educação de infância, efectuado por Kontos e Wilcox-Herzog (1997), são considerados três elementos fundamentais que ajudam a compreender a relação entre o contexto da sala de jardim-de-infância e o desenvolvimento de

competências nas crianças, a saber: o envolvimento do educador (o tipo de abordagem que o educador tem relativamente à criança), o tipo de actividades que são oferecidas e a organização que o educador estabelece na sala para que essas actividades possam acontecer, e o contexto social, entendido como a presença do educador e de outras crianças. Deste estudo concluiu-se que todos estes elementos inerentes ao trabalho pedagógico que se desenrola neste contexto são importantes indicadores do desenvolvimento de competências nas crianças, contribuindo, alguns deles, para uma maior evolução em termos de competências cognitivas (actividades livres ou actividades de grande produção) e outros para o desenvolvimento de competências sociais (presença de outras crianças e do educador). Nesse sentido, Kontos e Wilcox-Herzog (1997), alertam para a reflexão do papel do educador, assinalando que "... é importante para o educador compreender que promover o desenvolvimento da criança nos domínios cognitivo e social pode requerer estratégias diferentes, mas integradas. (...) Os educadores necessitam estar particularmente atentos ao tipo de actividades que seleccionam para as actividades livres e ao potencial que essas actividades têm no que diz respeito ao contacto com pares por oposição aos adultos" (p.260).

É que, como afirma Marcon (2002), o futuro sucesso escolar das crianças vai estar directamente relacionado com o tipo de experiências que a criança possa vivenciar no jardim-de-infância.

Assim sendo, é com o intuito de perceber melhor quais as condições necessárias para que o papel do educador seja realmente positivo, no sentido de potencializá-las em prol do desenvolvimento do grupo de crianças com o qual trabalha, que passaremos, de seguida, a aprofundar os diferentes aspectos que, integrados, permitem ao educador desenvolver um curriculum para a educação de infância, entendido este último enquanto "...guia para o trabalho do educador" (Ceac Educación Infantil, 2004, p.33), sendo estes o projecto pedagógico do educador, a organização de espaços e tempos da sala de jardim-de-infância e a concepção e implementação de estratégias de aprendizagem.

2.1.- O projecto pedagógico do educador

Já aqui foi mencionado que o papel do educador de infância, enquanto profissional da educação, caracteriza-se fundamentalmente pela componente intencional da sua intervenção, isto é, quando falamos do educador, fazemo-lo considerando as competências profissionais e pessoais que deve colocar ao dispor do seu contexto de intervenção, de uma forma explícita, definindo claramente os objectivos a atingir a curto e longo prazo.

Esta intencionalidade do trabalho do educador plasma-se naquilo que se denomina como projecto pedagógico de intervenção que não é mais do que um instrumento referencial do seu trabalho, onde, de forma concreta, se representam os "...valores e concepções educativas... (que se traduzem)... nas estratégias e práticas..." que o educador mobiliza e que se constitui como eixo basilar da sua intervenção (Ministério da Educação, 1998, p.100).

"Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades" (Ministério da Educação, 1997, p.26). É, assim, através do projecto pedagógico que o educador, ponderando as características do seu grupo de crianças (faixa etária, nível de desenvolvimento e interesses), a sua posição pedagógica e a sua concepção daquilo que deve ser a sua prática e as orientações legais vigentes, define as metas ou objectivos a atingir ao longo do ano lectivo, em prol do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças com o qual trabalha.

De acordo com Muñoz e Zaragoza (2003), o projecto pedagógico deve fazer referência a várias questões que, articuladas entre si, permitem enformar a acção ou intervenção do educador, a saber:

- O que se pretende?: os objectivos a atingir;
- Quando?: organização temporal dos processos de desenvolvimento e aprendizagem;
- Como?: estratégias de intervenção;
- O quê, quando e como avaliar?.

Da coerência interna destes elementos do projecto pedagógico depende a fase de implementação e avaliação do próprio projecto, sendo certo que, quando ela existe, a garantia de sucesso do projecto vê-se favorecida.

A concepção do projecto pedagógico de intervenção, concebido atendendo ao que anteriormente foi indicado, traz vantagens para o trabalho que o educador desenvolve na medida em que permite:

- Organizar o trabalho do educador, de forma a melhor gerir espaços, tempos e interacções;
- Garantir a coerência de todo o processo educativo;
- Gerir necessidades e interesses das crianças;

- Perspectivar de forma global e específica cada elemento e cada etapa do próprio projecto;
- Reestruturar ou repensar o trabalho que se vai desenvolvendo durante o período de abrangência do projecto, adequando-o à realidade do contexto;
- Perspectivar as diversas opções de intervenção, tornando o processo dinâmico, flexível e inovador.

Dado o seu carácter abrangente e globalizante, o projecto pedagógico define as orientações gerais de trabalho para o ano lectivo, mas a sua concretização acontece nas planificações ou planos de actividade que definem, para um breve período de tempo, aquilo que serão as prioridades em termos de intervenção.

Finalmente, ainda "da concretização desse plano (projecto) fará parte uma determinada forma de organizar o espaço e materiais da sala, de distribuir o tempo ao longo do dia e da semana, de prever oportunidades e experiências educativas para as crianças que, a partir dos materiais disponíveis, poderão realizar diversas actividades que se tornam educativas, quando são realizadas com um sentido", como teremos oportunidade de constatar de seguida (Ministério da Educação, 1998, p.100).

2.2.- A organização de espaços e tempos

"A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar da criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios" (Ministério da Educação, 1997, p.34).

A cuidada concepção e gestão de espaços e tempos é fundamental no jardim-de-infância dadas as características da faixa etária a que atende. A criança que frequenta, pela primeira vez, um jardim-de-infância traz consigo uma súmula de experiências que vivenciou num contexto muito particular – a sua casa – e que são mobilizadas no contexto escola atendendo ao facto de este ser considerado, por ela, como um ambiente real de vida. Neste sentido, a sala de jardim-de-infância deve, em termos de organização de espaços e tempos, disponibilizar as condições necessárias que garantam, à criança, oportunidades para explorar e construir novos conhecimentos e aprendizagens a partir dessas suas experiências e daquilo que ela conhece e é capaz de fazer. Por outro lado, a organização de espaços e tempos é

fundamental para garantir uma intervenção pedagógica de qualidade; ao estruturar espaços e tempos o educador tenta respeitar as necessidades e interesses do seu grupo de crianças, mas procura, fundamentalmente, abrir à criança, novos horizontes de actuação. Não parece haver dúvidas que "da eficácia com que o educador *prepara o cenário* dependem com frequência a qualidade do ensino e a atitude das crianças para com a escola" (Ramsey & Bayless, 1989, p.53).

A estruturação de espaços e tempos, no jardim-de-infância, deve, fundamentalmente, garantir à criança, por um lado, uma oportunidade para vivenciar uma multiplicidade de situações de construção da sua aprendizagem num clima de segurança e autonomia e, por outro lado, favorecer o respeito pelos seus interesses emergentes.

Ao falarmos em organização do espaço da sala de jardim-de-infância não nos referimos apenas a questões de carácter arquitectónico ou de infra-estruturas, mas fundamentalmente a questões que dizem respeito à forma como o espaço físico ou essa estrutura é apetrechada e à forma como os recursos disponíveis, nela, são dispostos. A partir do espaço disponível na sala, das características do grupo (número de crianças que a frequentarão, faixa etária do grupo, inclusão de crianças com necessidades educativas especiais) e daquilo que o educador de infância considerar ser fundamental para o adequado desenvolvimento e aprendizagem do grupo, mediado pela sua postura pedagógica, a configuração da sala passará a ter uma disposição que permita, em linhas gerais e em consonância com as restantes componentes do currículo, dar resposta às intenções pedagógicas de intervenção do educador.

A organização e gestão do espaço na sala de jardim-de-infância tem influência em tudo aquilo que se faz, na forma como se faz, no tipo de relações que se criam e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles que exercem alguma actividade dentro deste espaço (Loughlin & Suina, 1982; Hohmann et al., 1984; Ministério da Educação, 1997; Vayer et al., 2003; Gassó, 2004).

O tipo de espaços concebidos, os materiais que em cada um deles são colocados e a forma como estão dispostos ou arrumados, traduzem-se em maior ou menor grau de participação activa das crianças na actividade diária da sala. Numa sala onde os materiais estão colocados ao alcance das crianças, devidamente identificados e disponíveis para serem utilizados quando necessário, as actividades que nela terão lugar contarão com a participação activa de todos os seus intervenientes, que, agindo de forma autónoma e segura, procurarão tornar exequíveis os seus projectos de trabalho.

Por outro lado, a organização do espaço físico da sala de jardim-de-infância tem efeitos imediatos no desempenho quer das crianças, quer dos adultos que nela interagem. Sob o ponto de vista da criança, como assinalam Hohmann et al. (1984), "a disposição do espaço é importante porque afecta tudo aquilo que a criança faz. Afecta a forma em que possam estar activos e em que possam falar sobre o seu trabalho. Afecta as escolhas que possam fazer e a facilidade com que possam desenvolver os seus planos. Afecta as suas relações com as restantes pessoas e a forma como utilizam os materiais" (p.57). Mas uma cuidada e criteriosa organização do espaço também se traduz numa influência directa sobre o papel do educador e sobre a forma como este poderá gerir a sua intervenção. Loughlin e Suina (1982) afirmam: "...a disposição do contexto (sala) pode ser utilizada como uma estratégia de instrução, complementando e reforçando outras estratégias que o educador utilize para reforçar a aprendizagem das crianças" (p.21).

A adequada organização da sala de jardim-de-infância constitui-se, assim, como um instrumento extremamente valioso para adultos e crianças (Loughlin & Suina, 1982; Hohmann et al.,1984; Laguía & Vidal, 1987; Ramsey & Bayless,1989; Brickman & Taylor, 1991; Muñoz & Zaragoza, 2003; Gassó, 2004).

Para as crianças é importante porque lhes permite agir:

- de forma autónoma e responsável, sabendo o que fazer, onde, como e com quem;
- activamente, na construção das suas aprendizagens;
- de maneira segura, sabendo aquilo que podem encontrar em cada um dos espaços que compõem a sala;
- de acordo com os seus interesses, permitindo-lhe conceber, implementar e avaliar pequenos projectos de trabalho, mesmo quando não se tornem explícitos.

Para os adultos é fundamental pois permite:

- de acordo com a forma como for gerido, dispor de mais espaço para se dedicar a outro tipo interacções, nomeadamente com as crianças, ajudando-as, apoiando-as ou acompanhando-as;
- antecipar situações ou comportamentos das crianças, permitindo-lhe agir e responder de forma mais célere;
- criar situações específicas que motivem as crianças para aprendizagens novas e diferentes;
- encorajar as brincadeiras activas das crianças.

Para que todos estes aspectos positivos se possam concretizar parece não haver

dúvidas que a estrutura orgânica e funcional da sala passa pela sua estruturação em torno de áreas de trabalho ou áreas de interesse que proporcionem uma variedade de situações ou oportunidades de experiência para as crianças. A divisão da sala em áreas de trabalho, de acordo com Laguía e Vidal (1987) oferece três grandes vantagens: *educação da autonomia*, atendendo à diversidade de experiências que a criança pode usufruir e à forma como as tem que gerir; *individualização*, ao permitir um trabalho individualizado, quer ao nível das actividades desenvolvidas em pequenos grupos, quer das actividades que respondam directamente às necessidades e interesses de cada criança; evita uma *dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual*, aceitando o jogo da criança como a base de toda a aprendizagem.

A organização da sala de jardim-de-infância em áreas de trabalho claramente diferenciadas traz inúmeras vantagens para as crianças pois, para além dos aspectos positivos anteriormente indicados, ainda permite que possam desenvolver actividades:

- de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo, o que se traduz numa multiplicidade de interacções com adultos e outras crianças;
- dentro e fora da sala, tornando o leque de experiências o mais abrangente e vasto possível;
- articuladas, recorrendo a duas ou mais áreas de trabalho em simultâneo, complementando as aprendizagens que possam acontecer num determinado espaço;
- mais calmas ou mais agitadas, atendendo aos seus interesses ou ao tipo de experiência que procuram vivenciar e recorrendo àqueles espaços que oferecem maior ou menor actividade.

Numa sala de jardim-de-infância podem existir tantas áreas de trabalho quantas sejam possíveis, atendendo a aspectos como a amplitude do seu espaço ou o número de crianças que frequentam a sala, a sua faixa etária e os seus interesses. As áreas de trabalho podem ir desde áreas mais conhecidas e mais comuns nas salas de jardim-de-infância como: a casinha, jogos, expressão plástica ou pintura, biblioteca, até áreas menos frequentes como: computador, animais e plantas, carpintaria, experiências, entre outras. Em todo o caso, parece ser fundamental que estas áreas de trabalho, em primeiro lugar, estejam devidamente equipadas e apetrechadas, de tal forma que permitam à criança uma multiplicidade de aprendizagens que surgem, em concreto, de forma articulada e integrada, e, em segundo lugar, sejam suficientemente variadas de tal forma que as necessidades e interesses de todas e cada uma das crianças possam ser respeitadas e potenciadas. É importante, ainda, que, para o momento

de organização da sala de jardim-de-infância, se sigam critérios de funcionalidade que se prendem com a exacta localização dos espaços. A inclusão de vários espaços de trabalho na sala requer uma selecção cuidadosa de cada local onde se irá situar uma área, de forma a aproximar aqueles espaços que, pelas suas características, permitem um trabalho articulado e complementar; tal é o caso de áreas como a casinha e a garagem ou a mercearia, todas elas orientadas para o desempenho de papéis ou para a dramatização e que, funcionando lado a lado, permitem que essa representação surja de forma complementar, ou das áreas de biblioteca, escrita ou computador, direccionadas para a promoção da linguagem escrita e que, próximas, contribuem para uma utilização integrada e articulada de competências de leitura e escrita (Hohmann et al., 1984; Laguía & Vidal, 1987; Ramsey & Bayless, 1989).

Para que esta organização aconteça, cabe ao educador de infância ter um papel fundamental e decisivo na definição de prioridades e critérios que permitam, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a aquisição de equipamentos e recursos de acordo com as necessidades e interesses das crianças e com o projecto de intervenção do educador. Neste sentido, ao educador compete (Ramsey & Bayless, 1989; Brickman & Taylor, 1991; Ministério da Educação, 1997):

- reflectir sobre a funcionalidade do espaço disponível e sobre a melhor forma de tirar partido deste;
- organizar as principais áreas de trabalho, em termos da sua localização e apetrechamento;
- seleccionar criteriosamente os materiais e equipamentos, prevalecendo aspectos de qualidade dos mesmos;
- definir a disposição ou distribuição dos materiais pelas diversas áreas, respeitando critérios de organização dos mesmos.

Mas a organização da sala e dos materiais que nela existem não se consegue unicamente com o trabalho do educador. Também nesta matéria as crianças podem e devem ter um papel activo. Durante o ano lectivo são diversos os domínios de interesse das crianças os quais o educador ajuda a explorar. Neste sentido, todas as alterações que possam acontecer ao nível do espaço, como por exemplo a introdução de novas áreas ou a mudança da localização de outras, deve contar com a participação das crianças, conferindo-lhes capacidade de decisão, responsabilidade e autonomia dentro da sala (Ministério da Educação, 1997).

Para que a organização espacial da sala possa ser usufruída de forma proveitosa, é indispensável, por outro lado, que exista alguma regularidade em termos de tempo, de

maneira a que haja oportunidade para que as crianças possam vivenciar as diversas situações que o espaço lhes oferece, com pares diversos, em contextos diferentes.

No jardim-de-infância, “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A rotina diária do jardim-de-infância, como assinalam Hohmann et al. (1984), constitui-se como um quadro de referência, que facilita, quer a adultos, quer a crianças, um domínio das situações que vão acontecendo no dia-a-dia e, quando ela existe e corresponde àquilo que são as necessidades do grupo, “...oferece uma estrutura multifacetada através da qual as crianças e os adultos podem estar activos e ser criativos” (p.89).

Não tendo que ser cumprida de forma rígida, pois os interesses ou necessidades do grupo podem levar a que seja, eventualmente, alterada outorgando-lhe um caracter flexível, deve ser seguida com regularidade de forma sistemática. Do cumprimento desta regra depende, sobretudo nos grupos onde existem muitas crianças que frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância, a capacidade para agir com segurança, confiança e autonomia dentro da sala. Saber o que vai acontecer durante o dia, saber quando podem realizar determinado tipo de actividades ou, até, saber quando é que o pai ou a mãe a vem buscar, abre um espaço para as crianças participarem activamente nas diversas experiências que a sala lhes oferece, sem ter que esperar por alguém que lhes diga o que fazer a seguir. Para as crianças, a rotina diária constitui-se, ainda, como uma excelente estratégia para a construção de noções de tempo que, por se investirem de um carácter abstracto, são de complexa compreensão. Quando o educador utiliza estratégias como um quadro com os dias da semana, onde para cada dia existe um indicador de alguma actividade especial que nele se realiza, ou quando coloca à disposição das crianças um relógio com os diferentes momentos da rotina que vai sendo girado à medida que a rotina vai acontecendo, permite que as noções de tempo se transformem num conceito concreto e de mais fácil apreensão.

Para o educador, a rotina diária também tem implicações positivas. Se numa cuidada organização do espaço o educador fica liberto para realizar tarefas de acompanhamento do grupo ao invés de se perder na distribuição ou recolha de materiais, por exemplo, quando a rotina se encontra organizada e é respeitada com regularidade, o educador também passa a dispor de mais tempo livre para poder acompanhar mais de perto o trabalho que se vai desenvolvendo na sala.

Neste sentido, e para que a rotina possa responder às exigências do trabalho que se desenrola na sala de jardim-de-infância, ao educador compete:

- estabelecer os critérios para a definição de uma rotina diária que respeite as características do seu grupo de crianças;
- organizar uma rotina que ofereça uma diversidade de oportunidades para as crianças (momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, dentro e fora da sala, de actividades estruturadas pelo educador e momentos de planificação e acção da responsabilidade da criança);
- conceber estratégias que facilitem a compreensão da rotina, por parte das crianças, de forma a que a possam seguir de maneira autónoma;
- gerir a rotina em conjunto com as crianças, respeitando o ritmo de trabalho de cada um.

Se por um lado a concepção e gestão de um projecto de intervenção coerente e articulado e as questões inerentes a uma cuidada e criteriosa organização de espaços e tempos são fundamentais como elementos indicadores e indiciadores de uma prática pedagógica que atenda às necessidades e interesses das crianças, e que podem e devem ter a sua génese ainda antes do primeiro contacto com o grupo, por outro, não menos importante se afiguram as diferentes vias que o educador prevê e segue quando desenvolve o seu trabalho directamente com o seu grupo de crianças, o que passaremos a abordar de seguida.

2.3.- A concepção e implementação de estratégias de intervenção

A tarefa de encontrar definições para a palavra *estratégia* que se relacionem directamente com a educação de infância revelou-se árdua, pois as definições obtidas têm carácter escolar formal e não representam a essência do trabalho próprio do jardim-de-infância. Contudo, existem aspectos que, para alguns autores, se lhe aproximam, fundamentalmente, no que se refere ao papel da criança no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem e do educador/professor na definição e implementação da sua intervenção pedagógica.

Neste sentido, Podall e Comellas (1996) consideram as estratégias como um recurso cujo objectivo é incidir no processo de desenvolvimento e aprendizagem, mais do que nos conteúdos, promovendo a reflexão. Para Muñoz e Zaragoza (2003), as estratégias constituem-se como o centro nevrálgico do trabalho do educador; são aquelas acções da vida quotidiana

que o educador planifica de acordo com o desenvolvimento da criança e com os seus profundos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e que garantem, de algum modo, que a globalidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança são atingidos. Ainda, Badia et al. (2003), referindo-se não a estratégias mas a actividades estratégicas, assinalam que "...uma actividade escolar estratégica proporciona um marco inicial que, por um lado delimita a actividade do professor e dos estudantes dentro dum espaço concreto, e por outro possibilita um desenvolvimento mais adequado na sala dos processos de ensino e aprendizagem necessários para conseguir os objectivos propostos" (p.67).

Poderia, então, dizer-se que as estratégias são um conjunto de procedimentos que o educador antecipa, concebe e implementa por forma a dar resposta às necessidades emergentes do seu grupo de crianças, contemplando aquilo que ele sabe sobre o grupo, sobre o contexto onde o mesmo se encontra inserido e sobre o que se espera que crianças desta faixa etária possam alcançar em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, alguns autores (Podall & Comellas, 1996; Muñoz & Zaragoza, 2003) parecem utilizar com maior frequência o termo actividade para se referirem a estratégias. Contudo, este conceito surge mais directamente ligado àquilo que são situações contextualizadas de intervenção centradas no papel primordial que a criança desempenha para a sua consecução, sendo, por exemplo, referenciadas como actividades aquelas que dizem respeito a situações do quotidiano da criança (alimentação, sono, higiene) e a situações de jogo enquanto contexto natural e significativo para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens. Mesmo considerando que as actividades requerem a participação activa da criança e que representam momentos propícios para a construção da sua aprendizagem, o papel do educador é fundamental na sua organização e gestão.

Indubitavelmente esta aparente divergência em relação aos conceitos mobilizados para definir estratégias e/ou actividades, parece, grosso modo, fazer referência a elementos comuns que traduzem as acções que educador e crianças desenvolvem no seu dia-a-dia na concretização do projecto de trabalho no jardim-de-infância. Neste sentido, podemos pensar em estratégias e actividades como procedimentos complementares e articulados, perspectivados, os primeiros enquanto tarefas da competência exclusiva do educador e, os segundos enquanto situações vivenciadas pelas crianças de forma significativa, onde o educador tem como função primordial mediar e contribuir para a gestão das aprendizagens que se vão sucedendo através da implementação das estratégias por este definidas.

Quer para os autores que utilizam prioritariamente o termo estratégia, quer para os que mobilizam o termo actividade, quer ainda para os que se revêem no conceito de actividade

estratégica, parece não haver discrepância ao nível do que são as características que estes procedimentos devem reunir, que conferem eficácia, coerência e pertinência à intervenção pedagógica na sala e que têm particular peso na forma como o educador perspectiva e concretiza a sua actuação.

Neste sentido, a concepção e implementação de estratégias de intervenção devem:

- privilegiar a globalidade das aprendizagens - em educação de infância "...não se pode pretender trabalhar somente uma área do desenvolvimento...", tudo aquilo que se faz tem sentido como um todo articulado (Muñoz & Zaragoza, 2003, p.116);
- estar relacionadas com o mundo da criança - permitindo partir de situações reais e conhecidas para a construção de novas aprendizagens;
- ser significativas - respeitar os interesses das crianças, concebendo situações motivantes para o desenrolar de atitudes positivas relativamente à exploração activa do contexto imediato da criança;
- privilegiar a participação e envolvimento da criança - abrindo espaço para ela agir de forma autónoma e segura e capacitando-a para tomar decisões relativamente ao seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- privilegiar a acção da criança - proporcionando oportunidades várias onde as crianças possam por em marcha diferentes tipos de acções e interacções directas sobre os seus diversos contextos de intervenção, explorando-os activa e livremente;
- privilegiar a sistematicidade - da regularidade na implementação de estratégias pedagogicamente orientadas depende a eficácia das aprendizagens desenvolvidas e a desenvolver.

Outra questão que se coloca quando se fala da eficácia das estratégias de intervenção está ligada à forma como o educador percepciona o seu tipo de envolvimento. Se por um lado é importante conceber e implementar estratégias que respondam às necessidades das crianças, abrindo espaço para o desenvolvimento de actividades planificadas e desenvolvidas pelas próprias crianças, por outro, o papel do educador é chave, enquanto mediador nesse processo de construção de conhecimentos e aprendizagens e enquanto planificador de situações que possam levar as crianças a evoluir para níveis onde por si só não chegariam, isto é, potenciar aquilo a que Vygotsky (1996) denomina como *zona de desenvolvimento próximo*, que se traduz na "...distancia entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob o guia de um adulto ou em colaboração com outro colega mais capaz" (p.133).

Este envolvimento parece poder situar-se num contínuo que tem como contextos extremos, por um lado, actividades concebidas e orientadas estritamente pelo educador e, por outro, actividades que apenas dizem respeito aos interesses das crianças, sendo por elas definidas e concretizadas e onde a participação do educador tem menos peso. A gestão equilibrada que o educador faz destes dois tipos de intervenção poderá configurar uma prática pedagógica mais ajustada às necessidades e interesses das crianças, que são, afinal, o público-alvo do trabalho do educador de infância.

Guimarães e McSerry (2002), após efectuarem um estudo sobre o curriculum pré-escolar irlandês, concretamente no que diz respeito às diferenças entre o impacto das actividades iniciadas e dirigidas pelos educadores e das actividades planificadas e executadas pelas crianças, concluíram que a maior parte dos jardins-de-infância irlandeses "…devido à elevada presença de actividades iniciadas pelo professor, não estão a oferecer, às crianças, um curriculum pré-escolar que seja, em termos desenvolvimentais, apropriado e de acordo com o modelo curricular estabelecido para a educação pré-escolar", o que, em termos de impacto futuro, pode representar, como as próprias investigadoras referem, maiores possibilidades de "…incluir oportunidades de erros na criança e de desenvolver uma maior dependência dos adultos, promovendo nelas percepções negativas acerca das suas próprias competências" (p.93).

Também Kontos e Wilcox-Herzog (1997) alertam para a necessidade de ponderar e reflectir sobre o tipo de envolvimento do educador em prol de um desenvolvimento adequado das crianças. No estudo onde efectuaram uma análise sobre os contributos do contexto pré-escolar no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, as investigadoras concluíram que, especificamente no que se refere ao envolvimento e participação do educador, em termos de competências sociais quer educador, quer crianças parecem ser elementos positivos na sua construção, apesar do factor "par de igual faixa etária" se apresentar como mais favorável quando combinado com um envolvimento focalizado ou pontual e estimulante do educador; isto é, a simples presença do educador parece não representar, por si só, uma mais valia. Em termos de competências cognitivas, as investigadoras apontam para uma total ineficácia da presença do educador durante as actividades livres das crianças, onde o seu papel se afigura como o de um mero ajudante ou espectador, dado as crianças se encontrarem imersas numa situação que responde especificamente aos seus interesses. Neste sentido, qualquer intervenção do educador com carácter intencional e muito dirigido parece chocar com o ponto central de atenção da criança não produzindo qualquer aprendizagem significativa.

Numa outra investigação desenvolvida por Marcon (2002) para tentar determinar a influência de três modelos curriculares diferentes no jardim-de-infância no sucesso escolar futuro das crianças, concluiu que, naqueles modelos onde a aprendizagem tem uma forte componente de actividade e iniciativa da parte da criança o futuro sucesso escolar é mais significativo relativamente àquelas crianças que frequentaram um jardim-de-infância com uma perspectiva academicamente orientada.

As investigações aqui expostas fornecem elementos de considerável relevância ao identificarem situações concretas sobre a influência do desenvolvimento e participação do educador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Tais dados remetem para a necessidade, por parte do educador, de reflectir criteriosamente o como, quando e onde da sua intervenção. Da acertada concepção de tais estratégias poderá, como foi referido, depender a eficácia do seu trabalho junto do grupo de crianças.

Concretamente na educação de infância, dadas as características desenvolvimentais da população escolar a que atende, a intervenção do educador quer-se, como já foi aventado, globalizante e integradora, de forma a melhor responder às suas necessidades e interesses (Bigas & Correig, 2001; Ministério da Educação, 1997). Assim, regra geral, as estratégias de intervenção, sejam elas de contacto directo com as crianças, sejam de organização e gestão de espaços e tempos, devem caracterizar-se pela articulação coerente das diferentes áreas de conteúdo que se pretendem desenvolver neste nível de ensino. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), "não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo" (p.22).

Contudo, e apesar de, no trabalho do educador, o cariz globalizante da intervenção ser uma regra de ouro, parecem existir áreas de desenvolvimento e aprendizagem que, pelas competências que mobilizam e pelo seu impacto futuro em termos de desenvolvimento pessoal e de sucesso escolar da criança, se afiguram como pontos de vital atenção por parte dos profissionais da educação de infância e dos investigadores neste campo.

Como já foi referido no ponto 1 do presente capítulo, existem áreas que se consideram fundamentais e cujo adequado e pertinente desenvolvimento no jardim-de-infância poderá ser encarado como uma mais valia. Estamos a referir-nos às áreas da linguagem e da matemática. Estes domínios, sendo *chave*, por se constituírem como ferramentas indispensáveis para fazer face a múltiplas situações do nosso quotidiano, também o são no próprio jardim-de-infância,

ao proporcionarem às crianças competências que lhes permitem assimilar a ampla gama de experiências que se sucedem neste contexto.

Mais ainda, reconhecendo a importância de ambos os domínios no desenvolvimento e aprendizagem da criança, futuro adulto, não podemos deixar de destacar a particular relevância que a área da linguagem representa dado o seu carácter transversal (Bigas & Correig, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001). Na consecução de qualquer tipo de actividade, dentro e fora do jardim-de-infância, a linguagem parece estar sempre presente, quer seja de forma verbal, gestual ou escrita, o que evidencia o seu valor enquanto ferramenta indispensável e como "…matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas…" nos diferentes níveis de ensino, o que levou, inclusivamente ao Ministério de Educação Português a considerar que "…uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos (Ministério da Educação, 1997, p.66). Basta pensarmos num exemplo concreto que parece ser elucidativo desta relação: para uma eficaz e correcta solução de um problema de matemática, saber ler e ser capaz de interpretar aquilo que foi lido e ser capaz de justificar ou explicitar as opções seguidas para a sua resolução são competências fundamentais inseridas no domínio da linguagem que devem ser mobilizadas; mas podemos referir outros exemplos: para a concepção, implementação e avaliação de um pequeno projecto temático para a área do Conhecimento do Mundo são fundamentais mobilizar competências de leitura e escrita na pesquisa e tratamento de informação, bem como competências de compreensão e expressão para ser capaz de discutir, argumentar ou comunicar o trabalho desenvolvido, muito directamente relacionadas com a linguagem oral. Isto já para não falar da necessidade de tornar explícitos os resultados de actividades desenvolvidas no âmbito das expressões - plástica, por exemplo – ou de utilizar determinadas competências da linguagem na tentativa de conseguir novas formas de comunicar – através da música ou da dramatização.

Passemos, neste sentido, a tentar esboçar as condições que poderíamos esperar do contexto pré-escolar na concepção, implementação e avaliação de estratégias de intervenção no domínio da linguagem.

3.- O Papel do Educador de Infância nos Processos de Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem não é mais do que a ferramenta mais eficaz, flexível e económica que permite ao ser humano apreender, compreender e mobilizar todas as informações presentes no seu contexto imediato. "Pode dizer-se que a linguagem é fundamental no desenvolvimento da criança, já que se ela não é capaz de compreender explicações, ordens, etc., vai ter dificuldades em se desenvolver cognitiva, social, afectivamente" (Ceac, 2004, p.65).

Como assinala Lentin (1990) por uma questão de carácter eminentemente social, a criança desde muito cedo "…tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber *informações* e *mensagens*." (p.75), linguagem esta que, inicialmente parece dar maior relevância à oralidade, mas que, com a crescente descoberta do código escrito presente no seu contexto, vai considerando a escrita como um outro sistema de comunicação, com características evidentemente diferentes. A criança em idade pré-escolar utiliza com frequência a linguagem para apreender e compreender o contexto social e físico que a rodeia, valendo-se, para tal, da linguagem oral e da linguagem escrita (Menyuk, 1995).

Assim, quando nos referimos à linguagem fazemo-lo considerando dois grandes processos – linguagem oral e linguagem escrita – que, estando relacionados entre si, apresentam algumas particularidades próprias da sua utilização em situações e contextos diferentes que, como especificam Alves Martins e Niza (1998, p.26) podem resumir-se no seguinte quadro:

Quadro 1 – Características que diferenciam Linguagem Oral e Linguagem Escrita

LINGUAGEM ORAL	***LINGUAGEM ESCRITA***
- supõe uma relação directa entre interlocutores	- não supõe uma relação directa entre interlocutores
- o contexto de comunicação é conhecido e partilhado entre os interlocutores	- o contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê
- é regulada pela dinâmica que se desenrola entre os interlocutores	- não é regulada pela dinâmica que se desenrola entre os interlocutores
- aquilo que se vai dizer não é necessariamente planificado a priori	- aquilo que se vai escrever deve ser planificado a priori
- traduz-se numa sequência de sons produzidos ao longo de um tempo	- traduz-se numa sequência de marcas organizadas num espaço
- é transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo	- é permanente, espacial e visual

Havendo características que diferenciam a linguagem oral e a linguagem escrita, parecem existir elementos que as aproximam e que se concretizam em muitas das actividades que se desenvolvem no jardim-de-infância. Como referem Alves Martins e Niza (1998), "quando, por exemplo, se expõe oralmente um texto que se preparou por escrito, se representa uma peça de teatro, se recitam poemas, está-se a utilizar uma linguagem oral muito próxima da linguagem escrita" (p.29). Da mesma forma, quando o educador escreve aquilo que a criança ditou, ou lê uma história, está a mobilizar linguagem oral e escrita relacionando-as de forma explícita e directa. Para Rog (2001) "uma linguagem oral forte é sempre a base para uma sustentada aprendizagem da leitura. Muitos pequenos leitores não podem ler palavras que não fazem parte do seu vocabulário oral" (p.15). Posição idêntica sustentam Kaderavek e Sulzby (1999), quando referem a relação directa que existe entre as dificuldades na linguagem oral e os problemas de leitura que muitas crianças apresentam quando confrontadas com o ensino formal da escrita.

Como vemos, linguagem oral e linguagem escrita têm elementos que, tornando-os processos ora diferentes ora semelhantes, se traduzem em questões pedagógicas a contemplar pelo educador na concepção e implementação da sua intervenção junto do grupo de crianças. Na prática, estas características da linguagem oral e escrita têm implicações ao nível da construção dos processos de desenvolvimento das concepções infantis e é da "…criação de situações em que a partir da fala se elabora a escrita e em que a partir da escrita se desencadeia a fala…(que se potencializam)…os processos de interacção entre a linguagem escrita e a linguagem oral" (Alves Martins & Niza, 1998, p.30). Neste sentido, é fundamental que no jardim-de-infância se dê particular atenção a esta relação, concebendo situações através das quais se escreva o que se diz e se leia o que foi escrito.

Passemos, assim, a tentar perceber o que se espera, em linhas gerais, do educador de infância na promoção ou potencialização de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem oral e escrita.

3.1.- O educador de infância e a promoção da linguagem oral

Ao educador de infância compete, no domínio da linguagem como nas restantes áreas de conteúdo para a educação pré-escolar, criar as condições necessárias para que as aprendizagens e os conhecimentos possam ser construídos de forma significativa na sala de jardim-de-infância.

No âmbito da linguagem oral é fundamental que o contexto da sala de jardim-de-infância esteja impregnado de um clima seguro e aberto, facilitador de processos de interacção e comunicação. É sob este ambiente que a criança se sentirá motivada e confiante para se expressar, utilizando as múltiplas ferramentas de que dispõe para comunicar quer com os adultos presentes dentro e fora da sala, quer com as outras crianças (Tourtet, 1987; Podall & Comellas, 1996; Ministério da Educação, 1997; Bigas & Correig, 2001).

Para que tal aconteça, compete ao educador estruturar a sua intervenção pedagógica concebendo e implementando um projecto pedagógico onde a linguagem tenha um lugar de destaque, quer ao nível da organização e gestão de espaços e tempos, quer ao nível das estratégias de intervenção junto das crianças. É assim fundamental que o educador consiga criar situações que permitam a utilização da linguagem nas suas diversas funções (Bigas & Correig, 2001):

- a função comunicativa: através da exposição de ideias, expressão de sentimentos, descrição de acontecimentos, questionamento, contagem de histórias;
- a função representativa: de ajuda à realização de tarefas e de organização das acções, de categorização e descrição da realidade, de análise e síntese, de opinião e argumentação;
- a função lúdica: de utilização criativa da linguagem.

Concebendo objectivos especificamente orientados para o desenvolvimento das funções da linguagem, processos como a produção, a compreensão da linguagem, a discriminação fonética, a articulação de palavras ou o ritmo e a entoação, constituir-se-ão como pontos de partida para uma intervenção de qualidade neste âmbito. Esta definição do que serão os processos alvo a desenvolver nas crianças desta faixa etária configura o ponto de partida da intervenção do educador, conjugada com as reais necessidades do grupo e a sua própria postura pedagógica permitem aflorar critérios concretos de organização e gestão do contexto educativo.

A intervenção deverá, desta feita, ser pautada por uma criteriosa organização e gestão de espaços e tempos, como já assinalado neste capítulo. Contudo, e dado o seu carácter transversal, a linguagem oral não requer de um espaço e tempo próprios para se desenvolver. As regras gerais pelas quais o educador se rege para a organização do contexto educativo da sala de jardim-de-infância, quando cumpridas, permitem criar um conjunto de condições que contribuem para um desenvolvimento significativo e contextualizado da linguagem oral.

Concretamente no que diz respeito ao espaço, o facto da criança poder contar, por um

lado, com diversas áreas de trabalho dentro da sala, onde possa contactar com diversos materiais e estabelecer diversas interacções entre crianças e entre estas e os adultos presentes na sala, e, por outro, com espaços fora da sala onde possa desenvolver actividades em grande grupo e com outras crianças da instituição, irá permitir que a linguagem seja utilizada nas diversas situações que se vão sucedendo mobilizando as diferentes funções da linguagem e explorando e construindo questões sintácticas e semânticas da língua. Como referem Bigas e Correig (2001), "…para pensar em actividades onde a comunicação e a linguagem fluam é necessário imaginar um espaço distribuído em âmbitos diferentes para momentos e funções também eles diferentes. Devem existir zonas com mesas e cadeiras, zonas de leitura de contos, com amplas almofadas para se sentarem comodamente e escutar relatos, zonas com material simbólico: a área da cozinha, de alguma profissão, como a do médico, de comprar e vender, etc., a área da biblioteca onde se reúnem as histórias e outros materiais escritos e onde se possa ir livremente, etc. A distribuição deve facilitar a comunicação para todo o grupo…" (pp.67-68).

Em todas e qualquer uma das áreas que possam configurar o espaço da sala de jardim-de-infância, a linguagem oral, pela sua transversalidade, terá lugar de destaque nas actividades que nelas se venham a desenrolar. Ao implementarem o seu trabalho na casinha, na área de jogos, na garagem, na área de pintura, etc., as crianças estarão a interagir entre elas e com o educador, servindo-se da linguagem oral para o fazerem e, até mesmo quando o trabalho parece ter um carácter mais individual, há sempre a necessidade de partilhar algo daquilo que representa um produto do seu esforço.

Desta forma, a organização adequada e criteriosa do espaço físico da sala de jardim-de-infância, independentemente das áreas de trabalho que possa oferecer, afigura-se como um aspecto relevante sobre o qual o educador deve reflectir, de forma a criar um contexto onde o fortalecimento e alargamento das capacidades de comunicação e expressão das crianças seja o mais abrangente possível. É, então, essencial a concepção de áreas de trabalho diversificadas, procurando responder a diferentes interesses das crianças, onde a diversidade de materiais e a sua cuidada organização sejam ponto basilar e onde as crianças tenham acesso facilitado à multiplicidade de experiências que o ambiente lhes oferece.

À semelhança daquilo que acontece com a organização e gestão do espaço, também na rotina diária é importante "…que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns", pois "as interacções proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes…"

(Ministério da Educação, 1997, p.67). Uma rotina que respeita os interesses e as necessidades das crianças em idade pré-escolar, ao contemplar momentos distintos que permitam o desenvolvimento de interacções distintas, está a contribuir para a utilização da linguagem e das suas diversas funções de forma significativa.

A organização da rotina diária atendendo a diversos períodos ou momentos permite, assim, que a criança possa interagir com grupos diferentes: com crianças com as quais gosta particularmente de trabalhar, com outras crianças da sala, com crianças de outras salas, com adultos da sala e com adultos que não estando diariamente na sala são, de alguma maneira, conhecidos. Esta diversidade de interacções implicará a utilização de diversas estratégias comunicacionais por parte da criança de forma a conseguir os seus objectivos: partilhar, cooperar, fazer-se entender.

Se considerarmos a forma como a rotina, em geral, está organizada, podemos distinguir dois grandes momentos: um de trabalho em grande grupo e outro de trabalho em pequenos grupos ou, quando necessário, individual. Os momentos de trabalho em grande grupo permitem, por um lado, desenvolver competências no domínio da formação pessoal e social, na implementação e gestão de regras de convivência social, mas também e, principalmente, competências no âmbito da linguagem oral, ao permitirem uma partilha alargada de pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos relativamente a acontecimentos que fazem parte do dia-a-dia do grupo. Como refere Lentin (1990), o momento de trabalho em grande grupo ou *momento de linguagem/comunicação* é o "…momento de contacto, de grande valor afectivo, momento de pensamento e de percepções comuns em volta de um assunto comum, de uma lembrança, de um projecto, oportunidade de comunicação entre a professora e o grupo-classe destinado a estimular o apetite pela linguagem, o prazer da actividade verbal, ao mesmo tempo de consciência socializante do grupo e o interesse fecundo por um tema bem escolhido" (p.100).

Por outro lado, os momentos de trabalho em grupo reduzido, quer sejam orientados pelo adulto ou de iniciativa da criança, permitem explorar a linguagem oral de forma mais individualizada, atendendo aos interesses e necessidades particulares da criança ou de um grupo reduzido de crianças com características similares. Estes momentos da rotina são especialmente ricos, em termos de linguagem oral, para aquelas crianças que sentem alguma dificuldade em comunicar em grande grupo, porque o contexto é menos intimidatório relativamente à avaliação que o grupo possa fazer da criança que fala ou porque, regra geral, nestes momentos as actividades têm particular significado para a criança ao darem resposta aos seus interesses ou necessidades (Lentin, 1990; Bigas & Correig, 2001).

Uma adequada organização do tempo permite, ainda, e como já foi referido neste capítulo, ampliar os contextos de intervenção e interacção da criança, ao contemplar actividades dentro e fora da sala. As experiências que a criança possa vivenciar noutros contextos que não a sala de jardim-de-infância permitem ampliar a sua linguagem atendendo quer à sua estrutura (sintáctica) quer ao seu conteúdo (semântica), ao criar situações novas que levam a criança a explorar, escutar coisas novas, questionar, conversar, apreender novo vocabulário, etc. (Hohmann et al., 1984; Tourtet, 1987; Bigas & Correig, 2001).

Sendo de fundamental importância a organização de espaços e tempos para o desenrolar de uma intervenção pedagógica de qualidade, quando o educador de infância está perante o seu grupo de crianças deve potenciar as oportunidades que ambos os elementos do curriculum lhe oferecem na concepção e implementação de estratégias directas de intervenção junto desse grupo. Estas estratégias, podendo ser previamente planificadas ou surgindo durante o desenrolar da intervenção, permitirão dar resposta às necessidades das crianças, ajudando a explorar as suas capacidades.

"É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação" (Ministério da Educação, 1997, p.67). Neste sentido, a participação activa do educador na potencialização e aproveitamento de situações de aprendizagem no âmbito da linguagem oral passa pela concepção e implementação de estratégias, gerais e específicas, ajustadas ao nível de desenvolvimento do grupo e aos objectivos definidos para este domínio no âmbito do projecto pedagógico de intervenção do educador.

Atendendo a que a especificidade das estratégias vai estar directamente relacionada com a situação muito concreta que possa ter lugar no contexto pré-escolar, compete-nos, apenas, enumerar algumas das estratégias de carácter geral que podem ser abordadas nas múltiplas situações e contextos de intervenção do educador, ao longo da rotina diária. As estratégias que propomos para promover a linguagem oral não se esgotam aqui, este é apenas o ponto de partida para a concepção de muitas outras que procurem atender aos processos de compreensão e produção da linguagem oral e que, convenientemente desenvolvidas, permitam uma abordagem contextualizada também à linguagem escrita, pois como já vimos, linguagem oral e linguagem escrita andam de mãos dadas.

Assim, ao educador de infância compete a implementação de estratégias gerais de intervenção directa com as crianças que, entre outros aspectos, permitam (Hohmann et al.,

1984; Tourtet, 1987; Tough, 1996; Podall & Comellas, 1996; Ministério da Educação, 1997; Bigas & Correig, 2001):

- Escutar a criança e valorizar o seu contributo para o grupo;
- Criar oportunidades para explorar o lado lúdico da linguagem: inventar palavras, frases, histórias, brincar com rimas, com lengalengas ou com a fonética das palavras;
- Colocar questões de carácter aberto: perguntas que levem a criança a ampliar as suas respostas e a explorar ao máximo as suas capacidades de pensar e falar - perguntas que levem a resposta do tipo dicotómicas (sim/não) limitam a capacidade da criança de transpor, através da fala, ideias e pensamentos de forma cada vez mais elaborada e complexa;
- Promover situações de descrição de imagens: desenhos próprios, imagens de livros, fotografias;
- Promover situações de descrição de situações e acontecimentos relevantes para a criança;
- Mostrar-se disponível para conversar sempre que criança necessite de partilhar alguma informação;
- Promover situações de expressão de sentimentos e de resolução de problemas, especialmente de forma verbal;
- Criar situações onde as crianças possam escutar diversos tipos de textos, onde as diversas funções da linguagem possam estar presentes;
- Criar situações de explicação, leitura e representação de histórias;
- Elaborar oralmente mensagens ou outros textos que possam posteriormente ser escritos.

Estas estratégias gerais de intervenção podem ser implementadas, como foi referido, de forma intencionalmente planificada pelo educador mas, muitas vezes, surgem de forma espontânea no contacto directo e diário com as crianças, de uma forma perfeitamente contextualizada. Contudo, e porque a intervenção do educador é fundamental de forma a promover níveis de desenvolvimento e aprendizagem sucessivamente mais evoluídos, é fundamental que o educador contemple, na rotina diária, momentos específicos onde possa estabelecer um contacto directo com todas e cada uma das crianças. Como referem Bigas e Correig (2001), naquelas situações onde o educador se senta com um grupo reduzido de crianças em volta de uma mesa enquanto estão a realizar uma actividade, as oportunidades de surgirem questões a serem discutidas, conversadas, questionadas e esclarecidas são exponencialmente mais frequentes.

Finalmente, como já foi aqui referenciado, o educador tem um papel chave na concepção de um projecto pedagógico de intervenção que, respeitando necessidades e interesses próprios das crianças em idade pré-escolar, permita conceber e implementar estratégias de organização de espaços, tempos e de intervenção directa com o grupo de crianças que sejam facilitadoras do desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos neste domínio. Mas, especificamente no âmbito da linguagem oral, o papel do educador investe-se de uma outra função primordial que o configura como um modelo a seguir. Neste sentido, ao educador de infância compete "criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças" (Ministério da Educação, 1997, p.66). Desta forma, ao educador cabe efectuar uma reflexão aprofundada relativamente à sua forma de falar e de se expressar antes de começar a comunicar com o seu grupo de crianças; estar consciente do vocabulário que utiliza (palavras que são de difícil compreensão para as crianças, diminutivos em excesso, apenas palavras que as crianças conhecem, etc.), da sua capacidade para articular de forma clara as palavras, da forma como constrói as frases, da sua capacidade para clarificar conceitos novos, do seu grau de receptividade às ideias das crianças, de respeitar o vocabulário próprio do grupo social onde se insere, vai permitir-lhe, partindo daquilo que as crianças sabem e conhecem, comunicar utilizando padrões linguisticamente mais correctos. De idêntica opinião são Stanulis e Manning (2002) quando afirmam que o educador se assume como um modelo que tem uma influência acentuada nas crianças com as quais trabalha. Neste sentido, um educador reflexivo, que considera consciente e deliberadamente o seu papel enquanto modelo, tenta promover um ambiente positivo onde a linguagem verbal e não verbal são referências adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo de crianças.

3.2.- O educador de infância e a promoção da linguagem escrita

"A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar" (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Diversas investigações desenvolvidas no domínio da linguagem escrita com crianças em idade pré-escolar demonstram que a criança, muito antes de ingressar no Jardim-de-

infância, já possui um vasto leque de conhecimentos acerca daquilo que significa ler e escrever e da forma como se escreve ou se lê (Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Mata, 1988; Besse, 1989; Alves Martins, 1993, 1996; Rogovas-Chauveau, 1993; Ferreiro, 1997; Tolchinsky & Simó, 2001; Santos, 2001). Essa criança traz consigo um conjunto de conhecimentos relativos à funcionalidade e estruturação da escrita que, podendo ser devidamente diagnosticados pelo educador de infância, servem como ponto de partida para uma acção educativa mais direccionada e centrada nas necessidades e interesses de cada criança e do grupo em geral.

Mas na linguagem escrita, como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil, não se pretende, neste nível de ensino, um trabalho formal e tradicional. Como apontam Curto et al. (1998), as crianças em idade pré-escolar não devem passar todo o dia sentados numa mesa a escrever e a ler. Pretende-se, sim, que sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re)configurando as suas concepções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de *abordagem* à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa, onde a leitura e a escrita são utilizadas no quotidiano e onde o objectivo fundamental é "trabalhar a língua escrita como instrumento e objecto de conhecimento…" (Tolchinsky & Simó, 2001, p.77). Pretende-se, como referem estas investigadoras, "…abrir a escola às utilizações sociais da escrita tentando que as crianças participem nessas utilizações de tal maneira que possam ir compreendendo cada vez melhor como funciona o sistema de escrita e se relacionem com as formas e significados da escrita em contextos distintos, desde uma poesia até um bilhete de comboio. Trata-se, em definitivo, que as práticas da cultura escrita não lhes sejam alheias e que se convertam em participantes activos dessa cultura" (p.78).

Para que tal aconteça, é indispensável que o educador se consciencialize acerca do seu papel enquanto gerador e gestor de situações de aprendizagem, onde o que interessa não é ensinar os nomes das letras ou o reconhecimento da sua escrita ou de palavras escritas, mas sim oferecer às crianças situações que lhe permitam compreender a natureza do sistema de escrita convencional, como indica Ferreiro (1997). Interessa, como assinalam Curto et al. (1998), dar oportunidade às crianças para pensarem sobre: "aprender a ampliar as fronteiras do pensamento", pelo que ensinar não passa apenas por transmitir informação, mas por ajudar a criança "...a transformar as suas ideias. Para tal é necessário conhecê-las, escutá-las atentamente, compreender o seu ponto de vista. E eleger a ajuda justa que necessita para

avançar...” (p.69).

Neste sentido, cabe questionarmo-nos relativamente à forma como o educador deve conceber e implementar experiências de aprendizagem realmente significativas para a criança ou grupo de crianças com o qual trabalha, neste domínio em particular.

Tentaremos, assim, perceber quais as condições necessárias para se desenvolver uma prática pedagógica realmente promotora de aprendizagens e conhecimentos no domínio da linguagem escrita, sem, contudo, querermos ser prescritivos. Como referem Gambrell e Mazzoni (1999) são os educadores aqueles que têm a capacidade e os conhecimentos necessários para conceber uma intervenção pedagógica relevante e significativa para as crianças, pelo que “...as melhores práticas podem ser *des*critas, mas não *pres*critas” (p.13).

Em primeiro lugar, e como já foi mencionado anteriormente, é fundamental começar por considerar as características, necessidades e interesses do grupo, bem como o contexto de onde este provém. É a partir deste diagnóstico que o educador poderá “...criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p.93).

Em segundo lugar, deverá ter-se presente um conjunto de princípios que, como referem Alves Martins e Niza (1998), servem de quadro pedagógico de referência para o desenvolvimento da linguagem escrita. Tais princípios, para além de fazerem referência à organização do ambiente e rotina do jardim-de-infância, abrangem a relação família-escola e o trabalho directo educador-criança. Por considerarmos relevantes estes princípios como orientadores da acção pedagógica do educador, passaremos a citá-los. Assim, compete ao educador:

- “desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter

experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;

- envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças" (p. 82).

Reportando-nos a estes princípios, podemos identificar neles todas aquelas condições que têm sido levantadas ao longo deste capítulo e que fazem referência à necessidade de uma concepção cuidada e criteriosa da intervenção pedagógica do educador, também para o domínio da linguagem escrita, que considere a criança e aquilo que ela sabe e conhece, e a organização e gestão de espaços, tempos e actividades e estratégias de trabalho com as crianças.

Por um lado, como assinalam Tolchinsky e Simó (2001), é fundamental que "qualquer que seja a ou as opções de organização que o educador decida… convém que desenvolva uma planificação anual antecipada que contemple as distintas dimensões do objecto de conhecimento… e as facetas ou vertentes da escrita: como instrumento, como objecto de reflexão e como ferramenta de aprendizagem" (p.86). A concepção deste projecto de intervenção deverá contemplar, igualmente, os conhecimentos e concepções prévias das crianças, ou seja, as possibilidades de todas e cada uma das crianças, a definição de situações reais de utilização da leitura e da escrita quer no contexto imediato de acção da criança (casa) quer no contexto jardim-de-infância e, ainda, a própria posição pedagógica do educador face aos domínios em questão. Da conjugação destes elementos surgirão objectivos de trabalho claramente orientados para a construção de processos de leitura e escrita que, considerando as crianças como agentes iniciadores da sua aprendizagem, procurem contextualizar e dar significado aos actos sociais onde esses processos decorrem, perseguindo fins muito específicos e explícitos (Ferreiro, 1997; Aranda Cervantes, 2000; Rosenquest, 2002).

Pensar numa intervenção deste cariz significa pensar numa intervenção onde o real, o funcional e a intencionalidade são factores sempre presentes: o real na utilização da linguagem escrita em situações verdadeiras e do quotidiano de adultos e crianças; o funcional através da compreensão da sua utilidade nessa situações e a intencionalidade na procura de desenvolver aspectos relacionados com as necessidades e os interesses das crianças (Pausas, 1999; King-Sears, 2005).

Por outro lado, outra questão que representa um ponto marcante na actuação pedagógica do educador relaciona-se com a forma como este concebe e gere o espaço físico da sala de forma a que, transportando muitos dos elementos de escrita presentes fora da escola e que formam parte do quotidiano da criança, possa criar e recriar situações de escrita também dentro da sala de jardim-de-infância.

Como afirmam Loughlin e Suína (1982), "nas salas para leitores em vias de

desenvolvimento e crianças ainda não leitoras, os reflexos da alfabetização no ambiente estimulam a utilização das competências da linguagem e da alfabetização e estabelecem a necessidade de atingir ainda mais" (p.193). Desta forma, resulta fundamental a ponderação de um conjunto de condições que garantam, à partida e no contexto da sala, a oferta de situações em número e qualidade suficiente de maneira a que se potencie a necessidade de utilização da escrita e da leitura por parte das crianças. É neste mesmo sentido que Lopes et al. (2004) apontam, quando indicam que "os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha papel relevante", pois "o contexto pedagógico da sala de aula determina fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com actividades de leitura e escrita" (p.85).

Relativamente à organização do espaço físico de uma sala onde a promoção de experiências no domínio da linguagem escrita tem um papel preponderante, é fundamental ter presente, por um lado, a localização, organização e apetrechamento das diferentes áreas de trabalho e, por outro lado, a atenção particular que se lhe deve dar a áreas que, para a linguagem escrita, são consideradas chave, como por exemplo a área da biblioteca, da escrita, do computador, entre outras.

Em termos globais, nas diversas áreas de trabalho da sala, a forma como os materiais são disponibilizados às crianças e, sobretudo, o tipo de materiais de leitura e escrita existentes em cada uma delas vão condicionar a maneira como as crianças se vão apropriar da linguagem escrita nas mais variadas situações da sua vivência diária. Os diversos espaços da sala ou áreas de trabalho tornam-se convidativos à leitura e à escrita quando neles encontramos reunidos alguns dos seguintes requisitos (Hohmann et al., 1984; Loughlin & Suína, 1982; Schickedanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001):

- materiais para a leitura e escrita com acesso facilitado, espaços onde os possam utilizar e onde tenham coisas interessantes sobre as quais as crianças possam ler e escrever;
- espaços ou áreas de trabalho onde se possa "…contar com uma pequena colecção, colocada de modo visível, de utensílios de escrita e desenho e de variedades de papel para realizar anotações com palavras ou ilustrações" (Loughlin & Suína, 1982, p.196);
- a existência de materiais como listas de palavras, livros e diagramas em todas as áreas de trabalho que, de alguma maneira, estejam relacionados com cada uma

delas, a fim de facilitar a procura e obtenção de informação específica num momento determinado;

- a existência de certos materiais dentro da sala, como por exemplo um mapa da zona onde as crianças vivem ou da zona onde se encontra inserida a escola, ou ainda livros ou outros materiais que façam referência a acontecimentos do quotidiano da criança, constituindo meios de aproximação da criança à escrita/leitura de forma cativante, porque lhe são significativos, tais como: embalagens, manuais, revistas, jornais, receitas de cozinha, etc.;
- a existência de um conjunto de materiais que promovam experiências do interesse das crianças, tais como objectos e seres vivos, fotografias, relatos e outros elementos que façam recordar acontecimentos passados e que permitam relatar e registar experiências vivenciadas; animais, máquinas e outros objectos podem dar origem à necessidade de procura de informação relativa às suas características ou funcionamento;
- a existência de variadíssimos registos de situações vivenciadas pelas crianças que, para além de se constituírem como preciosos auxiliares de memória, permitem, fundamentalmente, explorar aspectos funcionais e conceptuais da escrita;
- a existência de registos diversos elaborados pelas crianças e pelo educador, onde seja possível contactar com diversas formas de escrita;
- a existências de variados quadros para tarefas especiais, tais como: quadro de presenças onde as crianças possam identificar e escrever o seu nome; quadro do tempo, onde se representa o estado do tempo diariamente e que põe, também, a criança em contacto com a escrita; quadro de planeamento e de avaliação de actividades, que exige a identificação da escrita do nome e das áreas de trabalho onde a criança irá desenvolver ou desenvolveu o seu trabalho; o quadro ou registo das regras da sala que, previamente discutidas, podem ser lidas e relembradas sempre que necessário;
- a etiquetagem de áreas de trabalho e de materiais existentes em cada uma delas: para Loughlin e Suina (1982) "... as etiquetas não constituem um sucedâneo da visibilidade dos materiais de aprendizagem que identificam mas, em combinação com estes, ajuda as crianças a incrementar a sua compreensão da escrita" (p. 210);
- a existência de espaços adequados e propositadamente criados para a afixação de trabalhos e textos escritos, que possam ser mobilizados enquanto auxiliares de memória e enquanto material de trabalho na pesquisa de informação ou na sua

análise enquanto objectos portadores de escrita;

- relativamente à organização do mobiliário, Loughlin e Suina (1982, p.200) sugerem a possibilidade de, em cada área de trabalho, serem criados espaços e superfícies para escrever que normalmente não cumprem mais do que uma função meramente decorativa ou de divisão de ambientes. Assim, "…as superfícies verticais, como as costas dos armários, podem proporcionar lugares onde escrever quando neles existam papéis e utensílios de escrita".

Todas estas condições, em termos de potencialização da linguagem escrita, que o ambiente pode oferecer às crianças, se reflectem na forma como cada área de trabalho estará apetrechada. Não basta ter uma boa organização da sala, com diversas áreas de trabalho. É fundamental que cada área conte com "...variedade de materiais e instrumentos para que as actividades de escrita e leitura sejam atractivas", pelo que "...devemos contar com material necessário para que a sua preparação seja *cómoda*, porque dispomos do material; *gratificante*, porque existe possibilidade de escolha e *estética*, porque contamos com material agradável" (Tolchinsky & Simó, 2001, p.81).

Assim, aquele educador que considere que qualquer espaço é propício para o desenvolvimento de processos de leitura e de escrita terá, por exemplo, na área da casinha, basicamente orientada para a simulação e desempenho de papéis, materiais como: listas telefónicas, materiais para realizar listas de compras a fazer, álbuns de fotografias, embalagens de alimentos, que permitam utilizar contextualizadamente competências neste domínio; ou ainda, na área de blocos, que visa a execução de tarefas de exploração, construção, resolução de problemas espaciais, classificação, seriação, materiais como os seguintes: sinais de trânsito, mapas da localidade ou papel e lápis que permitam registar o que ali se construiu ou deixar qualquer tipo de registo escrito para posterior continuação dos trabalhos, pois como indicam Loughlin e Suína (1982, p.213), "as próprias crianças sentem-se estimuladas a realizar letreiros das construções quando, junto às peças, encontram canetas e grandes cartões". Da mesma maneira, a área de expressão plástica, centrada nos aspectos da motricidade fina, da criatividade, do sentido estético, da observação e da experimentação, é uma área repleta de materiais que incitam à leitura e à escrita: diversidade de suportes para escrever, lápis, pincéis, canetas, tintas, jornais, revistas, etc.

Trata-se, assim, de tornar a escrita na sala tão presente quanto possível. Como referem Loughlin e Suina (1982), a exposição de materiais escritos na sala cumpre, basicamente, dois objectivos: um, o de "proporcionar oportunidades para que as crianças leiam símbolos e textos..." e isto "...exige uma exposição legível que deve resultar perceptivamente clara com o

objectivo de que as crianças possam ver e distinguir com bastante facilidade os elementos da escrita"; o outro, o de "...desenvolver a consciência da escrita como um meio de expressão, comunicação e satisfação..." (p. 203).

Se na generalidade dos espaços que compõem a sala de jardim-de-infância é possível encontrar materiais que convidem à utilização da linguagem escrita, é importante que existam espaços especificamente orientados para este domínio. É nestes espaços, propositadamente criados, que o educador tem a oportunidade de explorar, de forma individual ou em pequenos grupos, questões que dizem respeito a necessidades e interesses das crianças no domínio em causa. Desta forma, áreas de trabalho como a biblioteca, a do computador ou a da escrita, concentram a maior fatia de materiais de trabalho e instrumentos direccionados para a leitura e a escrita.

A área da biblioteca é a área, por excelência, orientada para a exploração activa dos processos de leitura e escrita no jardim-de-infância. Esta área, ao pôr a criança em contacto com materiais impressos, promove o interesse das crianças pelos mais variados temas, o interesse de crianças não leitoras pela leitura e pela escrita e promove, em geral, o gosto pela leitura, favorecendo a aquisição do hábito de pesquisa e consulta. Para que esta área seja, de facto, funcional e permita desenvolver variadas experiências no domínio da leitura e da escrita, a sua organização e apetrechamento devem obedecer a um conjunto de condições que a tornem um local motivante e de procura por parte das crianças da sala, tendo como ponto de partida o facto que o mais importante na organização dos materiais não é a quantidade nem o preço, mas sim a qualidade dos materiais quanto ao seu conteúdo e apresentação (Rueda, 1995). Neste sentido, a área da biblioteca deverá, em geral (Rueda, 1995; Hohmann et al., 1984; Ministério da Educação, 1997; Curto et al., 1998; Andricaín, 1999; Nemirovsky, 1999; Rog, 2001; Gassó, 2004):

- estar situada longe das áreas barulhentas, em virtude do tipo de actividades que nela se desenvolvem e que requerem de algum silêncio;
- ser um lugar ordenado, luminoso, cómodo, convidativo à sua utilização e que não cause cansaço a quem pretende ler ou ver livros;
- dispor de mobiliário próprio onde os livros possam ser guardados e que permitam que os mesmos estejam colocados com a capa de frente para as crianças, pois as crianças não são capazes de ler convencionalmente os títulos escritos nas lombadas e necessitam ver as imagens que ilustram as capas para poder identificar o livro ou o material que procuram;

- possuir livros ilustrados com fotografias, de maneira a que todas as crianças, independentemente da sua idade ou nível de desenvolvimento, possam usufruir da leitura dos materiais que se encontram na área;
- possuir um espaço acondicionado com almofadas, tapete, mesas e cadeiras, pois algumas crianças preferem ler sentadas em almofadas enquanto que outras preferem fazê-lo sentadas em cadeiras;
- dispor de uma grande variedade de textos, que permitam à criança o contacto com diferentes suportes de escrita, cujo conteúdo e estrutura varia atendendo às suas diversas funções; é importante que, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, possam existir outro tipo de livros, tais como dicionários, enciclopédias e, também, jornais e revistas; é ainda importante que, na biblioteca, existam livros de ficção, documentais, material audiovisual, revistas para crianças e os livros do educador, assim como materiais que recompilem a tradição oral do meio ao qual pertence o grupo ou as crianças que o compõem, pois esta constitui uma maneira de partilhar com as crianças experiências que, de alguma maneira, já são minimamente conhecidas por elas. Esta diversidade de livros é fundamental até porque, como afirmam Moschovaki e Meadows (2005), o tipo de respostas das crianças a diferentes textos varia substancialmente. Este estudo, centrado nas questões e comentários espontâneos das crianças perante a leitura de diferentes tipos de livros, permitiu concluir que "a maior parte das participações espontâneas das crianças está relacionada com as ilustrações do livro e com as experiências pessoais da criança", mas, por exemplo, "os livros de informação suscitam mais comentários sobre experiências pessoais, enquanto os livros de ficção provocam mais predições, respostas pessoais, replicações, recordações, clarificações e comentários avaliativos" (p.2). Neste sentido, quanto maior for a diversidade de livros e textos presentes na sala, maior possibilidade têm as crianças de utilizar diferentes esquemas de abordagem ao texto e ao seu conteúdo, interrelacionando as actividades de leitura e de escrita com outras que se vão sucedendo ao longo da rotina diária (Rosenquest, 2002).

Aliadas à área da biblioteca surgem, em muitas oportunidades, outras áreas também elas direccionadas para a potencialização de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita. Uma dessa áreas é a da escrita que, estando apetrechada com uma multiplicidade de materiais de registos, tais como papéis de diversos tamanhos e cores, blocos de notas, cadernos, envelopes, lápis, canetas, carimbos e máquina de escrever ou computador, permite à criança expressar-se através dos mais variados registos (Hohmann & Weikart,

1995). Como assinala Hill (1999), “na área da escrita as crianças podem utilizar esquemas ou modelos para se aperfeiçoar na escrita de textos. Elas podem, igualmente, utilizar quadros de palavras e elaborar livros usando processadores de palavras, papel e lápis, lápis de cor e marcadores” (p.65). É nesta área que poderemos encontrar variadíssimos registos, elaborados por adultos e crianças e que dizem respeito à multiplicidade de vivências e necessidades de comunicação e expressão individuais e de grupo (Laguía & Vidal, 1987; Rog, 2001).

Dentro da área de biblioteca, da área da escrita ou constituindo uma outra área de trabalho independente podemos encontrar o computador. Como referem Brickman e Taylor (1991), o computador é “…um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (p. 174), mas por si só não é capaz de o fazer. Actualmente existe uma enorme diversidade de programas que, segundo afirmam os autores supracitados, são de qualidade e cujos objectivos são promover não só vários processos no domínio do conhecimento lógico-matemático, mas também no domínio da linguagem escrita/lida. Desta feita, o computador permite tornar as crianças partícipes da sua aprendizagem de forma lúdica e informal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997). A existência do computador na sala de jardim-de-infância, para além de poder ser utilizado como ferramenta para a promoção da leitura e da escrita em si mesmo, ao disponibilizar jogos e software onde as crianças devem mobilizar competências deste domínio, permite uma articulação e um prolongamento do trabalho da criança noutras áreas do desenvolvimento ou com outros materiais de leitura e escrita. Nalgumas oportunidades encontramos livros que incluem cd’s e que devem ser consultados e utilizados em conjunto, noutras o computador torna-se necessário para a elaboração e registo de projectos que foram sendo construídos noutras actividades, com outros materiais e que são complementados através deste meio. Em qualquer uma destas situações a leitura e a escrita surgem de mãos dadas com a utilização de diversas ferramentas de trabalho que se articulam, e através das quais as crianças têm a oportunidade de experienciar diferentes funções, estruturas e conteúdos da escrita. A importância do computador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças fica bem patente nas conclusões apresentadas por Amante (2004) ao afirmar que, com a sua introdução em duas salas de jardim-de-infância, “…a escrita sofreu um forte incremento e que a mediação do computador na sua produção contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências das crianças nesta área, quer ao nível das concepções sobre a sua funcionalidade, quer no que se refere aos aspectos figurativos e os aspectos conceptuais desta aprendizagem” (p.151).

Carlino e Santana (1996) mencionam, ainda, a hipótese de, caso não haver possibilidade de ter um computador na sala, se possa contar com a presença de uma área de secretaria onde a falta de computador poderia ser colmatada por uma máquina de escrever, acompanhada dos utensílios necessários à sua utilização, que poderia constituir uma alternativa à área da leitura e da escrita.

Em linhas gerais, a presença destas áreas de trabalho na sala de jardim-de-infância vem criar espaços privilegiados para a descoberta das capacidades emergentes das crianças no domínio da escrita. Se considerarmos que em todas elas a abordagem à leitura e à escrita são o ponto fulcral, poderemos pensar na sua aproximação em termos espaciais como elemento facilitador dessa articulação. Tal implica uma criteriosa gestão do espaço disponível, ladeando ou aglutinando alguns destes espaços.

De acordo com uma investigação desenvolvida por Santos (2001) uma cuidada organização e gestão dos espaços na potencialização da leitura e escrita parece ter um peso relevante na forma como as crianças evoluem nas suas concepções sobre o que significam e para que servem a leitura e a escrita. Num estudo efectuado na Ilha Terceira, Açores, e cujo objectivo era o de determinar quais as estratégias utilizadas pelos Educadores de Infância na promoção ou potencialização de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e a sua possível relação com a evolução nas concepções infantis do grupo de crianças com o qual desenvolvem o seu trabalho, os resultados obtidos "permitiram concluir que as práticas pedagógicas onde a implementação de actividades e estratégias de leitura e escrita é sistemática, fundamentalmente a nível da organização do ambiente ou espaço físico da sala, parecem ser potencializadoras de evolução nas concepções infantis sobre leitura e escrita" de crianças em idade pré-escolar (p.264).

Estas conclusões constituem-se como uma achega à informação que tem vindo a ser mobilizada e que destaca a relevância da organização do espaço na sala de jardim-de-infância para o adequado desenvolvimento de experiências de aprendizagem das crianças que a frequentam. Citando Loughlin e Suína (1982) afirmamos que "...o ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosa e destramente disposto, adita uma dimensão significativa à experiência educativa do aluno, atraindo o seu interesse, proporcionando informação, estimulando a utilização de competências, comunicando limites e expectativas, facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e resguardando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender" (p.16).

É importante não esquecer que as crianças se sentirão motivadas para a utilização da

leitura e da escrita quando encontrarem coisas interessantes sobre as quais ler e escrever e quando tiverem acesso a materiais que lhes permitam fazê-lo (Neuman, 1998; Morrow & Gambrell, 1998). É através de um adequado apetrechamento da sala que o educador poderá começar a criar tais condições. Quando o educador afixa registos cujo conteúdo é significativo para as crianças, quando coloca livros nas diversas áreas de trabalho da sala, quando cria espaços próprios para o desenrolar de actividades de leitura e de escrita (como as áreas de biblioteca ou de escrita), quando coloca na sala materiais que convidam a escrever ou a ler e quando convida directamente as crianças a fazê-lo, está a criar um ambiente que "...comunica a importante mensagem que a literacia é uma parte integral das actividades diárias" (Neuman, 1998, p.15).

Mas como já referimos, muito antes das crianças entrarem para o jardim-de-infância já houve contactos diversos com o mundo da escrita no contexto onde se encontram inseridas. Mais, se procuramos que as aprendizagens sejam realmente significativas e contextualizadas, então o educador não se pode alhear dos recursos que esse meio oferece. Como assinalam Orellana e Hernández (1999), "a escrita que rodeia as crianças em comunidades urbanas pode prover uma excelente fonte de aprendizagens e conversas sobre literacia. Através de passeios de literacia com as crianças pela comunidade, os educadores podem aprender muito acerca da literacia diária das crianças e das suas palavras" (p.612).

Para que os recursos materiais existentes dentro e fora da sala de jardim-de-infância possam ter uma utilização tão rica quanto possível, é essencial que o educador de infância organize o tempo disponível por forma a oferecer às crianças um leque de possibilidades de interacção que se sucedam com alguma regularidade e que multipliquem as hipóteses de utilização da escrita e da leitura em situações diversificadas, contextualizadas e significativas. É necessário criar aquilo que Lawhon e Cobb (2002) chamam de *literacy routine*, isto é, que na concepção e gestão da rotina diária, o educador crie espaços para que a criança tenha a oportunidade de ouvir, observar, imitar e desenvolver a sua linguagem e, concretamente, as suas competências enquanto leitor e escritor. Como assinalam estes investigadores, "as competências de literacia das crianças crescem quando elas têm oportunidades de ver, partilhar, agir, cantar, classificar, observar, tomar decisões, desenvolver competências de sequenciação, reconhecer e compreender relações, ler e contar histórias, interagir, falar, escutar e jogar" (p.113).

Tal como se observa na organização do espaço, também na organização do tempo existem alguns momentos mais propícios para a realização de actividades relacionadas com a escrita, o que não invalida que a escrita possa surgir em qualquer momento da rotina diária. De facto, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a comunicação presente nos

diversos contextos de intervenção da criança, no jardim-de-infância a utilização da linguagem escrita deve acontecer sempre que dela exista necessidade. Contudo, ao longo dos dias vão surgindo, na sala, situações de aprendizagem ligadas à utilização da leitura e da escrita que se repetem invariavelmente e que acabam por representar momentos privilegiados neste âmbito da intervenção. Vejamos alguns exemplos ilustrativos (Hohmann et al., 1984 ; Brickman & Taylor, 1991; Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001):

- no momento de acolhimento ou boas-vindas:
    - as crianças ao chegarem à sala guardam os seus pertences num local devidamente identificado com o nome de cada criança, o que lhes permite contactar e identificar o seu próprio nome, bem como o dos colegas e, em determinado momento, poderão servir-se dele como modelo para identificar, através da cópia, outros trabalhos ou actividades relativas à escrita;
    - geralmente efectuado durante este momento, o preenchimento dos quadros de presenças e de tarefas, tal como no caso anterior, permite à criança a familiarização com a escrita do nome próprio e a dos colegas;
    - também é frequente o preenchimento do quadro do tempo que põe, da mesma maneira, a criança em contacto com a escrita;
    - é o momento apropriado para conversar e registar acontecimentos que tenham ocorrido fora da escola;
- no momento de planeamento das actividades: se neste tempo é importante que as crianças se apercebam da sua capacidade de decisão e de controlo sobre as suas actividades, também é importante que possam observar como essas decisões podem ficar registadas para um cumprimento mais real e aproximado daquilo que foram as suas intenções iniciais; o facto de poder registar o plano traçado permite, igualmente, confrontar a criança *a posteriori* com aquilo que foi o trabalho concluído e a sua relação com esse plano ou registo de intenções;
- no momento de trabalho livre: o educador preocupado com as questões da leitura e da escrita é capaz de reorientar as actividades desenvolvidas pelas crianças e conseguir promover situações onde a escrita esteja presente. Exemplo disto é o pedir às crianças que descrevam o que estão a fazer e pô-lo por escrito, escrever sempre que uma criança assim o peça, ajudar a fazer a lista das compras às crianças que se encontram a trabalhar na área da casa, pedir às crianças que estão na área da biblioteca que “leiam” o livro em voz

alta, etc.;

- no momento de arrumação: numa sala onde as áreas e os materiais se encontram devidamente identificados e etiquetados, a classificação e arrumação dos materiais deverá ser feita respeitando essa identificação. Desta forma, a criança deverá "ler" a etiqueta e guardar o material no lugar correspondente;
- no momento de síntese de memória ou avaliação do trabalho desenvolvido: este é o momento de confrontar a criança com o seu trabalho e com o plano inicialmente elaborado; o facto de ter inicialmente escrito esse plano vai permitir ao educador lê-lo conjuntamente com a criança; recordar o trabalho efectuado pode passar também pelo registo, através de desenho ou da escrita, dando assim por concluído o trabalho;
- no momento de trabalho em grande grupo: este é um dos períodos da rotina que poderá propiciar as actividades relacionadas com a leitura e escrita; é durante este momento que o educador aproveita para ler histórias ou outro tipo de textos; é também o momento para o registo de acontecimentos relevantes que aconteceram durante o dia, tais como passeios ou visitas.

Estes são apenas alguns exemplos de actividades que, numa sala onde a abordagem à leitura e à escrita se faz de maneira significativa e contextualizada, ocupam boa parte da rotina diária. Muitas outras actividades ou estratégias poderão ser concebidas e implementadas de forma sistemática quer nestes períodos ou momentos da rotina, quer ao longo do dia-a-dia de trabalho dentro e fora da sala. Independentemente do modo como a organização for feita e do nome que o educador lhe possa dar, cada elemento da rotina diária pode constituir, de facto, um momento de aprendizagem.

Em linhas gerais, "o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflicta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessárias" (Ministério da Educação, 1997, p.41).

Contudo, porque o trabalho do educador quer-se muito mais abrangente e porque uma boa organização de espaços e tempos é fundamental mas, por si só, não chega para que as crianças se interessem e evoluam neste domínio, impõe-se a necessidade de considerar estratégias específicas de intervenção no domínio da linguagem escrita que, inseridas no

contexto real de vivência do grupo, conduzam a uma experimentação e utilização diversificada da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Como já foi anteriormente assinalado, não é objectivo da educação pré-escolar ensinar formalmente a ler e a escrever as crianças que frequentam este nível de ensino. É seu objectivo familiarizar as crianças com o código escrito, levando-as à descoberta das características e funções desse código. Neste sentido, as actividades e estratégias desenvolvidas para facilitar experiências de aprendizagem neste domínio devem ser, mais do que quaisquer outras, pautadas pela sua funcionalidade e pela sua capacidade de, em contexto real, oferecerem à criança oportunidades para (re)construírem os seus conhecimentos acerca da linguagem escrita.

Já vimos que qualquer lugar e qualquer momento são bons para serem aproveitados enquanto facilitadores ou potencializadores da linguagem escrita. Também já vimos que a capacidade do educador de aproveitar situações não planificadas para implementar determinadas estratégias que promovam aprendizagens neste domínio é positivo. Também sabemos que muitas das coisas que as crianças aprendem neste âmbito vão sendo por elas descobertas, sem que para tal tenha havido uma intervenção educativa sistemática (Tolchinsky & Simó, 2001). Contudo, é a intencionalidade pedagógica o elemento que melhor caracteriza a prática pedagógica deste profissional da educação e é nesse sentido que, na abordagem à leitura e à escrita, à semelhança do trabalho que é desenvolvido noutros domínios do desenvolvimento infantil, é vital que o educador defina antecipadamente estratégias específicas de intervenção por forma a garantir uma intervenção de qualidade que, por uma parte, respeite os interesses da criança e o seu ritmo de desenvolvimento e, por outra parte, se encarregue de potenciar a *zona de desenvolvimento próximo*, utilizando as palavras de Vygotsky (1996). Como assinalam Ostrosky et al. (2006), o papel do educador, neste ponto, é fundamental pois constitui-se como um elemento chave para que a literacia emergente da criança possa ser construída a partir dessa relação e das interacções que ela oferece num âmbito alargado de actividades.

Retomando os princípios acima citados, defendidos por Alves Martins e Niza (1998), é fundamental, então, pensar em estratégias e actividades que, respeitando e valorizando aquilo que a criança sabe e aquilo de que gosta, criem condições para uma exploração activa de situações de leitura e de escrita, onde a criança sinta que os seus esforços são valorizados mas, onde, em simultâneo, também seja confrontada com os convencionalismos próprios da utilização do código escrito.

Em primeiro lugar e como também já foi mencionado, para conseguir tornar a criança participante, de forma activa, na abordagem à escrita é importante trabalharmos com situações

contextualizadas de escrita como referem Aranda Cervantes (2000) ou Carlino e Santana (1996), pois "só na medida em que (as crianças) participem em situações reais de escrita os aspectos básicos farão sentido" (Carlino & Santana, 1996, p.29). E, no caso da educação de infância, essas situações contextualizadas de escrita não podem acontecer à margem da actividade lúdica da criança. Como afirmam Saracho e Spodek (2006), as interacções entre jogo e literacia são fundamentais para a aprendizagem das crianças neste domínio pois "…durante o jogo as crianças participam em experiências de leitura e escrita que desenvolvem competências de literacia que precisam para a aprendizagem formal" (p.716).

Em segundo lugar é necessário não esquecer que "...quanto maior possibilidade tiverem as crianças de ler e de escrever, de observar outros a lerem e escreverem, e de que as suas perguntas sobre a linguagem escrita tenham resposta, maior será a oportunidade de avançar nesta aprendizagem" (Carlino & Santana, 1996, p. 41).

Contudo, não podemos, de modo algum, esquecer que uma cuidada organização e gestão de espaços e tempos não são suficientes para motivarem as crianças a ler e a escrever. Num estudo desenvolvido por Clark e Kragler (2005), com a finalidade de determinar os efeitos da introdução de materiais de escrita em todas as áreas de trabalho da sala de jardim-de-infância no desenvolvimento da literacia em crianças de baixo nível socioeconómico, concluiu-se que não é pelo facto dos materiais estarem disponíveis para as crianças e de se introduzirem novos materiais que as crianças vão evoluir em termos de aprendizagem e conhecimentos neste domínio. É, segundo as investigadoras, necessário que o educador se consciencialize do seu papel enquanto elemento privilegiado de intervenção, capaz de conceber actividades que envolvam activamente as crianças. Da mesma opinião são Gustafsson e Mellgren (2002), que atribuem ao educador a função de desenhar e utilizar o contexto na promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem escrita, considerando as suas necessidades e potencialidades.

Neste sentido passamos a propor um conjunto de estratégias e actividades através das quais o educador fará com que a escrita e a leitura seja também parte do quotidiano da sala de jardim-de-infância e que a mobilização de competências neste domínio surja de forma integrada e articulada nas actividades, sejam elas especificamente orientadas para a linguagem escrita ou focalizadas para outro ou outros domínios.

Estas actividades e estratégias, ora iniciadas pelo educador, ora iniciadas pela criança, em muitos dos casos complementam-se e na sua génese podem remeter para tarefas diversas neste âmbito. Como assinalam Carlino e Santana (1996), podemos distinguir vários tipos de actividades que remetem para objectivos de trabalho distintos. Assim, podemos encontrar actividades de leitura e escrita de carácter mais "livre", onde a criança lê e escreve de acordo

com os seus conhecimentos; actividades para explorar algumas características do texto, tais como a sua função, o seu autor, o título, ou seja, relacionadas com a mobilização de termos técnicos da leitura e da escrita; actividades de exploração da própria língua, relacionadas com o significado das palavras, as concordâncias em género e número, etc; e actividades de reflexão sobre algumas propriedades do sistema de escrita, tais como a diferença entre o que significa desenhar e escrever, a direccionalidade da escrita, a ortografia, etc.

Vejamos, desta feita, alguns exemplos meramente ilustrativos do tipo de actividades ou estratégias que se podem implementar no jardim-de-infância, reconhecendo à partida que estas são algumas das actividades que o educador de infância poderá desenvolver no seu trabalho diário com as crianças, mas que certamente existem muitas outras. A sua implementação vai depender, como já foi referido, das características do grupo, das suas necessidades e interesses e das diversas oportunidades que vão surgindo ao longo da rotina diária, devendo ser adequadas atendendo ao momento e ao tipo de actividades: em grande grupo, em pequeno grupo ou individuais. Assim, sugerem-se actividades e estratégias como (Castro Neves & Alves Martins, 1994; Carlino & Santana, 1996; Ministério da Educação, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Laster & Conte, 1999; Bigas & Correig, 2001; Hayes & Creange, 2001):

- a observação, por parte da criança, de situações de escrita, onde o educador registe:
    - palavras conhecidas;
    - histórias conhecidas ou inventadas;
    - relatos de acontecimentos relacionados com o grupo;
    - as regras da sala;
    - o ditado das crianças;
    - reescreva a escrita não convencional realizada pela criança;
    - ...
- a observação, por parte da criança, de situações de leitura, onde o educador leia:
    - trabalhos/projectos realizados;
    - os quadros de tarefas especiais;
    - os cartazes presentes dentro e fora da sala;
    - histórias/canções/lenga-lengas/poesias;
    - os ditados da criança;
    - ...

As oportunidades de observação de situações de leitura e escrita, por parte da criança, são extremamente importantes pois contribuem "...para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita" e da leitura (Alves Martins & Niza, 1998, p.86). Como referem Hohmann et al. (1984) os registos escritos que o educador possa elaborar devem fazer referência a situações do dia-a-dia das crianças e ser feitos sempre que possível e necessário. Os registos podem partir de uma visita ou passeio efectuado, da necessidade de etiquetar ou descrever algum trabalho realizado nas áreas, da necessidade de comunicar com alguém ausente na sala, de querer pôr por escrito uma história inventada, de querer criar um jornal, etc. Com a elaboração desses registos e com a sua leitura pelo educador serão criadas oportunidades para que a criança possa (re)construir os seus conhecimentos acerca dos diferentes tipos de texto, dos convencionalismos próprio da escrita, das funções da escrita e para ver na leitura e na escrita uma actividade interessante e prazenteira.

Como assinalam Castro Neves e Alves Martins (1994), quando o educador escreve diante das crianças está implicitamente a ensinar-lhes que:

- o código oral tem uma representação escrita específica;
- existe um alinhamento da escrita no espaço, que representa as palavras pela ordem que as proferimos;
- tudo o que se diz pode escrever-se;
- se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita;
- existe uma forma convencional de desenhar as letras.

Para Teberosky (1998) esta actividade implica, ainda, a utilização de terminologias próprias da leitura e da escrita, como, por exemplo, das palavras "título", "palavras", "letra", "número", "carta", etc., que permitirão à criança ampliar os seus conhecimentos relativamente às denominações convencionais empregues e às próprias características dos formatos e portadores de texto utilizados.

Em actividades como, por exemplo, a escrita de uma história, as experiências de aprendizagem vão para além da partilha de ideias, implicam o "...contacto com as características sintácticas e textuais da linguagem escrita" (Alves Martins & Niza, 1998, p.88). Este tipo de actividades, que pode ser realizada com um pequeno grupo ou com o grande grupo e que pode partir de uma simples frase, poderá dar azo à elaboração de uma história, ao relato de uma experiência vivenciada pelas crianças, a uma série de imagens e até

mesmo a um livro.

Estas situações de leitura e escrita podem igualmente conduzir a outras onde a criatividade e a sensibilidade estética são pontos fortes da intervenção. Referimo-nos a actividades como ouvir, contar ou inventar rimas, canções, lengalengas, onde ao mesmo tempo que se divertem com a linguagem, as crianças estão a ter contacto com diferentes tipos de textos e formas de escrita exercitando-se no contacto com as características sintácticas e textuais da escrita (Alves Martins & Niza, 1998); estas actividades permitem, igualmente, dar início à compreensão da relação fonologia-ortografia (Menyuk, 1995).

Mas, continuando com mais alguns exemplos de actividades e estratégias que o educador pode conceber e implementar, encontramos:

- a promoção de situações de utilização da escrita onde a criança tenha oportunidade de:
  - imitar a escrita;
  - escrever livremente (garatujas, letras soltas, palavras conhecidas, etc.);
  - escrever diversos tipos de textos: histórias, cartas, receitas, recados, listas de compras, avisos;..;
  - dar título a uma história;
  - ...
- a promoção de situações de utilização da leitura onde a criança tenha a oportunidade de:
  - pesquisar bibliografia em livros temáticos, enciclopédias, etc.;
  - pesquisar o significado de palavras em dicionários;
  - contactar com livros e outros textos;
  - realizar jogos que contenham letras ou palavras, como dominós, puzzles, bingos ou jogos de associação, jogos de memória;
  - utilizar diferentes suportes;
  - ...

As oportunidades de utilização da leitura e da escrita pela criança constituem-se momentos particularmente privilegiados, por um lado, de observação e de ajuda para o educador, podendo detectar necessidades e interesses particulares e contribuindo para o enriquecimento das experiências das crianças e, por outro lado, de experimentação para a criança que põe em acção os conhecimentos que tem sobre o que significa ler e escrever e sobre a forma como se faz.

Quando o educador encoraja as crianças a utilizarem a leitura e a escrita nas suas actividades quotidianas valoriza aquilo que elas sabem e cria condições para que elas desenvolvam as suas concepções sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita.

Assim, quando, por exemplo, a criança tem a oportunidade de *imitar* a leitura e a escrita tenta reproduzir situações do seu contexto quotidiano e imediato que lhe são conhecidas, cabendo ao educador valorizar e incentivar qualquer tentativa, independentemente da sua utilização de forma mais ou menos próxima à do código escrito convencional. A imitação da escrita pode surgir ou bem a partir do interesse da criança por se expressar, produzindo registos escritos de acordo com os conceitos que possui acerca do que significa escrever, ou bem copiando letras ou palavras escritas pelo educador. Em ambos os casos, cabe ao educador respeitar as produções da criança e motivá-la para a realização de mais experiências nesta área (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997). A imitação da escrita pode ser entendida enquanto escrita livre ou espontânea da criança, mas pode, também, acontecer a partir de um contexto concebido pelo educador que leva a criança a querer *escrever* situações por ela vivenciadas ou palavras que lhe sejam significativas. Este *escrever* deve ser entendido não como uma reprodução do código escrito do adulto, mas sim como a produção de um registo em função dos critérios que a criança reconhece como sendo os necessários para ela *escrever* (Santos, 2001).

Por outro lado, escrever diferentes textos e utilizar diversos suportes de escrita multiplica exponencialmente as hipóteses de contacto com formas distintas de utilização da escrita, o que leva a criança a perceber que existe escrita com objectivos e estruturas diferentes. Assim, a escrita pode ser utilizada para escrever ou rescrever uma história, mas pode também ser usada na elaboração de uma carta para alguém conhecido ou de um recado ou de um aviso, ou ainda da lista de compras que os meninos que estão na área da casinha levam depois à área da mercearia, ou até mesmo na lista de coisas que serão necessárias comprar para realizar uma receita. Todas estas actividades ajudam as crianças a compreender que a escrita pode ser um instrumento auxiliar de memória, que pode ser um efectivo meio de comunicação e que "...contribui para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita" (Alves Martins & Niza, 1998, p.86).

Relativamente às situações de promoção da leitura, talvez a mais utilizada nos jardins-de-infância seja a leitura de livros. O livro constitui um instrumento fundamental para a abordagem à leitura e escrita. O mesmo pode ser utilizado pelo educador como um meio para

exemplificar como e para quê se lê, mas também como uma forma das crianças experienciarem a *leitura* vista como um *interpretar de* imagens ou gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências, apreender novo vocabulário, etc. (Menyuk, 1995; Ministério da Educação, 1997). Como afirma Bromley (2001), encorajar as crianças não apenas a falar sobre aquilo que leram mas, sobretudo, como o fizeram constitui um elemento fundamental para que a criança se torne mais competente na compreensão dos processos que subjazem a leitura e a escrita.

Mas quando se fala no livro não nos podemos limitar ao livro de histórias que será porventura o mais utilizado no jardim-de-infância. Se o objectivo é diversificar as experiências da criança em termos de contacto com a leitura então é fundamental que esta actividade se estenda à leitura de livros de poesia, de lengalengas, de canções, de jornais, de enciclopédias, de dicionários na pesquisa do significado das palavras desconhecidas ou de livros temáticos quando a pesquisa se torna fundamental para a consecução de um determinado projecto de trabalho. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), "dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções" (p.70).

Por outro lado, a leitura não se limita a textos impressos em formato papel; existe uma variedade de suportes de escrita que, fazendo parte do dia-a-dia da criança, são extremamente úteis na promoção de experiências de aprendizagem neste domínio, e estamos a falar, basicamente, de embalagens de produtos. Em primeiro lugar são materiais conhecidos, logo têm maior significado para as crianças até porque geralmente são materiais trazidos de casa pelas próprias crianças o que leva, como indicam Alves Martins e Niza (1998), "...as crianças a sentirem que a escola valoriza o escrito existente em casa..." (p.89). Em segundo lugar, a sua exploração em função da mensagem que transportam pode dar lugar a uma aberta discussão atendendo à diversidade de interpretações que pode suscitar, pois não nos podemos esquecer que estas crianças lêem, muitas delas, em função da imagem que acompanha o texto. E é neste processo que ao educador cabe, como assinalam estas investigadoras, ler, *a posteriori*, aquilo que efectivamente está escrito, de maneira a que as crianças também observem que uma coisa é a leitura das imagens e do contexto que rodeia a escrita e outra diferente é ler o texto escrito, cujo significado se mantém invariável.

Outros dos materiais que fazem parte do quotidiano das crianças no jardim-de-infância são os jogos, muitos dos quais contêm letras ou palavras, como dominós, puzzles, bingos ou jogos de associação, jogos de memória, etc. Através deste tipo de jogos as crianças têm a oportunidade de identificar e associar letras, formar palavras simples, podendo também utilizar este tipo de materiais como modelos para copiar ou imitar letras/palavras e, nalguns

casos, estes jogos devem ser precedidos da leitura, pelo educador, de um conjunto de regras indispensáveis à sua execução.

Em linhas gerais, "...do mesmo modo que na vida quotidiana, ler e escrever na escola só faz sentido na medida em que permita atingir uns fins definidos (informar-se, comunicar, desfrutar). Em educação infantil...trabalhamos, assim, com materiais autênticos em situações retóricas concretas, isto é, situações comunicativas específicas" (Carlino & Santana, 1996, p.63); o que significa que a intervenção do educador só faz sentido quando todas e qualquer uma das estratégias a implementar, e que poderão estar relacionadas com os exemplos que aqui demos ou com muitos outros que possam ser encontrados ou concebidos, passem pelo respeito para com aquilo que a criança é, aquilo que ela sabe e conhece, pelos seus interesses e pela necessidade que ela possa sentir de comunicar através da linguagem escrita, nas suas mais variadas formas.

Finalmente, ainda remetendo-nos para as estratégias de intervenção do educador de infância neste âmbito, existem algumas questões de carácter mais geral que devem ser acauteladas, nomeadamente relacionadas com a forma como o educador concebe e utiliza os materiais de escrita e de leitura.

Uma das questões que se coloca tem a ver com a maneira como o educador torna visíveis as situações de leitura e escrita diante das crianças. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), "o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler" (p.70). Da mesma maneira, é através da observação de situações de escrita que a criança se apercebe de como se escreve. Neste sentido, afigura-se como uma estratégia fundamental para o educador ler e escrever sempre de maneira a que a criança possa observar, seguindo com o dedo, para o caso da leitura, a orientação da leitura do texto.

Uma outra questão prende-se com a forma como símbolos e texto são plasmados no suporte a utilizar, isto é, com a capacidade de os tornar suficientemente legíveis para as crianças. Quer nos materiais de leitura, quer nas situações de escrita exige-se uma exposição legível do texto que deve resultar perceptivamente clara com o objectivo de que as crianças possam ver e distinguir com bastante facilidade os elementos da escrita (Carlino & Santana, 1996). Em relação a este aspecto, Loughlin e Suina (1982) indicam uma série de elementos que se devem considerar, a saber :

- quer a clareza dos textos quer a clareza na apresentação dos materiais deve estar sempre presente e só se conseguem quando "existe um fundo vazio com espaço entre os elementos exibidos..." (p. 204);

- os textos escritos tanto por adultos como pelas crianças devem estar colocados ao nível dos olhos das crianças ou se possível mais em baixo;
- os textos escritos serão tanto mais interessantes quanto mais próximos estejam das áreas onde se desenrolam actividades de aprendizagem;
- devem existir áreas para exposição dos textos com tamanhos e formas diferentes, pois isto é uma maneira de "distinguir os textos, desde breves mensagens até relatos e histórias" (p. 206);
- "não é recomendável utilizar quadros com um desenho de fundo porque o desenho tende a destacar-se mais do que os textos" (p. 206).

Ainda relacionado com a forma de apresentação do texto está outro aspecto que diz respeito ao tipo de letra utilizado pelo educador. Como referem Bigas e Correig (2001), este aspecto tem sido bastante discutido, pois a dúvida entre a utilização da letra cursiva ou manuscrita e da letra de imprensa parece causar alguma polémica entre educadores e professores. De acordo com estas investigadoras, opinião que é partilhada por Pausas (1999), para crianças em idade pré-escolar, parece ser mais adequada para ler a letra de imprensa porque é aquela que habitualmente se encontra nos materiais presentes no contexto da criança: cartazes, etiquetas, livros, jornais, revistas, etc.; para escrever, de acordo com as autoras, "o tipo de letra mais conveniente será aquele que facilite à criança implicar-se na actividade de escrever. Por isso tem-se estendido cada vez mais a utilização da letra maiúscula de imprensa nos primeiros anos de educação de infância, porque a criança imita-a e reprodu-la com muita facilidade em virtude de não requerer um ensino orientado do traço, como no caso da letra cursiva" (p.195). Contudo, tal não implica que a criança não possa contactar com outros tipos de letras ou que, como também referem estas autoras, esse contacto não possa acontecer de forma progressiva, pois o que interessa é que a criança possa ter acesso a uma diversidade de oportunidades de observação da escrita.

Como se pode observar, o papel do educador de infância neste domínio parece estar recheado, por um lado, de tarefas de organização e gestão (de espaços, de tempo, de actividades) e, por outro lado, de tarefas de reflexão e tomadas de decisão acerca da intencionalidade pedagógica da sua intervenção. Bigas e Correig (2001) apostam em três grandes funções do educador para uma verdadeira abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância que se aproximam da informação que temos vindo a mobilizar. Neste sentido, ao educador compete:

- desenhar situações reais de utilização da leitura e da escrita - observando detidamente o contexto onde se encontra imersa a criança de maneira a conceber situações de aprendizagem que, partindo dos seus conhecimentos, representem situações do quotidiano da criança;
- observar e interpretar as possibilidades de cada aluno - através da observação criteriosa dos alunos, o educador poderá conhecer o que sabem as crianças, ouvir as suas dúvidas, inquietudes, conhecimentos e saber qual a representação que cada uma tem relativamente à função social da linguagem escrita;
- interagir pedagogicamente - oferecendo, à criança, oportunidades de ler e escrever e de questionar-se, assim como de observar situações de leitura e escrita diversificadas.

Alves Martins e Niza (1998), por outro lado, são mais concretas quando assinalam funções específicas para o educador de infância no domínio da linguagem escrita, que nos remetem para estratégias de intervenção muito particulares. Para estas investigadoras, o educador deve ser:

- "*Auditor das falas das crianças* de modo a que estas se possam reconhecer como alguém que tem coisas a dizer, alguém que, progressivamente, aprende a função e o valor da sua própria comunicação.
- *Respeitador da diversidade dos alunos*... A heterogeneidade pode constituir-se como um meio natural de desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças.
- *Facilitador das relações sociais e das aprendizagens* pela multiplicação dos motivos para a fala, para a escrita e para a leitura; pela utilização e promoção de uma grande diversidade de meios de expressão e de comunicação na sala de aula...
- *Escriba das crianças*, escrevendo as suas falas significativas de modo a que estas, progressivamente, estabeleçam relações funcionais entre a escrita e a comunicação: escrever serve para grafar o que se diz, para conservar informação, para interagir em múltiplas situações. O educador põe o seu saber de alfabetizado ao serviço das crianças.
- *Criador de situações-problema*, provocando motivações, sugerindo, gerando iniciativas e responsabilização..." (p.93).

O educador de infância tem, desta forma, um papel central na potencialização de experiências de aprendizagem que levem a criança a interessar-se pela leitura e pela escrita e a adquirir conhecimentos neste domínio. Este papel passa pela concepção de uma estratégia global de intervenção que, disseminada através de diversas vertentes (espaços, tempos, actividades e estratégias), permita responder às necessidades das crianças em idade pré-escolar, criando um contexto facilitador de uma familiarização com o código escrito.

Resumidamente, o trabalho pedagógico do educador de infância será tanto mais positivo em termos de potencialização do desenvolvimento da linguagem escrita quanto mais for capaz de promover, de maneira sistemática (Alves Martins, no prelo):

- actividades significativas e contextualizadas de leitura e escrita, orientadas para a promoção de diferentes objectivos, que impliquem a mobilização, por parte da criança, de diversas competências neste domínio;
- o trabalho e a aprendizagem cooperativa, motivando as crianças a lerem e a escreverem em conjunto, em pequenos grupos, partilhando e (re)construindo as concepções que cada uma tem relativamente à linguagem escrita (aspecto este que aprofundaremos mais adiante neste trabalho);
- o apoio e a ajuda que lhe seja solicitado, encorajando as descobertas das crianças;
- a reflexão sobre a forma como as crianças utilizam de forma espontânea a leitura e a escrita, confrontando-as com a forma convencional de o fazer.

Este facto é evidenciado no trabalho de Santos (2001) que, procurando determinar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância no domínio da linguagem escrita que potenciem o desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita e a evolução das concepções infantis das crianças com as quais trabalham, concluiu que, dos três grupos de práticas pedagógicas identificadas (1.- práticas com ausência de estratégias direccionadas para a potencialização da leitura e escrita; 2.- práticas pedagógicas direccionadas para a implementação pontual de actividades e estratégias de leitura e escrita junto das crianças e 3.- práticas pedagógicas que se centram fundamentalmente na organização do espaço físico ou ambiente da sala de uma maneira sistemática e na implementação de actividades mais diversificadas tanto a nível da linguagem oral como da leitura e da escrita) é naquelas onde a implementação de actividades e estratégias de leitura e escrita é sistemática, fundamentalmente a nível da organização do ambiente ou espaço físico da sala parecem ser potencializadoras de evolução nas concepções infantis sobre leitura e escrita, registando-se

uma evolução mais acentuada nas provas aplicadas às crianças que frequentam as salas destas educadoras.

Sendo de fundamental importância o desenvolvimento de competências técnicoprofissionais para uma adequada intervenção pedagógica junto do grupo de crianças, o educador não pode esquecer, por outro lado, o desenvolver competências pessoais de relacionamento e proximidade com a escrita. Como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), "a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio" (p.71). O educador que no seu dia-a-dia, enquanto adulto alfabetizado, utiliza a leitura e a escrita com frequência, ao fazê-lo também no jardim-de-infância, está a contribuir para que as crianças, por um lado, percebam a utilidade e as diversas funções que a utilização da linguagem escrita pode ter e, por outro lado, conheçam a forma como pode ser utilizada. "Em definitiva, se queremos que os nossos alunos aprendam a utilizar e a valorar a linguagem escrita, devemos servir-lhes de modelo, mostrar-lhes como pessoalmente o fazemos" (Curto et al., 1998, p.20).

Neste sentido, como assinala Nemirovsky (1999), torna-se prioritário que o educador se afirme enquanto sujeito que lê e que escreve quotidianamente e que obtém satisfação ao fazê-lo, mas "...também é fundamental que leia e escreva na sala, e que comente com as crianças os actos de leitura e escrita que realiza fora da escola" (p.61). Trata-se, como referem Wray et al. (2000), de tornar a literacia explícita para as crianças. Através da sua utilização contextualizada, o educador de infância modela, demonstra, explica e exemplifica como e para que se utiliza a escrita.

Como afirma Caldera (2003), "um facilitador que não manifeste na sua vida quotidiana disposição para a lecto-escrita, terá grande dificuldade em acompanhar as crianças na sua aprendizagem, ser-lhe-á difícil compreender as necessidades das crianças e oferecer-lhes um ambiente adequado para a aprendizagem" (p.98).

Em definitiva, a leitura e a escrita fazem parte do trabalho que é desenvolvido no jardim-de-infância e devem ser abordadas de maneira significativa para a criança, isto é, devem corresponder àquilo que a criança conhece, àquilo que são os seus verdadeiros interesses e à compreensão de quais são as suas finalidades ou funções (Goodman, Y. in Ferreiro & Gomes Palacio, 1987; Wray et al., 2000; Gustafsson & Mellgren, 2002; Gassó, 2004).

Para que tal aconteça, isto é, para que a criança encontre situações de aprendizagem perfeitamente contextualizadas, impera a necessidade de estar imersa num contexto onde a leitura e a escrita se sucedem de forma natural e onde a sua riqueza e o seu valor são

sublinhados. Num estudo desenvolvido por Einarsdóttir (2000) na Islândia, sobre o papel do espaço e do educador no desenvolvimento de competências de literacia, parece ter ficado demonstrado que o papel facilitador do educador, enquanto profissional desperto para a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, e a utilização da escrita como uma actividade do quotidiano de jogo da criança, são elementos potencializadores da motivação, do conhecimento e da aprendizagem das crianças neste domínio.

A uma conclusão semelhante chegou Saracho (2002, 2004) e Saracho e Spodek (2006) em investigações cujo objectivo era estudar quais os papéis que os educadores assumem para potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita durante as actividades de jogo das crianças. Estes trabalhos permitiram concluir que, para além de se assumir enquanto líder da discussão, contador de histórias, examinador, guia, informador, monitor e decisor, o educador de infância tem um papel fundamental na concepção de um ambiente rico em linguagem escrita que permita às crianças usufruir de inúmeras oportunidades onde possam ler, escrever, falar e ouvir falar, e que passará, necessariamente, pela organização de espaços exclusivamente dedicados à escrita, mas também pelo aproveitamento das múltiplas situações de jogo que acontecem a diário na sala e que se constituem como a actividade natural de aprendizagem da criança.

Também Esteves (2002), num estudo cujo objectivo era o de tentar perceber as relações existentes entre diferentes opções curriculares dos educadores de infância, na área da linguagem escrita, e as concepções infantis dos seus grupos de crianças, concluiu que nos grupos onde os educadores gerem um currículo potencializador de aprendizagens estruturantes e significativas, intencionalmente expressas, no domínio em questão, as crianças apresentam níveis evolutivos significativamente superiores quando comparadas com aquelas cujos educadores gerem um currículo cuja intencionalidade é menos consistente ou pouco consistente. Tais resultados apelam, uma vez mais, para o papel primordial do educador enquanto conceptualizador e gestor da acção educativa que, respeitando a criança, considere espaços, tempos, actividades e estratégias de forma articulada, coerente, globalizadora e contextualizada.

As crianças por si só não escrevem acontecimentos ou ideias, é preciso que o ambiente lhes proporcione oportunidades para o fazerem. "…Existe maior probabilidade de que as crianças utilizem as suas competências de alfabetização em vias de desenvolvimento quando encontram no ambiente coisas interessantes sobre as quais ler e escrever"(Loughlin & Suína, 1982, p.201) e tal acontece quando o educador, consciente do seu papel enquanto facilitador de experiências de aprendizagem significativas, faz conjugar, de forma equilibrada, espaço, rotina e estratégias de intervenção em prol de uma prática pedagógica de qualidade no

domínio da leitura e da escrita, onde o estímulo e a oferta de possibilidades de acesso à linguagem são fundamentais (Lamme et al., 2002; Rosenquest, 2002; Topping & Ferguson, 2005).

Mas, como afirma Sanacore (2002), conseguir que as crianças se interessem pela escrita para o resto das suas vidas não é tarefa fácil. "...Encontrando tempo para prender as crianças em leituras prazenteiras ao longo do curriculum, elaborando livros de imagens aceitáveis e que respeitem as crianças mais velhas, orientando as crianças na resolução de problemas através da leitura, conduzindo conversas sobre livros, encorajando diferentes interpretações para um texto, apoiando uma variedade de projectos e produtos e promovendo a leitura em casa", lendo a diário, "o educador que considere estas e outras áreas orgulhar-se-á ao observar as futuras gerações de cidadãos que não apenas estão aptos para ler mas que também *gostam* de ler" (p.83)

4.- Os Modelos Curriculares para a Educação de Infância e a Abordagem à Leitura e à Escrita

Já foi mencionado anteriormente que o papel do educador de infância não pode ser definido de maneira exacta e precisa, apenas podemos enumerar diversas competências e qualidades profissionais e pessoais que lhe dêem corpo, na procura de um profissional capaz de dar resposta às necessidades da população a que atende. Considerando a diversidade de tarefas e funções que lhe são atribuídas e o contexto onde decorre a sua acção educativa, existem condicionalismos que enformam, de alguma maneira, a sua forma de conceber e orientar a prática pedagógica. Falámos das características do grupo de crianças, do seu contexto, das necessidades que, em termos do desenvolvimento infantil, devem ser potencializadas pelo educador, da forma como pode conceber e implementar o seu trabalho com as crianças, mas não podemos descurar um outro aspecto que diz respeito ao referencial teórico (filosófico, psicológico e pedagógico) que cada educador tem e que é uma componente basilar na concepção do currículo que implementa.

Este referencial teórico, também ele conhecido como *modelo curricular*, constitui-se como "...uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de

noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e os juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam" (Spodek & Brown, 1996, p.15).

Ao longo da história da Educação de Infância, o conceito de modelo curricular foi sofrendo alterações significativas graças à evolução que, no campo da psicologia do desenvolvimento infantil, se foi fazendo sentir a partir de finais do século XIX. Como referem Spodek e Brown (1996), "enquanto a maioria dos modelos actuais de educação para a primeira infância se fundamenta em teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento, o mesmo não se pode dizer relativamente aos primeiros modelos. O campo da psicologia do desenvolvimento da criança começou a emergir a partir de 1890. Os modelos curriculares concebidos antes dessa época, e mesmo alguns que se desenvolveram nessa altura, eram pouco influenciados pelo campo emergente da psicologia do desenvolvimento, recorrendo, no entanto, com frequência a outras fontes teóricas" (p.15).

Com o surgimento de investigações no âmbito da psicologia do desenvolvimento, foram aparecendo ao longo do século XX diversos modelos curriculares para a educação de infância - inicialmente as *Escolas Montessori* em Itália e as *Nursery Schools* na Inglaterra; nos anos 20 e 30 surge uma abordagem de educação aberta, centrada nas necessidades e interesses das crianças, conhecida como *Bank Street Approach* e, mais tarde, nos anos 60 e 70, muitos outros modelos orientados sobre duas grandes correntes, por um lado os de conotação behaviorista, centrados fundamentalmente nas competências académicas, altamente estruturados, como o programa *Bereiter-Englemann*, o *DARCEE* e o *Behaviour Analysis*, e por outro lado os programas construtivistas, centrados no desenvolvimento dos processos cognitivos, como o modelo *High-Scope* ou os programas de *Copler, Sigel e Saunders*, o de *Forman e Kuschner* ou o de *Kamii e DeVries*. A partir dos anos 60 muitas propostas curriculares surgiram de forma a dar resposta a questões ou problemas específicos em termos educativos, como por exemplo os programas *Head Start*; também houve alterações aos programas anteriormente mencionados, mais ou menos profundas, mas alguns programas tornaram-se mais aceites do que outros; um deles parece ter sido o modelo *High-Scope* (Spodek & Brown, 1996).

À semelhança do que aconteceu noutros países, em Portugal também foram aparecendo alguns modelos pedagógicos próprios que procuraram dar respostas educativas às crianças portuguesas em idade pré-escolar. Assim, surgiu em finais do século XIX, o método *João de Deus*, desenvolvido pelo pedagogo e poeta português João de Deus e pelo seu filho João de Deus Ramos, cujo objectivo primordial era o de iniciar as crianças na aprendizagem da leitura e, já no século XX, concretamente na década de 60 o *Movimento da Escola*

Moderna, que tendo começado como uma associação de profissionais da educação destinada à autoformação, pronto se transformou num modelo pedagógico (Niza, 1996; González, 2002; Vasconcelos, 2001, 2003).

O facto de terem sido criados movimentos pedagógicos em Portugal não invalida a existência de práticas pedagógicas orientadas por outros modelos, nomeadamente do modelo *High-Scope* ou a metodologia de *Trabalho de Projecto*. Segundo Bairrão (1998), em finais do século XX a *pedagogia por projecto* parece ser o modelo que orienta maior número de práticas pedagógicas de educadores de infância, mas "apenas ¼ das educadoras no seu conjunto consideram que a orientação do seu trabalho tem por base um currículo específico/modelo..." (p.71).

Este facto parece ir ao encontro daquilo que afirmam Spodek e Brown (1996): "os professores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular. Estas influências incluem as necessidades de gestão da sala de aula e as exigências impostas pelos sistemas escolares, que muitas vezes estabelecem objectivos e avaliam a aprendizagem fora do modelo. Os professores têm ainda propensão para adoptar práticas que funcionem nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite" (p.43).

Não obstante a diversidade de modelos curriculares que possam estar a ser implementados no nosso país, centraremos a nossa atenção em três deles por serem aqueles que correspondem aos modelos identificados na população de educadores a desenvolverem o seu trabalho na rede pública pré-escolar da Ilha Terceira, Açores, alvo do presente estudo, a saber: o modelo *High-Scope*, o modelo do *Movimento da Escola Moderna* e a metodologia de *Trabalho por Projecto*. Assim, tentaremos, brevemente, sistematizar cada um destes movimentos pedagógicos, investindo na forma como cada um contempla a abordagem à leitura e à escrita.

4.1.- O Modelo High-Scope

4.1.1.- Principais pressupostos

O curriculum *High-Scope*, iniciado na década de 60 por David Weikart e pelos seus colegas das Escolas Públicas de Ypsilanti, no Michigan, sob uma perspectiva desenvolvimentalista, foi primeiramente conhecido como *Project Perry*, tendo como pressupostos centrais os seguintes, construídos a partir da teoria de Jean Piaget: "a) a aprendizagem faz-se através da acção e não por repetição e memorização; b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura" (Formosinho, 1996, p. 57).

Ao longo das décadas de 70, 80 e 90, o currículo *High-Scope* foi sofrendo pequenas alterações, que mantendo os princípios básicos, permitiram uma maior aproximação àquilo que é hoje este modelo (Brickman & Taylor, 1991; Formosinho, 1996). Neste sentido, constituem-se como pressupostos fundamentais os seguintes:

- "a centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- a opção pela aprendizagem activa;
- o desenvolvimento dos processos subjacentes do pensamento como finalidade da educação;
- o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- a criação de experiências-chave;
- a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança." (Formosinho, 1996, p.60).

Resumidamente, poderíamos afirmar que o modelo *High-Scope* parte do princípio de uma aprendizagem activa construída pela criança, onde o desenvolvimento intelectual ou cognitivo é a base para a evolução de todas as restantes áreas do desenvolvimento infantil.

4.1.2.- Organização curricular

Tais pressupostos, traduzidos para questões de carácter pedagógico-didáctico, permitem caracterizar o currículo *High-Scope* de seguinte forma (Hohmann et al., 1984; Brickman & Taylor, 1991; Formosinho, 1996):

- Papel do Educador de Infância: o educador é considerado como um apoio para o desenvolvimento da criança; deve criar situações que desafiem o pensamento da criança, provocando o conflito cognitivo; proporciona materiais e situações que serão alvo da escolha das crianças; ajuda explicitamente as crianças a planificarem o seu trabalho; questiona, sugere, planifica, junto com outros educadores, actividades e estratégias que procurem dar resposta a interesses e necessidades específicas do seu grupo de crianças, considerando as *experiências-chave* como ponto de partida para a intervenção;
- Papel da Criança: activo na construção do seu conhecimento; escolhe a actividade a realizar; utiliza livremente os materiais; capaz de tomar decisões; autónomo;
- Papel dos Pais: são considerados como recursos para a sala;
- Organização do Espaço: em áreas de trabalho claramente definidas, bem apetrechadas e organizadas; os materiais deverão ser variados, de preferência o mais próximo possível da realidade, estar etiquetados e ao alcance das crianças, contribuindo para que possam agir de forma autónoma; as áreas devem ocupar o perímetro da sala existindo um espaço central destinado a servir de passagem e de espaço para actividades colectivas; são consideradas como áreas fundamentais: a área de construção, a casinha, a área de pintura, a área tranquila, a área de blocos, a de música e movimento, a de água e areia, a área de animais e plantas e a área de actividades ao ar livre; estas áreas poderão não estar presentes durante todo o ano e muitas outras poderão surgir se assim for necessário; é importante a proximidade, em termos de espaço, das áreas orientadas para domínios específicos do desenvolvimento para permitir o que Rogers (1991) denomina como *fertilização cruzada*, isto é, que as actividades possam estender-se a outros espaços e se possam interrelacionar; recentemente foram, igualmente, consideradas como relevantes as áreas de leitura e escrita e de computadores, atendendo à crescente importância que o modelo tem vindo a atribuir à linguagem escrita e à utilização das novas tecnologias;
- Organização do Tempo: deve existir uma rotina claramente estruturada, mas flexível que, em primeiro lugar inclua a sequência planificação/execução/revisão, que procura oferecer às crianças a possibilidade de tomarem decisões relativamente à sua aprendizagem, para além de lhes permitir verificar que tudo aquilo que desejam fazer pode concretizar-se, pode ser alvo de avaliação e pode dar azo a novos projectos de trabalho; em segundo

lugar, que permita uma diversidade de interacções com pessoas distintas, em pequenos grupos, em grande grupo ou individualmente, em actividades ora iniciadas pelo educador, ora iniciadas pela criança; em terceiro lugar, que permita a interacção da criança com diversos espaços e diversos materiais, dentro e fora da sala; a rotina diária deve ser seguida sempre na mesma ordem e cada momento deve distinguir-se claramente do seguinte, permitindo que as crianças a aprendam e, ao fazê-lo, se sintam seguras ao saber o que os espera;

- Actividades e Estratégias: algumas são concebidas pelo educador considerando as necessidades e interesses do seu grupo de crianças e partem sempre de uma *experiência-chave*, que não é mais do que um guia para planificar e avaliar o trabalho em função do desenvolvimento da criança; estas experiências-chave encontram-se relacionadas entre si e devem integrar-se em actividades reais de maneira contextualizada; outras actividades são da responsabilidade da criança, que decidem o que querem fazer, executam a actividade e relembram, no fim, o processo conducente ao produto que efectuaram.

4.1.3.- O Modelo High-Scope e a abordagem à linguagem escrita

Inicialmente o modelo *High-Scope* contemplou a linguagem oral como a principal forma de comunicação possível para as crianças em idade pré-escolar, dando menor destaque à linguagem escrita. No livro *A Criança em Acção* (Hohmann et al., 1984), que marca a aparição das experiências-chave como guias para o trabalho do educador, de entre as cinco experiências-chave propostas para o domínio da linguagem apenas uma faz referência directa à linguagem escrita - "fazer com que a linguagem oral seja escrita e lida de novo". É interessante verificar que, além disto, as actividades que são propostas para desenvolver esta experiência-chave são actividades fundamentalmente centradas no educador, onde a criança se limita a observar situações onde a escrita é utilizada, mas onde não tem oportunidade para experimentar de forma directa a escrita, o que parece contradizer aquele que é um dos pressupostos fundamentais deste modelo, o da *aprendizagem activa*. Assim, são exemplificadas actividades como: escrever aquilo que a criança dita, ler as palavras que escreveu, escrever sempre e quando seja possível ao longo do dia ou responder ao interesse das crianças por determinados sons ou letras que possam surgir durante a escrita.

Só mais recentemente se vem dar realce à linguagem escrita como um domínio importante dentro daquilo que é o modelo *High-Scope*. À luz das investigações neste âmbito,

que demonstram os conhecimentos que as crianças têm sobre a leitura e a escrita mesmo antes da sua entrada para a escola, a posição perante a linguagem escrita passa a considerar, também, a criança como leitor e escritor activo. Como refere Maehr (1991), os educadores que seguem este modelo estão conscientes de que as crianças em idade pré-escolar têm interesse pela leitura e pela escrita e que é importante que sejam encorajadas a fazê-lo à sua maneira. Esta autora assinala, ainda, que "nos infantários, jardins-de-infância, centros e lares *High-Scope*, é frequente as crianças escreverem e lerem de modos não convencionais, utilizando garatujos, desenhos ou símbolos parecidos com letras para transmitir pensamentos ou descrever experiências", formas estas que não são entendidas enquanto erros (p.79).

É reconhecido, igualmente, que pelo simples facto de deixar as crianças lerem e escreverem como souberem, não significa que o educador assuma um papel totalmente permissivo. Assim, ao educador compete apetrechar a sala com materiais que multipliquem as oportunidades de contactar com o código escrito, tais como: canetas, lápis, carimbos, papéis vários, cadernos, etiquetas, revistas, blocos de notas, dicionários, calendários, menus, listas telefónicas, mapas, máquina de escrever, computador, entre muitos outros; criar oportunidades onde as crianças possam ouvir boa literatura e possam utilizar a linguagem de diversas formas e proporcionar às crianças oportunidades para observarem e para escreverem sobre assuntos significativos. Maehr (1991) sugere, ainda, que na sala exista uma "área de escrita" ou uma "área de escritório", onde "...as crianças são encorajadas a escrever...", espaço este que deve estar "...bem apetrechado com variados instrumentos de escrita" (p.80).

Esta mudança que aconteceu ao nível da forma como o Modelo High-Scope passou a contemplar a linguagem escrita no seu currículo incluiu, ainda, a definição de um conjunto de princípios que orientam o trabalho do educador. Assim, os docentes que seguem este modelo devem reconhecer que: (1) aprender a ler e a escrever começa com o nascimento da criança e vai-se construindo a partir das suas necessidades básicas de comunicar; (2) as crianças aprendem a ler e a escrever a ritmos diferentes e de diferentes formas; (3) as crianças desenvolvem competências de literacia através de experiências-chave relacionadas com o falar, o ouvir, o ler e o escrever; (4) a leitura e a escrita são aprendidas melhor num contexto onde as competências de literacia são significativas; (5) e que as crianças aprendem a ler e a escrever porque gostam de o fazer e querem aproximar-se do adulto enquanto modelo de leitor e escritor (Epstein et al., 2002).

Em termos de intervenção directa com as crianças é, desta forma, indicado aos educadores de infância que reconheçam as formas não convencionais de escrita das crianças como estratégias válidas de abordagem, promovendo "...o desenvolvimento contínuo da capacidade para escrever proporcionando muitas oportunidades informais para as crianças

observarem, explorarem e experimentarem a escrita", pois "ao aperceberem-se de que os adultos escrevem para realizar tarefas da vida real, as crianças aprendem o valor e a função desta forma de comunicação" (Maehr, 1991, p.83). A utilização da escrita deve, então, surgir de forma perfeitamente contextualizada, evitando a utilização de *métodos de repetição*, ou seja, evitando sugestões, pelo educador, de como se devem escrever as letras, ou de como se escrevem convencionalmente certas palavras ou, ainda, da correspondência grafema/fonema. Como refere Maehr (1991), "de facto, com tais exigências, torna-se menos provável que as crianças sejam capazes de estabelecer uma relação agradável entre o acto de ler e o acto de escrever" (p.83). O educador deve, ainda, criar um ambiente rico em escrita e permitir que a sua utilização possa acontecer ao longo da rotina diária (Epstein et al., 2002).

Apesar de apostar na aprendizagem activa iniciada pela criança é, igualmente, acometida, ao adulto, a tarefa de proporcionar oportunidades de escrita um pouco mais formais e organizadas, o que vai ao encontro da forma como neste modelo se concebem os papéis do educador e das crianças e a próprio rotina diária. Estas actividades orientadas pelo educador são actividades onde as crianças são convidadas a trabalhar na área da escrita, registando acontecimentos relevantes, elaborando textos cuja utilidade é explícita ou inventando histórias, mas sempre tendo em consideração aquilo que a criança conhece e sabe. Ao educador é sempre relembrado que deve respeitar as tentativas de escrita das crianças, evitando pressões para que elas utilizem a escrita convencional.

Em linhas gerais, Maehr (1991) refere que, "tanto para o nível do infantário como para o do jardim-de-infância, esta abordagem desenvolvimentista da escrita centra-se nas experiências de aprendizagem que têm significado para a criança, e não nos exercícios de repetição de uma ou outra capacidade tomada isoladamente" (p.85).

4.2.- O Movimento da Escola Moderna (MEM)

4.2.1.- Principais pressupostos

"O *Movimento da Escola Moderna (MEM)* assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas" (Niza, 1996, p.139).

O Movimento teve o seu início nos anos 60 e partiu de uma proposta do Professor

Sérgio Niza para a Educação Cívica. Tendo começado como uma associação de profissionais da educação destinada à autoformação, acabou por se transformar num modelo pedagógico que veio ocupar o lugar do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato.

Como assinala Niza (1996), " ...de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner" (p.139).

Assim, o modelo proposto pelo *MEM* parte, fundamentalmente, da ideia da "escola como comunidade" e, neste sentido, aposta em três finalidades formativas, a saber:

1. a iniciação às práticas democráticas;
2. a reinstituição dos valores e das significações sociais;
3. a reconstrução cooperada da Cultura.

Estas finalidades formativas traduzem-se em sete princípios de estruturação da acção pedagógica (Niza, 1996, p.142):

1. "*Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação*... destina-se a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adeqúem às regras e objectivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores...
2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo*, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos...
3. *A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação*.... O conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar...
4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos* da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano...
5. *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação* dos saberes e das produções culturais dos alunos...
6. *As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos*, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a

comunidade...

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos*."

Em linhas gerais, como afirma Niza numa entrevista concedida a Wong para o jornal Público em 20 de Julho de 2005, a propósito dos 40 anos do Movimento, "o movimento concebe a escola como uma unidade que garante o desenvolvimento sócio-moral dos alunos. Os professores fazem a defesa da "socialização democrática", ou seja, da escola como construtora de valores democráticos e de cooperação" (p.18).

4.2.2.- Organização curricular

Em termos de intervenção pedagógica, os princípios anteriormente expostos permitem caracterizar a organização curricular do *MEM* da seguinte maneira (Niza, 1996):

- Papel do Educador de Infância: "...os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização da cada educando no grupo de educação cooperada" (p.155);
- Papel da Criança: explorador activo de ideias e materiais; negociador; interventor; multiplicador e replicador de saberes;
- Papel dos Pais: são convidados a participar regularmente nas actividades e trimestralmente numa reunião de balanço sobre as produções elaboradas pelas crianças; "nalguns jardins-de-infância são apresentadas sessões de trabalho dos filhos gravadas em vídeo, e nalguns casos os pais são convidados a simular algumas actividades para poderem compreender e avaliar melhor o seu alcance educativo" (p.155);
- Organização do Espaço: o *MEM* propõe a existência de seis áreas de trabalho básicas, que se distribuem à volta da sala, sendo elas: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, actividades plásticas e expressões artísticas, um espaço para brinquedos, jogos e faz de conta e uma área para cultura e educação alimentar, quando não existe uma cozinha no jardim-de-infância; a área central deve ser uma zona para trabalhos colectivos; "cada uma

dessas áreas deverá reproduzir,..., um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas" (p.148); o ambiente, regra geral, deve ser estimulante e agradável; nas paredes deverão ser afixados os trabalhos das crianças, sejam eles desenhos, pinturas, tapeçarias ou textos; deverá existir um conjunto de quadros ou mapas de registo cujo objectivo é ajudar na planificação, gestão e avaliação das actividades desenvolvidas pelas crianças: o *Plano de Actividades*, a *Lista Semanal dos Projectos*, o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas*, o *Mapa de Presenças* e o *Diário de grupo*;

- Organização do Tempo: "a jornada do jardim-de-infância é constituída por duas etapas de configuração distinta. A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores" (p.150); existem, assim, nove momentos ou períodos da rotina: acolhimento, planificação em conselho, actividades e projectos, pausa, comunicações (de aprendizagens feitas), almoço, actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), actividade cultural colectiva e balanço em conselho; geralmente, metade de um dia por semana é dedicada a visitas de estudo;
- Actividades e Estratégias: podem ser da responsabilidade do educador ou da responsabilidade da criança, consoante o momento da rotina em que se desenvolvem; variadas de acordo com as áreas de trabalho onde se desenvolvem; é dada grande relevância ao desenvolvimento de projectos, onde o levantamento de problemas, a pesquisa e a sua resolução são questões centrais - "trata-se de uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A característica fundamental de antecipação do processo de actividades torna fundamental a estimulação de este tipo de trabalho que pressupõe a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada. Muitas actividades podem inspirar projectos, desde o texto livre à carpintaria. A maior parte dos projectos, porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas

crianças se podem transformar em projectos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança" (p.148).

4.2.3.- O Movimento da Escola Moderna e a abordagem à linguagem escrita

A preocupação com a linguagem escrita parece estar presente em vários aspectos curriculares do modelo do *Movimento da Escola Moderna*.

Por um lado encontra-se bem patente ao nível da organização dos espaços ao prever as áreas da biblioteca e a área ou oficina da escrita como fundamentais dentro da sala. Relativamente à área da biblioteca espera-se que esta seja um "...pequeno centro de documentação" que, contando com mobiliário cómodo e convidativo à leitura, inclua "...para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças que frequentam actualmente o jardim-de-infância ou de outras crianças que já o frequentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas" (Niza, 1996, pp.146-147).

A área ou oficina da escrita deve estar apetrechada com uma máquina de escrever e, quando for possível, a prensa Freinet ou o computador com impressora, o limógrafo ou qualquer outro instrumento que possibilite a reprodução de textos e ilustrações. Nesta área devem ser afixados "...os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas nesse espaço ou noutro qualquer" (Niza, 1996, p.147).

Por outro lado, também ao nível do apetrechamento das restantes áreas de trabalho se faz sentir a presença de materiais que permitem abordar a linguagem escrita nas mais variadas situações e nos mais variados contextos de jogo da criança. Assim, sugere-se que na área de expressão plástica possam existir materiais que, utilizados para a pintura e desenho, também se constituem como instrumentos de escrita; que, na área de laboratório de ciências, possa haver roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, registos de variações climatéricas, assim como outros materiais de apoio ao registo de observações; que, na área do faz de conta, sejam colocados livros de receitas, regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças, regras sociais de estar à mesa; ou que, na área polivalente, possam existir mesas e cadeiras suficientes para que possam servir de apoio às actividades de leitura e de escrita.

Outra questão que tem implicações quer ao nível do apetrechamento da sala em termos de materiais, quer ao nível da organização e gestão da rotina quer, ainda, ao nível das

actividades que se desenrolam na sala e que está intimamente ligada com a linguagem escrita, diz respeito aos quadros para tarefas especiais, ou seja, aquilo a que Niza (1996) denomina como *mapas de registo*. Se o objectivo fundamental destes mapas é ajudar na planificação, gestão e avaliação das actividades, a sua utilização vai depender grandemente da utilização de competências no domínio da leitura e da escrita. Assim, educadores e crianças, ao utilizarem o *Plano de Actividades*, a *Lista Semanal dos Projectos*, o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas*, o *Mapa de Presenças* ou o *Diário de grupo*, estarão a contactar com o código escrito na leitura dos próprios quadros, na identificação e escrita dos nomes, na escrita de situações que aconteceram e que ficam registadas no diário do grupo, na leitura dos registos contidos nos quadros, na escrita e leitura dos projectos elaborados ou em elaboração na lista semanal de projectos, entre outras actividades. A utilização destes quadros implica necessariamente a mobilização de competências de leitura e escrita quer da parte do educador, quer da parte da criança, em virtude dos mapas estarem direccionados para ambos os utilizadores, o que significa que, através deles, as crianças têm a oportunidade de, não apenas observarem situações de leitura e de escrita, como são, igualmente, encorajadas a utilizar a leitura e a escrita.

Ao nível do tipo de actividades que o *MEM* propõe, podemos identificar fundamentalmente nos projectos a implicação da utilização da leitura e da escrita em várias vertentes: desde a identificação e registo do problema, ao registo da estrutura do próprio projecto (o que é o projecto, quem são os seus participantes, como se vai desenrolar, onde, como se divulgará?), à pesquisa bibliográfica antes e durante a sua execução, ao registo da informação que vai sendo construída, até à sua apresentação ou partilha com os outros. Os projectos poderão ser, ainda, uma actividade particularmente válida no domínio da escrita ao comprometer a sua utilização numa situação que é particularmente significativa e contextualizada, que parte de interesses próprias da criança ou pequeno grupo de crianças.

Se considerarmos, por um lado, que é importante, para os educadores que orientam as suas práticas pedagógicas pelo *Movimento da Escola Moderna*, a criação de um contexto onde a partilha de experiências culturais da vida de cada um tem um papel relevante, e se considerarmos, por outro lado, a linguagem escrita como um poderoso veículo de transmissão das experiências e saberes das crianças e das comunidades e culturas onde elas estão imersas, então tudo parece apontar para uma positiva conjugação de factores em prol de uma abordagem à leitura e à escrita nos jardins-de-infância, onde a partilha e a cooperação são colocadas à disposição dos intervenientes na procura da concretização de conhecimentos nesta e noutras áreas do desenvolvimento infantil.

4.3.- A Pedagogia de Trabalho de Projecto

4.3.1.- Principais pressupostos

A Pedagogia de Trabalho de Projecto começou a ser introduzida nas escolas no início do século XX, a partir da proposta do americano Kilpatrick, fundamentado nas ideias de Dewey e dos europeus ligados ao movimento da "escola nova", Décroly, Cousinet e Freinet (Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva, 1998; Vasconcelos, 1998; Mendonça, 2002; Castro & Ricardo, 2003). Esta metodologia de trabalho, cujos princípios se baseavam "...na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais", foi implementada em diversos programas de educação pré-escolar, por exemplo, nos Estados Unidos (*Bank Street*), na Inglaterra (*Plowden Report*) e em Portugal, onde aparece nos anos 50 pela mão de Irene Lisboa, foi divulgada de forma mais sistemática em 1978 pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo e é retomada pelo *Movimento da Escola Moderna* como parte da sua metodologia de trabalho, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente (Vasconcelos, 1998, p.135; Castro & Ricardo, 2003). Já o assinalamos também que, segundo Bairrão (1998), em finais do século XX a *pedagogia por projecto* constitui-se como a metodologia de trabalho que orienta maior número de práticas pedagógicas de educadores de infância em no nosso país.

Como refere Chillón (2000) "...esta prática educativa fundamenta-se nos princípios que procedem da teoria construtivista e do enfoque globalizador do conhecimento escolar, entendido este último enquanto processo no qual as relações entre os conteúdos das distintas áreas do conhecimento, se estabelecem em função das necessidades que surgem no momento de resolver problemas para compreender e melhorar a realidade" (p.27).

Contrariamente aos anteriores dois modelos apresentados, a *pedagogia de trabalho de projecto* não se constitui como um modelo pedagógico em si mas, como uma metodologia de trabalho que se pretende possa complementar e intensificar as aprendizagens das crianças nas restantes partes do currículo. Como assinalam Katz e Card (1997), "o trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las" (p.10).

O *Trabalho de projecto* é definido, então, por Katz e Chard (1997) como a parte do currículo que encoraja as crianças a utilizar as suas capacidades emergentes no

desenvolvimento de actividades informais e abertas, que as levem a compreender o mundo em que vivem. Esta metodologia de trabalho diferencia-se das actividades regulares que são planificadas e desenvolvidas pelas crianças pelo seu carácter progressivo e interactivo, que vai articulando saberes e competências à medida que vai acontecendo (Lopes da Silva, 1998; Chillón, 2000). Neste sentido, a implementação desta metodologia de trabalho requer uma participação alargada de todos os membros que constituem o contexto escola, em prol da construção progressiva de saberes em torno de uma temática ou conteúdos de interesse para um ou mais desses mesmos membros. Pretende-se, como afirmam Katz e Chard (1997), incentivar as crianças a "...por questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam" (p.6). Estas investigadoras referem, ainda, cinco grandes objectivos que estão presentes quando se implementa este tipo de metodologia, a saber:

1. Objectivos intelectuais e a vida da mente - o currículo deve permitir envolver a mente das crianças no aprofundamento e compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente;
2. Equilíbrio de actividades - ao constituir-se como uma parte do currículo, esta metodologia permite equilibrar o tipo de actividades que se desenvolvem no jardim-de-infância, configurando-se como um ponto intermédio entre a brincadeira espontânea das crianças e as actividades formais introduzidas pelo educador;
3. A escola como vida - para as crianças em idade pré-escolar a escola é um contexto real de vida, pelo que as experiências que nela possa desenvolver não serão artificiais nem institucionais, mas, antes, experiências da vida que implicam concentração, esforço, desafio e envolvimento;
4. Sentido de comunidade em classe - esta metodologia cria condições para que a cooperação seja um factor primordial na consecução do trabalho; espera-se que as crianças contribuam entre si e, com o seu esforço, para a vida do grupo;
5. O ensino como desafio - os professores devem ver esta metodologia como um desafio que deve ser encarado e ultrapassado; "um currículo que limita o professor principalmente a lições formais diárias e a dispor dos mesmos brinquedos e equipamentos dia após dia pode tornar-se rapidamente monótono e desprovido de desafio intelectual" (p.16).

4.3.2.- Organização curricular

A implementação desta metodologia de trabalho traduz-se nas seguintes características de organização curricular (Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva, 1998; Vasconcelos, 1998; Mendonça, 2002; Chillón, 2003):

- Papel do Educador de Infância: apoiar as ideias das crianças; fazer sugestões; assegurar que as crianças tenham acesso fácil a materiais e equipamentos necessários; estar atentos ao desenrolar das discussões; orientar o desenrolar do trabalho; ajudar na resolução de dificuldades; ser um elemento facilitador de informação; poder contribuir com propostas para se iniciarem novos projectos; é, em última instância, quem decide a pertinência e exequibilidade do projecto;
- Papel da Criança: fazer escolhas sobre o que querem saber, o que querem fazer, quando, onde, com quem e como vão trabalhar; implementar os projectos; avaliar o trabalho desenvolvido;
- Papel dos Pais: podem participar de quatro maneiras distintas: partilhando informações com os filhos sobre o tema do projecto, questionando os filhos sobre os projectos que estes últimos estão a desenvolver, facilitando informação através da cedência de livros, objectos, gravuras ou através da sua participação na sala e visitando a sala para observarem o trabalho das crianças e o resultado dos projectos;
- Organização do Espaço: deve ser funcional e estruturado, sugere-se que sejam criados diferentes espaços por forma a que as crianças possam ter a possibilidade de decidir e agir relativamente ao seu processo de aprendizagem; atendendo ao tipo de actividades que se pretende que as crianças desenvolvam, espaços como a área de expressão plástica, a área da casinha ou a área de biblioteca parecem ser fundamentais; o tipo de trabalho que esta metodologia comporta leva, igualmente, à necessidade de serem contemplados espaços para a exposição dos trabalhos das crianças; o espaço deverá, ainda, contar com variedade de recursos, materiais e humanos, disponíveis para que os projectos se possam desenvolver; os espaços que transcendem a sala de jardim-de-infância também são considerados como recursos importantes;
- Organização do Tempo: não é proposto um esquema de rotina a seguir; a rotina é negociada entre educador e crianças atendendo ao tipo de trabalho que se

desenvolve num momento em particular; sugere-se que a criança aprenda a gerir o tempo que lhe é disponibilizado para o desenrolar do seu projecto;

- Actividades e Estratégias: distinguem-se três tipos de actividades – de investigação, de construção e de jogo dramático; estes três tipos de actividades podem visar qualquer uma das áreas de conteúdo a desenvolver – expressões, linguagem, matemática e conhecimento do mundo – e acontecem no decorrer das três fases do trabalho de projecto, a saber: a fase de planeamento e arranque, fase de desenvolvimento e fase de reflexões e conclusões; quando o projecto é de iniciativa do educador deve ter em consideração, ainda, o tipo de actividades que as crianças podem levar a cabo, a capacidade de aplicação das capacidades emergentes das crianças nas actividades a desenvolver, a disponibilidade de recursos, o seu interesse enquanto educador pelo assunto a abordar e o momento do ano lectivo em que se pretende desenvolver o projecto.

4.3.3.- A metodologia de Trabalho de Projecto e a abordagem à linguagem escrita

A linguagem, em geral, tem um papel fundamental dentro da metodologia de *trabalho de projecto*. Desde o momento mesmo em que é proposto, o projecto contempla actividades estritamente relacionadas quer com a linguagem oral, quer com a linguagem escrita.

Considerando as três fases de desenvolvimento dos projectos, vejamos como a linguagem está patente em cada uma delas (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998):

- *Fase de planeamento e arranque*: esta fase inicia-se com uma primeira discussão acerca do tema ou do problema que se quer abordar; se por um lado a linguagem oral se evidencia na partilha de informações, ideias e experiências quer do educador, quer da ou das crianças que o irão desenvolver, por outro lado surge a linguagem escrita nas primeiras actividades de sistematização da informação que implicam a definição do plano de trabalho a seguir; neste momento, educador e crianças planeiam, em conjunto, o tipo de trabalho a seguir, onde, como e quando será desenvolvido e a forma como o mesmo será divulgado; geralmente esta informação é escrita e vai acompanhando o desenrolar do projecto enquanto guia e documento orientador; ainda nesta fase e, como forma de perspectivar e organizar o trabalho que se irá desenvolver, o

educador pode, também, construir um mapa conceptual sobre o tema, com os conhecimentos que o grupo possui relativamente ao mesmo;

- *Fase de desenvolvimento do projecto*: durante esta fase uma das actividades de maior importância é a de apresentação de novas informações acerca do tema; tal implica a leitura de informação escrita e de imagens ou objectos que foram recolhidos; o registo da nova informação que foi encontrada, através do desenho, da pintura, da escrita, da dramatização; como referem Katz e Chard (1997), "um papel importante do professor durante esta fase é incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem. Estas capacidades incluem a observação, comunicação, desenho e pintura. As (crianças) mais velhas podem aplicar a sua competência, em desenvolvimento, à escrita, leitura e cálculo" (p.175);
- *Fase de reflexões e conclusões*: nesta fase pretende-se que crianças e educador façam um balanço final do trabalho desenvolvido; é uma etapa onde a linguagem volta a estar muito presente quer ao nível oral, quer ao nível da escrita; crianças e educador resumem aquilo que foram as aprendizagens realizadas, avaliam o trabalho efectuado e propõem novos projectos a desenvolver; nesta fase o trabalho é apresentado (aos colegas, a outras crianças, aos pais) através de exposição directa e oral, através de maquetas, livros, painéis, desdobráveis ou, ainda, de dramatizações.

Ao nível das diversas actividades que são propostas para esta metodologia de trabalho, a linguagem escrita surge associada:

- às actividades de construção: pois, "à medida que as crianças constroem modelos, fazem perguntas sobre desenho e construção", falam sobre os problemas que possam surgir, aplicam a linguagem e a matemática à construção do modelo que estão a desenvolver, descrevem e escrevem o objecto que estão a construir, relatando a forma como o fizeram, os materiais que utilizaram (Katz & Chard, 1997, p.232);
- às actividades de investigação: sendo o objectivo fundamental destas actividades a descoberta de informação sobre o tema do projecto, para além de muitas outras actividades, as crianças devem procurá-la em livros e outros materiais impressos, fotografias, imagens várias, e devem registar a informação que vai sendo encontrada através de desenhos, escrita, mapas, esquemas,

gráficos, etc.

- às actividades de jogo dramático: nestas actividades a linguagem oral tem particular destaque, contudo a escrita pode surgir aliada à organização da própria representação - na planificação de papéis a dramatizar, na construção dos diálogos inerentes a cada personagem, na leitura do guião.

Como referem Katz e Chard (1997), "as artes da linguagem, tais como a expressão verbal, a leitura e a escrita, são utilizadas nas três categorias de actividade" (p.153) e estão presentes em todos os momentos do desenrolar dos projectos. Mas não fazem apenas parte das actividades que esta metodologia de trabalho comporta; a sua presença faz-se sentir, ainda, ao nível da organização e apetrechamento da sala. Quando se pensa na diversidade de actividades que se desenrolam durante a concepção, implementação e avaliação dos projectos, a sua consecução não parece ser possível sem a presença de uma multiplicidade de materiais e recursos que permitam um acesso fácil e rápido à informação. Desta forma, materiais como livros temáticos, enciclopédias, revistas, jornais, computador, papel e lápis parecem ser ferramentas fundamentais de trabalho.

Em linhas gerais, a leitura e a escrita entram, nesta metodologia de trabalho, de forma contextualizada dentro dos projectos e fazem parte da aprendizagem que se quer global e integrada.

EM SÍNTESE...

Provada que parece estar a relevância da Educação de Infância na construção de um percurso pessoal e académico de sucesso para a criança, torna-se necessária a conjugação de esforços culturais, políticos, sociais, económicos e profissionais, na criação de condições que permitam ao educador de infância, conjuntamente com pais e comunidade escolar, favorecer "...a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Princípio Geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Se o desenvolvimento global, integrado e equilibrado da criança deve ser o cerne da intervenção pedagógica do educador de infância, existem domínios do desenvolvimento infantil que, pela sua relevância para o normal desenvolvimento dos restantes domínios, devem merecer uma particular atenção do educador. Falamos, em particular, do domínio da

linguagem que, pela sua transversalidade, se configura como um instrumento fundamental, não apenas para a comunicação, mas como suporte de múltiplas aquisições.

Neste sentido, ao educador compete, independentemente do modelo pedagógico que oriente o seu trabalho ou das contingências que possam causar mudanças ou alterações na sua forma de estar na profissão, criar condições, na sala de jardim-de-infância, para que o domínio da linguagem oral e a abordagem à linguagem escrita sejam privilegiados em termos de intervenção, sem nunca esquecer as componentes de contextualização, relevância e sistematicidade que a devem pautar. Nomeadamente quando nos referimos à abordagem à escrita, fazemo-lo considerando não apenas questões de carácter curricular e profissional, tais como, a organização de espaços e tempos e a definição de estratégias e actividades a serem implementadas com o grupo de crianças, mas também questões de índole pessoal, de relacionamento do próprio educador com a utilização do código escrito.

Como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997), "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" (p.68), mas também é fundamental "...proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio" (p.71).

II.- CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Retomando as questões inerentes ao papel do Educador de Infância na promoção e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, de entre os muitos factores que condicionam o trabalho deste profissional da educação e aos quais fizemos menção, encontramos, ainda, um outro e, talvez um dos mais importantes, que diz respeito à forma como pensa e perspectiva o seu papel, o seu trabalho e as decisões pedagógicas que vai tomando no seu dia-a-dia.

Para conhecer o que é que leva o educador de infância a agir, verdadeiramente, da forma em que o faz, não basta apenas observar o seu comportamento, a maneira como enforma a sua prática pedagógica ou a forma como se relaciona com as crianças. Torna-se fundamental conhecer as razões que o justificam e que configuram aquilo que denominaremos como *concepções*. A forma como pensa parece condicionar a forma como perspectiva o seu papel enquanto educador, as suas expectativas em relação ao grupo de crianças e a forma como concebe, implementa e avalia a sua prática pedagógica; mas, como?

Parafraseando Hativa (2000), as últimas duas décadas foram testemunhas da tendência crescente, no campo da educação e da investigação, da consideração do ensino enquanto actividade profissional que implica a mobilização de processos cognitivos complexos e exigentes. Neste sentido, compreender as necessidades do ensino passa, necessariamente, por compreender o professor, o seu pensamento, as suas concepções e os seus conhecimentos relativamente ao ensino, à aprendizagem e aos alunos.

Este campo da investigação em educação, o das concepções dos educadores/professores, é extremamente vasto e comporta, em si mesmo, um número significativo de questões que, de forma directa ou indirecta, influenciam a forma como o educador pensa e age, algumas das quais já foram vislumbradas no anterior capítulo deste trabalho. É através de alguns desses estudos que aqui iremos tentar compreender, em primeiro lugar, o que é que se entende pelo estudo das concepções dos professores/educadores e quais as linhas de investigação que têm sido seguidas ao longo das últimas décadas; em segundo lugar, procuraremos efectuar uma abordagem às concepções dos educadores de infância, em particular para, finalmente, tentar perceber o que tem sido investigado relativamente às concepções destes últimos acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância.

1.- O ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

1.1.- Paradigmas de Investigação em Educação

Os trabalhos que foram sendo desenvolvidos ao longo das últimas décadas, tendentes a compreender os processos de ensino, foram recorrendo a diferentes quadros ou modelos teóricos de referência denominados *paradigmas*, cada um dos quais tentando sempre superar as limitações apontadas aos anteriores.

Como refere Gage (1986, p.412, in Januário, 1996, p.16), os *paradigmas* constituem-se como o "conjunto integrado de conceitos fundamentais, de variáveis e de problemas ligados a abordagens metodológicas e utensílios correspondentes". Para Guba (1990, p.17, in Estrela Rego, 1999, p.15) são definidos enquanto "um conjunto de crenças que guiam a acção" e cujos conteúdos podem dizer respeito a diferentes âmbitos: questões ontológicas (a natureza do conhecido ou da realidade), questões epistemológicas (natureza das relações entre conhecedor e conhecimento) e questões metodológicas (a forma como o conhecedor olha para o conhecimento). Januário (1996) refere-se, também, aos paradigmas como um modelo de referência para abordar um fenómeno, que servem como ponto de partida para esclarecer e explicitar determinadas realidades. Pacheco (1995), por seu lado, confere ao conceito de paradigma de investigação duas funções primordiais: a "…unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação" (p.12).

Inicialmente conotados com a corrente behaviorista da psicologia, os paradigmas no âmbito da educação foram-se aproximando da perspectiva cognitivista, fruto da própria evolução que as investigações foram sofrendo a partir de meados dos anos setenta no campo da psicologia (Calderhead, 1987; Altet, 1994; Estrela Rego, 1999; Januário, 1996; Beijaard & Verloop, 1996; Einarsdóttir, 2003a).

Até início dos anos setenta, as investigações desenvolvidas no âmbito do ensino seguiam o *paradigma processo-produto* que, assente na psicologia behaviorista, tinha como premissa associar "...os resultados académicos dos alunos às variáveis de processo na sala de aula....", possibilitando "...identificar os factores de ensino que mais se encontram comprometidos com o rendimento escolar dos alunos" (Januário, 1996, p.20). As

investigações desenroladas no âmbito deste paradigma pretendiam descrever os acontecimentos da sala de aula de forma objectiva, centrando-se no *quê* e *como* se ensina e aprende e estabelecendo uma relação directa entre os comportamentos do professor e aquilo que este ensina e os comportamentos e aprendizagens dos alunos. Como assinala Estrela Rego (1999), "estudos descritivos, experimentais e correlacionais sobre a efectividade do professor foram desenhados para determinar quais os comportamentos do professor, usualmente orientados ou para comportamentos de gestão da sala ou para comportamentos de instrução, que melhor explicam a execução dos alunos medida em graus. Implícito neste programa de investigação está a concepção de que a elaboração dos melhores programas de instrução depende do incremento de conhecimentos acerca das relações entre o comportamento do professor e a aprendizagem do aluno" (p.18).

Com o surgimento da psicologia cognitivista, o paradigma processo-produto "...sofreu fortes críticas, nomeadamente, quanto à sua perspectiva behaviorista e descontextualizada", surgindo, desta feita, "...uma abordagem fenomenológica encarando o sujeito e a sua subjectividade, procurando a «causa das coisas», não contemplada no modelo anterior (Januário, 1996, p.22). Este novo paradigma, denominado como *paradigma ecológico*, também definido por Januário (1996) como *abordagem holística*, pretende compreender o ensino numa vertente mais extensa que englobe a totalidade da vida pedagógica num contexto psicológico alargado. Assim, não interessa apenas aquilo que se observa no comportamento de professores e alunos, mas também aquilo que justifica a sua acção.

Como assinala Calderhead (1987), este novo paradigma implicou uma mudança quer ao nível metodológico, quer ao nível teórico, quer, ainda, ao nível ideológico na definição e concretização de investigações neste âmbito. Metodologicamente, as investigações, anteriormente baseadas na observação e quantificação do comportamento do professor, passaram a considerar métodos e técnicas, com uma abordagem de pendor mais qualitativo, que permitissem compreender as intenções e funções subjacentes ao modo de funcionamento da sala de aula. Teórica e ideologicamente, as investigações orientadas de acordo com o *paradigma ecológico*, passaram a perspectivar "os professores como agentes activos no desenvolvimento da sua própria prática, como tomadores de decisões utilizando o seu conhecimento especializado para guiar as suas acções em situações particulares, sublinhando os aspectos de autonomia e responsabilidade do trabalho do professor, e fornecendo razões apelativas para considerar o ensino como uma profissão digna, complexa e exigente, especialmente quando contrastada com o ponto de vista dominante anterior de ensinar entendido enquanto domínio de uma série de comportamentos de ensino eficaz" (p.5).

De acordo com Einarsdóttir (2003a) e, em linhas gerais, este paradigma caracteriza-se:

- "pela atenção à interacção entre pessoas e o seu contexto;
- por tratar o ensino e a aprendizagem como processos continuamente interactivos em vez de isolar alguns factores no sistema e etiquetá-los como causa e efeito;
- por perspectivar o contexto de aula como inserida noutros contextos – a escola, a comunidade, a família, a cultura – os quais influenciam aquilo que pode ser observado na aula; e
- por tratar processos não observáveis, tais como pensamentos, atitudes, sentimentos ou percepções dos participantes, enquanto fonte de dados importante" (p.114).

Como refere Calderhead (1987), a partir da década de 70 observou-se um crescimento acentuado do número de investigações desenvolvidas no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem orientados de acordo com o paradigma ecológico. Assim, "vários investigadores dirigiram a sua atenção para o papel do professor e do contexto da sala de aula nos processos de mudança curricular, e para examinar a natureza da actividade prática do ensino. Como pensam os professores sobre o curriculum e as diversas interacções que ocorrem durante o processo de implementação de um novo curriculum tornaram-se um novo foco de atenção" (p.6). Este ampliar de horizontes neste campo da investigação levou, ainda, ao surgimento, por parte de outras áreas de investigação, da necessidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre o pensamento e tomada de decisão do professor. Nomeadamente em disciplinas como a filosofia, a antropologia, a linguística ou o desenvolvimento curricular, os trabalhos foram surgindo crescentemente a partir, fundamentalmente, dos anos 80, dando lugar a um vasto leque de perspectivas sobre este domínio, ajudando a clarificar algumas das questões em estudo (Calderhead, 1987; Day et al., 1993; Estrela Rego, 1999).

As diversas investigações que neste campo têm sido desenvolvidas não têm, contudo, conduzido aos resultados esperados devido a dificuldades teóricas e metodológicas. Como indicam Januário (1996), Estrela Rego (1999) ou Einarsdóttir (2003a), a complexidade e abrangência deste campo de investigação tornaram difícil a tarefa de explicar o processo de ensino/aprendizagem, dando origem a investigações em diferentes campos disciplinares, com enquadramentos teóricos e metodológicos distintos, com pontos de partida diversos e com interpretações dos dados também elas diferentes. Como assinala Estrela Rego (1999), estas diferenças existem, desde logo, ao nível da multiplicidade de conceitos e definições utilizadas

para designar as próprias concepções dos professores, sendo possível encontrar termos como: pensamento do professor, perspectivas do professor, conhecimento do professor, teorias dos professores, entre outros.

Mais adiante neste capítulo teremos oportunidade de aprofundar sobre as diversas linhas de investigação que, no campo dos processos de ensino e aprendizagem e, especificamente, no âmbito das concepções dos educadores e professores, têm sido desenvolvidas nos últimos anos, por forma a melhor compreender as aproximações e os distanciamentos que aqui ventilamos, bem como os factores que as poderão condicionar. O que não parece causar quaisquer dúvidas nem posições distintas é no reconhecimento das investigações desenvolvidas neste domínio enquanto mais valia para o aprofundar dos processos educativos que se sucedem nas escolas, como assinalam Zohar et al. (2001), independentemente das divergências que possam acontecer.

Apenas como forma de compreender como, estruturalmente, se organizam as investigações no âmbito do *Paradigma Ecológico*, tentaremos, de seguida, perceber especificamente os princípios que enformam as investigações que nele se inserem e que deram lugar a duas abordagens distintas: o *Paradigma do Pensamento do Professor* e o *Paradigma do Conhecimento do Professor*.

1.2.- Paradigma do "Pensamento do Professor"

Como assinala Calderhead (1987), o termo *pensamento do professor* foi utilizado, com frequência, para referir distintos processos, tais como a percepção, a reflexão, a solução de problemas, entre outros; contudo, transformou-se numa unidade que comporta "...um corpo de investigações que, apesar de partir de uma variedade de diferentes backgrounds e de se focalizar em diversas questões educativas, tem uma preocupação comum com as formas segundo as quais o conhecimento é activamente adquirido e utilizado pelos professores e com as circunstâncias de essa aquisição e utilização" (p.5).

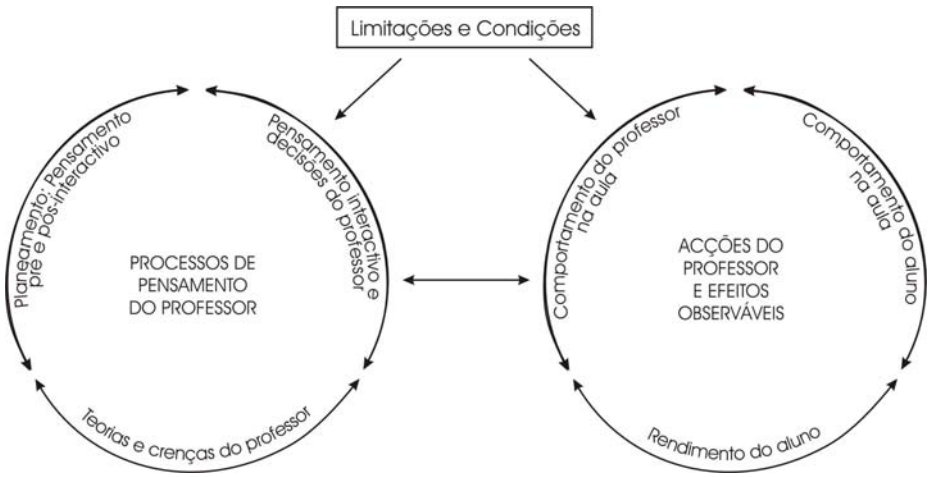
A diversidade de investigações que, sob o *paradigma ecológico*, foram sendo desenvolvidas, levaram Clark (1995, in Einarsdóttir, 2003a) a dividir este paradigma em duas abordagens: o *paradigma do pensamento do professor* e o *paradigma do conhecimento do professor*. "A mais recente investigação sobre o conhecimento do professor tem-se centrado na compreensão do conhecimento apreendido pelos professores e nas formas pelas quais os professores transformam esse conhecimento nas suas salas de aula. As investigações sobre o

pensamento do professor centram-se principalmente nas vidas mentais dos professores tais como a planificação, a tomada de decisões, crenças e teorias que invisivelmente guiam e influenciam a acção do professor" (Einarsdóttir, 2003a, p.114).

As investigações desenvolvidas desde a década de setenta, no domínio do processo de ensino/aprendizagem, têm encontrado no paradigma do *Pensamento do Professor* uma base de sustentação conceptual e metodológica que tem facilitado uma análise integrada dos processos relacionados com o pensamento do professor e dos alunos e com os seus comportamentos e respectivos efeitos na sala de aula, por forma a incrementar o conhecimento relativo à interacção pedagógica que acontece neste contexto particular (Januário, 1996).

A diversidade de linhas de investigação que, neste campo, foram surgindo inicialmente, levaram Clark e Peterson, em 1986 (in Estrela Rego, 1999), a organizar a vasta literatura existente sobre os diferentes aspectos do pensamento do professor e sobre a sua eficácia, sob forma de um modelo de pensamento e acção do professor. Este modelo que se sintetiza na *Figura* 1, representa as duas "...grandes áreas de investigação didáctica relativamente ao ensino: os processos de pensamento do professor e os comportamentos e os efeitos observáveis na sala de aula" (Januário, 1996, p.27).

Figura 1 – Modelo de Pensamento e Acção do Professor de Clark e Peterson (1986)



Esta figura, que representa o Modelo de Clark e Peterson, apresenta-se sob a forma de dois círculos "...cada um dos quais corresponde a diferentes domínios de ensino, a diferentes tipos de actividade em termos da sua visibilidade e, investigação orientada por diferentes paradigmas" (Estrela Rego, 1999, p.36). No círculo da esquerda encontramos os processos de

pensamento do professor que, como afirma Estrela Rego (1999), representam a actividade não observável do professor. A este domínio correspondem três categorias de análise: planeamento do professor (pensamento pré e pós-interactivo, pensamentos e decisões interactivas e teorias implícitas, concepções e crenças). O círculo da direita representa as acções e os seus efeitos observáveis, contemplando o comportamento do professor na sala de aula, o comportamento do aluno nesse mesmo contexto e o rendimento do aluno. Estes dois domínios que se relacionam entre si, devem ser, ainda, entendidos à luz das limitações e condições que o contexto físico e social proporcionam.

Relativamente aos processos do pensamento do professor, Clark e Peterson (1986, in Januário, 1996), consideraram, como referimos, três grandes dimensões de análise: as *teorias implícitas, concepções e crenças*; o *planeamento do professor* e os *pensamentos e decisões interactivas*.

As teorias implícitas, concepções e crenças representam "...as proposições e convicções que os professores defendem, bem como as imagens e os valores que estes transportam para a actividade docente (representando proposições mais gerais como as teorias pedagógicas perfiladas, as representações do sucesso educativo, o conhecimento sobre o conteúdo do ensino, etc.); estas representações são parte integrante do seu repertório pedagógico-didáctico" (Januário, 1996, p.27). Como assinala este investigador, a existência de inúmeros focos de análise em termos de investigação que têm surgido, tem tornado possível encontrar estudos inerentes ao conhecimento acerca dos conteúdos de ensino, a preocupações práticas, representações e imagens, a atribuições causais sobre o sucesso escolar, a crenças e valores educativos, a dilemas, metáforas, a sentimentos sobre o papel do docente, auto-conceito, entre outros.

O planeamento do professor refere-se aos pensamentos e às "...decisões pré e pós-interactivas, relativos à organização, estrutura e avaliação do processo ensino/aprendizagem (p. ex., as decisões didácticas sobre organização da classe, o diagnóstico das capacidades dos alunos ou as alternativas didácticas tomadas)" (Januário, 1996, p.27). Clark e Yinger (1987) apontam duas definições para planeamento enquanto objecto de estudo; a primeira é entendida enquanto processo psicológico através do qual o professor é capaz de perspectivar o futuro, construindo um quadro de referência que lhe permitirá orientar a sua acção; a segunda, um pouco mais vaga, indica que planeamento pode ser definido como "as coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planificar" (p.86).

Os pensamentos e decisões interactivas durante a interacção na sala de aula, constituem-se como "...os processos mentais que originam as decisões imediatas, reclamadas

pelas situações pedagógicas concretas" (Januário, 1996, p.27). Durante a fase de interacção com os alunos, o professor é confrontado com um conjunto de situações, previstas ou imprevistas, com as quais deve lidar e que dão lugar a tomadas de decisão, processamento de informação diversa, procura de alternativas, etc. Consequentemente, as investigações englobadas nesta categoria procuram estudar a forma como o professor toma determinadas atitudes ou comportamentos durante a interacção com os alunos no contexto de sala de aula.

Em síntese, poderíamos afirmar que estas três categorias correspondem, grosso modo, àquilo que os professores pensam: a) sobre si e sobre a forma como se posicionam pedagogicamente face ao processo de ensino e aprendizagem (teorias implícitas, concepções e crenças), b) sobre aquilo que pensam sobre o que querem fazer, justificando-o (planeamento do professor) e c) sobre o que pensam relativamente à sua prática implementada (pensamentos e decisões interactivas).

Em relação aos comportamentos e efeitos observáveis na sala de aula, como assinala Januário (1996), para Clark e Peterson "...*o ensino é sobretudo acção*..."; desta forma, para melhor compreender o contexto de sala de aula é fundamental considerar "...os comportamentos de ensino e os efeitos manifestos e observáveis decorrentes do processo de ensino/aprendizagem" (p.28).

Considerando a vastidão e diversidade de investigações desenvolvidas e publicadas no âmbito do paradigma do pensamento do professor, podemos afirmar que a criação de dimensões de análise constitui-se como um instrumento válido que permite organizar as distintas informações, fundamentalmente ao nível específico dos problemas sobre os quais se debruça cada uma delas. Neste sentido e, dada a pertinência que se vislumbra para a presente investigação, estas categorias serão especificamente retomadas e aprofundadas no próximo ponto do presente capítulo, procurando sintetizar o tipo de trabalhos que, em cada uma delas, podemos encontrar.

Anteriormente referimos o facto da mudança de paradigma na investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem ter conduzido às consequentes alterações a nível metodológico. Este tipo de organização das investigações desenvolvidas no seio do paradigma do pensamento do professor comporta, também, diferentes abordagens metodológicas, quer ao nível dos instrumentos utilizados, quer, ainda, ao nível da recolha e tratamento da informação, com o intuito de "...apreender a rede de pensamentos e de decisões dos professores" (Januário, 1996, p.52). Como indica este autor, o cúmulo de investigações que, sobre os processos do pensamento do professor, tem sido efectuado, é ilustrativo da diversidade de metodologias adoptadas, o que levou alguns autores, a tentar caracterizar ou agrupar, também,

os diferentes tipos de abordagens.

Em 1986 Shavelson, Webb e Burstein (in Einarsdóttir, 2003a) sintetizaram, num capítulo do *Handbook of Research on Teaching*, as diversas técnicas de investigação que dentro das investigações centradas no paradigma do pensamento do professor haviam sido desenvolvidas. Assim, destacam-se dois tipos de abordagens privilegiadas: as situações simuladas (*regression modeling*) e a análise de protocolos. Para as situações simuladas que procuram "...identificar, a partir de procedimentos de simulação, os tipos de informação que os professores utilizam e as formas pelas quais associam ou integram essa informação, a fim de se posicionarem pedagogicamente ou tomarem decisões" (Januário, 1996, p.54), são referidas duas técnicas: (1) a apreensão da estratégia (*policy capturing*), que "...consiste em confrontar o docente com materiais pré-construídos de episódios de ensino, reais ou simulados" e os dados provenientes das afirmações dos professores são registados numa escala tipo Lykert para a sua posterior análise; e (2) a obtenção de julgamentos (*lens model*) que "...representa uma variante da anterior, consistindo na comparação dos julgamentos ou escolhas dos professores com aqueles efectuados por *experts* numa área curricular (...) ou com as motivações e preferências dos seus alunos..." (Januário, 1996, p.53).

Para a análise de protocolos (*process tracing*), entendidos enquanto procedimentos utilizados para a obtenção verbal de dados acerca dos pensamentos dos professores ao efectuarem julgamentos, tomarem decisões ou resolverem problemas, são identificadas três técnicas distintas (Januário, 1996; Einarsdóttir, 2003a): (1) a verbalização ou pensar de viva voz (thinking ou talking aloud), onde se solicita ao professor que pense em voz alta enquanto realiza uma determinada tarefa; (2) a entrevista retrospectiva, onde é solicitado ao professor que fale acerca de uma determinada tarefa ou actividade que aconteceu antes da entrevista; e (3) a entrevista de estimulação de memória - através deste tipo de entrevista são obtidos dados que interessam directamente ao entrevistador, mas onde a memória do entrevistado é estimulada, evocando acontecimentos passados que podem ter sido, por exemplo, gravados, por forma a tentar perceber o que é que levou o professor a agir de determinada maneira.

Januário (1996) assinala, ainda, uma outra organização proposta por Clark e Peterson (1986, in Januário, 1996) que, contemplando as técnicas de recolha de informação anteriormente indicadas, inclui, também, o relato escrito (*journal keeping*) e a técnica do repertório de opções (*repertory grille technique*). No relato escrito ou *journal keeping* é solicitado ao professor que relate por escrito a preparação de uma aula ou que analise o seu produto (plano de aula); "esta técnica é frequentemente completada por uma entrevista de aprofundamento ou acompanhada por comentários escritos, como o contexto no qual se

inscreve a aula, as razões que levaram a elaborar essa planificação, as reflexões do professor, etc." (p.55). A técnica de repertório de opções ou *repertory grille technique*, mormente utilizada em investigações sobre teorias implícitas, "...consiste em mostrar ao professor uma série de cartões sobre os quais são inscritas afirmações simples sobre um tema específico; solicita-se então aos professores para escolher os cartões que aprovam e os que desaprovam, bem como a respectiva justificação; os cartões escolhidos são então colocados sobre uma grelha elaborada para revelar os conceitos ou valores depositados pelo professor" (pp.55-56).

Esta diversidade ao nível metodológico que, dentro das investigações sobre o pensamento do professor, referimos, foi, também ela, assinalada por Calderhead (1987) que, no livro *Exploring Teachers Thinking* cuja edição representa mais um esforço no sentido de compilar um conjunto de investigações realizadas sob este paradigma, refere não apenas a presença de diferentes abordagens metodológicas, como ainda a sua importância para um mais profundo acesso e compreensão do pensamento dos professores.

Para Januário (1996), este paradigma é uma via privilegiada de estudo que permite uma "...análise integrada dos processos de pensamento dos professores (e dos alunos) e dos comportamentos e efeitos na sala de aula (...), permitindo aumentar o nosso conhecimento sobre o processo de interacção pedagógica e de melhorar o serviço que as escolas e os professores proporcionam" (p.28). Calderhead (1987) também assinala o facto destas investigações se traduzirem em benefícios para os próprios professores, facilitando a definição de conceitos e situações que representem realmente a complexidade do seu trabalho e enformando uma linguagem específica que permita, aos professores, analisar e discutir as suas práticas e, até, "...defender a integridade das suas práticas contra as muitas interpretações e acusações que são feitas por aqueles que estando fora da profissão se sentem competentes para inventar, frequentemente mal informados, compreensões sobre processos educativos" (p.4). Mas, como assinala Estrela Rego (1999), o modelo do pensamento e acção do professor "...não se constitui como uma tentativa de descrever e explicar nem o pensamento do professor nem a prática do professor" (p.38). A sua função primordial é a de ajudar na organização das diversas investigações que têm sido desenvolvidas no campo dos processos de pensamento do professor.

Essa diversidade aqui manifesta, ao nível de terminologias, conceitos ou metodologias mobilizadas para o estudo do pensamento do professor e do processo de ensino/aprendizagem que se desenrola na sala de aula, podemos evidenciá-la, nos próximos pontos, onde destacaremos algumas das investigações que, neste âmbito, se têm publicado.

Contudo, e porque o nosso estudo se centra nos educadores de infância, focalizaremos

a nossa atenção nas investigações que têm sido efectuadas com estes profissionais da educação, socorrendo-nos de outras que, particularmente orientadas para o estudo das concepções de professores, se afiguram relevantes para a compreensão das nossas questões de investigação. Assim, respeitando as linhas de investigação inseridas no *Paradigma do Pensamento do Professor*, apresentaremos alguns estudos que nos permitam perspectivar a forma como os educadores se posicionam face ao planeamento do processo educativo, às concepções sobre como se gerem esse processo e, ainda, à relação entre aquilo que pensam e a forma como agem perante situações pedagógicas diversas.

1.3.- Paradigma do "Conhecimento do Professor"

Como assinalámos anteriormente, o *Paradigma Ecológico* comporta em si mesmo uma segunda abordagem relacionada com o estudo dos processos de ensino/aprendizagem, especificamente centrados naquilo que o professor deve saber, conhecida como *Paradigma do Conhecimento do Professor*.

Como indicam Wilson et al. (1987), à semelhança das investigações produzidas no *paradigma do pensamento do professor*, também dentro do paradigma *do conhecimento do professor* são vários os estudos efectuados, abrangendo diversas perspectivas. Assim, "alguns investigadores exploram as origens da compreensão dos professores, contrastam o conhecimento recolhido das experiências da sala de aula com o conhecimento adquirido através de modalidades mais formais de preparação de professores. Outros estão interessados nos processos cognitivos que os professores mobilizam durante as etapas pré-activa e interactiva da instrução. Ainda outros se aproximam do estudo do conhecimento do professor centrando-se no conteúdo dos pensamentos dos professores – os seus conhecimentos sobre os aprendizes, sobre pedagogia, sobre o currículo" (p.104). Esta diversidade de estudos conduz, igualmente, ao aparecimento de diferentes conceitos em torno do termo *conhecimento do professor*.

Connelly et al. (1997) utilizam o termo *conhecimento do professor* para referir-se àquilo que o professor sabe e à forma como esse conhecimento é expresso na prática; e vão mais além, considerando como ponto central da sua investigação o *conhecimento prático do professor* que surge definido como "o termo designado para capturar a ideia de experiência de forma que nos permita falar acerca dos professores enquanto pessoas especialistas e conhecedoras. O conhecimento prático pessoal está na experiência passada do professor, na

mente e no corpo presente do professor e nos seus futuros planos e acções. O conhecimento prático pessoal encontra-se na prática do professor. Para qualquer professor, é uma forma particular de, reconstruindo o passado e as intenções para o futuro, lidar com a situação presente" (Conelly & Clandinin, 1998, p.25, in Conelly et al., 1997).

Também Calderhead e Robson (1991) se referem ao *conhecimento do professor* como as ideias de professores, no caso da investigação, em fase de formação relativamente à forma como concebem o ensino e o seu desenvolvimento profissional. Para Carter e Doyle (1987) o *conhecimento do professor* constitui-se como um conjunto de esquemas ou roteiros que permite ao professor interpretar comportamentos particulares e prever a configuração de eventos num contexto específico e para compreender o conhecimento do professor é necessário elaborar um mapa do esquema que ele utiliza para compreender os eventos e processos que se sucedem na sala de aula. Enquanto que para Beijaard e Verloop (1996) o conhecimento do professor é aquele conhecimento que determina ou orienta a acção do professor na prática.

A partir de meados da década de oitenta as investigações no âmbito do *conhecimento do professor* começaram a ter maior destaque, assumindo-se como de grande relevância para o estudo de como os professores pensam relativamente à sua prática pedagógica, mas apenas recentemente "...se tornou um lugar comum acreditar que aquilo que os professores sabem e a forma como eles expressam o seu conhecimento é central para a aprendizagem do estudante" (Connelly et al., 1997, p.666).

Assim, e considerando, uma vez mais, que o ponto central do nosso estudo é os educadores de infância, procuraremos apresentar os trabalhos que no âmbito do conhecimento do educador têm sido desenvolvidos, auxiliando-nos dos estudos que relativamente ao conhecimento do professor têm sido realizados como forma de ampliar o nosso campo de análise, nalguns casos restrito atendendo às escassa investigações que, particularmente na educação de infância, se fazem sentir.

2.- AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Inseridas no *Paradigma Ecológico*, são diversas as linhas de investigação que, como anteriormente referimos, foram sendo desenvolvidas com o intuito de estudar aquilo que o educador/professor pensa acerca do seu trabalho e do seu papel, aquilo que faz e aquilo que poderão ser os efeitos do seu trabalho.

Na tentativa por organizar algumas das investigações que, sob o *Paradigma do Pensamento do Professor*, foram sendo desenvolvidas, autores como Calderhead (1987), Day, Calderhead e Denicolo (1993) ou Calderhead e Gates (1993) compilaram um grupo considerável de estudos, que permitem perspectivar a diversidade de questões em estudo quando falamos deste campo, em três linhas de investigação distintas: estudos sobre o Planeamento do Professor, estudos sobre as Concepções dos Professores e estudos sobre o Pensamento e Acção do Professor.

Em paralelo, como assinalámos anteriormente, o *Paradigma Ecológico* comporta em si mesmo uma segunda abordagem relacionada com o estudo dos processos de ensino/aprendizagem, especificamente centrados naquilo que o professor deve saber, conhecida como *Paradigma do Conhecimento do Professor*.

Neste sentido, respeitando esta estrutura organizadora que dentro de ambos os Paradigmas têm servido como ponto congregador dos estudos, iremos abordar preferentemente, como referimos, as investigações que dizem respeito aos educadores de infância, recorrendo, ainda, a trabalhos efectuados com professores no sentido de melhor compreender as diversidades decorrentes deste tipo de estudos e, sobre tudo também, porque, como veremos, as investigações realizadas com professores são em maior número e mais vastas.

Em linhas gerais, e como veremos de seguida, a nossa pesquisa bibliográfica mostrou-se pouco frutífera no que diz respeito a investigações no âmbito do planeamento do educador de infância e pouco aprofundada no domínio do paradigma do conhecimento do educador, onde apenas foram identificados os trabalhos de Burton (1997), de Brock (2003) e de Horppu e Ikonen-Varila (2004) que abordaremos na derradeira parte deste ponto.

Por outro lado, por constituir-se a educação de infância como o nível de ensino alvo do presente trabalho de investigação, porque o nosso trabalho incide particularmente sobre o estudo das concepções dos educadores de infância e porque no âmbito da educação de infância as investigações parecem estar fundamentalmente direccionadas precisamente para o estudo das concepções destes profissionais da educação, este será o ponto onde mais aprofundadamente analisaremos os trabalhos que têm sido desenvolvidos. Assim, consideraremos, por um lado os aspectos inerentes ao estudo das concepções tais como o processo de ensino, o papel do educador, as suas expectativas face ao seu grupo de crianças e as mudanças que as mesmas sofrem atendendo aos constrangimentos sociais, políticos, económicos, culturais ou sociais que se impõem, e por outro lado a relação que entre pensamento e acção dos educadores de infância tem sido estudada, analisando as suas

divergências e convergências.

2.1.- Estudos sobre o Planeamento dos Educadores de Infância

Como assinalamos anteriormente, os estudos sobre o *planeamento do professor* centram-se na forma como o professor estrutura, organiza e avalia o processo de ensino/aprendizagem. Como indica Januário (1996, p.43), "...o planeamento é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar, do meio envolvente e do estabelecimento de ensino...". Esta etapa do processo de ensino/aprendizagem, também ela conhecida como pré-interactiva ou pré-activa (Jackson, 1965 in Yinger, 2001; Januário, 1996), acontece durante os momentos a sós do professor e inclui a execução de actividades tais como: a preparação dos planos de aula, correcção de trabalhos dos alunos, preparação de equipamento, pensar relativamente à forma como lidar com certas situações que implicam problemas de comportamento ou de aprendizagem, etc. De todas estas tarefas que lhe são incumbidas ao professor, Yinger (2001) destaca o planeamento como sendo a mais importante pois dele depende a adequada e correcta adequação de objectivos, estratégias e materiais às aptidões dos alunos e às linhas orientadoras do próprio processo educativo. Para Davies e Rogers (2000) o planeamento permite, ainda, uma avaliação da prática a posteriori e, citando a Tann (1993), referem que facilita o acesso às teorias pessoais e pensamento profissional do professor na interface entre as concepções e as práticas.

Como tivemos oportunidade de assinalar, no campo da educação de infância e da forma como os educadores perspectivam as suas tarefas de planeamento, não foram encontradas quaisquer investigações que nos permitam, adiante, confrontar os resultados do nosso estudo com outros de cariz semelhante. Desta forma, e porque este é um aspecto de considerável importância para o nosso trabalho e para o estudo das concepções dos educadores, optamos por, a continuação, apresentar um conjunto de trabalhos direccionados para o estudo do planeamento dos professores que nos possam servir como ponto de referência num momento futuro de análise, salvaguardando as devidas diferenças que, neste âmbito, possam surgir entre educadores e professores.

Para Clark e Yinger (1987), as investigações no âmbito do planeamento do professor podem ser organizadas em três grupos: os tipos e funções de planeamento, os modelos utilizados para descrever o processo de planeamento e as relações entre o planeamento do

professor e a subsequente acção na sala de aula.

No que concerne aos tipos e funções de planeamento, as investigações (Yinger, 1977; Clark & Yinger, 1979 in Clark & Yinger, 1987) parecem demonstrar a existência de diversas formas de planeamento (semanal, diário, por unidades de conteúdo, a longo prazo, a curto prazo, anuais e trimestrais), bem como de diferentes funções ou razões que os professores utilizam para justificar a planificação: para resolver no imediato necessidades pessoais (por exemplo, para reduzir as incertezas ou a ansiedade ou para obter uma sensação de poder e segurança); enquanto meio para organizar o processo de instrução (recolher e organizar informação, materiais, estruturar o tempo e o decorrer das actividades) e para utilização directa durante esse processo (como auxiliar de memória, para o começo das actividades, como marco de referência). Contudo, nem sempre o planeamento tem uma função claramente pedagógica. Num estudo desenvolvido por McCutcheon (1980, in Clark & Yinger, 1987), com 12 professores do ensino básico, alguns professores referiram planear apenas para responder a questões administrativas colocadas pelo director da escola, que lhes exigia o plano de trabalho com regularidade. Estes mesmos professores indicaram, ainda, que o planeamento também era útil quando tinham que ser substituídos por outros professores. Neste caso, o planeamento parece servir como referência ou documento orientador das actividades práticas que o professor substituto deve implementar.

Zahorik (1975, in Clark & Yinger, 1987) numa investigação desenvolvida com 194 professores, cujo objectivo era determinar quais as decisões prioritárias que os professores tomam, registou a existência de várias categorias de decisões, a saber: de objectivos, de conteúdos, de actividades, de materiais, de diagnóstico, de avaliação, de instrução e de organização. Concluiu, ainda, que a maioria das decisões que os professores tomam estão relacionadas com a actividade dos alunos (81%) e que as decisões que primeiramente são tomadas dizem respeito aos conteúdos (51%), seguidas das decisões inerentes aos objectivos (28%). Este estudo aponta, igualmente, para o facto do planeamento não ser visto como um processo linear, que começa com a definição de objectivos, sendo estes últimos considerados, inclusive, como pouco importantes no que diz respeito à tomada de decisões. Resultados idênticos foram apontados por Peterson et al. (1978, in Clark & Yinger, 1987) que concluíram que os professores ocupam, em primeiro lugar, uma boa parte do seu tempo de planeamento com questões relativas aos conteúdos, seguido de questões inerentes ao processo (estratégias e actividades), mas apenas uma pequena parte ocupa o seu tempo com os objectivos, e por Morine-Dershimer e Vallance (1976, in Clark & Yinger, 1987) que revelam que “os seus planos escritos reflectem pouca atenção a metas comportamentais, ao diagnóstico de

necessidades dos estudantes, aos procedimentos de avaliação e a vias alternativas de acção" (p.91).

De acordo com dois estudos efectuados por Earle (1996) neste mesmo domínio, alguns resultados parecem, também, não se distanciarem muito dos anteriores. Os dados obtidos revelaram que: os conteúdos parecem ser o alvo das primeiras atenções dos professores aquando do planeamento mas, contrariamente aos resultados acima apontados, os objectivos parecem ser o segundo ponto de reflexão dos professores; apesar de considerarem os objectivos como um dos pontos de partida para o planeamento, à semelhança dos estudos supracitados, é aos conteúdos, materiais e actividades que os professores dedicam a maior parte do seu tempo de planeamento; outro aspecto interessante neste estudo é o de apontar que, para muitos professores, o planeamento mental é tão importante quanto o planeamento escrito e para o facto dos professores referirem privilegiar o planeamento mental.

Um outro trabalho neste âmbito, desenvolvido por Yinger (2001), que pretendeu identificar as rotinas seguidas pelos professores durante o planeamento, veio demonstrar que, de facto, as actividades constituem-se como o ponto central do planeamento, afirmando que as mesmas "…jogam o papel funcional de controlo dos contextos de actuação no planeamento e instrução do professor" (p.164). Por outro lado, este estudo colocou em evidência o tipo de rotinas seguidas pelos professores durante o planeamento, identificando quatro tipos de rotinas: (1) as actividades rotineiras - tornar rotineiras algumas das actividades que se sucedem na sala de aula simplifica o trabalho de planeamento do professor, podendo dedicar mais atenção àquelas que não o estão e oferecendo maior responsabilidade aos alunos; (2) as rotinas instrutivas – são estratégias efectivas ou estilos de ensino desenvolvidos pelo professor ao longo do tempo que se sucedem sempre da mesma forma e sequência; (3) as rotinas de gestão – "...são procedimentos estabelecidos para controlar e coordenar a organização da sala de aula e o comportamento não associados a actividades específicas" como, por exemplo, a transição entre actividades, a recolha de materiais, saídas da sala ou limpezas (p.166); e (4) as rotinas de planeamento executivo – constituem-se como meta-rotinas que ajudam na organização e sequencialização de outras rotinas; são padrões de pensamento estabelecidos, resultantes da experiência do professor em situações de idêntica natureza, que contribuem para controlar e coordenar o planeamento.

Esta rotinização do planeamento do professor conduz, de acordo com Yinger (2001), a uma optimização do ensino, simplificando o planeamento, reduzindo a necessidade de planificar cada actividade desde o ponto mais básico, criando estabilidade no decorrer do trabalho, reduzindo o tempo perdido em interrupções e reduzindo a ansiedade dos alunos ao

saberem o que vai acontecer e o que se espera deles.

Em todo o caso, o que estas investigações parecem evidenciar é que o planeamento não parece seguir uma linha sequencial de passos, como é suposto e sugerido pelos especialistas do desenvolvimento curricular. Como assinalam Clark e Yinger (1987), os professores parecem começar por pensar no processo de uma forma geral, movendo-se, posteriormente, através de sucessivas etapas de elaboração do planeamento. Independentemente das formas que os professores adoptam durante o planeamento ou das suas intenções, um estudo desenvolvido por Davies e Rogers (2000) vem demonstrar que este processo se encontra claramente influenciado pelas concepções e experiências que os professores têm. De acordo com os investigadores o planeamento é afectado por um conjunto de factores, tais como as experiências prévias de ensino, as concepções e crenças dos professores, os cursos de formação e o contexto escolar, que enformam o conhecimento dos professores acerca do currículo.

2.2.- Estudos sobre as Concepções dos Educadores de Infância

Encontrar uma definição específica daquilo que significa o estudo das concepções não se revela tarefa fácil atendendo à diversidade de terminologias utilizadas, bem como à multiplicidade de conceitos muitas vezes associados a aspectos particulares de cada investigação, cuja singularidade lhe confere um sentido e significado próprio. Contudo, têm sido vários os investigadores que, neste âmbito, têm tentado avançar com alguma definição de concepções, quanto mais não seja, delimitando um conjunto de critérios ou condições que lhes permitam caracterizar o seu significado em contexto (Pajares, 1992 in Schommer-Aikins, 2004; Thompson, 1992, in Ponte, 1999; Ponte, 1999; Einarsdóttir, 2003a; Schommer-Aikins, 2004).

Para Einarsdóttir (2003a), o facto de não existir uma definição específica de concepções (*beliefs*), levou-a a recompilar um conjunto de propostas de alguns autores que expomos de seguida:

- Price (1969 in Einarsdóttir, 2003a) considera-as como aquilo a que um indivíduo se agarra como sendo verdade;
- Para Rokeach (1976 in Einarsdóttir, 2003a) refere-se a um sistema vasto que integra concepções pré-ideológicas e ideológicas;
- Siegel (1985 in Einarsdóttir, 2003a) remete-nos para um conceito que resulta da combinação de experiências individuais e de conhecimentos que o indivíduo

apreende como sendo verdade.

Também Ponte (1999), considerando a dificuldade em obter uma definição única, tenta estabelecer uma distinção de significados entre concepções e crenças. Contudo, para este investigador tal tarefa não parece ser fácil, pois alguns investigadores consideram-nos como tendo significados similares e outros como sendo dois conceitos que deverão ser claramente diferenciados e teoricamente construídos. Se por um lado o autor veicula um conjunto de definições relativamente ao termo *crenças* que lhe outorgam um carácter pessoal, afectivo, até religioso mas, em simultâneo, promotor de acção, por outro apresenta o conceito de *concepções* enquanto constructo de carácter mais abrangente, cujo papel se centra na organização de diferentes pontos de vista; citando a Thompson (1992, p.130 in Ponte, 1999) define concepções como "uma estrutura mental geral, abrangendo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e gostos"; mas finalmente aceita que ambas terminologias possam ser consideradas em conjunto, como sendo complementares, oferecendo um campo de análise mais amplo e completo.

Para Schommer-Aikins (2004), cujo estudo se centra nas concepções epistemológicas dos professores, a definição de *concepções* tem a sua melhor expressão numa asseveração citada de Pajares (1992) que as caracteriza da seguinte forma: "o sistema de concepções, contrariamente ao sistema de conhecimento, não requer de um consenso geral ou de grupo que garanta a validez e adequação das suas concepções. As concepções individuais nem sequer requerem de consistência interna dentro do sistema de concepções. A falta de consenso implica que o sistema de concepções seja, por natureza, controverso, mais inflexível e menos dinâmico do que o sistema de conhecimentos. Gostaríamos de pensar que a razão e a evidência avançam o conhecimento e que tal fundamenta o desenvolvimento da escolaridade; as concepções permanecem basicamente inalteráveis e, quando elas mudam, não é o argumento que as altera mas sim uma conversão ou mudança gestaltista" (in Schommer-Aikins, 2004, pp.21-22).

Especificamente no que diz respeito ao conceito de concepções dos professores (*teachers beliefs*), Einarsdóttir (2003a) afirma, uma vez mais, que "a literatura não alcança um consenso na definição das concepções dos professores sendo utilizados vários conceitos. O termo "concepções dos professores" não é utilizado consistentemente. Alguns investigadores referem em vez dele pensamentos dos professores, valores, teorias implícitas, teorias operacionais, metáforas, princípios educativos, imagens, ideologias, princípios da prática, conhecimento prático e teorias pessoais" (Einarsdottir, 2003a, p.115). Exemplo desta diversidade de terminologias utilizadas é o conjunto de definições que, de seguida, listamos.

A definição proposta por Calderhead (1987), adoptando o conceito de *perspectiva*,

define-a como “a forma segundo a qual as pessoas interpretam e definem o seu ambiente (atribuem significado a símbolos) e utilizam essas interpretações para guiar as suas acções” (p.6).

Por sua vez, Brownell e Pajares (1996) falam de *concepções eficazes dos professores* e, utilizando um conceito avançado por Ashton e Webb (1986), referem-se a elas como “percepções das próprias habilidades de ensino” (p.11).

Errington (2004), por seu lado, fala-nos de *concepções dos professores*, considerando-as como as crenças sobre aquilo que significa ensinar, sobre aquilo que os aprendizes devem aprender e nos papéis de ambos nesse processo e inclui, ainda, uma definição daquilo que para Combs (1982) é um *sistema de crenças ou concepções*, entendido enquanto sistema de teorias pessoais preciso, compreensivo e congruente, que fornece aos professores orientações efectivas para a prática diária e para justificar as suas decisões e opções profissionais.

Para Simmons et al. (1999) não parece existir uma definição clara e precisa sobre o termo *concepções*; baseando-se nos contributos de investigadores como Rokeach (1968), Tobin (1993), Kahn et al. (1966), Fuller (1969) ou Spector (1989, 1993), estabeleceram categorias que lhes permitiram descrever padrões de concepções dos professores: a compreensão do professor acerca de conteúdos e processos, as acções dos professores, as acções dos alunos, a filosofia de ensino e o seu auto-conceito enquanto professor.

Bejarano e Carvalho (2003) utilizam o termo *crença* para se referirem àquilo em que o professor acredita sobre si próprio e sobre o seu papel enquanto professor.

Como se pode apreciar, são diversos os conceitos mobilizados pelos investigadores neste campo de estudo, quer ao nível da sua nomenclatura, quer mesmo ao nível do seu conteúdo. Este facto que evidencia a multiplicidade de investigações cuja estrutura conceptual e metodológica assenta nas mais diversas questões, tem levado os investigadores a adoptar estes diferentes conceitos tentando, grosso modo, definir as condições que, implícita ou explicitamente, poderão estar envolvidas no processo de ensinar e aprender. Em linhas gerais, os conceitos aqui recolhidos parecem estar, em parte, mais orientados para as questões centrais de cada investigação, isto é, para aquilo que se quer investigar e para o como, do que para uma definição mais abrangente, específica e consensual.

Resumidamente poderíamos falar de um conjunto de dimensões que, numas e noutras investigações vão surgindo, então, como capazes de enformar as condições necessárias para a real compreensão dos processos que subjazem e cristalizam os processos de ensino/aprendizagem. Assim, parecem surgir, com alguma frequência, as dimensões relativas

à forma como os professores ou, no nosso caso concreto, educadores concebem o ensino, àquilo que significa ensinar e ao seu papel enquanto profissional da educação e o papel que esperam tenham os alunos, às crenças sobre as suas próprias capacidades e aos seus conhecimentos e práticas.

Estas questões, colocadas ao nível da conceptualização do termo *concepções dos professores*, reflectem os distintos objectos de estudo que têm sido desenvolvidos neste âmbito, levando-nos a identificar investigações que procuram indagar acerca das concepções dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem (Estrela Rego, 1999; Beck et al., 2000; Entwistle et al., 2000; Munthe, 2001; Foegen et al., 2001; Chen et al., 2002; Brown, 2003; Errington, 2004), acerca das suas concepções enquanto professores (Calderhead & Robson, 1991; Witcher & Onwuegbuzie, 1999; Anderson & Reynolds, 2002; Guskey, 2002), acerca das concepções que revelam sobre os alunos (Smith, 1991; Fuchs et al., 1994; Wigfield et al., 1999; Zohar et al., 2001; Letendre & Akiba, 2001; Lane et al., 2004), acerca das mudanças nas concepções dos professores e das razões que levam a que tais mudanças possam ou não acontecer (Hamilton, 1993; Finley, 2000; Abbott-Chapman et al., 2001; Raths, 2001; Bejarano & Carvalho, 2003; Einarsdóttir, 2002, 2003a), que adiante exploraremos.

Relativamente às concepções dos educadores de infância e, contrariamente àquilo que se observa nas investigações sobre as concepções dos professores, afiguram-se como escasso os trabalhos que se efectivam em aspectos tão pontuais e específicos do processo de ensino. As questões de partida das investigações, neste campo, surgem como questões de carácter mais abrangente, onde aspectos particulares como o conceito de ensino, o papel do educador, o papel das crianças ou os dilemas inerentes à profissão e as suas possíveis causas são abordados de uma maneira integrada e alargada, muitas vezes articulados entre si. Este constrangimento na tarefa de identificar aspectos específicos inerentes à forma como estes profissionais perspectivam o curriculum e os processos de ensino por ele mediados será ultrapassado recorrendo a uma análise mais flexível dos estudos em apreço, tentando encontrar tópicos comuns que nos permitam, se possível, obter uma visão mais concreta sobre cada um destes elementos.

Assim, as concepções dos educadores de infância *acerca dos processos de ensino*, nomeadamente aqueles que se relacionam com o curriculum (organização e gestão) nem sempre surgem nestas investigações como um aspecto de considerável relevância em termos de análise e avaliação. Em geral, as investigações neste âmbito dedicam particular atenção às concepções *acerca do papel do educador* e às *alterações* que esse papel foi sofrendo por via das sucessivas transformações sociais, culturais, políticas e educativas que na sociedade, em

geral, e na educação, em particular, foram acontecendo nas últimas décadas. Contudo, como veremos de seguida, nalguns trabalhos é possível ir identificando a análise de certas variáveis que permitem obter alguma perspectiva acerca destes processos.

Algumas investigações que abordam tópicos como a orientação ou posicionamento pedagógico do educador e o seu background, associados, ainda ao seu processo formativo (Lin, Silvern & Gorrell, 1998; Ling, 2003), contemplam indicadores relativos à definição de *ensino* e ao papel da escola que nos permitem, de uma maneira geral, identificar algumas das formas de pensar dos educadores acerca do ensino e dos processos nele implicados.

A investigação desenvolvida por Lin et al. (1998) com o intuito de comparar as percepções de um grupo de educadores estagiários taiwaneses em dois momentos distintos da sua experiência profissional, permitiu por em evidência a consideração de aspectos como o papel do educador, a imagem que este tem sobre a sua prática educativa, a forma como as crianças aprendem, as razões que justificam a escolarização das crianças, as necessidades das crianças e a relação educador/criança que, sendo elementos integrantes do processo de ensino, são apontados pelos educadores em formação de forma mais ou menos próxima daquilo que seria esperado em termos das mais recentes abordagens à educação de infância. Especificamente, este trabalho permitiu concluir que, ao longo da formação e da experiência, estes educadores estagiários foram reformulando as suas concepções acerca do ensino, adoptando progressivamente uma perspectiva de maior responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, mas esta postura é contrariada pela posição que manifestam face às razões que justificam a escolarização das crianças. Para estes educadores, cuja tradição em termos culturais e de valores é extremamente forte, a ideia do ensino centrado na criança esbarra com a crença acerca do papel da escola fundamentado na transmissão de conteúdos académicos, sobretudo nos educadores em final de formação.

Por outro lado, o estudo de Ling (2003) é, no campo dos processos de ensino, mais preciso no que diz respeito à opinião dos educadores de infância relativamente àquilo que significa ensinar e aprender. Através de entrevistas realizadas a nove educadores, o investigador conclui que, apesar da diversidade de formação e de experiências profissionais, as concepções destes educadores são similares, apontando para aspectos como a capacidade das crianças de darem resposta a questões colocadas ou a conclusão das tarefas de ensino como indicadores de um bom ensino. Para estes educadores, os processos de ensino devem reunir três condições essenciais: passar, em primeiro lugar pela conclusão da tarefa, em segundo lugar conduzir à obtenção de respostas pelos alunos e, em terceiro lugar, permitir um relacionamento satisfatório entre educador e crianças. Este tipo de respostas, como o próprio

autor refere, aponta, à semelhança do trabalho citado anteriormente (Lin et al., 1998) para uma perspectiva mais tradicional do ensino em educação de infância, de cariz centrado no adulto e que contraria as actuais perspectivas focalizadas para a acção da criança como elemento central no seu processo de aprendizagem que, como veremos adiante, é também ela fruto da tradição cultural dos educadores e da dificuldade em modificar as concepções que, ao longo dos tempos, se enraizaram nestes profissionais da educação.

Estas concepções dos educadores acerca de um ensino centrado no adulto, contrariando as tendências oficiais que apontam para a implementação de currículos de educação de infância centrados na criança e no seu saber-fazer são, igualmente, evidenciadas no trabalho de Ling (2003). Uma vez mais, as questões ligadas à tradição cultural e educativa, profundamente arraigadas nas concepções dos educadores chineses, são sinalizadas como um obstáculo à concretização de novas perspectivas face à intervenção do educador neste nível de ensino, surgindo concepções directa e concretamente relacionadas com aquilo que significa ensinar traduzidas na obtenção de "produtos" observáveis e palpáveis, com o papel do educador enquanto organizador, gestor e controlador do ambiente de aprendizagem e com a estruturação dos trabalhos a serem realizados pelas crianças, relegando a importância do jogo enquanto factor fundamental de aprendizagem. Como refere Ling (2003), para estes profissionais da educação de infância a aprendizagem é conduzida de forma directa pelo educador que controla rigorosamente todos os passos do processo, desde a planificação, à sua implementação criteriosa e estruturada, à sua avaliação.

Se investigações há que procuram assinalar as concepções dos educadores acerca do ensino por oposição àquilo que se considera ser a abordagem mais adequada em educação de infância, outras há que, centrando-se numa perspectiva construtivista da aprendizagem, tentam compreender o papel do educador em função também desta forma de encarar o ensino. Algumas são as investigações que se preocuparam em analisar especificamente as *concepções dos educadores de infância acerca do seu papel* (McLachlan-Smith, 1993; Moriarty, 2000; Einarsdóttir, 2003; Nuttall, 2003; Ling, 2003; Einarsdóttir, 2006), seja descrevendo as concepções de um grupo isolado de profissionais, seja comparando diferentes grupos de educadores de distintas nacionalidades. E porque o final da década de 90 representou um ponto de viragem em muitos dos currículos de educação de infância, na procura de uma melhor aproximação às mais recentes investigações no âmbito da psicologia da educação, com a introdução de orientações curriculares em vários países (na Nova Zelândia o *Te Whäriki* em 1996; em Portugal as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997; na Islândia as "Preschool National Curriculum Guidelines" em 1999; na Inglaterra as

“Early Learning Goals” em 1999; em Hong Kong a “Guide to the Pré-Primary Curriculum” em finais dos anos 90; na Coreia do Sul em 2000) foi surgindo um conjunto de estudos na tentativa de analisar a forma como os educadores gerem estas mudanças ao nível da sua forma de pensar.

Desde uma perspectiva mais abrangente, McLachlan-Smith (1993) avaliou as percepções ou teorias implícitas que os educadores de infância revelam acerca do seu papel no processo de aprendizagem das crianças. Manifestando concepções classificadas pela investigadora como ecléticas, o grupo de educadores estudado apresenta quatro formas distintas de perspectivar o seu papel: (1) manifestam uma lacuna ou deficit; (2) organizam o ambiente, colocam questões e encorajam a experimentação; (3) ensinam competências; e (4) consideram-se especialistas. Estes papéis diversos têm, como refere a investigadora, implicações ao nível da maneira como perspectivam as crianças e da forma como aprendem, verificando-se, concomitantemente, a definição de quatro vias curriculares distintas que privilegiam: (1) o jogo livre num ambiente enriquecido; (2) a preparação em termos de competências; (3) uma estruturação de tempos e de formas de organizar os grupos que lhes permita um trabalho estruturado de acordo com a idade ou as necessidades das crianças; e (4) a conversa com os educadores, fomentando o desenvolvimento da comunicação.

No caso de Moriarty (2000), a investigação acerca da identidade e papel do educador de infância desenvolvida em educadores finlandeses e ingleses, evidenciou a existência de diferentes interpretações acerca desse papel profissional que partem, fundamentalmente, da forma como os educadores assumem uma relação de maior ou menor proximidade relativamente às expectativas dos pais face à escola, como tivemos oportunidade de referir no anterior capítulo do presente trabalho. Para a investigadora, o facto dos pais finlandeses terem assumido uma posição mais participativa e activa na definição do curriculum que a escola oferece aos seus filhos, exige dos educadores um esforço de aproximação àquilo que são as necessidades e interesses do grupo de crianças a quem se destina a sua intervenção, o que parece não acontecer nos jardins-de-infância ingleses onde a participação dos pais acontece fundamentalmente no contexto de casa. Este factor condiciona, não só, a forma como o educador perspectiva o seu trabalho, contemplando aspectos de carácter social como fundamentais para que o processo de ensino possa acontecer de maneira considerada adequada, mas também o seu grau de satisfação perante o trabalho que desenvolve.

Outra das investigadoras, que anteriormente mencionámos e que se preocupa em tentar perceber quais as concepções dos educadores de infância acerca do seu papel enquanto profissionais, é Einarsdóttir (2003) que, através de inquéritos realizados junto de um grupo de

profissionais ligados a este nível de ensino – educadores de infância, directores, consultores e formadores de educadores – apresenta um conjunto de variáveis que devem ser consideradas aquando da sua análise e discussão. De acordo com este trabalho, para compreender a verdadeira dimensão do papel do educador é necessário levar em linha de conta conceitos como ensinar e tomar conta, como a cooperação entre este nível de ensino e a escola primária, como a forma de organizar a dia-a-dia do jardim-de-infância ou como o papel do educador na aprendizagem das crianças. Da análise dos dados obtidos para cada uma destas dimensões, a investigadora conclui que existem alguns dilemas na definição do papel de educador por parte destes profissionais, que têm conduzido os educadores islandeses a um "…processo de redefinição dos seus papéis e do profissionalismo dos educadores pré-escolares" (p.115). Neste sentido, os dilemas, fruto, como já tivemos oportunidade de referir, da transição de um sistema meramente assistencial para um sistema de forte componente pedagógica, reflectem-se: (1) nas dificuldades em destrinçar aquilo que significa ensinar daquilo que representa "tomar conta"; (2) nas dificuldades em compreender a articulação entre o trabalho que é desenvolvido no jardim-de-infância e as exigências quanto a requisitos que as crianças devem preencher à entrada para o ensino básico, considerando alguns educadores que o seu papel é o de preparar as crianças para a transição enquanto outros acreditam que o seu papel se limita a preparar as crianças para a vida de uma maneira global; (3) nas concepções que os educadores manifestam relativamente à forma como organizam e gerem a rotina de trabalho na sala, hesitando entre uma postura mais aberta onde o tempo de jogo livre prevalece e uma posição mais rígida com tempos e espaços para actividades orientadas pelo educador; e (4) na dificuldade em posicionar-se face à sua intervenção perante as actividades de aprendizagem da criança, quando em causa está a dicotomia entre envolver-se activamente nas brincadeiras das crianças procurando dar resposta a necessidades ou interesses emergentes ou agir como um mero observador. É na procura de um equilíbrio entre as posições manifestadas pelos profissionais ligados à educação de infância, em cada um destes aspectos, que se alvitra uma das possíveis chaves para a configuração de concepções e práticas mais próximas de uma abordagem que respeite a criança naquilo que ela é e conhece.

Esta mesma investigadora, em 2006, realiza outro estudo onde compara as concepções de educadores e professores acerca de questões pedagógicas e alterações nas políticas educativas e, para além de identificar diferenças entre os dois grupos profissionais, conclui que mesmo dentro do grupo de educadores são detectadas diferentes formas de pensar a sua intervenção pedagógica e, mais uma vez, que, em geral, as concepções de uns e outros se deixam influenciar claramente pela política nacional para a educação e o currículo nacional

existente para cada um destes níveis de ensino, deixando entrever a necessidade de reflectir os objectivos e formas de intervenção na educação pré-escolar e básica islandesa no sentido de encontrar uma abordagem mais alargada e global.

Estas questões sobre a construção do papel do educador de infância com a introdução de grandes modificações ao nível curricular levaram Nuttall, também em 2003, a indagar-se acerca da forma como estes profissionais apreendem e redefinem o seu papel de forma a ajustarem-se às exigências externamente impostas. À semelhança dos resultados apontados por Einarsdóttir (2003), o trabalho de Nuttall (2003) revelou dificuldades dos educadores em colocar de lado as concepções tradicionais de aprendizagem centradas no adulto e abrir caminho para se aproximarem de uma abordagem sócio-construtivista que o novo currículo (*Te Whäriki*) impõe. Esta investigação, como a anterior, avança para a dicotomização das perspectivas dos educadores que divergem quanto à sua participação activa nas actividades de jogo da criança e à forma como devem gerir as actividades mais orientadas e quanto à forma como percepcionam a intencionalidade pedagógica que deve orientar a sua profissionalidade, e remete, ainda, para a necessidade de aprofundar neste tipo de investigações atendendo às mudanças que estão a acontecer todos os dias.

Em linhas gerais, estes trabalhos levam-nos a conceber as concepções dos educadores de infância acerca do ensino enquanto posturas plenas de divergências e indefinições que, uma vez mais, nos remetem para a complexidade na compreensão dos processos que subjazem a concepção, implementação e avaliação da intervenção pedagógica no jardim-de-infância, atendendo à multiplicidade de factores que nela intervêm. Desta maneira, estes trabalhos não nos conduzem a uma posição clara e consensual dos educadores de infância face ao ensino e ao seu papel nesse processo, mas fornecem-nos alguns dados relevantes para tentar configurar aquelas que são as suas principais orientações e dificuldades neste domínio.

Esta diversidade de factores que se infiltram naquilo que os educadores pensam sobre o seu trabalho está bem patente nas diversas investigações que, no âmbito dos professores, podemos identificar. Vejamos algumas delas que, atendendo às suas características, podem ser plausíveis de se registaram, também, com educadores de infância.

Sobre o processo de ensino/aprendizagem, Entwistle et al. (2000) procuraram determinar o que significa um “bom ensino”. Utilizando ensaios escritos e um questionário para tentar perceber o que alunos finalistas de um curso de educação pensavam, os investigadores concluíram que “existem concepções sofisticadas acerca do ensino em diversas formas, integrando vários elementos afectivos e cognitivos,..., de diferentes maneiras e com ênfases contrastantes, mas todos derivados de profundas considerações de experiências

passadas" (p.23). Para os investigadores as suas concepções emergem de um articulação e integração dos seus conhecimentos e das experiências prévias que tiveram, também enquanto alunos, pelo que, estudar as suas concepções, implica reconhecer e estudar essa "amálgama de componentes cognitivos e afectivos" (p.21).

Estes resultados são coincidentes com os obtidos por Chen et al. (2002) que, estudando as concepções de dois grupos de professores e alunos de Taiwan e da Austrália, concluíram que existem questões que, se por um lado os aproximam em termos de concepções, tais como as concepções acerca da natureza da ciência, existem outras que os diferenciam notavelmente, nomeadamente na forma como professores de um e outro país perspectivam o ensino. Para os professores australianos é aceite os alunos participarem com frequência em investigações de forma cooperada, aspecto que, para os professores de Taiwan deve acontecer com menos frequência atendendo, quiçá, a uma concepção mais tradicional de ensino.

Uma vez mais os factores externos surgem ligados às concepções dos professores em relação ao ensino na pesquisa de Errington (2004). Centrando a sua atenção no estudo do impacto que as concepções dos professores sobre a flexibilidade e a inovação no ensino têm sobre as suas práticas e sobre a aprendizagem, refere que ambas surgem dependentes daquilo que o professor considera merecido em termos do contexto cultural onde se integra, da sua capacidade para aceitar e se adaptar a novas ou diferentes perspectivas, sem temer a perda de controlo sobre os aspectos relacionais e cognitivos implícitos no processo de ensino/aprendizagem, do alcance que consiga vislumbrar na relevância que essa flexibilidade possa ter a níveis periféricos ou centrais no desenrolar do seu processo de ensino. Finalmente, dependem também do apoio que o professor possa sentir no seio da instituição onde exerce a sua actividade profissional, considerando certo que, também nesse espaço, existe um conjunto de concepções colectivas arraigadas na cultura da própria escola.

A variação nas concepções dos professores manifestada nas investigações supracitadas é evidenciada, igualmente, no trabalho desenvolvido por Munthe (2001) com um grupo alargado de professores noruegueses dos ensinos básico e secundário. Tentando indagar acerca das certezas e incertezas dos professores face a questões didácticas, práticas e relacionais, através da aplicação de um questionário, a investigadora concluiu que é nos aspectos relativos à didáctica que os professores parecem manifestar menos certezas e mais nos aspectos relacionais, sobretudo nos professores do ensino secundário. Tal poderá dever-se, segundo Munthe, a questões que se prendem com políticas educativas daquele país que, para o momento de realização do estudo, estavam a tentar implementar alterações curriculares

nesse nível de ensino, ou com singularidades do próprio nível secundário que se traduzem na dificuldade dos professores em interpretar as verdadeiras necessidades dos alunos. Para além desta questão relativa ao nível de ensino, neste estudo avaliaram-se, ainda, variáveis tais como o sexo, a idade, a experiência e as qualificações dos professores, tendo sido relacionadas as certezas dos professores a variáveis como a idade e a experiência, mas não ao sexo ou à qualificação profissional.

Mais focalizados para as questões de índole didáctica, Beck et al. (2000) desenvolveram um estudo tendente a explorar as concepções dos professores perante a implementação de um curriculum construtivista na sua sala de aula. Através de um questionário semi-estruturado e cinco questionários finais para avaliar cinco dimensões ou sub-componentes do construtivismo (relevância pessoal, voz crítica, incertezas científicas, controlo partilhado e negociação com os estudantes), foram registados os seguintes tipos de respostas: (1) os professores reconhecem que a relevância das aprendizagens para os alunos é fundamental, mas que, em muitos casos, carecem de tempo para um adequado planeamento e de materiais; (2) reconhecem, igualmente, a importância do ensino de incertezas científicas, mas revelam a necessidade de uma formação mais aprofundada neste âmbito; (3) afirmam, ainda, que o ensino de capacidade crítica torna os alunos mais responsáveis e mais participes do seu processo de aprendizagem; (4) admitem que a partilha de poder é positiva para os alunos, mas demonstram alguma cautela relativa a aspectos como a imaturidade e a inexperiência dos alunos; (5) e, finalmente, consideram que a negociação professor/aluno é importante para que os alunos aprendam a gerir situações de trabalho grupal, para incrementar a comunicação e para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo superior. Estes resultados se, por um lado, revelam a forma de pensar dos professores, por outro apontam para algumas necessidades e expectativas que se estabelecem como limitações ao seu desenvolvimento profissional.

Em Portugal e, mais especificamente, nos Arquipélago dos Açores, o estudo de Estrela Rego (1999) sobre as concepções dos professores do ensino secundário evidenciou a forma de pensar destes profissionais relativamente ao ensino e à forma como pensam acerca de si e do seu trabalho. Os dados obtidos permitiram, à investigadora, concluir que, de uma maneira geral, quando os professores falam do seu trabalho expressam muitas concepções sobre si e sobre o ensino e que fazem-no valorizando as concepções acerca de si, dos professores em geral e dos estudantes, por contraponto às concepções acerca do sistema educativo ou da escola onde leccionam. De acordo com o estudo: (1) a maior parte dos professores acredita que o bom ensino não se deve caracterizar apenas pelo conhecimento, mas pelas questões de

carácter afectivo de cuidado e desfrute; (2) a competência do professor é entendida de acordo com as suas funções enquanto promotor do desenvolvimento global dos estudantes, para uns, e enquanto transmissor de conhecimentos, para outros; (3) verifica-se uma consistência entre o tipo de competência do professor e o tipo de participação dos alunos – os professores centrados na transmissão de conhecimentos procuram criar um ambiente altamente estruturado e controlado enquanto que os professores que apostam no desenvolvimento dos estudantes valorizam a sua participação activa nas aprendizagens; (4) "…todos os professores acreditam que a qualidade da relação professor/aluno joga um papel crucial no ambiente da aula e, em último caso, determina a aprendizagem dos estudantes…" (p.335); (5) para os professores a formação contínua é considerada relevante para o desenvolvimento das suas competências e conhecimentos; (6) as justificações que os professores assumem perante as concepções que manifestam prendem-se com a sua experiência pessoal e profissional, não apenas enquanto estudantes mas, fundamentalmente, na sua prática lectiva.

Mas nem sempre os resultados das investigações sobre as concepções dos professores face ao ensino se apresentam lineares e positivos. Um estudo realizado no México por Zazueta (2002) revela que, nalguns casos, as concepções destes profissionais são contraditórias e incompatíveis entre si. Concretamente num grupo de professores de matemática, a investigadora apurou que, se por um lado, os professores manifestavam uma visão utilitária e informativa da matemática, por outro lado, descreviam as suas práticas como marcadamente tradicionais, rejeitando o fracasso dos alunos enquanto problema que lhes poderá ser atribuído.

No estudo das concepções dos professores não têm sido contempladas apenas questões relacionadas com o processo instrutivo e curricular do ensino, mas também têm sido objecto de estudo as concepções sobre o seu próprio papel e as interpretações que estes profissionais atribuem ao exercício da sua actividade.

Em 1991, Calderhead e Robson estudaram, ao longo de um ano, um grupo de estudantes de educação primária ingleses com o objectivo de "identificar, utilizando uma variedade de métodos, a sua compreensão acerca do ensino, da aprendizagem e do curriculum que apreenderam para o momento de início do estágio, e como essa compreensão se relaciona com as suas reacções ao curso e com as interpretações que eles fazem sobre as suas próprias práticas e as dos outros" (p.1). Os resultados deste trabalho permitiram afirmar que, quando iniciam os seus estágios profissionais, os alunos do curso de professores revelam diferentes ideias sobre aquilo que significa ensinar e aprender e sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, que se traduzem em concepções distintas acerca daquilo que se poderá

considerar como informação e formação útil ou inútil e da forma como poderão avaliar as suas práticas e as dos outros.

Mais concretamente sobre as concepções inerentes ao papel do professor, Witcher e Onwuegbuzie (1999) tentaram determinar as percepções de 219 professores estagiários norte-americanos sobre o que consideram ser um *professor eficaz*, considerando, ainda, factores tais como o género, a pertença a um grupo étnico, os anos de formação, a área de especialização e o estatuto parental, como plausíveis de influenciar as suas respostas. Através de uma análise fenomenológica dos resultados registados num questionário, os investigadores revelaram a existência de 6 temas ou categorias de respostas: (1) centração no aluno – que abrange questões de carácter afectivo para com os estudantes como afecto, paciência, sensibilidade, etc., (2) entusiasmo no ensino – que remete para o amor pelo tema, o comprometimento, o entusiasmo, o amor verdadeiro pelo trabalho, (3) ética – inclui a imparcialidade, a honestidade, (4) gestão da sala e de comportamentos – avaliados através de dimensões como a autoridade, a disciplina, a liderança, (5) metodologia de ensino – contemplando conhecimentos do âmbito pedagógico como o saber como ensinar, o conhecer métodos de ensino ou a capacidade para dar um feedback rápido, e (6) conhecimento do tema – que inclui descritores como a inteligência ou o conhecimento. De acordo com os resultados, a dimensão que obteve maior número de respostas diz respeito à centração no aluno que representa 80% das concepções dos professores acerca daquilo que significa ser um professor eficaz, seguindo-se todas as outras com resultados que oscilam entre os 30 e os 40 por cento. Relativamente às restantes varáveis em estudo, acima referidas, foi possível determinar alguma relação entre o sexo, a idade e a pertença a um grupo étnico e as dimensões gestão da sala e dos comportamentos, as dimensões ética, metodologia de ensino e do conhecimento do tema.

Uma outra aproximação ao estudo das concepções dos professores é proposta por Guskey (2002) que, partindo de aspectos ligados ao desenvolvimento profissional do professor, sugere um modelo, na procura de compreender a forma como é que esse processo se desenrola. De acordo com o investigador, devem ser considerados três grandes objectivos na tentativa de compreender a forma como as concepções destes profissionais sofrem modificações durante o seu desenvolvimento profissional, que suportam o que ele denomina como “Model of Teacher Change”: compreender as alterações nas práticas dos professores, nos resultados apresentados pelos alunos e nas alterações das atitudes e concepções dos professores. Neste sentido, Guskey afirma que o processo de desenvolvimento profissional, que abraça as modificações nas atitudes e concepções dos professores, tem o seu início

quando estes profissionais se apercebem do melhoramento dos resultados dos alunos, produto, normalmente, de alguma modificação que os professores efectuaram durante as suas aulas (uma nova abordagem de ensino, a utilização de novos materiais ou a implementação de novas estratégias de ensino). Esta reflexão, por si só, não conduz a alterações das concepções dos professores, mas, como refere o investigador, é a implementação de uma experiência bem sucedida que leva a que essas mudanças aconteçam - "a experiência enforma as suas atitudes e concepções" (p.383).

Ainda em relação às concepções acerca do processo de ensino e do papel dos professores, Anderson e Holt-Reynolds (2002), partindo do pressuposto de que o estudo das concepções só faz sentido quando devidamente contextualizado em função de acções ou objectivos específicos, assinalam um conjunto de dimensões que acreditam tem influência na aprendizagem dos alunos. Assim, elementos como as concepções dos professores acerca do ensino e da aprendizagem, acerca do seu papel e acerca das actividades dos alunos devem constituir-se como ponto de partida para a análise daquilo a que as autoras denominam como "practical theory", ou seja, o conjunto de conhecimentos e concepções que os professores mobilizam em situações concretas da sua prática pedagógica.

Como se pode constatar, nas investigações focalizadas para o estudo e compreensão das concepções de educadores e de professores enquanto profissionais e pedagogos, os alunos representam um ponto-chave, condicionante em grande medida de toda a estruturação e implementação da acção educativa e, em qualquer caso, público alvo da intenção e acção destes profissionais da educação. A forma como educadores e professores percepcionam as crianças, as expectativas que manifestam acerca das suas aprendizagens e a maneira como consideram que estas devem ser abordadas também têm sido objecto de pesquisa sob o pressuposto de que a forma como pensam irá influenciar o seu comportamento e a sua acção perante essas crianças.

Se à forma como os educadores percepcionam o processo de ensino e, nele, o seu papel profissional, juntarmos as suas *concepções acerca das crianças*, vemos certamente acrescidos os factores que interferem e modelam toda esta rede complexa de formas de pensar. Os trabalhos desenvolvidos neste campo procuram, à semelhança dos anteriores, aprofundar no estudo da forma de pensar dos educadores mas, sobretudo, explorar aspectos particulares que dizem respeito a questões como a aquisição de competências pelas crianças (Kowalski et al., 2001; Lin et al., 2003; Tudge et al., 2003) ou a evolução de processos de carácter desenvolvimental (Duke & Prater, 1991; Miller & Davis, 1992; Katz, 1996; Erden &

Wolfgang, 2004).

De acordo com Lin et al. (2003) “porque os educadores de infância são importantes para uma transição para a escola com sucesso, é fundamental compreender as suas expectativas acerca das competências, comportamentos e atributos necessários para as exigências escolares. Estas expectativas têm um profundo impacto nas suas práticas de ensino e no sucesso das crianças na escola” (p.225). Neste sentido, são várias as questões de investigação que se colocam tentando perceber o que significa para os educadores de infância que as suas crianças estejam preparadas para a escolaridade formal: o que é estar preparado?, em que medida aquilo que os educadores fazem em diferentes contextos escolares tem implicações nessas concepções?, em que medida as suas diferentes características (género, idade, grupo étnico, experiência de ensino, nível educativo, cursos frequentados e tipo de certificação de ensino) variam de acordo com as suas concepções?. Através de um questionário, os investigadores identificaram diversas concepções acerca daquilo que os educadores consideram ser uma boa preparação para a entrada no ensino básico: (1) a preparação em termos de competências sociais parece ter maior relevância relativamente ao desenvolvimento de competências académicas, destacando a supremacia de objectivos como o desenvolver competências sociais e o adquirir formas apropriadas de comportamento em grupo; (2) são criadas expectativas positivas em relação à capacidade de auto-regulação das crianças (resolução de problemas, conclusão das tarefas, permanecer sentados e com atenção); (3) a importância das competências académicas surge associada ao último ano de frequência do jardim-de-infância. Por outro lado, factores como a localização geográfica, a idade e o género do educador foram assinalados como condicionadores das expectativas dos educadores.

Também centrada no processo de transição entre o jardim-de-infância e o primeiro ciclo do ensino básico encontramos a investigação de Tudge et al. (2003) que procurou relacionar as actividades diárias desenvolvidas pelas crianças no jardim-de-infância e as concepções dos educadores acerca das competências que elas deveriam ter adquirido à entrada para o ensino básico. Com grupos de crianças de classe social média e baixa, os resultados não mostraram grandes diferenças nas expectativas dos educadores acerca do maior ou menor grau de competências entre ambos. Contudo, e considerando o tipo de actividades realizadas pelas crianças, parecem existir diferenças entre as concepções dos educadores, que assinalam as crianças que iniciam e estabelecem mais conversas com o adulto como as mais competentes.

Independentemente do facto do desenvolvimento de competências dizer respeito

directa ou indirectamente à transição para o primeiro ciclo do ensino básico, estudos como o de Kowalsky et al. (2001) vêm demonstrar que existem áreas privilegiadas na intervenção do educador. De acordo com este trabalho, que vai ao encontro dos resultados assinalados por Lin et al. (2003), são as competências do domínio sócio-emocional ou da formação pessoal e social aquelas que maior destaque têm por parte dos educadores, colocando em segundo plano o desenvolvimento de competências nos domínios da linguagem e literacia e da matemática.

Como afirma Katz (1996), de acordo com um estudo efectuado na Inglaterra, a maioria dos educadores de infância, seguidores dos mais variados modelos pedagógicos, coincidem em afirmar que o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil constitui-se como o contributo mais poderoso para o desenvolvimento da sua prática profissional. Mas, como concluem Miller e Davis (1992) existem aspectos do desenvolvimento infantil que acabam por ter maior relevância do que outros, à semelhança do que acontece com as concepções dos educadores sobre o desenvolvimento de competências nas crianças. Num estudo comparativo entre as concepções das mães acerca do desenvolvimento dos seus filhos e dos educadores de infância que os acompanhavam, Miller e Davis (1992) referem existir pequenas diferenças entre as perspectivas de uns e de outros em termos do tipo de informação que cada um possui acerca das crianças. Assim, enquanto que tanto mães como educadores são hábeis na identificação de questões de carácter cognitivo, os educadores revelaram concepções menos fortes relativamente às preferências e características individuais próprias de cada criança, mas um melhor conhecimento global relativamente à forma como as crianças respondem perante determinado tipo de tarefas.

Mais específicas quanto ao tópico em estudo são as investigações de Erden e Wolfgang (2004) ou Duke e Prater (1991) centradas em aspectos da formação pessoal e social das crianças para explorar as concepções dos educadores. Se para Duke e Prater (1991) as questões das diferenças desenvolvimentais não parecem representar diferenças na forma de pensar dos educadores acerca das crianças, que demonstram uma atitude positiva quer face às crianças com problemas neste campo quer às crianças consideradas “normais”, para Erden e Wolfgang (2004) essas concepções são claramente diferenciadas quando se estabelece uma relação entre a disciplina e a diferença de género das crianças, sendo que o educador concebe diferentes formas de disciplina consoante a criança seja menino ou menina.

A influência das crianças é, também ela, alvo de investigação nos estudos sobre as concepções de professores, a maior parte das quais aponta, igualmente, para aspectos relacionados com o desenvolvimento das crianças.

Em 1991, Leslie Smith procurou aprofundar no estudo das concepções dos

professores, concretamente na relação do seu trabalho com a promoção do crescimento intelectual dos alunos. As concepções de 28 professores primários que leccionam história foi obtida através de um questionário e duas entrevistas individuais, que permitiram aflorar quatro categorias principais: (1) juízos acerca das idades e daquilo que eles podem esperar dos alunos a determinadas idades, que se revelaram bastante acertados; (2) a análise da tarefa – as concepções que os professores manifestaram perante uma tarefa onde deveriam analisar, à luz das perspectivas psicológicas, as respostas de crianças demonstraram que, se os juízos de acordo com a idade se aproximam da realidade, o mesmo não acontece quando pretendem analisar as crianças em função de um determinado nível de desenvolvimento; (3) os erros das crianças – para alguns professores deste estudo os erros que as crianças cometem em história (a sua área de leccionação) parecem ser mais importantes do que aqueles que são cometidos noutras áreas disciplinares; (4) perspectivas desenvolvimentais – a maior parte dos professores revelou não seguir qualquer tipo de orientação educativa específica, alguns indicaram seguir uma corrente muito própria concebida através dos anos de experiência e apenas um quarto reconheceu seguir um ensino de orientação Piagetiano.

Estudos como os de Brownell e Pajares (1996) ou Lane et al. (2004) centraram a sua atenção nas expectativas dos professores relativamente aos seus alunos. Para Brownell e Pajares (1996) a formação inicial e contínua dos professores e as experiências de trabalho em contextos frequentados por crianças com problemas de aprendizagem e comportamento traduzem-se em professores mais despertos e cientes de um maior sucesso educativo dos seus alunos, bem como mais preocupados em inclui-los nas actividades diárias da sala de aula.

Para Lane et al. (2004), que também se debruçaram sobre as expectativas dos professores acerca do comportamento dos seus alunos e sobre as competências sociais necessárias para serem bem sucedidos na escola primária, os 126 professores norte-americanos do estado da Califórnia que responderam a um questionário sobre competências sociais necessárias para se ser bem sucedido na escola, permitiram identificar sete delas: (1) seguir direcções, (2) atender a instruções, (3) controlar o seu temperamento para com os seus pares, (4) controlar o seu temperamento para com os adultos, (5) estar ao lado das pessoas que são diferentes, (6) responder apropriadamente ao sucesso e (7) utilizar o tempo livre de uma maneira aceitável. Estes dados configuram uma dualidade de critérios que os professores parecem mobilizar para avaliar as competências sociais dos alunos. Por um lado regem-se por questões mais academicistas, enfatizando o escutar e o seguir estritamente aquilo que lhe é instruído mas, por outro lado, atribuem um peso considerável a competências assertivas de convivência social tais como a manutenção de um ambiente de harmonia, o cooperativismo e

o auto-domínio.

Mas, a relação entre as concepções dos professores e os alunos remete-nos, ainda, para uma perspectiva bidireccionada onde conhecer as expectativas dos professores é fundamental mas onde os alunos também têm o poder de influenciar as concepções dos professores. Partidários desta abordagem são Cook e Young (2004) que, numa investigação desenvolvida com 18 professores estagiários, tentaram compreender o impacto do relacionamento entre professores e alunos nas concepções dos professores acerca do ensino. Através de registos descritivos dos professores estagiários, os investigadores identificaram 3 categorias que os levam a realizar alterações na forma como percepcionam o ensino: a necessidade de *fazer* alguma coisa (cuidar, ensinar), a necessidade de *ser* (de certa forma o de desempenhar determinados papéis sociais), a necessidade de *saber* (acerca de determinados assuntos por forma a ser mais efectivos nas suas intervenções, acerca do conteúdo da matéria e acerca dos próprios conhecimentos dos alunos).

Estes resultados, como os anteriores, revelam, novamente, formas diferentes de pensar dos educadores associadas às mais distintas variáveis envolvidas nos processos de ensino que decorrem, também, no jardim-de-infância. E, uma vez mais, não podemos referir-nos apenas a uma concepção acerca de, mas a concepções diversas que se enformam para dar lugar a uma complexa teia de formas de perspectivar esse processo. Na maior parte dos casos, cada um dos estudos referenciados, quer relativos a educadores, quer inerentes a professores, assinala factores que, aparentemente, de forma directa condicionam as concepções que uns e outros constroem. Aspectos tais como a formação dos educadores, a cultura que envolve a escola e a sociedade onde esta se insere, as expectativas e exigências dos pais e encarregados de educação, as alterações nas políticas educativas e a introdução de novos currículos ou as próprias crianças representam, de uma ou de outra forma, para estes profissionais, constrangimentos ou obstáculos que se impõem ultrapassar. Como assinalam Malone e Denno (2003) o educador tem um papel fundamental enquanto decisor na vida da criança em idade pré-escolar e, é neste sentido, que deve ponderar estes e outros factores de forma a tomar aquelas que considera serem as melhores decisões em termos de ajustamentos curriculares e de planeamento da intervenção ou de dar resposta às necessidades das crianças.

Outro âmbito do estudo das concepções prende-se com a multiplicidade de factores que podem interferir na construção da forma como educadores e professores perspectivam o ensino. Já tivemos oportunidade de referir que, aspectos como a perspectiva dos educadores e professores acerca do currículo e do processo de ensino/aprendizagem, do seu papel ou do

papel das crianças, podem configurar-se como limites ou potencialidades para a concepção e implementação do processo educativo. Por outras palavras, as dificuldades em aceder às concepções dos professores parecem não estar apenas relacionadas com aspectos de carácter conceptual ou definição metodológica, mas, ainda, ligadas a outro conjunto de factores que as afectam e modulam.

Como assinala Hamilton (1993) "...o estudo das concepções é importante para a compreensão da influência das decisões e acções do professor sobre a sala de aula, (mas) deveria ser estudado inserido numa estrutura que reconhecesse a influência da cultura" (p.87). Para esta investigadora, as concepções dos professores são fruto de dimensões culturais que as afectam e que contemplam a história pessoal cultural do professor e a cultura da instituição onde lecciona.

Mas a influência destes factores na forma de conceber a sua profissão e a sua prática educativa nem sempre se caracterizam por ser processos pacíficos e de fácil concretização. As *mudanças nas concepções dos educadores de infância* não representam processos simples, que acontecem em curtos intervalos de tempo. Estas alterações muitas vezes traduzem-se numa forte resistência por parte dos profissionais que, mantendo as suas velhas concepções arraigadas, sentem dificuldades em lidar com a novidade. Exemplos desta resistência à mudança, imposta por elementos exógenos ao educador, são-nos facultados em trabalhos como os de Lin et al. (1998), Ling (2003), Einarsdóttir (2003), Nuttall (2003), sobre os quais nos debruçámos no primeiro capítulo do presente trabalho. Por se constituírem como elementos chave na compreensão das concepções dos educadores, as alterações que, por via de elementos externos e internos ao próprio educador, acontecem, o seu estudo tem-se visto alargado nos últimos anos. Assim, neste âmbito surgiram, ainda, investigações como as de Lauriala (1997), Sumsion (2004), Ryan (2004) ou Cook e Young (2004), na tentativa de perceber, concretamente, as causas destas dificuldades sentidas pelos docentes face à mudança, que acabam por retomar muitos dos factores mencionados previamente.

Para Sumsion (2004), que investigou as concepções dos educadores no que diz respeito a conceitos como a resistência e a prosperidade na profissão, existem, basicamente, duas grandes categorias de aspectos de influenciam a construção destes conceitos: por um lado as qualidades pessoais (o auto-insight, um compromisso com o continuar a aprender, um posicionamento filosófico ou propósito moral e um compromisso consciente acerca das decisões inerentes à carreira profissional) e por outro lado os factores contextuais (manutenção de emprego, percepção acerca da liberdade profissional, colegialidade e o reconhecimento por parte de outros da sua competência profissional). De acordo com Lauriala

(1997) os aspectos contextuais também são importantes, mas assentam, especificamente, no tipo de situações com as quais é confrontado o educador. Da sua pesquisa conclui que "…para que a análise crítica, a reflexão e a modificação das concepções e ideias relacionadas com a profissão docente possam acontecer nos educadores estudantes, temos que lhes apresentar situações excepcionais (não familiares) e problemáticas, capazes de causar conflito cognitivo e romper a cadeia de experiências socializadoras acumuladas pelos estudantes, experiências que se foram originando ao longo dos seus anos de escola" (p.267).

Cook e Young (2004) apostando igualmente em factores contextuais, referem, por outro lado, o poder motivacional das crianças como a fonte das mudanças nas concepções dos educadores, apesar de reconhecerem que à partida os educadores têm fortes concepções acerca do ensino. Mas, para Ryan (2004) e à semelhança dos resultados das investigações de Lin, Silvern e Gorrell (1998), Ling (2003), Einarsdóttir (2003) e Nuttall (2003), são as alterações curriculares aquelas que maiores dificuldades representam para os educadores em termos de mudanças das suas concepções. De acordo com este trabalho, a obrigatoriedade de implementação de novos modelos curriculares parece conduzir os educadores de infância a uma confusão acerca do seu papel e dos conteúdos do currículo a desenvolver, causando um efeito contrário ao pretendido. Isto é, os possíveis benefícios que este novo modelo curricular poderia ter a curto prazo para as crianças, transformam-se na concepção e implementação de formas de pensar e práticas indesejadas que, antes pelo contrário, significam um obstáculo ao normal desenrolar do trabalho no jardim-de-infância. Tal não quer dizer que as alterações em prol de uma melhor qualidade na educação pré-escolar não sejam tomadas e implementadas. A autora apenas alerta, e não podemos deixar de concordar com ela, para serem definidos, inicialmente, esforços no sentido de promover a qualificação e formação dos profissionais deste nível de ensino.

Estas ideias surgem reforçadas na investigação produzida por McMullen et al. (2005) em cinco países distintos – Estados Unidos, China, Taiwan, Coreia e Turquia. Utilizando um inquérito por questionário, os investigadores tentaram perceber quais os aspectos que têm em comum as concepções e práticas dos educadores de infância destes países. Os resultados revelaram que, apesar dos esforços em todos os países por se aproximarem dos padrões esperados, inerentes a uma prática adequada em termos do desenvolvimento infantil, nalguns países essa aproximação é mais forte do que noutros. Uma vez mais, surgem, neste trabalho, os dilemas dos educadores chineses, coreanos e taiwaneses pelo choque de ideias acerca da educação de infância entre as orientações legais, a cultura e os pais e comunidade, que emergem como contraditórias. Para estes investigadores, tal como para Ryan (2004), é

premente continuar a apostar no trabalho junto destes profissionais da educação no sentido de integrar e articular as concepções e práticas vindas do exterior com as concepções e práticas arraigadas, no respeito pelos valores próprios de cada cultura, mas, simultaneamente, no respeito por uma intervenção de qualidade que se assuma garante das necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar.

É precisamente no campo da formação que McMullen e Alat (2002) desenvolveram o seu trabalho, cujo objectivo se centrou na tentativa de perceber a relação existente entre o background dos educadores e a sua orientação filosófica acerca do ensino. De acordo com estes investigadores, os educadores com um elevado nível de formação especializada referem implementar práticas mais apropriadas em termos do desenvolvimento infantil comparativamente com aqueles educadores que apresentam um menor grau de formação inicial. Concretamente, aspectos tais como a autonomia da criança na escolha das actividades, a perspectiva do ensino centrada na actividade da criança enquanto motor da sua aprendizagem e desenvolvimento, o respeito pelas características individuais das crianças e dos seus interesses e a importância da cooperação nas actividades do dia-a-dia e o seu contributo para os processos de formação pessoal e social da criança, surgem como elementos claramente associados às concepções destes educadores. Estas razões levam os investigadores a advogar pela formação inicial de quatro anos como o período ideal para que as concepções dos futuros educadores possam ser devidamente trabalhadas em prol de uma intervenção pedagógica de qualidade.

Contudo, Edwards (2005) vem, neste ponto da formação e da orientação pedagógica dos educadores, levantar uma outra questão que se prende com o modelo pedagógico seguido pelos profissionais da educação de infância, aspecto este que não se afigura como relevante no conjunto de investigações encontradas. Como tivemos oportunidade de verificar no capítulo anterior deste trabalho, modelos pedagógicos distintos representam formas distintas de perspectivar a intervenção do educador que, partindo de pressupostos educativos particulares, remetem o trabalho do educador para orientações curriculares distintas, independentemente desses distintos modelos se poderem situar dentro de uma mesma perspectiva filosófica e psicológica da educação. É para esta questão dos modelos pedagógicos que Edwards (2005) chama a atenção, afirmando que modelos pedagógicos distintos poderão implicar concepções dos educadores acerca das suas práticas pedagógicas também elas distintas, mesmo quando se inserem dentro de referenciais teóricos comuns.

Estes factores externos que condicionam a forma como os educadores percepcionam o seu saber-fazer surgem também eles com grande destaque em investigações desenvolvidas

com professores.

Para Einarsdóttir (2002, 2003a) e à semelhança da posição manifestada por Hamilton (1993), alguns aspectos de carácter cultural e social são elementos fundamentais na construção das concepções dos professores. Estes aspectos dizem respeito à cultura do professor, à cultura da própria escola e a questões de formação inicial do professor. De acordo com a investigadora islandesa, as experiências que o professor vai vivenciando no seio da sua cultura vão enformando as suas concepções e práticas ao veicular valores tais como o individualismo, a independência, a liberdade. De igual maneira, o contexto escolar onde o professor se encontra inserido, parece ser condicionador das próprias concepções, observando-se, em investigações realizadas pela autora e que corroboram outras efectuadas no mesmo âmbito e, por ela citadas (Shepard, 1988 e Pugach, 1992), que "...as concepções sustentadas por professores individualmente estavam relacionadas com as concepções sustentadas por outros no mesmo ambiente, apontando para uma interrelação entre as concepções dos professores e a cultura social e o clima social" (Einasdóttir, 2003a, p.117). Por outro lado, as concepções que os professores trazem para os cursos de formação inicial acerca do que significa ensinar e aprender também são mencionadas como uma condicionante importante pois parecem ser de difícil mudança.

Para Finley (2000) existe, ainda, outro factor que tem grande influência nas concepções dos professores e nas mudanças que essas concepções possam vir a sofrer e que diz respeito às reformas educativas que, por imposições de carácter político, vão acontecendo, muito à semelhança das conclusões apontadas por Lin et al. (1998), Ling (2003), Einarsdóttir (2003), Nuttall (2003) ou Ryan (2004). Segundo a investigadora, as reformas educativas nem sempre são pacíficas de acontecer pois têm complexas implicações ao nível da forma como os professores pensam sobre o processo de ensino/aprendizagem que necessitam de algum tempo para serem pensadas, digeridas e adaptadas às experiências passadas dos professores. Como veremos posteriormente, num grupo de investigações que reflecte as divergências entre a forma de pensar dos professores e a sua forma de intervir na prática, estas mudanças são difíceis de aceitar e de serem levadas à prática, mesmo quando, em termos de concepções, aparentemente já foram adoptadas.

Outra investigação que aporta dados interessantes sobre as mudanças nas concepções dos professores é a de Abbott-Chapman et al. (2001). Este estudo de carácter longitudinal pretendeu determinar semelhanças e diferenças no estilo de ensino, nos comportamentos na sala e nas reacções à mudança de um grupo de professores que passaram, ao longo de uma década, por alterações significativas em termos de políticas e práticas educativas. Uma

primeira conclusão a que chegaram prende-se com o facto de que, independentemente das circunstâncias sociais, políticas e económicas, os professores persistem em manter a qualidade do ensino, centrando-se nas necessidades dos alunos. Como afirmam os investigadores, "a relação professor/aluno e a interacção com os estudantes na sala de aula são as preocupações centrais dos professores e reflectem a sua orientação humanística e afectiva para com o ensino" (p.183); tudo o resto passa para um segundo plano. Em segundo lugar, e quiçá pela necessidade de incorporar uma perspectiva mais instrumentista que fora surgindo ao longo dos anos, os autores do estudo concluíram que os professores passaram a adoptar uma perspectiva binária em relação ao ensino: uma visão centrada nos alunos combinada com estratégias centradas na matéria, onde o ensino negociado com o aluno e o ensino dirigido pelo docente andam de mãos dadas. Uma terceira conclusão extraída dos dados permite sugerir que, no fundo, os professores apresentam um alto índice de resiliência ou resistência à mudança, em particular, se o seu nível de dedicação aos estudantes for forte pelo que, na prática, passam a adoptar algumas estratégias copiadas de colegas, mais do que produzir verdadeiras alterações nas suas concepções sobre o ensino.

Uma investigação mais recente que encara, uma vez mais, a problemática da mudança nas concepções dos professores foi empreendida por Bejarano e Carvalho (2003) que acompanharam uma professora de física "...tanto na condição de aluna do curso de formação inicial como também na condição de professora novata..." utilizando "...o conceito de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que envolve a detecção, a evolução e formas de solução de conflitos, e preocupações profissionais inerentes ao próprio desenvolvimento dos professores" (p.1). Os resultados obtidos permitiram afirmar, uma vez mais, que a forma como os professores gerem os conflitos e as preocupações inerentes à sua profissão estão intimamente ligados às concepções preexistentes e à disposição dos professores para mudá-las. À semelhança dos resultados apontados por Calderhead e Robson (1991), Munthe (2001), Einarsdóttir (2002, 2003-a) ou Errington (2004), também neste trabalho são assinalados aspectos como os dados biográficos, a opção pela carreira e o contexto escolar onde se trabalha como elementos que condicionam as mudanças das concepções dos professores.

Finalmente, apenas nos cabe citar a Combs (1982, p.5, in Errington, 2004, p.46) quando afirma que "os professores necessitam do mais forte sistema de concepções possível, teorias pessoais precisas, compreensivas e congruentes que lhe ofereçam orientações para a acção diária e uma base racional para justificar e suportar a sua própria estabilidade profissional". Contudo, as concepções por si só carecem de significado e é a sua compreensão

e análise em contexto que lhe conferem relevância e pertinência no processo de construção dos processos de ensino. Esse sistema de crenças ou teorias pessoais afigura-se como estreitamente relacionado com as interacções de que estes profissionais vão usufruindo ao longo da sua vida pessoal e profissional e, como tivemos oportunidade de registar, são muitos os factores que os condicionam. Desde aspectos culturais e sociais a aspectos formativos, passando por questões de índole pessoal, as concepções dos educadores e professores acerca do seu papel, daquilo que esperam das crianças e do processo de ensino vão sendo, em maior ou menor grau, moldadas e adaptadas à realidade da prática lectiva. Nalguns casos essa adaptação aparenta ser mais passiva ou pacífica, noutros a resistência à mudança surge como um factor que obstaculiza e dificulta o relacionamento fluído entre os diversos elementos que intervêm no processo de ensino.

Como se observa nestes trabalhos, as questões que se prendem com factores fundamentalmente extrínsecos ao educador de infância, tais como a sua profissão, a situação do contexto onde desenrola o seu trabalho, as crianças, as alterações curriculares externamente importas ou a formação inicial, surgem com algum peso, mas também são assinalados factores intrínsecos ao educador, apesar de menos frequentes, mostrando-se, uns e outros, como fortes indicadores dos condicionalismos que se reflectem no saber e no saber-fazer da profissão de educador de infância. Finalmente, e porque as concepções dos educadores e dos professores não se esgotam na sua forma de pensar, mas na forma como esses pensamentos se transformam numa intervenção educativa contextualizada vejamos, de seguida, algumas das mais recentes investigações que, fundamentadas no paradigma do pensamento do professor, procuram aprofundar na relação entre o pensamento e a acção destes profissionais.

2.3.- Estudos sobre o Pensamento e a Acção dos Educadores de Infância

Como referimos anteriormente, durante a fase de interacção com as crianças/alunos, o educador/professor é confrontado com um conjunto de situações pedagógicas e relacionais, previstas ou imprevistas, com as quais deve lidar e que dão lugar a tomadas de decisão, a discussões e confrontos entre aquilo que o educador/professor pensa e aquilo que acontece na sala.

As investigações englobadas neste grupo de estudos procuram, por um lado, estudar a

forma como o educador/professor toma determinadas atitudes ou comportamentos durante a interacção com as crianças no contexto de sala de aula e a forma como perspectiva a relação entre aquilo que pensa acerca do processo de ensino/aprendizagem e a forma como age em situação.

No âmbito da educação de infância mais do que identificar grupos de investigações que apontem para claros resultados em termos de divergências entre concepções e práticas pedagógicas, é possível verificar a existência de investigações que exploram de maneira mais ou menos aprofundada esta relação, viabilizando estudos acerca das distintas variáveis que representam diferentes formas de pensar ou agir dos educadores. Neste sentido, é reconhecida a existência, por um lado, de investigações que tratam da forma como o educador, em regra geral, pensa acerca da sua profissão, do seu papel, dos elementos que intervêm no processo de ensino e de como age (Stipek & Byler, 1997; Vartuli, 1999; Einarsdóttir, 2001, 2002, 2006; Maxwell et al., 2001; File & Gullo, 2002; Chan & Chan, 2003; Nuttall, 2003; Kwon, 2004; Gillentine, 2006), e, por outro lado, aquelas que se limitam à análise de questões particulares inerentes a elementos específicos desse processo como a formação dos educadores, o seu tipo de intervenção ou o comportamento das crianças (Cassidy et al., 1995; Davies, 1997; Lieber et al., 1998; Brownlee et al., 2000; Wood & Bennett, 2000; Hammarberg & Hagekull, 2002; Sahin et al., 2002) e a sua relação com a prática pedagógica.

Nas investigações de carácter mais abrangente, aspectos inerentes às concepções dos educadores acerca dos objectivos, das suas práticas, do tipo de abordagem que desenvolvem, do nível educativo, do tipo de interacção com as crianças, dos conhecimentos e da sua experiência, dos factores culturais ou das questões de política educativa, são confrontados com as práticas pedagógicas que desenvolvem na sala de jardim-de-infância.

Stipek e Byler (1997) exploraram a relação entre as concepções de um grupo de 60 educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico acerca da forma como as crianças aprendem, de como perspectivam os objectivos para a educação de infância, de como se posicionam face às políticas relacionadas com a entrada das crianças no primeiro ciclo, da sua satisfação para com as suas práticas, das pressões para realizarem mudanças ao nível do seu trabalho, e a sua prática pedagógica real. Através da observação das práticas pedagógicas e da utilização de um questionário como forma de aceder às concepções destes profissionais, estas investigadoras registaram, por um lado, diferenças entre a forma de pensar e agir de educadores e professores e, por outro lado, ligeiras diferenças entre os educadores cujo trabalho se desenvolve com crianças mais pequenas e aqueles que o fazem com crianças maiores, antes da entrada para a escola, apesar da existência de "…associações significativas

entre concepções, objectivos, práticas e algum grau de posicionamento político, que coloca na ordem do dia o debate entre especialistas acerca de uma abordagem centrada na criança versus uma abordagem mais didáctica, centrada em competências básicas" (p.305). As diferenças entre professores e educadores surgem, basicamente, na forma como ambos se posicionam face ao processo de ensino. Enquanto que nos educadores de infância parece existir uma coerência entre a sua prática pedagógica e a orientação pedagógica que afirmam seguir (centrada na criança ou centrada em competências), nos professores do primeiro ciclo tal coerência parece não existir, sugerindo-se que estes profissionais não conseguem destrinçar entre uma e outra, não sentindo a necessidade de optar por apenas uma delas. Relativamente aos educadores de infância foram assinaladas algumas associações entre as suas concepções acerca daquilo que significa uma prática adequada, as práticas que foram observadas e os objectivos que referem seguir, independentemente de seguirem uma orientação centrada na criança ou uma orientação centrada em competências. Contudo, e apesar desta convergência entre formas de pensar e agir, muitos dos educadores que participaram neste estudo revelaram que o currículo implementado nem sempre era exactamente aquilo que eles gostariam de fazer por força de constrangimentos externos que se prendem com as pressões exercidas pelos pais, no sentido de o tornar mais academicista, ou com pressões de carácter administrativo e de políticas educativas. Ainda neste trabalho é possível registar uma ligeira diferença entre a forma como os educadores encaram o ensino de crianças com diferentes proveniências socio-económicas, colocando maior ênfase na aquisição de competências para aquelas crianças pertencentes a um estrato socio-económico mais desfavorecido.

Estas diferenças em termos de níveis de ensino foram também elas apontadas por Vartuli (1999) e por File e Gullo (2002). Num estudo acerca das concepções e práticas de educadores e professores dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino básico, Vartuli (1999) concluiu que à medida que o grau de ensino cresce, as concepções e práticas adequadas em termos do desenvolvimento infantil decrescem. Esta divergência entre níveis de ensino acentua-se ainda e fundamentalmente entre o jardim-de-infância e o primeiro ciclo, sendo que é na educação de infância onde a relação concepções, práticas e abordagem apropriada em função do desenvolvimento infantil é mais forte. Também à semelhança do estudo de Stipek e Byler (1997), neste trabalho foram assinalados factores externos como condicionadores das concepções e práticas dos educadores, nomeadamente aqueles que se relacionam com o sistema educativo e a cultura da própria escola. Para File e Gullo (2002) estas diferenças entre níveis de ensino também são evidentes quando estudadas com

estudantes estagiários dos cursos de educação de infância e primeiro ciclo do ensino básico. De acordo com estes investigadores, o tipo de abordagem desenvolvida pelos estagiários educadores (centrada nas crianças) e a forma como concebem o currículo de educação pré-escolar aproxima-se das orientações facilitadas pela *National Association for the Education of Young Children* de maneira mais clara e directa relativamente aos professores do primeiro ciclo.

Por outro lado, as questões inerentes às políticas educativas têm sido amplamente estudadas em distintos países de forma a compreender a maneira como os educadores vão enformando as suas concepções e práticas e se vão adaptando às novas exigências da profissão. Alguns destes trabalhos foram citados no primeiro capítulo do presente trabalho e sobre eles voltamos agora a centrar a nossa atenção de maneira a perceber as consequências que, em termos da relação entre concepções e práticas, se têm feito sentir no desenrolar da profissão dos educadores e, consequentemente, nos processos de ensino que eles procuram facilitar.

Independentemente do tipo de transição que as mudanças em termos curriculares procuram produzir, seja de um currículo de carácter assistencial para um currículo de clara orientação pedagógica, seja de um currículo centrado no adulto para um currículo centrado na criança, as dificuldades enunciadas pelos educadores parecem ser um problema comum a todos eles e às suas práticas pedagógicas. De tal facto é exemplo os resultados apontados em investigações como as de Kwon (2004), Alvestad (2004), Chan e Chan (2003) ou Nuttall (2003) que examinam a forma como estas alterações curriculares têm impacto na profissão do educador.

Para Kwon (2004), cujo estudo aprofundado sobre a implementação do Currículo Nacional Coreano abrangeu questões como as características das salas ou as concepções dos educadores (acerca da perspectiva desenvolvimentista, da motivação intrínseca, da motivação extrínseca, do jogo livre das crianças, da aprendizagem integrada, da separação dos tempos de jogo e trabalho, das fichas de trabalho, das actividades estruturadas em pequenos grupos, do papel do educador), as divergências entre as concepções dos educadores e as suas práticas são evidentes. Apesar do Currículo Nacional apontar claramente para a adopção de uma abordagem centrada na criança e apesar dos próprios educadores acreditarem neste tipo de abordagem como sendo aquela que melhor se adequa às características das crianças nestas idades e como o princípio orientador do seu trabalho, na prática estes mesmos educadores continuam a reproduzir o trabalho que até à entrada em vigor deste Currículo era desenvolvido nos jardins-de-infância. Isto é, continuam a ter o papel principal no processo de

ensino/aprendizagem das crianças. “Nos jardins-de-infância Coreanos, os educadores seguem uma abordagem que inclui o ensino igual para a totalidade da sala, a autoridade do educador, a motivação extrínseca, as fichas de trabalho e a separação do tempo de jogo do tempo de trabalho, considerada inapropriada na educação de infância ocidental. As aulas são principalmente orientadas pelo educador, mais do que encorajar as crianças a explorar os seus interesses pessoais” (p.311). De acordo com o autor deste trabalho, as razões para que tais discrepâncias aconteçam prendem-se com as questões de carácter cultural, extremamente arraigadas que obstaculizam a ultrapassagem de valores sociais que caracterizam a cultura oriental.

Situação de idêntica natureza é assinalada por Chan e Chan (2003) no seu trabalho acerca da implementação das orientações curriculares Chinesas para a educação de infância. Tal como acontece na Coreia, na China muitos dos educadores sentem-se incapazes para resistir às pressões da sociedade e dos pais, adoptando uma perspectiva academicamente orientada, contrária às disposições legais vigentes, mesmo reconhecendo a pertinência de um currículo centrado nas crianças para o seu desenvolvimento integral e para o sucesso do processo de ensino.

Mas como já referimos, as reticências não surgem apenas na implementação de um currículo centrado na criança por oposição a um currículo centrado no adulto. Também na transição dos sistemas de cuidados primários, de carácter assistencial, para um sistema onde a componente pedagógica tem um peso fundamental, ou na implementação de novos currículos que tentem melhorar o tipo de intervenção que é efectuada no jardim-de-infância, os dilemas emergem fruto das incertezas dos próprios educadores perante novas conceptualizações atribuídas a termos e conceitos relacionados com o processo de ensino.

Como refere Nuttall (2003) a mudança para novas abordagens em educação de infância, nomeadamente na Nova Zelândia, com a introdução do currículo *Te Whäriki*, tem implicações na forma como os educadores consciencializam as várias tradições e modelos educativos, na forma como assumem o papel das crianças no processo educativo e nas suas práticas pedagógicas. Para esta investigadora estas questões são ultrapassadas através daquilo a que ela denomina como co-construção do papel do educador, que consiste na definição partilhada e colaboradora entre educadores do seu papel, considerando, por um lado, os conhecimentos, experiências e concepções de cada um, e, por outro lado, os imperativos ou orientações legais que se impõem.

As dificuldades e os dilemas próprios dos processos de mudança são, igualmente, apontadas por Alvestad (2004) no seu trabalho acerca da implementação do Currículo

Nacional na Noruega. Na tentativa de compreender a forma como os educadores apreenderam o novo currículo, qual a sua forma de pensar relativamente àquilo que significa ensinar e qual o seu papel, a investigadora classifica os resultados obtidos em três grandes categorias: (1) aprendizagem, (2) conteúdo e conhecimento e (3) método. A informação contida em cada uma destas categorias permitiu concluir que a forma como os educadores noruegueses perspectivam o ensino não é a mesma, apesar de existirem orientações legais que tentam orientar este processo. Para alguns educadores ensinar significa enfatizar os aspectos emocionais e relacionais das crianças, enquanto que, para outros, significa destacar os temas, os conteúdos de aprendizagem e as formas de compreensão das crianças. Esta discrepância, segundo a investigadora, é atribuída à confusão existente entre os conceitos de ensino formal e ensino informal, associando-se, ao ensino formal, o conceito de ensino/aprendizagem e, consequentemente, rejeitando-se muitas vezes a utilização deste termo por ser considerado inadequado neste nível de ensino. Esta concepção acerca do ensino reflecte-se, evidentemente, na forma de conceber e implementar a sua intervenção pedagógica, onde as actividades mais orientadas ou planificadas são conotadas com o ensino formal; logo, os educadores assumem uma posição mais passiva, em termos de ensino, que se coaduna com uma perspectiva mais centrada na criança e no jogo livre como actividade idónea para o seu desenvolvimento.

Mas porque a relação entre concepções e práticas dos educadores não se esgota no impacto que as mudanças nas políticas educativas suscitam, trabalhos como os de Einarsdóttir (2001, 2002) vêm aprofundar, ainda mais, os factores que subjazem a esta relação. Partindo do pressuposto de que "as teorias dos educadores, as suas concepções e as suas práticas são afectadas pelas suas experiências, educação, instituição e cultura", a investigadora procurou analisar até que ponto os valores culturais como a liberdade e a independência, predominantes na sociedade Islandesa, estão presentes na prática desenvolvida no jardim-de-infância e qual é a perspectiva dos educadores acerca das suas práticas pedagógicas. Os resultados obtidos apontam para a existência de pontos próximos e distantes relativamente às concepções e práticas dos educadores estudados, mas, em linhas gerais, "…as práticas de sala são evidentemente influenciadas pelas suas concepções educativas e perspectivas acerca de como a criança cresce, se desenvolve e aprende" (Einarsdóttir, 2001, p.16). Assim, parece ser entendimento comum entre os educadores de infância que: (1) o tipo de actividades que melhor caracterizam o trabalho no jardim-de-infância são aquelas iniciadas pelas crianças; (2) questões como a felicidade e o desfrute, assinalados como fundamentais no *Preschool National Curriculum*, são alvos importantes a prosseguir; (3) as competências sociais e uma

boa relação interpessoal são importantes e devem ser enfatizadas; (4) a independência e autonomia são altamente valorizadas; (5) os aspectos relacionados com a saúde e o bem-estar das crianças devem ser favorecidos. Por outro lado, no que diz respeito às práticas pedagógicas, estes educadores parecem não estar tão bem sintonizados, evidenciando-se divergências entre eles que assentam na utilização de diferentes métodos de trabalho que reflectem ideologias distintas – mais centradas nas crianças desde uma perspectiva romântica ou mais centradas nas crianças desde uma perspectiva desenvolvimentista; estas diferenças traduzem-se em práticas distintas, nomeadamente em relação à forma como uns e outros participam nas actividades da responsabilidade das crianças. Finalmente, este estudo assinala, ainda, e uma vez mais, os factores de carácter cultural como capazes de influenciar e moldar as atitudes e concepções dos educadores. Neste sentido, os educadores participes deste estudo demonstraram possuir objectivos, valores e concepções consistentes com os valores presentes na cultura e na sociedade Islandesa e com a forma como esta sociedade perspectiva a criança.

Recentemente, a investigadora volta a aprofundar sobre a forma como as concepções e práticas dos educadores têm sido alteradas, fruto das mudanças curriculares que a educação de infância tem vindo a sofrer nas últimas décadas (Einarsdóttir, 2000, 2001, 2002, 2003, 2003a) mas, dedicando particular atenção neste estudo à forma como os educadores que trabalham com as crianças mais velhas e os professores do primeiro ciclo têm adaptado as suas concepções e práticas por forma a dar resposta às exigências que o novo curriculum impõe na Islândia (Einarsdóttir, 2006). Os resultados desta pesquisa parecem não se distanciar muito daqueles anteriormente assinalados para a educação de infância, revelando uma concepção da aprendizagem centrada nas crianças e acentuando a vertente de socialização, com algumas variações pontuais onde concepções e práticas parecem estar mais centradas no adulto. Contudo, quando se pretende relacionar concepções e práticas, as divergências anteriormente identificadas pela investigadora parecem ter-se desvanecido, reconhecendo a presença de práticas próximas das defendidas a nível nacional, que são bem aceites pelos educadores atendendo à sua flexibilidade de implementação e que representam as expectativas dos pais face à educação dos seus filhos. Quando comparados os resultados obtidos para os educadores de infância e para os professores do primeiro ano do primeiro ciclo as divergências surgem, então, quer ao nível da organização e gestão da sala, quer, principalmente, à forma como os professores concebem o ensino, cujo controlo e gestão é exclusivamente da sua competência e responsabilidade.

A relação entre concepções e práticas foi também alvo de investigação por parte de Maxwell et al. (2001), preocupados em analisar a forma em que as características da sala e do

educador são boas indicadoras de práticas pedagógicas adequadas em termos do desenvolvimento infantil. Os resultados do trabalho indicam que as características da sala (nível de ensino, tamanho do grupo e número de crianças com necessidades educativas especiais), as características do educador (nível educativo, anos de experiência) e as concepções dos educadores (concepções apropriadas em função do desenvolvimento infantil ou concepções inapropriadas em função do desenvolvimento infantil) representam fortes indicadores das práticas pedagógicas observadas.

Na tentativa de aprofundar algumas destas questões que condicionam as concepções e práticas dos educadores e interessados em investigar factores particulares que representam esses condicionalismos, Brownlee et al. (2000) centraram-se na pesquisa acerca das concepções dos educadores sobre a sua prática, nomeadamente no que diz respeito à forma como estes integram ideias *naïve* e informações para explicar e justificar as suas acções. Esta investigação conclui pela relevância da formação como elemento fundamental para que os educadores possam conceber e implementar uma prática pedagógica de qualidade e que assegure o desenvolvimento global das crianças. De acordo com os investigadores, os conhecimentos adquiridos em formação acerca do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem são necessários para uma prática profissional efectiva e proporcionam, ao docente, as ferramentas indispensáveis para que possa justificar as opções que vai tomando ao longo da sua intervenção pedagógica.

A questão da formação é igualmente abordada por Wood e Bennett (2000) na tentativa de perceber a relação entre esta e a mudança nas concepções dos educadores. Para os autores, os educadores que fizeram parte do estudo revelaram ter capacidade reflexiva suficiente para poder identificar alguma da informação de cariz teórico que influencia a sua forma de pensar e agir na profissão, mas são igualmente capazes de assinalar outros factores que têm influência no seu processo de aprendizagem (outros educadores, a experiência, o contexto).

Também para Cassidy et al. (1995) a formação é um factor que contribui para melhorar a relação entre concepções e práticas dos educadores de infância. De acordo com os investigadores, a frequência, mesmo que de um número limitado de créditos, no ensino superior representa uma melhoria significativa em termos de concepções e práticas adequadas em função do desenvolvimento infantil, levando-os a afirmar que "…a melhoria das qualificações profissionais dos educadores está relacionada com a melhoria no conhecimento acerca de práticas adequadas em termos de desenvolvimento e de uma mais elevada qualidade na sala…", ficando portanto, demonstrada a "…relação causal e directa entre a frequência de cursos de nível superior e as alterações nas concepções e comportamentos…" dos educadores

na sala de jardim-de-infância (p.182). A conclusão idêntica chegaram Shim e Herwig (1997) que, num estudo tendente a analisar as concepções e práticas de um grupo de educadores de infância Coreanos, concluíram que uma maior preparação académica por parte destes profissionais reverte a favor de práticas mais adequadas.

A questão da formação é, ainda, levantada por Anderson (2005), que aponta como uma das explicações para a existência de uma correlação negativa entre concepções e práticas dos educadores, o facto de não se ter explorado suficientemente o factor "comfortably familiar" ou familiarização confortável dos docentes com as recentes teorias de aprendizagem de pendor cognitivo-construtivista durante o período de estágio desses docentes.

Mas, a relação entre concepções e práticas em educação de infância não tem apenas sido alvo de pesquisas que tentam compreender os factores que as enformam ou condicionam. Trabalhos como os de Davies (1997), Lieber et al. (1998), Hammarberg e Hagekull (2002) ou Sahin et al. (2002) procuram estudar a forma como acontece essa relação em situações particulares e contextualizadas da intervenção do educador.

Para Davies (1997), por exemplo, o papel do educador no espaço de recreio foi o ponto de partida para analisar a relação entre concepções e práticas. Através de entrevistas e observações de situações de recreio a oito educadores, a investigadora conclui que estes profissionais da educação apresentam concepções e práticas coerentes e que são comuns a todos eles. Para os educadores, o espaço de recreio deve constituir-se como um local e um tempo próprio para as crianças agirem de forma autónoma e livre sem intervenção do educador que se limita a observar e intervir apenas quando estritamente necessário. Esta perspectiva de intervenção mínima mostra-se, ainda, consistente com a acção do educador durante este tipo de actividade que se limita a supervisionar as actividades desenvolvidas pelas crianças sem interferir.

Já para Lieber et al. (1998) esta relação entre concepções e práticas é analisada à luz da forma como os educadores perspectivam o seu trabalho e agem quando na sua sala existem crianças com necessidades educativas especiais. Se dentro das concepções destes educadores foram identificadas diferentes formas de pensar relativamente à inclusão, as suas práticas surgem consistentes com essas distintas formas de pensar, à semelhança do trabalho de Davies (1997).

Para Hammarberg e Hagekull (2002) a questão que os leva a investigar esta relação prende-se com a forma como o educador percepciona e age no que diz respeito ao controlo do comportamento das crianças. Partindo do pressuposto de que a forma como o educador

concebe o controlo do comportamento das crianças pode influenciar o comportamento do educador e o desenvolvimento das próprias crianças, os autores tentaram perceber qual o papel da experiência dos educadores com crianças com problemas comportamentais. Os resultados obtidos, através da observação e de um questionário, demonstraram que a variação na forma como os educadores percebem o controlo é explicada pela dificuldade que sentem em lidar com as crianças que apresentam elevados níveis de problemas comportamentais e com os grupos onde os rapazes se encontram em maioria, observando-se, de novo, uma clara relação entre aquilo que os educadores pensam e a forma como agem.

Ainda para Sahin et al. (2002), investigar a relação entre concepções e práticas pedagógicas dos professores acerca da forma como questionam as crianças, levou-os a concluir que nem sempre aquilo que os docentes dizem fazer é exactamente aquilo que fazem, assinalando a presença de múltiplas estratégias de intervenção que nem sempre são consciencializadas pelos professores, levando à existência de tais discrepâncias.

Os resultados das investigações que neste campo têm sido realizadas nem sempre conduzem a idênticos resultados, como podemos ver, fruto da diversidade de questões de partida colocadas, do posicionamento teórico ou metodológico seguido, como anteriormente referimos.

No caso específico das investigações sobre as concepções dos professores e a sua relação com a prática pedagógica é possível identificar três grandes grupos de resultados: um grupo onde são apontadas divergências claras entre concepções e práticas, um segundo grupo onde não são assinaladas quaisquer divergências entre ambos e, um terceiro grupo, onde se aponta alguma discrepância entre ambos apresentando resultados não conclusivos.

Se para investigadores como Bielenberg (1993), Stipek et al. (2001) ou Fung e Chow (2002) as relações entre as concepções dos professores e as suas práticas pedagógicas é muito directa, sendo coerente e congruente de acordo com os dois primeiros e incoerente para os terceiros, um grupo mais extenso de investigadores não consegue obter uma resposta única para descrever com exactidão a relação entre as concepções e as práticas dos professores. Trabalhos como os de Simmons et al. (1999), Haney et al. (2002), Menezes (2002), López (2003) ou Martin (2004) chegaram a resultados inconclusivos identificando professores cujas concepções e práticas estão estreitamente relacionadas e articuladas e outros cujas divergências são notórias.

Para Simmons et al. (1999), por exemplo, as práticas pedagógicas dos professores principiantes nem sempre são reflexo dos seus conhecimentos e concepções. A maior

divergência parece situar-se na diferença de perspectivas entre concepções acerca do ensino centradas no aluno e as práticas reais com uma perspectiva centrada no professor. Estas divergências aparentemente vão-se diluindo com o passar dos anos e com a experiência adquirida pelos professores, que torna a relação entre concepções e práticas mais próximas entre si e mais próximas da cultura da própria escola.

Estudos como os de Haney et al. (2002) ou López (2003) vêm também corroborar essa divergência entre as concepções e as práticas de alguns professores, concluindo que, em muitos casos, os professores demonstram concepções que não validam ou não predizem as suas práticas pedagógicas, não conseguindo identificar a ou as razões para que tal aconteça. De tal maneira que López (2003), do seu trabalho desenvolvido no México, conclui: "...a prática educativa e o discurso do professor são tão diferentes que as suas teorias pedagógicas implícitas parecem referir-se a outra prática e não à sua própria" (p.9).

Na mesma linha de investigação e alcançando resultados muito próximos, encontramos o trabalho de Martin (2004). Questionando-se sobre como as concepções dos professores acerca da gestão da sala de aula afectam a sua prática lectiva, descortinou divergências entre concepções e práticas num dos três professores estudados. Se bem que a nível das concepções os três professores estudados reconhecem ter uma visão positiva acerca da criação de um ambiente de aprendizagem positivo, na prática só dois o conseguem implementar, segundo a investigadora por razões que se prendem com a formação e a experiência prévia dos docentes.

Em Portugal, um trabalho desenvolvido por Menezes (2002) com um grupo de professores de matemática obteve resultados semelhantes. O propósito deste estudo era indagar, de uma forma inter-relacionada, as concepções dos professores acerca do ensino e da aprendizagem e as suas práticas discursivas na sala de aula. Através de entrevistas, observações e análise documental e, considerando como dimensões de estudo os objectivos do ensino da matemática, a visão da aprendizagem, as situações de ensino/aprendizagem, as tarefas/actividades e meios, o papel do professor, o papel do aluno e a avaliação, foi possível registar uma dicotomia relativamente à forma como uns e outros professores pensam e agem. Esta dicotomia ou divergência em relação às concepções e práticas dos professores aponta, tal como acontece nas investigações anteriormente referenciadas, pela diferença entre concepções fundamentadas numa abordagem centrada no aluno e práticas pedagógicas executadas sob uma abordagem centrada no professor.

Neste âmbito também Ponte (1994, 1994a) tem desenvolvido um conjunto de investigações acerca da relação entre concepções e práticas de professores de matemática,

chegando a resultados idênticos. De acordo com este investigador, para alguns professores a articulação e coerência entre concepções e práticas revela-se infrutífera. Apresentando vários estudos efectuados sob sua orientação (Canavarro, 1993 e Delgado, 1993, in Ponte 1994a) afirma que alguns dos professores participantes nestes estudos "...constituem excelentes exemplos de competência profissional. Outros revelam algumas dificuldades em concretizar nas suas salas o ensino inovador que em princípio subscrevem – por diversas razões que incluem (a) carências ao nível do saber fazer, (b) a influência do contexto escolar (em especial a pressão do cumprimento do programa), (c) o inesperado da reacção dos alunos e mesmo (d) aspectos de personalidade. Outros ainda actuam de acordo com concepções e práticas absolutamente usuais, embora manifestem abertura a ideias inovadoras" (p.6).

Outro estudo realizado no nosso país por Freire (1999) aponta exactamente na mesma direcção das anteriores. O trabalho desenvolvido com professores estagiários de física e química conclui que foram encontradas quer situações de consistência, quer situações de inconsistência entre as concepções e as práticas destes professores, à semelhança dos resultados apontados por Guimarães (2003), no domínio da matemática, onde as concepções dos matemáticos e dos professores sobre a actividade matemática suscitam dilemas ao nível da sua prática lectiva.

Contudo, para Pacheco (1995), essas divergências não surgem de forma tão acentuada e evidente. Num estudo longitudinal efectuado com estagiários, professores orientadores, professores principiantes e professores com experiência das áreas de Letras, História e Ciências, as conclusões apontam para alguma uniformização em termos de concepções e práticas descritas pelos próprios. Assim, ao nível das concepções verificou-se que: (1) existe uma evolução similar das concepções acerca do currículo ao longo dos percursos formativos e das áreas curriculares de pertença; (2) as principais diferenças acontecem na transição de aluno a estagiário por força da prática lectiva, da experiência e do contacto com a escola; (3) existe uma proximidade entre as formas de pensar entre professores principiantes e professores com experiência o que leva o autor a afirmar que os anos de experiência não parecem contribuir para uma mudança ao nível das concepções; (4) existe uma concordância entre as diferentes perspectivas curriculares dos professores em relação ao programa, à perspectiva do aluno enquanto sujeito do processo didáctico e do professor enquanto sujeito que controla e é responsável. Ao nível da acção, os sujeitos que participaram no estudo reforçaram as seguintes ideias: (1) as decisões do processo de ensino estão centradas prioritariamente nos procedimentos didácticos, sendo o mais referido os conteúdos e o menos referido os objectivos; (2) a planificação tem pouca ou nenhuma importância; (3) ao

efectuarem uma avaliação do seu desempenho, os comentários centram-se predominantemente nas actividades de gestão da aula – disciplina, relação professor/aluno; (4) a concretização da aula está, regra geral, mais condicionada e vocacionada para a aprendizagem, em primeiro lugar, para a afectividade e atitude dos alunos, em segundo lugar e para o conhecimento, em terceiro lugar. Apesar da convergência de ideias ser vasta, no grupo de professores estudados as divergências surgem, não tanto entre as concepções e a acção, mas entre os diversos grupos de sujeitos que fizeram parte do estudo. Para estes profissionais, uma das divergências que os caracteriza é a de falta de congruência entre a sua posição face à planificação (considerada como importante) e a valorização que lhe é concedida ao manual como ponto de partida do processo de ensino. Depois, são identificadas divergências entre professores estagiários e professores com menor ou maior experiência, que são explicadas, muitas delas não pelos anos de experiência mas, fundamentalmente, pelo factor avaliativo que a posição de estagiário comporta e que condiciona a forma como perspectiva e implementa a sua prática lectiva.

Mais recentemente, um estudo realizado na Bélgica tenta perceber as razões pelas quais estas divergências existem. Opdenakker e Van Damme (2006) desenvolveram um trabalho tendente a perceber a relação entre as características do docente e dos seus estilos de ensino e a sua prática lectiva. Os resultados permitiram verificar que as alterações nas práticas dos professores são explicadas pelas características individuais dos sujeitos. Factores como uma abordagem centrada no aluno, a capacidade para gerir a sala de aula, um elevado grau de satisfação pelo trabalho que desenvolve, a flexibilidade ou o conhecimento profissional são bons indicadores de práticas lectivas de qualidade.

Estudos mais abrangentes no âmbito do ensino remetem-nos, ainda, para factores de índole social, cultural, política e educativa enquanto impulsionadores de grandes mudanças, constituindo-se, também eles, testemunho das divergências que tais alterações podem ocasionar na forma de pensar e agir dos professores. Estudos como os de Drakenberg (2001) e Zuzovsky (2001), Einarsdóttir (2003), Ling (2003), Chan e Chan (2003), Nuttall (2003) e Kwon (2004) que aventámos anteriormente neste mesmo capítulo, apontam para o aparecimento de dilemas ou divergências entre aquilo que os professores e educadores pensam e aquilo que é a sua prática real, fruto das sucessivas alterações que os sistemas educativos dos seus países foram sofrendo ao longo das últimas décadas, produto, também elas, das transformações acontecidas ao nível das perspectivas e abordagens educativas. Como assinala Drakenberg (2001), apesar da motivação dos professores, as modificações curriculares acontecidas a nível nacional, no caso concreto da Suécia, acarretaram

dificuldades acrescidas para os professores na transposição dos seus conhecimentos e concepções para a prática. No caso de Israel, como afirma Zuzovsky (2001) as dificuldades também se fazem sentir. De acordo com o autor, sucessivas reformas obrigaram os professores a actualizarem o seu nível formativo mas, aparentemente, tal não contribuiu para uma melhoria significativa do seu trabalho.

Resumidamente, podemos afirmar que são vários os condicionalismos que levam a que estas dificuldades se verifiquem e acentuem. Como pudemos constatar sobre educadores e professores não recai apenas a tarefa de ensinar. Muito longe de se consagrar como uma tarefa única e simples, o ensino representa, para o educador e o professor, uma torrente de perspectivas, condicionalismos e formas de estar e ser na profissão que se enformam para dar lugar à concepção e implementação de um conjunto de estratégias que considera serem as que melhor se ajustam às necessidades, interesses e conjunturas do grupo de crianças com o qual desenvolver a sua actividade. Desde esta visão mais ampla e global, o estudo das concepções dos educadores e professores tem, assim, sérias implicações na forma como os estes profissionais perspectivam o seu trabalho; desde a forma como se posicionam pedagogicamente até à forma como agem, passando pela maneira como gerem as suas expectativas face às suas crianças e ao contexto onde estas se inserem, a conjugação e articulação ponderada e reflectida dos distintos elementos que intervêm neste processo pode ditar uma maior ou menor aproximação àquilo que se poderiam considerar práticas pedagógicas de qualidade; contudo, e porque este processo se apresenta complexo e multifacetado, nalgumas oportunidades essa articulação e coerência que se pretende não se traduz directamente em opções de intervenção que, à partida, poderiam afigurar-se como as mais acertadas; assim, em oportunidades, parece não existir sintonia entre a posição manifesta perante o processo de ensino e a acção tomada durante a intervenção pedagógica, porventura também ela fruto das diversidades culturais, formativas, sociais e pessoais que já anteriormente delimitámos.

Estas investigações que nos remetem para formas de pensar mais ou menos próximas entre si relativamente ao ensino, ao papel do educador/professor e às suas expectativas em relação às crianças ou aos aspectos que são manifestados como privilegiados em termos de intervenção, traduzem-se em distintas perspectivas acerca das situações interactivas com as quais o educador/professor se vê defrontado no seu dia-a-dia e que, de maneira mais ou menos coerente com a sua forma de pensar, representam aproximações complexas e multifacetadamente enformadas, ao seu campo de acção. Contudo, concepções e práticas

pedagógicas não dependem apenas de formas de pensar acerca de… ou de formas de agir coerente ou incoerentemente articuladas. Para além dos aspectos educacionais e contextuais que as condicionam, existem, ainda, aspectos ligados ao conhecimento do educador/professor que se afirmam como chave na compreensão das múltiplas situações de aprendizagem que decorrem da intervenção pedagógica destes profissionais. É sobre a questão do conhecimento do educador de infância que nos debruçaremos de seguida, recorrendo, como até aqui, também aos estudos que sobre o conhecimento do professor têm sido desenvolvidos de forma a obter uma perspectiva tão abrangente quanto possível.

2.4.- Estudos sobre o Conhecimento do Educador de Infância

Maioritariamente direccionadas para o estudo do conhecimento dos professores, as investigações desenvolvidas sob o *Paradigma do Conhecimento do Professor* têm como objectivo fundamental tentar compreender a forma como este docente apreende conhecimentos e como transpõe esse conhecimento para a sua sala de aula (Einarsdóttir, 2003a).

À semelhança do que se verificou com os estudos sobre o planeamento do educador, os estudos sobre o *Conhecimento do Professor* em Educação de Infância afiguram-se escassos na tentativa de indagar relativamente à forma como o educador constrói o seu conhecimento ou sobre os conhecimentos quer teóricos, quer práticos que possui e que mobiliza na sua intervenção pedagógica. Centrados especificamente no *Conhecimento do Educador* apenas foram identificados alguns estudos (Burton, 1997; Brock, 2003; Horppu & Ikonen-Varila, 2004) que procuram compreender a forma como os conhecimentos dos educadores se plasmam na concepção do currículo destinado ao seu grupo de crianças. Pontualmente, em estudos como os de Cassidy et al. (1995) ou de Brownlee et al. (2000), surgem algumas questões que fazem referência ao conhecimento do educador, basicamente ligadas aos conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino que melhor se adequam ao jardim-de-infância. Assim, uma vez mais, partiremos dos estudos sobre o conhecimento do educador para aprofundar, posteriormente, a nossa pesquisa com trabalhos desenvolvidos no âmbito do conhecimento do professor.

Na tentativa de compreender qual o conhecimento que os educadores utilizam para conceber um currículo respeitando as exigências do contexto, Burton (1997), através de inquéritos e de observação directa, centra a sua atenção no factor contexto de trabalho como

um dos que condiciona o conhecimento prático do educador. Os dados recolhidos permitem-lhe afirmar que o contexto de trabalho onde o educador se insere é um factor criador de dilemas que levam este profissional a reflectir e a conceber estratégias de ultrapassagem desses mesmos dilemas, recorrendo ao seu conhecimento acerca da concepção do currículo de uma forma situada. Assim, "as estratégias divisadas para gerir os seus dilemas frequentemente abrem o caminho a novas práticas, mas ao mesmo tempo perturbam as formas de estar e agir que foram estabelecidas no local de trabalho e, consequentemente, requerem de uma aprofundada reflexão acerca dos efeitos desejados e dos possíveis significados" (p.130).

Para Brock (2003), o interesse acerca do conhecimento do educador procura responder a um conjunto de questões que se prendem com: (1) a forma como os educadores definem o seu conhecimento profissional; (2) a definição de aspectos considerados pelos educadores como críticos e que afectam a sua prática pedagógica; (3) a forma como eles vão ao encontro das exigências que as mudanças de carácter político impõem; e (4) a forma como percepcionam o seu desenvolvimento profissional contínuo. Para a investigadora, os educadores constroem os seus conhecimentos através de uma rede de experiências, teoria e intuição, que lhes permite falar de uma forma articulada e com conhecimento de causa acerca da sua profissão, contemplando aspectos tais como: o seu desenvolvimento e as suas qualificações profissionais, o seu papel enquanto facilitadores de um currículo adequado em termos do desenvolvimento infantil centrado nas necessidades das crianças, as suas relações laborais, os seus sentimentos, as suas experiências pessoais e profissionais.

Por outro lado, Horppu e Ikonen-Varila (2004) alertam para a influência que os conhecimentos prévios dos educadores têm sobre a sua formação e experiência posterior enquanto profissionais, assinalando a existência de variações consideráveis nos conhecimentos que os alunos que frequentam cursos de formação inicial de educadores têm relativamente à prestação de cuidados às crianças.

Também nos trabalhos de Cassidy et al. (1995) e Brownlee et al. (2000) o conhecimento dos educadores surge enquanto elemento que enforma as concepções e práticas dos educadores. Em ambas as investigações se aponta para o conhecimento adquirido através de formação específica como um ponto de viragem na forma como estes profissionais encaram os processos de ensino no jardim-de-infância, traduzido em mais valias para a qualidade da intervenção que acontece no pré-escolar.

A pouca disponibilidade de trabalhos encontrados no âmbito do conhecimento do educador não nos permite estabelecer de forma sucinta aspectos comuns ou resultados próximos entre eles, mas possibilita, pelo menos, afirmar que os aspectos de carácter

extrínseco parecem estar estreitamente relacionados com os conhecimentos que os educadores mobilizam, quer na sua construção, quer na sua utilização para a definição de estratégias de intervenção. Contudo, desta parca quantidade de estudos se depreende a necessidade de investir e aprofundar neste campo de maneira a melhor compreender quais esses conhecimentos que os educadores mobilizam, como os constroem e quais os factores inerentes a esse processo de construção que lhe são adstritos.

Por outro lado, no âmbito dos estudos sobre o conhecimento do professor, atendendo ao quadro conceptual e metodológico que mobilizam, os estudos efectuados têm-se ocupado de variados aspectos relacionados com esse campo de estudo, surgindo trabalhos no domínio do conhecimento prático do professor (*teachers' practical knowledge*), das representações do conhecimento, das categorias de conhecimento do professor, dos conhecimentos próprios da profissão (*craft knowledge*) e do conhecimento de trabalho (*working knowledge*).

Os estudos sobre o *conhecimento prático do professor* partem do pressuposto de que os professores têm quer um conhecimento teórico, quer um conhecimento prático sobre o assunto objecto do seu trabalho que enforma e é enformado pelo seu ensino, pelo que, qualquer investigação neste campo deve considerar ambos tipos de conhecimento (Wilson et al., 1987). De acordo com Bromme (1987) o conhecimento prático do professor não consiste apenas numa abundância de factos que o professor conhece e mobiliza, mas deve considerar, igualmente, as relações que possa estabelecer entre tais factos. Assim, "a essência do conhecimento prático contempla as relações entre situações factuais, pessoas e objectos" (p.125).

Connelly, Clandinin e He (1997) estudaram o conhecimento prático pessoal do professor, tentando perceber a forma como esse conhecimento se desenvolve em contexto e influencia o ambiente onde o professor trabalha. Nesta investigação, acerca do conhecimento prático pessoal de uma professora, Connelly et al. (1997) concluíram que esse conhecimento que o professor possui, associado ao ambiente de conhecimento onde trabalha constitui um forte indicador da sua prática educativa. Deste trabalho depreende-se que, para compreender o professor e o seu trabalho, é necessário considerar o contexto e os conhecimentos que possui, pois a sua prática é enformada por factores tão diversos quanto a situação, o contexto escolar, as intenções do professor ou as suas ideologias.

Num trabalho publicado por Beijaard e Verloop (1996), como contributo para a discussão sobre a avaliação do *conhecimento prático do professor*, este termo é utilizado para definir um conjunto integrado de conhecimentos que acontece das experiências do professor e dos conceitos que vai construindo e que jogam um papel fundamental no desenvolvimento e

mudança desse conhecimento prático. Para estes investigadores holandeses, o conhecimento prático não é contrário ou contraditório com o conhecimento teórico ou científico; assumindo que o ensino não requer apenas de competências práticas, o conhecimento prático serve-se do conhecimento teórico para se ajustar às diversas situações de ensino. Neste sentido e, adoptando a avaliação do conhecimento do professor como aspecto fundamental para melhor compreender os processos de ensino, os autores concluem que devem ser considerados seis domínios que, surgindo interrelacionados, abrangem questões de carácter teórico e prático: 1.- os conteúdos e a forma como devem ser ensinados; 2.- a resolução de problemas, incluindo as capacidades de reflexão, análise crítica e avaliação; 3.- a facilitação, gestão, monitorização e avaliação das aprendizagens dos alunos; 4.- o currículo e a sua organização; 5.- os processos e estilos de aprendizagem do público alvo; 6.- a reflexão sobre experiências práticas.

Também Husu (2003) no seu estudo acerca do conhecimento pedagógico do professor assinala a importância de considerar quer os conhecimentos teóricos, quer os adquiridos através da prática, enquanto elementos que enformam o conhecimento e a identidade do professor. Para este investigador holandês a construção de este tipo de conhecimento é um processo activo que se desenrola sobre uma intensa interacção social e conclui pela necessidade de considerar algumas categorias de análise do conhecimento do professor: 1.- o ensino, entendido enquanto processo de facilitação e promoção de mudança em si e nos alunos; 2.- os alunos e a relação aluno/professor; 3.- o professor e aquilo que pensam acerca de si enquanto pessoa e enquanto profissional; 4.- o contexto de escola e o contexto de vida que afectam a forma como concebe e implementa a sua prática.

Nas categorias propostas por Husu (2003) e por Beijaard e Verloop (1996) parece existir uma proximidade quando o objectivo é avaliar o conhecimento prático do professor, contemplando quer as questões de carácter pessoal do professor, quer as questões inerentes ao seu desenvolvimento pessoal, sem descurar a forma como se envolve e interage no contexto de sala de aula. Esta perspectiva de estudo abrange, desta forma, aspectos pessoais, sociais, culturais e formativos como elementos enformadores do conhecimento do professor.

Ainda relativamente à relação entre teoria e prática na construção do conhecimento do professor, idêntica posição é manifestada por Winch (2004) que fala da relação entre ambas como crucial para a compreensão do conhecimento do professor, mas que pode constituir-se como um problema no momento de tentar perceber a natureza do trabalho do professor atendendo à sua complexidade. Num trabalho centrado na discussão acerca da profissão de professor, este investigador afirma que o conhecimento deste profissional deve basear-se quer na teoria normativa quer na empírica. A nível normativo, a teoria curricular, conjugada com a

sua própria capacidade de reflectir e interpretar o currículo, proporciona-lhe os principais conteúdos e conceitos que lhe servirão de quadro conceptual para enformar o seu trabalho. A capacidade para por em prática as teorias de ensino e aprendizagem permitirá ao professor, por sua vez, justificar as decisões que toma mas, também, desenvolver o seu potencial inovador.

Anteriormente ventilada a ideia de que aspectos sociais e culturais podem ter fortes implicações no conhecimento do professor são, igualmente, vários os estudos que tentam perceber a forma como o professor constrói os seus conhecimentos considerando essa influência que o contexto onde se inserem exerce sobre esse processo (Webb & Blond, 1995; Desforges, 1995; Moallem, 1996; Craig, 1999; Olson e Craig, 2001; Phillion & Connelly, 2004; Chaliès et al., 2004; Shulman & Shulman, 2004; Robinson, Anning & Frost, 2005).

Webb e Blond (1995), utilizando o termo conhecimento relacional (relational knowing) refere que o conhecimento do professor não se limita a uma pessoa (ele próprio), mas consiste numa intersecção do conhecimento de duas pessoas (professor e aluno). Para estes investigadores o conhecimento do professor é um processo dinâmico e interactivo que se constrói e reconstrói através da relação com os alunos e com os conhecimentos que estes possuem.

Para Chaliès et al. (2004) essa relação que promove a construção do conhecimento do professor não está directamente ligada aos alunos, mas sim aos colegas de profissão. Num estudo efectuado em França com o objectivo de determinar, por um lado, a natureza das interacções entre professores estagiários e os seus professores cooperantes e, por outro lado, o conhecimento construído pelos professores depois das suas intervenções, os resultados permitiram concluir que "o tipo de interacção entre professores estagiários e professores cooperantes assume particular importância durante as entrevistas pós-aula" atendendo ao facto de que, parece ser esta a fase onde os professores estagiários mais aprendem graças ao diálogo e reflexão efectiva que acontece, particularmente no que diz respeito a questões de carácter pedagógico (p.780).

Desforges (1995), por seu lado, com uma visão mais abrangente, salienta que o conhecimento do professor é construído de forma multifacetada, implicando três dimensões: o conteúdo, o processo e as questões de índole política. Partindo de estudos sobre o conhecimento de professores inexperientes, o investigador assume que para uma verdadeira compreensão da maneira como o professor aprende é necessário considerar três factores: 1.- a teoria do aprendiz, implicando os aspectos sociais, culturais e científicos sobre a aquisição do conhecimento; 2.- um ambiente que promova uma aprendizagem de elevada qualidade e 3.-

um ambiente que estimule a aprendizagem por parte dos professores.

Por outro lado, Moallem (1996) propõe um modelo para o estudo do conhecimento do professor que inclua: o estudo do professor e dos processos de ensino e aprendizagem inserido no seu contexto social e cultural; o reconhecimento do conhecimento do professor como uma complexa teia de factores pessoais, práticos, teóricos; a concepção de imagem do professor enquanto desenhador das suas próprias necessidades de instrução; a aceitação do conceito de desenho (do currículo) como um acto social, cooperado e artístico e a necessidade de perceber o trabalho participado dos diversos actores inseridos no processo de concepção do processo educativo.

Shulman e Shulman (2004), apostando num quadro conceptual próprio, apresentam o modelo "fostering a community of learners" (promoção de uma comunidade de aprendizes) que permite "...descrever e analisar os desafios em torno da preparação dos professores para criar, suster e educar numa 'comunidade de aprendizes'" (p.257). Assim, propõem um conjunto de 6 dimensões que, fazendo parte de um todo alargado, permitem compreender aspectos específicos do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Estas dimensões dizem respeito: a uma *visão* da sala de aula e da escola enquanto comunidade de aprendizagem; à *motivação* e disposição para se manter activo e persistente, contrariando as possibilidades de resistência à mudança; à *compreensão* dos princípios e conceitos subjacentes à sua prática educativa, tais como conteúdos, disciplina, currículo, conteúdos pedagógicos, organização e gestão da sala de aula, avaliação, diagnóstico de características e necessidades do grupo de alunos, etc.; à *prática* pedagógica, demonstrando-se capaz de transformar as suas perspectivas, motivações e conhecimentos numa prática organizada e enformada pedagogicamente, caracterizada pela sua funcionalidade e adequação à realidade; à *reflexão*, isto é, à capacidade para transformar as suas experiências e as dos outros em aprendizagens partindo de uma análise reflexiva activa da acções e das consequências dessas acções; e ao sentido de *comunidade*, expresso na capacidade para trabalhar em conjunto numa comunidade de aprendizagem funcional ou na capacidade de mobilizar vivências e interesses para que tal comunidade possa vir a surgir nesse contexto de intervenção.

As questões do universo social, cultural e laboral do professor como elementos que interferem no conhecimento do professor são igualmente apontadas por Robinson et al. (2005), que referem fundamentalmente o trabalho em equipa multidisciplinar como um modelo de iniciativa a seguir em prol de um desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Finalmente, surgem, ainda, algumas investigações cujo objectivo também se centra na

compreensão da forma como o professor constrói o seu conhecimento, mas que deram origem a uma metodologia particular para a recolha de dados. Os estudos de Craig (1999) e Olson e Craig (2001) apostaram na metodologia denominada por eles como "parallel stories" para "...tentar capturar alterações no conhecimento interpretativo de professores principiantes de contexto para contexto" (Craig, 1999, p.397). Esta metodologia, que tem a sua origem nas entrevistas narrativas desenvolvidas por Connelly e Clandinin (Connelly, Clandinin & He, 1997; Phillion & Connelly, 2004), coloca em causa dois tipos de questões: por um lado as construção colectivas acerca de histórias da escola, que varia de instituição para instituição e, por outro lado, as construções pessoais do professor, que variam de contexto para contexto. De acordo com estes investigadores, estes dois factores condicionam a forma como acontece o desenvolvimento profissional do professor. Alertando, desta forma, para a necessidade de atender aos aspectos pessoais, interpessoais, contextuais e situacionais na tentativa de compreender o desenvolvimento do conhecimento do professor, como nos propõem Robinson et al. (2005) ou Shulman e Shulman (2004).

Por outra parte, como referimos anteriormente, dentro do paradigma do conhecimento do professor, surgiram, ainda, investigações cujas questões de partida contemplam questões muito particulares e que, utilizando conceitos próprios, tentam, igualmente, dar o seu contributo para a melhor compreensão deste domínio do ensino e da investigação. Yinger e Hendricks-Lee (1993) falam-nos do "*working knowledge of teaching*", que definem como o conhecimento particularmente útil na obtenção de coisas que são úteis em situações práticas; é o conhecimento mobilizado no trabalho. Os investigadores falam do "working knowledge" enquanto conhecimento assente em noções sistémicas e holísticas de aprendizagem, de conhecimentos, de prática e de interrelações, considerando alunos e professores como parte integrante de um complexo sistema ecológico onde as aprendizagens devem acontecer num contexto significativo, concreto e cooperativo. A proposta de Yinger e Hendricks-Lee assenta no pressuposto de que o conhecimento reside quer individualmente no professor quer no sistema, identificando a relação entre ambos como *inteligência ecológica*. O conceito de inteligência ecológica parte das ideias de articulação e interrelação entre o pensamento e a acção do professor no contexto onde se insere, interrelação essa que se torna extensível as outros sujeitos que fazem parte desse sistema. Neste sentido, compreender o pensamento do professor implica perceber a forma em como ele se insere nos seus sistemas pessoal, histórico, social, material e cultural.

Um outro conceito empregue nos estudos acerca do pensamento do professor diz respeito ao "craft knowledge". Terminologia utilizada por Zeichner et al. (1987), reporta-nos

para um quadro interpretativo do pensamento do professor onde os factores pessoais e formativos são considerados fundamentais. De acordo com os investigadores, o *craft knowledge* do professor (conhecimento sobre a profissão) constrói-se através de um processo de socialização que inclui prioritariamente o treino formal (formação específica), estágios em ambientes educativos e a experiência dos primeiros anos de exercício da profissão. De acordo com os investigadores, durante a formação, os futuros professores tendencialmente seleccionam os conhecimentos em função das experiências que tiveram ao longo da sua vida, especificamente, da sua vida enquanto estudantes; e, uma vez na profissão, estes professores não se regem estritamente pelas políticas ou orientações impostas pela instituição onde laboram, mas ponderam, também, muitos outros factores relacionados com as práticas educativas, nomeadamente com a cultura informal da própria escola e dos colegas professores que, nalguns casos pode, inclusive, revelar-se contraditória com a da instituição. Para estes investigadores parece ser claro que este é um fenómeno de complexo estudo e que existem múltiplos factores que interferem na forma como o professor constrói o seu conhecimento acerca da profissão, mas admitem que, de facto, o grupo de professores da escola possa ter um papel fundamental na aproximação que os professores em início de carreira devem realizar, quer em termos de concepções, quer em termos de práticas pedagógicas, para se aproximarem à cultura da instituição.

Até aqui concepções e conhecimentos surgiram nas investigações consultadas enquanto conceitos independentes, cujas relações de proximidade ou distanciamento se assumem de forma mais ou menos directa pelos autores, mas investigações como a de Tillema (1995) estabelecem uma relação mais directa entre concepções e conhecimento do professor. Para este investigador, conhecimentos e concepções são dois domínios constitutivos daquilo a que denomina como “working capital” ou capital de trabalho do professor enquanto profissional. A análise da informação recolhida ao longo de dois anos e através de metodologias e de instrumentos distintos (treino dos professores, testes de conhecimentos, escalas de atitudes, portfolios, etc.) assume que as concepções dos professores filtram o processo de aquisição do conhecimento. Assim, “quanto maior for a correspondência entre as concepções dos professores e aquilo que lhes for apresentado no treino, maiores possibilidades ocorrem de que a aprendizagem possa ter lugar” (p.291). Contudo, é reconhecido que as estruturas de conhecimento dos professores, como as de outros profissionais, são difíceis da alterar pela simples apresentação de informação.

A complexidade na compreensão e análise do conhecimento bem como das concepções dos professores patente nas investigações aqui referenciadas e fruto da

diversidade de factores que nelas confluem e se integram, fica claramente exposta na conclusão que Tillema (1995) oferece: os "câmbios conceptuais e o treino enquanto meios para o alcançar (mudanças nas estruturas do conhecimento dos professores) necessitam de atrair as ideias pré-existentes, as orientações, as formas de pensar e as perspectivas dos professores profissionais; caso contrário a hegemonia dessas estruturas de conhecimento permanecerão inquestionáveis. Desafiar as concepções ou expectativas (estimulando o conflito cognitivo) como uma abordagem confrontadora da reestruturação do conhecimento parece ser mais promissor do que um incremento de uma abordagem de treino auxiliada pelo gradual acrescento de nova informação e da harmonização das estruturas de conhecimento existentes, pelo menos naquilo que ao profissional 'aprendiz' diz respeito" (p.312).

Esta questão parece ser tanto ou mais importante quando a ela se agrega um terceiro factor – o comportamento do professor na sala de aula ou as suas práticas pedagógicas. Veiculados por Dunkin et al. (1998), conhecimentos, concepções e comportamentos surgem como elementos principais no estudo dos processos de ensino, onde conhecimentos e concepções emergem em conjunto para tentar explicar o comportamento dos professores na sala de aula.

Em síntese, parece-nos que as investigações no campo do conhecimento do educador/professor, mais ou menos centradas no próprio educador/professor, nos seus conhecimentos, na forma como mobiliza esses conhecimentos na sua prática pedagógica, no seu contexto imediato ou alargado de interacção, procuram identificar as diversas dimensões de análise que justificam a forma como estes profissionais agem no seu contexto de intervenção. Considerando os factores individuais, sociais, culturais, formativos e laborais, poderemos obter uma visão alargada e mais completa mas, porventura mais complexa, desta teia que conforma o pensamento do educador/professor. Contudo, esta diversidade de questões e metodologias de abordagem ao conhecimento do educador/professor tem comportado, em si mesma, problemas de articulação e integração dos distintos resultados que têm sido obtidos. São vários os investigadores que anteriormente referenciamos que apontam para a necessidade de aprofundar neste campo de investigação atendendo, precisamente, a essa complexidade que deu lugar ao aparecimento de várias opções ou vias de análise, muitas vezes a apontar para distintas direcções e com resultados nem sempre muito claros.

Em linhas gerais, no âmbito das investigações que, seguindo os princípios do paradigma ecológico têm surgido, parece existir, ainda, muito caminho por trilhar. À semelhança do que sucede em cada um dos anteriores paradigmas analisados, o seu todo

também se parece pautar pela vastidão e pela dificuldade em distinguir claramente linhas de investigação comuns, quer a nível conceptual, quer a nível metodológico. Como refere Estrela Rego (1999), compreender a complexidade do pensamento do professor não se revela tarefa fácil atendendo ao complexo sistema de significados, símbolos, normas e relações que uma situação de ensino comporta e essa complexidade tem as suas repercussões, necessariamente, também no campo da investigação. Se, por um lado, a quantidade e diversidade de investigações acerca do pensamento do professor se revela positiva dada a possibilidade de se obterem diversos pontos de vista acerca do mesmo problema, por outro lado, parece ter conduzido a resultados "...dispersos, raramente conclusivos, a apontar em muitas direcções e, frequentemente, parecem oferecer uma contribuição limitada àqueles que estão mais directamente envolvidos no ensino e na formação de professores" (p.82).

Finalmente, e considerando que, mais do que compreender as formas de pensar e agir dos educadores de infância e dos professores, em geral, o objectivo central do presente estudo incide particularmente na forma como os primeiros percepcionam o seu papel enquanto potencializadores da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância e na forma como essas concepções se traduzem em práticas pedagógicas mais ou menos próximas daquilo que são consideradas como intervenções de qualidade, dirigiremos a nossa atenção, no próximo ponto, para os trabalhos que neste âmbito se têm desenvolvido até à data e para os resultados que deles emanam.

3.- AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ACERCA DA ABORDAGEM À LEITURA E À ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

À medida que vamos aprofundando no estudo das concepções dos educadores e vamos pesquisando informação mais específica, começamos a depararmo-nos com dificuldades que giram em torno da escassez de estudos, nomeadamente no âmbito da abordagem à linguagem escrita que nos permitam obter uma visão mais alargada da relação entre estas duas vertentes do nosso trabalho – concepções dos educadores e abordagem à linguagem escrita. Neste sentido, e porque toda a informação recolhida no campo da linguagem escrita, ao nível dos distintos graus de ensino, pode considerar-se válida, apesar das diferenças que claramente demarcam o trabalho desenvolvido nuns e noutros, eventualmente socorrer-nos-emos de investigações que, fundamentalmente ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, possam fornecer-nos elementos relevantes para analisar e compreender o nosso objecto de estudo,

sobretudo aquelas que apontam para uma abordagem à leitura e à escrita desde uma perspectiva construtivista, menos conotada com uma forma tradicional de ensino.

À semelhança daquilo que registámos para o estudo das concepções dos educadores de infância, a nível global, também no domínio da linguagem escrita apenas conseguimos identificar trabalhos que dizem respeito às concepções propriamente ditas e à relação entre pensamento e acção, em maior número, e algumas, em menor número, sobre o conhecimento do educador neste domínio. Assim, e de forma idêntica a como o fizemos no ponto anterior, tentaremos organizar a informação seguindo estas distintas linhas de investigação.

3.1.- Estudos sobre as Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita

Relativamente às concepções dos educadores de infância acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, especificamente no que diz respeito à forma como estes profissionais perspectivam o seu trabalho neste domínio, parece importante começar por citar a Ferreiro (1997). Expondo a sua posição face ao ponto central do debate que surge regularmente nas conversas de educadores e professores - os métodos de ensino da leitura e da escrita - deixa entrever claramente aquela que deve constituir-se como a forma mais adequada de trabalho neste campo, na educação de infância como, porque não, no primeiro ciclo do ensino básico: a construção das concepções infantis acerca da leitura e da escrita através de actividades centradas na criança. Assim, para a investigadora:

> "Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm-se centrado na polémica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc. Nenhuma destas discussões tomou em consideração aquilo que agora conhecemos: as conceptualizações das crianças acerca do sistema de escrita. De ai a necessidade imperiosa de repensar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa sobre a qual se vão inscrever as letras ou as palavras pela ordem que o método determina; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos desde a perspectiva do adulto mas desde a perspectiva de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então devemos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para aceder a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou um conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento" (p.21).

É a partir deste pressuposto fundamental que Ferreiro (1997) analisa as concepções dos educadores de infância e professores na tentativa de compreender qual a perspectiva que estes profissionais têm, enquanto adultos alfabetizados, acerca do sistema de escrita e qual a sua forma de pensar relativamente à sua prática pedagógica neste domínio. De acordo com a autora, em primeiro lugar, para os adultos alfabetizados, a utilização do sistema de escrita limita-se ao conhecimento das letras e do seu respectivo valor sonoro, menosprezando, à partida, o conjunto de indicadores que acompanham a escrita e que se constituem como valiosos antecipadores do significado do texto. Esta omissão certamente se traduzirá na forma como estes docentes perspectivam o seu trabalho e na importância que atribuem ao sistema de escrita enquanto sistema complexo de símbolos e significados que se constroem contextualizadamente. Por outro lado, esta valorização da escrita e do seu contexto, ou a sua falta, representam para as concepções dos docentes (educadores e professores) perspectivas distintas acerca da sua prática.

De acordo com a investigadora, é possível identificar, nos educadores e professores, duas formas distintas de pensar relativamente à abordagem à leitura e escrita: (1) uma tradicional, centrada no docente, que define a ordem e a forma segundo a qual se devem introduzir as actividades de leitura e escrita, com uma perspectiva do ensino da linguagem escrita enquanto técnica de transcrição; (2) e outra centrada na criança, nas suas necessidades e interesses, que considera a utilização contextualizada que a criança faz da escrita como o ponto de partida para as aprendizagens neste domínio. Particularmente convicta de que esta segunda perspectiva é aquela que melhor se adequa à forma de apreender e compreender a utilização do sistema de escrita pelas crianças, Ferreiro (1997) afirma que no pensamento do educador devem prevalecer três ideias "…simples mas fundamentais: a) deixar entrar e sair para ir buscar a informação extra-escolar disponível, com todas as consequências que isto possa representar; b) o educador já não é mais o único que sabe ler e escrever na sala; todos podem ler e escrever, cada um no seu nível; c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir proveitosamente para a sua própria alfabetização e para a dos seus colegas, quando a discussão a propósito da representação escrita da linguagem se converte numa prática escolar" (p.27).

Estas duas perspectivas acerca da forma como se deve concretizar a abordagem à leitura e à escrita correspondem àquilo que McMahon et al. (1998), Miller (2001) ou Guimarães e Youngman (1995) denominam como os paradigmas de *preparação para a leitura* ou *reading readiness* e de *literacia emergente* ou *emergent literacy*, que representam formas distintas de pensar e agir neste domínio. O primeiro paradigma, cujo auge acontece nas décadas de 50 e 60, apresenta-se claramente associado à ideia de que para que a criança

aprenda a ler e a escrever deve desenvolver um conjunto de competências que se constituem como pré-requisitos; estas competências sugerem a realização de actividades relacionadas com a discriminação auditiva, a discriminação visual, a memória, o desenvolvimento do vocabulário, o desenvolvimento da capacidade de escutar, o desenvolvimento de competências viso-motoras, o conhecimento do nome das letras e da relação entre a letra e o seu valor sonoro e o reconhecimento de palavras. O segundo paradigma aparece em finais dos anos 80 e implica uma profunda alteração na forma como os profissionais ligados à educação de infância passam a conceber a linguagem escrita neste nível de ensino. Assim, "o termo literacia emergente, criado por Clay (1966), tornou-se largamente aceite como a etiqueta apropriada para a perspectiva alternativa na aquisição da literacia, que legitima os comportamentos não convencionais de leitura e escrita da criança. A literacia emergente passou a simbolizar uma forma de pensar acerca do desenvolvimento da literacia na educação de infância, que levou os educadores a criaram um ambiente rico em escrita e a proporcionarem às crianças pequenas muitas oportunidades de interagirem numa variedade de experiências de literacia e linguagem" (McMahon et al., 1998, p.174).

Para McMahon et al. (1998) o modo como os educadores perspectivam a abordagem à leitura e à escrita foi o mote para tentarem indagar mais aprofundadamente acerca da relação entre as concepções dos educadores e o envolvimento das crianças em eventos inerentes à literacia (materiais e situações). Este estudo realizado com 12 educadoras de infância norte-americanas e as crianças que frequentavam as suas salas aponta para uma relação significativa entre a forma como estas educadoras percepcionam a aquisição da literacia, o envolvimento das suas crianças em eventos de literacia e a quantidade e qualidade de materiais de literacia presentes nas salas. Identificando claramente os dois tipos de abordagens assinalados anteriormente - literacia emergente e preparação para a leitura - nas concepções deste grupo de educadoras, os investigadores encontraram situações de aprendizagem comuns que as caracterizam. As educadoras cujas concepções se situam no paradigma da literacia emergente manifestaram que: (1) as crianças aprendem através da participação activa e do contacto com o contexto, negando a imitação do adulto como um factor de aprendizagem; (2) a linguagem é aprendida através da sua utilização e não através da sua prática repetida; (3) devem ser desenvolvidos os quatro modos de linguagem - escutar, falar, ler e escrever; (4) as crianças devem participar activamente em actividades que facilitem estes quatro modos de linguagem. Neste grupo de educadoras, as crianças foram observadas a participar num número significativamente mais elevado de actividades relacionadas com a literacia, num ambiente rico em materiais de leitura e escrita, onde eram frequentemente convidadas e encorajadas a soletrarem palavras, a escreverem palavras da forma como soubessem ou a utilizarem os

computadores existentes nas salas. As educadoras cujas concepções estavam pautadas pelo paradigma da preparação para a leitura afirmaram, por seu lado, ser sua a responsabilidade de controlar o desenvolvimento da literacia e de oferecer às crianças oportunidades para construírem conhecimentos acerca da linguagem escrita através da interacção com o ambiente, pelo que, nestes casos, se registou uma baixa frequência de interacções independentes por parte das crianças com materiais ou situações de leitura e escrita. Nestas salas os materiais com características associadas ao desenvolvimento da literacia revelaram-se escassos.

Estes dados levaram estes investigadores a concluir que: "as percepções dos educadores de infância acerca da aquisição da literacia afectam o envolvimento das crianças em eventos de literacia, a quantidade de materiais de literacia na sala e a qualidade de materiais de literacia da sala"; mais, estes resultados permitiram-lhes afirmar que estas distintas perspectivas têm sérias implicações quer ao nível do trabalho dos próprios docentes, como fica aqui demonstrado, quer ao nível da formação inicial de educadores de infância, alertando para o facto de se seguir investigando neste campo por forma a explorar a relação entre a formação, o sistema de concepções teóricas dos educadores e as suas práticas pedagógicas.

A questão da formação, sobre a qual nos debruçámos em oportunidades anteriores, é, também ela, alvo de reflexão por parte de Cobb (2005) cujo trabalho de investigação se centrou na compreensão das concepções dos estudantes universitários de cursos de professorado para literacia acerca da formação de leitores emergentes, concluindo que, infelizmente, muitos dos futuros profissionais têm dificuldades em reconhecer as suas próprias concepções, os seus valores culturais e o impacto que estes têm sobre a aprendizagem das crianças, com implicações evidentes nas formas de conceber e implementar as suas acções pedagógicas.

Mas retomando as diferenças de paradigma na abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, Miller (2001) pretendeu avaliar a forma como a literacia passou a ser vista pelos educadores ingleses com a introdução, em 1996, de objectivos específicos no currículo de educação de infância através de um documento oficial conhecido como "*Desirable Outcomes for Children's Learning*". Os resultados desta avaliação apontam para dificuldades por parte dos educadores na definição de concepções claras acerca do que significa a leitura e a escrita neste nível de ensino, produto das próprias contradições que o documento apresenta. Como assinala a investigadora, no que diz respeito ao domínio da linguagem e literacia, apresenta posições antagónicas ao nível da concepção dos 21 objectivos de aprendizagem que propõe. Assim, nele é possível verificar que cerca de metade dos objectivos para a linguagem

e literacia dizem respeito a uma postura mais formal de aprendizagem ou de preparação para a aprendizagem da linguagem escrita, enquanto que a outra metade se associa ao paradigma da literacia emergente; divergências, estas, que conduziram a diferentes perspectivas dos educadores e, consequentemente também, a diferentes práticas neste domínio. Esta situação levou, inclusive, os responsáveis políticos a definirem, em 2000, novas linhas de acção num documento conhecido como "*Curriculum Guidance for the Foundation Stage*", na tentativa de aproximar a forma como a abordagem à linguagem escrita é desenvolvida nos jardins-de-infância daquela que, de acordo com as mais recentes investigações neste âmbito, melhor se ajusta às necessidades e interesses das crianças nesta faixa etária.

Concretamente em Portugal, um trabalho realizado por Guimarães e Youngman em 1995, oferece-nos uma visão clara daquilo que significa a forma de pensar dos educadores portugueses acerca do desenvolvimento da literacia no jardim-de-infância. A escassa informação manifestada pelos investigadores neste âmbito e a necessidade por eles sentida de compreender a forma como os educadores portugueses têm percepcionado as alterações que ao nível da abordagem à linguagem escrita têm ocorrido, levou-os a tentar compreender como é que os educadores portugueses têm em consideração o cúmulo de informação que sobre a abordagem à leitura e à escrita tem sido produzida e a propor como objectivos de investigação os seguintes: (1) obter a perspectiva dos educadores acerca do papel do jardim-de-infância no desenvolvimento da literacia das crianças; (2) perceber se ainda se mantém, nos educadores portugueses, a ideia de que a leitura e a escrita começam com o início da aprendizagem formal ou se acreditam que o desenvolvimento da literacia é um processo gradual que começa muito antes da aprendizagem formal escolarizada; (3) perceber qual o papel que os educadores consideram que a educação de infância tem no desenvolvimento de competências de leitura e escrita; (4) compreender até que ponto estes profissionais vêem o período pré-escolar como um tempo particularmente activo para a aprendizagem de questões inerentes à linguagem escrita; (5) e finalmente, conhecer quais os aspectos, conceitos ou competências que os educadores consideram devem ser promovidos na educação de infância e quais os mais importantes para o desenvolvimento da literacia.

Por se tratar de uma investigação que tem particular interesse para o nosso estudo, atendendo à proximidade geográfica e de conteúdos nela manifestos, aprofundaremos os resultados que nela foram revelados na tentativa de recolher a maior quantidade de informação possível que possa ser-nos útil aquando da análise e discussão dos nossos resultados. Desta maneira vejamos os dados recolhidos pelos investigadores através de um inquérito por questionário respondido por 129 educadores:

- Questionados acerca das fundações ou início da linguagem leitura, 43% dos inquiridos revelaram que a leitura tem o seu começo nas actividades de pré-leitura realizadas no jardim-de-infância; 54% assinalaram que tem o seu início aquando da entrada das crianças para o jardim-de-infância, sendo este o momento apontado como aquele onde se tornam mais despertos para a linguagem escrita presente no ambiente; apenas 2% indicou que a abordagem que as crianças fazem da leitura tem início muito antes da sua entrada para o jardim-de-infância;
- Relativamente ao início da escrita, 68% dos educadores revelaram que a escrita começa quando as crianças experimentam uma composição de formas semelhantes à escrita adulta; 32% assinalaram que a escrita tem o seu início com as actividades de pré-escrita realizadas no jardim-de-infância.
- Sobre o papel da educação de infância no início da leitura nas crianças, 78% respondeu que era muito importante, 17% descreveram-no como importante e 5% revelaram-no não muito importante;
- Em relação ao papel da educação de infância para o início da escrita, 77% respondeu que era muito importante, para 19% era importante e para 3% não era considerado importante;
- Quando questionados sobre se pensam que as actividades de literacia devem fazer parte do curriculum pré-escolar, 7% dos educadores referiram que não deviam fazer parte, 26% afirmaram que deviam fazer parte do curriculum e 66% referiram que deviam fazer parte sempre e quando as crianças já estivessem iniciadas na leitura e na escrita;
- Acerca da relação entre leitura e escrita e a sua precedência, 70% revelaram que ambas devem ser introduzidas em simultâneo e articuladas; para 27% devem ser introduzidas por separado atendendo às características próprias de cada uma e 3% revelaram não saber;
- No que diz respeito às concepções destes educadores sobre os conceitos e competências mais importantes que as crianças deveriam adquirir no domínio da literacia, aqueles que revelaram médias mais elevadas referem-se às competências verbais, à correcta pronúncia de palavras e às competências motoras finas; aquelas a que menos importância foi atribuída foram a compreensão acerca de como a escrita se apresenta ou expõe, a consciência fonológica e o conhecimento de letras;

- Os comportamentos de literacia das crianças que os educadores mais observam relacionam-se com a compreensão de quando um livro está de pernas para o ar ou virado ao contrário e com a experimentação da composição de formas que se aproximam à escrita adulta; e aqueles que menos dizem observar prendem-se com a compreensão de que a leitura se faz de cima para baixo e da esquerda para a direita, com o reconhecimento e nomeação de letras e com o reconhecimento de palavras que aparecem em etiquetas;
- O cruzamento de dados permitiu, ainda, verificar a existência de diferenças atendendo à idade dos grupos de crianças, verificando-se que existem competências que são mais mencionadas pelos educadores que têm crianças mais velhas e outras que o são para as crianças mais novas.

Uma análise sobre estes dados permitiu aos investigadores afirmar que, em linhas gerais, "…os resultados mostraram que a maior parte dos educadores parece estar desperta para o facto de que a literacia não se desenvolve na criança só depois dela entrar para a escola, mas que emerge gradualmente antes da instrução formal…" e que, de facto, se inicia muito cedo (p.48). Contudo, um número significativo de educadores ainda considera que o início da leitura e da escrita apenas acontece com a realização de actividades de pré-leitura e pré-escrita no jardim-de-infância, apontando para a perspectiva da preparação para a linguagem escrita como paradigma dominante nas suas concepções. Esta divergência entre as concepções dos educadores surge, ainda, recheada de contradições. Se por um lado uma elevada percentagem considera que o jardim-de-infância é importante no desenvolvimento da literacia, por outro lado uma clara maioria afirma que as actividades de leitura e escrita apenas devem surgir no contexto pré-escolar quando as crianças estão preparadas para começar a ler e a escrever ou quando demonstram algum interesse, havendo mesmo um grupo de educadores que considera que a literacia não deve fazer parte das actividades do jardim-de-infância. Estas contradições surgem, ainda, quando confrontados com as competências que julgam serem importantes desenvolver neste nível de ensino, voltando a identificar, em maior percentagem, actividades estritamente ligadas à preparação para a leitura relacionadas com o desenvolvimento de competências verbais, perceptivas e motoras. Resumidamente, e como alertam os próprios autores deste estudo, considerando os resultados apresentados, afigura-se uma acentuada preocupação deste grupo de educadores portugueses no desenvolvimento de um conjunto de competências (motoras e verbais) esquecendo os aspectos fundamentais inerentes à construção das concepções infantis acerca da leitura e da escrita que, afinal, constituem a base para a compreensão da funcionalidade e da utilização da linguagem escrita.

Também em Portugal, posteriormente, foi realizado um estudo tendente a avaliar as conceptualizações dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico e dos educadores de infância sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e sobre as suas práticas diárias enquanto facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita. Este trabalho efectuado por Mourato (1997), através da utilização de entrevistas e questionário a educadores e professores, concluiu que:

- Relativamente às conceptualizações de professores e educadores acerca da forma como as crianças constroem a linguagem escrita, a maioria destes profissionais é capaz de elencar os factores que contribuem para este tipo de aprendizagens, tais como o tipo de actividades, os espaços e tempos ou o contexto familiar, mas desconhece a forma como as crianças constroem a linguagem escrita, "…nomeadamente, o facto desta aquisição ser realizada por etapas, em que a introdução de conflitos cognitivos é fundamental para que as crianças transitem para níveis conceptuais mais elaborados e assim adquiram uma maior compreensão sobre o que consiste a leitura e a escrita" (p.181).
- Aparentemente existe uma discrepância entre a forma como estes profissionais pensam acerca da aquisição da linguagem escrita e o tipo de intervenção pedagógica que exercem que se traduz na incoerência entre o tipo de actividades consideradas como importantes e a sua omissão naquilo que referem ser as suas práticas lectivas.
- Perante uma tarefa de avaliação do desempenho de crianças através das suas produções escritas e das suas respostas à leitura de um texto com imagem, educadores e professores revelaram algum desconhecimento acerca das distintas etapas que as crianças atravessam até chegarem a um domínio da leitura e da escrita; enquanto que para educadores o desempenho das crianças perante a tarefa de leitura de um texto com imagem se afigura como de mais fácil análise, para os professores a tarefa mais bem sucedida, em termos avaliativos, foi a relacionada com a produção da escrita, nomeadamente, nos produtos onde a fonetização da escrita já era evidente.

Neste trabalho, à semelhança dos resultados aventados por Guimarães e Youngman (1995), a discrepância entre aquilo que os educadores consideram como a abordagem mais adequada à leitura e à escrita neste nível de ensino e aquilo que referem fazer na sua prática pedagógica é um elemento a destacar, considerando que essa mesma discrepância se poderá,

eventualmente, traduzir em práticas reais também elas distanciadas. Mais, esse distanciamento entre concepções e práticas idealizadas quando acompanhado por um desconhecimento acerca da evolução das concepções infantis acerca da leitura e escrita representará, sem dúvida, um constrangimento de relevante peso na concepção e implementação de práticas pedagógicas no âmbito da linguagem escrita direccionadas para a sua emergência contextualizada e funcional.

Por outro lado, em todas estas investigações desenvolvidas no campo das concepções dos educadores de infância acerca da leitura e da escrita a questão inerente ao tipo de concepções manifestadas - mais centradas na aquisição de competência ou mais centradas nos processos de compreensão da funcionalidade e conceptualização da escrita – parece surgir como uma constante que, se no segundo caso se aproxima das mais recentes abordagens a este domínio no campo da psicologia e da pedagogia, no primeiro caso continua a reflectir uma perspectiva tradicionalista de encarar a linguagem escrita, que pouco ou nada representa uma visão globalizante e contextualizada da educação de infância e da educação de infância neste âmbito da linguagem em particular.

Com o intuito de aprofundar nesta relação entre concepções e práticas, de maneira a tentar esclarecer o que, de facto, poderá estar a acontecer nas salas de jardim-de-infância, vejamos de seguida as pesquisas que, relacionando ambas as variáveis, têm sido efectuadas ao longo dos últimos anos.

3.2.- Estudos sobre o Pensamento e a Acção dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita

As investigações encontradas que tentam relacionar concepções e práticas dos educadores de infância no âmbito da linguagem escrita, para além de serem escassas, têm em comum o facto de se terem realizado em finais dos anos 90 (Islam, 1999; Braithwaite, 1999) e inícios de 2000 (Miller e Smith, 2004; Foote et al., 2004; Einarsdóttir, 2006), o que revela a importância que só recentemente se tem atribuído a esta área da investigação e a necessidade de apostar em aprofundar neste âmbito, como os próprios investigadores referem. Estas pesquisas para além de se centrarem na relação entre concepções e práticas e na proximidade ou distanciamento entre ambas, contemplam, ainda, um estudo acerca dos aspectos que influenciam esta relação, muito à semelhança dos estudos referenciados nos pontos 1.2.1.3. (Estudo sobre o Pensamento e a Acção do professor) e 2.2 (Linhas de investigação sobre o pensamento e acção dos educadores de infância) do presente capítulo.

Um primeiro trabalho a destacar é o de Islam (1999) cujos objectivos eram determinar e comparar as concepções acerca da literacia, o conhecimento base e as práticas de educadores de infância que referem, por um lado, uma perspectiva de literacia emergente e, por outro lado, uma filosofia de preparação para a leitura. Identicamente aos dados obtidos por Ferreiro (1997) ou McMahon et a. (1998), ao nível das concepções foi possível identificar a presença destas duas perspectivas no grupo de educadores estudados; contudo, estes profissionais, na sua maioria revelaram seguir uma orientação de preparação para a leitura. Mas, contrariamente aos resultados apontados pelas investigações de Miller (2001), Guimarães e Youngman (1995) ou Mourato (1997) e às expectativas que estes autores assinalam relativamente à divergência entre as concepções manifestadas e as possíveis práticas pedagógicas dos educadores, quando confrontadas ambas as variáveis é possível verificar uma consistência entre a posição tomada pelos educadores e as suas intervenções reais neste domínio. De acordo com Islam (1999), apesar dos educadores manifestarem um elevado grau de conhecimento acerca das recentes teorias sobre literacia, na prática, quer ao nível das suas concepções, quer ao nível da sua intervenção pedagógica, são consistentes no seguimento de uma perspectiva de preparação para a leitura. Tais dados levam o investigador a ponderar pela não existência de relação entre o conhecimento base destes profissionais e, as suas concepções e práticas no campo da linguagem escrita, fruto da conjugação de uma série de factores que condicionam a forma como encara a abordagem à linguagem escrita na educação de infância. Uma vez mais, e no seguimento de trabalhos anteriormente referidos (Zeichner et al., 1987; Beijaard & Verloop, 1996; Husu, 2003; Winch, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2006), os factores formativos surgem nesta pesquisa como elementos que enformam as concepções e práticas dos educadores. Apesar das concepções e práticas dos educadores de infância acerca da literacia se centrarem maioritariamente numa perspectiva de preparação para a leitura, os resultados indicam que os profissionais com uma formação inicial superior têm elevados graus de familiaridade com as teorias da literacia emergente e são estes a minoria cujas concepções e práticas mais se aproximam desta última perspectiva. Estes dados surgem, ainda, associados aos anos de experiência dos docentes. Assim, são os educadores com menos de 6 anos de experiência lectiva aqueles que mais se identificam e exercem uma prática centrada na emergência da literacia por serem, também eles, aqueles que obtiveram formação mais recente neste domínio.

Também no âmbito do desenvolvimento da literacia no jardim-de-infância, Gillentine (2006) estudou a relação entre formação, concepções e práticas dos educadores, nomeadamente, "…as formas mediante as quais um curso de desenvolvimento profissional

colaborativo e construtivista teve impacto sobre as concepções, valores, práticas e sentido de profissionalismo dos educadores" (p.345). Os resultados obtidos levaram o investigador a várias conclusões acerca da influência da formação. Em primeiro lugar, a formação serve de suporte e validação para as concepções e valores dos educadores manifestados acerca da literacia, serve, também, para diversificar as suas práticas pedagógicas mas, fundamentalmente, para ajudar estes docentes a identificarem as necessidades das crianças neste domínio; em terceiro lugar, ajuda a desenvolver a sua capacidade para reflectir acerca daquilo que sabem e fazem, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido de profissionalismo e, finalmente, o tipo de formação constitui-se como uma mais-valia para a aprendizagem dos educadores.

Tentando identificar os elementos que caracterizam a relação entre concepções e práticas dos educadores de infância no domínio da literacia, Braithwaite (1999), utilizando entrevistas e observações de sala, recolheu um cúmulo de dados que contraria em certos aspectos os resultados apontados por Islam (1999), mas que os aproxima noutros. De acordo com o investigador e, relativamente às concepções dos educadores face à literacia, a percentagem de profissionais que se identifica com uma perspectiva de preparação para a leitura é bastante baixa, contrariamente àquilo que foi encontrado por Islam (1999), correspondendo, grosso modo a um 12 por cento da amostra estudada; contudo, surgem nesta pesquisa um conjunto de outras concepções que mais ou menos centradas na construção de processos de aprendizagem e desenvolvimento são assinaladas pelos educadores como perspectivas "que funcionam" na prática e que por tal razão são implementadas. Por outro lado, é no tipo de actividades que os educadores referem implementar que surge uma aproximação entre os resultados das diversas investigações aqui mobilizadas. Mormente orientadas para o desenvolvimento de competências específicas, as actividades que os educadores referem implementar entram em contradição com os factores que privilegiam em termos de planificação do trabalho neste âmbito, fazendo alusão a um trabalho globalizante e integrador das áreas de conteúdo a desenvolver e à promoção de situações diversas de contacto com a literacia como sendo o ponto fulcral da sua planificação. Quando confrontadas as concepções com os dados das práticas pedagógicas observadas, o investigador afirma não existirem muitas actividades de escrita na sala, excepto naquelas onde a ênfase é colocada na aquisição de competências, o que novamente nos coloca frente a uma divergência de posições entre aquilo que os educadores pensam e planificam e aquilo que implementam na sua prática lectiva.

Igualmente interessados em analisar a relação entre concepções e práticas dos

educadores relativamente à linguagem escrita, Foote et al. (2004) desenvolveram um estudo no sentido de identificar os conhecimentos e concepções deste profissionais neste domínio e qual a sua repercussão em termos de intervenção pedagógica. Uma vez mais as questões das divergências parecem ser um ponto a destacar nos resultados obtidos pelos autores da pesquisa. Os investigadores afirmam haver um interesse e preocupação de parte dos educadores em oferecer um ambiente rico em experiências de literacia apropriadas, contudo, "…em ocasiões existe uma falta de consistência entre aquilo que os educadores dizem acreditar ser uma abordagem apropriada à literacia e aquilo que realmente acontece na prática pedagógica dos educadores na sala de aula. A perspectiva que os educadores manifestam sobre a literacia como autêntica, holística e integrada no jogo, por vezes transforma-se em literacia enquanto instrução e socava a base na prática" (p.145). Em consequência, voltam, assim, a ser referidos diversos aspectos que se constituem como os elementos chave na justificação destas inconsistências, tais como a formação profissional e os conhecimentos que os educadores têm acerca da aprendizagem da literacia por parte das crianças mais pequenas ou as influências de pais e comunidade escolar bem como das suas expectativas.

Mais centradas nestes factores que influenciam as concepções e práticas dos educadores no âmbito da literacia, Miller e Smith (2004) desenvolveram a sua pesquisa com um grupo de educadores ingleses, entrevistando-os, observando as suas práticas e observando os seus grupos de crianças. Os resultados da investigação permitiram-lhes concluir que são diversos os factores que influenciam as experiências de literacia das crianças que estão relacionados com o educador, com a sua forma de pensar e agir, a saber: (1) a forma como é concebido e implementado o curriculum para a literacia; (2) as orientações curriculares vigentes; (3) o papel dos educadores; (4) o envolvimento parental; e (5) as concepções dos educadores acerca da literacia. Assim, as diferenças na organização e gestão de espaços e tempos em função da promoção da literacia, a forma como os educadores encaram a abordagem à literacia, a interpretação que fazem das orientações legais, condicionadas pela sua experiência e formação, e a forma como gerem as pressões externas, oriundas dos contextos familiar e escolar, representam, à semelhança dos factores referenciados noutras investigações de cariz idêntico expostas neste capítulo, constrangimentos que o educador deve ponderar e ultrapassar no sentido de conceber e implementar uma prática pedagógica que respeite a criança, o seu saber e o seu saber-fazer no domínio da linguagem escrita.

3.3.- Estudos sobre os Conhecimentos dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Leitura e à Escrita

Aventada anteriormente na investigação de Mourato (1997), a questão dos conhecimentos que os educadores possuem relativamente à forma como a abordagem à leitura e à escrita deve ser desenvolvida no jardim-de-infância e a sua relação com as concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para tentar perceber como estes docentes integram este tipo de saber nas suas concepções e práticas pedagógicas. Pesquisas como as de Teberosky (1992), McLachlan-Smith (1993), Schweiker e Schweiker (1993), McCutchen et al. (2002) ou Edwards (2005) procuram dar resposta a um conjunto de interrogantes neste campo. Os conhecimentos que os educadores de infância têm acerca do desenvolvimento das concepções infantis sobre a escrita foram, também, investigados por Teberosky (1992) e Mourato (1997).

Teberosky (1992), através de um exercício de simulação, solicitou a um grupo de 22 educadores que escrevessem um conto de fadas da forma como o faria uma criança de 5 anos. As respostas a esta tarefa traduziram-se nos seguintes resultados: 14 educadores apenas desenharam, 8 realizaram textos, alguns acompanhados de desenhos. Dos 14 que desenharam, 4 apenas fizeram desenho e 9 fizeram acompanhar o desenho de grafias não-desenho. Destas 9, 4 representavam grafias não convencionais, 4 grafias convencionais que imitavam letras do nome dos supostos alunos e 1 era um desenho acompanhado de texto. Entre os 8 textos foi possível identificar: 3 títulos de histórias, 2 histórias ditadas ao educador mas não escritas pelas crianças e 3 escritas de textos em sentido estrito. Neste último grupo de textos verificou-se um com escrita silábica e dois com escritas alfabéticas, mas com separação não convencional entre as palavras e alguns erros ortográficos.

Para compreender aquilo que estes educadores sabem acerca das concepções infantis, que tentaram reproduzir na tarefa, a investigadora desenvolveu uma discussão posterior com cada um deles. Assim, percebeu que para aqueles que apenas desenharam, uma criança de 5 anos não escreve e não o faz ou porque *não sabe* ou porque *não deve*, considerando que no jardim-de-infância esse não é um objectivo a perseguir. Para os restantes as justificações foram distintas, mas todos consideraram que as crianças a esta idade já podiam escrever, revelando conhecimentos, fruto da sua experiência com crianças em idade pré-escolar, que demonstram um elevado nível de observação e compreensão deste processo de aprendizagem.

Na tentativa de compreender melhor quais os conhecimentos que os educadores e professores possuem relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças,

Mourato (1997) realizou um trabalho com um grupo de educadores portugueses, que tivemos oportunidade de referir no ponto 3.1 deste capítulo, mas contrariamente a Teberosky, aportou para o debate amostras de produções escritas e respostas a situações de leitura realizadas por crianças em idade pré-escolar. Através desta tarefa de avaliação do desempenho das crianças, os educadores revelaram algum desconhecimento relativamente à forma como evoluem as concepções infantis sobre a linguagem escrita até alcançarem o princípio alfabético. Como anteriormente assinalámos, perante a avaliação das respostas das crianças, os educadores e professores do primeiro ciclo foram capazes de identificar um conjunto de factores que contribuem para que as aprendizagens neste domínio aconteçam (actividades, espaços e tempos, práticas familiares), mas mostraram-se incapazes de identificar as diferentes etapas que se sucedem na evolução dessas mesmas aprendizagens e os processos que lhe subjazem, mesmo tendo conseguido, de forma mais global, no caso dos educadores, efectuar uma análise ao desempenho das crianças perante a tarefa de leitura de um texto com imagem e, no caso dos professores, uma análise da tarefa relacionada com a produção da escrita.

Sobre a importância do conhecimento acerca das concepções e da forma como deve ser feita a abordagem como factor fundamental para alterar as práticas e aproximá-las daquilo que se espera, Schweiker & Schweiker (1993) e McCutchen et al. (2002) realizaram as suas investigações no contexto pré-escolar, em salas onde, à partida, a perspectiva da literacia emergente era seguida. Em ambas as investigações é referido o conhecimento dos educadores enquanto factor determinante para o despertar e o aceitar de uma prática pedagógica no âmbito da literacia emergente. Se para Schweiker & Schweiker (1993) aspectos como a consciencialização, a aceitação e os conhecimentos teóricos acerca da literacia emergente são fundamentais, para McCutchen et al. (2002) esse conjunto de elementos só se torna, de facto, eficaz quando se traduz numa prática efectiva, coincidindo, ambas as investigações, em afirmar que essa eficácia reverte a favor do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Ainda, e uma vez mais, concretamente no trabalho de Schweiker & Schweiker (1993) são apontados os elementos contextuais como condicionantes dessa capacidade do educador de mobilizar os seus conhecimentos em prol de uma prática pedagógica bem sucedida, nomeadamente a sua autonomia de ensino, o seu desenvolvimento profissional e a cultura da escola onde se insere. Mas, em linhas gerais, podemos sintetizar a discussão destes trabalhos em torno de uma frase assinalada por McCutchen et al. (2002), quando afirmam que os educadores podem utilizar os seus conhecimentos para modificar a sua prática lectiva e que essas alterações nos seus conhecimentos e práticas lectivas representarão uma mais valia nas aprendizagens das crianças.

Como vemos, à medida que nos vamos aproximando de aspectos mais específicos inerentes às concepções e práticas dos educadores de infância, vamo-nos deparando, por um lado, com a escassez de informação, como assinalámos inicialmente mas, por outro lado, com informação enriquecida pela especificidade dos tópicos investigados e pelo seu relacionamento mais próximo com os objectivos da nossa pesquisa. Assim, e contrariamente àquilo que sucedeu nos dois primeiros pontos do actual capítulo, em geral, nas investigações que nos remetem para o estudo das concepções e práticas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita, parece existir um consenso entre a maioria dos resultados que esses estudos avançam.

Em linhas gerais, um elevado número de investigações aqui mobilizado aponta para a existência de duas grandes perspectivas dos educadores de infância face à linguagem escrita: a que considera que a literacia no jardim-de-infância deve emergir das necessidades e interesses das crianças e evoluir de uma forma globalizante, contextualizada e significativa, e a que considera que deve ser encarada enquanto preparação para uma aprendizagem formal, fundamentalmente centrada na aquisição de competências verbais e motoras. Nem sempre estas perspectivas convergem em intervenções pedagógicas coerentes, nem mesmo quando a perspectiva seguida não parece ser a mais adequada em termos de desenvolvimento das concepções infantis, isto é, da forma como as crianças desta faixa etária constroem a sua maneira de pensar acerca da linguagem escrita. Influenciadas, também elas, pelos factores contextuais, políticos, educacionais que as enformam, as concepções e práticas destes docentes surgem, ainda, ligadas a factores formativos e de conhecimentos que se afiguram como verdadeiros limites à compreensão dos processos que subjazem à abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino.

EM SÍNTESE...

Podemos afirmar que ficámos, aqui, com uma perspectiva global acerca da forma complexa como os educadores mas, também os professores, perspectivam o ensino no seu todo e na abordagem à linguagem escrita em particular. Em ambos os casos considerar estes processos como de fácil apreensão e compreensão é ignorar a complexidade e abrangência que os caracteriza e da qual fomos dando conta ao longo deste capítulo. Contemplando, por um lado, aspectos inerentes ao próprio educador/professor decorrentes da sua perspectiva acerca do seu papel no processo de ensino, da forma como concebe e gere o curriculum e os elementos que nele intervêm (espaços, tempos, tipo de actividades, recursos), das suas

expectativas face às crianças, da forma como gere os seus conhecimentos e como os mobiliza na sua prática pedagógica e, por outro lado, equacionando os elementos que podem constituir-se como obstáculos ou entraves à evolução ou concretização dessas formas de pensar, nomeadamente, os aspectos culturais, políticos, educacionais, formativos ou do contexto escolar, resta-nos afirmar que, de facto, para perceber o educador de infância não basta apenas elencar um conjunto de condições que a sua prática pedagógica deve reflectir, como referimos no primeiro capítulo deste trabalho. Até porque como vimos, é um papel que surge, por vezes, pejado de dilemas e inquietudes, fruto desses mesmos obstáculos à concretização de concepções e práticas coerentes e articuladas que, em definitiva, representem um bom caminho para a configuração de uma intervenção pedagógica plena de intencionalidade e qualidade. Para perceber aquilo que significa ensinar e para perceber verdadeiramente qual o papel do educador no meio deste processo, torna-se necessário ver além daquilo que acontece na sala de aula e ouvir o educador, na tentativa de perceber as razões e justificações que atribui, não apenas aos seus actos, mas também à sua própria forma de perspectivar a educação, em geral, e a educação de infância, em particular.

No caso concreto da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, como assinalam Foote et al. (2004) "os educadores têm um papel chave no enformar e desenhar experiências de literacia para as crianças. O que os educadores fazem parece ser um resultado das suas concepções e conhecimentos sobre aquilo que é uma literacia apropriada para as crianças num contexto de educação de infância. As concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural" (p.136). É necessário, então, continuar a apostar na pesquisa e no aprofundar de conhecimentos neste campo, não podendo deixar de concordar com a necessidade manifestada, por vários dos investigadores mencionados, de prosseguir nas tentativas de melhor compreender os processos de ensino, apesar da diversidade de investigações identificadas e referenciadas.

III.- CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

À entrada para o jardim-de-infância, as crianças em idade pré-escolar têm demonstrado possuir um vasto leque de conhecimentos sobre a linguagem escrita que foram construindo no seu contexto imediato de interacção através dos múltiplos contactos que, no seu dia-a-dia, foram tendo com o código escrito. Desta forma, vão construindo conceitos próprios acerca do que significa ler e escrever e, aquando da entrada para o jardim-de-infância, já têm algum conhecimento, mesmo não sendo convencional, sobre o que são e para que servem a leitura e a escrita. Como referem Ferreiro e Teberosky (1979), até mesmo as crianças de classes sociais mais baixas "… não começam desde zero a primeira classe" (p.44); "…todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente" (Alves Martins & Niza, 1998, p.48).

Fundamentalmente ao longo das últimas quatro décadas várias têm sido várias as investigações que se têm desenvolvido com o objectivo de determinar quais as concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a leitura e a escrita, ou seja o que pensam relativamente à forma como a escrita se estrutura e se utiliza e relativamente à sua função, quer em Portugal (Alves Martins, 1989, 1993; 1996; Alves Martins & Quintas Mendes, 1986, 1987; Martins Alves, 1998; Alves Martins & Silva, 1999; Mata, 1988; Santos, 2001; Esteves, 2002; Silva, 2003; Fernandes, 2003), quer no estrangeiro (Ferreiro & Teberosky, 1979; Sulzby, 1985; Tolchinsky & Levin, 1987; Besse, 1990, 1993; Teberosky, 1992; Ferreiro, 1990, 1992, 1997; Rogovas-Chauveau, 1993; Fijalkow, 1993; Tolchinsky Landsmann, 1995; Strommen & Mates, 1997; Tolchinsky & Simó, 2001; Zhou & Wang, 2004).

Uma das investigações pioneiras, considerada como das mais relevantes neste âmbito, é a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) que, centradas na teoria de Piaget, estudaram "… o processo de construção dos conhecimentos no domínio da linguagem escrita" (p. 38). Com uma amostra constituída por crianças de 4 a 6 anos, pertencentes a classes sociais média e baixa de Buenos Aires, Argentina e, utilizando como metodologia a entrevista clínica de tipo piagetiano, Ferreiro e Teberosky observaram as respostas que as crianças davam a questões tais como: quais as características que um texto deve apresentar para ser lido ou escrito?, qual a relação entre letras e números ou entre letras e signos de pontuação?, como evolui e para que servem os processos de leitura e de escrita?, entre outros muitos aspectos.

Esta investigação e, todas as outras que, na mesma linha, se lhe seguiram, pretenderam demonstrar que, mesmo sem saber ler nem escrever, as crianças em idade pré-escolar têm ideias concretas e precisas sobre a leitura e a escrita e que essas representações que as crianças constroem dizem respeito a aspectos funcionais, a aspectos figurativos e a aspectos

conceptuais da linguagem escrita, ou seja àquilo que Sénéchal et al. (2001) definem como os componentes da literacia emergente. De acordo com estas investigadoras, o estudo por separado das componentes da literacia emergente permite um estudo mais aprofundado da forma como as crianças pensam sobre a linguagem escrita, interrelacionando os componentes entre si e com outros constructos; entendendo a literacia emergente enquanto: "(a) o conhecimento conceptual das crianças sobre a literacia, (b) o seu conhecimento processual inicial sobre leitura e escrita, (c) os aspectos da linguagem oral da criança tais como vocabulário e conhecimentos de narrativa, e (d) as suas capacidades metalinguísticas tais como a consciência fonológica" (p.456).

Vejamos detidamente, neste capítulo, o que são cada um destes elementos, quais as concepções subjacentes apontadas pelas crianças nas investigações mais recentes desenvolvidas neste campo, tendo como ponto inicial de referência o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) e quais os factores que condicionam a evolução dessas concepções e dos conhecimentos que as crianças possam ter no domínio da linguagem escrita.

1.- OS ASPECTOS FUNCIONAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Os aspectos funcionais da linguagem escrita dizem respeito às "...relações entre os contextos de vida das crianças e os modos como compreendem as funções da linguagem escrita", isto é, à forma como perspectivam a utilização da escrita e às razões e sentidos que as levam a aprender a ler e escrever (Alves Martins & Niza, 1998, p.48).

Como referem Ferreiro e Teberosky (1979), "um adulto realiza quotidianamente uma série de actos de leitura em frente da criança, sem transmitir-lhe explicitamente a sua significação" (p.207). É através da observação da postura que o leitor/escritor adopta, da direcção da vista durante o acto de leitura, da forma como os olhos exploram o texto ou da verbalização que o leitor/escritor possa realizar acerca daquilo que lê ou escreve, que a criança idealiza a funcionalidade da linguagem escrita. Mais, "os contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem" (Alves Martins & Niza, 1998, p.49).

Destes contactos que a criança vai tendo com a leitura e a escrita, vai construindo, por um lado, sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita e, por outro lado, vai percebendo a forma como a leitura e a escrita são utilizadas em diferentes contextos, com diversos objectivos.

Assim, ao descobrir a escrita e a sua funcionalidade, a criança vai construindo o seu projecto pessoal de leitor/escritor, isto é, o "...modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita" (Rogovas-Chauveau, 1993, in Alves Martins & Niza, 1998, p.49). Das experiências que a criança vai vivenciando no seu contexto imediato de acção, o seu interesse por compreender e utilizar a leitura e a escrita vai-se enformando, para dar lugar a percepções distintas acerca das práticas de leitura e escrita; por um lado, para que serve a leitura e a escrita e a forma como os diversos utilizadores se relacionam com ela; e por outro lado, as razões que levam a criança a querer saber ler e escrever.

Um trabalho desenvolvido por Strommen e Mates (1997), com crianças em idade pré-escolar sobre a *forma como as crianças pensam relativamente à maneira como as pessoas se relacionam com a leitura e com a escrita*, procurou averiguar como as ideias das crianças mudam relativamente às concepções que têm sobre aquilo que um leitor faz. Os resultados deste estudo concluíram que as ideias das crianças acerca da leitura vão sofrendo alterações de acordo com a idade tornando-se, progressivamente, mais próximas da sua utilização enquanto sistema codificado de representação. De acordo com as autoras, "inicialmente as crianças centram-se em comportamentos de leitura observáveis (virar a página, comentar as imagens), acreditando que isto é tudo o que os adultos leitores fazem. Consequentemente, elas pensam que replicando esses comportamentos estão a ler"; posteriormente, à medida que vão percebendo que "...o significado dum livro em particular é fixo, elas apercebem-se que as ilustrações não provêem suficiente informação...", pelo que, para umas é necessário memorizar o texto para se ler, enquanto que, para outras, haverá uma idade específica para aprender a fazê-lo (p.105). Finalmente as crianças compreendem que existe uma relação entre as suas competências de leitura e a leitura em si, sentindo-se capazes de interpretar o código escrito mobilizando múltiplas estratégias de abordagem.

É, também, através desse contacto social que as crianças vão percebendo que existem diversas práticas culturais em torno da leitura e da escrita e várias formas dos utilizadores se relacionarem com elas. Como assinalam Alves Martins e Niza (1998), "algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem histórias aos filhos, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano", "outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem tem um papel de relevo: em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contacto com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso" (p.51). Estas situações serão, necessariamente,

condicionadoras das aprendizagens das crianças neste domínio favorecendo, no primeiro caso, a construção de um saber sobre a leitura e a escrita e deteriorando, no segundo caso, esse mesmo processo.

Relativamente aos *sentidos e razões para aprendizagem da leitura e da escrita*, eles variam, uma vez mais, de acordo com as práticas culturais do meio onde a criança se encontra inserida. Querer aprender a ler e a escrever pode remeter para fins ou objectivos distintos, condicionando a forma como essa aprendizagem será realizada. Assim, e de acordo com uma entrevista desenvolvida por Alves Martins e Niza (1998) para tentar conhecer quais essas razões para as crianças quererem aprender a ler e a escrever, concluiu-se que algumas crianças querem aprender a ler e a escrever "...para se inserirem na instituição escolar..." e para dar resposta às expectativas de pais e professores, outras querem fazê-lo como "...meio de inserção numa sociedade regulada pela escrita..." e, ainda, outras, porque "...aprender a ler e a escrever serve para se divertirem, para se informarem ou para comunicarem, estabelecendo ligações com pessoas significativas de que estão separadas", levando as investigadoras a ponderar a existência de atitudes diferentes perante esta situação. As razões que levam as crianças a querer aprender a ler e a escrever inserem-se, desta forma, em dois grandes grupos: por um lado o daquelas crianças que consideram esta aprendizagem como uma imposição externa (dos pais, da escola), sem significação e descontextualizada, e por outro lado aquelas crianças que a consideram "...como projecto significativo, como instrumento potencializador do desenvolvimento" (Alves Martins & Niza, 1998, pp.56-57).

Já em 1996, Alves Martins tinha realizado uma prova desta natureza, encontrando cinco tipos de respostas distintas à questão "para que queres aprender a ler e a escrever?", a saber: respostas que remetem para a leitura de livros (57.9%), respostas que remetem para a leitura de legendas (18.7%), respostas que se encaminham para a leitura de correspondência (34%), respostas que reenviam para a leitura de revistas ou jornais (29.7%) e respostas que remetem para a leitura de diversas mensagens de carácter utilitário (23.9%).

Um estudo com características similares foi desenvolvido por Esteves (2002) que, através de uma entrevista semi-dirigida, procurou avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita em crianças portuguesas de idade pré-escolar. Os resultados deste trabalho permitiram definir três categorias de respostas: de carácter funcional (intrínseco), de carácter institucional (extrínseco) e outras respostas não relacionáveis, que parecem ser coincidentes com os resultados apresentados por Alves Martins (1996) e Alves Martins e Niza (1998).

Neste âmbito, um outro estudo foi desenvolvido por Sulzby (1985) que, através de uma entrevista a 24 crianças em idade pré-escolar, tentou averiguar o que é que as crianças

pensam relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita: como é que aprenderam e o que é que sabem a respeito. Das respostas das crianças a investigadora concluiu que as crianças atribuem a sua aprendizagem da leitura e da escrita a outras pessoas, ao seu próprio esforço e a coisas do contexto. Assim, 79% das crianças referiram ter aprendido com os pais, com outros familiares, com amigos e com educadores; cinco crianças referiram tê-lo feito através da utilização de artefactos culturais e agentes associados à literacia, tais como a televisão, o alfabeto, outra escola; enquanto 14 crianças referiram os seus próprios esforços como contributo para a sua aprendizagem tais como a cópia, a aprendizagem do alfabeto, a prática, o facto de querer saber e perguntar a alguém, a soletração ou a aprendizagem por si próprio. Ainda nesta investigação, foi colocada uma outra questão às crianças que se prende com a forma como elas percepcionam a aprendizagem da escrita nos adultos. Os resultados mostraram uma discrepância interessante entre a forma como as crianças pensam que aprendem e a forma como elas pensam que os adultos o fazem. Para algumas crianças os adultos aprendem a ler e a escrever através de outros adultos (9 das 17 crianças), para outras (5 crianças) a forma como os adultos aprendem é desconhecida, apenas três mencionaram a escola enquanto fonte de conhecimento. A discrepância surge no facto de considerarem que enquanto elas aprendem mais com os pais e parentes próximos, os adultos fazem-no através da escola, variável esta que parece não ter qualquer relevância para a aprendizagem enquanto crianças.

Outra questão relacionada com os aspectos funcionais da linguagem escrita diz respeito ao c*onhecimento das funções e conteúdos de portadores de texto*, isto é ao conhecimento de diversos suportes de escrita, dos seus conteúdos e da sua funcionalidade, entendendo portador de texto, de acordo com as palavras de Ferreiro e Teberosky (1979), enquanto "...qualquer objecto que tenha um texto impresso. Sob esta denominação incluímos livros, embalagens de medicamentos ou de alimentos, diários, cartazes publicitários, etc." (p.207).

O estudo das concepções infantis acerca dos conteúdos e funções de portadores de texto, como refere Ferreiro (1997), é de grande importância para a compreensão dos processos de leitura, fundamentalmente porque: em primeiro lugar permite perceber aquilo que a criança sabe, a sua bagagem de conhecimentos, em segundo lugar porque ajuda a compreender a relação entre os esquemas interpretativos que a criança mobiliza para a leitura da informação visual e não visual e, em terceiro lugar, porque permite perceber o processo de coordenação de informações na obtenção do significado expresso linguisticamente.

Para determinar que um acto de leitura possa ser efectuado num portador de texto é necessário, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1979) que a criança tenha descoberto a

função específica desse portador de texto. Para tal, primeiro é necessário que a criança seja capaz de distinguir aquilo que é ler e não ler, depois que conheça os portadores de texto e as suas funções e terceiro é importante que consiga antecipar o conteúdo do portador, atribuindo-lhe significado.

O conhecimento do portador de texto, seja ele de que tipo for, vai estar dependente em grande medida do contacto social que a criança tenha tido com ele. A necessária identificação do portador é condição fundamental para que a criança possa tentar definir o seu conteúdo e a sua função. Uma investigação neste âmbito foi desenvolvida por Moreira (1988, in Martins Alves, 1998) com crianças de distintos estratos socio-económicos. Os resultados apontam para a existência de diferenças entre as concepções de leitura e as expectativas face aos portadores, entre as crianças de classe média e as de classe baixa. Estas últimas revelaram dificuldades em "...considerar a leitura como uma actividades significativa,..., o que as impede de a perceberem como uma actividade de funcionamento real da linguagem" (Martins Alves, 1998, p.42). Se, no contexto imediato de actuação da criança, a leitura e a escrita carecem de funcionalidade, o desconhecimento consequente de portadores de texto inviabiliza a sua análise em termos de conteúdo e função.

Mas, como assinala Ferreiro (1997), o conhecimento do portador de texto e o conhecimento da sua utilização social ou da sua função nem sempre andam de mãos dadas. Num estudo longitudinal realizado pela investigadora, com 33 crianças em idade pré-escolar, para tentar perceber como é que as crianças pensam relativamente à interpretação dos textos contidos nos portadores, foram encontrados três níveis distintos:

1. o significado do texto está completamente dependente do contexto, pelo que se o contexto não puder ser adequadamente interpretado, o texto também não o poderá ser;
2. existindo uma relação inicial entre o contexto e o texto, o texto conserva a mesma interpretação apesar das mudanças que possam acontecer ao contexto;
3. começam a ser consideradas as propriedades do texto, apesar de ainda se considerarem as características do contexto, isto é, as propriedades do texto servem para modular a interpretação que dele se possa fazer.

Estes níveis não parecem distar muito daqueles que veremos mais adiante e que dizem respeito às concepções das crianças acerca da leitura, que começam muito centrados no contexto, seja ele um objecto ou uma imagem acompanhada de texto para passarem, progressivamente, a executar uma análise mais pormenorizada das características do texto,

afastando cada vez mais aquilo que é o objecto ou imagem daquilo que está representado na escrita que o acompanha.

Um estudo desenvolvido por Borges (1991, in Martins Alves, 1998) avaliou os conhecimentos das crianças sobre portadores de texto e a sua função. Efectuando um pré-teste e um pós-teste, os resultados indicaram uma evolução no conhecimento do nome e da função de um grande número de portadores. Os portadores que, no estudo em causa, foram melhor identificados foram o *jornal* e o *envelope*, sendo a função melhor identificada a da *programação da televisão*; portadores como a *factura*, o *prospecto publicitário* e o *dicionário* não foram identificados inicialmente por ninguém, situação que se repetiu no pós-teste para a nomeação do *prospecto* e para o conhecimento da função do *dicionário*.

Também Martins Alves (1998) investigou acerca da identificação de portadores de texto e sua função. Utilizando três tipos de portadores distintos (suportes em papel, fotografias e objectos), concluiu que, relativamente à identificação dos portadores de texto, os suportes em papel foram os mais conhecidos pelas crianças, seguidos dos objectos e das fotografias. A investigadora aponta como explicação para este resultado o facto dos suportes em papel estarem mais directamente relacionados com o formato de escrita socialmente mais utilizado. Estes mesmos dados, analisados à luz do estrato socio-económico de pertença das crianças, permitiu registar uma ligeira tendência para as crianças de ESE Médio identificarem mais portadores (76.9%) que as de ESE Baixo (73.8%)". Em relação à predição dos conteúdos dos portadores, nesta investigação concluiu-se que "...as crianças, no seu conjunto, fazem predições que se mostraram adequadas a 56% dos portadores de texto identificados, o que revela que têm algumas noções concretas sobre o universo dos conteúdos esperáveis para esses portadores" (p.120). Considerando os estratos socio-económicos das crianças, os resultados apontam para o facto das crianças de ESE Médio realizarem melhores predições relativas ao conteúdo das fotografias e para as de ESE Baixo o fazerem melhor acerca dos objectos; nos suportes em papel as diferenças quase não existem. No que diz respeito à função dos portadores de texto, a investigadora concluiu que a função narrativa é predominante nos 3 suportes utilizados, mas a apenas 20.8% dos suportes lhes é atribuída a função adequada.

Num estudo sobre a evolução dos conhecimentos das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita realizado por Fernandes (2003), uma tarefa idêntica à de Martins Alves (1998), permitiu avaliar os conhecimentos das crianças sobre os suportes de escrita, considerando o seu conteúdo e a sua função. De forma a observar a evolução desses conhecimentos ao longo de um ano lectivo, as respostas das crianças foram classificadas atendendo a níveis distintos:

- para a identificação dos suportes foram considerados três níveis:

- nível 0: não sabe, não responde ou responde incorrectamente;
- nível 1: resposta aproximada;
- nível 2: resposta correcta;

- sobre o conteúdo dos suportes foram considerados 4 níveis:

- nível 0: não sabe, não responde ou responde incorrectamente;
- nível 1: identifica algumas características do suporte ou refere o nome do suporte;
- nível 2: resposta aproximada mas incompleta;
- nível 3: resposta correcta e completa;

- relativamente à identificação da função dos suportes foram considerados 4 níveis de resposta:

- nível 0: não sabe, não responde ou responde incorrectamente;
- nível 1: refere funções aproximadas de uma maneira vaga;
- nível 2: resposta correcta mas incompleta;
- nível 3: resposta correcta e completa.

Os resultados desta investigação apontam para que logo no início do ano as crianças já conheçam muitos suportes de escrita. "No entanto, os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos e funções não eram tão desenvolvidos. Portanto, foi precisamente ao nível de conteúdos e funções dos suportes de escrita que os seus conhecimentos mais evoluíram e não tanto em número de suportes conhecidos" (Fernandes, 2003, p.127).

Relativamente à identificação dos suportes de escrita, no pré-teste o mais conhecido foi o *mapa* e o menos conhecido o *dicionário*. No pós-teste, os mais conhecidos foram o *jornal* e o *livro de histórias* e o menos conhecido foi o *romance*. Onde se observou maior evolução em termos de identificação de suportes foi no *dicionário*.

No que diz respeito à identificação da função dos suportes de escrita, a evolução sentida no pós-teste está associada à construção desse conhecimento associado ao saber e ao aprofundamento de conhecimentos.

Finalmente, acerca dos conteúdos dos portadores de texto, a investigadora concluiu que houve uma grande evolução do pré para o pós-teste, nomeadamente na "...capacidade das crianças procurarem pistas/indícios nos suportes de escrita apresentados para descobrirem o

conteúdo e função de cada um deles e para responderem de forma o mais coerente e completamente possível" (p.167).

A importância da utilização de portadores de texto conhecidos pelas crianças no jardim-de-infância aponta, desta forma, para um passo importante na construção de relações cada vez mais estreitas e complexas entre a funcionalidade, o conteúdo e a estrutura da linguagem escrita, como bem afirmam Curto et al. (1998), "trabalhando com textos de uso social,..., as crianças aprendem a linguagem escrita de verdade, tal como ela é, com todas as suas características, com a sua complexidade léxica, morfológica, sintáctica e semântica. Estão em contacto com textos concretos e completos. Conhecem, compreendem e aprendem a escrever frases subordinadas complexas, consecutivas, causais; figuras literárias, jogos de palavras, recursos estilísticos, etc. Evidentemente necessitam ajuda e o seu grau de compreensão ou capacidade de produção é muito diversa. Mas isso também nos acontece aos adultos. E assim se aprende" (p.59).

2.- OS ASPECTOS FIGURATIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA

Os aspectos figurativos da linguagem escrita referem-se aos "...conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre características e convenções da leitura e da escrita", ou seja, às características formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura, às características do acto de leitura em si, ao conhecimento e utilização de termos técnicos de leitura e escrita e ao conhecimento que as crianças têm sobre as regras convencionais de leitura e escrita (Alves Martins & Niza, 1998, p.48).

Inicialmente, Ferreiro e Teberosky focaram a sua atenção na tentativa de explicar quais os problemas com os quais se debatem as crianças para determinar as condições necessárias "…sob as quais um escrito será uma boa representação do objecto…" (Ferreiro, 1995, p.27). Segundo esta investigadora, para que a criança compreenda que a escrita constitui uma forma de representar os nomes dos objectos, torna-se essencial que antes seja capaz de perceber que desenho e escrita são formas de representação distintas dos objectos. É perante este problema que as crianças tentam estabelecer como deve ser feita a organização das letras para que os nomes sejam representados de forma correcta e diferente do desenho. Neste sentido, vejamos quais as concepções que as crianças em idade pré-escolar têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita.

2.1.- Aspectos formais que um texto deve apresentar para permitir um acto de leitura

Para tentarem perceber quais os critérios utilizados pelas crianças para determinar quando um texto é ou não bom para ler, Ferreiro e Teberosky (1979) apresentaram às crianças um conjunto de cartões contendo um conjunto de letras cujo número era variável (entre uma e nove letras), que podiam formar palavras ou pseudo-palavras e que, em algumas oportunidades, eram constituídos por letras repetidas. As respostas obtidas permitiram observar a presença de dois grupos de crianças: as que não utilizavam nenhum critério de classificação e as que tinham, pelo menos, um critério. Do grupo que expressava algum critério de classificação dos cartões, as investigadoras concluíram que as crianças se referiam a dois critérios principais na sua escolha (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1992):

a.- *Quantidade de letras*: para que um texto possa ser lido, as crianças afirmam ser necessário um número mínimo de letras. Para estas crianças poucas letras não se podem ler e exigem um número mínimo de três letras para que o texto possa ser lido; este número pode ainda variar entre duas e quatro letras. As investigadoras destacam ainda que, para algumas crianças, o critério de quantidade de grafias passa, também, pela contagem, não apenas das letras, mas do número de traços de determinadas letras; por exemplo, o *m* escrito em letra cursiva pode ser considerado como sendo três letras;

b.- *Variabilidade de letras*: "… se todos os caracteres são iguais, apesar de haver um número suficiente, esse cartão também não pode dar lugar a um acto de leitura." (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 53). As letras que se utilizam para escrever uma palavra devem ser diferentes, caso contrário não se pode proceder ao acto de leitura.

Foram, ainda, observados, pelas investigadoras (Ferreiro & Teberosky, 1979), outros critérios definidos pelas crianças para atestar da legibilidade de um texto:

- um deles constitui a utilização de índices: para algumas crianças os cartões só podem ser lidos se neles encontram índices que lhes permitam a sua interpretação; estes índices geralmente referem-se a letras conhecidas (do nome ou de palavras que conhecem);
- outro dos critérios encontrado refere-se ao tipo de letra - cursiva ou de imprensa: nalguns casos a relação entre o tipo de letras é confundida com a relação letras/números;
- um terceiro critério diz respeito à divisão dos cartões em letras e números: que

é utilizado quando a criança distingue claramente a grafia das letras da grafia dos números.

Em investigações desta natureza os resultados parecem ser idênticos, apesar da existência de factores como o tipo de escrita. Assim, numa investigação realizada por Tolchinsky e Levin (1987) em crianças hebraicas de 3, 4 e 5 anos, foi possível verificar a presença dos critérios de quantidade e variedade de caracteres na escrita das crianças pertencentes à amostra do estudo.

Outra investigação similar foi desenvolvida em Portugal por Alves Martins (1989), que, depois de ter realizado uma tarefa idêntica à de Ferreiro e Teberosky (1979), com um grupo de 58 crianças de 5 anos, concluiu que ambos os critérios (quantidade e variabilidade) eram utilizados pelas crianças para classificar os cartões, observando, ainda, que "...a variabilidade parece ser no entanto o critério mais importante." (Alves Martins, 1989, p. 422).

Também em Portugal, Santos (2001), realizando uma tarefa idêntica às anteriores, concluiu que as crianças observadas utilizam quer o critério de quantidade, quer o critério de variabilidade para determinar se as palavras apresentadas podem ou não ser alvo de um acto de leitura. À semelhança da investigação de Alves Martins (1989), no estudo de Santos (2001) o critério que foi referido também em maior número de vezes foi a hipótese da quantidade. Neste estudo surgiram, ainda, como outros critérios: o tipo de letra – letras cursivas não servem para ler; as letras que compõem a palavra – só se podem ler as palavras que contêm letras conhecidas, geralmente letras pertencentes ao nome próprio da criança; e o facto de letras e números não poderem estar juntos.

2.2.- A relação entre números e letras:

Já foi anteriormente referido que um dos critérios que algumas crianças definem para a realização de um acto de leitura prende-se com a distinção que possam fazer entre números e letras. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), "...a evolução do problema das relações entre letras e números tem três momentos importantes: no começo, letras e números confundem-se, não apenas porque têm marcadas similitudes gráficas, mas porque a linha divisória fundamental que a criança trata de estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita... O seguinte momento importante é quando se faz a distinção entre as letras, que servem para ler, e os números, que servem para contar..." (p.58); o terceiro momento surge com o aparecimento do conflito relativo à escrita alfabética dos números e da hipótese dos números poderem ser lidos, processo este que só se aplicava às letras. Vejamos

mais em pormenor as diversas interpretações que as crianças têm de efectuar sobre o universo gráfico para poder chegar à relação entre números e letras.

2.2.1.- Diferenciação entre desenho e texto:

De acordo com os resultados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1979), após a realização de uma tarefa de leitura de um livro com imagens, conclui-se que a maior parte das crianças em idade pré-escolar distingue claramente texto de desenho, indicando que o texto serve para ler e a imagem para ver; mas o tipo de respostas de justificação com que as investigadoras foram confrontadas variava de acordo com o grupo social de pertença das crianças; neste sentido, as crianças de classe social baixa referiram, maioritariamente, que o texto pode ser lido porque nele existem "números", contrariamente às crianças de grupos socialmente mais favorecidos que afirmaram ser possível ler o texto graças à presença de "letras". Independentemente do termo empregue para justificar a legibilidade do texto, "nenhuma criança indicou apenas as imagens como sendo para ler, mas várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem" (p.59), o que não significa que confundam ambos os conceitos; esta utilização simultânea de texto e imagem surge da necessidade de utilizar a imagem como elemento de apoio que ajuda à interpretação do texto.

Também Tolchinsky Landsmann (1995), num estudo similar levado a cabo com crianças hebraicas, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, concluiu que "…pouquíssimas crianças, e somente as do grupo de menor idade, produziam escritos e desenhos graficamente indiferenciáveis" (p. 38). Os resultados desta investigação demonstraram que aos 4 anos a escrita das crianças apresentava-se como uma cadeia ordenada linearmente de unidades, separadas por espaços, e aos 5 anos a escrita é representada, basicamente, por letras hebraicas convencionais.

2.2.2 - Reconhecimento de letras

O conhecimento que as crianças possam ter acerca das letras parece ser fundamental em termos de evolução da consciência fonológica e, consequentemente, de utilização do código alfabético. De acordo com uma investigação desenvolvida neste âmbito por Alves Martins e Silva (2001) com crianças portuguesas de 5 e 6 anos, os resultados permitiram concluir que aquelas crianças que iniciam o processo de fonetização da escrita (relação entre letras e sons), utilizam o conhecimento que têm das letras para construir uma representação estável das sílabas, particularmente quando as palavras contêm uma sílaba inicial que coincide

com o nome das letras.

Um trabalho anterior destas mesmas autoras procurou investigar como os conhecimentos das crianças acerca do nome das letras interage com a análise que a criança faz dos segmentos orais das palavras para chegar à sua escrita (Alves Martins & Silva, 1999). Com uma amostra de 38 crianças portuguesas de 5 e 6 anos com escritas silábicas ou em fase de transição entre as escritas pré-silábicas e silábicas, as investigadoras solicitaram às crianças que escrevessem um conjunto de palavras. Das produções das crianças, concluiu-se que o facto da escrita das palavras se iniciar com uma letra cujo nome tem uma relação directa com a sílaba inicial da palavra, leva as crianças a uma mais fácil análise entre os sons e o oral "...permitindo-lhes a produção de escritas em que conseguem representar adequadamente esses mesmos sons" (p.60), o que torna essencial o conhecimento do nome das letras.

Uma outra investigação realizada nos Estados Unidos por Treiman et al. (1998), com crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e meio e os 7 anos, pretendeu avaliar a influência do conhecimento das letras na capacidade para as relacionar com os fonemas. Os resultados desta investigação demonstraram, à semelhança do trabalho de Alves Martins e Silva (2001), que as crianças relacionam mais facilmente fonema e grafema quando o fonema aparece no nome da letra, sobretudo no início da palavra. Assim, concluíram que a posição do fonema no nome das letras é importante. Através deste trabalho descobriram que as crianças aprendem melhor o nome das letras "...quando o fonema está no início do nome da letra do que quando está no final. Estes resultados sugerem que as crianças utilizam os seus conhecimentos sobre o nome das letras conjuntamente com as suas capacidades fonológicas quando pretendem aprender o som das letras" (p.1536), demonstrando que, para aprenderem a identificar as letras e a relacioná-las com os sons, as crianças, mais do que memorizar a relação grafema/fonema arbitrariamente, utilizam os seus conhecimentos acerca do nome das letras para aprender a relação letra/som. Este trabalho assinala ainda que a aprendizagem dos sons das letras é uma parte importante no processo de aprendizagem da leitura e da capacidade da criança soletrar as palavras.

As ideias apresentadas nestes trabalhos são corroboradas por Korat (2005) que afirma que o conhecimento que as crianças têm sobre o nome das letras é fundamental no desenvolvimento futuro de competências de literacia. Esta situação já tinha sido aventada por Calfee (1977, in Alves Martins, 1996), Chall (1967, in Alves Martins, 1996), Share et al. (1984, in Alves Martins, 1996) e Ehri (1985, in Alves Martins, 1996) e validada recentemente por Evans et al. (2006), ao demonstrar que o conhecimento do nome das letras no início da escolaridade formal é um bom indicador da aprendizagem da leitura. A conclusões idênticas chegaram, ainda, Levin et al. (2006) que, num estudo com crianças pré-escolares israelitas,

afirmam ser fundamental o treino dos sons e dos nomes das letras para uma melhor compreensão e aprendizagem formal da leitura e escrita.

Numa revisão bibliográfica efectuada por Foulin (2005) acerca dos estudos efectuados sobre a influência do conhecimento do nome das letras na literacia, o autor aponta para a existência de três componentes importantes para a aquisição da literacia, a saber: a emergência do processamento fonológico da escrita, a aprendizagem da correspondência letra/som e o desenvolvimento de competências de sensibilidade fonémica, componentes estes que parecem, assim, corroborar os resultados das investigações anteriormente apresentadas e que se cruzam, igualmente, com as propostas assinaladas por Whitehurst e Lonigan (1998), num artigo de idêntica natureza.

Por outro lado, para tentar perceber como evoluem os conhecimentos das crianças acerca das letras, Ferreiro e Teberosky (1979) desenvolveram uma tarefa de identificação de letras que lhes permitiu classificar as respostas das crianças em cinco níveis distintos, a saber:

a) Nível 1: é o nível mais elementar, onde se situam as crianças que reconhecem uma ou duas letras, em particular a letra inicial do nome, e aquelas que utilizam nomes de números para identificar letras, independentemente de existir consistência nas respostas ou qualquer similitude gráfica entre o número e a letra.
b) Nível 2: encontramos as crianças que utilizam os nomes das letras, mas sem qualquer consistência. Neste nível é frequente o reconhecimento da letra em função do objecto que a possui. Por exemplo: o “i” de igreja.
c) Nível 3: situam-se as crianças que reconhecem de maneira estável as vogais e algumas consoantes, algumas vezes “...dando-lhes um valor silábico em função do nome ao qual pertencem.” (p. 64).
d) Nível 4: está constituído pelas crianças que reconhecem correctamente as vogais e algumas consoantes, mencionando em algumas oportunidades, o nome do objecto que começa com essa letra. Por exemplo: “é o esse de Sara”.
e) Nível 5: situam-se as crianças que reconhecem praticamente todas as letras do alfabeto e que, eventualmente, são capazes de lhes atribuir o respectivo valor sonoro.

Relativamente ao reconhecimento de letras, num estudo realizado por Smythe et al. (1971, in Alves Martins, 1996), foi possível observar que 38% das crianças estudadas eram capazes de identificar letras aquando da sua entrada para o jardim-de-infância. Outro estudo de identificação de letras foi realizado por Mason (1980, in Alves Martins, 1996) a 200 crianças no início da escola primária, concluindo que 92% dessas crianças foram bem sucedidas perante esta tarefa.

Em idêntica situação, Alves Martins (1996) verificou, ainda, que "...as vogais são as letras que as crianças melhor conhecem, quer escritas em letra maiúscula quer em minúscula" e "...que as letras maiúsculas em geral são melhor conhecidas do que as minúsculas" (p.172).

Resultados similares obteve Esteves (2002) ao pretender avaliar os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as letras. A investigadora refere que, "de um modo geral, verificamos que as crianças obtiveram maior sucesso no reconhecimento das vogais", bem como o reconhecimento de algumas consoantes (p.177).

Mais recentemente, Justice et al. (2006), concluíram que existem quatro pressupostos que ajudam a explicar a forma como as crianças aprendem a identificar as letras. Para estes investigadores, as crianças aprendem melhor as letras: (1) quando estas estão relacionadas com o seu nome próprio; (2) quando se trata das primeiras letras de série alfabética; (3) quando a sua pronúncia contém o som da letra; e (4) quando se trata de letras às que correspondem fonemas consonantes que são aprendidos pelas crianças no início do processo de desenvolvimento fonológico. Perceber estes princípios revela-se essencial, como assinalam os investigadores, para que educadores e professores possam adequar as suas práticas pedagógicas às diversas estratégias de abordagem mobilizadas pelas crianças.

2.2.3.- Diferenciação entre números e letras

De acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (1979), inicialmente parece existir alguma indiferenciação na utilização dos termos "letra" e "número" para designar uns e outros grafismos. Mas esta confusão parece fluir apenas numa direcção; assim, foram encontradas muitas respostas assinalando a letras como sendo "números", mas nunca foi encontrada uma resposta do tipo "letra" aplicado a um número. Mais uma vez o surgimento de respostas deste tipo aparece associado à classe social da criança; assim, "todas as crianças de 6 anos de classe media, excepto uma, diferenciam correctamente números de letras; somente uma das crianças de 6 anos de classe baixa o fez" (p.69). A justificação para que tal confusão aconteça, segundo as investigadoras, aponta para questões de carácter gráfico (a existência de menor quantidade de grafias correspondentes aos números e maior quantidade correspondentes às letras) e culturais e sociais, que se prendem com a utilização de ambos os sistemas.

Como foi referido anteriormente, esta confusão desfaz-se quando as crianças percebem que números e letras têm funções diferentes, assinalando que as letras servem para ler e os números servem para contar, mas volta a surgir o conflito, com o inicio da escolarização, quando se apercebem que alfabético e numérico são dois sistemas de representação distintos.

2.3.- Diferenciação entre letras e signos de pontuação

Outro dos aspectos figurativos da linguagem escrita diz respeito à presença de signos de pontuação nos textos que, dadas as suas características gráficas, facilmente se poderão confundir com as letras ou com os números. Ferreiro e Teberosky (1979) partiram de uma página de um livro de contos para tentar indagar acerca de qual o conhecimento de crianças em idade pré-escolar sobre os signos de pontuação e sobre a sua relação com as letras. Assim, a partir das respostas dadas pelas crianças identificaram 5 níveis de desenvolvimento:

a) Num primeiro nível não foi possível observar qualquer distinção entre os signos de pontuação e as letras; para as crianças que se encontram neste nível os signos de pontuação podem ser designados como letras ou números.
b) No segundo nível começa-se a observar alguma diferenciação relativa apenas ao ponto, aos dois pontos, ao traço e aos pontos suspensivos, sendo denominados como pontos ou riscos; mas, na sua maioria, os signos de pontuação continuam a estar relacionados com letras e números.
c) No terceiro nível começa a ser feita uma diferenciação entre dois tipos de signos de pontuação: os que graficamente são parecidos com letras ou números, que continuam a ser considerados como tais, por exemplo o ponto e vírgula (;) é identificado como a letra "i"; e aqueles que, não tendo qualquer parecença gráfica com letras e números, não têm uma designação definida, porque a criança não sabe como designá-los.
d) No quarto nível já é possível observar uma diferenciação entre letras e signos de pontuação, contudo é comum a aceitação do ponto e vírgula (*;*) como sendo a letra *i*. Neste nível, apesar da diferenciação ser feita, a criança ainda não é capaz de dizer qual o termo convencionalmente correcto para designar os signos de pontuação, utilizando nomes como "pauzinho" ou "pontinho" para tal efeito.
e) No quinto e último nível, para além da diferenciação ser feita, a criança começa a tentar utilizar um nome diferente para nomear os signos de pontuação e a tentar perceber a função de cada um, o que não resulta tarefa fácil, como confirmam Ferreiro e Pontecorvo (1999) num estudo efectuado com crianças latino-americanas, brasileiras e italianas. Neste estudo, onde se tentou perceber como é que as crianças aos 7 anos utilizam a pontuação numa situação de escrita livre de uma história, as investigadoras concluíram que, independentemente da cultura, das práticas de literacia e da acessibilidade a materiais de escrita, as crianças estão em

contacto com os convencionalismos da escrita e tratam de utilizá-los de acordo com aquilo que, para elas, faz sentido, mesmo que não corresponda às regras convencionais de pontuação.

Considerando as respostas dadas pelas crianças, em função das classes sociais a que pertencem, Ferreiro e Teberosky (1979) puderam concluir que, na classe média a maioria das respostas das crianças de 4 anos se situava no primeiro nível, estando as das crianças de 5 e 6 anos nalgum tipo de diferenciação, chegando até algumas delas mesmo ao último nível. Em contrapartida, na classe baixa, foram observadas muitas crianças, das três idades, no nível de indiferenciação e início de diferenciação, não obtendo nenhuma resposta relativa ao último nível.

2.4.- Orientação espacial da leitura/escrita

Numa tarefa de leitura de uma história seguindo a sua orientação com o dedo, Ferreiro e Teberosky (1979), concluíram, das respostas das crianças, que, aos 4 anos, quer as crianças de classe baixa quer as crianças de classe média, não respeitam as orientações convencionais de leitura, isto é, não conseguem seguir a leitura do texto de cima para baixo e da esquerda para a direita. Tal pode dever-se, segundo as investigadoras a três razões: "a) porque se recorre a uma indicação de pontos sobre cada linha escrita (pontos centrais ou pontos marginais), e não a uma indicação da totalidade do texto de cada secção, e b) porque há uma tendência acentuada para a alternância, que consiste em começar a página seguinte precisamente onde se terminou na anterior (isto é, se numa página vamos de cima para baixo, na seguinte se começará de baixo para cima), e c) porque existe também uma marcada tendência para ir de baixo para cima (quer dizer, do mais próximo relativamente ao sujeito ao mais longe de si próprio)" (p.74).

É por volta dos 6 anos que, nas crianças de classe média, se começa a observar alguma constância na utilização de uma das orientações convencionais, enquanto a outra varia de uma página a outra; mas estas investigadoras concluíram que tal alternância também pode ser observada na mesma página ao passarem de uma linha a outra. Assim, se a criança termina de ler uma página no fim, a outra começará nesse mesmo lugar; e, se começa a ler uma linha de esquerda a direita, a linha seguinte será lida da direita para a esquerda.

A evolução em termos de utilização das orientações convencionais, para as investigadoras, prende-se com o facto de aos 6 anos as crianças já terem tido maior número de oportunidades de observação de actos de leitura acompanhados de indicações gestuais

específicas.

Por sua vez, Sulzby (1985), que observou a direccionalidade da escrita em crianças de 5 anos, concluiu que, das 23 crianças estudadas, 17 escreveram de cima para baixo e 3 fizeram-no de baixo para cima e, ainda, que 16 escreveram em colunas, 3 em linhas, 3 em linhas e colunas e 1 desordenadamente. Para esta autora, à semelhança daquilo que afirmam Ferreiro e Teberosky (1979), a evolução na utilização das orientações convencionais de leitura e escrita passará, necessariamente, pela observação de situações de leitura e escrita executadas por adultos.

Também Mata (1988), num estudo sobre a escrita em crianças de 4 e 5 anos, encontrou resultados que apontam para a utilização de orientações convencionais de escrita em 78.9% das crianças.

2.5.- Conhecimentos acerca da linguagem técnica de leitura/escrita

Na procura de perceber quais os conhecimentos que as crianças nestas idade têm relativamente a termos como: letra, palavra, frase, título da história, entre outros, vocabulário que será utilizado frequentemente na escola primária, Fijalkow (1993) submeteu um grupo de 176 crianças que frequentavam o pré-escolar e 1º ano de escolaridade a uma tarefa de identificação destes termos através da utilização de um pequeno livro contendo 34 itens. Os resultados desta investigação demonstraram que 40 % das crianças em idade pré-escolar e mais de metade das crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade conhecem a linguagem técnica da leitura/escrita, possuindo uma clareza cognitiva neste domínio. Esta investigação vem reforçar, como a própria autora comenta, a ideia de que "… a clareza cognitiva é um processo de construção linear que, eficaz desde o jardim-de-infância, se consolida no Ciclo Preparatório" (p.93). Ainda em relação a esta investigação e pormenorizando, agora, os vários conceitos abordados, os resultados apontam, também, para o surgimento de algumas confusões de termos no grupo de crianças em idade pré-escolar. Neste grupo foi observada alguma confusão entre os termos letra e palavra, entre os termos frase e linha e entre os termos título, nome do autor e uma ou mais palavras do texto.

Também Alves Martins (1996) realizou o mesmo tipo de estudo em crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade, concluindo que, aos 6 anos, muitas crianças não conhecem os termos utilizados pelo professor, como *palavra* ou *frase*. Mais, concluiu que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os termos *número* e *letra* e os que mais dificuldade representam, para estas crianças, são os que reenviam para *letra*, *palavra* e *direccionalidade da leitura* simultaneamente.

Igualmente Esteves (2002) avaliou o conhecimento das crianças acerca dos termos técnicos de leitura e escrita. Utilizando o mesmo teste de Fijalkow (1993) e Alves Martins (1996), concluiu que, nos grupos de crianças observados, "...os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os de *número*, *letra*, *palavra* e *frase*" (p.173). Da mesma maneira, os conceitos de *primeira* e *última linha* e de *história escrita* surgem como sendo do conhecimento da maioria das crianças. Estes resultados parecem corroborar os de Alves Martins (1996), nomeadamente no que diz respeito à identificação correcta dos termos número e letra, apesar de não coincidirem "...quanto aos termos técnicos de frase e os que reenviam para letra, palavra e direccionalidade da leitura em simultâneo" (p.174).

Por seu lado, Sulzby (1985), tentou perceber quais os conhecimentos que as crianças têm sobre termos técnicos ligados às partes de um livro, tais como: capa, página, imagem, texto, etc. Os resultados obtidos através de entrevistas a crianças de 5 anos permitiu-lhe concluir que, nesta idade, as crianças parecem ter bons conhecimentos relativamente às partes constituintes dos livros, apesar dos termos utilizados pelas crianças não serem os convencionais; por exemplo, em vez de *capa* as crianças referiram tratar-se da *frente* dos livros ou utilizaram o termo *começo* para se referirem à *primeira página*.

Através destas investigações é notório o facto, já referido, da criança desde muito cedo ser capaz de elaborar e organizar um conjunto de conceitos sobre o que significam a leitura e a escrita e como ambas podem ser produzidas e reproduzidas, sem ter tido qualquer contacto formal com estas. Como refere Luria (1983, in Alves Martins, 1996), "…antes da criança ter percebido o sentido e o mecanismo da escrita, ela fez já numerosas tentativas para elaborar métodos primitivos; e estes, para ela, são a pré-história da sua escrita" (p.125).

3.- OS ASPECTOS CONCEPTUAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

Os aspectos conceptuais da linguagem escrita são definidos como "...as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita", isto é, a forma como concebem a leitura e a escrita e a forma como as utilizam (Alves Martins & Niza, 1998, p.48), ou, ainda, como os definiria Ferreiro (1997) são "...aquilo que se quer representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (p.18).

Vejamos, desta forma, como é que as crianças pensam acerca da forma como se escreve e se lê, das relações entre aquilo que se diz e aquilo que se escreve e acerca das

relações entre imagem e texto.

3.1.- Evolução da escrita

Como referem Tolchinsky e Simó (2001), para chegar à utilização do sistema de escrita é necessário passar por "...um processo de apropriação pessoal...", pelo que "...os sujeitos constroem uma representação mesmo quando aquilo que se adquire é um sistema convencional. É o sujeito quem há-de explorar o seu funcionamento. As ideias que vá formulando à medida que o vai explorando são as que, em definitiva, orientarão o processo de aquisição" (p.71). Mas este processo de carácter individual e pessoal só fica completo com a sua confrontação com outras produções. "A escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais. À sua medida e de acordo com as suas possibilidades, a criança tenta compreender que classe de objectos são essas marcas gráficas, que classe de actos são aqueles em que os usuários as utilizam" (Ferreiro, 1990, p.102).

Ferreiro e Teberosky (1979) afirmam que desde muito cedo a criança que em casa tem a possibilidade de contactar com lápis e papéis se converte num produtor de textos, mesmo sem conhecer os convencionalismos da escrita. Inicialmente os seus traços vão-se assemelhar a garatujas ou a pequenas marcas arredondadas e, progressivamente, vão-se tornando mais próximos das letras utilizadas pelos adultos. Nas crianças em idade pré-escolar, esta escrita livre aparece muitas vezes associada à escrita do nome. Neste sentido, as investigadoras apontam para a importância particular que a escrita do nome tem no processo de construção das concepções infantis sobre a escrita.

Partindo para uma tarefa de exploração da escrita através do ditado de palavras, Ferreiro e Teberosky (1979) solicitaram às crianças que escrevessem, como soubessem, o seu nome próprio seguido de um conjunto de palavras, a fim de determinar como evolui a forma de pensar das crianças acerca da maneira como se escreve

No âmbito da produção da escrita, várias são as investigações que têm sido realizadas para determinar qual o seu processo evolutivo, desde as primeiras tentativas até à escrita alfabética correcta, seguindo uma metodologia semelhante. Passemos a rever as mais importantes neste âmbito.

3.1.1.- A escrita sem ajuda

Os resultados obtidos na prova de ditado ou escrita sem ajuda, realizada por Ferreiro e Teberosky (1979), com crianças de 4, 5 e 6 anos, permitiram classificar as respostas das crianças em cinco níveis sucessivos, a saber:

- Nível 1: para as crianças que se encontram neste nível "escrever é reproduzir os rasgos típicos do tipo de escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.241), ou seja, a escrita é semelhante ao referente que a criança conhece; assim, se o referente é letra de imprensa, observar-se-ão "… grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e rectas ou por combinações de ambas", mas se o referente é letra cursiva, observar-se-ão "… grafismos ligados entre si, com uma linha ondulada como forma de base…" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 242). Este nível é caracterizado por uma intenção subjectiva de quem escreve, pois todas as escritas são semelhantes entre si, mas a criança considera-as diferentes em função da sua intenção inicial. Existe, igualmente, uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto, o que faz com que a escrita da palavra seja proporcional ao tamanho do objecto - *Hipótese Quantitativa do Referente*. Nalguns casos, existe uma indiferenciação entre escrita e desenho, sendo o desenho um elemento de apoio à escrita que ajuda a garantir o significado daquilo que se escreveu. Ainda, neste 1º nível, estão presentes as hipóteses quantitativa e de variabilidade de caracteres: cada palavra deve estar composta, em média, por 3 letras e as letras que a constituem não podem ser repetidas. Aspectos como a inversão da orientação da escrita de esquerda/direita a direita/esquerda ou de cima para baixo a debaixo para cima são perfeitamente aceites, bem como a inversão de letras ou números, como por exemplo o 9 pelo 6. Regra geral, a leitura das palavras escritas é feita globalmente (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1987).
- Nível 2: este nível caracteriza-se pelo facto de, para se poderem ler coisas diferentes, ser necessário escrever-se também de forma diferente. Assim, como a diversidade de formas gráficas que a criança conhece é muito reduzida, a diferença de significação das palavras é explicada pelas variações de posição na ordem linear das letras; isto porque "… para ler (ou escrever) coisas diferentes a criança exige que haja diferenças objectivas nas escritas…" (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987, p. 500). Nesta fase a forma das grafias é bastante mais definida e começa a

observar-se uma aproximação às letras convencionais. Neste nível é possível observar a utilização de *formas fixas*, que constituem "modelos estáveis de escrita" que a criança reproduz. Estas *formas fixas* geralmente estão ligadas a palavras significativas para a criança, sendo a mais importante o nome próprio. À semelhança do que acontece no nível 1, também aqui na escrita são respeitados os critérios de quantidade e variabilidade e na leitura "…cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 251), pelo que a mesma é feita globalmente. Neste nível observa-se uma predominância na utilização de letras de imprensa maiúsculas na escrita.

- Nível 3 ou *hipótese silábica*: este nível caracteriza-se pela tentativa da criança de atribuir valor sonoro silábico a cada uma das letras que compõem a palavra escrita, isto significa que cada letra tem o valor de uma sílaba. A sua importância em termos desenvolvimentais é representada pelo começo de uma relação entre a expressão oral e a escrita da palavra. A partir deste momento a escrita passa a ter correspondência com a expressão oral: a uma parte da palavra escrita (letra) corresponde uma parte da expressão oral da palavra (sílaba). Na hipótese silábica podemos encontrar dois tipos de escrita: uma primeira onde não existe qualquer correspondência entre a letra que representa a sílaba e as letras que compõem essa sílaba e uma segunda onde a letra que representa a sílaba é parte constituinte dessa sílaba. Neste nível surge um conflito devido à divergência entre o critério de quantidade mínima de caracteres e a escrita de palavras mono e bissilábicas. Perante tal conflito, a criança tenta resolvê-lo agregando outras letras à escrita, que representam outros elementos do objecto ou que lhe estão associados. Ferreiro e Teberosky (1979) referem, também, que a hipótese silábica pode ser utilizada tanto na escrita de palavras soltas como de frases.
- Nível 4 ou *passagem da hipótese silábica à alfabética*: este nível constitui-se como uma fase de transição entre a utilização da hipótese silábica e a descoberta do princípio alfabético da escrita. Nele surgem, basicamente, dois tipos de conflito: um referente à necessidade da quantidade mínima de grafias por oposição à hipótese silábica, e outro pelo confronto entre as formas gráficas existentes no meio e a hipótese silábica. Neste nível "as crianças passam … a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes correctas" (Alves Martins, 1996, p.119).
- Nível 5 ou escrita alfabética: ao chegar a este nível a criança já compreendeu que

"...cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores de que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.266). A partir deste nível a criança apenas será confrontada com os problemas inerentes à ortografia.

Posteriormente, Ferreiro (1995, 1997) engloba os cinco níveis inicialmente descritos em três grande períodos, que por sua vez contemplam algumas subdivisões, sendo eles:

- A distinção entre a representação icónica e não-icónica: que nos remete para o nível 1 anteriormente descrito e que diz respeito à capacidade da criança para distinguir entre desenhar e escrever; neste período a criança consegue perceber duas questões fundamentais: a primeira delas refere-se à distinção entre desenho e escrita e a segunda faz referência à capacidade da criança para perceber a escrita enquanto objecto substituto, isto é, que "as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objectos, nem o seu ordenamento espacial reproduz a silhueta dos mesmos" (p.19).
- A construção de formas de diferenciação entre as escritas: este período apresenta algumas características que, grosso modo, o aproximam do nível 2 acima descrito. Neste nível a criança tenta estabelecer quais as propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser lido e que dizem respeito aos critérios de quantidade e variabilidade anteriormente assinalados. Por outro lado, conjuga ambos os critérios, na tentativa de atribuir diferentes significados às palavras que escreve e que têm um número reduzido de grafias.
- A fonetização da escrita: este período engloba os níveis 3, 4 e 5 inicialmente identificados por Ferreiro e Teberosky (1979) e caracteriza-se fundamentalmente pela atenção que, a partir desde momento, a criança começa a dar às propriedades sonoras do significante. Este período tem o seu início com o aparecimento da hipótese silábica e, ultrapassando os conflitos derivados das hipótese de quantidade e variabilidade que acontecem neste nível e no seguinte (etapa silábico-alfabética), descobre finalmente a escrita alfabética, com os consequentes problemas derivados das regras ortográficas.

Resultados idênticos foram encontrados em investigações desenvolvidas em Israel por Tolchinsky e Levin (1987) e Tolchinsky Landsmann (1995), com crianças de 3, 4 e 5 anos. Estas investigadoras observaram que, num primeiro momento, não existe diferenciação entre

desenho e escrita, indiferenciação esta que é igualmente sentida por observador e criança. A partir do momento em que desenho e escrita passam a ser diferenciados aparecem, primeiramente, dois tipos de registo: um onde se observam traços e pequenos pontos, semelhantes a um texto na sua globalidade, marcas estas que remetem para objectos; e outro caracterizado por apenas uma marca gráfica, semelhante a uma letra solta na página e que remete para enunciados verbais. Num terceiro momento, foi observada a utilização de letras separadas, respeitando o critério de quantidade, observado por Ferreiro e Teberosky (1979) e seguindo uma ordem linear. Nesta fase Tolchinsky e Levin (1987) registaram a utilização de três tipos de elementos gráficos:

a) grafias não convencionais, semelhantes a letras;
b) grafias de diversas origens: hebraicas, latinas, números, flechas;
c) letras hebraicas convencionais.

Estudos similares desenvolvidos em França por Besse (1990, 1993) apontam para a definição de quatro níveis evolutivos de conceptualização da escrita. No primeiro nível a escrita carece de significado estável, pelo que é denominado como "produção escrita sem conservação do oral"; nesta fase, apesar da criança começar a controlar a quantidade de grafias que utiliza, não há qualquer diferenciação entre a escrita de palavras e a escrita de frases. No segundo nível, conhecido como "ajustamentos escrita/oral", a criança tenta fazer corresponder a produção escrita à produção oral ou ao gesto do dedo que acompanha a leitura não havendo, contudo, correspondência grafo-fonética. O terceiro nível ou "análises fonéticas" é caracterizado pelo facto da criança realizar uma análise fonética da palavra ou da frase antes da escrever, começando-se a observar alguma relação entre as grafias iniciais da palavra escrita e a sua correspondência sonora convencional. O quarto e último nível diz respeito à "hipótese alfabética", ou seja, à utilização dos valores fonéticos convencionais da escrita. Esta investigadora afirma ter encontrado um quinto tipo de respostas, mas não o considera como um nível de conceptualização da escrita. Estas respostas caracterizam-se pela ausência ou negação da escrita. As crianças incluídas neste grupo apenas escreveram o seu nome ou alguma palavra familiar e negaram-se a realizar o resto da tarefa. Besse (1990, 1993) aponta, fundamentalmente, duas causas para o surgimento deste tipo de respostas: por um lado o factor relacional entre a criança e o adulto que condiciona o à vontade da criança em responder e, por outro lado, o facto da criança saber que existe uma forma convencional de se escrever e negar-se a fazê-lo por não conhecer os convencionalismos próprios da escrita adulta.

Em Portugal, em 1987, Alves Martins e Quintas Mendes estudaram as relações entre escrita e desenho de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. De acordo com a análise dos dados obtidos, os investigadores classificaram as respostas das crianças em três grandes momentos evolutivos:

- um primeiro momento onde a escrita é considerada como uma *actividade grafo-perceptiva*: neste momento "a criança não está ainda a representar um significante mas antes a desenhar a palavra ou a imagem visual que tem da palavra" (p.501); assim, as crianças utilizam um número indeterminado de grafias para representar as diversas palavras, respeitando os critérios de quantidade e variabilidade de letras necessárias para que o acto de leitura possa ser efectuado; a leitura das palavras é feita na globalidade e afigura-se como uma "...repetição oral da palavra que lhe pedimos para escrever e não uma tentativa de relacionar o texto com o som" (p.501); nesta investigação, ao contrário dos resultados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1979) não foram encontradas formas fixas, isto é, escritas iguais para representar significados diferentes;
- um segundo momento, intermédio, denominado *hipótese quantitativa do referente*: onde as crianças representam na escrita algumas das propriedades do referente, por exemplo objectos grandes necessitam de letras maiores para se escreverem, mas onde ainda não há qualquer relação grafema/fonema;
- e um terceiro momento, conhecido como *emergência do critério linguístico*, caracterizado pelo surgimento de critérios linguísticos que orientam a produção escrita; neste momento a relação entre texto e som começa por ser de tipo silábica, tornando-se, posteriormente, alfabética.

Posteriormente, em 1996, Alves Martins também avaliou os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita de crianças portuguesas de 6 anos, à entrada para o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Considerando 4 níveis evolutivos, os resultados demonstraram que:

- quase 20% das crianças da amostra se situaram no *nível pré-silábico*, caracterizado pela mobilização de critérios grafo-perceptivos para a escrita das palavras, onde a quantidade e a variabilidade de grafias são critérios sempre presentes; nesta fase a leitura das palavras é feita na sua globalidade;
- cerca de 32% das crianças produziram *escritas silábicas*, observando-se o começo

de correspondência entre o oral e o escrito;

- 33,5% das crianças situaram-se no nível 3, correspondente à *escrita com fonetização*. "Nestas escritas a análise efectuada sobre o oral não contempla ainda todos os fonemas, mas um ou dois por sílaba; as correspondências fonema/grafema nem sempre são correctas apesar de o serem na maioria dos casos" (p.153);
- quase 15% das crianças escreveram respeitando o *princípio alfabético*, pelo que as suas escritas são legíveis apesar dos erros ortográficos que possam conter.

Mais tarde, Alves Martins e Niza (1998) sistematizaram as respostas das crianças em três níveis distintos, tendo os dois primeiros características idênticas aos dois primeiros anteriormente assinalados (escrita pré-silábica e escrita silábica), e o terceiro (escrita com fonetização) passa a englobar, também, o princípio alfabético; nesta última fase a escrita é orientada por critérios linguísticos que podem estar directamente relacionados com a representação da escrita silábica ou alfabética.

Também Esteves (2002) e Fernandes (2003) pretenderam analisar a evolução das concepções infantis sobre a escrita em crianças de idade pré-escolar utilizando uma tarefa similar à de Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins (1996). Ambas investigadoras classificaram os resultados das respostas das crianças em quatro níveis evolutivos distintos (pré-silábico, silábico, escrita com fonetização e nível alfabético). No estudo de Fernandes (2003) não foi possível situar, no pré-teste desenvolvido no início do ano lectivo, crianças no nível alfabético e no pós-teste, realizado no fim do ano lectivo, nenhuma criança apresentava escritas do tipo pré-silábica e silábica.

Por outro lado, a escrita de palavras não se limita apenas aos princípios que acabamos de enumerar. Existem outras questões de carácter ortográfico e semântico que as crianças tentam ultrapassar de acordo com a forma que pensam ser a mais correcta. Referimo-nos concretamente a questões relacionadas com a escrita do plural das palavras, com a escrita da negação ou com a escrita da ausência.

Para tentar perceber como é que as crianças pensam relativamente a estes três aspectos inerentes à escrita, Emília Ferreiro (1997) solicitou a um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos que escrevessem, como soubessem, os seguintes dois grupos de frases: a) a mamã comprou três tacos, a mamã comprou dois tacos e a mamã não comprou tacos; b) um pássaro voa, dois pássaros voam, não há pássaros.

Relativamente à *escrita do plural*, a sua construção é feita pela reiteração do fragmento escrito, isto é, pela duplicação do texto que já foi escrito. Por exemplo, depois da criança ter escrito "um pássaro voa", quando se lhe pede para escrever "dois pássaros voam"

ela copia a escrita que fez na primeira frase. Esta reiteração pode acontecer ao nível da frase ou da palavra, mas pode também acontecer apenas ao nível de uma parte do texto.

Em relação à *escrita da negação* e à *escrita da ausência*, o problema coloca-se precisamente na segunda questão. Quando a escrita da negação implica a presença, na frase, de objectos distintos a negação é feita pela eliminação de apenas uma parte da frase, como é o caso da frase "a mamã não comprou tacos". Neste caso a negação acontece quando uma parte do texto desaparece, seja pela cópia da parte inicial da frase e omissão do resto, seja pelo apagar de palavras no próprio texto.

No caso da *escrita da ausência* o sujeito ou objecto da acção deixa de existir, o que complica a tarefa. Seguindo a mesma lógica da escrita da negação, na frase "não há pássaros", pelo facto dos pássaros deixarem de existir, a sua escrita torna-se impossível porque não existe qualquer outro elemento na frase que possa ser escrito. A máxima que subjaz a este tipo de respostas é a de que "a ausência exige ausência e a presença exige presença" (Ferreiro, 1997, p.109).

Quer para a escrita do plural, quer para a escrita da negação quer, ainda, para a escrita da ausência, Ferreiro (1997) encontrou denominadores comuns no tipo de respostas que as crianças deram, que a levou a organizá-las em três níveis evolutivos distintos, a saber:

- Nível 1: diz respeito àquelas produções que ignoram o modelo; a nova produção escrita poderá ou não ter alguma relação com a primeira, pelo que as semelhanças ou as diferenças que possam surgir são puramente aleatórias.
- Nível 2: neste nível situam-se "...as respostas que mostram uma consideração exclusiva das diferenças ou bem das semelhanças" (p.112). A criança, nesta fase, considera necessário alterar as letras de maneira a que se vejam alterados os significados.
- Nível 3: neste nível situam-se as respostas que tentam "...coordenar as semelhanças com as diferenças, reconhecendo que uma parte do modelo pode ser conservada, mas que alguma coisa tem que mudar" (p.113).

Mas a escrita não se restringe à utilização das letras, também a escrita dos números parece comportar um conjunto de respostas distintas por parte das crianças, que representam níveis distintos de pensamento acerca da sua representação. Num estudo efectuado por Zhou e Wang (2004) e alargado por Zhou et al. (2006), com crianças chinesas de 4 anos, a quem lhes foi solicitado que escrevessem uma quantidade determinada, concluiu-se que existem 4 níveis distintos de representação dos números, a saber:

- um nível idiossincrático: onde as crianças representam qualquer coisa que não tem qualquer relação com a quantidade em causa, podendo fazê-lo através do desenho, de escrita não convencional ou de garatujas;
- um nível pictográfico: onde a escrita representa a quantidade e as características dos objectos tais como a forma, a posição, a cor ou o seu tamanho;
- um nível icónico: onde a escrita corresponde à quantidade de objectos que se quer representar; neste nível observa-se uma correspondência um a um entre o número de marcas gráficas e a quantidade de objectos que se pretende representar, por exemplo, escreve 123 para representar 3 botões;
- um nível simbólico: que se caracteriza pela escrita convencional do número.

Estes níveis de escrita do número parecem não distar muito da forma como as crianças concebem a escrita das letras, fluindo de uma etapa inicial muito ligada à representação através da imagem para uma fase onde a utilização da simbologia convencional passa a ser dominante.

3.1.2.- A escrita do nome próprio

Por ser considerado "o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior...", Ferreiro e Teberosky (1979, p.269) dedicaram particular atenção à forma como evoluem as concepções infantis acerca da escrita do nome, que não distam muito das concepções desenvolvidas pelas crianças para a escrita das outras palavras. Como assinala Pausas (1999), a escrita do nome é um passo importante em termos evolutivos, porque "com a identificação das letras do seu nome, assim como as dos outros meninos e meninas, (as crianças) começam a ter informação suficiente para a composição de palavras e pequenos textos" (p.29).

A importância da escrita do nome para a criança fica bem patente no estudo de Sulzby (1985), quando, numa tarefa de escrita sobre coisas que as crianças sabiam escrever, a resposta "pronta, energética e confiante" à pergunta "o que é que podes escrever?", foi "o meu nome" (p.137). Neste estudo, das 24 crianças questionadas, 22 escreveram o seu nome logo após a pergunta e uma fê-lo posteriormente.

Como assinala Haney (2002), "a escrita do nome é talvez a mais precoce experiência que a criança tem com a escrita e certamente uma das mais significativas. Os nomes promovem muitas oportunidades de aprendizagem através da exposição frequente que as crianças têm às formas escrita e oral dos seus nomes, adicionalmente ao elevado interesse das crianças pequenas pelas características associadas ao seu nome" (p.104).

Das respostas das crianças perante a tarefa de escrita do nome próprio, Ferreiro e Teberosky (1979) puderam distinguir 5 níveis evolutivos, a saber:

- Nível 1: à semelhança do que acontece com a escrita de outras palavras, neste nível a criança escreve o seu nome socorrendo-se de um número indefinido e variável de grafias; por outro lado, a criança considera que o nome pode ser lido quer quando é o adulto o escrevê-lo, quer quando é ela a fazê-lo; na mesma escrita pode ser lido o nome bem como o nome e o apelido, recorrendo sempre a uma leitura global; a alteração no posicionamento das letras do nome dá lugar a outros nomes de pessoas que são próximas da criança (geralmente da família);
- Nível 2: neste nível a criança tenta estabelecer uma correspondência entre cada letra e uma parte do seu nome completo mas, tal como acontece no nível 1, a escrita do nome pode representar só o nome ou o nome e os apelidos. Este nível foi observado com maior frequência nas crianças pertencentes à classe social baixa, pois estas ignoram a forma convencional de escrita do nome próprio.
- Nível 3: caracteriza-se pela "… utilização sistemática de hipótese silábica aplicada ao nome próprio" (p. 278). Neste nível a escrita do nome geralmente limita-se ao nome, excluindo o apelido, mas quando o nome é bissilábico o apelido pode aparecer, devido à presença do critério de quantidade de grafias.
- Nível 4: de forma idêntica à escrita de outras palavras, neste nível a escrita do nome reflecte uma fase de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética;
- Nível 5: neste nível a escrita e a leitura do nome próprio fazem-se considerando os princípios alfabéticos da escrita.

Analisando as respostas das crianças à luz da sua classe social de pertença, Ferreiro e Teberosky (1979) encontraram diferenças significativas nas faixas etárias de 5 e 6 anos. As crianças de 4 anos, quer as de classe baixa quer as de classe média, tiveram respostas idênticas, devido ao facto de ainda não saberem escrever o nome, mas nas de 5 e 6 anos as diferenças divergem drasticamente entre as de classe media que sabem todas elas escrever o seu nome (exceptuando uma das crianças da amostra) e as de classe baixa, onde nenhuma foi capaz de escrever o seu nome. Para as investigadoras tal divergência explica-se pelo facto de, para além de estarem inseridas num meio pouco estimulante, as crianças de 6 anos de classe baixa nunca tinham frequentado o jardim-de-infância.

Num estudo desenvolvido por Esteves (2002) cujo objectivo era analisar as concepções infantis sobre a escrita, concretamente na escrita do nome próprio incluída na tarefa de escrita de palavras, a autora concluiu que "...a escrita do nome próprio foi observada com sucesso nas crianças de todos os grupos" o que revela, novamente, a importância que,

para a criança em idade pré-escolar, representa o nome e a capacidade que possa ter de o escrever (p.201).

3.2.- Evolução da leitura com imagem

Com o objectivo de "...compreender as interpretações que a criança elabora relativamente à relação entre imagem e texto escrito" ou seja, tentar perceber quais são as hipóteses que as crianças manifestam quando a escrita aparece acompanhada de uma imagem, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979, p. 81), apresentaram às crianças um conjunto de cartões compostos por texto e imagens conhecidos para as crianças. Um grupo de cartões (7) continha uma imagem e uma palavra que podia corresponder ao nome do objecto desenhado ou a uma parte desse objecto; o outro grupo de cartões (4) continha uma imagem e uma frase relacionada com a imagem. As crianças deviam referir se, em cada cartão, havia alguma coisa para ler, onde e eram convidadas a ler o que estava lá escrito.

Na tarefa de leitura de palavras acompanhadas de imagem, as respostas das crianças foram classificadas em três níveis:

1. *Indiferenciação inicial entre desenho e escrita*: o grupo de crianças que se encontra neste nível considera que tanto o desenho como o texto servem para ler e, para saber o que está escrito, a criança procura o seu significado no desenho.
2. *O texto é considerado como uma etiqueta do desenho*: neste nível a criança não considera o artigo que acompanha o nome identificativo da imagem. Como referem as investigadoras, "...há uma supressão explícita do artigo quando se passa ao texto, que parece representar a *etiqueta*, o nome do objecto desenhado" (p.88), isto é, a criança quando se refere ao texto apaga explicitamente o artigo que acompanhou o nome durante a identificação da imagem. Das 60 crianças observadas nesta investigação, com idades entre os 4 e os 6 anos, 76% delas encontram-se neste nível; para a maioria, o texto representa o nome do objecto, na sua globalidade, presente na imagem; os "nomes" são atribuídos à totalidade do texto, mesmo que existam fragmentos gráficos no texto.
3. *As propriedades do texto oferecem indicadores que permitem manter a antecipação feita a partir da imagem*: dentro deste nível devem ser considerados dois indicadores distintos. No primeiro deles, as crianças tomam como indicadores a continuidade e longitude do texto para antecipar o conteúdo do texto, ou seja, o tamanho da palavra escrita tem uma relação directa com o seu enunciado. No segundo, os indicadores passam a ser letras, que permitem confirmar a antecipação

feita a partir do desenho. A partir deste momento "o texto já não é completamente previsível a partir da imagem, são necessários índices que confirmem a antecipação." (p.91).

Para o caso da tarefa de leitura de frases acompanhadas de imagens, Ferreiro e Teberosky (1979) propõem 4 níveis, que, grosso modo, se assemelham aos níveis definidos para a leitura de palavras com imagens, a saber:

1. *Indiferenciação entre desenho e texto*: "para a criança imagem e texto constituem uma unidade indissociável." (p. 97) e ambos servem para ler; ainda nesta fase, a maioria começa por identificar o objecto desenhado, mas também aceita que possa remeter para uma frase.
2. *Diferenciação entre desenho e escrita*: apresenta dois tipos de respostas. Na primeira, a escrita representa o nome do objecto; assim sendo, o texto é considerado como uma etiqueta do desenho, "a frase é atribuída ao texto na sua totalidade, independentemente das propriedades do mesmo" (p.101), pelo que a criança suprime o artigo que utilizou na identificação da imagem quando se refere ao texto, pois "...o texto relaciona-se com o nome do objecto e não com o objecto (desenho) em si" (p.99). Na segunda, a escrita representa uma frase associada à imagem, sendo atribuída uma frase à totalidade do texto, completamente independente das propriedades que o texto possa apresentar. Também neste tipo de respostas, o artigo que acompanha a descrição inicial da imagem é suprimido.
3. *Começo da consideração das propriedades gráficas do texto*: as crianças utilizam a quantidade de fragmentos gráficos como antecipadores, mas continuam a considerar o texto como etiqueta do desenho. Assim, "...existirão tantos nomes como partes do texto" (p. 111). Ainda neste nível, também podem ser consideradas como unidades gráficas as linhas do texto; neste sentido, cada linha do texto corresponde a uma frase ou cada linha corresponde a uma repetição daquilo que se lê na anterior.
4. *Procura de correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*: inicialmente, a cada fragmento escrito a criança faz corresponder uma sílaba, posteriormente e, relativamente à frase, a segmentação é sintáctica (sujeito-predicado, sujeito-verbo-objecto).

Em 1986, Alves Martins e Quintas Mendes desenvolveram um estudo similar ao de Ferreiro e Teberosky (1979) procurando indagar acerca das conceptualizações das crianças portuguesas em idade pré-escolar sobre as relações entre imagem e texto. As respostas das crianças foram classificadas atendendo a três níveis distintos, a saber:

a) Um primeiro nível denominado “leitura icónica do texto escrito”, onde “... a criança refere-se ao texto do mesmo modo que à imagem” (p. 55). Nesta fase a principal característica que é comum a todas as respostas refere-se à não supressão do artigo indefinido quando a criança se refere ao texto. Quando se lhe pede para ler, a criança indica vagamente “...aonde é que o texto diz cada uma das palavras...”, não se observando uma consciência da linearidade da escrita pelo que “...as coisas podem estar escritas num lugar ou noutro independentemente da ordem de enunciação” (pp.56-57). Estes investigadores indicam, ainda, que nesta fase se observa uma “...interpretação da escrita em função do modo de leitura da imagem” (p.56).

b) O segundo nível, “hipótese do nome”, é caracterizado pelo facto de texto e imagem não serem interpretados da mesma maneira; nesta fase as crianças “...deixam de falar sobre a escrita, para passarem a tentar dizer o que a escrita diz” (Alves Martins, 1996, p. 129). O texto já não se refere ao objecto mas sim ao nome do objecto. Contudo, nesta fase, a criança não tem necessariamente que relacionar o texto com o enunciado oral, mas é também neste nível onde se pode começar a observar algum raciocínio sobre a palavra e não sobre a imagem (referente). Para estes investigadores, neste nível também ele denominado por Ferreiro e Teberosky (1979) como “hipótese do nome” ou “texto como etiqueta do desenho”, engloba dois tipos de respostas distintos: um, o das crianças “...para quem esse nome é de facto o nome da coisa (ou do objecto apresentado na imagem) e que dela é inseparável...” e outro, o das crianças “...para quem o nome é uma palavra” (p.60). Este tipo de respostas, observado através da tarefa de segmentação das palavras, revela diferenças significativas neste nível: no segundo tipo de respostas a criança tem “...uma certa consciência de que a mesma palavra não pode estar expressa por dois fragmentos gráficos diferentes. Há consciência de que a fragmentação do texto dá origem a uma descontinuidade no significado, porém sem que se perceba porquê ou como” (p.61).

c) No terceiro nível, “tratamento linguístico da mensagem escrita”, a criança “começa a fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto procurando as unidades componentes de ambos e o modo como se relacionam e correspondem”, isto é, tenta estabelecer alguma relação entre o texto e o som (p.61). Esta relação é estabelecida atendendo às diversas situações com as quais a criança é confrontada. Assim, pode fazer corresponder o número de segmentos do texto ao número de sílabas do nome, ou bem, pode prolongar a leitura silabada do texto para que se

ajuste à longitude do mesmo ou, também, fazendo correspondência entre uma letra e uma sílaba ou, ainda, passar de uma leitura silabada para uma leitura global atendendo às dificuldades que o texto representa.

Também Martins Alves (1998) estudou as conceptualizações das crianças sobre a leitura de palavras e orações. As respostas das crianças, perante a tarefa de leitura de cartões contendo imagens e texto, foram classificadas em 4 categorias distintas: leitura icónica, etiqueta/nome da imagem, relação quantitativa entre linguagem oral e escrita e relação qualitativa entre linguagem oral e escrita que correspondem, grosso modo, aos níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979). Assim, a investigadora concluiu que, cerca de metade das crianças se situava na segunda categoria "etiqueta do nome/nome da imagem", caracterizada pelo facto da criança projectar "...no texto um nome ou uma frase que possa servir de legenda da imagem" (p.93); quase um quarto da amostra situou-se na primeira categoria (leitura icónica do texto), onde a criança fala do texto como se estivesse a falar da imagem; cerca de 25% das respostas foram do tipo "relação quantitativa entre linguagem oral", onde "para resolver o conflito gerado entre as características quantitativas do texto e a hipótese de nome, a criança adequa a sua verbalização (de palavras ou orações) ao tamanho e/ou segmentos da mancha escrita" (p.94); apenas um 3 % se situou na categoria "relação qualitativa entre a linguagem oral e a linguagem escrita", onde se observa um tratamento linguístico do texto escrito.

Em geral, os resultados obtidos nesta investigação parecem corroborar os resultados do estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1979). As investigações parecem apontar para a existência de dois momentos significativamente distintos em termos de evolução das concepções infantis sobre a leitura. Num primeiro momento a linguagem é "...um *instrumento* para pensar e falar sobre a escrita. Num segundo momento, e após a criança ter compreendido que a escrita é linguagem, a fala passa a ser não só o instrumento mas também o *objecto* de análise. Assim, as primeiras leituras são globais, corridas, isto é, a criança apõe um nome ou uma oração aos fragmentos gráficos sem tentar fazer correspondências específicas entre texto e som. Só posteriormente a reflexão sobre a linguagem irá preceder a leitura" (Alves Martins & Quintas Mendes, 1986, p.64).

4.- ELEMENTOS CONDICIONADORES DO DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES INFANTIS ACERCA DA LINGUAGEM ESCRITA

A construção das concepções infantis sobre a leitura e a escrita não se encontram apenas condicionadas por factores associados directamente ao jardim-de-infância e com a forma como os educadores concebem e implementam experiências de aprendizagem neste domínio.

O Educador de infância e o tipo de intervenção pedagógica que desenvolve tem a sua quota parte de responsabilidade mas, como tivemos oportunidade de ver, as crianças quando entram pela primeira vez no jardim-de-infância trazem uma bagagem de saberes e saberes-fazer que foram construindo ao longo dos seus primeiros anos de vida no seu contexto imediato de acção. Estas aprendizagens desenvolvidas no seio da família e do meio onde esta se encontra inserida constituem uma mais valia para a criança e para o educador, quer a nível individual, quer ainda a nível do grupo de crianças que interagirão na sala. Como assinalam Linnakylä et al. (2004), existe um conjunto de factores individuais, sociais e culturais que têm repercussões na forma como as crianças adquirem experiências de literacia e que vão desde o estatuto socio-económico, às baixas habilitações académicas familiares, às fortes pressões para que a criança aprenda a ler e escrever ou à utilização sistemática e eficaz do computador.

Os factores que, seguidamente, vamos expor, dizem respeito a algumas das situações ou de contextos de intervenção que, de maneira directa e indirecta, influenciam a forma como as crianças percepcionam e constroem as suas aprendizagens e os seus conhecimentos em qualquer uma das áreas do desenvolvimento infantil mas, particularmente, no que diz respeito à linguagem escrita.

4.1.- Práticas familiares no âmbito da linguagem escrita

"Resultaria quase impossível compreender o desenvolvimento de meninos e meninas com independência da família na qual têm vivido, mas aquilo que já não parece tão simples é determinar o que é que realmente se aprende nela" (Lacasa, 1997, p.111).

São em grande número as investigações que, no domínio das práticas familiares, se têm desenvolvido com o intuito de esclarecer quais os factores intervenientes na forma como os pais desenvolvem práticas de leitura e escrita em casa e na relação entre estas práticas e o

desenvolvimento da literacia nas crianças. Estes trabalhos apontam para a abordagem às práticas familiares de leitura e escrita através de diversas dimensões de análise: por um lado, a forma como se manifesta a sua influência sobre as crianças (Berger, 1987; Baker, 2003; Williams & Rask, 2003; Weigel et al., 2006); por outro, o tipo de intervenção, quer em termos de envolvimento parental, quer no que diz respeito à organização do ambiente familiar (Berger, 1987; Christian et al., 1998; Dickinson & DeTemple, 1998; Yarosz & Barnett, 2001; Jong & Leseman, 2001; Bennett et al., 2002; Saracho, 2002a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wood, 2002; Haney & Hill, 2004; Torr, 2004; Mata, 2004, 2006); por outro lado, as perspectivas dos pais face à escola e face ao seu papel enquanto educadores (Palacios, 1987, 1987a; Metsala, 1996; Burchinal et al., 2002; Baker, 2003) e, finalmente, a influência de questões socio-económicas e educativas dos pais (Lyytinen et al., 1998; Sharif et al., 2003; D'Angiulli et al., 2004; Dearing et al., 2004; Foster et al., 2005; Korat, 2005).

Algumas investigações no âmbito das práticas familiares apontam para o *impacto das experiências que as crianças têm no seio das suas famílias* no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, da linguagem escrita. Como refere Berger (1998), "uma relação cuidada e próxima, acompanhada por uma comunicação verbal que começa desde o nascimento, inicia a criança num caminho de uma linguagem bem sucedida e do desenvolvimento da literacia" (p.211). Esse percurso deve passar, necessariamente, pela criação de condições, em casa, que favoreçam o contacto diário com a linguagem escrita através do desenvolvimento de uma diversidade de actividades e da utilização da leitura e da escrita em situações do quotidiano, bem como da criação de espaços apropriados e enriquecidos para que essas actividades e situações possam acontecer. Esta investigadora considera que este tipo de trabalho não traz apenas benefícios ao nível da linguagem escrita, mas também a nível emocional e comunicacional.

Opinião similar tem Baker (2003), que afirma que a influência dos pais no despertar da motivação e interesse para com a leitura e a escrita é fundamental e que, quando as crianças começam desde cedo a gostar desses contactos com a leitura e com a escrita, desenvolvem uma predisposição para ler frequentemente, que se mantém em anos subsequentes.

Neste âmbito, Williams e Rask (2003) reforçam, ainda, a ideia de que, para que essa motivação e esse sucesso futuro aconteçam, é necessário que sejam implementadas actividades ligadas à literacia, quer em casa, quer no jardim-de-infância, de maneira a que a criança sinta que essas experiências são significativas e que se constituem como experiências

imersas no seu contexto de jogo natural e real. Estas investigadoras alertam, igualmente, para o tipo de intervenção que, neste domínio concreto, se deve fazer, considerando que um excesso de formalidade nessas actividades poderá ter um efeito contraproducente.

Consistentes com estes dados são os resultados apresentados por Christian et al. (1998), que, através de um estudo cujo objectivo era avaliar a relação entre as práticas familiares de literacia e o desenvolvimento do vocabulário, da leitura e do reconhecimento de letras nas crianças, concluem que o ambiente familiar de literacia constitui-se como um poderoso indicador das competências das crianças.

A este conjunto de resultados não fogem as conclusões de Weigel et al. (2006) que apontam, ainda, para a existência de três elementos primordiais que, dentro das práticas familiares de literacia, condicionam as diferentes componentes do desenvolvimento da linguagem e das competências de literacia das crianças. São eles: "(a) os hábitos de literacia parental positivamente associados às concepções parentais sobre a leitura, (b) as concepções parentais de literacia que surgem positivamente associadas com a literacia pais/criança e com as actividades de linguagem em casa, e (c) a literacia pais/criança e as actividades de linguagem que estão positivamente associadas aos conhecimentos das crianças sobre a escrita e o seu interesse pela leitura" (p.357).

Por outro lado, estudos como os de Berger (1987), Christian et al. (1998), Dickinson e DeTemple (1998), Yarosz e Barnett (2001), Bennett et al. (2002), Saracho (2002a), Sénéchal e LeFevre (2002), Sonnenschein e Munsterman (2002), Wood (2002), Haney e Hill (2004), Torr (2004), Mata (2004, 2006) entre outros, pretenderam analisar quais as *condições que as práticas familiares devem reunir* de forma a serem tão positivas quanto possível, considerando aspectos como o *envolvimento parental e a organização e gestão do ambiente educativo* em casa.

Sénéchal e LeFevre (2002) num estudo longitudinal tendente a analisar as relações entre as experiências precoces de literacia em casa, o desenvolvimento da linguagem receptiva, as competências emergentes de literacia e a capacidade de ler da criança, concluíram que existe uma forte relação entre elas através de diferentes vias. A leitura de histórias, por exemplo, mostrou-se directamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem receptiva da criança, enquanto que as informações dos pais surgiram relacionadas com as competências de literacia das crianças. Para estas investigadoras este estudo permitiu demonstrar que as diversas vias que permitem à criança chegar a uma leitura fluente têm as suas raízes nas primeiras experiências da criança neste domínio.

Estudo com objectivos semelhantes foi realizado em Portugal por Mata (2004) que, avaliando os hábitos de leitura de histórias de pais portugueses, procurou, ainda, estabelecer uma relação entre estas práticas e os conhecimentos e motivações das crianças face à literacia. Os resultados da investigação permitiram concluir "…sobre a efectiva relação entre hábitos de leitura de histórias e emergência da literacia nas crianças. Esta relação é não só evidente ao nível das conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, mas também sobre outros aspectos, tais como as suas características motivacionais e a sua percepção sobre a funcionalidade da linguagem escrita" (p.106). Um trabalho posterior da mesma investigadora (Mata, 2006) procurou, ainda, estabelecer alguma relação entre as práticas de literacia familiar, as concepções educativas dos pais face à aprendizagem da linguagem escrita e alguns conhecimentos emergentes de literacia das crianças. Os resultados levaram a autora a afirmar que: (1) "…as concepções educativas dos pais parecem estar de algum modo relacionadas com as suas práticas e ambientes de literacia familiar. Os pais que valorizam mais uma abordagem FUNCIONAL efectivamente parecem ser coerentes com esta posição ao nível das práticas de literacia familiar que desenvolvem, já que o fazem de forma mais diversificada, com regularidade e maior precocidade. Por outro lado, uma grande valorização da componente ESCOLAR parece associada a um ambiente de literacia, relacionado com o livro, menos rico" (p.187); e que, contrariamente às suas expectativas, (2) "…só parecem existir relações entre as conceptualizações (das crianças) e algumas características dos ambientes familiares de literacia das crianças" (p.188). Assim, aspectos como a precodidade da intervenção e o tempo dispendido em interacções partilhadas de leitura e escrita, as práticas familiares de contacto com o livro e a quantidade de materiais de literacia existente no ambiente familiar parecem revelar-se como bons indicadores para a evolução das conceptualizações infantis sobre leitura e escrita.

Como assinala Saracho (2002), "quando os membros da família (por exemplo, pais, parentes mais velhos, avós, tios, tias) lêem certas histórias repetidamente às crianças e respondem às suas questões em relação à leitura, as crianças concluem que a escrita é significativa" (p.113). Neste sentido propõe que as famílias:

- promovam a literacia dentro e fora de casa, em virtude das aprendizagens das crianças acontecerem nos mais variados contextos e nas mais diversas situações;
- leiam os mais diversificados suportes de escrita que possam existir dentro e fora de casa (histórias, receitas, jornais, catálogos, anúncios, agenda telefónica, informação da escola, cartas, menus dos restaurantes, sinais de trânsito ou avisos identificativos de ruas; etc.);

- escrevam diante das crianças.

Para a investigadora o envolvimento parental com crianças pequenas é extremamente importante para o desenvolvimento das competências de literacia dessas crianças, mas esse envolvimento deve passar, igualmente, pelo apetrechamento da casa, tornando-a um ambiente rico e estimulante, onde possam surgir múltiplas oportunidades para ver outras pessoas a ler e a escrever e para interagir com materiais de leitura e de escrita.

De idêntica opinião são Bennett et al. (2002) que, numa investigação desenvolvida com 143 famílias de crianças em idade pré-escolar, tentaram indagar acerca dos seus contributos para a aquisição da linguagem e da literacia nas crianças. Os autores do estudo concluíram que, nas famílias onde os pais manifestam concepções e desempenham actividades destinadas a criar oportunidades para que as crianças tenham contacto com a leitura e a escrita, as crianças apresentam um melhor desenvolvimento da linguagem e das competências de literacia.

Estudos como o de Yarosz e Barnett (2001), o de Sonnenschein e Munsterman (2002) o de Wood (2002) ou o de Torr (2004), apontam para actividades específicas desenvolvidas pelos pais enquanto potenciadoras da literacia nas crianças, nomeadamente, actividades inseridas no âmbito da leitura. Estas investigações assinalam as actividades de leitura, quando imersas num contexto de qualidade, como potencializadoras das competências de literacia nas crianças. No estudo realizado por Jong e Leseman (2001) na Alemanha sobre os efeitos das práticas de literacia em casa e o desenvolvimento da descodificação de palavras e da compreensão da leitura em crianças que frequentam primeiros, segundos e terceiros anos de escolaridade, permitiu concluir que "...a qualidade da instrução e da interacção sócio-emocional dos pais tem um efeito no desenvolvimento da compreensão da leitura" (p.389).

Lyytinen et al. (1998) vão mais longe, especificando situações concretas que permitem promover a literacia em casa. Estes investigadores estudaram o contributo das práticas familiares no interesse e desenvolvimento da criança neste domínio, estabelecendo um conjunto de variáveis que jogam um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita/lida na criança em idade pré-escolar, a saber:

- a quantidade de materiais de leitura existentes em casa;
- a visita a bibliotecas;
- o comportamento de leitura observado na mãe e no pai;

- a idade em que os pais começam a ler à criança;
- a frequência com que pais e criança lêem juntos.

Por outro lado, Haney e Hill (2004) estudaram concretamente o tipo de actividades que os pais desenvolvem no âmbito da literacia e o seu impacto nas crianças. O trabalho permitiu concluir que, por um lado, os grupos de crianças cujos pais desenvolviam algum tipo de actividade mais orientada obtinham maiores pontuações nas tarefas que lhes foram dadas a executar relacionadas com competências de literacia (vocabulário, reconhecimento de letras, concepções sobre a escrita); por outro lado, verificaram que as actividades que os pais desenvolviam com maior frequência eram o ensino das letras e do respectivo som e que este tipo de actividades surgiu associado a altas pontuações em tarefas como a de reconhecimento de letras e início de descodificação da escrita.

Ainda neste grupo de investigações surge o trabalho de Berger (1998) que propõe actividades e condições particulares para que os pais possam ajudar as crianças a desenvolver competências neste domínio. Assim assinala como importante:

- ler às crianças de uma forma prazenteira:
- utilizar livros que pais e crianças gostem;
- estabelecer momentos específicos para lerem juntos;
- visitar bibliotecas;
- encorajar as crianças a ler;
- criar condições para proporcionar à criança um espaço para a leitura e para a escrita em casa;
- motivar as crianças a lerem letreiros na rua ou nos produtos dos supermercados;
- motivar a criança a escrever listas de coisas de supermercado, menus;
- incentivar as crianças a ler sinais de trânsito ou outros suportes de escrita enquanto passeiam de carro, como por exemplo, matrículas de carros;
- ler jornais que contenham ilustrações ou imagens;
- contar histórias;
- ver televisão juntos e ler as legendas.

Estas actividades, entre outras, segundo a autora, envolvem os pais nos processos de aprendizagem dos seus filhos e, desta conjugação de esforços entre pais e escola, poderão

surgir mais e melhores leitores.

Um terceiro grupo de investigações, no domínio das práticas familiares, diz respeito às *perspectivas dos pais face à escola e face ao seu papel enquanto educadores* (Palacios, 1987a; Metsala, 1996; Burchinal et al., 2002; Baker, 2003).

De acordo com a investigação levada a cabo por Palacios (1987a) acerca das ideias que os pais têm sobre os seus filhos e sobre a forma como podem influenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem, sugere-se que aqueles pais que têm maiores expectativas relativamente ao desempenho dos seu filhos, geralmente pertencem a níveis sociais mais elevados; estes pais são também aqueles que consideram ser mais capazes de influenciar o desenvolvimento dos seus filhos.

Para Metsala (1996) que estudou as perspectivas dos pais relativamente às experiências de literacia em casa, também parecem existir diferenças entre a forma de pensar das famílias de distintos estratos socio-económicos. Para as famílias de classe média é considerada importante a criação de condições para que as criança possam construir as suas concepções acerca da leitura e da escrita, provendo materiais para que tal possa acontecer. Contrariamente, as famílias de classe baixa tendem a considerar que as actividades mais formais de leitura e escrita são mais adequadas para aproximar as crianças da linguagem escrita.

Também Burchinal et al. (2002) analisaram o papel da família, das suas concepções e práticas no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Uma das conclusões deste estudo aponta para o facto das ideias dos pais acerca da educação dos filhos ser um elemento que poderá dificultar ou facilitar a evolução destes últimos.

Da mesma opinião parecem ser Baker (2003) e Baker e Scher (2002), quando afirmam que as crenças dos pais acerca dos propósitos da escrita e de como as crianças aprendem a ler condicionam a forma como as crianças percepcionam a escrita e a forma como se relacionam com ela. Como assinala Baker (2003) “os pais que acreditam que a leitura é uma fonte de entretenimento têm crianças com perspectivas mais positivas acerca da leitura relativamente àqueles pais que enfatizam as questões de habilidades para aprender a ler” (p.101).

Estas divergências em termos de expectativas e crenças acerca da forma como as crianças aprendem e da sua capacidade de influência enquanto pais será, sem dúvida, uma componente importante a considerar na relação casa/escola e na forma como o educador deverá abordar estas questões, bem seja a nível da intervenção com as crianças, bem seja a nível da relação que estabelece com as famílias.

Finalmente as *questões de carácter socio-económico e educativo dos pais*, que surgem também nas investigações anteriormente referenciadas, foram estudadas, ainda, por Palácio (1987, 1987a), Mata (1988), Lyytinen et al. (1998), Sharif et al. (2003), D'Angiulli et al. (2004), Dearing et al. (2004), Foster et al. (2005), Korat (2005), entre outros, com o objectivo de determinar qual a relação entre estas e o desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem escrita. De entre estes estudos podemos destacar dois grupos de investigações: umas, a maioria, que apontam para a classe social como directamente relacionada com as práticas familiares no domínio da linguagem escrita e, desta forma, condicionantes das aprendizagens das crianças, e outras que revelam que, independentemente da classe social de proveniência da criança, o factor que realmente condiciona as aprendizagens é a capacidade de pais e mães participarem e se envolverem na aprendizagem dos seus filhos.

Investigações como as de Palacios (1987, 1987a), Lyytinen et al. (1998), Mata (1988) ou Alves Martins (1996) citam o facto de a classe social à qual pertence a criança e o seu grupo familiar ser um elemento condicionante das aprendizagens da criança e, sem dúvida, influenciar significativamente as práticas familiares.

De acordo com Palácios (1987a), que estudou as ideias dos pais relativamente aos seus filhos, a informação dos pais sobre a educação dos filhos aumenta de acordo com o seu nível educativo. Pais de elevado nível de estudos são considerados como mais interactivos com os seus filhos, sentem-se mais capacitados para os influenciar e consideram-se um modelo para estes. Em contrapartida, pais com baixo nível de instrução afirmam exercer pouca influência nos seus filhos. Assim, refere que "… à medida que aumenta o nível educativo dos pais, estes vêem-se crescentemente capazes de influenciar nas qualidades cognitivo-linguísticas dos seus filhos e a fazê-lo desde idades muito precoces" (p.118).

Neste mesmo sentido aponta Ninio (1979, citado por Palácios, 1987) quando afirma que os pais de um nível sócio-económico mais elevado têm maiores expectativas face ao desenvolvimento dos seus filhos que pais de classes sociais mais baixas.

Também para Lyytinen et al. (1998) se comprovou a influência das classes sociais e respectivas práticas familiares no processo de aprendizagem das crianças. Para estes autores, nas classes sociais mais elevadas, onde o nível de escolarização dos pais é igualmente alto, existe uma maior tendência para a realização de actividades em casa que facilitem oportunidades de aprendizagem na área da leitura e da escrita, observando-se ainda, nestes casos, maior quantidade e variedade de materiais de leitura nesse contexto; nesta classe social as mães mostraram maior interesse pelas actividades de leitura partilhadas com as crianças que, por sua vez, demonstraram ser linguisticamente mais avançadas.

Em concordância com o estudo de Lyytinen et al. (1998) encontramos os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Alves Martins (1996). Nestas investigações as autoras concluíram que "… as crianças de estratos socio-económicos mais desfavorecidos, obtiveram resultados inferiores…" relativamente aos conhecimentos sobre os conceitos e objectivos da leitura e da escrita, "… o que vem … chamar a atenção para a influência das práticas familiares em torno da leitura/escrita, no desenvolvimento destes conhecimentos precoces" (Alves Martins, 1996, p.111).

Nesta linha de ideias surge, igualmente, o trabalho de D'Angiulli et al. (2004) que, num estudo longitudinal tendente a avaliar os efeitos da escolarização na relação entre os factores socio-económicos e o desenvolvimento da literacia, com crianças canadianas que frequentam a escola desde o jardim-de-infância até ao 3º ano, encontrou uma forte associação entre o estrato socio-económico e o desempenho das crianças no pré-escolar. Mais, os resultados da investigação permitiram-lhes afirmar que os efeitos da relação entre o nível socio-económico e as competências verbais e o nível socio-económico e as competências de leitura, no jardim-de-infância, têm tendência para se manter ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Os mesmos investigadores assinalam, ainda, que condições socio-económicas adversas se reflectem negativamente no desenvolvimento da literacia nas crianças.

Resultados idênticos foram encontrados por Korat (2005) num estudo desenvolvido em Israel. A comparação entre os resultados de um conjunto de tarefas relacionadas com o desenvolvimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita, realizadas por 70 crianças em idade pré-escolar pertencentes a dois grupos socio-económicos distintos (baixo e médio), permitiu concluir que as crianças de classe baixa apresentam resultados mais pobres em todas as tarefas comparativamente com o grupo de crianças de estrato socio-económico médio.

As mesmas conclusões foram apresentadas por Foster et al. (2005) num trabalho cujo objectivo era o de analisar a relação entre o estrato socio-económico, factores sociais de risco e variáveis de aprendizagem em casa. Deste estudo conclui-se que existe, de facto, relação entre estes três aspectos e que as famílias em risco e o estrato socio-económico condicionam a preparação das crianças para a entrada no ensino formal quer ao nível das competências emergentes de literacia, quer ao nível de competências sociais.

Por outro lado, surgem outras que revelam que o factor que condiciona o desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem escrita não passa apenas pelo nível socio-económico, mas principalmente pelo *envolvimento dos pais nos processos educativos dos filhos*. Trabalhos como os de Yarosz e Barnett (2001) ou Dearing et al. (2004) revelam

que a qualidade da interacção e intervenção parental parecem ser melhores indicadores da relação entre aprendizagem e práticas familiares do que simplesmente o estrato socio-económico de pertença das famílias.

De acordo com a investigação efectuada por Yarosz e Barnett (2001), actividades como a da leitura às crianças está mais estreitamente relacionada com o nível educativo dos pais do que propriamente com a sua proveniência socio-económica.

Para Dearing et al. (2004) "o desenvolvimento de sentimentos sobre literacia nas crianças entre o jardim-de-infância e o quinto ano encontra-se relacionado com os efeitos conjunturais de envolvimento educativo da família e da educação materna" (p.457). Assim, este estudo permitiu concluir que:

- as crianças com mães com mais educação e que se mostraram altamente envolvidas foram aquelas que melhores resultados obtiveram, demonstrando sentimentos positivos para com a literacia;
- as crianças com mães com menos educação que se mostraram altamente envolvidas obtiveram, também, resultados positivos; sendo, também, aquelas que apresentaram uma evolução mais significativa entre o jardim-de-infância e o 5º. Ano.

Neste sentido, para os autores deste trabalho, "...altos níveis de envolvimento foram significativamente associados a altos níveis de desempenho de literacia, especialmente para aquelas crianças cujas mães são menos educadas" (p.457). Estes resultados apontam, desta forma, para a influência da família não apenas em termos da sua situação socio-económica, mas principalmente, em função do tipo de intervenção que possa ser desenvolvida no seio familiar.

Relacionado com o nível educativo dos pais encontramos, ainda, o trabalho de Sharif et al. (2003) que depois de ter realizado 4 workshops com cerca de 50 pais e de ter avaliado as crianças num pré e num pós-teste, concluiu que nas crianças cujos pais participaram no workshop se registou um incremento significativo nas pontuações referentes a vocabulário receptivo e que este aumento foi ainda superior no caso daquelas crianças cujos pais têm níveis educativos mais elevados.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que a influência das práticas familiares não se limita apenas a questões de carácter socio-económico, apesar deste factor surgir como um elemento condicionante em muitas das investigações aqui apresentadas. Existem outros

factores no contexto familiar que, de forma directa ou indirecta, influenciam a construção, pela criança, das concepções acerca daquilo que significa ler e escrever.

É fundamental não esquecer que "… as crianças de ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis" (Castro Neves & Alves Martins, 1994, p.41). E que, como assinalam Andricaín e Rodríguez (1993, 95), quando a leitura é um hábito dos pais, a criança desde muito cedo começa a estabelecer um vínculo natural com o acto de ler.

4.2.- As interacções entre pares

"...A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo, através do qual as crianças acedem à vida intelectual de aqueles que as rodeiam" (Vygotsky, 1996, p.136).

Essa aprendizagem acontece não apenas pelo contacto com adultos ou com crianças mais velhas, mas igualmente pelo contacto e a interacção com pares de idades próximas, "...que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados" (Teberosky, 1990, p.125). Esta interacção entre pares definida enquanto "...dinâmica social onde a criança partilha materiais espontaneamente, se integra num projecto cooperativo, espera a sua vez, resolve os seus conflitos e desfruta dos sentimentos de amizade", leva a criança a desempenhar diferentes papéis: o de amigo, de colega, de educador, etc., com o intuito de dar resposta a necessidades individuais e do próprio grupo, seja ele restrito ou mais alargado (Matute, s/d).

Como assinala Fernandes (1997), "nos últimos anos tem vindo a ser reconhecida a grande importância das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos" (p.563). Numa investigação desenvolvida pela autora, que pretendeu analisar a relação entre as interacções sociais e a aprendizagem da matemática, concluiu-se que, através do trabalho cooperativo, as crianças desenvolvem os seus conhecimentos e modificam os que já possuíam. O facto de se poderem discutir e partilhar conhecimentos possibilita a compreensão do objecto de estudo.

De acordo com Ladd e Coleman (1993) as relações entre pares têm efeitos positivos ao nível das várias áreas do desenvolvimento infantil: bem-estar emocional, desempenho escolar e adaptação à escola e competências sociais. Ao nível do bem-estar emocional, os autores

indicam que as crianças pequenas tendem a actuar de forma mais activa e menos tensa quando se encontram acompanhadas por um par que conhecem bem. No que se refere ao desempenho escolar e adaptação à escola, os investigadores apontam para a presença de crianças conhecidas ou amigos como um factor importante na familiarização da criança com o ambiente escolar, enquanto elemento securizante e acolhedor que, uma vez consolidado com outras crianças presentes, constituirá um factor de abertura ao desenvolvimento de novas aprendizagens. Afirmam, igualmente, que "...a experiência e as relações precoces das crianças com os seus pares podem contribuir para o desenvolvimento das suas aptidões e competências sociais" (p.153).

Tentando perceber a natureza das interacções sociais das crianças na realização de uma tarefa de escrita, desta feita, utilizando como instrumento o computador, Lomangino et al. (1999) observaram um grupo de crianças do primeiro ano, durante 5 meses, enquanto trabalhavam em pequenos grupos na composição de uma história. Os resultados permitiram concluir que "...mesmo com a intervenção mínima do adulto, as crianças exibem muitos padrões construtivos de interacção enquanto compõem cooperativamente no computador" (p.27), o que leva as investigadoras a afirmar que estas crianças se envolveram num complexo trabalho social enquanto escreviam em pares no computador.

Especificamente no que diz respeito à relação entre o desenvolvimento da linguagem escrita e a interacção entre pares, várias investigações apontam no sentido de considerar esta última enquanto factor que privilegia uma construção activa, dinâmica e potencializadora das concepções das crianças acerca da estrutura e funcionalidade da escrita (Teberosky, 1990, 1990a; Woods, 1990; Mata, 1991; Almeida et al., 1998; Nixon & Topping, 2001).

Tendo um carácter eminentemente social, como frisamos no primeiro capítulo deste trabalho, a leitura e a escrita existem enquanto instrumentos facilitadores da comunicação, quer seja de forma directa, com interlocutores que estão próximos, quer de forma indirecta com locutores distantes. Este carácter social não se expressa apenas na génese da sua funcionalidade, mas também na génese da construção de saberes acerca dos seus aspectos conceptuais e figurativos (o que é e como se utiliza).

Para Teberosky (1990) a interacção grupal na sala de jardim-de-infância pressupõe uma situação vantajosa por diversas razões. Em primeiro lugar, porque a partilha e os intercâmbios que possam acontecer, entre crianças e adultos e entre crianças de diversas idades, níveis de desenvolvimento e conhecimentos, constituem-se como uma situação privilegiada de socialização que pode ser aproveitada para que as crianças construam entre si os processos de compreensão da escrita. Em segundo lugar, porque possibilita a existência de um feedback imediato e espontâneo relativamente àquilo que se faz. Em terceiro lugar, porque

permite o confronto de ideias, promovendo a discussão e o conflito entre crianças com diferentes concepções e conhecimentos.

Em geral, para esta investigadora, "...a interacção social é uma situação privilegiada desde o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo", neste sentido, "...uma situação que permita e facilite a socialização dos conhecimentos e das tarefas pode ser um bom contexto de construção da escrita" (p.126).

A partir de um estudo efectuado com crianças de 5 anos, Teberosky (1990), tentou perceber a forma como as crianças trocam informação e que tipo de informação é essa. As respostas das crianças remetem para a mobilização de três tipos de informação distintas em relação à utilização da leitura e da escrita: *pedidos de informação* sobre a escrita de palavras, a escrita de nomes próprios, formas de escrever sílabas, a escrita de determinadas letras, a ordem das letras na escrita, a direccionalidade da escrita, a identificação de formas gráficas presentes ou a leitura do que foi escrito; *entregas de informação* em resposta a pedidos, tais como: o nome de uma letra, a escrita de determinadas sílabas, a escrita de letras que possam ser utilizadas como modelo, a ordem das letras para escrever determinadas palavras, a direccionalidade da escrita, o valor sonoro de letras ou a interpretação daquilo que se escreveu; e as *opiniões críticas e correcções* sobre: a quantidade de caracteres, a variabilidade de caracteres, as formas gráficas, a direccionalidade da escrita, a interpretação do texto, o tipo de escrita (silábica, alfabética) ou a convencionalidade da escrita.

Esta informação foi, então, classificada pela investigadora, em duas grandes categorias: por um lado as informações acerca das propriedades físicas da escrita (características observáveis) e, por outro lado, as informações relativas às propriedades convencionais da escrita (características não observáveis e implícitas), que só se conseguem construir a partir do contacto social da criança com leitores e escritores. "Nos intercâmbios entre crianças são partilhadas informações sobre os aspectos físicos e sociais do objecto escrito. Porém é interessante assinalar que se partilham e utilizam também as hipóteses construídas por elas próprias, ou seja, as suas próprias conceptualizações. Essa socialização de conhecimentos pode dar-se entre criança e adulto, mas o partilhar de hipóteses subjacentes à construção desses conhecimentos somente se dá entre aqueles que as elaboram contemporaneamente. Esta é uma das grandes vantagens da situação de interacção entre pares" (Teberosky, 1999, p.131).

Uma outra investigação realizada por Teberosky (1990a), com crianças espanholas em idade pré-escolar, procurou analisar o tipo de respostas das crianças a uma situação interactiva de escrita de uma história, onde umas crianças ditavam e outras escreviam. Ao longo das observações foram registados diversos tipos de interacções: em primeiro lugar, todas as

crianças foram capazes, depois de algum tempo de ditado, de diferenciar entre falar e ditar, considerando aspectos como a repetição voluntária ou involuntária ou os fenómenos estilísticos; em segundo lugar, surgiram necessidades de negociação conjunta acerca da representação gráfica da história, graças aos diferentes níveis conceptuais sobre a escrita presentes no grupo; em terceiro lugar, foi observada alguma dificuldade em coordenar o ponto de vista do escritor implicado na elaboração do texto e do leitor implicado na avaliação do resultado, que a investigadora aponta como própria nesta faixa etária e cuja coordenação surge posteriormente.

As interacções entre pares e o desenvolvimento da linguagem escrita foram também objecto de estudo de Nixon e Topping (2001). Com um grupo de crianças de 5 anos, britânicas, de diversas proveniências socio-económicas, à entrada para a escola primária, foi implementada uma intervenção durante um período de 6 semanas com o objectivo de criar diversidade de oportunidades e propósitos para a utilização da escrita através do trabalho em pares. As actividades inicialmente propostas pelo educador foram, a partir da segunda intervenção, dando lugar a actividades iniciadas pelas próprias crianças. Avaliadas num pré-teste e num pós-teste, as interacções das crianças mostraram ser uma mais valia na evolução das competências de escrita do grupo em questão. Como assinalam os autores, através dos dados recolhidos foi possível verificar que, com a implementação desta intervenção, por um lado, a pontuação obtida pelas crianças sofreu um considerável incremento entre o primeiro e o segundo momento avaliativo e, por outro lado, através das observações, verificou-se que houve uma alteração positiva na atitude das crianças. As crianças mostraram-se, assim, mais motivadas a escrever e mais entusiasmadas com os resultados do seu esforço.

A conclusão idêntica chegaram Linnakylä et al. (2004), ao afirmar que o suporte que a interacção de pares oferece incrementa a curiosidade das crianças e o seu desejo de aprender, a necessidade de interagir com o mundo real, o interesse pela escrita, a capacidade de escolha de materiais de literacia, as experiências significativas no âmbito da literacia e a capacidade de cooperar com os pares.

Outro trabalho neste âmbito foi realizado por Mata (1991). O seu objectivo "...foi o de evidenciar a eficácia das interacções sociais de co-resolução, para gerar progressos individuais, numa situação de escrita" (p.409). Partindo de um grupo de 56 crianças portuguesas de 5 e 6 anos, a investigadora constituiu dois grupos: um onde as crianças trabalharam aos pares e o outro onde o fizeram individualmente. Os pares foram organizados atendendo aos níveis de desenvolvimento das suas concepções, criando-se pares heterogéneos. As crianças foram, então, convidadas a escrever um pequeno livro de histórias. Os resultados desta investigação demonstraram que a evolução das concepções infantis sobre

a escrita está ligada à forma como os pares gerem as dinâmicas interactivas durante a execução da tarefa. Para Mata (1991), "a maior parte dos progressos constatados estiveram associados a interacções com conflito seguidas de negociações argumentadas conduzindo a uma proposta comum. Contudo, também se verificaram progressos em interacções onde nenhuma oposição de respostas foi identificada, mas em que se estabeleceu uma dinâmica de colaboração, quer pela partilha ao nível das propostas quer pelas confirmações destas" (p.409).

Em 1998, Almeida, Guerreiro e Mata pretenderam avaliar a relação entre as interacções sociais e o desenvolvimento de competências ortográficas. Neste estudo, onde participaram 50 crianças de 7 anos, a frequentar o 2º. Ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico, foi concebida e implementada uma situação experimental através da qual um grupo de crianças executava a tarefa individualmente e outro grupo fê-lo em pares. A comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste indicam que existem diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, constatando-se que "...as crianças que obtiveram benefícios cognitivos superiores, foram as que durante a fase experimental, resolveram as tarefas com um parceiro. Parece-nos desta forma, que o trabalho entre duas crianças com diferentes competências de escrita, não só promoveu o sucesso da tarefa, como também deu origem a maiores benefícios cognitivos individuais para os sujeitos que a realizaram"; mais, os investigadores são da opinião que "o funcionamento interactivo ainda se assumiu como um poderoso meio para a aprendizagem e domínio da escrita, nomeadamente, a um nível ortográfico" (p.328).

Parecem não restar dúvidas relativamente ao importante contributo que o trabalho em par pode oferecer na promoção de experiências de aprendizagem positivas. Mas estas interacções implicam a coordenação de dois grandes aspectos desenvolvimentais. Por um lado questões de carácter social referentes às interacções entre pares, que remetem para a negociação como forma de solução de conflitos, e por outro questões inerentes às concepções infantis sobre a leitura e a escrita que são, elas próprias, muitas vezes, a causa dos conflitos entre os pares. A resolução positiva do conflito e a partilha de informação e conhecimentos entre os pares parece ser o ponto-chave para que essas interacções sejam tão profícuas quanto possível.

4.3.- A idade das crianças

É durante os primeiros anos de vida da criança que se desenvolvem os principais conceitos e aquisições básicas. Apesar disto, alguns estudos revelam a existência de períodos, dentro da etapa pré-escolar, onde esse desenvolvimento é mais acentuado. Assim Hiebert (1981, citado por Alves Martins, 1996), que estudou as concepções infantis sobre a escrita existentes no contexto da criança, com uma amostra constituída por crianças de 3, 4 e 5 anos, concluiu que "… as maiores diferenças (relativas a tarefas de discriminação visual e auditiva, a tarefas de compreensão dos processos envolvidos na leitura e a tarefas sobre conhecimento das utilizações da escrita no meio ambiente) se verificam dos 3 para os 4 anos, parecendo assim que é no início do ensino pré-escolar que se dão mais aquisições…" (p.108).

Sobre este mesmo assunto, refere ainda Alves Martins (1996) que é dos 3 para os 5 anos que os conhecimentos das crianças acerca da leitura e da escrita evoluem significativamente.

Uma investigação desenvolvida por Justice et al. (2005) no âmbito da avaliação de crianças de 4 e 5 anos, consideradas em risco, em diversas tarefas de leitura e escrita, demonstrou que as performances das crianças de 5 anos em tarefas de literacia, apesar de ligeiramente superiores, não se distanciam significativamente das de 4 anos; para além deste aspecto, como também referem estes investigadores, a escolha destas idades é fundamental pois os resultados obtidos neste estudo apontam para que este seja um período que marca significativamente o crescimento das crianças em termos de competências de literacia.

Estes resultados corroboram as ideias de Hiebert (1981, citado por Alves Martins, 1996) e de Alves Martins (1996), apontando para a faixa etária dos 4/5 anos como sendo uma etapa crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

EM SÍNTESE...

Os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais são o espelho daquilo que as crianças pensam acerca da leitura e da escrita. Estas representações, muitas vezes distanciadas das regras convencionais de leitura e escrita, permitem, à criança, ir efectuando uma abordagem progressivamente mais próxima dessas regras, (re)construindo a sua forma de perceber a sua funcionalidade e a sua estrutura.

Inicialmente muito ligadas ao desenho e à sua utilização enquanto recurso de apoio à escrita, as concepções infantis sobre a leitura e a escrita vão-se aproximando progressivamente da utilização do sistema alfabético, tornando-se cada vez mais complexas, através da utilização de instrumentos que a própria criança concebe para tratar de se apropriar das regras que subjazem às aprendizagens neste domínio.

O conhecimento da forma como as crianças pensam acerca da leitura e da escrita "...é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado" (Alves Martins & Niza, 1998, p.65).

Neste sentido, não é apenas fundamental que o educador conheça a forma como as crianças pensam e aquilo que elas sabem; é também essencial considerar todos os elementos ou factores que, de maneira directa ou indirecta, podem condicionar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Por um lado, vimos como esses conhecimentos parecem estar muito ligados à questão da classe social e das práticas familiares de leitura e escrita. Este aspecto que é recorrente no trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com diferenças significativas observadas, surge, igualmente, noutros estudos que foram aqui referenciados e que remetem para o tipo de intervenção e interacção que pais e mães efectuam em casa, ou seja, para o tipo de envolvimento parental, para as perspectivas ou expectativas dos pais acerca do seu papel enquanto educadores e das capacidades dos seus filhos e para aspectos educativos dos próprios pais.

Por outro lado surgem, ainda, as questões relacionadas com as interacções entre pares que se constituem como uma mais valia para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. "Os intercâmbios facilitam a socialização da informação e a criação de conflitos entre a informação fornecida e as formas de assimilá-la" (Teberosky, 1990, p.131). É através da resolução cooperada dos conflitos e das divergências de pontos de vista que a criança evolui na sua forma de pensar e agir sobre a linguagem escrita.

Todos estes aspectos parecem ter particular relevância quando nos referimos à faixa

etária alvo da educação pré-escolar (3 a 6 anos), em virtude de este ser um período particularmente profícuo em termos de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos no domínio em questão.

Finalmente, não podemos deixar de relembrar que “no momento de entrada para a escola primária, crianças da mesma idade, têm diferentes conceptualizações sobre a linguagem escrita, o que se deve, mais uma vez, às oportunidades de interacção com a linguagem escrita e a propósito da linguagem escrita que tiveram ocasião de desenvolver com outros parceiros sociais” (Alves Martins, 1996, p.139). Neste sentido, o educador, desperto para o seu papel enquanto facilitador de experiências significativas de aprendizagem, deve reflectir acerca das concepções que as crianças constroem sobre a leitura e a escrita desde muito cedo e como estas devem ser tidas em consideração no sentido de promover a emergência da linguagem escrita na sala de aula. Perceber o que a criança é, aquilo que ela sabe e conhece, e ter claramente definidos os objectivos a atingir em função destes aspectos, são pontos fundamentais para facilitar um desenvolvimento equilibrado da criança.

IV.- ESTUDO EMPÍRICO

1.- DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

A pesquisa bibliográfica efectuada nos anteriores capítulos deixa entrever uma complexidade de variáveis epistemológicas, conceptuais e metodológicas que se entrecruzam na procura de melhor compreender os processos educativos que têm lugar na sala de aula e, particularmente, na sala de jardim-de-infância. Assim, a conjugação de factores associados ao educador de infância (as suas concepções, conhecimentos e práticas), ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar e ao contexto onde ambos se inserem, permite perspectivar a forma como o processo educativo se desenrola, na procura de uma intervenção pedagógica que se pretende de qualidade.

Hoje em dia parece não existirem quaisquer dúvidas relativamente à importância da educação pré-escolar no futuro desempenho académico e de formação pessoal da criança dos 3 aos 6 anos. Também já ninguém põe em questão o papel do educador de infância no desenvolvimento e aprendizagem que estas crianças conseguem alcançar neste contexto de ensino, independentemente da orientação pedagógica que ali se implementa. A ideia do educador cuidador ficou para trás. Presentemente é-lhe exigido, ao educador, que conjugue esforços no sentido de se tornar num profissional interventor, capaz de conceber e implementar uma prática pedagógica globalizante, articulada e coerente que respeite as necessidade e interesses do grupo de crianças que atende, contribuindo para o seu desenvolvimento nas mais variadas áreas e domínios do conhecimento e da aprendizagem.

Mas este papel, que se quer tão abrangente, não depende apenas daquilo que o educador faz. Como vimos, é necessário ter em conta todo um conjunto de factores que de forma directa e indirecta têm influência na forma como os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança se constroem. Sabemos que existem factores sociais e económicos adstritos ao contexto de pertença da criança que parecem condicionar, de alguma maneira, as experiências e vivências da criança. Por outro lado, também sabemos que a forma como os educadores perspectivam a sua profissão tem sérias repercussões ao nível da sua prática pedagógica.

Como tivemos oportunidade de referir, as concepções que os educadores de infância vão construindo ao longo da sua vida e que resultam, particularmente, da sua formação e experiência profissional, representam um elemento que condiciona a forma como perspectivam os processos de ensino, a forma como concebem e gerem o currículo, as perspectivas e expectativas que manifestam face ao grupo de crianças ou a forma como mobilizam os seus conhecimentos na construção da intervenção pedagógica. Contudo, são

muitos os factores que se interpõem no caminho para a concretização dessa prática pedagógica. Falámos, assim, dos aspectos culturais, políticos, educativos e do contexto escolar enquanto enformadores das concepções dos educadores de infância que, como referimos, significam importantes condicionalismos a serem considerados no sentido de alcançar essa coerência pretendida na intervenção pedagógica.

Resumidamente, para perceber o educador de infância não basta apenas elencar um conjunto de condições que a sua prática pedagógica deve reflectir. É necessário ir muito além e tentar compreender a forma como pensa acerca da multiplicidade de factores intervenientes no processo educativo, bem como dos conhecimentos de que se vale para a análise das diversas situações educativas que se desenrolam no seu quotidiano escolar.

Esta complexa rede de elementos que se fazem sentir na educação de infância em geral, também está presente quando falamos da linguagem escrita e da sua abordagem neste nível de ensino.

Concretamente no âmbito da linguagem escrita e da forma como esta é perspectivada, concebida e implementada pelos educadores de infância, as investigações afiguram-se escassas. É possível identificar, por um lado, aquelas que nos remetem apenas para as práticas pedagógicas dos educadores; encontramos, ainda, as que abordam as questões das concepções e conhecimentos dos educadores e, finalmente, outras oferecem-nos alguns dados acerca dos conhecimentos que estes profissionais revelam ter acerca do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças desta faixa etária. Contudo, em todas elas os investigadores deixam entrever a necessidade de seguir aprofundando no seu estudo e, sobretudo, na compreensão da articulação entre estas variáveis como estratégia para aprofundar o conhecimento dos múltiplos factores que intervêm na forma como estes profissionais vêem a linguagem escrita no jardim-de-infância.

Para se efectivar uma abordagem à leitura e à escrita que decorra de uma participação activa, contextualizada e significativa da criança pré-escolar no espaço da sala de jardim-de-infância, torna-se fundamental que o educador conheça, se consciencialize e reflicta acerca do seu papel neste processo e da forma como este evolui em termos desenvolvimentais. Desta forma, educadores e investigadores dedicados ao estudo deste campo devem ponderar e ter presente: (1) o posicionamento do educador face à leitura e à escrita, enquanto adulto leitor e enquanto profissional da educação; (2) o seu papel na construção de um currículo, delimitando objectivos, espaços, tempos, actividades, estratégias e recursos claramente orientados para a emergência da leitura e da escrita; (3) as concepções infantis sobre a linguagem escrita, a forma como estas evoluem e a sua influência na concepção de estratégias de intervenção adequadas em termos do desenvolvimento infantil; (4) os múltiplos factores

intervenientes no processo educativo, estejam eles directamente relacionados com as crianças e com o seu contexto de proveniência (família, comunidade), ou digam respeito ao educador (formação, contexto escolar, políticas educativas, famílias, crianças, comunidade, percurso de vida e experiência profissional), e que enformam as suas concepções acerca do ensino e as suas práticas pedagógicas; e (5) a articulação conseguida entre estas distintas variáveis na consecução de um intervenção no domínio da abordagem à linguagem escrita que se pretende coerente interna e externamente, isto é, que mostre, por um lado, consistência entre aquilo que são os conhecimentos, as concepções e as práticas pedagógicas idealizadas dos educadores e, por outro lado, consistência entre estes elementos e essas mesmas práticas pedagógicas realmente implementadas, com os consequentes resultados em termos de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças a que se destinam.

Contudo, como foi várias vezes assinalada, esta relação entre os distintos componentes do processo educativo nem sempre se apresenta de uma forma o mais possível coerente e articulada. Os diversos factores que nele confluem, por vezes criam condições para que os dilemas inerentes à profissão se interponham entre aquilo que o educador considera que deve ser ou fazer e aquilo que, posteriormente, implementa na sua actividade diária, condicionando, de alguma, forma um percurso que à partida se pensaria e pretenderia fluído.

As nossas questões de investigação surgem, precisamente, quando confrontamos este cúmulo de informações que a pesquisa bibliográfica nos faculta, por um lado, com a presença de um conjunto de condições que o contexto onde pretendemos realizar o nosso trabalho revela, por outro lado.

Considerando que as questões contextuais são importantes para o desenvolvimento de elevados níveis de literacia e se considerarmos que o Arquipélago dos Açores é considerado uma região ultraperiférica, com as implicações que esta situação comporta - insularidade, distanciamento, problemas económicos e sociais – (Artº. 299 do Tratado de Amesterdão, 1997; Declaração nº.26 relativa às regiões ultraperiféricas da Comunidade anexa à Acta final do Tratado de Maastricht, 1992), questionámo-nos, então, para o papel que os educadores de infância da Ilha Terceira estarão a desempenhar neste domínio na construção de uma prática de qualidade que se traduza em benefícios directos para as crianças. Sabemos que muitas das crianças que aqui vivem estão inseridas em contextos onde a utilização funcional da linguagem escrita, à partida, afigura-se bastante reduzida. Uma cuidada observação das distintas Freguesias que compõem a Ilha Terceira leva-nos a afirmar que, fundamentalmente nas zonas rurais, que representam a maior fatia geográfica da Ilha, a existência de escrita em ruas e comércios não abunda, situação que se agrava quando sabemos que, na maior parte delas não há acesso directo a jornais e revistas, pois a sua compra só é possível nas cidades

que distam bastantes quilómetros da freguesia, e que muitas crianças destas zonas não têm contacto frequente com o meio urbano. Mais, em termos de literacia, o último Censo efectuado em 2001 pelo Instituto Nacional de Estatística, revela-nos que quase 8% da população com 10 ou mais anos de idade, residente na Ilha Terceira, é analfabeta e que 42% tem como nível de escolaridade o 1º Ciclo do Ensino Básico, o que significa que 50% da população tem índices extremamente baixos ou inexistentes de escolaridade.

Estes dados levam-nos a compará-los com os resultados da investigação realizada por Benavente (1996) atendendo à sua proximidade e às implicações que dela podemos retirar para o nosso contexto de pesquisa. O seu estudo tendente a avaliar a literacia da população adulta portuguesa, revelou a existência de níveis de escolaridade bastante baixos no nosso País, com uma percentagem próxima de 50% nos níveis 0 (ausência da capacidade de resolver as tarefas de literacia propostas) e 1 (capacidade de realização de tarefas de literacia muito básica) de literacia, totalmente coincidente com os dados oferecidos pelo Censo de 2001 para a Ilha Terceira. Se levarmos em linha de conta que estes dados representam ainda: (1) taxas de leitura muitíssimo reduzidas, apenas ultrapassadas nos graus mais elevados de escolaridade; (2) onde "…são os indivíduos que vivem em zonas predominantemente rurais (aldeias ou isolados) aqueles que têm os mais fracos perfis de literacia…" (p.140); e (3) uma forte relação entre o grau de ensino dos pais e as condições de literacia oferecidas às crianças, conseguimos um conjunto de indicadores que nos alertam para as possíveis características que os contextos imediatos de acção da maioria das crianças da Ilha Terceira apresentam. Mas a situação mais preocupante surge quando Benavente (1996) refere que "também no acesso ao ensino pré-escolar se manifestam essas desigualdades sociais, sendo que a respectiva frequentação [sic] está, igualmente, ligada a perfis de literacia bastante melhores" (p.167).

Se, como a própria investigadora assinala, se desenha a necessidade de que cada vez mais a aprendizagem da leitura e da escrita seja assente na criação de "…condições de ensino e estratégias pedagógicas mais atentas à diversidade dos meios sociais, práticas de ensino assentes numa compreensão mais profunda dos processos de aquisição e utilização corrente de competências de literacia…" (p.408), se levarmos em linha de conta que o grande objectivo, em termos de abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância prende-se, precisamente, com o desenvolvimento dos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita, se sabemos que a escola tem a sua quota de influência no desenvolvimento da literacia e se considerarmos que as crianças terceirenses se encontram num meio que, à partida, se afigura pobre em termos de contacto directo com a literacia, então convém saber o que é que realmente os educadores de infância pensam, sabem e fazem para promover experiências de aprendizagem significativas neste domínio, reconhecendo, ainda, a educação

pré-escolar enquanto nível de ensino dentro do sistema educativo português com profundas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como foi anteriormente enunciado.

Mais, sabemos que em termos de práticas pedagógicas, os educadores de infância da Ilha Terceira parecem não prestar grande atenção ao domínio da linguagem escrita enquanto área fundamental e prioritária de intervenção. A pesquisa desenvolvida por Santos (2001) veio apontar para a existência de três grupos distintos de práticas pedagógicas neste âmbito entre os educadores terceirenses: um primeiro grupo, "…caracterizado pela ausência de estratégias direccionadas para a potencialização da leitura e escrita, onde a organização do ambiente, planificação de estratégias e actividades a desenvolver junto das crianças ou o aproveitamento de situações imprevista para facilitação de experiências significativas de aprendizagem no domínio da linguagem escrita não foram minimamente privilegiadas" que representa 50% das práticas pedagógicas observadas (p.255); um segundo grupo caracterizado pela implementação pontual de práticas pedagógicas neste domínio, com estratégias mais centradas na promoção de situações de leitura e escrita nas crianças do que de utilização da escrita por parte das educadoras e pobres na sua sistematicidade e diversidade, que representa 30% das educadoras observadas; e, um terceiro grupo cujas práticas pedagógicas se centram fundamentalmente na organização do espaço físico ou ambiente da sala de uma maneira sistemática e na implementação de actividades mais diversificadas tanto a nível da linguagem oral como da leitura e da escrita, que representa apenas 20% das educadoras estudadas. Estes dados apontam, assim, para o facto de metade dos educadores de infância estudados não reflectirem qualquer preocupação pela implementação de uma intervenção pedagógica neste domínio, referindo-se, inclusivamente, no estudo a opinião de uma das educadoras que assinalou ser esta uma área da competência do professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Esta conjugação de dados, do contexto, do meio onde se insere a criança e do trabalho que poderá estar a ser desenvolvido nos jardins-de-infância da Região, afigura-se extremamente preocupante, pelo que aprofundar a análise do contexto pré-escolar é premente no sentido de procurar compreender verdadeiramente quais as estratégias de abordagem que estão e devem ser desenvolvidas em prol de um processo de construção da linguagem escrita de sucesso e quais as justificações outorgadas por estes profissionais da educação relativamente à forma como concebem o trabalho neste domínio, bem como os resultados que dessa intervenção se possam fazer sentir na evolução das concepções infantis acerca da leitura e da escrita, reconhecendo que "o conhecimento das crianças acerca de diferentes actividades de literacia e dos materiais de leitura e sobre porquê lemos e escrevemos pode jogar um papel importante na aquisição da sua literacia a níveis mais avançados quando elas começam a

aprender e a escrever formalmente na escola” (Korat, 2005, p. 233).

Assim, propomos como ***objectivo geral*** do estudo:

- *Caracterizar as concepções dos educadores de infância sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e sobre a forma como deve ser feita a abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância, as suas práticas pedagógicas e a possível relação entre estas e a evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças em idade pré-escolar.*

Em estudo estão, desta forma, um conjunto articulado de duas dimensões: por um lado os educadores de infância, as suas concepções e práticas no domínio da linguagem escrita, e, por outro lado, as crianças e a evolução das concepções que manifestam ter construído neste domínio ao longo da sua experiência dentro e fora do jardim-de-infância.

Considerando a multiplicidade de terminologias e conceitos mobilizados no enquadramento teórico relacionados com o estudo das concepções, interessa, aqui, esclarecer que quando nos referimos a concepções dos educadores de infância estamos a fazê-lo considerando: o que pensam os educadores sobre a educação de infância e o seu papel enquanto educadores na abordagem à leitura e à escrita; sobre o que fazem nas suas práticas pedagógicas; e o que sabem acerca de como, quando e que processos inerentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita podem e devem desenvolver.

Porque nos interessa saber em relação aos educadores de infância:

- o que pensam sobre a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância;
- o que pensam sobre aquilo que fazem neste domínio;
- o que pensam acerca dos conhecimentos que as crianças em idade pré-escolar têm sobre a leitura e a escrita;
- o que planificam para este domínio em particular;

E porque nos interessa confrontar aquilo que eles pensam acerca do seu trabalho com aquilo que realmente fazem na sua intervenção pedagógica, e, finalmente, relacionar todos estes dados com os resultados das crianças em termos evolutivos, propomos, como ***objectivos específicos*** os seguintes:

- Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita.
- Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.
- Determinar quais as concepções dos educadores de infância acerca da sua prática pedagógica no domínio da linguagem escrita.
- Estabelecer uma possível relação entre as concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e o modelo pedagógico que orienta a sua intervenção nesse domínio.
- Identificar quais os conhecimentos que os educadores têm acerca das competências que as crianças devem desenvolver durante o jardim-de-infância no domínio em causa.
- Estabelecer possíveis formas distintas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita nas concepções dos educadores de infância.
- Estabelecer uma relação entre as concepções dos educadores de infância (acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância; daquilo que pensam sobre aquilo que fazem neste domínio e dos seus conhecimentos sobre as concepções infantis de leitura e escrita) e o tipo de práticas pedagógicas implementadas.
- Caracterizar aprofundadamente as práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando os aspectos relativos à organização de espaços e tempos e ao tipo de actividades e estratégias planificadas e implementadas no domínio da abordagem à leitura e escrita.
- Identificar possíveis formas distintas de intervir no domínio da linguagem escrita.
- Avaliar a evolução das concepções infantis sobre linguagem escrita presentes em crianças de 4-5 anos ao longo de um ano lectivo.
- Determinar uma relação entre as práticas pedagógicas das educadoras de infância observadas no domínio da linguagem escrita e a evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita.

Pretende-se, em último lugar, dar um contributo para uma compreensão mais abrangente e aprofundada daquilo que são as concepções dos educadores no âmbito da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e da forma como os educadores as

mobilizam nas suas intervenções pedagógicas, no sentido de, eventualmente, poder conduzir a uma melhoria em termos dessas mesmas práticas pedagógicas, que se pretendem de qualidade e claramente orientadas para o respeito pelas necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar. Assim, percebendo a forma como estes profissionais concebem e implementam a sua prática pedagógica e a forma como pensam sobre a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância esperamos poder compreender em que medida estas variáveis se entrecruzam para enformar intervenções contextualizadas e significativas de aprendizagem em prol da evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita.

2.- ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na procura de resposta para os objectivos da presente investigação, o trabalho a desenvolver organizou-se em duas fases diferenciadas, mas complementares, que apontam para duas lógicas de abordagem metodológica distintas consoante o tipo de informação que se pretendeu recolher em cada uma delas, como se pode observar no quadro que se segue (Quadro 2):

Quadro 2 - Estrutura da Investigação

FASES	PÚBLICO-ALVO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	MOMENTOS DE RECOLHA
1ª Fase	Totalidade de Educadores de Infância da rede pública da Ilha Terceira (74)	- Inquérito por Questionário	- Segundo trimestre do ano lectivo 2003/2004
	18 Educadoras de Infância	- Grelha de Observação	- De Janeiro a Março de 2004
		- Entrevista	
	3 Educadoras de Infância	- Registo descritivo de observação, acompanhado de registo de conversas informais	- Início, meio e fim do ano lectivo 2004/2005
2ª Fase	147 Crianças de 4 e 5 anos pertencentes às 18 educadoras de infância observadas	- Teste de Matrizes Progressivas de Raven	- Início do ano lectivo 2003/2004
		- Critério de leitura de um texto	- Início e fim do ano lectivo 2003/2004
		- Leitura de palavras e frases com imagem	
		- Identificação de letras	
		- Prova de escrita sem ajuda ou ditado	
		- Imagens portadoras de texto	
		- Objectos portadores de texto	
		- Portadores de texto em papel	

Numa primeira fase da investigação, o alvo de estudo centrou-se nas concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à forma como concebem e implementam a sua intervenção pedagógica no âmbito da leitura e da escrita. Na segunda fase da investigação procurou-se aprofundar no estudo das concepções infantis sobre a leitura e a escrita tentando estabelecer algum tipo de relação entre as práticas desenvolvidas pelas educadoras e a evolução dessas concepções na criança em idade pré-escolar.

2.1.- I fase da investigação:

Durante a primeira fase da investigação, e procurando dar particular incidência ao estudo das concepções sobre a abordagem à leitura e à escrita dos Educadores de Infância a desenvolverem as suas práticas pedagógicas nos jardins-de-infância da rede pública da Ilha Terceira, a investigação apontou para a utilização de diferentes metodologias, que permitissem explorar, por um lado, a forma como estes profissionais pensam relativamente à maneira como concebem o seu trabalho e como implementam a sua própria intervenção, e, por outro lado, determinar quais as estratégias de intervenção que desenvolvem no seu trabalho diário com um grupo de crianças no domínio da abordagem à leitura e à escrita.

Neste sentido, e porque interessava conhecer genericamente qual o posicionamento pedagógico dos educadores face à abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, qual a metodologia de trabalho seguida e o que pensam relativamente ao desenvolvimento do seu grupo de crianças neste âmbito, num primeiro momento desta fase da investigação foram inquiridos, através de um questionário, a totalidade de Educadores de Infância pertencentes à rede pública, o que nos remete para uma metodologia de carácter eminentemente extensivo de acordo com Tuckman (2000).

Num segundo momento, esta fase da investigação centrou-se na caracterização exaustiva de um grupo de 18 educadores de infância, de forma a definir, por um lado como desenvolvem as suas práticas pedagógicas, através da observação directa e registo dessas mesmas práticas, e, por outro lado, quais as concepções subjacentes a essas mesmas práticas, na tentativa de explicitar e contextualizar a informação recolhida através dessa observação. Assim, durante esta etapa da investigação, que teve a duração de um ano lectivo, este grupo de educadoras foi observado em três oportunidades distintas e esta observação registada na *Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no*

Domínio da Leitura e da Escrita, tendo, ainda, sido feita uma entrevista.

Os dados obtidos durante este momento de recolha de dados, se por um lado têm um carácter extensivo ao nível da caracterização inicial das práticas pedagógicas, não podem escapar a uma análise de carácter eminentemente compreensivo e intensivo quando nos remetem para a forma como cada educador pensa relativamente ao tipo de trabalho que desenvolve e àquilo que considera ser a sua postura pedagógica neste domínio. Esta análise torna-se, evidentemente, extensível aos elementos recolhidos também na *Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no Domínio da Leitura e da Escrita*, cuja quantificação não permitiu apenas uma hierarquização do grupo em apreço, mas cujos dados são de uma grande riqueza em termos de compreensão do tipo de estratégias preferencialmente mobilizadas por cada educador e, numa segunda fase da investigação, constituem-se como elementos-chave para poder estabelecer algum tipo de relação entre aquilo que significam as práticas e concepções dos educadores no âmbito em apreço e a possível evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita nos seus respectivos grupos de crianças.

Num terceiro momento, e procurando ter uma visão mais aprofundada sobre a forma como a abordagem à leitura e à escrita é concebida e implementada no jardim-de-infância, a investigação centrou-se na observação e registo descritivo das práticas pedagógicas de um grupo reduzido de educadoras (três), seleccionadas de entre as 18 anteriormente referenciadas. Esta selecção, que adiante se explícita, procurou identificar, de entre as 18 educadoras observadas e entrevistadas, aquelas que, à partida, poderiam estar a desenvolver o melhor trabalho em termos de promoção da leitura e da escrita, atendendo ao modelo pedagógico que referem implementar. Os dados obtidos durante o terceiro momento remetem-nos para um conjunto de informação de pendor indubitavelmente descritivo e intensivo, que nos permitiu uma análise detalhada daquilo que poderemos, eventualmente, considerar como práticas pedagógicas de qualidade em termos de promoção da leitura e da escrita no nível de ensino em questão.

A investigação parte, assim, de uma visão mais alargada das concepções dos educadores sobre o modo como as crianças constroem as concepções sobre a leitura e a escrita e sobre a forma como desenvolvem as suas práticas pedagógica, para uma visão crescentemente mais focalizada e mais aprofundada dessas mesmas concepções e práticas pedagógicas. Esta lógica de construção da investigação passa, ainda, por um nível intermédio, onde se procura indagar mais acerca do trabalho desenvolvido por cada educador neste âmbito e da sua forma de pensar.

Neste sentido, esta investigação constrói-se numa análise progressivamente mais aprofundada do contexto em questão, tendo como quadro de referência uma abordagem compreensiva, incluindo metodologias qualitativas e quantitativas. Como referem Bruyne e Schoutheete (1974), "a abordagem compreensiva visa destacar e explicitar o sentido da actividade social individual ou colectiva enquanto realização de uma intenção. Ela justifica-se na medida em que a acção humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações" (p. 135). Neste sentido, e como os próprios autores referem, é objectivo desta abordagem exibir as significações internas dos comportamentos, que serão alvo de estudo no presente trabalho de investigação, quer ao nível das práticas dos educadores de infância, quer ao nível da abordagem às concepções infantis.

Dadas as características estruturais da presente investigação, dos sujeitos estudados e dos respectivos objectivos, a orientação metodológica imprimida procurou fugir a "monoteísmos metodológicos" (Bourdieu, 1989), valorizando um desenho investigativo aberto e flexível, mas controlado, de forma a acolher os diferentes contributos passíveis de serem mobilizados na prossecução de uma investigação que se quer bem sucedida.

2.2.- II fase da investigação:

Numa segunda fase da investigação, que foi decorrendo em paralelo com a observação das 18 educadoras de infância, constitui-se como objectivo fundamental de investigação estabelecer algum tipo de relação entre a evolução das concepções infantis de pequenos grupos de crianças que frequentam cada uma das 18 salas, durante um ano lectivo, e o tipo de práticas pedagógicas concebidas e implementadas pelos educadores de infância neste âmbito, isto é confrontar a informação recolhida junto das crianças com os efeitos que o trabalho do educador poderá ter ao nível das concepções do grupo com o qual trabalha.

Durante esta segunda fase foram observados 18 grupos de crianças (1 por cada educador observado e entrevistado durante a primeira fase da investigação), com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, totalizando 147 crianças. A estas crianças foi aplicado um conjunto de provas, a descrever posteriormente, que permitirão caracterizá-las em termos de concepções sobre leitura e escrita dominantes e da evolução dessas concepções, uma vez que as provas foram realizadas no início e no fim do ano lectivo. A possível progressão ou evolução nas concepções dos diversos grupos de crianças permitirá tentar estabelecer uma relação entre estas e o tipo de práticas pedagógicas implementadas pelas respectivas educadoras

observadas.

A súmula de dados obtidos através de distintas provas aplicadas às crianças, que, muito além de serem vistos como meros valores percentuais que representam a evolução, mais ou menos significativa, das crianças, permitirão uma análise, por um lado, intensiva da forma como os distintos grupos de crianças desenvolvem as suas concepções sobre a leitura e a escrita e, por outro lado, comparativa mobilizando, para esse efeito, os estudos que, até à data, se têm desenvolvido neste âmbito.

Atendendo aos objectivos para esta fase da investigação, a mesma define-se como sendo de tipo correlacional, através da qual se pretende observar a existência de uma possível relação entre as estratégias do Educador de Infância para facilitar experiências na área da linguagem escrita e as concepções relativamente à leitura/escrita, de um grupo de crianças, nessa mesma área do desenvolvimento.

O facto de tentar estabelecer uma relação entre estas duas variáveis não significa, no entanto, que uma seja causa da outra, pois como indica Mouly (1978, in Cohen e Manion, 1980), "a correlação simplesmente implica concomitância; não é sinónimo de causalidade. Pode sugerir causalidade no sentido das várias intervenientes formarem parte do sistema de causa e efeito, mas a natureza do sistema e a direcção na qual os componentes operam não é específica na correlação. As duas variáveis não são necessariamente… a causa e o efeito uma de outra. A correlação entre X e Y muitas vezes não é mais do que o reflexo da operação de um terceiro factor" (p.132).

Com o intuito de melhor explicitar a relação entre cada uma das fases e momentos que enformam a estratégia da investigação, torna-se necessário, ainda, perspectivar a maneira como, em cada um deles, se articulará a informação recolhida.

Em relação aos dados recolhidos durante a primeira fase da investigação, isto é, àqueles que dizem respeito aos educadores de infância, são três os instrumentos utilizados que permitirão caracterizar as práticas pedagógicas e as concepções dos educadores acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: um inquérito por questionário, uma grelha de observação de práticas pedagógicas e uma entrevista.

Estes três instrumentos que, posteriormente, descreveremos, e, ainda um quarto que, mobilizado durante o estudo aprofundado das práticas pedagógicas de um grupo restrito de educadoras, procura viabilizar um registo descritivo de informação não estruturada que ocorra durante o período de observação, têm na sua génese elementos que, sendo comuns, permitirão uma análise articulada das distintas informações que foram sendo recolhidas ao longo da

investigação.

Assim, e como se pode observar no Quadro 3, os três instrumentos foram concebidos atendendo a três grandes categorias de análise que, nalguns casos se cruzam e noutros casos a relação apenas passa por uma ou duas dessas categorias. Estas categorias surgem na tentativa de obter uma informação tão abrangente quanto possível de todos os elementos que, na revisão bibliográfica do trabalho, foram mobilizados e que procuram caracterizar no seu todo a forma de intervir e pensar dos educadores no domínio da linguagem escrita.

Quadro 3 –Síntese da articulação entre a informação recolhida durante a primeira fase da investigação

Categorias de Análise	*Instrumentos*			
	Questionário *(concepções)*	**Grelha de Observação** *(práticas)*	**Entrevista** *(concepções)*	
1.- Posicionamento Pedagógico	- modelo pedagógico		- modelo pedagógico	
	- posição sobre a abordagem à leitura e à escrita		- posição sobre a abordagem à leitura e à escrita	
	- papel do educador		- papel do educador	
	- papel da criança			
			- papel do professor do 1º ciclo	
			- papel dos pais	
			- posição sobre a intervenção neste domínio no jardim-de-infância	
2.- Metodologia de abordagem à leitura e à escrita	- projecto pedagógico	- projecto pedagógico	- projecto pedagógico	- objectivos
				- planificação
	- organização de espaços	- organização de espaços	- organização de espaços (recursos)	
	- organização de tempos	- organização de tempos		
	- estratégias de intervenção	- estratégias de intervenção	- estratégias de intervenção	
	- articulação família/escola		- articulação família/escola	
			- elementos deficitários ao nível da intervenção	
3.- Processos inerentes ao desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita	- competências a desenvolver durante o jardim-de-infância		- competências a desenvolver durante o jardim-de-infância	
			- processos da linguagem que privilegia	
			- conhecimento das concepções infantis sobre a leitura e escrita	

A primeira categoria de informação a recolher diz respeito ao *posicionamento pedagógico do educador* e faz referência à forma como os educadores definem a sua postura

face à abordagem à leitura e à escrita neste nível de ensino. Para a obtenção desta informação são considerados aspectos tais como: o modelo pedagógico ou curricular que orienta o trabalho do educador, a posição que assume perante a abordagem à leitura e à escrita, ou seja, como é que considera esta deve ser feita, o seu papel neste processo e aquilo que espera das crianças. No caso da entrevista, esta categoria assume, ainda, outro tipo de informação que nos remete para o papel do professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico e o papel dos pais neste processo.

A segunda categoria refere-se à *metodologia seguida na abordagem à leitura e à escrita* e contempla o conjunto de informação que reflecte a forma de trabalhar do educador. Nesta categoria, presente nos três instrumentos, é recolhida informação que permita caracterizar a forma de conceber e implementar os projectos pedagógicos de intervenção, atribuindo particular destaque às questões do domínio da linguagem escrita. Assim, a esta categoria será adstrita informação relativa ao projecto pedagógico do educador e ao peso que nele é atribuído à linguagem escrita, à organização e gestão de espaços e tempos, à concepção e implementação de estratégias de intervenção directa com as crianças e às estratégias de relacionamento família/escola no domínio em causa.

A terceira e última categoria diz respeito à forma como os educadores percepcionam os *processos de desenvolvimento das concepções infantis acerca da leitura e da escrita* e às exigências que manifestam ter em relação às aprendizagens das crianças neste domínio. Esta categoria contempla, desta feita, informação relacionada com os conhecimentos que estes profissionais da educação têm acerca do desenvolvimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita, com os processos que, em termos de intervenção pedagógica, privilegiam dentro deste domínio e com as competências que consideram serem indispensáveis trabalhar com as crianças por forma a conseguir uma evolução de aprendizagens e conhecimentos do grupo.

A forma como estas informações foram recolhidas em cada um dos instrumentos concebidos e utilizados nesta investigação, considerando não apenas o seu conteúdo, mas principalmente a forma e as razões que levaram à sua concepção e utilização será especificada à medida que abordemos cada um dos momentos da investigação, onde, para além das questões estruturais e de conteúdo, serão, ainda, descritas as formas de análise das informações recolhidas em cada um dos instrumentos.

Relativamente à segunda fase de recolha de dados, onde os objectivos do trabalho se centram nas crianças e nas evolução das suas concepções sobre leitura e escrita, foram seleccionadas um conjunto de provas, que descreveremos oportunamente, levando em

consideração aspectos como os resultados obtidos em investigações de carácter similar que nos garantam fiabilidade dos dados e a quantidade de provas necessárias e suficientes atendendo à idade das crianças. Essas provas permitirão, no seu todo, avaliar as concepções das crianças nos aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita em dois momentos distintos (início e fim do ano lectivo), de modo a tornar visíveis as possíveis evoluções.

Finalmente, em termos de organização da informação recolhida ao longo da investigação, os dados obtidos e a sua análise e discussão serão apresentados nos próximos pontos do presente capítulo em quatro estudos distintos, mas complementares e convergentes.

Assim, o Estudo 1, cujo título é "As Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Linguagem Escrita", pretende caracterizar a forma como os educadores de infância pensam a linguagem escrita no que ela significa para o nível de ensino em causa e na forma como a implementam na sua sala de jardim de infância. Este Estudo inclui os dados recolhidos através de um inquérito por questionário distribuído à população de educadores da rede pública da Ilha Terceira.

O Estudo 2 – "Práticas Pedagógicas e Concepções de um grupo de Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita" ambiciona, por um lado aprofundar no estudo das concepções dos educadores acerca da abordagem à linguagem escrita e da forma como ela é implementada nas salas de jardim-de-infância, e, por outro lado, caracterizar as práticas pedagógicas destes profissionais no domínio em questão. Estes dados permitirão confrontar aquilo que os educadores fazem com aquilo que pensam acerca de como fazem. Atendendo ao tipo e à extensão de informação que se pretendeu recolher, deste Estudo 2 fizeram parte 18 educadoras de infância (das 75 que constituem a população da Ilha Terceira) que foram observadas e entrevistadas.

O Estudo 3 – "Estudo Aprofundado das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita" procura conhecer em profundidade um conjunto reduzido de práticas pedagógicas no âmbito da abordagem à linguagem escrita desenvolvidas por 3 educadoras seleccionadas de entre as 18 do Estudo 2. Estas três educadoras de infância foram observadas em momentos distintos durante um ano lectivo.

Por último o Estudo 4, intitulado "Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância e Concepções Infantis sobre a Leitura e a Escrita" tenciona tentar estabelecer uma possível relação entre as práticas pedagógicas observadas no Estudo 2 e as concepções infantis sobre a leitura e a escrita de grupos de crianças de 4 e 5 anos que frequentam cada uma das 18 salas,

pelo que, mobilizando alguma da informação contida no Estudo 2 relativa às práticas dos educadores, incluiremos, ainda, uma avaliação de alguns dos aspectos figurativos, conceptuais e funcionais da linguagem escrita realizada no início e no fim do ano lectivo a um total de 147 crianças.

3.- ESTUDO 1: AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ACERCA DA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

3.1.- JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

3.1.1.- Objectivos

O Estudo 1, centrado nas percepções dos educadores de infância acerca daquilo que significa a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e da forma como perspectivam a sua intervenção no domínio em questão, procura dar resposta aos seguintes objectivos:

1) Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita.
2) Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.
3) Determinar quais as concepções dos educadores de infância acerca da sua prática pedagógica no domínio da linguagem escrita.
4) Identificar quais os conhecimentos que os educadores têm acerca das competências que as crianças devem desenvolver durante o jardim-de-infância no domínio em causa.
5) Estabelecer uma possível relação entre as concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e o modelo pedagógico que orienta a sua intervenção nesse domínio.
6) Estabelecer possíveis formas distintas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita nas concepções dos educadores de infância.

3.1.2.- Participantes

No Estudo 1, que se desenrolou durante a primeira fase da investigação, o público alvo foi os educadores de infância, considerando as concepções por estes construídas relativamente à forma como as crianças pensam a leitura e a escrita e à forma como perspectivam a sua intervenção neste domínio.

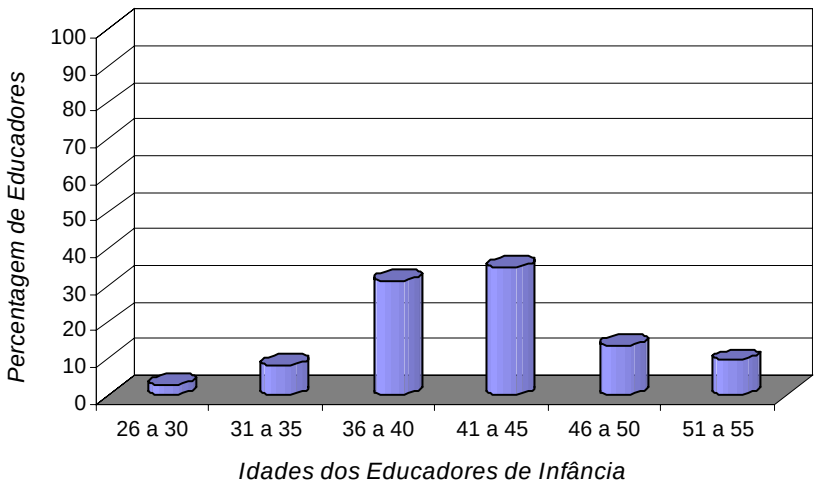
Consequentemente, neste estudo, e de acordo com os objectivos anteriormente expostos, optou-se por inquirir, através de um questionário, os educadores de infância a trabalhar em escolas pertencentes à rede pública, no ano lectivo 2003/2004, na Ilha Terceira, Açores, correspondendo, estes, à totalidade da população em estudo (75).

Da totalidade de Educadores de Infância inquiridos (75), 74 responderam ao inquérito por questionário, o que representa 98.66% dos educadores que se encontram a desenvolver o seu trabalho na rede pública de jardins-de-infância da Ilha Terceira, Açores. Dos 74 inquiridos, 73 são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Distribuídos administrativamente por quatro áreas escolares, estes educadores pertencem: 23% à área escolar de São Carlos, 28.4% à área escolar de Angra do Heroísmo, 41.9% à área escolar da Praia da Vitória e 6.8% à área escolar dos Biscoitos.

Em média, estão há 7.12 anos a desenvolver o seu trabalho na mesma escola que em 73% dos casos se situa em freguesias rurais e 27% nas duas cidades existentes na Ilha Terceira.

Gráfico 1: Distribuição de idades dos Educadores de Infância



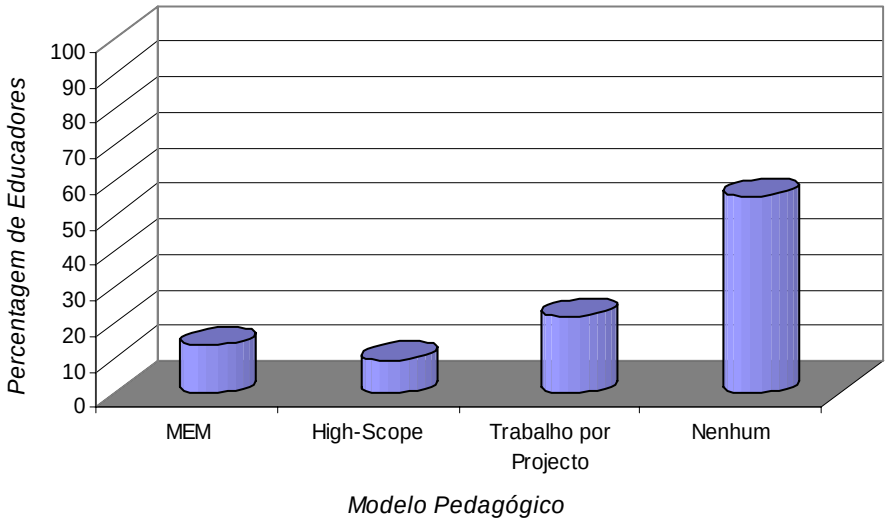
Este grupo de educadores de infância tem como formação inicial o antigo magistério (50%), o bacharelato em educação de infância (45.9%) e a licenciatura em educação de infância (4.1%), estando a frequentar ou já tendo frequentado o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância um total de 56 educadores (75.7%), o que lhes confere grau equivalente a licenciatura. Relativamente ao número de anos de serviço, em média, estes educadores desenvolvem o seu trabalho na rede pública de

educação de infância há 18 anos e meio e as suas idades situam-se entre os 26 e os 55 anos, distribuindo-se da seguinte forma, como se pode observar no Gráfico 1: 2.7% têm entre 26 e 30 anos, 8.1% entre 31 e 35 anos, 31.1% entre 36 e 40 anos, 35.1% entre 41 e 45 anos, 13.5% entre 46 e 50 anos e 9.5% entre 51 e 55 anos.

Questionadas relativamente a formação específica no domínio da abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância, apenas 37.8% referiram ter frequentado alguma formação, que diz respeito, basicamente a acções de formação de curta duração, cuja localização, em termos temporais, não lhes permitiu determinar exactamente a especificidade da mesma.

A pergunta nº. 7, das questões de carácter geral, remete para o modelo pedagógico que orienta a prática lectiva das educadoras de infância inquiridas. Os resultados obtidos demonstram que a maioria (55.4%) indica não seguir nenhum modelo específico, 21.6% assinala seguir uma metodologia de Trabalho por Projecto, 13.5% diz seguir o Movimento da Escola Moderna e 9.5% fez referência ao Modelo High-Scope como orientador da sua prática pedagógica (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Modelo Pedagógico que orienta as Práticas Pedagógicas dos Educadores



Finalmente, nas 74 salas de jardim-de-infância da rede pública da Ilha Terceira é possível encontrar crianças com idades que oscilam entre os 3 e os 6 anos, sendo que 199 têm três anos, 329 quatro anos, 411 cinco anos e 120 seis anos. Em termos de faixa etária, de 3 e 4 anos existem um total de 528 crianças a frequentarem os jardins-de-infância da rede pública e de 5 e 6 anos um total de 531 crianças.

3.1.3.- Instrumentos

Considerando a abrangência deste estudo em termos de amostra, bem como os objectivos definidos, optamos pela concepção e utilização de um *Inquérito por Questionário*, que nos permitisse obter uma perspectiva alargada sobre a forma como os educadores de infância da Ilha Terceira pensam a linguagem escrita no seu nível de ensino.

Como referem Gómez et al. (1996), o questionário, geralmente conotado com um desenho de investigação extensivo, pode apresentar um contributo relevante ao serviço de metodologias compreensivas, sempre que se respeitem as seguintes condições:

"a) o questionário é um procedimento de exploração de ideias e crenças gerais sobre algum aspecto da realidade;

b) o questionário é considerado como uma técnica mais, não a única nem a fundamental, no processo de recolha de dados;

c) na elaboração do questionário partem-se dos esquemas de referência teóricos e experiências definidas por um colectivo determinado e em relação ao contexto a que pertencem;

d) a análise dos dados do questionário permite que a informação seja partilhada pelos participantes na investigação;

e) a administração do questionário não produz rejeição alguma entre os membros de determinado colectivo, mas, antes, é maioritariamente aceite e é considerada uma técnica útil no processo de aproximação à realidade estudada." (pp. 185-186)

No nosso caso, em particular, o inquérito por questionário aplicado (cf. Anexo 1) teve por objectivo permitir obter uma visão alargada relativamente à forma como os educadores de infância perspectivam a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância. Destinado à inquirição da população de educadores da Ilha Terceira, inseridos no sistema público, a construção do questionário e a formulação das suas questões tiveram como pontos de partida:

1.- o trabalho de Santos (2001), que aponta para diferentes tipos de práticas pedagógicas dos educadores no domínio da abordagem à leitura e à escrita;

2.- a grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da leitura e da escrita (Alves Martins & Santos, 2005);

3.- e questões de carácter eminentemente teórico que se prendem com a forma como os educadores concebem as suas práticas neste domínio, e com as diferentes conceptualizações sobre a abordagem à leitura e à escrita que subjazem à prática pedagógica do educador de infância, apresentadas por Ferreiro (1997), e que vão desde uma perspectiva centrada no adulto ou no educador, a uma perspectiva

centrada na criança e na forma como ela constrói a sua aprendizagem neste domínio.

Em função destes elementos, foi organizado o presente inquérito por questionário, que comporta um total de 23 questões, 11 das quais dizem respeito a informação de carácter geral e 12 a aspectos específicos da intervenção pedagógica do educador e da forma como os profissionais inquiridos perspectivam essa intervenção no domínio da linguagem escrita. Assim, a sua estrutura apresenta três grandes grupos de perguntas (cf.Anexo 1), a saber:

- o primeiro diz respeito a *questões de carácter geral* e faz referência a aspectos relativos à caracterização do educador de infância inquirido (área escolar a que pertence, número de anos de serviço, idade, número de crianças com as quais trabalha e respectivas idades, género, formação inicial e contínua, modelo pedagógico que orienta a sua prática pedagógica, acções de formação no domínio da abordagem à linguagem escrita); este grupo de questões está composto por 11 itens;
- o segundo refere-se a *questões de carácter pedagógico* propriamente ditas: neste grupo de questões são levantadas considerações inerentes à forma como o educador perspectiva, por um lado, a sua própria prática pedagógica (organização do espaço, do tempo, das actividades, estratégias e recursos) e, por outro, a sua forma de pensar relativamente à maneira como deve ser implementada a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância (como é entendida a abordagem à escrita, o papel do educador, e o papel da criança nesse processo); este bloco é composto por um total de 12 itens;
- no terceiro bloco é colocada uma questão aberta que permite ao inquirido descrever ou referenciar aspectos inerentes às suas concepções ou práticas não mencionados, nomeadamente no segundo grupo de perguntas, e que são considerados, pelos inquiridos, como pertinentes e complementares à informação que lhes foi solicitada.

Na construção do questionário foram tidos em conta, no caso de alguns itens do grupo *questões de carácter pedagógico*, aspectos que dizem respeito à estrutura interna do próprio questionário e que permitirão observar a coerência ao nível das concepções dos educadores. Assim, os itens 1 (*assinale a frase que melhor define a sua posição face à abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância*) e 6 (*assinale a frase que melhor caracteriza a sua forma de pensar relativamente ao papel das crianças no processo de abordagem à linguagem escrita*) constituíram-se como ponto de partida para a concepção das restantes questões. Estas

perguntas reflectem a forma como cada educador pensa relativamente ao papel do educador e da criança no processo de construção das concepções infantis sobre a leitura e a escrita. Estes dois itens levaram à construção de outros dois (itens 10 - *assinale com um x os 5 tipos de actividades que desenvolve com mais frequência* - e 11 - *assinale com um x as 5 competências mais importantes que considera que as crianças devem ter adquirido, no âmbito da abordagem à leitura e à escrita, ao concluir o jardim-de-infância*), contemplando, cada um deles, um número idêntico de respostas para cada uma das três concepções subjacentes (cf. Anexo 2). Os restantes itens reflectem questões inerentes ao papel que cada educador deve desempenhar na concepção e implementação de estratégias de intervenção no domínio concreto da linguagem escrita. Neste sentido, procuramos "garantir antecipadamente que a lista cubra efectivamente todas as posições possíveis" (Ghiglione & Matalon, 1985, p. 158).

Porque "cada questão deve ser interpretada em relação à sua posição no questionário e, portanto, essa posição deve ser cuidadosamente escolhida" (idem, p.123), a forma como foram ordenados os itens obedece a critérios que se prendem com o tipo de questões formuladas, com o carácter do seu conteúdo e com o encadeamento dos tópicos, evitando a proximidade entre aquelas questões que, como já foi indicado, se articulavam de forma directa (itens 1,6, 10 e 11). O distanciamento destas questões teve por objectivo único o de poder corroborar a consistência da opção, em termos de concepção, do inquirido.

É importante frisar que, no primeiro bloco, e porque o mesmo diz respeito a elementos de caracterização do educador inquirido, foram devidamente acautelados aspectos inerentes à sua possível identificação, omitindo dados como o nome do inquirido ou o local exacto onde desenvolve a sua actividade profissional. Foi, igualmente, solicitado, no próprio inquérito, que não fossem fornecidos quaisquer dados que pudessem levar a uma identificação do inquirido.

No que diz respeito à definição do tipo e da quantidade de itens a colocar, procurou evitar-se a elaboração de um questionário excessivamente longo, onde o tipo de respostas, pela sua abrangência ou extensão, levasse o inquirido a desistir de responder. Foram, igualmente, acautelados aspectos inerentes ao tema ou conteúdo a abordar, pois como referem Ghiglione e Matalon (1985), o interesse do inquirido pelo tema, a forma como ele é abordado e as condições em que ele é aplicado têm implicações na forma como ele é respondido. Neste sentido, e considerando que o tema está directamente ligado ao saber e saber-fazer do educador, parece-nos que tal não representará uma dificuldade. Por outro lado, procurou-se, na totalidade das questões, utilizar uma linguagem que, apesar de ser clara e simples, representasse o vocabulário técnico próprio da profissão do educador.

Relativamente ao tipo de perguntas elaboradas, os dois primeiros blocos de questões remetem o inquirido para respostas de tipo fechado, onde, nalguns casos apenas deve

seleccionar uma resposta de entre as respostas possíveis, e, noutros, deve seleccionar um conjunto de respostas (cinco) que melhor caracterizem a sua forma de pensar ou agir; o terceiro bloco está constituído por uma questão de tipo aberta, que permite ao inquirido expor de forma mais aprofundada observações ou explicitações sobre aspectos não contemplados no questionário. Esta questão aberta, como Ghiglione e Matalon (1985) referem, permite à pessoa responder como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e realizando comentários que considere pertinentes, permitindo-lhe ir além daquilo que lhe é solicitado responder.

"No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível é, evidentemente, necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela" (Ghiglione & Matalon, 1985, p. 121). Desta forma, e para testar a sua clareza e pertinência, o questionário foi respondido, após a sua construção, por um grupo de 5 educadoras de infância não pertencentes ao grupo de educadoras a inquirir e por um sociólogo. Após esta testagem foram identificados alguns erros ao nível da clareza de alguns itens, nomeadamente no que diz respeito à estrutura sintáctica de algumas frases, e ao nível da forma como cada um deles estava enunciado. Assim, em todos os itens foi alterada a apresentação da questão, incluindo a forma como cada uma deveria ser respondida - assinalando com uma X- (cf. Anexos 1 e 3).

Relativamente à sua aplicação, a mesma respondeu a critérios de igualdade na forma como se apresentou o questionário, isto é, as únicas instruções dadas para o seu preenchimento foram as constantes na primeira página do próprio instrumento, não havendo qualquer orientação por parte do inquiridor.

Consideramos, ainda, importante referir a forma como foi conduzida a aplicação deste instrumento. Com a finalidade de poder identificar inicialmente os inquiridos, foi solicitado à Direcção Regional de Educação dos Açores a lista de educadores de infância colocados na Ilha Terceira no ano lectivo 2003/2004. Através desta lista foi possível identificar, quer a totalidade de salas a funcionar nesse ano, quer educadores conhecidos que pudessem assegurar alguma facilidade em termos de abordagem aos restantes colegas. Neste sentido, durante a entrega dos questionários foi solicitado, a estes educadores, que nos apresentassem os colegas da mesma escola, de forma a ser-lhes entregue, pessoalmente, o questionário. Neste primeiro contacto foi possível explicar, em termos gerais, o objectivo do questionário e o carácter voluntário do seu preenchimento, tendo sido deixada em aberto a possibilidade de este poder ser ou não respondido. Para que os inquiridos não se sentissem pressionados a

responder no momento ou se negassem a fazê-lo, foi-lhes dada uma semana para o fazerem ou não; este tempo, permitiu, igualmente, que aqueles educadores que preenchessem o questionário o fizessem de forma mais reflectida. Passado este tempo foram recolhidos 74 questionários devidamente preenchidos dos 75 entregues à totalidade de educadores da rede pública de educação pré-escolar.

Os dados foram tratados estatisticamente utilizando o programa SPSS, recorrendo, inicialmente, a uma análise puramente descritiva dos dados e, posteriormente, a uma análise mais exaustiva. Esta análise exaustiva vai-nos permitir, por um lado, "…testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis" (Pereira, 2004, p.147) através do teste paramétrico de análise da variância ANOVA, aquando da comparação dos resultados de acordo com os modelos pedagógicos que os educadores assumiram seguir, e, por outro lado, comparar dois grupos de casos independentes que englobem os educadores que de forma mais ou menos positiva perspectivam a abordagem à linguagem escrita, recorrendo ao teste *T* para amostras independentes para comparar as médias de cada uma das variáveis para esses dois grupos (Pestana & Gageiro, 2000).

Na análise descritiva dos dados, atendendo à pouca expressividade dos resultados para as categorias "nada importante" ou "pouco importante" e "nenhuns" ou "poucos", na maior parte das respostas, os dados foram agrupados numa única categoria, a saber "nada ou pouco importante" e "poucos ou nenhuns".

3.2.- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

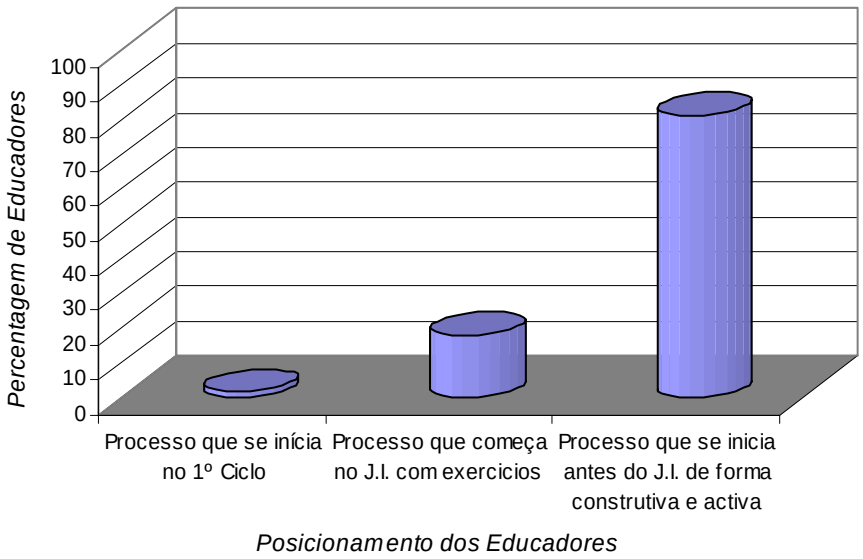
Tendo sido solicitado ao educador que seleccionasse os aspectos que melhor caracterizam a forma como perspectiva, por um lado, a sua própria prática pedagógica (organização do espaço, do tempo, das actividades, estratégias e recursos) e, por outro, a sua forma de pensar relativamente à maneira como deve ser implementada a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância (como é entendida a abordagem à escrita, o papel do educador, e o papel da criança nesse processo), passamos a apresentar os dados, em primeiro lugar, descrevendo-os para cada uma das questões colocadas para, posteriormente, passar a uma análise estatística mais aprofundada.

3.2.1.- A Perspectiva dos Educadores de Infância sobre a Linguagem Escrita

Na tentativa de perceber qual o ***posicionamento pedagógico dos educadores face à abordagem à leitura e à escrita***, foi-lhes solicitado que assinalassem, de entre três opções possíveis, a resposta que melhor definia o que pensam acerca da abordagem a esse domínio no jardim-de-infância (questão nº.1) e qual consideram ser o papel das crianças nesse processo (questão nº.6).

Como se pode verificar pelo Gráfico 3 as respostas, na sua maioria, apontam para a concepção da abordagem à leitura e à escrita enquanto processo de construção de aprendizagens onde as crianças têm um papel central.

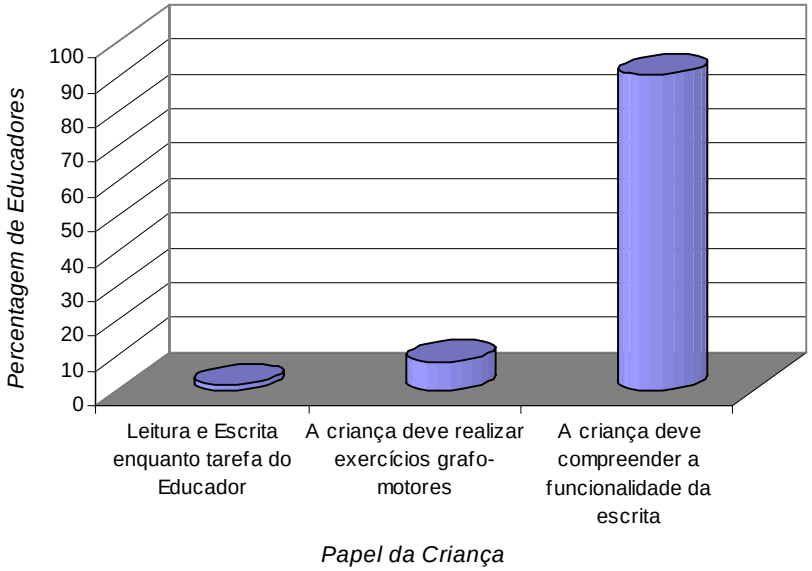
Gráfico 3 – Posição dos Educadores face à abordagem à Linguagem Escrita



Assim, para 81% dos educadores, a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que se iniciam antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que devem ser abordados por forma a que possam ser construídos no dia-a-dia, preocupando-se em oferecer às crianças oportunidades para os explorarem. Para 17.6% dos educadores inquiridos a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que se devem iniciar no jardim de infância, por isso preocupam-se em fazer exercícios de coordenação grafo-motora, discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetidas vezes. Apenas 1.4% dos educadores refere que a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que só devem ser abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que se preocupam em realizar actividades relacionadas apenas com a linguagem oral e com o desenho.

Estes resultados distribuem-se de forma idêntica quando questionados acerca do papel das crianças no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com o Gráfico 4. Neste sentido, 90.5% afirmaram que, no jardim-de-infância, a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos. Por outro lado, para 1.4%, as crianças no jardim-de-infância apenas devem utilizar o lápis para desenhar e devem ouvir histórias, deixando as tarefas de ler e escrever para o educador e para 8% o papel das crianças passa pela realização de actividades grafo-motoras de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

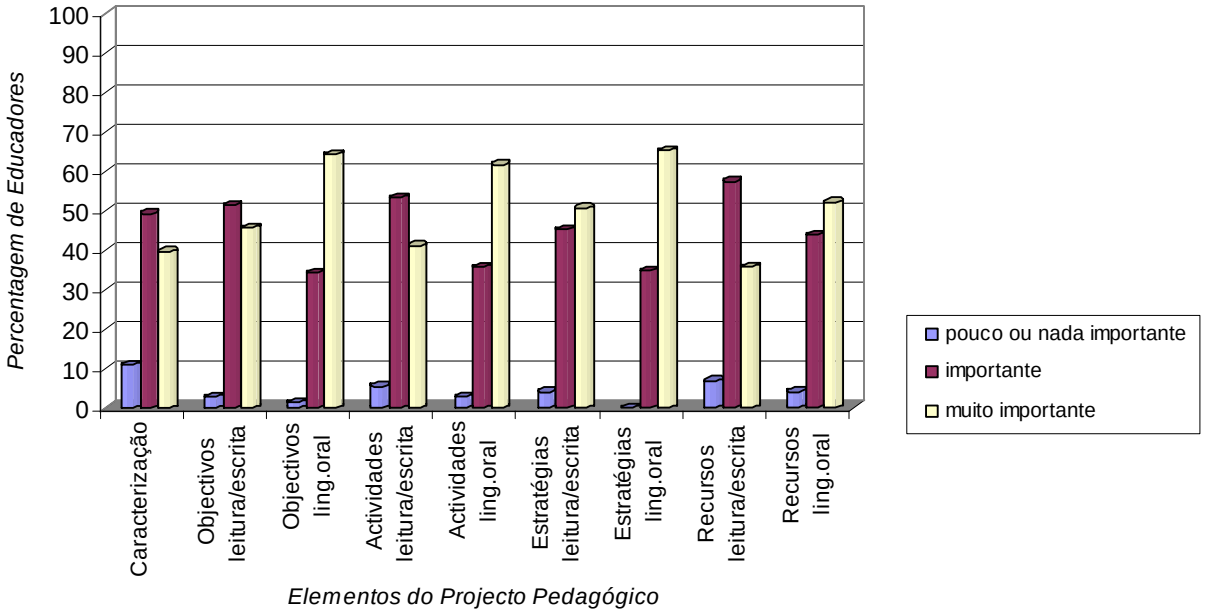
Gráfico 4 – Papel da Criança no processo de abordagem à Linguagem Escrita



Relativamente à ***metodologia de abordagem à leitura e à escrita***, considerando, especificamente, os principais elementos de organização e gestão do currículo, os educadores foram questionados relativamente à importância que atribuem a cada um dos elementos de concepção do seu Projecto Pedagógico de intervenção no âmbito da linguagem, isto é, à forma como perspectivam o seu projecto em questões como a caracterização do seu contexto de intervenção e definição de objectivos, actividades, estratégias e recursos. Como se evidencia pelo Gráfico 5, uma elevada percentagem de educadores atribuiu importância ou muita importância a todos e cada um dos elementos enunciados, verificando-se que as respostas para estas duas categorias se situam entre os 88% para a caracterização aprofundada do grupo de crianças em termos das concepções infantis presentes, os 98.6% para a definição de objectivos no domínio da linguagem oral e os 97.2% para a concepção de estratégias que

promovam o desenvolvimento da linguagem oral. Os elementos relacionados com a linguagem escrita obtiveram respostas da ordem dos 97.2% para a definição de objectivos e de 94.5%, 95.9% e 93.1% para a definição de actividades, estratégias e recursos, respectivamente, neste domínio, nas categorias de importante e muito importante.

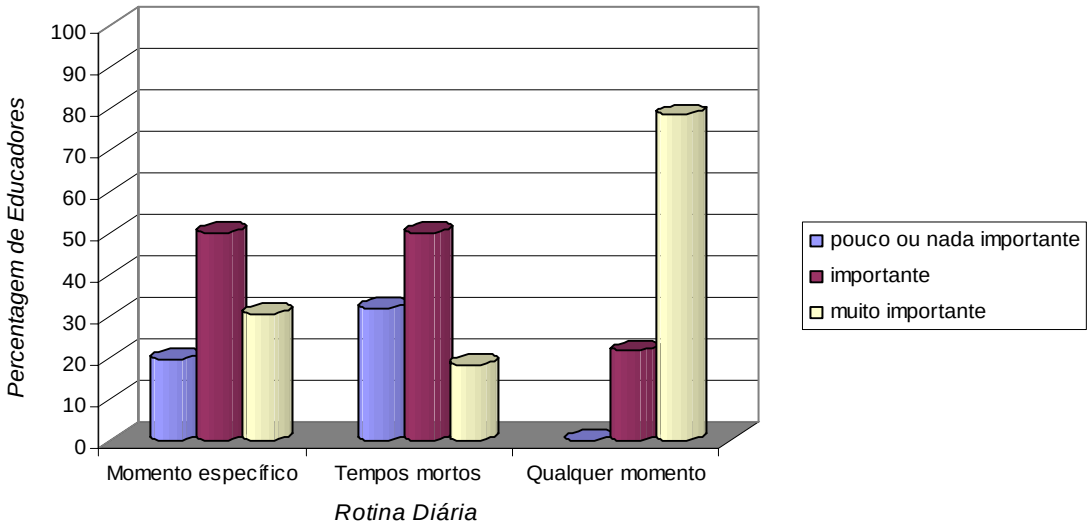
Gráfico 5: Elementos Privilegiados do Projecto Pedagógico



Desta forma, as questões ligadas à caracterização parecem ser aquelas que menos importância revelam ter para estes educadores e os processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem oral serão aqueles que se afiguram como mais relevantes (objectivos, actividades, estratégias e recursos), sendo de destacar que 5.5% dos educadores assinalaram como pouco ou nada importante a definição de actividades no domínio da linguagem escrita e 4.1% como pouco ou nada importante a concepção de estratégias para promover o desenvolvimento da linguagem escrita.

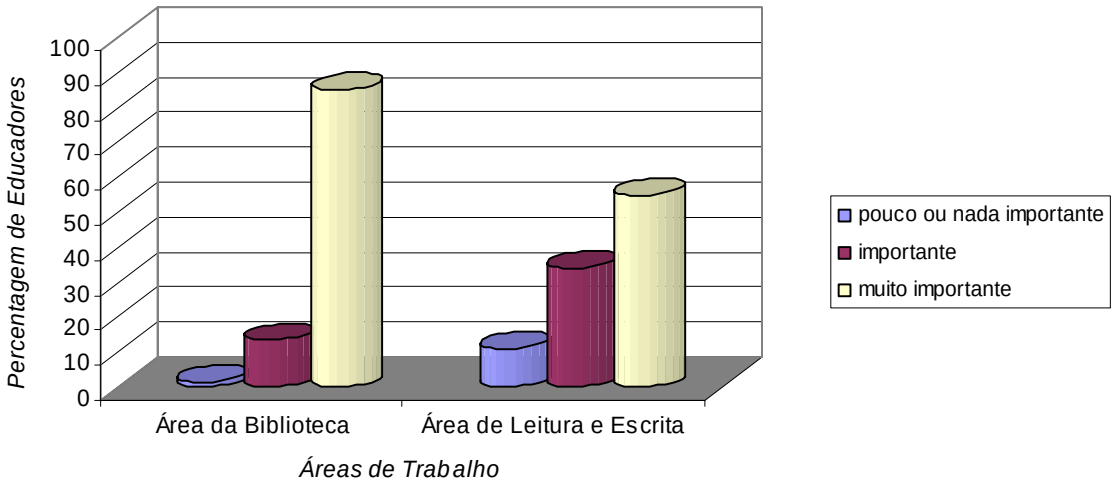
Ao nível da forma como estes educadores organizam a rotina diária (pergunta nº.3), a totalidade dos educadores inquiridos referiu ser importante ou muito importante o aproveitamento de qualquer momento da rotina para facilitar experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, como se observa através do Gráfico 6. Por outro lado, para 19,4% dos educadores definir um momento que privilegie actividades específicas neste domínio afigura-se como nada ou pouco importante e para 31,9% os tempos mortos são considerados como nada ou pouco importantes também na promoção de experiências de aprendizagem no domínio em causa.

Gráfico 6 – Organização da Rotina Diária



Quando questionados em relação aos critérios que seguiram na organização do espaço da sala de jardim-de-infância, para 98.6% dos educadores a presença da área da Biblioteca é considerada importante (13.5%) ou muito importante (85.1%), assim como o é a existência de uma área de leitura e escrita, sendo importante para 34.2% dos inquiridos e muito importante para 54.8% (cf. Gráfico 7).

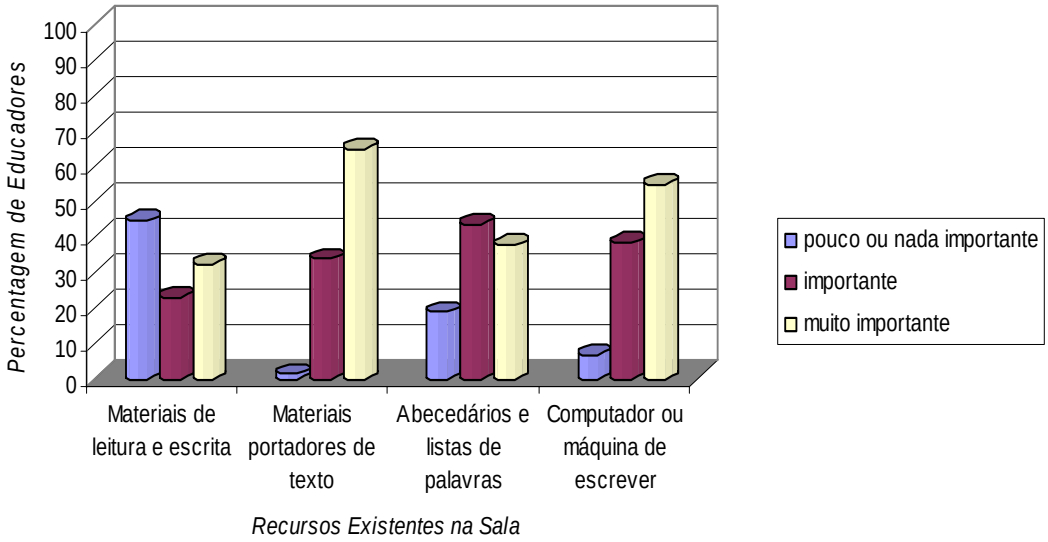
Gráfico 7 – Inclusão das áreas de Biblioteca e Leitura e Escrita na Sala



No que diz respeito ao apetrechamento da sala e, nomeadamente, em relação aos materiais que, no espaço da sala de jardim-de-infância, devem existir no sentido de promover experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, para 44.6% dos educadores

inquiridos é pouco ou nada importante incluir materiais de leitura e de escrita nos distintos espaços da sala, elementos que são considerados importantes ou muito importantes por 55.4% dos inquiridos. Já quando questionados acerca da inclusão, na sua sala, de objectos do quotidiano das crianças que sejam portadores de texto, 98.6% referem ser importante ou muito importante para o momento de organizar o espaço. A existência de abecedários e listas de palavras foi assinalada por 81.2% que os considerou como importantes (43.5%) ou muito importantes (37.7%). Quanto à introdução do computador na sala de jardim-de-infância, 6.8% consideram-no pouco importante, mas 93.2% pensam ser importante (38.4%) ou muito importante (54.8%), dados que podem ser visualizados através do Gráfico 8.

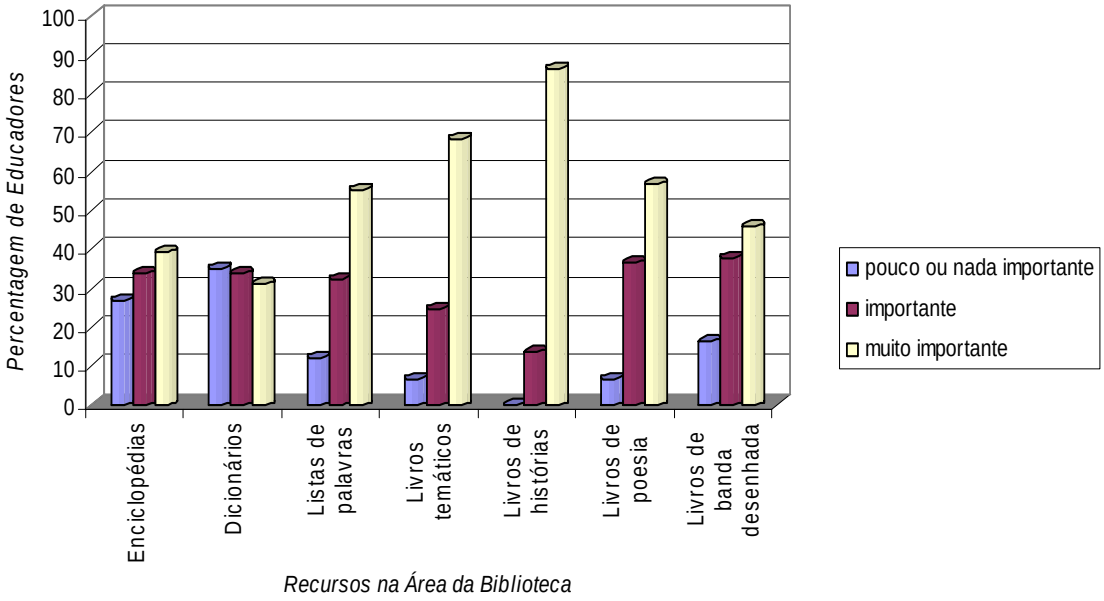
Gráfico 8 – Recursos existentes na Sala que potencializam a Linguagem Escrita



Especificamente em relação ao apetrechamento da área da Biblioteca, como se verifica no Gráfico 9, é importante ou muito importante para os educadores incluir nas suas salas materiais como: enciclopédias (73%, repartidos em 33.8% para a categoria de importante e 39,2% para a de muito importante), dicionários (64.8%, com 33.8% de respostas na categoria de importante e 31% na de muito importante), listas de palavras (87.8%, sendo que 32.4% das respostas foram para a categoria de importante e 55.4% para a de muito importante), livros temáticos (93.2%, com 24.7% para a categoria de importante e 68.5% para a de muito importante), livros de histórias (100%, que se distribuem em 13,5% para a categoria de importante e 86.5% para a categoria de muito importante), livros de poesia (93.3%, sendo 36.5% representativo da categoria importante e 56.7% da muito importante) e livros de banda desenhada (83.7%, com 37.9% das respostas para a categoria importante e 45.9% para a categoria muito importante). Contudo, para 35.2% dos educadores os dicionários são pouco

ou nada importantes em termos de apetrechamento desta área, seguidos das enciclopédias (27%) e dos livros de banda desenhada (16.2%).

Gráfico 9 – Recursos que devem existir na Área da Biblioteca



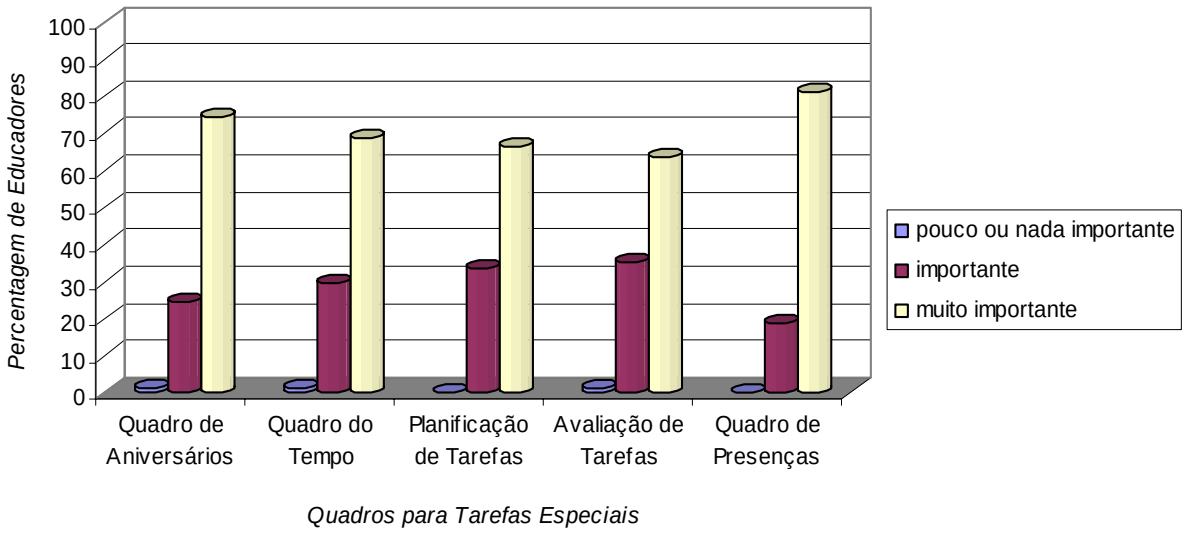
Como observamos no Gráfico 9 são os livros de histórias e os livros temáticos aqueles que são considerados como mais relevantes no momento de perspectivar o apetrechamento da área da biblioteca, contrariamente às enciclopédias e aos dicionários que se revelaram os menos assinalados.

Ainda na pergunta relacionada com os critérios de organização do espaço (nº.4), procurámos saber como é que estes profissionais contemplam a inclusão de quadros ou cartazes que incluam a linguagem escrita.

No Gráfico 10 é claramente visível uma acentuada concentração de respostas nas categorias de importante e muito importante no que diz respeito à concepção dos quadros para tarefas especiais na sala de jardim-de-infância, com os seguintes resultados por quadro: aniversários – 98.6%; tempo – 98.6%; planificação de tarefas – 100%; avaliação de tarefas – 98.6% e de presenças – 100%.

Ainda, de acordo com a pergunta nº.4, para 58.6% dos educadores é muito importante que estes quadros para tarefas especiais permitam à criança fazer algum tipo de registo (o seu nome ou outra palavra), sendo importante para 32.9%.

Gráfico 10 – Concepção de Quadros para Tarefas Especiais



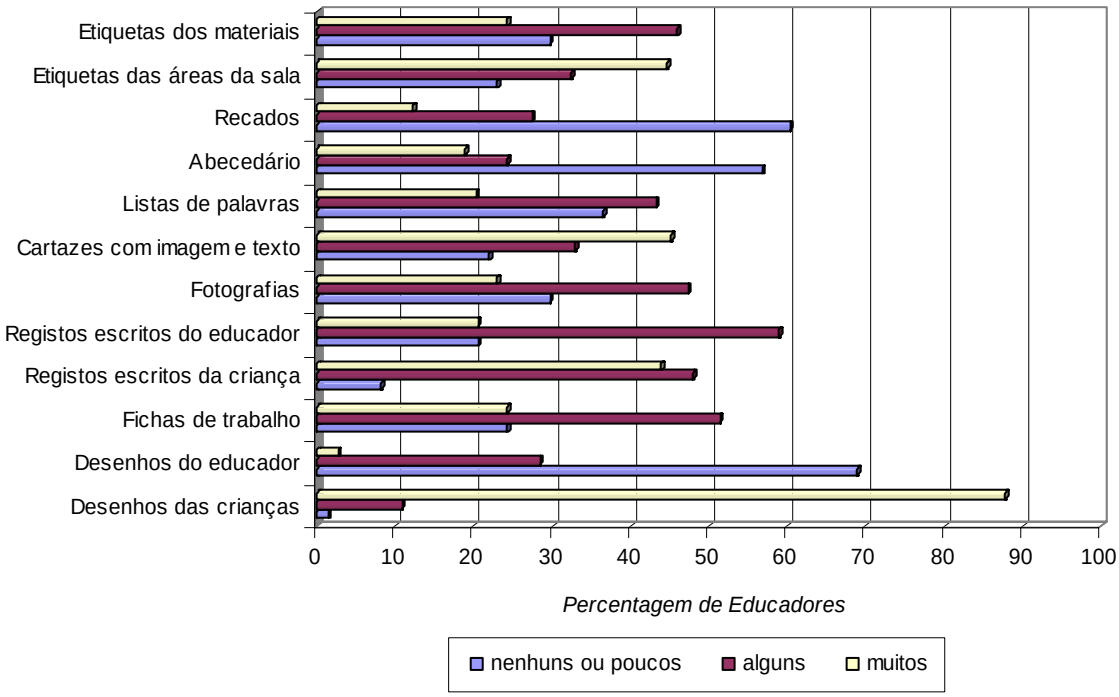
Para a totalidade de inquiridos devem ser previstos, à partida, locais próprios para afixar os registos, tais como placares, cavaletes, biombos, etc., considerado importante para 20.3% dos educadores e muito importante para 79.7%. E, finalmente, para 94.5% destes profissionais as áreas de trabalho e os materiais devem ser etiquetados de forma clara, com 27.8% a assinalar a etiquetagem como importante e 66.7% como muito importante.

Ainda no que diz respeito à sala, mas tentando indagar acerca daquilo que os educadores realmente fazem, foi-lhes perguntado que tipo de materiais eram os mais observados nas paredes e/ou mobiliário da sala.

O Gráfico 11 permite-nos verificar que os materiais que em maior quantidade se encontram afixados nas salas de jardim-de-infância dos educadores inquiridos são os desenhos realizados pelas crianças ("muitos" para 87.8% dos inquiridos), os cartazes que combinam imagem e texto ("muitos" para 45.2% dos inquiridos), os registos escritos elaborados pelas crianças ("muitos" para 43.8% dos educadores) e as etiquetas de identificação das áreas de trabalho ("muitos" para 44.6% dos inquiridos).

Os materiais que em menor quantidade são observados pelos educadores nas salas e, por tanto, mais assinalados nas categorias de "nenhuns ou poucos", são os desenhos realizados pelos educadores (68.9%), os recados (60.3%), os abecedários (56.8%) e as listas de palavras (36.5%). Referidos como existindo "alguns" nas salas foram: os registos escritos elaborados pelo educador (58.9%), as fichas de trabalho (51.4%), as fotografias (47.3%) e as etiquetas de identificação dos materiais (45.9%).

Gráfico 11 – Registos mais afixados nas Salas



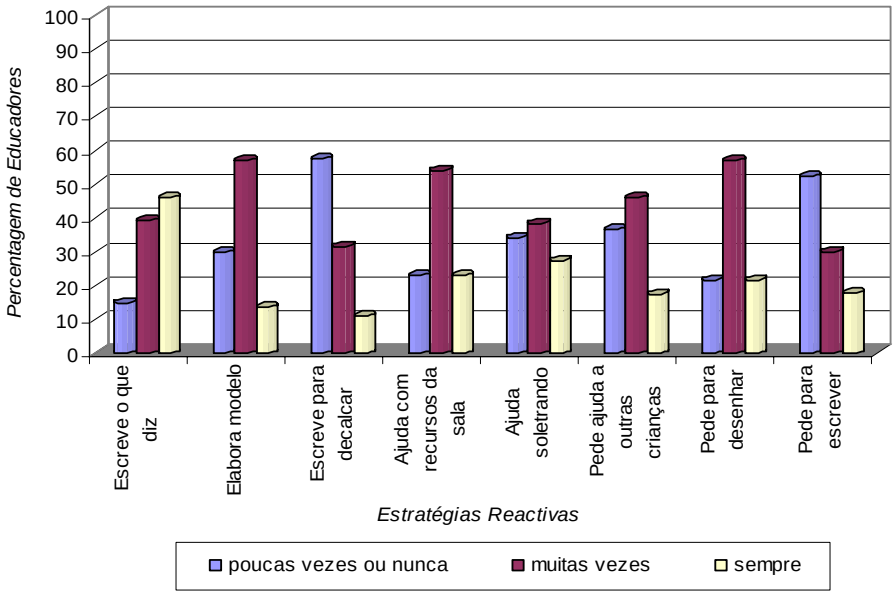
Na tentativa de indagar, por outra parte, acerca das estratégias e actividades de abordagem à linguagem escrita que os educadores consideram como aquelas que mais implementam, foram formuladas as perguntas nº.7 (quando uma criança quer escrever o que faz?), nº.8 (quando lê ou escreve:…), nº.9 (quando regista por escrito acontecimentos ou informação diante das crianças tem por objectivo…) e nº.10 (assinale os cinco tipos de actividades que desenvolve com mais frequência).

Perante a questão "quando uma criança quer escrever o que faz?", a estratégia que mais se destaca, ou seja, aquela que maior percentagem de respostas teve para a categoria sempre foi "escreve o que ela diz" com 45.9% das respostas (cf. Gráfico 12). Na categoria "muitas vezes", foram mais referenciadas estratégias como: elabora um modelo para a criança copiar (56.8%), pede à criança para desenhar o objecto relacionado com a palavra que quer escrever (56.8%), ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala (54%), pede a outras crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para a ajudarem (45.9%) ou ajuda a criança soletrando a palavra (38.4%).

As estratégias que sobressaem como as que poucas vezes ou nunca são implementadas pelos educadores perante a situação referem-se a: escrever a letra ou palavra para a criança decalcar (57.7%) e pedir à criança para escrever como souber e, posteriormente, confrontá-la com a escrita convencional da(s) palavra(s) (52.1%).

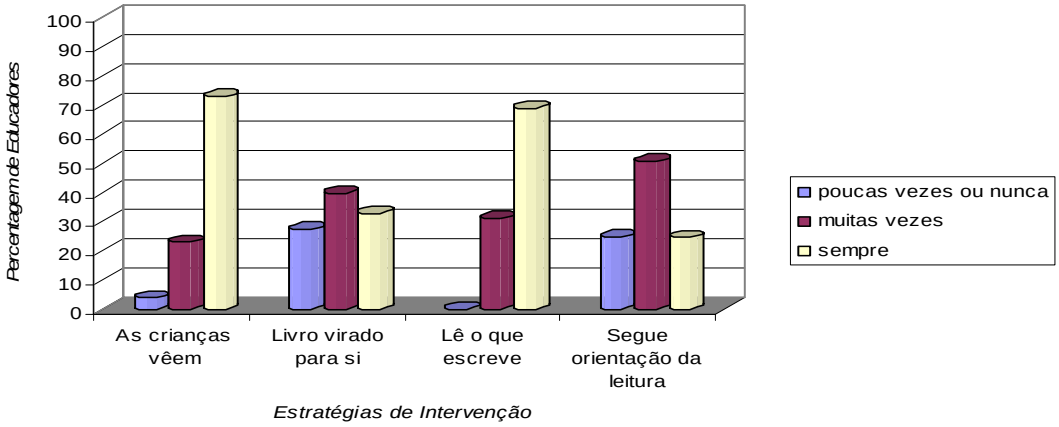
Dois educadores referiram ainda outras duas estratégias no espaço que lhes foi dado para tal, registando, respectivamente: o recorte de letras e posterior montagem da palavra e a adequação de procedimentos à idade das crianças e ao trabalho desenvolvido.

Gráfico 12 – Quando uma criança quer escrever o que faz?



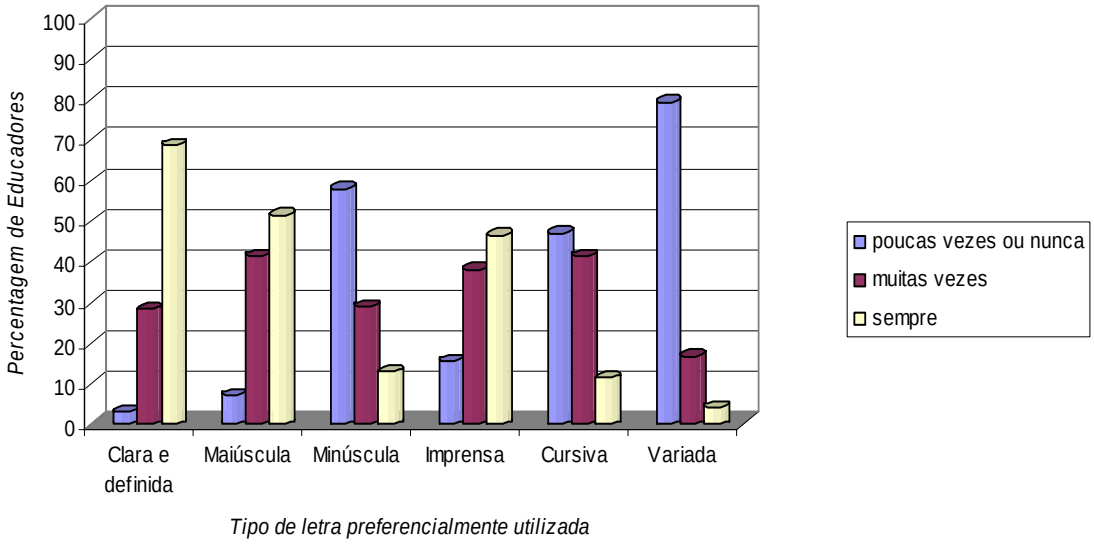
Ao nível das estratégias que mobilizam enquanto leitores e escritores no seu trabalho com as crianças, como se evidencia no Gráfico 13 os educadores inquiridos afirmaram, na sua maioria, que lêem ou escrevem sempre de modo a que as crianças vejam como se faz (73%) e que lêem em voz alta o que escrevem (68.9%) e que muitas vezes seguem a orientação da leitura com o dedo (50.7%). Contudo, quase 40% assinala ler com o livro virado para si e só depois mostrar as imagens.

Gráfico 13 – Quando o Educador lê ou escreve…



Ainda no que diz respeito às estratégias mobilizadas pelos educadores quando lêem ou escrevem, questionamo-los acerca do tipo de letra utilizado nos registos que elaboram. Assim, como se observa no Gráfico 14, 68.7% dos educadores utiliza sempre letra clara e bem definida, 51.4% dela é maiúscula e 46.5% de imprensa. Para 79.2% dos educadores inquiridos poucas vezes ou nunca utilizam vários tipos de letra e 58% refere, também, utilizar poucas vezes ou nunca letras minúsculas. A letra cursiva é poucas vezes ou nunca utilizada por um 47.1% dos educadores inquiridos.

Gráfico 14 – Tipo de Letra preferencialmente utilizado nos registos

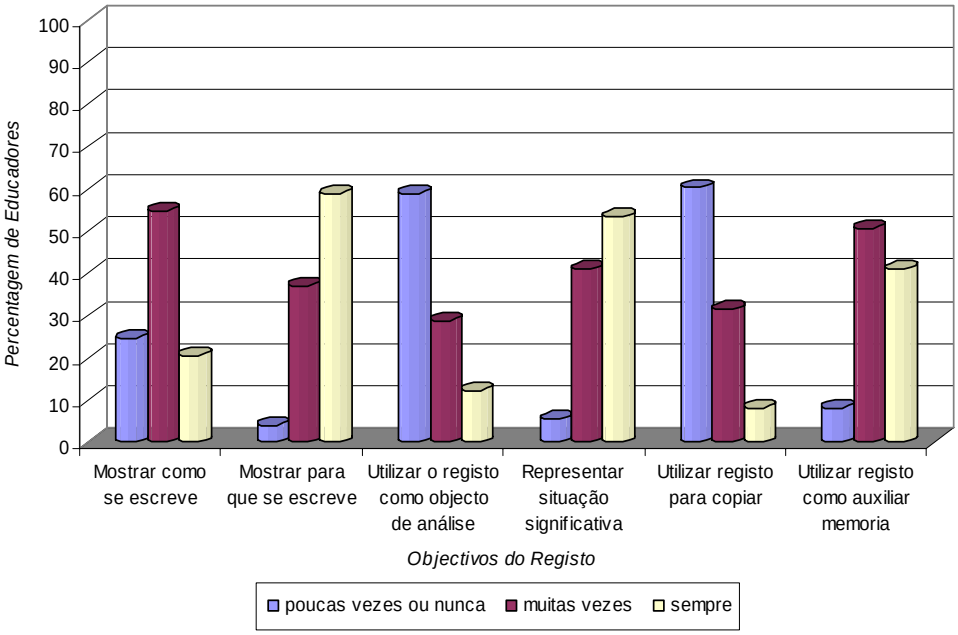


Quando questionados acerca dos objectivos que perseguem ao registar acontecimentos ou informação diante das crianças (pergunta nº.9), os educadores de infância procuram, essencialmente, mostrar às crianças para que serve a linguagem escrita (58.9% para a categoria sempre) e representar uma situação significativa para as crianças (53.4% para a categoria sempre), como se evidencia no Gráfico 15. Utilizar o registo como auxiliar da memória revelou-se como um objectivo muitas vezes procurado por 50.7% dos educadores e mostrar às crianças como se escreve é muitas vezes o objectivo de 54.8% dos inquiridos. Pouco ou nunca perseguidos revelaram-se os objectivos: utilizar o registo para ser objecto de análise sintáctica, semântica/fonológica para 58.9% dos educadores e utilizar o registo para as crianças copiarem parte(s) da informação para 60.3%.

Na segunda parte da pergunta foi dada, aos educadores, a possibilidade de escreverem outros objectivos que pretendem atingir quando escrevem diante das crianças. Assim, surgiram as seguintes respostas: (1) valorizar aquilo que a criança diz; (2) mostrar à criança que existem símbolos próprios para escrever; (3) utilizar o registo como forma de

comunicação e (4) para copiar palavras ou identificar palavras iguais às do registo.

Gráfico 15 – Objectivos ao Escrever/Ler diante das Crianças



A pergunta nº. 10 tenta indagar acerca das actividades que os educadores referem implementar com maior frequência no domínio da linguagem. As percentagens de resposta a cada uma das actividades propostas nesta pergunta encontram-se enunciadas no Quadro 4 por ordem decrescente.

Assim, as cinco actividades que apontam como as que mais frequentemente implementam nas suas salas de jardim-de-infância, são: a "conversa sobre acontecimentos do dia-a-dia" (79.7%), o "contar histórias, lengalengas ou poesias" (68.9%), o "desenho" (47.3%), a "leitura de livros, por parte das crianças, através de imagens" (36.5%) e o "registo por escrito, e elaborado pelo educador, de conversas, passeios, visitas ou quaisquer outros acontecimentos relevantes" (33.8%).

As cinco menos assinaladas, com percentagens inferiores a 10% foram: a cópia de letras ou palavras avulso (8.1%), a utilização de materiais trazidos de casa ou existentes no meio para explorar características relacionadas com o texto escrito que as acompanha (8.1%), os jogos de contagem do número de sílabas de palavras (9.5%), os jogos de coordenação óculo-manual (9.5%) e os jogos de procura de letras/sílabas/palavras conhecidas em textos (9.5%).

Quadro 4 – Actividades que os Educadores desenvolvem mais frequentemente

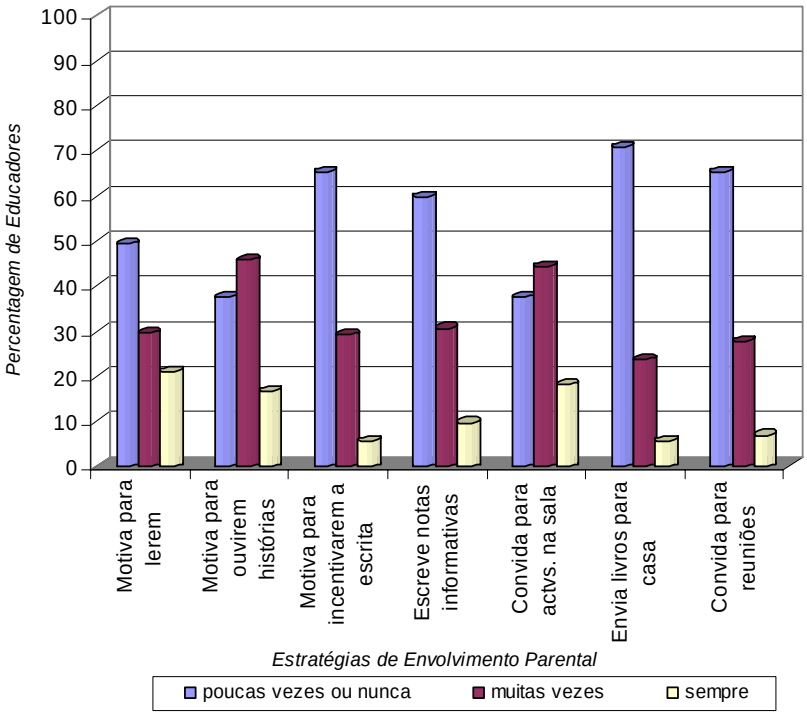
Actividades	Percentagem
Conversa sobre acontecimentos ou factos do dia-a-dia	79.7%
Contar histórias, lengalengas ou poesias	68.9%
Desenho	47.3%
Leitura de livros, por parte das crianças, através de imagens	36.5%
Registo por escrito, e elaborado pelo Educador, de conversas, passeio, visitas ou quaisquer outros acontecimentos relevantes	33.8%
Jogos de discriminação perceptiva, tais como: jogos de memória, jogos de associação	29.7%
Registo escrito, elaborado pela criança, de acontecimentos significativos	21.6%
Cantar	23%
Fichas de exercícios grafo-motores	18.9%
Elaboração de livros ou cadernos individuais onde cada criança regista experiências significativas relacionadas com os seus interesses	17.6%
Recorte e colagem	16.2%
Modelagem	13.5%
Leitura de histórias ou de outros registos escritos, seguindo a leitura com o dedo	13.5%
Cópia sistemática da escrita do nome próprio	12.2%
Pintura	12.2%
Invenção oral de histórias, lengalengas ou canções	10.8%
Jogos de procura de letras/sílabas/palavras conhecidas em textos	9.5%
Jogos de coordenação óculo-manual, tais como: enfiamentos, puzzles, picotagem	9.5%
Jogos de contagem do número de sílabas de palavras	9.5%
Utilização de materiais trazidos de casa ou existentes no meio para explorar características relacionadas com o texto escrito que os acompanha	8.1%
Cópia de letras ou palavras avulso	8.1%

Ainda inserida no âmbito das estratégias que os educadores afirmam implementar em prol do desenvolvimento da linguagem escrita no seu grupo de crianças, a última pergunta do inquérito por questionário (pergunta nº.12) destinava-se a perceber a forma como estes docentes dizem envolver os pais no processo de abordagem à leitura e à escrita. De acordo com os dados expressos no Gráfico 16, das 7 estratégias apresentadas no questionário, cinco delas obtiveram maior percentagem de respostas para as categorias nunca e poucas vezes.

Assim, 70.8% dos educadores poucas vezes ou nunca envia regularmente livros da área da biblioteca para casa para as crianças lerem juntamente com os pais, 65.3% poucas vezes ou nunca motiva os pais e encarregados de educação para incentivarem a criança a escrever em situações que fazem parte do dia-a-dia, 65.3% poucas vezes ou nunca convida os pais para reuniões onde se conversa sobre aquilo que podem fazer em casa para motivar a

criança a ler e a escrever, 59.7% poucas vezes ou nunca escreve uma nota para informar os pais do trabalho que está a ser desenvolvido neste domínio, com uma nota explicativa daquilo que podem fazer em casa para dar continuidade ao trabalho, e 49.3% poucas vezes ou nunca motiva os pais para lerem com regularidade em casa.

Gráfico 16 – Estratégias de Envolvimento Parental



Em termos de estratégias mais privilegiadas encontramos: motivar os pais para ouvirem as leituras da criança (45.8% na categoria de muitas vezes) e convidar os pais para participarem em actividades dentro da sala (44.4% na categoria de muitas vezes).

Finalmente, outro dos aspectos em estudo, no que diz respeito às concepções dos educadores de infância, insere-se no âmbito do conhecimento que estes docentes revelam ter relativamente aos ***processos de desenvolvimento da linguagem escrita e das consequentes competências que consideram as crianças devem ter desenvolvido ao concluir o jardim-de-infância***. Para saber que competências os educadores privilegiam, foi-lhes solicitado que, de entre uma lista de 24, indicassem as 5 competências mais importantes (pergunta nº.11). As percentagens de resposta para cada uma das competências podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Competências que as Crianças devem ter adquiridoao concluir o Jardim-de-Infância

Competências	**Percentagem**
Responder oralmente a questões relacionadas com uma história, canção ou lengalenga	60.8%
Pronunciar correctamente as palavras	55.4%
Agarrar correctamente o lápis	52.7%
Saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo	51.4%
Reconhecer esquerda e direita	35.1%
Conversar utilizando frases correctamente construídas	32.4%
Perceber para que serve a escrita	28.4%
Compreender a conversa que se desenrola na sala	28.4%
Inventar histórias, canções, lengalengas oralmente	21.6%
Desenhar figuras reconhecíveis	21.6%
Conhecer diferentes suportes de escrita (jornais, revistas, cartazes, …etc.)	17.6%
Escrever espontaneamente mesmo sem respeitar o código escrito convencional	16.2%
Responder a ordens simples	13.5%
Ler auxiliando-se de imagens	12.2%
Recortar respeitando o contorno da figura	10.8%
Reconhecer algumas letras e palavras escritas conhecidas	10.8%
Escrever letras e palavras conhecidas	8.1%
Escrever memoristicamente o nome	6.8%
Conhecer os sons correspondentes a cada letra	5.4%
Identificar palavras que comecem e acabem com idênticos sons	5.4%
Reconhecer as vogais	4.1%
Identificar as letras que compõem uma sílaba	1.4%
Reconhecer as consoantes	0%
Desenhar claramente e com tamanho adequado as letras	0%

Como se pode observar no Quadro 5, as cinco competências consideradas pelos educadores de infância como as que melhor devem ser adquiridas pelas crianças ao concluir o jardim-de-infância são: responder oralmente a questões relacionadas com uma história, canção ou lengalenga (60.8%), pronunciar correctamente as palavras (55.4%), agarrar correctamente o lápis (52.7%), saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (51.4%) e reconhecer esquerda e direita (35.1%).

Por outro lado, as cinco competências que menos importância parece ter para os educadores de infância são elas: escrever memoristicamente o nome (6.8%), conhecer os sons correspondentes a cada letra e identificar palavras que comecem e acabem com idênticos sons

(5.4% cada uma), reconhecer as vogais (4.1%), identificar as letras que compõem uma sílaba (1.4%) e reconhecer as consoantes e desenhar claramente e com tamanho adequado as letras (0% cada uma).

As 8 competências que, de acordo com a forma como foi estruturado o inquérito por questionário, mais se aproximam de uma perspectiva de literacia emergente situaram-se:

- uma delas entre as cinco mais assinaladas (saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo);
- uma delas entre as cinco menos apontadas (identificar palavras que comecem e acabem com idênticos sons);
- uma com resultados superiores a 25% (perceber para que serve a escrita, com 28.4%);
- quatro com percentagens de resposta na casa dos 10% (conhecer diferentes suportes de escrita – 17.6%; escrever espontaneamente mesmo sem respeitar o código escrito convencional – 16.2%; ler auxiliando-se de imagens – 12.2%; e reconhecer algumas letras e palavras conhecidas – 10.8%);
- uma com resultados na ordem dos 8% (escrever letras e palavras conhecidas).

Apresentados que estão os resultados relativos às questões colocadas no inquérito por questionário, com o intuito de caracterizar as concepções dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita, o Quadro 6 reúne, de forma sintética, essas concepções, para cada um dos tópicos em apreço, a saber: o posicionamento do educador, a forma como perspectiva o papel da criança, a forma como pensa o seu projecto pedagógico de intervenção, a forma como perspectiva a organização e gestão da rotina diária, a maneira como organizam e geram o espaço físico da sala e os materiais nele existentes em prol de uma emergência da literacia, o tipo de estratégias (reactivas e pró-activas) e de actividades de intervenção que privilegiam na sua intervenção pedagógica, os objectivos que perseguem ao implementarem essas estratégias, a forma como perspectivam a articulação entre a família e a escola neste domínio e as competências que privilegiam desenvolver no seu grupo de crianças em termos de leitura e escrita. Os resultados ora sistematizados fazem referência, preferencialmente, às respostas assinaladas pela maioria dos inquiridos.

Quadro 6 – Síntese dos Resultados sobre as Concepções dos Educadores de Infância

Elementos Observados		**Síntese dos Resultados**
1.- Posicionamento Pedagógico do educador	a) Papel do Educador	A maioria considera que a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que se iniciam antes da entrada da criança para o jardim-de-infância, que devem ser abordados de forma a que possam ser construídos no dia-a-dia, preocupando-se em oferecer às crianças oportunidades para os explorarem.
	b) Papel da Criança	A maioria afirma que, no jardim-de-infância, a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos.
2.- Metodologia de abordagem à leitura e à escrita	a) Concepção do Projecto Pedagógico de Intervenção	Para a maioria a definição de todos os elementos do projecto (objectivos, actividades, estratégias e recursos) é considerada como importante ou muito importante. O elemento menos importante parece ser a caracterização do grupo de crianças. Os elementos mais importantes são a definição de objectivos, actividades e estratégias para a linguagem oral.
	b) Organização e gestão da rotina diária	Para a totalidade dos educadores é importante ou muito importante aproveitar qualquer momento da rotina para facilitar experiências de aprendizagem no domínio da escrita. Cerca de um terço considera pouco ou nada importante o aproveitamento dos períodos mortos da rotina.
	c) Organização do espaço físico da sala	A inclusão da área da biblioteca é importante ou muito importante para a quase maioria dos inquiridos e a da escrita é muito importante para quase metade.
	d) Apetrecha-mento da sala com registos vários	Para 45% dos inquiridos é pouco ou nada importante incluir materiais de leitura e escrita nas diversas áreas de trabalho. Para a maioria é importante ou muito importante incluir materiais portadores de texto do quotidiano da criança, assim como o computador e abecedários ou listas de palavras. Os quadros para tarefas especiais são muito importantes para a maioria dos educadores, como o são a existência de locais próprios para afixar registos e a presença de etiquetas em áreas de trabalho e materiais. Na maioria das salas os registos mais afixados são os desenhos das crianças, cartazes com imagens e texto, as etiquetas das áreas e os registos escritos das crianças.
	e) Apetrecha-mento da área da biblioteca	Os educadores atribuem muita importância à inclusão de livros de histórias, livros temáticos, livros de poesia, listas de palavras e livros de banda desenhada. Pouco ou nada importantes são as enciclopédias e os dicionários para 27% e 16% respectivamente.
	f) Estratégias de intervenção reactivas	As mais assinaladas foram: escrever o que a criança diz, pedir à criança para desenhar em vez de escrever, elaborar um modelo para a criança copiar e ajudar socorrendo-se dos recursos existentes na sala.
	g) Estratégias de intervenção pró-activas	Quando o educador lê ou escreve, na maioria das vezes, assinala ler o que escreveu e fazê-lo de modo a que as crianças possam ver como se faz. Quase 40% indica ler com o livro virado para si e só depois mostrar as imagens. Quando escreve, a maioria, refere fazê-lo com letra clara e definida, preferencialmente maiúscula de imprensa.
	h) Objectivos que os educadores perseguem ao escrever	Para a maioria é sempre importante mostrar para que serve a escrita (quase 60%) e representar uma situação significativa para a criança (53%). Para outro grupo é muitas vezes importante mostrar como se escreve e utilizar o registo como auxiliar de memória.
	i) Actividades mais frequentemente implementadas	As cinco mais implementadas são: conversa sobre acontecimentos do dia-a-dia; contar histórias, lengalengas ou poesias; desenho; leitura de livros, por parte das crianças, através de imagens e registo por escrito, e elaborado pelo educador, de conversas, passeios, visitas ou acontecimentos relevantes.
	j) Estratégias de articulação família/escola	São poucos os educadores que implementam com alguma frequência estratégias de articulação família/escola. As mais implementadas dizem respeito a: motivar os pais para ouvirem as leituras da criança e convidar os pais para participarem em actividades dentro da sala.
3.- Competências que as crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância		As cinco mais assinaladas são: responder oralmente a questões relacionadas com uma história, canção ou lengalenga; pronunciar correctamente as palavras; agarrar correctamente o lápis; saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo e reconhecer esquerda e direita.

3.2.2.- Diferentes Formas de Pensar a Linguagem Escrita

Atendendo a que um dos objectivos do Estudo 1 prende-se com estabelecer uma possível relação entre as **concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e o modelo pedagógico** que orienta a sua intervenção nesse domínio, começaremos por perspectivar as diferentes forma de pensar a linguagem escrita com uma análise dos dados em função dos modelos pedagógicos sinalizados pelos educadores nas questões de caracterização. Como descrevemos inicialmente, neste grupo de 74 educadores de infância, mais de metade (55.4%) revelou não seguir qualquer modelo pedagógico específico, cerca de 22% assinalaram orientar o seu trabalho de acordo com a metodologia de Trabalho por Projecto, 13.5% afirmou seguir o Movimento da Escola Moderna e 9.5% indicou orientar a sua intervenção pelo Modelo High-Scope.

Para facilitar a análise dos dados e para obtermos uma perspectiva global de cada um dos componentes temáticos do inquérito por questionário (concepção do projecto pedagógico, organização da rotina, organização do espaço, actividades e estratégias de intervenção, competências a desenvolver e articulação do trabalho com as famílias) as pontuações atribuídas a cada uma das opções foram agrupadas por perguntas no caso das questões nº. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 12, para se poderem comparar entre os grupos de educadores de acordo com os modelos pedagógicos. No caso das perguntas 10 e 11, atendendo à forma como deveriam ser respondidas (escolher apenas 5 das opções fornecidas), à sua extensão e à maior possibilidade de serem registadas diferenças entre os modelos pedagógicos e cada uma das actividades e competências nelas assinaladas, os dados foram analisados considerando cada uma das opções de resposta possível. A análise estatística destes dados foi também ela efectuada recorrendo ao teste paramétrico de análise de variância, ANOVA, com o procedimento de comparação múltipla – teste H.S.D de Tukey.

Quando comparadas as variáveis *perspectiva acerca da abordagem à linguagem escrita, papel da criança, projecto pedagógico, rotina, espaço, apetrechamento da sala com registos, estratégias de intervenção face à escrita da criança, estratégias de intervenção em situações de leitura do educador, objectivos que persegue ao registar acontecimentos ou informação* e *estratégias de articulação família/escola*, entre os quatro grupos de modelos pedagógicos distintos, encontramos diferenças significativas em 4 destas variáveis, como se indica (cf. Quadro 7): na organização do espaço [$F(3,70) = 2.78$, $p = .047$], no apetrechamento da sala com registos [$F(3,70) = 4.43$, $p = .007$], nas estratégias de intervenção do educador face à escrita da criança [$F(3,70) = 3.26$, $p = .027$] e nas estratégias de

articulação família/escola [F (3,70) = 8.98, p = .000].

Quadro 7 – Resultados por Componentes Temáticas do Inquérito por Questionário para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados

		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Abordagem à Linguagem Escrita	Nenhum	41	1.80	.40	.33	.807
	Trabalho por Projecto	16	1.75	.58		
	High-Scope	7	1.71	.49		
	MEM	10	1.90	.32		
Papel da Criança	Nenhum	41	1.83	.44	1.05	.377
	Trabalho por Projecto	16	1.94	.25		
	High-Scope	7	2.00	.00		
	MEM	10	2.00	.00		
Projecto Pedagógico	Nenhum	41	24.85	3.74	1.61	.195
	Trabalho por Projecto	16	24.69	3.00		
	High-Scope	7	21.43	9.83		
	MEM	10	22.70	3.95		
Rotina Diária	Nenhum	41	6.58	1.61	.35	.790
	Trabalho por Projecto	16	6.75	.86		
	High-Scope	7	6.71	1.11		
	MEM	10	6.20	1.23		
Espaço da Sala	Nenhum	41	52.07	6.54	2.78	.047
	Trabalho por Projecto	16	52.19	5.76		
	High-Scope	7	45.86	5.52		
	MEM	10	54.50	6.51		
Apetrechamento do Espaço	Nenhum	41	23.49	5.14	4.43	.007
	Trabalho por Projecto	16	23.00	5.67		
	High-Scope	7	15.57	5.80		
	MEM	10	21.80	5.59		
Estratégias Reactivas	Nenhum	41	15.00	3.40	3.26	.027
	Trabalho por Projecto	16	14.38	2.70		
	High-Scope	7	10.71	3.55		
	MEM	10	14.50	3.95		
Estratégias Pró-activas	Nenhum	41	19.73	3.55	.24	.870
	Trabalho por Projecto	16	18.88	3.40		
	High-Scope	7	19.14	3.29		
	MEM	10	19.60	4.48		
Objectivos do Registo	Nenhum	41	11.73	3.03	1.01	.394
	Trabalho por Projecto	16	10.88	1.78		
	High-Scope	7	10.71	2.93		
	MEM	10	12.60	3.34		
Envolvimento parental	Nenhum	41	9.00	3.54	8.98	.000
	Trabalho por Projecto	16	10.19	3.69		
	High-Scope	7	3.71	3.55		
	MEM	10	12.90	4.31		

Vejamos entre que grupos se situaram estas diferenças.

Relativamente à *organização do espaço* no sentido de potencializar as oportunidades de experienciar a linguagem escrita, as diferenças significativas surgem entre os educadores que seguem o modelo High-Scope e os que seguem o MEM (movimento da escola moderna), ($p = .032$), com uma média de pontuação superior para os educadores do MEM, como se observa no Quadro 7.

No que diz respeito ao *apetrechamento da sala com diversos registos*, as diferenças estatísticas situam-se entre o modelo High-Scope e os educadores que seguem uma pedagogia ecléctica ($p = .003$), com estes últimos a apresentar uma média de valores superior, e entre os seguidores da Metodologia de Trabalho por Projecto e os do modelo High-Scope ($p = .017$), de novo com os educadores do modelo High-Scope em desvantagem (Quadro 7).

Em relação às *estratégias de intervenção* seguidas pelos educadores quando a criança quer escrever, as diferenças significativas dão-se entre o modelo High-Scope e a pedagogia ecléctica ($p= .014$), e, uma vez mais, é o modelo High-Scope que obtém uma média de valores inferior à pedagogia ecléctica (Quadro 7).

Finalmente quando analisamos a variável *articulação família/escola*, encontramos uma diferença significativa entre o modelo High-Scope e todas as restantes orientações curriculares referidas. Assim, entre o modelo High-Scope e a pedagogia ecléctica ($p = .004$); entre o modelo High-Scope e a Metodologia de Trabalho por Projecto ($p = .001$); entre o modelo High-Scope e o MEM ($p = .000$), em qualquer dos casos com o modelo High-Scope em clara desvantagem face às restantes orientações referidas como se verifica pelas médias registadas no Quadro 7.

No caso específico da pergunta nº.10 (*actividades que os educadores referem desenvolver com mais frequência*), as diferenças significativas verificaram-se entre os modelos pedagógicos e duas das opções de resposta (Quadro 8): elaboração de livros ou cadernos individuais onde cada criança regista experiências significativas relacionadas com os seus interesses [$F (3,70) = 6.23$, $p = .001$], e registo por escrito, e elaborado pelo educador, de conversas, passeios, visitas ou quaisquer outros acontecimentos relevantes [$F (3,70) = 3.54$, $p = .019$].

Relativamente à segunda opção, cujas diferenças se revelaram significativas, as mesmas acontecem entre os educadores do Movimento da Escola Moderna e os educadores seguidores de uma pedagogia ecléctica ($p= .028$), com os primeiros, novamente, em vantagem no resultado médio obtido.

Quadro 8 – Resultados inerentes às Actividades mais frequentemente implementadas para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados

Actividades por Modelo Pedagógico		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Conversa sobre factos do dia-a-dia	Nenhum	41	.85	.358	2.13	.104
	Projecto	16	.69	.479		
	High-Scope	7	1.00	.000		
	MEM	10	,60	,516		
Jogos de procura de letras/palavras em textos	Nenhum	41	.12	.331	.41	.745
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.10	.316		
Fichas de exercícios grafo-motores	Nenhum	41	.20	.401	1.68	.180
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.43	.535		
	MEM	10	.00	.000		
Contar histórias, lengalengas ou poesias	Nenhum	41	.71	.461	.66	.580
	Projecto	16	.75	.447		
	High-Scope	7	.71	.488		
	MEM	10	.50	.527		
Elaboração de cadernos individuais	Nenhum	41	.15	.358	6.23	.001
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.60	.516		
Cópia da escrita do nome	Nenhum	41	.17	.381	1.08	.362
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Modelagem	Nenhum	41	.17	.381	1.15	.335
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Utilização de portadores de texto	Nenhum	41	.07	.264	.86	.467
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.20	.422		
Cópia de letras ou palavras avulso	Nenhum	41	.07	.264	.86	.467
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.20	.422		
Leituras de livros pelas crianças	Nenhum	41	.34	.480	.90	.447
	Projecto	16	.44	.512		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.50	.527		
Recorte e colagem	Nenhum	41	.17	.381	1.98	.126
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.43	.535		
	MEM	10	.00	.000		

Actividades por Modelo Pedagógico		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Jogos de discriminação perceptiva	Nenhum	41	.29	.461	.30	.829
	Projecto	16	.38	.500		
	High-Scope	7	.29	.488		
	MEM	10	.20	.422		
Desenho	Nenhum	41	.49	.506	1.11	.352
	Projecto	16	.31	.479		
	High-Scope	7	.71	.488		
	MEM	10	.50	.527		
Registo escrito pela criança	Nenhum	41	.15	.358	2.63	.057
	Projecto	16	.38	.500		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.40	.516		
Cantar	Nenhum	41	.20	.401	2.02	.120
	Projecto	16	.25	.447		
	High-Scope	7	.57	.535		
	MEM	10	.10	.316		
Invenção oral de histórias…	Nenhum	41	.17	.381	1.36	.262
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Registo escrito elaborado pelo educador	Nenhum	41	.24	.435	3.54	.019
	Projecto	16	.25	.447		
	High-Scope	7	.57	.535		
	MEM	10	.70	.483		
Jogos de coordenação óculo-manual	Nenhum	41	.10	.300	1.12	.346
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Pintura	Nenhum	41	.12	.331	.67	.574
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.00	.000		
Leitura seguindo a orientação com o dedo	Nenhum	41	.15	.358	.49	.693
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.20	.422		
Jogos de contagem de sílabas	Nenhum	41	.07	.264	.79	.504
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.20	.422		

Especificando a análise destes casos através da comparação múltipla, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas para a primeira opção:

- entre os educadores que seguem o Movimento da Escola Moderna e os que se orientam por uma pedagogia eclética (p = .002);

- entre os educadores que seguem o MEM e os que trabalham segundo a metodologia de Trabalho por Projecto (p = .002);

- e entre os educadores que seguem o MEM e os que seguem o modelo High-Scope (p = .004).

Em qualquer dos casos com os educadores do MEM a apresentarem médias superiores aos restantes grupos (Quadro 8).

No que diz respeito à pergunta 11 (*competências mais importantes que as crianças devem ter adquirido, no âmbito da abordagem à leitura e à escrita, ao concluir o jardim-de-infância)*, as diferenças significativas verificam-se apenas em cinco das competências oferecidas como opção de resposta (Quadro 9): escrever letras e palavras conhecidas [F (3,70) = 3.03, p = .035], pronunciar correctamente as palavras [F (3,70) = 3.28, p = .026], conhecer os sons correspondentes a cada letra [F (3,70) = 3.09, p = .033], perceber para que serve a escrita [F (3,70) = 3.00, p = .036] e reconhecer esquerda e direita [F (3,70) = 6.48, p = .001].

Analisando estas diferenças à luz de cada um dos modelos pedagógicos, através do teste de comparação múltipla de HSD Tukey, verificamos que as mesmas ocorrem:

- entre a metodologia de Trabalho por Projecto e o Movimento da Escola Moderna para a competência "escrever letras e palavras conhecidas" (p = .031), com uma média de resposta superior para os educadores que seguem a metodologia de Trabalho por Projecto;

- entre a pedagogia ecléctica e o modelo High-Scope, para a competência "pronunciar correctamente as palavras" (p = .038), onde os educadores que seguem o modelo High-Scope obtiveram uma média mais elevada de resultados;

- entre a pedagogia ecléctica e o modelo High-Scope (p = .023) e entre o modelo High-Scope e o Movimento da Escola Moderna (p = .047), com resultados superiores para o modelo High-Scope na competência "conhecer os sons correspondentes a cada letra";

- entre o modelo High-Scope e o Movimento da Escola Moderna, para a competência "perceber para que serve a escrita" (p = .033), com o MEM a obter uma média de respostas superior;

- e entre a pedagogia ecléctica e a metodologia de Trabalho por Projecto (p = .009) e entre a metodologia de Trabalho por Projecto e o Movimento da Escola Moderna (p = .001), para a competência "reconhecer esquerda e direita", com melhores resultados médios para a metodologia de Trabalho por Projecto.

Quadro 9 – Resultados inerentes às Competências que os Educadores revelam privilegiar para cada um dos Modelos Pedagógicos identificados

Competências por Modelo Pedagógico		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Saber a orientação convencional da escrita	Nenhum	41	.56	.502	.68	.566
	Projecto	16	.38	.500		
	High-Scope	7	.43	.535		
	MEM	10	.60	.516		
Inventar histórias… oralmente	Nenhum	41	.29	.461	1.06	.371
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.10	.316		
Reconhecer as consoantes	Nenhum	41	.00	.000	.	.
	Projecto	16	.00	.000		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Recortar respeitando o contorno	Nenhum	41	.10	.300	1.86	.145
	Projecto	16	.25	.447		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Reconhecer as vogais	Nenhum	41	.05	.218	.32	.814
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Escrever letras e palavras conhecidas	Nenhum	41	.07	.264	3.03	.035
	Projecto	16	.00	.000		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.30	.483		
Responder oralmente a questões	Nenhum	41	.61	.494	.02	.996
	Projecto	16	.63	.500		
	High-Scope	7	.57	.535		
	MEM	10	.60	.516		
Pronunciar correctamente as palavras	Nenhum	41	.46	.505	3.28	.026
	Projecto	16	.69	.479		
	High-Scope	7	1.00	.000		
	MEM	10	.40	.516		
Escrever memoristicamente o nome	Nenhum	41	.12	.331	1.45	.237
	Projecto	16	.00	.000		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Desenhar figuras reconhecíveis	Nenhum	41	.24	.435	.42	.738
	Projecto	16	.25	.447		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.10	.316		
Ler auxiliando-se de imagens	Nenhum	41	.15	.358	2.21	.095
	Projecto	16	.00	.000		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.30	.483		

Competências por Modelo Pedagógico		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Reconhecer sons correspondentes a letras	Nenhum	41	.02	.156	3.09	.033
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.29	.488		
	MEM	10	.00	.000		
Reconhecer letras e palavras escritas	Nenhum	41	.05	.218	1.16	.331
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.20	.422		
Agarrar correctamente o lápis	Nenhum	41	.51	.506	1.21	.314
	Projecto	16	.44	.512		
	High-Scope	7	.86	.378		
	MEM	10	.50	.527		
Conversar utilizando frases correctamente construídas	Nenhum	41	.34	.480	.95	.423
	Projecto	16	.38	.500		
	High-Scope	7	.43	.535		
	MEM	10	.10	.316		
Perceber para que serve a escrita	Nenhum	41	.29	.461	3.00	.036
	Projecto	16	.19	.403		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.60	.516		
Identificar sons iniciais e finais de palavras	Nenhum	41	.07	.264	.41	.744
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Responder a ordens simples	Nenhum	41	.15	.358	.05	.984
	Projecto	16	.13	.342		
	High-Scope	7	.14	.378		
	MEM	10	.10	.316		
Conhecer diferentes suportes de escrita	Nenhum	41	.22	.419	1.52	.218
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.30	.483		
Desenhar claramente as letras	Nenhum	41	.00	.000	.	.
	Projecto	16	.00	.000		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Escrever espontaneamente	Nenhum	41	.17	.381	2.33	.082
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.40	.516		
Identificar letras que compõem uma sílaba	Nenhum	41	.00	.000	1.22	.309
	Projecto	16	.06	.250		
	High-Scope	7	.00	.000		
	MEM	10	.00	.000		
Compreender a conversa que acontece na sala	Nenhum	41	.24	.435	.34	.799
	Projecto	16	.31	.479		
	High-Scope	7	.29	.488		
	MEM	10	.40	.516		
Reconhecer esquerda e direita	Nenhum	41	.27	.449	6.48	.001
	Projecto	16	.69	.479		
	High-Scope	7	.57	.535		
	MEM	10	.00	.000		

Em linhas gerais, quando analisados os dados à luz dos modelos pedagógicos que os educadores assinalam como orientadores da sua intervenção pedagógica, encontramos diferenças pontuais nos diversos tópicos em estudo e, apesar de não serem conclusivos, os resultados permitem-nos identificar algumas questões de particular interesse. O Quadro 10 representa uma síntese dessas diferenças para cada um dos tópicos observados.

Quadro 10 – Síntese dos Resultados por Modelo Pedagógico para cada um dos tópicos em apreço

Elementos Observados		**Síntese dos Resultados**
1.- Posicionamento Pedagógico	a) Concepção do Projecto Pedagógico de Intervenção	Não se observaram diferenças significativas entre os diversos modelos pedagógicos, sendo que foram os educadores que não seguem um modelo particular aqueles que obtiveram uma pontuação média superior;
2.- Metodologia de abordagem à leitura e à escrita	a) Organização e gestão da rotina diária	Não foram registadas diferenças significativas entre os educadores dos diversos modelos pedagógicos referenciados, registando-se uma média superior de valores para os educadores que seguem uma metodologia de Trabalho por Projecto;
	b) Organização do espaço físico da sala	Os educadores que seguem as orientações pedagógicas do Movimento da Escola Moderna apresentam melhores resultados face aos restantes grupos, sendo significativa a diferença entre estes e os educadores do modelo High-Scope;
	c) Apetrechamento da sala com registos vários	Os educadores que referem ter optado por uma pedagogia ecléctica e os que se orientam pela metodologia de Trabalho por Projecto obtiveram melhores resultados, com médias superiores e significativamente diferentes dos educadores do modelo High-Scope;
	d) Estratégias de intervenção reactivas	Os educadores que não seguem um modelo específico obtiveram melhores resultados face aos restantes, com diferenças estatisticamente significativas face aos educadores que seguem o modelo High-Scope;
	e) Estratégias de intervenção pró-activas	Não foram registadas diferenças significativas entre os grupos de modelos pedagógicos, sendo que foi no grupo de educadores que optaram por uma pedagogia ecléctica onde se observou uma média de pontuações ligeiramente superior;
	f) Estratégias de articulação família/escola	Os educadores que seguem o modelo High-Scope obtiveram os piores resultados face aos restantes grupos de modelos pedagógicos;
	g) Actividades mais frequentemente implementadas	Os educadores do Movimento da Escola Moderna apresentaram melhores resultados, com diferenças significativas em actividades como elaborar livros ou cadernos individuais e registos escritos elaborados pelos educadores;
3.- Competências que as crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância		Os resultados médios variaram de competência para competência, sem que se tenha verificado algum tipo de regularidade.

Ainda, na tentativa de encontrar alguma relação entre os modelos pedagógicos seguidos pelos educadores de infância e os anos de serviço, a idade e o número de anos de serviço que leccionam na escola onde se encontram, não foram encontradas quaisquer diferenças significativas entre os modelos pedagógicos em estudo.

Convictos de que possam existir concepções seguramente distintas e diferenciadas na população em estudo, não nos podemos deixar levar apenas pela análise global dos resultados

obtidos através do inquérito por questionário ou de os perspectivar através dos modelos pedagógicos que estes profissionais asseguram seguir, sob pena de estarmos a penalizar educadores com formas de pensar certamente mais coerentes e coesas acerca da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância dentro de uma perspectiva de literacia emergente que se pretende possam desenvolver (Ministério da Educação, 1997). Com o objectivo de **desocultar essas possíveis diferenças na forma de pensar dos educadores** e de percebermos, fundamentalmente, quais os aspectos que melhor caracterizam a forma de pensar dos educadores que mais se preocupam pela abordagem à linguagem escrita e daqueles que menos importância revelam atribuir a este domínio, passaremos, de seguida, a efectuar uma análise mais exaustiva dos dados, na tentativa de identificar características que aproximem ou diferenciem significativamente estes 74 educadores. Assim, e recorrendo ao programa estatístico SPSS, a totalidade dos dados recolhidos foi tratada no sentido de formar grupos distintos de educadores com formas diferenciadas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita. Através do cálculo da média e da mediana relativos à somatória dos dados para cada uma das variáveis em estudo, a totalidade de inquiridos foi separada em dois grupos que permitissem confrontar os educadores que menos parecem posicionar-se positivamente face à abordagem à escrita no jardim-de-infância daqueles que o fazem de maneira mais aprofundada:

- o **Grupo 1**, formado por 37 educadores (50%) diz respeito *àquele que perspectivam de forma menos aprofundada a abordagem à leitura e à escrita* na sua sala;
- e o **Grupo 2**, formado por 37 educadores de infância (50%), é o *grupo para o qual a abordagem à leitura e à escrita tem um peso menos relevante no trabalho que refere desenvolver* com o seu grupo de crianças.

Numa primeira abordagem aos dados registados para cada um dos tópicos ou questões integrantes do inquérito por questionário (concepção do projecto pedagógico, organização da rotina diária, organização do espaço, apetrechamento da sala com registos, papel da criança, estratégias de intervenção face à escrita da criança, estratégias de intervenção em situações de leitura do educador, objectivos que persegue ao registar acontecimentos ou informação e estratégias de articulação família/escola), em termos de pontuações médias, os resultados apresentam diferenças significativas entre os dois grupos em 9 dos tópicos, como se pode verificar pelo Quadro 11. Apenas na posição que os educadores assumem perante o que significa a abordagem à linguagem escrita no jardim de infância não se registaram diferenças significativas [$t (72) = -1.336$, $p = .186$].

Quadro 11 – Resultados inerentes aos Dois Grupos de Concepções dos Educadores Formados para cada um dos Tópicos do Questionário

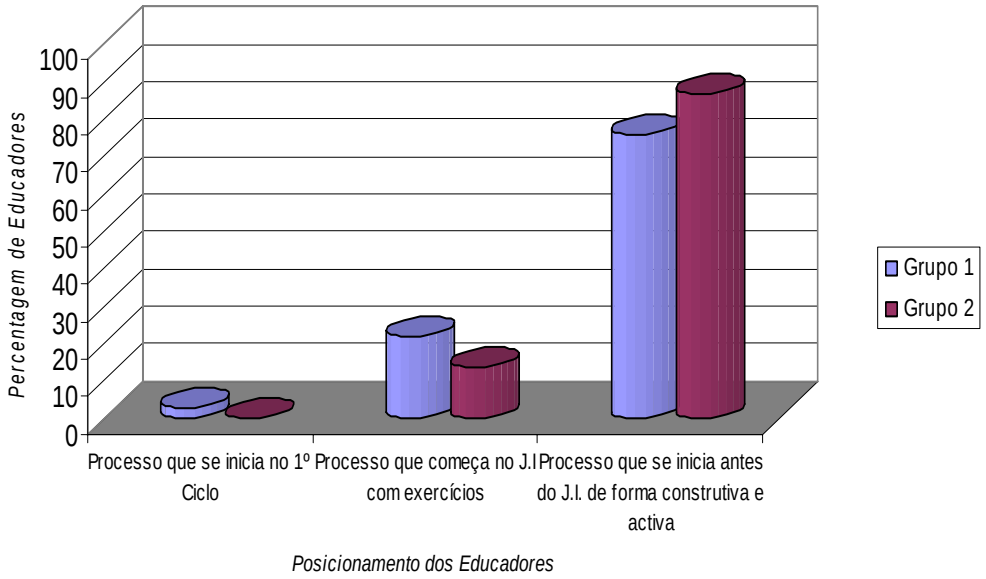
		N	*Média*	*Desvio Padrão*	*T*	*p*
Abordagem à Linguagem Escrita	Grupo 1	37	1.73	.508	-1.336	.186
	Grupo 2	37	1.86	.347		
Papel da Criança	Grupo 1	37	1.81	.462	-2.012	.050
	Grupo 2	37	1.97	.164		
Projecto Pedagógico	Grupo 1	37	22.49	4.863	-3.482	.001
	Grupo 2	37	25.92	3.507		
Rotina Diária	Grupo 1	37	6.19	1.198	-2.542	.013
	Grupo 2	37	6.97	1.443		
Espaço da Sala	Grupo 1	37	47.62	5.371	-7.381	.000
	Grupo 2	37	56.05	4.409		
Apetrechamento do Espaço	Grupo 1	37	18.43	4.305	-8.230	.000
	Grupo 2	37	26.38	3.995		
Estratégias Reactivas	Grupo 1	37	12.49	3.079	-5.546	.000
	Grupo 2	37	16.30	2.827		
Estratégias Pró-activas	Grupo 1	37	18.24	3.175	-3.134	.003
	Grupo 2	37	20.70	3.566		
Objectivos do Registo	Grupo 1	37	10.41	1.964	-3.824	.000
	Grupo 2	37	12.73	3.133		
Envolvimento parental	Grupo 1	37	7.30	3.495	-4.542	.000
	Grupo 2	37	11.27	4.011		

As diferenças são, assim, significativas ao nível da forma como concebem o papel da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita [t(72) = -2.012, p = .050], na forma como perspectivam a concepção do projecto pedagógico [t(72) = -3.482, p = .001], na maneira como se posicionam face à organização e gestão da rotina diária [t(72) = -2.542, p = .013], na forma como percepcionam a organização e gestão do espaço físico da sala [t(72) = -7.381, p = .000], na forma como se posicionam face ao apetrechamento da sala com materiais de leitura e escrita [t(72) = -8.230, p = .000], ao nível das estratégias reactivas que referem implementar [t(72) = -5.546, p = .000], das estratégias pró-activas [t(72) = -3.134, p = .003], dos objectivos que assinalam privilegiar ao efectuar registos escritos [t(72) = -3.824, p = .000] e ao nível das estratégias de envolvimento parental que afirmam implementar [t(72) = -4.542, p = .000]. Em qualquer um destes tópicos é no grupo 2 onde se observam valores médios superiores (Quadro 11).

Atendendo a que esta análise é efectuada considerando a totalidade de questões que, no inquérito, dizem respeito a cada um dos tópicos assinalados, passaremos, então a análise mais detalhada dos resultados obtidos por cada um deles para esses tópicos em particular, nomeadamente àqueles onde se verificaram diferenças entre os grupos.

Assim, como se observa no Quadro 11, não foram registadas diferenças significativas na forma como os educadores de ambos os grupos percepcionam aquilo que deve ser a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, com percentagens de resposta para cada uma das opções oferecidas muito próximas (Gráfico 17).

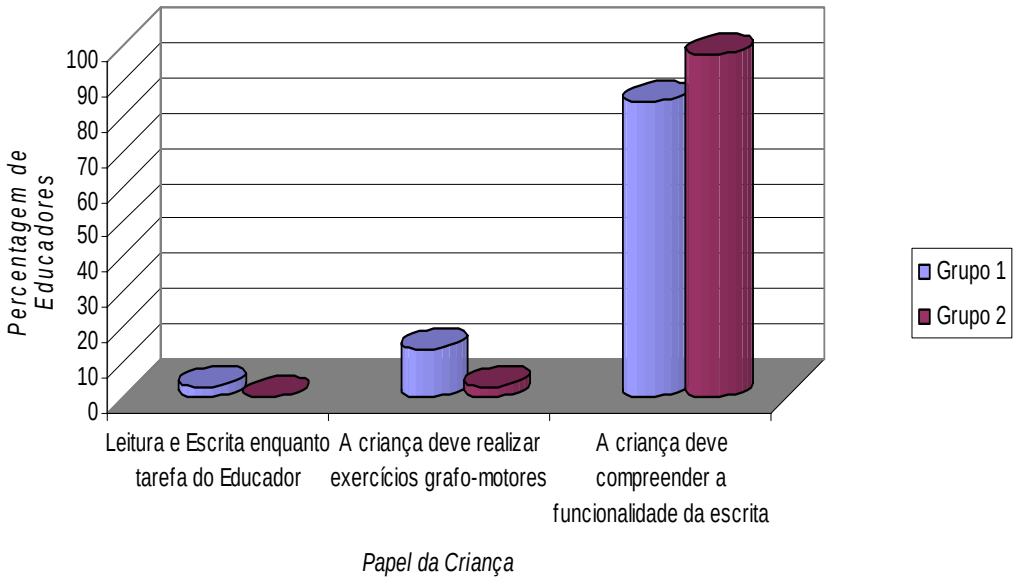
Gráfico 17 – Posição de ambos os Grupos de Educadores face à abordagem à Linguagem Escrita



Como se observa no Gráfico 17, para 2.7% dos educadores do Grupo 1 e 0% do Grupo 2, a abordagem à linguagem escrita só deve ser efectivada no início do ensino básico, preocupando-se em realizar actividades no domínio da linguagem oral e desenhos; para 21.6% dos educadores do Grupo 1 e para 13,5% dos educadores do Grupo 2, a abordagem à linguagem escrita deve iniciar-se no jardim-de-infância a través de exercícios de coordenação grafo-motora, discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia sistemática de letras, sílabas ou palavras; finalmente, para 75.7% dos educadores do Grupo 1 e para 86.5% dos educadores do Grupo 2 a abordagem à escrita é considerada como um processo que se inicia antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que deve ser construída dia-a-dia através dos diversos contactos que a criança possa realizar com o código escrito.

Apesar do posicionamento entre ambos os grupos não divergir no que diz respeito à forma como concebem a abordagem à escrita, as diferenças começam a existir quando lhes é solicitado definirem o papel da criança nesse processo (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Papel da Criança no Processo de Abordagem à Linguagem Escrita para os Dois Grupos de Educadores



O Gráfico 18 permite observar a acentuada acumulação de respostas para a opção "a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos" para o Grupo 2, com 97.3% das respostas, e com 0% e 2.7% para as opções "as crianças devem utilizar o lápis apenas para desenhar e devem ouvir histórias, deixando as tarefas de ler e escrever para o educador" e "as crianças devem realizar actividades grafo-motoras de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita", respectivamente para o mesmo grupo.

Por outro lado, no que se refere à forma como os educadores percepcionam a *concepção do projecto pedagógico* de intervenção (pergunta 2), foram identificadas diferenças significativas em 6 dos 9 itens apresentados, como se observa no Quadro 12.

A forma como os educadores concebem o *projecto pedagógico de intervenção* para o domínio da linguagem revelou diferenças significativas entre os dois grupos ao nível da caracterização das concepções infantis [$t(72) = -2.271$, $p = .026$], da definição de objectivos para a linguagem escrita [$t(72) = -3.101$, $p = .003$], da definição de objectivos para a

linguagem oral [t(72) = -2.868, p = .006], da definição de actividades para a linguagem escrita [t(72) = -2.630, p = .010], da definição de estratégias para a linguagem escrita [t(72) = -2.633, p = .011 e da definição de recursos para a linguagem escrita [t(72) = -2.874, p = 0.006], sendo que, em qualquer dos casos, a média de pontuações obtidas foi superior no grupo 2 (Quadro 12).

Quadro 12 – Concepção do Projecto Pedagógico

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Caracterização das concepções infantis	Grupo 1	37	2.05	.780	-2.271	.026
	Grupo 2	37	2.43	.647		
Objectivos linguagem escrita	Grupo 1	37	2.14	.751	-3.101	.003
	Grupo 2	37	2.59	.498		
Objectivos linguagem oral	Grupo 1	37	2.41	.686	-2.868	.006
	Grupo 2	37	2.78	.417		
Actividades linguagem escrita	Grupo 1	37	2.14	.631	-2.630	.010
	Grupo 2	37	2.51	.607		
Actividades linguagem oral	Grupo 1	37	2.43	.647	-1.703	.093
	Grupo 2	37	2.68	.580		
Estratégias linguagem escrita	Grupo 1	37	2.24	.723	-2.633	.011
	Grupo 2	37	2.62	.492		
Estratégias linguagem oral	Grupo 1	37	2.51	.651	-.905	.368
	Grupo 2	37	2.65	.633		
Recursos linguagem escrita	Grupo 1	37	2.03	.763	-2.874	.006
	Grupo 2	37	2.46	.505		
Recursos linguagem oral	Grupo 1	37	2.30	.812	-1.722	.090
	Grupo 2	37	2.57	.502		

Ao nível da *organização e gestão da rotina diária*, os resultados por itens não revelaram diferenças significativas entre os dois grupos.

Relativamente à pergunta 4, respeitante à *organização do espaço da sala* (quando organiza o espaço da sua sala considera que…) verificamos que as diferenças significativas surgem na maior parte das opções de resposta apresentadas (Quadro 13).

Quadro 13 – Organização do Espaço Físico da Sala para os Grupos 1 e 2

		N	*Média*	*D.Padrão*	*T*	*p*
Área da Biblioteca	Grupo 1	37	2.76	.495	-1.74	.087
	Grupo 2	37	2.92	.277		
Enciclopédias	Grupo 1	37	1.76	.796	-3.64	.001
	Grupo 2	37	2.43	.801		
Dicionários	Grupo 1	37	1.59	.798	-2.26	.027
	Grupo 2	37	2.08	1.038		
Listas de palavras	Grupo 1	37	2.11	.737	-4.44	.000
	Grupo 2	37	2.76	.495		
Livros temáticos	Grupo 1	37	2.32	.784	-3.47	.001
	Grupo 2	37	2.84	.442		
Livros de histórias	Grupo 1	37	2.76	.435	-2.83	.007
	Grupo 2	37	2.97	.164		
Livros de poesias	Grupo 1	37	2.38	.639	-1.40	.165
	Grupo 2	37	2.59	.686		
Livros de banda desenhada	Grupo 1	37	1.97	.866	-3.12	.003
	Grupo 2	37	2.54	.691		
Área de Leitura e Escrita	Grupo 1	37	2.14	.918	-2.71	.009
	Grupo 2	37	2.62	.594		
Materiais de leitura e escrita na sala	Grupo 1	37	1.43	.987	-2.98	.004
	Grupo 2	37	2.11	.966		
Inclusão de portadores de texto	Grupo 1	37	2.51	.559	-2.09	.040
	Grupo 2	37	2.76	.435		
Locais para afixar registos	Grupo 1	37	2.70	.463	-2.05	.044
	Grupo 2	37	2.89	.315		
Inclusão de listas de palavras e abecedários	Grupo 1	37	1.68	.973	-3.28	.002
	Grupo 2	37	2.35	.789		
Quadro de aniversários	Grupo 1	37	2.62	.545	-1.99	.051
	Grupo 2	37	2.84	.374		
Quadro do tempo	Grupo 1	37	2.54	.558	-2.40	.019
	Grupo 2	37	2.81	.397		
Planificação de tarefas	Grupo 1	37	2.51	.507	-2.81	.006
	Grupo 2	37	2.81	.397		
Avaliação de tarefas	Grupo 1	37	2.57	.502	-.90	.371
	Grupo 2	37	2.68	.530		
Quadro de presenças	Grupo 1	37	2.68	.475	-3.12	.003
	Grupo 2	37	2.95	.229		
Quadros onde as crianças escrevam	Grupo 1	37	2.03	.897	-3.69	.000
	Grupo 2	37	2.70	.661		
Etiquetagem de áreas e materiais	Grupo 1	37	2.35	.789	-2.31	.024
	Grupo 2	37	2.73	.608		
Computador	Grupo 1	37	2.22	.712	-3.04	.003
	Grupo 2	37	2.68	.580		

Assim, são significativas as diferenças no que diz respeito à inclusão na biblioteca de recursos como enciclopédias [t(72) = -3.64, p = .001], dicionários [t(72) = -2.26, p = .027], listas de palavras [t(72) = -4.44, p = .000], livros temáticos [t(72) = -3.47, p = .001], livros de histórias [t(72) = -2.83, p = .007], livros de banda desenhada [t(72) = -3.12, p = .003], à inclusão de uma área de leitura e escrita na sala [t(72) = -2.71, p = .009], à inclusão de materiais de leitura e escrita em todas as áreas de trabalho da sala [t(72) = -2.98, p = .004], à inclusão de objectos portadores de texto na sala [t(72) = -2.09, p = .040], à necessidade de incluir locais próprios para afixar registos escritos [t(72) = -2.05, p = .044], à inclusão de listas de palavras e abecedário na sala [t(72) = -3.28, p = .002], à inclusão de quadros do tempo [t(72) = -2.40, p =.019], quadros de planificação de actividades [t(72) = -2.81, p = .006], quadros de presenças [t(72) = -3.12, p =.003], à concepção de quadros para tarefas especiais onde as crianças possam escrever o seu nome ou qualquer outra palavra [t(72) = -3.69, p = .000], à etiquetagem de áreas de trabalho e de materiais de forma clara [t(72) = -2.31, p = .024] e à inclusão de computador ou, em seu defeito, máquina de escrever [t(72) = -3.04, p = .003]. Em qualquer destes casos, o grupo 2 revelou obter melhores resultados médios face ao grupo 1 (Quadro 13).

Os dois grupos não se diferenciam significativamente, em termos de organização do espaço, na inclusão de uma área de biblioteca na sala, na inclusão de livros de poesia na área da biblioteca, na inclusão de um quadro de aniversários na sala e na inclusão de quadros de avaliação das actividades realizadas.

Ainda no que se refere à *organização do espaço físico* da sala no domínio da linguagem escrita, mais concretamente no que diz respeito aos registos que os educadores assinalam como os que mais "habitam" a sua sala (pergunta 5.- ao olhar para a sua sala o que observa afixado nas paredes e/ou mobiliário), ao efectuar idêntica análise estatística, verificou-se a existência de diferenças significativas em 10 dos 12 recursos fornecidos como opção de resposta.

Das 12 opções sugeridas nesta pergunta, apenas 2 não demonstraram uma diferença significativa entre os grupos, a saber, os desenhos realizados pelo educador e os registos escritos elaborados pelo educador (Quadro 14).

Neste sentido, foram registadas diferenças significativas nas opções: desenhos realizados pelas crianças [t(72) = -2.35, p = .024], fichas de trabalho [t(72) = -2.29, p = .026], registos escritos elaborados pelas crianças [t(72) = -5.47, p = .000], fotografias [t(72) = -4.43, p = .000], cartazes que combinam imagens e texto [t(72) = -4.28, p = .000], listas de palavras [t(72) = - 3.58, p = .001], abecedário [t(72) = -5.06, p = .000], recados [t(72) = -6.31, p =

.000], etiquetas de identificação das áreas [t(72) = -4.67, p = .000], e etiquetas de identificação dos materiais [t(72) = -2.86, p = .006]. Em qualquer dos casos, é no grupo 2 onde parece existir uma marcada preocupação por apetrechar a sala com uma diversidade de recursos que levem a criança a um contacto mais próximo com o código escrito, a julgar pela média de valores por ele obtida (Quadro 14).

Quadro 14 – Apetrechamento da sala com recursos portadores de escrita - Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Desenhos das crianças	Grupo 1	37	2.73	.608	-2.35	.024
	Grupo 2	37	2.97	.164		
Desenhos do educador	Grupo 1	37	1.11	.737	-.30	.763
	Grupo 2	37	1.16	.800		
Fichas de trabalho	Grupo 1	37	1.76	.895	-2.29	.026
	Grupo 2	37	2.16	.602		
Registos escritos pelas crianças	Grupo 1	37	1.89	.774	-5.47	.000
	Grupo 2	37	2.70	.463		
Registos escritos pelo educador	Grupo 1	37	1.84	.646	-1.48	.142
	Grupo 2	37	2.08	.759		
Fotografias	Grupo 1	37	1.41	.927	-4.43	.000
	Grupo 2	37	2.24	.683		
Cartazes com imagens e texto	Grupo 1	37	1.76	.983	-4.28	.000
	Grupo 2	37	2.57	.603		
Listas de palavras	Grupo 1	37	1.30	1.051	-3.58	.001
	Grupo 2	37	2.05	.743		
Abecedários	Grupo 1	37	.78	.854	-5.06	.000
	Grupo 2	37	1.89	1.022		
Recados	Grupo 1	37	.68	.709	-6.31	.000
	Grupo 2	37	1.84	.866		
Etiquetas das áreas	Grupo 1	37	1.70	.996	-4.67	.000
	Grupo 2	37	2.59	.599		
Etiquetas dos materiais	Grupo 1	37	1.49	.989	-2.86	.006
	Grupo 2	37	2.11	.875		

As perguntas 7, 8, 9 e 10 dizem respeito às *estratégias de intervenção* que os educadores de infância referem implementar com mais frequência no domínio da linguagem escrita. Seguindo os procedimentos estatísticos anteriormente assinalados, passamos a analisar as respostas dos educadores pertencentes aos dois grupos para estas perguntas.

Relativamente à questão nº. 7 (*quando uma criança quer escrever, o que faz*?), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em 6 das oito estratégias reactivas propostas (Quadro 15).

Quadro 15 – Estratégias Reactivas de Intervenção para os Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Escreve o que ela diz	Grupo 1	37	2.00	.882	-3.31	.002
	Grupo 2	37	2.57	.555		
Elabora um modelo para a criança copiar	Grupo 1	37	1.54	.767	-2.95	.004
	Grupo 2	37	2.03	.645		
Escreve a letra para a criança decalcar	Grupo 1	37	1.11	.906	-1.90	.062
	Grupo 2	37	1.51	.932		
Ajuda a criança a procurar a palavra na sala	Grupo 1	37	1.73	.769	-2.98	.004
	Grupo 2	37	2.22	.630		
Ajuda a criança soletrando	Grupo 1	37	1.57	.959	-2.24	.028
	Grupo 2	37	2.05	.911		
Pede a outras crianças para ajudarem	Grupo 1	37	1.38	.861	-3.89	.000
	Grupo 2	37	2.08	.682		
Pede à criança para desenhar	Grupo 1	37	1.78	.787	-2.06	.043
	Grupo 2	37	2.14	.673		
Pede à criança para escrever como souber	Grupo 1	37	1.38	.758	-1.55	.126
	Grupo 2	37	1.70	1.024		

Assim, verificamos que existem diferenças significativas entre os grupos no que se refere às estratégias: escreve o que ela diz [$t(72) = -3.31$, $p = .002$], elabora um modelo para a criança copiar [$t(72) = -2.95$, $p = .004$], ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala [$t(72) = -2.98$, $p = .004$], ajuda a criança soletrando a palavra [$t(72) = -2.24$, $p = .028$], pede a outras crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita que a ajudem [$t(72) = -3.89$, $p = .000$], e pede à criança que desenhe o objecto relacionado com essa palavras [$t(72) = -2.06$, $p = .043$].

Os resultados apresentados em termos de valores médio (Quadro 15) permitem-nos afirmar que é no Grupo 2 onde mais frequentemente são mobilizadas todas estas estratégias na procura de dar resposta aos interesses das crianças por escrever.

As respostas à questão nº. 8 inerente às *estratégias que os educadores referem implementar quando lêem ou escrevem* (estratégias pró-activas de intervenção) revelaram diferenças estatisticamente significativas em 4 das 10 opções fornecidas (Quadro 16).

Quadro 16 - Estratégias Pró-activas de Intervenção para os Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Escreve e lê de modo a que as crianças vejam	Grupo 1	37	2.43	.728	-3.80	.000
	Grupo 2	37	2.92	.277		
Lê com o livro virado para si	Grupo 1	37	2.03	.928	1.04	.303
	Grupo 2	37	1.78	1.084		
Lê em voz alta o que escreve	Grupo 1	37	2.54	.505	-2.88	.005
	Grupo 2	37	2.84	.374		
Segue orientação da leitura com o dedo	Grupo 1	37	1.78	.787	-1.79	.078
	Grupo 2	37	2.11	.774		
Utiliza letra clara e bem definida	Grupo 1	37	2.16	1.041	-2.30	.024
	Grupo 2	37	2.65	.753		
Utiliza letra maiúscula	Grupo 1	37	2.14	.887	-1.65	.104
	Grupo 2	37	2.46	.803		
Utiliza letra minúscula	Grupo 1	37	1.24	.895	-.36	.719
	Grupo 2	37	1.32	1.029		
Utiliza letra de imprensa	Grupo 1	37	1.92	.954	-2.26	.027
	Grupo 2	37	2.41	.896		
Utiliza letra cursiva ou manuscrita	Grupo 1	37	1.35	.919	-.50	.622
	Grupo 2	37	1.46	.960		
Mistura vários tipos de letra	Grupo 1	37	.65	.753	-.52	.604
	Grupo 2	37	.76	1.011		

De acordo com o Quadro 16 as diferenças significativas registaram-se nas estratégias: escreve e lê de modo a que as crianças vejam [t(72) = -3.80, p = .000], lê em voz alta o que escreve [t(72) = -2.88, p = .005], quando escreve utiliza letra clara e bem definida [t(72) = -2.30, p = .024] e utiliza letra de imprensa [t(72) = - 2.26, p = .027]. Em todas elas as médias de resultados obtidos foram mais elevadas no grupo 2.

Não se tendo registado diferenças significativas na estratégia "lê com o livro virado para si e depois mostra as imagens", não podemos deixar de destacar que nela os resultados foram superiores, em termos de média, para o grupo 1.

A pergunta nº.9 refere-se ao registo que o educador faz diante das crianças, isto é, às estratégias que adopta perante esta situação e aos *objectivos* que refere estarem subjacentes a este tipo de estratégia. Das seis opções de resposta oferecidas na pergunta, três mostraram resultados significativamente diferentes entre os grupos (Quadro 17).

Quadro 17 – Objectivos do Registo diante das crianças nos Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Mostrar às crianças como se escreve	Grupo 1	37	1.65	.889	-1.54	.129
	Grupo 2	37	1.97	.928		
Mostrar às crianças para que se escreve	Grupo 1	37	2.46	.691	-.32	.751
	Grupo 2	37	2.51	.768		
Utilizar o registo enquanto objecto de análise	Grupo 1	37	.84	.800	-3.78	.000
	Grupo 2	37	1.65	1.033		
Representar uma situação significativa	Grupo 1	37	2.24	.796	-2.39	.020
	Grupo 2	37	2.62	.545		
Utilizar o registo para as crianças copiarem	Grupo 1	37	.89	.614	-4.61	.000
	Grupo 2	37	1.70	.878		
Utilizar o registo como auxiliar de memória	Grupo 1	37	2.32	.669	.34	.734
	Grupo 2	37	2.27	.693		

Revelaram-se significativas as diferenças entre os objectivos: utilizar o registo para ser objecto de análise sintáctica/semântica/fonológica [t(72) = -3.78, p = .000], representar uma situação significativa para as crianças [t(72) = -2.39, p = .020] e utilizar o registo para as crianças copiarem parte(s) da informação [t(72) = -4.61, p = .000], com o grupo 2 em vantagem em termos de médias de resultados.

Relativamente à pergunta 10, o objectivo era o de *identificar as actividades que, no âmbito da linguagem escrita, os educadores de infância referem implementar com mais frequência* nas suas salas.

Considerando os dois grupos de educadores, a análise estatística permitiu verificar que, das 21 opções de resposta fornecidas, apenas numa se revelaram diferenças significativas entre eles e que se refere a jogos de coordenação óculo-manual [t(72) = 2.01, p = .050] (Quadro 18).

Mesmo não se tendo registado diferenças significativas entre os dois grupos na quase totalidade de actividades propostas, afigura-se interessante verificar em qual delas cada um dos grupos obteve melhores resultados médios, de maneira a perceber o que privilegiam uns e outros. Assim, o Grupo 1 obteve melhores pontuações médias nas seguintes actividades: conversa sobre acontecimentos e factos do dia-a-dia, jogos de procura de letras/sílabas/palavras conhecidas em textos, fichas de exercícios grafo-motores, recorte e colagem, jogos de discriminação perceptiva, desenho, cantar, jogos de coordenação óculo-manual, tais como: enfiamentos, puzzles, picotagem e pintura.

Quadro 18 – Actividades que implementam mais frequentemente – Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Conversa sobre factos do dia-a-dia	Grupo 1	37	.84	.374	.86	.393
	Grupo 2	37	.76	.435		
Jogos de procura de letras/palavras em textos	Grupo 1	37	.11	.315	.39	.696
	Grupo 2	37	.08	.277		
Fichas de exercícios grafo-motores	Grupo 1	37	.24	.435	1.18	.241
	Grupo 2	37	.14	.347		
Contar histórias, lengalengas ou poesias	Grupo 1	37	.68	.475	-.25	.805
	Grupo 2	37	.70	.463		
Elaboração de cadernos individuais	Grupo 1	37	.11	.315	-1.53	.131
	Grupo 2	37	.24	.435		
Cópia da escrita do nome	Grupo 1	37	.08	.277	-1.06	.293
	Grupo 2	37	.16	.374		
Modelagem	Grupo 1	37	.08	.277	-1.36	.179
	Grupo 2	37	.19	.397		
Utilização de portadores de texto	Grupo 1	37	.08	.277	.00	1.000
	Grupo 2	37	.08	.277		
Cópia de letras ou palavras avulso	Grupo 1	37	.08	.277	.00	1.000
	Grupo 2	37	.08	.277		
Leituras de livros pelas crianças	Grupo 1	37	.27	.450	-1.70	.093
	Grupo 2	37	.46	.505		
Recorte e colagem	Grupo 1	37	.19	.397	.62	.535
	Grupo 2	37	.14	.347		
Jogos de discriminação perceptiva	Grupo 1	37	.35	.484	1.01	.316
	Grupo 2	37	.24	.435		
Desenho	Grupo 1	37	.57	.502	1.64	.106
	Grupo 2	37	.38	.492		
Registo escrito pela criança	Grupo 1	37	.19	.397	-.56	.578
	Grupo 2	37	.24	.435		
Cantar	Grupo 1	37	.24	.435	.27	.786
	Grupo 2	37	.22	.417		
Invenção oral de histórias…	Grupo 1	37	.05	.229	-1.50	.139
	Grupo 2	37	.16	.374		
Registo escrito elaborado pelo educador	Grupo 1	37	.32	.475	-.24	.809
	Grupo 2	37	.35	.484		
Jogos de coordenação óculo-manual	Grupo 1	37	.16	.374	2.01	.050
	Grupo 2	37	.03	.164		
Pintura	Grupo 1	37	.16	.374	1.06	.293
	Grupo 2	37	.08	.277		
Leitura seguindo a orientação com o dedo	Grupo 1	37	.11	.315	-.67	.503
	Grupo 2	37	.16	.374		
Jogos de contagem de sílabas	Grupo 1	37	.08	.277	-.39	.696
	Grupo 2	37	.11	.315		

Por seu lado, o Grupo 2 registou melhores valores médios em actividades como: contar histórias, lengalengas ou poesias, elaboração de livros ou cadernos individuais onde cada criança regista experiências significativas relacionadas com os seus interesses, cópia sistemática da escrita do nome próprio, modelagem, leitura de livros, por parte das crianças, através de imagens, registo escrito, elaborado pela criança, de acontecimentos significativos, invenção oral de histórias, lengalengas ou canções, registo por escrito, e elaborado pelo Educador, de conversas, passeio, visitas ou quaisquer outros acontecimentos relevantes, leitura de histórias ou de outros registos escritos, seguindo a leitura com o dedo e jogos de contagem do número de sílabas de palavras.

Na pergunta nº.11, onde era solicitado aos educadores assinalarem as 5 *competências mais importantes que as crianças devem ter adquirido*, no âmbito da abordagem à leitura e à escrita, ao concluir o jardim-de-infância, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em três das 24 opções de respostas propostas (Quadro 19).

Quadro 19 – Competências que as crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância para os grupos 1 e 2

		N	Média	D.Padrão	F	p
Saber a orientação da escrita	Grupo 1	37	.51	.507	.00	1.000
	Grupo 2	37	.51	.507		
Inventar histórias… oralmente	Grupo 1	37	.22	.417	.00	1.000
	Grupo 2	37	.22	.417		
Reconhecer as consoantes	Grupo 1	37	.00	.000	-	-
	Grupo 2	37	.00	.000		
Recortar respei-tando o contorno	Grupo 1	37	.08	.277	-.74	.461
	Grupo 2	37	.14	.347		
Reconhecer as vogais	Grupo 1	37	.03	.164	-.58	.562
	Grupo 2	37	.05	.229		
Escrever letras e palavras conhecidas	Grupo 1	37	.08	.277	.00	1.000
	Grupo 2	37	.08	.277		
Responder oral-mente a questões	Grupo 1	37	.40	.507	-2.18	.032
	Grupo 2	37	.73	.450		
Pronunciar correc-tamente as palavras	Grupo 1	37	.54	.505	-.23	.818
	Grupo 2	37	.57	.502		
Escrever memoristicamente o nome	Grupo 1	37	.11	.315	1.39	.169
	Grupo 2	37	.03	.164		
Desenhar figuras reconhecíveis	Grupo 1	37	.24	.435	.56	.578
	Grupo 2	37	.19	.397		

		N	Média	D.Padrão	F	p
Ler auxiliando-se de imagens	Grupo 1	37	.14	.347	.35	.727
	Grupo 2	37	.11	.315		
Conhecer sons correspondentes a letras	Grupo 1	37	.08	.277	1.02	.311
	Grupo 2	37	.03	.164		
Reconhecer letras e palavras escritas	Grupo 1	37	.11	.315	.00	1.000
	Grupo 2	37	.11	.315		
Agarrar correctamente o lápis	Grupo 1	37	.54	.505	.23	.819
	Grupo 2	37	.51	.507		
Conversar utilizando frases bem construídas	Grupo 1	37	.43	.502	2.01	.048
	Grupo 2	37	.22	.417		
Perceber para que serve a escrita	Grupo 1	37	.32	.475	.77	.446
	Grupo 2	37	.24	.435		
Identificar sons iniciais e finais de palavras	Grupo 1	37	.05	.229	.00	1.000
	Grupo 2	37	.05	.229		
Responder a ordens simples	Grupo 1	37	.14	.347	.00	1.000
	Grupo 2	37	.14	.347		
Conhecer diferentes suportes de escrita	Grupo 1	37	.22	.417	.91	.366
	Grupo 2	37	.14	.347		
Desenhar claramente as letras	Grupo 1	37	.00	.000	-	-
	Grupo 2	37	.00	.000		
Escrever espontaneamente	Grupo 1	37	.19	.397	.62	.535
	Grupo 2	37	.14	.347		
Identificar letras que compõem uma sílaba	Grupo 1	37	.03	.164	1.00	.321
	Grupo 2	37	.00	.000		
Compreender a conversa que acontece na sala	Grupo 1	37	.16	.374	-2.38	.020
	Grupo 2	37	.41	.498		
Reconhecer esquerda e direita	Grupo 1	37	.30	.463	-.97	.337
	Grupo 2	37	.41	.498		

As diferenças significativas foram registadas nas seguintes competências: responder oralmente a questões [t(72) = -2.18, p = .032], conversar utilizando frases correctamente construídas [t(72) = 2.01, p =.048] e compreender a conversa que se desenrola na sala [t(72) = -2.38, p = .020].

De destacar, ainda, o facto de, em duas das opções (reconhecer as consoantes e desenhar claramente e com tamanho adequado as letras) não ter havido quaisquer respostas por parte dos 74 educadores inquiridos.

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na maior parte das competências, em termos de valores médios, vejamos quais as que cada um

dos grupos refere privilegiar, de acordo com os dados do Quadro 19:

- O Grupo 1 obtém médias superiores em 7 competências – escrever memoristicamente o nome, desenhar figuras reconhecíveis, ler auxiliando-se de imagens, conhecer os sons correspondentes a cada letra, agarrar correctamente o lápis, conversar utilizando frases correctamente construídas, perceber para que serve a escrita, conhecer diferentes suportes de escrita, escrever espontaneamente e identificar as letras que compõem uma sílaba;

- O Grupo 2 obteve maiores valores médios de resposta nas competências – recortar respeitando o contorno da figura, reconhecer as vogais, responder oralmente a questões, pronunciar correctamente as palavras, compreender a conversa que se desenrola na sala e reconhecer esquerda e direita.

Finalmente a questão nº.12 prende-se com *estratégias de intervenção que os educadores afirmam implementar junto dos pais*, no sentido de os tornar partícipes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem escrita.

Quadro 20 - Estratégias de Envolvimento Parental para os Grupos 1 e 2

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Motiva para lerem com regularidade	Grupo 1	37	1.27	1.045	-1.82	.073
	Grupo 2	37	1.70	.996		
Motiva para ouvirem as leituras da criança	Grupo 1	37	1.43	.867	-2.52	.014
	Grupo 2	37	1.92	.795		
Motiva para incentivarem a criança a escrever	Grupo 1	37	.84	.727	-3.13	.003
	Grupo 2	37	1.43	.899		
Escreve uma nota informativa	Grupo 1	37	.92	.795	-3.17	.002
	Grupo 2	37	1.57	.959		
Convida para actividades na sala	Grupo 1	37	1.16	.764	-5.63	.000
	Grupo 2	37	2.16	.764		
Envia livros para casa	Grupo 1	37	.78	.854	-1.25	.215
	Grupo 2	37	1.05	.998		
Convida para reuniões	Grupo 1	37	.89	.737	-2.77	.007
	Grupo 2	37	1.43	.929		

O teste *t* para amostras independentes permitiu identificar as estratégias que divergem

significativamente entre os grupos, como se observa no Quadro 20, sendo elas: motivar os pais e encarregados de educação para ouvirem as leituras da criança [$t(72) = -2.52$, $p = .014$], motivar os pais e encarregados de educação para incentivarem a criança a escrever em situações que fazem parte do dia-a-dia (ex.: escrever a lista de compras, escrever um recado) [$t(72) = -3.13$, $p = .003$], escrever uma nota para informar os pais do trabalho que está a ser desenvolvido neste domínio, nota esta que explica o que os pais podem fazer em casa para dar continuidade ao trabalho [$t(72) = -3.17$, $p = .002$], convidar os pais e encarregados de educação para participarem em actividades dentro da sala [$t(62) = -5.63$, $p = .000$], convidar os pais ou outros adultos de casa para reuniões onde se conversa sobre aquilo que podem fazer em casa para motivar a criança a ler e escrever [$t(72) = -2.77$, $p = .007$]. Em todas as estratégias onde as diferenças entre os dois grupos foram significativas, o grupo 2 obteve valores médios mais elevados face ao grupo 1.

A análise comparativa dos resultados obtidos pelos dois grupos de educadores de infância, nos distintos tópicos do inquérito por questionário, permite-nos evidenciar a existência de diferenças em aspectos particulares da sua intervenção. Vejamos, de forma sumária, no Quadro 21, onde se situam tais diferenças que poderíamos considerar como caracterizando formas mais ou menos positivas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância.

Quadro 21 – Síntese dos Resultados por Grupos de Educadores para cada um dos tópicos em apreço

Elementos Observados		**Síntese dos Resultados**
1.- Posicionamento Pedagógico	a) Papel do Educador	Não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos, com a maior parte das resposta a recair na opção que a perspectiva enquanto processo que se inicia antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que deve ser conduzido de forma a que a criança possa construir concepções sobre como e para quê se utiliza, através da sua exploração activa e contextualizada;
	b) Papel da Criança	As diferenças entre os grupos situam-se ao nível das opções "a criança deve realizar actividades grafo-motoras de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita" e "a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos", com o Grupo 2 a obter uma percentagem de respostas bastante elevada na segunda opção;
2.- Metodologia de abordagem à leitura e à escrita	c) Concepção do projecto de intervenção	As diferenças entre os grupos são significativas na maior parte dos itens propostos, fundamentalmente ao nível dos elementos do projecto directamente ligados ao domínio da linguagem escrita, com o Grupo 2 a privilegiar a caracterização, a definição de objectivos, actividades, estratégias e recursos para esse domínio;
	d) Organização e gestão da rotina diária	Não foram registadas diferenças significativas entre os dois grupos;
	e) Organização do espaços físico da sala	As diferenças são significativas na forma como ambos os grupos perspectivam o apetrechamento da área da Biblioteca, com o Grupo 2 a apostar na diversificação dos materiais de leitura e escrita neste espaço, apesar de ambos os grupos privilegiarem a existência desta área de trabalho;
	f) Apetrechamento da sala com registos vários	As diferenças entre os dois grupos são significativas na maior parte dos itens apresentados, sendo que é o Grupo 2 que regista uma maior aposta na diversidade de recursos de leitura e escrita nas diversas áreas de trabalho da sala;
	g) Estratégias de intervenção reactivas	As diferenças encontradas entre os grupos foram significativas para a maioria das estratégias apresentadas, com o Grupo 2 a perspectivar de forma mais diversificada a intervenção no sentido de responder aos interesses das crianças pela escrita;
	h) Estratégias de intervenção pró-activas	As diferenças identificadas apenas dizem respeito a 4 das 10 estratégias propostas, com o Grupo 2 a optar pela utilização da linguagem escrita de modo a que as crianças possam contactar com os seus aspectos figurativos;
	i) Objectivos que perseguem ao escrever	As diferenças entre os grupos registaram-se em metade dos objectivos propostos, com o Grupo 2 a privilegiar objectivos que impliquem a utilização funcional da escrita;
	j) Actividades mais frequentes	Não se registaram diferenças entre os dois grupos;
	l) Estratégias de articulação família/escola	O Grupo 2 apresentou diferenças significativas face ao Grupo 1, perspectivando a sua intervenção neste âmbito através da diversificação de estratégias.
3.- Competências que as crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância		Foram poucas as competências onde se revelaram diferenças significativas e todas elas se situaram no domínio da linguagem oral;

3.3.- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.3.1.- Análise e Discussão das Perspectivas dos Educadores de Infância sobre a Linguagem Escrita

Começando pela primeira categoria de análise do questionário - ***o posicionamento pedagógico dos educadores face à abordagem à leitura e à escrita***, os resultados apresentados, contrariando as nossas expectativas e os resultados de trabalhos como os de Ferreiro (1997) ou de McMahon et al. (1998), não revelaram qualquer diversidade em termos de formas de pensar acerca do papel do educador e da criança na abordagem à linguagem escrita e sobre o próprio processo. Tal faz-nos admitir tratar-se de duas ordens de razão possíveis: a primeira inerente à própria concepção do instrumento de recolha dos dados que poderá não ter significado, para as educadoras, posições díspares que representassem verdadeiramente a sua forma pensar, e a segunda relacionada com questões de profissionalismo e ética dos próprios educadores inquiridos que, optando pela situação "pedagogicamente correcta" não revelaram a sua verdadeira forma de pensar ou, ainda, que reconhecendo a opção que mais se adequa ao nível de conhecimentos e interesses das crianças das faixas etárias com as quais trabalha, não conseguem posteriormente implementar estratégias que se insiram dentro dessa perspectiva, sobretudo quando, como veremos mais adiante, irão assinalar opções de respostas que não se coadunam com esta posição maioritária.

Quando inquiridos acerca de ***aspectos metodológicos inerentes à abordagem à leitura e à escrita***, os educadores da Ilha Terceira referem conceber projectos pedagógicos de intervenção onde a definição de objectivos, actividades e estratégias para a linguagem oral é privilegiada, mas onde a linguagem escrita se reveste de uma considerável importância, fundamentalmente no que diz respeito à definição destes elementos para o domínio em causa. Na opinião destes profissionais, a rotina diária das suas salas permite potencializar as experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita em todos e cada um dos momentos que a compõem, mas mais de um quarto da população inquirida não atribui qualquer relevância ao aproveitamento de momentos considerados "mortos" para implementar estratégias que facilitem experiências de aprendizagem neste domínio. Em relação à organização do espaço físico das salas, a quase totalidade dos educadores considera que a presença da área de biblioteca é muito importante quando organiza o espaço da sala e metade deles considera a área de leitura e escrita igualmente importante; contudo, quase metade não atribui importância ao apetrechamento dos diversos espaços com materiais diversificados de

leitura e escrita. Mais, quando inquiridos, especificamente, acerca do apetrechamento da área da Biblioteca, os educadores revelam dar muita relevância à inclusão de materiais tais como livros de histórias, livros temáticos, listas de palavras ou livros de poesia, comummente observados nas salas de jardim de infância, mas recursos como enciclopédias, dicionários, livros de poesia e livros de banda desenhada têm menor peso na posição destes profissionais quanto ao apetrechamento desse espaço. Sobre a utilização de quadros para tarefas especiais, estes docentes afirmam ser de grande importância a sua presença, nas salas de jardim-de-infância, destacando os quadros de aniversário, do tempo, de planificação de tarefas, de avaliação de tarefas e de presenças. Finalmente, quando os questionamos especificamente sobre o tipo de registos existentes nas suas salas, obtemos como materiais mais assinalados: os desenhos das crianças, os registos que combinam texto e imagem, os registos escritos das crianças e as etiquetas de identificação de áreas. São, ainda, bastante referenciados os registos escritos do educador, as fichas de grafismos, as fotografias, as etiquetas de materiais e as listas de palavras.

Estas estratégias de organização e gestão do projecto pedagógico de intervenção, tempo e espaço, vistas desde uma óptica geral, afiguram-se, na mesma linha de pensamento relativa à forma como estes educadores percepcionam a abordagem à linguagem escrita e ao papel da criança nesse processo anteriormente assinalados, concordantes com a perspectiva da literacia emergente, da qual nos falam Ferreiro (1997), McMahon et al. (1998) e Guimarães e Youngman (1995), onde a variedade de recursos, fundamentalmente materiais, ao dispor das crianças é um elemento fundamental para que disponham de oportunidades de experienciar a linguagem escrita.

No caso concreto da concepção do projecto pedagógico de intervenção, quando pormenorizamos na análise dos resultados deparamo-nos com dados bastante próximos dos apresentados nas investigações, sobre o planeamento do professor, de Zahorik (1975, in Clark & Yinger, 1987), de Peterson et al. (1978, in Clark & Yinger, 1987), de Morine-Dershimer e Vallance (1976, in Clark & Yinger, 1987) ou de Earle (1996). Apesar destas investigações estarem mais directamente orientadas para a determinação de prioridades na concepção das planificações ou projectos de intervenção, também apontam para elementos desse planeamento que são privilegiados. Assim, nestas investigações, aspectos como a definição de actividades, estratégias, recursos e objectivos são considerados prioritários, como também o parecem ser nos resultados aqui apresentados e que são indicadores da importância que os educadores de infância estudados lhes atribuem. Esta situação é evidente sobretudo quando observamos os resultados para o domínio da linguagem oral, que se apresentam bastante

próximos. Contudo, quando nos detemos no domínio da linguagem escrita, verificamos que é nas actividades e nos recursos que os educadores mais apostam no momento de conceber o seu trabalho, passando para um segundo plano, por exemplo, a definição de objectivos, o que é completamente coincidente com as conclusões apresentadas por Earle (1996).

Relativamente à organização da rotina diária, se é certo que não foram identificadas quaisquer investigações que abordassem esta questão ao nível das concepções dos professores ou educadores, podemos auxiliar-nos da informação mobilizada no primeiro capítulo deste trabalho relativa à organização do tempo no jardim-de-infância, para nos apercebermos de que maneira a forma como estes educadores perspectivam o tempo se constitui como contributo mobilizado para a promoção da abordagem à linguagem escrita. Quando a totalidade dos educadores considera importante ou muito importante o facto de todos os momentos da rotina diária serem bons momentos para se explorarem questões relacionadas com a linguagem escrita, não deixa de ter uma perspectiva acertada, sobretudo se considerarmos, como o fazem Hohmann et al. (1984), Tourtet (1987) ou Bigas e Correig (2001), que esses diversos momentos proporcionam, à criança, oportunidades diversificadas de exploração de materiais e de interacções que, evidentemente, poderão configurar-se como excelentes momentos para o contacto com o código escrito das mais diversas formas. Contudo, e retomando as ideias de Lentin (1990) ou Bigas e Correig (2001), é necessário, também, reconhecer a importância que os momentos especificamente concebidos para desenvolver este ou qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil têm, enquanto tempos particularmente orientados para responder às necessidades reais das crianças e, porque não, também aos seus interesses, aspecto que não parece ser muito considerado por estes docentes. Igualmente pouco destacados pelos educadores surgem os “momentos mortos” que, permitindo uma aproximação e contacto com a leitura e com a escrita de uma forma mais livre ou menos estruturada pelo educador, muitas vezes podem constituir-se como períodos férteis para a experimentação neste domínio, sobre tudo se pensarmos que são tempos de interacção activa entre as crianças.

No que diz respeito à forma como os educadores perspectivam a organização e gestão do espaço físico da sala, a ideia generalizada da inclusão de uma área de Biblioteca na sala de jardim-de-infância afigura-se um bom prenúncio, pois este é o espaço por excelência dedicado ao contacto com a linguagem escrita. É igualmente positivo estes educadores assinalarem apetrechar este espaço com materiais diversificados, como afirmam Rueda (1995), Hohmann et al. (1984), Curto et al. (1998), Andricarín (1999), Rog (2001) ou Gassó (2004), mas a maior parte dos recursos assinalados vão muito ao encontro do tipo de recursos que, com maior frequência, podemos observar nesses espaços, preterindo outros que, pela sua

diversidade de características (de funcionalidade, de tamanho, de conteúdo, de estrutura), se revelam extremamente ricos.

Contraditória com uma postura mais construtivista inserida na linha da literacia emergente, surge uma perspectiva alargada que estes educadores parecem possuir, no que se refere ao apetrechamento das salas no seu todo, que aponta para uma aparente negligência em termos de diversidade de recursos que permitam um contacto contextualizado e funcional com a linguagem escrita nas diferentes áreas de trabalho que compõem a sala. De acordo com os resultados obtidos, sensivelmente metade dos inquiridos revela não atribuir grande importância à existência de diversos materiais de leitura e escrita espalhados pela sala o que nos levanta algumas reticências face a um posicionamento pedagógico coerente nas mais variadas vertentes da intervenção pedagógica destes docentes. Se, por um lado, áreas particularmente orientadas para a potencialização são realçadas e são, igualmente, perspectivados de forma positiva os recursos que nelas podem e devem existir, por outro lado, a ausência desses mesmos critérios na organização e apetrechamento dos restantes espaços de trabalho também se afigura uma constante que contraria o próprio posicionamento pedagógico assumido por estes profissionais e que se configura enquanto constrangimento às potencialidades que o contexto da sala pode oferecer às crianças que a frequentam (Hohmann et al., 1984; Loughlin & Suína, 1982; Schickendanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó 2001).

Paralelamente, e acentuando esta incongruência, os educadores da Ilha Terceira perspectivam como positiva a utilização de diversos quadros para tarefas especiais ao mesmo tempo que afirmam divisar, nas suas salas, vários materiais afixados onde a escrita está presente, contrariando a perspectiva generalizada de escrita restringida às áreas a ela direccionadas. Esta perspectiva, não sendo completamente positiva em termos de potencialização de um ambiente rico em escrita, não pode ser considerada como ideal, sobretudo quando sabemos que a forma como o educador perspectiva e organiza a sala tem sérias repercussões ao nível das experiências que as crianças são convidadas a vivenciar, como assinalam McMahon et al. (1998).

Por outro lado, inserindo-nos, concretamente, nas estratégias de intervenção directa que os educadores referem implementar com o seu grupo de crianças, é-nos possível falar de dois tipos de estratégias: umas reactivas, que representam a forma como o educador assinala agir em resposta a situações de escrita das crianças e as pró-activas, que, sendo iniciadas pelos

educadores, procuram colmatar necessidades emergentes do seu grupo de crianças, por eles identificadas.

Quando observamos o tipo de estratégias reactivas que os educadores dizem implementar quando uma criança quer escrever, verificamos que algumas das mais assinaladas distam daquilo que esperaríamos de educadores que referem que abordagem à linguagem escrita deve ser um processo de construção de aprendizagens e conhecimentos através da exploração activa de situações de leitura ou escrita. É o caso de estratégias como pedir à criança para elaborar um desenho em vez de escrever, escrever em vez de deixá-la experimentar ou elaborar um modelo para ela copiar. E, por outro lado, uma estratégia tão importante como pedir à criança para escrever como souber e depois confrontá-la com a escrita convencional da palavra registada foi das que menos pontuação teve por parte destes educadores. Estas divergências entre a forma de pensar a abordagem à linguagem escrita e a forma de perspectivar a intervenção vão ao encontro dos resultados dos trabalhos de Guimarães e Youngman (1995) e de Mourato (1997), ambos efectuados em Portugal, e que destacam, precisamente, este tipo de discrepâncias no discurso dos educadores de infância.

Relativamente às estratégias pró-activas, nomeadamente quando assinalam as que implementam ao registar acontecimentos ou situações, observamos que as que maior percentagem de resposta obtiveram são, todas elas, indiciadoras de uma perspectiva de abordagem à leitura e à escrita que procura explorar os aspectos funcionais e conceptuais da leitura e da escrita, tais como a função da escrita ou a sua orientação espacial convencional. Este tipo de estratégias que referem implementar passa, ainda, pela elaboração de registos escritos onde a utilização de letras claras e bem definidas, preferencialmente maiúsculas de imprensa, se revela positiva, a avaliar pelas investigações de Bigas e Correig (2001) e Pausas (1999), no sentido de respeitar o próprio desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e de a aproximar de maneira funcional e contextualizada à utilização do código escrito.

Contudo, quando lhes é solicitado referir as actividades que mais frequentemente desenvolvem neste domínio, a linguagem oral surge destacada nas suas opções de resposta, como surgiu quando questionadas acerca dos elementos que consideram mais importantes durante a concepção do projecto pedagógico de intervenção. Actividades como conversar, contar histórias ou desenhar são as que mais frequentemente são realizadas nos jardins-de-infância, que, sendo de uma importância extrema em termos do desenvolvimento infantil, até mesmo para o desenvolvimento da linguagem escrita, não garantem, por si só, uma aproximação à utilização funcional e contextualizada da linguagem escrita.

Não obstante surgirem na sequência das actividades anteriormente assinaladas em

termos percentuais, algumas actividades relacionadas com a escrita e claramente orientadas para a emergência da linguagem escrita, tais como registos do educador ou registos das crianças, revelaram resultados pouco animadores. Assim, uma vez mais, somos confrontados com formas de pensar ambivalentes, dos educadores de infância, face à abordagem à escrita que, ora se centram em situações de aprendizagem ligadas à preparação para a leitura, ora dão destaque a experiências de aprendizagem onde a literacia emergente é a tónica dominante.

Ainda nas estratégias pró-activas podemos considerar aquelas que dizem respeito à articulação do trabalho que, neste domínio, é efectivado entre o jardim-de-infância e aquele que os pais desenvolvem em casa. Pelos resultados obtidos, o maior destaque vai para aquelas que os educadores poucas vezes ou nunca implementam e que são a maioria das que foram propostas. Assim, e quando metade ou mais de metade dos educadores refere não implementar ou fazê-lo poucas vezes estratégias como enviar livros para casa, convidar os pais para reuniões onde se converse sobre formas de participar activamente nas aprendizagens das crianças ou motivar os pais para potencializarem o contacto com a leitura e a escrita em casa, apenas podemos apontar para uma aparente falta de sistematicidade ao nível de um trabalho que se pretende articulado e coerente.

Quer os contactos mais informais, quer os encontros mais sistemáticos e formais são importantes e de grande utilidade para educadores e pais, tanto para a resolução de situações que configuram o dia-a-dia da criança, quanto se constituem como momentos privilegiados para envolver os pais e encarregados de educação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, provada que está a importância que estes têm sobre os mesmos, como assinalam Berger (1998), Williams e Rask (2003) ou Christian et al. (1998). Na população em estudo estas questões não parecem revestir-se de uma cuidada atenção na forma como a relação é perspectivada, sendo excepcionalmente contrariada por uma posição mais forte quanto à estratégia de convidar os pais para actividades que se realizem dentro da sala.

Finalmente, questionados acerca dos conhecimento que estes docentes revelam ter relativamente aos ***processos de desenvolvimento da linguagem escrita e das consequentes competências que consideram as crianças devem ter desenvolvido ao concluir o jardim-de-infância***, as divergências, entre a posição inicialmente defendida de abordagem à linguagem escrita enquanto processo de construção activa e o tipo de competências que os educadores consideram que as crianças devem ter desenvolvido ao finalizar o jardim-de-infância, surgem com alguma evidência. Observando detidamente as competências assinaladas pelos educadores, apercebemo-nos que se encontram fundamentalmente orientadas para uma concepção instrumentalista da aprendizagem da linguagem escrita, inserida numa perspectiva

de preparação para a leitura e escrita. Assim, para além das competências do âmbito da linguagem oral, que foram as duas mais assinaladas, as competências no domínio da linguagem escrita surgem, basicamente, inseridas no âmbito do desenvolvimento da motricidade fina, com questões de lateralidade e coordenação óculo-manual encabeçando o rol de competências mais importantes a serem adquiridas. Em menor percentagem surgem competências inerentes a uma concepção construtivista da aprendizagem da linguagem escrita, mas que acabam, também elas, por destacar apenas os aspectos figurativos da escrita, deixando para os últimos lugares questões que se prendem precisamente com a utilização funcional da escrita. Estes resultados surgem, assim, completamente coincidentes com os de Guimarães e Youngman (1995) que, indagando acerca das concepções de um grupo de educadores portugueses sobre as competências mais importantes que as crianças devem adquirir no domínio da linguagem escrita, concluíram que são, precisamente, as competências ligadas à linguagem oral e à expressão motora fina aquelas que maior destaque ganham.

3.3.2.- Análise e Discussão sobre as Diferentes Formas de Pensar a Linguagem Escrita

Relativamente aos resultados obtidos pelos educadores de infância inquiridos quando comparados os **modelos pedagógicos** que afirmam orientar a sua forma de ser e estar na profissão, verificamos que, as questões de organização e gestão do espaço, do apetrechamento da sala com registos, das estratégias de intervenção seguidas pelos educadores quando a criança quer escrever ou das estratégias de articulação família/escola, apresentam diferenças significativas entre os educadores que referem seguir o modelo High-Scope e os educadores que optaram por outros modelos.

Assim, e para cada um dos tópicos identificados, os educadores que afirmam seguir o modelo High-Scope parecem não perspectivar a abordagem à linguagem escrita enquanto processo de considerável relevância para as suas práticas pedagógicas, o que se afigura contraditório com os próprios princípios que subjazem este modelo curricular. Como referimos no primeiro capítulo do trabalho, o modelo High-Scope tem numa cuidada organização do espaço um elemento central dos seus postulados pedagógicos; ao privilegiar a aprendizagem activa por parte da criança, este modelo aposta fortemente na organização de uma sala de jardim-de-infância bem apetrechada e organizada, com áreas de trabalho bem definidas e delimitadas (Hohmann et al., 1984; Brickman & Taylor, 1991; Formosinho,

1996), o que aparentemente não é considerado pelos educadores que referem segui-lo. Mais, como assinala Maehr (1991), na década de 1990 este modelo começa a dar mais destaque ao domínio da linguagem escrita, até então menos privilegiado atendendo à centralidade que era concedida ao conhecimento lógico-matemático, e ao educador é-lhe exigido que multiplique, na sala de jardim-de-infância, as oportunidades que as crianças possam ter de contacto com o código escrito, através do apetrechamento diversificado das áreas de trabalho com materiais de leitura e de escrita e da concepção de novas áreas de trabalho como a área da escrita ou do escritório. Mas os princípios emanados não ficam por aqui. Os investigadores da Fundação Ypsilant aconselham aos educadores a implementação de estratégias de intervenção pedagógica que permitam, às crianças, a utilização contextualizada e significativa da escrita, partindo dos conhecimentos que as crianças possuem acerca dela, o que não se afigura muito presente nas concepções deste grupo de educadores a intervir na Ilha Terceira.

Mais, quando nos centramos nos resultados da análise estatística efectuada para a pergunta 11, acerca das competências mais importantes que, no entender dos educadores, as crianças devem ter adquirido no domínio da linguagem escrita ao concluir o jardim-de-infância, uma vez mais o modelo High-Scope surge em desvantagem, precisamente numa das competências que remetem para o domínio em questão – perceber para que serve a escrita; elemento que, de novo, vem levantar dúvidas face à perspectiva que estes educadores têm acerca da abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino. Ainda relativamente a estas competências assinaladas pelos educadores que seguem o modelo High-Scope, apenas numa delas - conhecer os sons correspondentes a cada letra – são evidenciadas diferenças face ao grupo que refere seguir uma pedagogia ecléctica, destacando-se pela positiva ao apostar na potencialização de questões que se prendem com o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Na tentativa de perceber o que poderá estar por detrás desta divergência entre a forma de pensar dos educadores que afirmam orientar a sua intervenção de acordo com o modelo High-Scope e os pressupostos sobre os quais assenta o modelo, e não indo além de uma mera especulação face a estes resultados, atrevemo-nos a avançar com duas possíveis razões para que esta tenha surgido. Uma, de carácter formativo, que se poderá explicar considerando uma possível formação inicial muito distante no tempo, onde, como tivemos oportunidade de referenciar, a importância dada à linguagem escrita era relativa, e as subsequentes carências ao nível de formação contínua que, nesta, como em todas as outras profissões, levaria a uma actualização dos conhecimentos; hipótese que ganha mais peso sobretudo se levarmos em conta o facto de, na caracterização da população, não terem sido fornecidos dados concretos

sobre formação contínua no domínio da abordagem à linguagem escrita que, tendo sido realizada por quase 38% da população, carece de concretização em termos de especificidade de informação. Outra o facto deste grupo de educadores ter optado, num determinado momento do seu percurso profissional, por seguir este modelo, sem uma formação adequada e aprofundada, levando-os a um real desconhecimento dos princípios que fundamentam este modelo curricular.

No lado oposto, em termos de relação entre modelo pedagógico seguido e formas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, situamos os educadores do Movimento da Escola Moderna que, registando médias de resposta superiores em aspectos como a organização do espaço, os objectivos que perseguem ao implementar actividades de registo e as estratégias de envolvimento parental, revelaram, ainda, diferenças significativas na organização do espaço físico da sala, nalgumas competências que privilegiam desenvolver nas crianças e, fundamentalmente, nas actividades que referem implementar com maior frequência. Estes resultados vêm assomar a existência de alguma relação entre aquilo que representam os pressupostos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna e a forma como estes educadores perspectivam a sua intervenção neste domínio, fundamentalmente quando tocamos em aspectos como a organização do espaço, onde a linguagem escrita tem um lugar privilegiado, ou a contextualização democrática e partilhada das aprendizagens, onde crianças, pais e comunidade participam activamente nos processos de construção de saberes e conhecimentos socialmente instituídos (Niza, 1996).

Pela positiva cabe-nos, ainda, ressaltar alguns dos resultados dos educadores que assinalaram não seguir qualquer modelo, apostando por uma pedagogia que denominámos de ecléctica. Este grupo de educadores que, como vimos, representa mais de metade da população, para além de ter obtido melhores médias em aspectos como a concepção do projecto pedagógico e as estratégias pró-activas de leitura, diferenciou-se significativamente de outros grupos no apetrechamento da sala com registos e nas estratégias reactivas de intervenção. Quiçá apostando na diversidade de estratégias de intervenção a diferentes níveis, mais do que cingir-se a pressupostos e orientações específicas de um modelo curricular, estes educadores, como afirmam Spodek e Brown (1996), parecem procurar adoptar formas de perspectivar a prática que, não sendo restritivas ou formalmente estruturadas, possam adaptar-se à sua forma de ser e estar na profissão.

Relativamente aos educadores que declararam seguir a metodologia de Trabalho por Projecto, os resultados não revelaram dados particularmente relevantes em termos da sua forma de pensar a abordagem à linguagem escrita, com uma média de resultados apenas

ligeiramente mais elevada na dimensão de “rotina diária”, mas muito próxima da média registada pelos educadores do modelo High-Scope. Contrariamente à forma como é perspectivada a organização curricular desta metodologia e à importância que, nela, é atribuída à linguagem escrita, neste grupo não surgem posições relevantes sobre tudo ao nível das actividades, que se afiguram como os elementos de maior peso dentro desta forma de perspectivar a educação de infância (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998; Lopes da Silva, 1998; Mendonça, 2002; Chillón, 2003).

Quando direccionamos o nosso Estudo para a desocultação de possíveis **diferenças na forma de pensar dos educadores de infância** sobre a linguagem escrita verificamos que, de facto, existem diferentes formas de perspectivar a intervenção pedagógica neste domínio que passam, em primeiro lugar, pela maneira como os educadores encaram a sua prática, mais do que por questões de posicionamento teórico/pedagógico e, em segundo lugar, por aspectos pontuais e concretos dessa mesma prática.

Como tivemos oportunidade de assinalar, no que diz respeito ao ***posicionamento pedagógico dos educadores face à abordagem à leitura e à escrita***, fundamentalmente na definição da posição que o educador assume face à abordagem à linguagem escrita, os grupos 1 e 2 não revelaram diferenças na sua forma de pensar e apresentaram resultados idênticos àqueles que se verificaram na análise global dos dados, com uma concentração de respostas na opção que aponta para uma concepção de abordagem à linguagem escrita enquanto literacia emergente (Ferreiro, 1997; McMahon et al., 1998; Miller, 2001). Contudo, e contrariamente a esses resultados gerais, quando pormenorizamos ao nível da concepção que adoptam relativamente ao papel da criança nesse processo comprovamos que o grupo que assume melhores resultados e que melhor perspectiva a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância (Grupo 2) se mostra maioritariamente mais coerente com a perspectiva da literacia emergente anteriormente defendida, com o Grupo 1 a oscilar as suas respostas entre esta perspectiva e uma perspectiva de preparação para a leitura e para a escrita (Ferreiro, 1997; McMahon et al., 1998; Miller, 2001, Guimarães e Youngman, 1995).

Mas, se no caso do posicionamento pedagógico dos educadores as diferenças entre os dois grupos são ténues, elas começam a fazer-se sentir com maior intensidade quando nos aproximamos das questões relacionadas com os ***aspectos metodológicos inerentes à abordagem à linguagem escrita***. As diferenças começam, assim, a surgir à medida que nos aproximamos de questões mais directamente relacionadas com a prática diária no jardim-de-infância e que se afiguram mais “palpáveis” em termos do trabalho que estes docentes

desenvolvem, apesar de, nalguns casos, essas diferenças se diluírem, como veremos adiante.

Desta forma, é nas questões relativas à concepção do projecto pedagógico, à organização e apetrechamento da sala, ao apetrechamento da sala com variedade de registos, às estratégias reactivas de intervenção e às estratégias de articulação família/escola onde as diferenças entre os grupos 1 e 2 se acentuam, com o Grupo 2 (o grupo que melhor perspectiva a abordagem à linguagem escrita) a apresentar resultados superiores ao Grupo 1, diferenciando-se significativamente.

Em linhas gerais, o Grupo 2 distancia-se do Grupo 1 ao apostar na concepção de um projecto pedagógico de intervenção mais orientado para o domínio da linguagem escrita que inclui a caracterização das concepções infantis sobre leitura e escrita e a definição de objectivos, actividades, estratégias e recursos para esse domínio; afasta-se, ainda positivamente, do Grupo 1 na organização e gestão de espaços quer direccionados para o domínio em causa, quer orientados, à partida, para potencializar outros domínios ou áreas do desenvolvimento das crianças que frequentam a sala. O Grupo 2 perspectiva de forma mais completa a organização dos espaços, considerando uma diversidade de recursos que, sendo portadores de escrita, possam aproximar as crianças do contacto com o código escrito. Também ao nível das estratégias reactivas de intervenção, este Grupo aposta na diversidade de estratégias como elemento que permite dar uma resposta mais adequada àquilo que são os interesses manifestos das crianças pela escrita, alargando esse critério às estratégias que assinalam seguir na articulação do seu trabalho com o das famílias neste domínio.

A avaliar por estes resultados e pelas propostas de investigadores como Tann (1993, in Davies & Rogers, 2000) ou Yinger (2001), podemos perspectivar um Grupo 2 que poderá, em tese, estar mais próximo daquilo que significariam práticas pedagógicas de maior qualidade, onde a adequada articulação entre os diversos elementos do currículo se conjugaria convenientemente num planeamento da intervenção que privilegiaria o domínio em causa.

Os resultados são tanto ou mais encorajadores quando ponderamos as conclusões obtidas por Santos (2001) que, limitando-se a avaliar as práticas pedagógicas de um grupo de educadoras Açorianas no domínio em causa, identificou como elementos-chave para o sucesso da intervenção, em termos de evolução das concepções infantis das crianças, os aspectos relacionados com a organização e gestão dos espaços da sala, elementos estes que parecem marcar a diferença entre as formas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita na população em estudo.

Se, de facto, a conjugação do planeamento da acção pedagógica, da forma como o

educador perspectiva a intervenção e do seu posicionamento face ao trabalho que pretende desenvolver, com o tipo de intervenção que se efectiva na sala se concretizam em prol de um trabalho de qualidade, como o indicam os estudos de Stipek e Byler (1997), McMahon et al. (1998), Vartuli (1999) ou File e Gullo (2002), então podemos estar perante um cenário animador, fundamentalmente no que diz respeito aos educadores que compõem o Grupo 2, mesmo sabendo que existem algumas divergências, como veremos.

Por outro lado, aspectos como a organização da rotina diária, as estratégias pró-activas de intervenção, os objectivos que os educadores assinalam perseguir ao elaborar registos escritos ou as actividades que mais frequentemente referem implementar, não se revelaram como elementos do currículo que marcam a diferença entre os educadores que melhor perspectivam a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e aqueles que mais a relegam, apesar de, entre eles, se observarem algumas diferenças pontuais. Se em termos da organização e gestão da rotina diária e das actividades que os educadores mais referem implementar as diferenças foram praticamente inexistentes, já ao nível das estratégias pró-activas de intervenção e dos objectivos que perseguem ao escrever diante das crianças foram identificadas ligeiras divergências que levam o Grupo 2 a destacar-se, de novo, em questões que dizem respeito à observação, por parte das crianças, dos aspectos figurativos da escrita e à sua utilização funcional.

Assim, e apenas no que diz respeito à forma de pensar destes educadores acerca dos processos inerentes à abordagem à linguagem escrita, os aspectos que aproximam ou distanciam os dois grupos voltam a levantar a questão das divergências dentro das concepções de cada um dos grupos de educadores mas, sobretudo, do Grupo 2. Se, por um lado, parece existir uma preocupação em potencializar determinados elementos do currículo em prol de uma abordagem significativa, contextualizada e que recorra à diversidade de situações de contextos e materiais, por outro lado, existem aspectos que são menos privilegiados e que não fazem qualquer diferença entre formas mais ou menos reflectidas de perspectivar o trabalho neste âmbito. Mesmo no grupo onde melhor são perspectivadas formas diferenciadas de abordar a linguagem escrita, não existe uma continuidade nos critérios que são adoptados de forma a conseguir a uma visão articulada, mas fundamentalmente consistente, do trabalho que neste, como em qualquer outro domínio, se pretende quando o objectivo é potencializar o desenvolvimento global e harmonioso da criança em idade pré-escolar (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, n. 5/97; Ministério da Educação, 1997).

Esta visão de descontinuidade na forma de conceber a abordagem à linguagem escrita prolonga-se quando nos deparamos com os resultados obtidos pelos dois grupos relativamente

aos ***conhecimentos dos educadores acerca dos processos inerentes ao desenvolvimento das concepções infantis acerca da leitura e da escrita***, nomeadamente quando os questionamos acerca das competências que consideram serem fundamentais desenvolver nas crianças, no domínio da linguagem escrita, antes delas transitarem para o primeiro ciclo do ensino básico. Neste caso, para além da proximidade registada entre os dois grupos, as diferenças significativas apenas surgiram nas competências inerentes ao domínio da linguagem oral, onde se destacou, novamente, o Grupo 2.

Esta ausência de diferenças significativas entre os dois grupos, na maior parte dos itens apresentados, bem como a relevância que, em termos de competências, é atribuída pelos educadores do Grupo 2 à linguagem oral, apenas nos pode levantar interrogantes, por um lado, na mesma ordem de ideias anteriormente mobilizadas e que se refere a um aparente eclectismo presente na forma de pensar dos educadores que, não tendo uma linha de actuação claramente definida e estruturada, ponderam todas e cada uma das hipóteses apresentadas como válidas e importantes; por outro lado, um desconhecimento acerca das competências realmente fundamentais para a criança poder transitar para o primeiro ciclo ou que melhor respeitem as suas necessidades e interesses; ou, ainda, uma dificuldade em especificar competências na tentativa de apostar em aprendizagens de carácter mais abrangente. Estas hipóteses aqui expostas, correndo o risco de não serem as que melhor tentam explicar as respostas mobilizadas pelos grupos, poderão estar entre as causas desta homogeneidade de resultados, se considerarmos trabalhos como os de Einarsdóttir (2003) ou Burton (1997) que as apresentam como fruto dos dilemas profissionais que os docentes deste nível de ensino podem ou poderão sofrer.

De qualquer maneira, e circunscrevendo-nos ao domínio da linguagem escrita, podemos afirmar que, na população em estudo, não existe uma forma única, coerente e coesa de perspectivar a abordagem à linguagem escrita, como nos indicam Ferreiro (1997), McMahon et al. (1998) ou Miller (2001). Existem nos grupos, como na população estudada, perspectivas que vão sendo construídas de uma conjugação de elementos que nuns casos, mais do que noutros poderão estar mais próximas daquilo que poderíamos supor ser boas formas de pensar essa abordagem e de a traduzir, provavelmente, em melhores práticas pedagógicas (Loughlin & Suína, 1982; Lopes et al., 2004; Carlino & Santana, 1996; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Alves Martins & Niza, 1998; Hill, 1999; Gambrell & Mazzoni, 1999; Nemirovsky, 1999; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001).

Em linhas gerais, quer da análise global das concepções dos educadores de infância estudados, quer da análise feita atendendo às diferenças entre aqueles que de maneira mais ou

menos positiva perspectivam a abordagem à linguagem escrita, o resultado que mais se destaca diz respeito à ausência de uma posição consistente e continuada de critérios que ditem a forma como os educadores pensam a linguagem escrita no jardim-de-infância. À semelhança de conclusões assinaladas em investigações como as de McLachlan-Smith (1993), Einarsdóttir (2003), Nuttall (2003), Miller (2001), Guimarães e Youngman (1995) ou Mourato (1997), parecem existir divergências na forma de perspectivar o trabalho do educador neste domínio que, mais ou menos acentuadas, poderão, eventualmente, representar entraves à concreção de um trabalho pedagógico global, intencionalmente desenhado, e, provavelmente, a uma implementação daquilo que o educador ideou mais distanciada daquilo que seria desejado ou desejável.

EM SÍNTESE E RETOMANDO OS OBJECTIVOS INICIALMENTE PROPOSTOS…

Este Estudo sobre as concepções dos educadores de infância no que diz respeito à forma como encaram a abordagem à linguagem escrita vem desvendar uma posição maioritariamente ecléctica destes profissionais que, mais ou menos acentuada conforme os educadores a perspectivam atendendo a um maior ou menor número de elementos curriculares presentes, podem ser o reflexo de concepções orientadas para a implementação de práticas verdadeiramente potencializadoras deste domínio ou nem tanto.

Assim, e relativamente ao primeiro objectivo deste Estudo - *determinar quais as concepções que os educadores de infância têm sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita* – a quase totalidade de educadores assegura perspectivar a sua intervenção pedagógica no domínio da linguagem escrita enquanto processo que vai sendo construído pela criança e que tem o seu início muito antes dela entrar para o jardim-de-infância, considerando o educador enquanto facilitador de experiências de aprendizagem que possam ajudar a criança nesse sentido. Esta perspectiva da abordagem à linguagem escrita enquanto literacia emergente permanece praticamente inalterada quando se trata de identificar diferentes formas de pensar a linguagem escrita.

No que diz respeito ao segundo e terceiro objectivos - *determinar quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância* e *determinar quais as concepções dos educadores de infância acerca da sua prática pedagógica no domínio da linguagem*

escrita – é possível verificar a existência de diferenças na forma de perspectivar cada um dos elementos do currículo em causa, não existindo uma posição coerente e coesa na maneira como é concebida a abordagem à linguagem escrita. Desta forma:

- ao nível da concepção do projecto pedagógico de intervenção registamos uma acentuada preocupação pela linguagem oral, mais do que pela escrita, com particular destaque para a definição de actividades, estratégias e recursos e onde a caracterização do grupo é pouco considerada;

- a rotina diária deve permitir, segundo os educadores inquiridos, que qualquer momento seja importante para potencializar experiências de aprendizagem neste domínio; contudo, não podemos deixar de considerar um dado interessante que emerge da análise global dos resultados e que nos dá conta do facto de um quarto da população inquirida não atribuir qualquer relevância ao aproveitamento dos tempos mortos enquanto momentos que podem ser canalizados para a realização de actividades no domínio em causa que, possuindo um carácter, por regra, tranquilizador, permitem um contacto directo com o código escrito;

- a organização do espaço físico da sala em prol da criação de oportunidade de exploração da escrita privilegia, em qualquer dos casos, a criação de uma área de biblioteca e de leitura e escrita bem apetrechadas, mas esse cuidado relativo a estes espaço não se torna extensível às restantes áreas de trabalho da sala, onde a diversidade de recursos de leitura e escrita não é perspectivada como importante;

- ao nível das estratégias que os educadores manifestam implementar perante o interesse da criança em escrever (estratégias reactivas), poderíamos afirmar que aquelas que maior destaque tiveram estão directamente relacionadas com uma orientação pedagógica que não corresponde à posição manifestada pela maioria quando questionada acerca do que para estes profissionais significa a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância; tal traduz-se numa divergência entre uma posição claramente orientada para a preparação para a leitura e a escrita manifestada ao nível destas estratégias de intervenção e uma posição que considera a aprendizagem da linguagem escrita enquanto processo emergente que a criança constrói progressivamente apontada como premissa-base que orienta a sua intervenção neste domínio;

- no que diz respeito às estratégias pró-activas de intervenção, ou seja, às estratégias que os educadores referem implementar ao tomarem a iniciativa de ler ou escrever diante das crianças, a maioria dos educadores inquiridos assume efectivar a sua acção através de situações que potenciem a exploração de aspectos funcionais e conceptuais da linguagem

escrita, nomeadamente do para quê se escreve e de algumas regras da escrita, como a sua orientação espacial convencional;

- as actividades mais assinaladas pelos educadores como as que mais frequentemente desenvolvem nas suas salas estão marcadamente orientadas para os domínios da linguagem oral e da expressão motora fina, conotados com uma perspectiva de preparação para a leitura, onde o conversar, o contar histórias, a modelagem ou os jogos de discriminação perceptiva têm um lugar de destaque;

- e relativamente às estratégias de articulação família/escola, os educadores, na sua maioria, apostam nas estratégias onde as situações de contacto informal e/ou indirecto com os pais são privilegiadas e onde o "motivar" é o objectivo central da intervenção docente.

O quarto objectivo do Estudo, tendente a *identificar quais os conhecimentos que os educadores têm acerca das competências que as crianças devem desenvolver durante o jardim-de-infância no domínio em causa* concretiza-se em formas de pensar conotadas com uma perspectiva onde é fundamental dotar a criança de aprendizagens ao nível de competências básicas de linguagem oral e de motricidade fina, consideradas essenciais para a criança aprender a ler e a escrever, posição que revela algumas incertezas face ao processo que se traduzem, não apenas nas diferentes formas de pensar o currículo e a sua organização, mas que surge contraditória com a posição dominante inicialmente manifestada.

Ao tentar *estabelecer uma possível relação entre as concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e o modelo pedagógico que orienta a sua intervenção nesse domínio*, nosso quinto objectivo, apercebemo-nos que os educadores que seguem o modelo do Movimento da Escola Moderna e aqueles que manifestam seguir uma pedagogia ecléctica perspectivam de forma mais positiva a abordagem à linguagem escrita, apostando na diversidade de estratégias e numa intervenção mais global e abrangente no domínio em questão. Os educadores que orientam a sua intervenção segundo o modelo High-Scope e aqueles que seguem a metodologia de Trabalho por Projecto revelaram formas de pensar a abordagem à linguagem escrita que distam bastante dos princípios e pressupostos que subjazem a cada um desses modelos pedagógicos.

Por último, para dar resposta ao sexto objectivo do Estudo que pretendia *estabelecer possíveis formas distintas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita nas concepções dos educadores de infância*, a análise comparativa efectuada permitiu identificar os elementos do currículo que representam diferenças entre os educadores que melhor se posicionam face à

abordagem à escrita neste nível de ensino e aqueles que mais se distanciam dela. Essas diferenças assentam, fundamentalmente, nalguns dos aspectos metodológicos da intervenção dos educadores (concepção do projecto pedagógico de intervenção, organização do espaço da sala, apetrechamento da sala com registos vários, estratégias reactivas de intervenção e estratégias de articulação família/escola) e parecem configurar, assim, uma forma de pensar que se revela mais completa e abrangente, apesar dos hiatos que se fazem sentir e que conferem, quer à forma como cada um dos grupos de educadores formados se posiciona, quer à forma em que a população inquirida o faz, de uma maneira por nós identificada enquanto ecléctica.

Assim, e mesmo existindo um grupo que mais se aproxima de uma perspectiva abrangente no domínio em questão, à semelhança do que se verificou na população em estudo, surgem dentro dos próprio grupos posições menos coerentes e coesas que dão conta de algumas incertezas na maneira de perspectivar a abordagem à linguagem escrita nas mais variadas vertentes de intervenção dos educadores. Mais do que seguir uma orientação pedagógica específica e homogénea (de preparação para a leitura e para a escrita ou de emergência da linguagem escrita) parece existir, nas suas formas de pensar, uma fusão de estratégias e de actividades que, em conjunto, poderão representar enquadramentos contextuais que se afigurarão mais ou menos positivos no sentido de criar condições que permitam, às crianças que frequentam estas salas, construir de forma activa e construtiva as suas aprendizagens no domínio em questão.

4.- ESTUDO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ESCRITA

4.1.- JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

4.1.1.- Objectivos

O Estudo 2, centrado nas práticas pedagógicas e nas concepções de um grupo de 18 educadoras de infância acerca da forma como implementam e concebem a linguagem escrita nas suas salas, pretende, aprofundando no estudo da forma como estes profissionais pensam a abordagem à linguagem escrita iniciado no Estudo 1, caracterizar as suas práticas pedagógicas neste domínio e indagar acerca da forma como umas e outras se relacionam. Assim, são objectivos específicos do presente Estudo:

1) Caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando os aspectos relativos à organização de espaços e tempos e ao tipo de actividades e estratégias planificadas e implementadas no domínio da abordagem à leitura e escrita.
2) Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.
3) Determinar quais as concepções que os educadores de infância têm sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita.
4) Determinar quais as concepções dos educadores de infância acerca da sua prática pedagógica no domínio da linguagem escrita.
5) Estabelecer uma relação entre as concepções dos educadores de infância (acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância; daquilo que pensam sobre aquilo que fazem neste domínio e dos seus conhecimentos sobre as concepções infantis de leitura e escrita) e o tipo de práticas pedagógicas implementadas.

4.1.2.- Participantes

Para o Estudo 2 foi seleccionada uma *amostra progressivamente circunscrita* (Albarello et al., 1995) a partir dos 75 educadores de infância pertencentes à rede pública da Ilha Terceira, Açores, que permitiu configurar um grupo de 18 educadores, atendendo a um conjunto de critérios que foram definidos procurando garantir um grupo de profissionais com alguma qualidade em termos de implementação das suas práticas pedagógicas. Este grupo de 18 educadores de infância foi alvo de uma observação das suas práticas pedagógicas e de uma entrevista que permitisse caracterizar as suas concepções em aspectos considerados chave para uma adequada abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância.

Neste sentido, "a partir de uma base bastante ampla... (fomos) delimitar uma população cada vez mais precisa" (Albarello et al., 1995, p.59) e, dos setenta e cinco educadores de infância a exercerem a docência no ano lectivo 2003/2004, nas escolas da rede pública da Ilha Terceira, os 18 seleccionados:

a.- não tinham estagiários na sua sala: a presença continuada de estagiários inviabilizaria a observação das práticas pedagógicas dos educadores e poderia constituir-se como uma variável interveniente no processo de desenvolvimento das concepções infantis do grupo de crianças a observar;

b.- estavam a trabalhar na sala onde permaneceriam durante todo o ano lectivo: alguns dos educadores inicialmente contactados tinham sido deslocados por um tempo indeterminado para instalações exíguas ou sem condições para uma adequada observação;

c.- tinham um grupo de crianças suficientemente numeroso que permitisse a selecção de, pelo menos, 7 delas para a realização de observações relativas à evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita; em muitas das salas contactadas, apesar do número de crianças inscritas ser 10, a frequência era inferior a 5/6 crianças;

d.- tinham, em número suficiente, crianças de 4 e 5 anos: inicialmente procurou-se formar grupos de apenas 5 anos, atendendo à capacidade das crianças desta faixa etária de compreender com alguma facilidade as tarefas que lhe eram dadas a executar, contudo, e dado o escasso número de crianças com 5 anos a frequentar o jardim-de-infância, o leque de idades foi ampliado incluindo as crianças de 4 anos; esta alteração não pareceu dificultar a recolha de dados pois as crianças, aos 4

anos, já possuem um vocabulário suficientemente amplo e uma construção frásica bem desenvolvida que permitem a explicação, por parte destas, da sua forma de pensar relativamente a cada uma das tarefas que lhes forem exigidas; por outro lado, estudos como os de Justice et al. (2005) demonstram que os desempenhos das crianças de 5 anos em tarefas de literacia, apesar de ligeiramente superiores, não se distanciam significativamente das de 4 anos; para além deste aspecto, como também referem estes investigadores, a escolha destas idades é fundamental pois os resultados obtidos neste estudo apontam para que este seja um período que marca significativamente o crescimento das crianças em termos de competências de literacia.

e.- eram educadores de infância titulares das salas onde iriam desenvolver a sua acção pedagógica durante o ano lectivo em questão: no contacto inicial foram alguns os educadores que referiram não saber por quanto tempo ficariam na sala, por estarem a substituir um colega; a escolha destas salas de jardim-de-infância dificultaria o acompanhamento das práticas pedagógicas dos educadores durante o ano lectivo, não permitindo relacionar, sequer, as práticas pedagógicas observadas e a evolução dos grupos de crianças;

f.- estavam a trabalhar em salas com condições que permitissem a observação das suas práticas e do grupo de crianças: foram excluídas, por exemplo, salas com duas educadoras a trabalhar em conjunto ou salas a funcionar em espaços não apropriados, como uma garagem;

g.- identificaram as suas práticas pedagógicas enquanto enformadas por distintos modelos curriculares, o que nos ofereceu um leque de opções diversificado em termos de possíveis formas de abordagem à leitura e à escrita distintas ou dotadas, eventualmente, de singularidades próprias;

h.- foram educadores que, durante os contactos iniciais, mostraram a sua total disponibilidade para participar nesta investigação.

Este grupo de 18 educadores de infância seleccionado, como se pode verificar através do Quadro 22 tem idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos e entre 5 e 28 anos de serviço lectivo; 17 deles têm como formação inicial o Bacharelato em Educação de Infância e um tem Licenciatura como formação base; dos 17 educadores bacharéis, 14 estão a frequentar ou já frequentaram cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância e 1 realizou um CESE; relativamente ao modelo pedagógico que orienta

as suas práticas pedagógicas, 5 referiram seguir o Trabalho por Projecto, 6 o Movimento da Escola Moderna e 7 indicaram não seguir nenhuma orientação em particular; resta, ainda, indicar que a totalidade dos educadores pertencentes a este grupo são do sexo feminino.

Quadro 22 – Caracterização do Grupo de 18 Educadores de Infância

Educador	Idade	**Anos de Serviço**	**Formação inicial**	**Formação contínua**	**Movimento Pedagógico**	**Anos na escola**	**Idades do grupo de crianças**	Meio
A	40	18	Bacharelato	C.F.C.P.	Trabalho por Projecto	1	3 a 6	Urbano
B	36	14	Bacharelato		Trabalho por Projecto	2	3 a 5	Urbano
C	32	8	Bacharelato	C.F.C.P.	Trabalho por Projecto	1	3 a 6	Urbano
D	40	16	Bacharelato		Trabalho por Projecto	7	3 a 6	Rural
E	26	5	Licenciatura		Ecléctico	1	3 a 6	Rural
F	48	26	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	16	3 a 5	Rural
G	40	20	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	16	3 a 5	Rural
H	56	28	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	2	3 a 5	Rural
I	34	13	Bacharelato	C.F.C.P.	MEM	4	4 e 5	Rural
J	33	13	Bacharelato	CESE	MEM	1	3 a 6	Rural
L	40	23	Bacharelato	C.F.C.P.	MEM	8	4 a 6	Rural
M	39	15	Bacharelato	C.F.C.P.	MEM	4	3 e 4	Urbano
N	50	21	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	14	4 e 5	Urbano
O	39	18	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	2	3 a 6	Urbano
P	46	14	Bacharelato	C.F.C.P.	Ecléctico	1	3 a 5	Rural
Q	40	20	Bacharelato	C.F.C.P.	MEM	12	3 a 6	Rural
R	39	14	Bacharelato	C.F.C.P.	Trabalho por Projecto	3	3 e 4	Rural
S	45	25	Bacharelato	C.F.C.P.	MEM	2	4 a 6	Rural

4.1.3.- Instrumentos

Para a avaliação das práticas pedagógicas desde grupo de educadoras e das suas concepções acerca da abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: uma grelha de observação e registo das práticas e uma entrevista que, de seguida, descrevemos.

4.1.3.1.- Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Leitura e da Escrita

Para este Estudo 2 foi utilizada a observação não participante como técnica científica mais ajustada aos objectivos do trabalho. O objectivo principal assenta na necessidade de dar

resposta a questões que se prendem com a forma como um grupo de educadores concebe e implementa as suas práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita. Neste sentido, e tal como referem Gómez et al. (1996), a observação irá permitir descobrir "aspectos característicos" deste grupo de sujeitos. Considerando os sistemas de observação propostos por estes autores, esta observação assenta num *sistema de signos*, entendendo-se como tal "...um tipo de sistema de observação centrado no exame de comportamentos específicos, que são registados pelo observador sem emitir valoração alguma sobre eles. O que registamos é a presença ou ausência de certos comportamentos e, se for pertinente, a sua frequência de aparição" (p.157).

Para a observação das práticas pedagógicas das 18 educadoras de infância seleccionadas foi, assim, utilizado o instrumento concebido por Santos (2001) e modificado por Alves Martins e Santos (2005). Este instrumento de registo (cf. Anexo 4) encontra-se organizado em três grandes blocos de questões:

A.- Concepção do Projecto Pedagógico: o primeiro bloco diz respeito à forma como cada educadora concebeu o seu projecto pedagógico de intervenção e está composto por 3 itens;

B.- Organização e Gestão do Espaço Físico da Sala e da Rotina Diária: o segundo bloco refere-se à forma como cada educadora organiza e apetrecha, em função de critérios de promoção da leitura e da escrita, a sua sala e a rotina diária; este bloco está organizado em três sub-blocos (área da biblioteca, outras áreas de trabalho e rotina diária) e constituído por 26 itens;

C.- Implementação de Estratégias de Intervenção pelo Educador: o terceiro e último bloco procura elencar um conjunto de estratégias de intervenção, no domínio da leitura e da escrita, que as educadoras possam desenvolver, intencionalmente, junto do seu grupo de crianças ou que possam surgir como resposta a necessidades específicas desse mesmo grupo; este bloco está constituído por 5 itens.

Constitui, ainda, parte importante deste instrumento, um registo descritivo da sala que inclui a elaboração de um mapa de organização, descrevendo, tão aprofundadamente quanto possível, aspectos relevantes directamente relacionados com a abordagem à leitura e à escrita. A construção de mapas "é um processo...que nos permite situar a informação recolhida em função de dimensões sociais, espaciais e temporais que oferecem uma perspectiva do campo como um todo" (Schatzman & Strauss, 1973, in Gómez et al., 1996, p.113). Neste caso, o mapa de organização espacial da sala constitui-se como um instrumento de apoio e de complemento à observação.

O preenchimento da grelha é realizado atendendo, basicamente, aos dois tipos de questões existentes: umas de resposta dicotómica (Sim/Não), permitindo registar a presença ou ausência de determinados itens; e outras, tipo escala de qualificação, que permitem registar o aparecimento de um comportamento ou situação atendendo a diversas categorias de avaliação. Cada escala é definida de acordo com o tipo de situação que se apresenta. Assim, na grelha podemos encontrar dois tipos de escala: uma de frequência (sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca) e outra de quantidade (muitos, alguns, poucos e nenhuns). Ainda, para alguns casos, nomeadamente nalgumas das questões dicotómicas, é solicitado que se complemente a resposta com um registo descritivo ou com outro tipo de informação devidamente indicada, de forma a complementar os dados observados.

Como foi anteriormente indicado, este instrumento concebido por Santos (2001), foi modificado por Alves Martins e Santos (2005) como parte do processo que permitiu determinar a sua fiabilidade e validade (Bell, 1993), bem como a sua aceitação e coerência interna (Mucchielli, 1996). Neste sentido, e após a sua reestruturação, a grelha foi utilizada para a observação de práticas de duas educadoras de infância não pertencentes à amostra do presente estudo e foi pedido a outras duas educadoras que avaliassem a grelha em termos de compreensão, clareza, pertinência e organização dos conteúdos. Após esta testagem do instrumento – *aceitação interna* - não houve qualquer alteração dos itens propostos, contudo, e já durante o processo de recolha de dados para esta investigação foram, ainda, registadas, em paralelo, algumas informações que não constavam da grelha e que não tinham sido identificadas durante a fase de testagem. Este facto veio contribuir para a construção da *coerência interna* deste instrumento que, como indica Mucchielli (1996), permite que as questões e objecto da pesquisa se tornem cada vez mais específicos à medida que o estudo vai progredindo.

Relativamente às alterações implementadas por Alves Martins e Santos (2005) neste instrumento de observação e registo, as mesmas disseram respeito à:

- alteração ao nível da estrutura: foi realizada uma reestruturação ao nível da apresentação de cada um dos blocos de questões, de forma a apresentar uma mais adequada hierarquização dos conteúdos;
- alteração ao nível de cada um dos blocos de questões: neste sentido foram introduzidos novos itens e retirados outros que não se mostravam pertinentes e adequados àquilo que se pretendia observar;
- alteração ao nível do tipo de registo efectuado: inicialmente a grelha apenas permitia efectuar registos dicotómicos (tipo Sim/Não), o que limitava

grandemente a quantidade e qualidade de informação recolhida; neste sentido, alguns itens foram alterados, passando a ser registada, a informação, através de uma escala de qualificação (de frequência ou de quantidade) e/ou de registos descritivos, que permitirão complementar algumas informações mais pormenorizadamente;

- inclusão, na primeira página, de um espaço para se elaborar um mapa da sala e um registo descritivo, destacando a forma como esta se encontra delimitada e apetrechada em termos de promoção da linguagem escrita; tal registo permitirá destacar aspectos mais relevantes que, eventualmente, possam não estar contemplados nos itens da grelha.

Por questões directa e exclusivamente ligadas a constrangimentos de carácter temporal, a observação das 18 educadoras foi desenvolvida por duas pessoas (a investigadora e uma educadora não inserida no sistema público de educação pré-escolar). Considerando as restantes tarefas a efectuar durante o ano lectivo, nomeadamente aquelas que dizem respeito à observação de crianças para o Estudo 4, seria de todo impossível, em termos de tempo disponível durante esse ano, que apenas um observador efectuasse o acompanhamento das 18 educadoras durante uma semana completa.

Atendendo a tal facto, foi solicitada a uma educadora de infância licenciada e que, para a data de início da observação tinha acabado de desenvolver um trabalho de investigação seguindo uma metodologia similar, a sua colaboração para a concretização desta etapa do trabalho. Por forma a garantir uma observação objectiva, clara e pertinente, a investigadora e a educadora-colaboradora testaram, em conjunto e na mesma sala, a *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e da escrita*, confrontando, a posteriori, os registos de ambas. Tal permitiu, não apenas esclarecer qualquer dúvida relativamente ao instrumento em questão, como comprovar a fiabilidade da observação, isto é, certificarmo-nos que ambas as observadoras estariam a registar o mesmo comportamento, situação ou contexto. Esta estratégia, para além de tornar possível o adequado e normal desenrolar da investigação, revelou-se extremamente enriquecedora em termos de intercâmbio de experiências e pontos de vista. Como referem Gómez et al. (1996) o trabalho em equipa traz uma série de vantagens, pois "...permite cobrir uma maior quantidade de casos ou ampliar o campo de estudos; possibilita uma recolha de dados mais rápida, permite ter diferentes perspectivas na análise dos dados" (p.74).

Relativamente à forma como foi desenvolvida a observação, esta realizou-se ao longo de uma semana para cada educadora, durante o segundo trimestre do ano lectivo 2003/2004, respeitando os diversos momentos da rotina diária de cada sala. Tal significa que o trabalho

de cada educador foi acompanhado mesmo em momentos ou actividades que, à partida, poderiam não ter qualquer significação em termos de abordagem à linguagem escrita, como por exemplo, a educação física. Contudo, e porque também nestes momentos podem surgir questões claramente pertinentes, optou-se por fazer um seguimento sistemático e abrangente.

Por razões que se prendem com o tipo de dados que se pretendia recolher, às educadoras observadas não lhes foi explicitamente comunicado qual o tipo específico de informação que estaria a ser observada e registada. É evidente que tal poderia ser alvo de considerações de carácter ético e deontológico; contudo, e ponderando, em termos científicos, as vantagens e desvantagens de tal atitude, considerou-se por bem apenas revelar que estaria a ser observada a *dinâmica de funcionamento da sala*, o que significaria que as educadoras estariam conscientes que seriam, também elas, alvo de observação. A opção de não revelar quais os aspectos específicos a serem observados prendeu-se com o facto de evitar que os comportamentos observados, no domínio da abordagem à linguagem escrita, se tornassem enviesados e distorcidos, ao serem deliberadamente planificados pelas educadoras, o que invalidaria, por completo, o nosso trabalho. Finalmente, todos estes procedimentos tiveram como pressuposto uma preocupação em não se constituírem como uma causa para eventuais prejuízos à actividade desenvolvida por estas educadoras.

Relativamente à forma como foram abordadas estas 18 educadoras, seguindo os critérios anteriormente mencionados, foi-lhes explicado, em linhas gerais, quais os objectivos da investigação, a forma como esta se estruturaria e organizaria e qual o seu papel e do seu grupo de crianças neste processo. Se, por um lado, algumas se mostraram completamente disponíveis para participar, outras necessitaram de alguns esclarecimentos iniciais complementares que se prenderam, fundamentalmente, com a garantia de anonimato, nomeadamente, do seu grupo de crianças. Durante o desenrolar da investigação foram, sempre que necessário, esclarecidas dúvidas relativas quer à organização temporal, quer à logística do trabalho, quer ainda a questões relativas às observações do grupo de crianças, contribuindo, desta forma, para que a mesma decorresse de maneira fluida.

Para o registo dos dados e, considerando que alguns itens implicavam a quantificação do número de vezes que o mesmo era observado e a sua tradução em termos de escala, foi sendo realizado, ao longo das sessões de observação e, no próprio instrumento, esse registo. A ocorrência de várias situações respeitantes a um mesmo item no mesmo dia foi considerada como sendo um registo; assim, se durante todos os dias a educadora, por exemplo, implementasse uma estratégia específica enunciada no instrumento, várias vezes ao dia, o registo realizado na escala da grelha seria “sempre”. Neste sentido, o registo final a nível do instrumento foi efectuado atendendo ao número de dias de observação e à quantidade de

registos diários.

Os dados recolhidos através da *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e da escrita* foram inicialmente analisados em termos quantitativos, por forma a obter uma classificação do grupo de educadoras observadas, que nos permitisse perspectivar uma visão geral de qual ou quais as educadoras melhor posicionadas em termos de promoção da leitura e da escrita na sua sala. Atendendo ao facto de, na totalidade de educadoras deste grupo, se verificar a presença de três modelos ou orientações pedagógicas distintas, a quantificação dos itens da grelha foi, posteriormente, organizada atendendo a esses três grupos.

Relativamente à forma como foi efectuada a quantificação dos itens deste instrumento, foram seguidos os seguintes critérios:

- para as questões dicotómicas (Sim/Não) foi cotado um (1) ponto por cada registo "sim" e zero (0) pontos por cada registo "não";
- para os itens tipo escala (de frequência ou de quantidade) foram atribuídos: 3 pontos aos registos "sempre" ou "muitos", 2 pontos aos registos "muitas vezes" ou "alguns", 1 ponto aos registos "poucas vezes" ou "poucos" e zero (0) pontos aos registos "nenhuns" ou "nunca"; esta pontuação foi atribuída a todos os itens excepto aos itens 31.2, 31.6e) e 31.6f), que, sendo itens que contrariam a promoção de experiências significativas no domínio da linguagem escrita, foram pontuados na ordem inversa, isto é, foram atribuídos 3 pontos a "nunca", 2 pontos a "poucas vezes", 1 ponto a "muitas vezes" e 0 (zero) pontos a "sempre";
- no item 23 (existência de quadros para tarefas especiais), foi cotado um ponto por cada quadro existente na sala;
- o item 3.1 não será contabilizado, sendo utilizado apenas para perceber o tipo de planificação que os educadores privilegiam.

A quantificação dos itens poderá variar entre 318 e 9 pontos.

4.1.3.2.- Entrevista

Como referem Cannell e Kahn (1968, in Cohen & Manion, 1989), a entrevista é "um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e focado, por este, sobre o conteúdo especificado pelos objectivos da

investigação de descrição, de predição ou de explicação sistemáticas" (p. 378).

Um dos fins da entrevista é o de "proporcionar acesso àquilo que está *dentro da cabeça de uma pessoa*...", permitindo explorar aquilo que ela sabe (conhecimentos ou informação), aquilo de que gosta (valores e preferências) e/ou aquilo que ela pensa (atitudes e crenças) (Tuckman, 1972, in Cohen & Manion, 1989, p. 378); "...é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo" (Albarello et al., 1995, p.89).

Da mesma maneira, Bell (1993) considera que "a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, (pois) um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos...", o que dificilmente se consegue utilizando outros procedimentos de recolha de informação (p.119).

No caso concreto da presente investigação, a entrevista surge como uma técnica de recolha de dados que permitirá, inicialmente, aprofundar o estudo das concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância e, posteriormente, confrontar esses resultados com as observações registadas durante a fase de observação e com os dados recolhidos através do *inquérito por questionário* aplicado à totalidade de educadores de infância da Ilha Terceira inseridos na rede pública. Neste caso, a entrevista ser-nos-á de grande ajuda na interpretação das observações que foram realizadas na semana que lhe antecedeu.

De acordo com o objectivo do investigador, a entrevista pode, segundo Gómez et al. (1996), cumprir uma das três funções seguintes: "a) obter informação de indivíduos ou grupos, b) influir sobre certos aspectos do comportamento (opiniões, sentimentos, comportamento) ou c) exercer um efeito terapêutico" (p.167).

No caso particular da nossa entrevista, a sua principal função centra-se na obtenção de informação relativa à forma como cada uma das educadoras observadas pensa sobre a maneira como as crianças constroem as concepções sobre a leitura e a escrita e à forma como intervém em todo esse processo.

Contudo, e não sendo nossa intenção influir na forma de pensar ou agir das educadoras em questão, não podemos garantir que a entrevista não tenha podido, por si só, cumprir algumas das outras funções anteriormente citadas. De facto, pelo menos uma das educadoras observadas e entrevistadas, numa visita posterior à sala, manifestou interesse em reflectir algumas das questões colocadas que a "tinham deixado a pensar" e que lhe faziam repensar um pouco da sua prática neste domínio.

À semelhança dos instrumentos destinados aos Educadores de Infância utilizados nos diversos Estudos que conformam este trabalho, também a entrevista procurou enquadrar-se dentro dos conteúdos neles mobilizados e que se prendem com a forma como estes profissionais concebem e implementam a sua prática pedagógica no domínio da linguagem escrita, por forma a poder estabelecer uma articulação entre os resultados obtidos nos diferentes momentos. Contudo, e porque o objectivo desta entrevista é o de tentar explicitar a sua forma de pensar para além daquilo que são as suas práticas pedagógicas, o guião da entrevista procurou, por um lado, indagar acerca de questões orientadas, concretamente, para o desenvolvimento curricular (concepção do projecto pedagógico, organização de espaços e tempos), mas, por outro lado, conhecer quais as concepções relativas à perspectiva que estes profissionais têm sobre o que significa a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância enquanto processo de aprendizagem, o que implica a sua identificação com um modelo pedagógico, com todas as suas particularidades.

O Guião da Entrevista contempla, desta forma, 15 perguntas idênticas para as 18 educadoras de infância (I Parte) e um conjunto de tópicos que poderão ser desenvolvidos considerando as práticas pedagógicas observadas (II Parte), como poderemos ver no Quadro 23. Assim, considerando a estrutura organizativa e os conteúdos mobilizados no *inquérito por questionário* e na *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e da escrita*, bem como nos trabalhos desenvolvidos por Mourato (1997) e Santos (2001), o guião desta entrevista contempla dois blocos de perguntas que, em linhas gerais, procuram explorar as concepções dos educadores de infância. Relativamente ao primeiro grupo de perguntas, que foram colocadas da mesma forma às 18 educadoras, as questões dizem respeito a:

1.- Questões de ***metodologia da abordagem à leitura e à escrita***: estão relacionadas com aquilo que as educadoras pensam que fazem, ou seja, como equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da linguagem escrita, e reportam-nos para as perguntas: n.º 1 (*quais os seus objectivos para o grupo com o qual trabalha e que domínio privilegia?*), n.º 5 (*quais as exigências mais frequentes dos pais em termos de competências a adquirir pelas crianças no domínio da linguagem escrita e como dá resposta a essas exigências?*), n.º 6 (*implementa actividades que fomentem a articulação casa/escola no domínio da linguagem, de que tipo?*), n.º 10 (*relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita do seu grupo de crianças que aspectos considera serem difíceis de alcançar até ao final do ano?, porquê? - quais os condicionalismos?*), n.º 12 (*as actividades que desenvolve no domínio da*

Quadro 23 – Guião da Entrevista

I Parte:

1. Quais os seus objectivos para o grupo com o qual trabalha e que domínio privilegia? Porquê?
2. A sua prática pedagógica é orientada segundo algum modelo curricular específico?, qual?, porque escolheu este modelo?
3. Que processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem privilegia? Porquê?
4. Qual considera ser o papel do educador, do professor do 1º ciclo do ensino básico e dos pais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita?
5. Quais as exigências mais frequentes dos pais em termos de competências a adquirir pelas crianças no domínio da linguagem escrita e como dá resposta a essas exigências?
6. Implementa actividades que fomentem a articulação casa/escola no domínio da linguagem? De que tipo?
7. Para aprender a ler e a escrever o que é que as crianças têm que desenvolver?
8. Quando acha que se deve começar a trabalhar a leitura e a escrita?
9. A criança que transita para o 1º ciclo do ensino básico que competências deve ter adquirido no domínio da leitura e da escrita?
10. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita do seu grupo de crianças que aspectos considera serem difíceis de alcançar até ao final do ano? Porquê? (quais os condicionalismos?)
11. Durante o jardim-de-infância é mais importante desenvolver competências de leitura ou de escrita? Porquê?
12. As actividades que desenvolve no domínio da linguagem escrita são previamente planificadas ou surgem no dia-a-dia? Se surgem espontaneamente a que questões em particular costuma dar mais importância?
13. Que tipo de actividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem escrita? Porquê este tipo de actividades, estratégias e recursos? O que pretende desenvolver?
14. Como hierarquizaria, em termos de desenvolvimento da escrita, os seguintes cartões com escritas? Porquê, que conhecimentos acha que essas crianças têm sobre a escrita?, que idade pensa que deve ter cada criança?
15. Como hierarquizaria as respostas, em termos de desenvolvimento da leitura, dadas por alguns meninos perante uma tarefa de leitura de imagens com texto? Porquê, que conhecimentos acha que essas crianças têm sobre a leitura? Que idade pensa que deve ter cada criança?

II Parte:

a) Justificar a forma como concebeu o seu projecto pedagógico e qual a importância que nele é concedida à linguagem escrita (focar aspectos relacionados com a presença/ausência de objectivos, actividades, estratégias e recursos para o domínio em questão).

b) Explorar os critérios que possam ter sido considerados na organização da área da biblioteca (porquê: da localização, do tipo de materiais, da renovação de materiais, da forma como os materiais são utilizados).

c) Explorar quais os critérios que possam prevalecer na organização das restantes áreas de trabalho e a forma como eles se relacionam com o domínio da linguagem (quem e com que objectivo foram realizados determinados registos, qual foi a participação das crianças na sua elaboração, justificar a presença e tipo de etiquetagem, qual o objectivo dos quadros de tarefas).

d) Explorar quais os critérios que possam prevalecer na organização da rotina diária e a forma como eles se relacionam com o domínio da linguagem.

e) Questionar sobre situações registadas com maior e menor frequência no ponto C do guia de observação (implementação de estratégias de intervenção pelo educador): porquê da situação, qual o objectivo, o que acha que conseguiu, poderia fazê-lo de outra forma?

linguagem escrita são previamente planificadas ou surgem no dia-a-dia?, se surgem espontaneamente a que questões em particular costuma dar mais importância?) e n.º 13 (*que tipo de actividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a linguagem escrita?, porquê este tipo de actividades, estratégias e recursos?, o que pretende desenvolver com eles?*);

2.- Questões de ***posicionamento pedagógico***: este grupo de questões prende-se com aquilo que as educadoras pensam sobre o modelo pedagógico que orienta as suas práticas pedagógicas e as suas implicações ao nível da justificação das suas opções em termos de intervenção; a este grupo dizem respeito as seguintes perguntas: a segunda parte pergunta nº.1 (justificação dos objectivos e do domínio que privilegia), a pergunta nº.2 (*a sua prática pedagógica é orientada segundo algum modelo curricular específico?, qual?, porque escolheu este modelo?*), a segunda parte da pergunta 3 (justificação dos processos de desenvolvimento que privilegia), a pergunta n.º 4 (*qual considera ser o papel do educador, do professor do 1º ciclo do ensino básico e dos pais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita?*), a pergunta n.º 8 (*quando acha que se deve começar a trabalhar a leitura e a escrita?*) e a segunda parte da pergunta n.º 11 (justificação do tipo de competências que privilegia);

3.- Questões inerentes aos ***processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças***: dizem respeito àquilo que os educadores pensam sobre o que as crianças sabem e fazem no domínio da linguagem escrita na faixa etária com a qual trabalham; este grupo faz referência às perguntas: n.º 3 (*que processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem privilegia?*), n.º 7 (*para aprender a ler e a escrever o que é que as crianças têm que desenvolver?*), n.º 9 (*a criança que transita para o 1º ciclo do ensino básico que competências deve ter adquirido no domínio da leitura e da escrita?*), n.º 11 (*durante o jardim-de-infância é mais importante desenvolver competências de leitura ou de escrita?*); n.º 14 (*como hierarquizaria, em termos de desenvolvimento da escrita, os seguintes cartões com escritas?, porquê, que conhecimentos acha que essas crianças têm sobre a escrita?, que idade pensa que deve ter cada criança?*) e n.º 15 (*como hierarquizaria as respostas, em termos de desenvolvimento da leitura, dadas por alguns meninos perante uma tarefa de leitura de imagens com texto?, porquê, que conhecimentos acha que essas crianças têm sobre a leitura?, que idade pensa que deve ter cada criança?*).

Na segunda parte da entrevista encontramos um quarto grupo de questões denominadas como "questões relativas à observação das práticas pedagógicas". Este grupo, composto por cinco questões abertas e que adiante desenvolveremos, pretende que os educadores entrevistados explicitem situações ou acontecimentos que surgiram durante o

período de observação, por forma a tentar perceber qual a postura ou as razões que subjazem à intervenção pedagógica de cada um, atendendo, especificamente, a aspectos de desenvolvimento curricular (concepção do projecto pedagógico, organização de espaços e tempos) e de estratégias específicas de intervenção no domínio da linguagem escrita. Este grupo de questões será necessariamente diferente para cada uma das 18 educadoras, uma vez que serão definidas em número e conteúdo atendendo à observação realizada e à necessidade sentida pelo observador de indagar ou aprofundar aspectos que considerou relevantes. Contudo, e porque também a observação foi orientada por critérios específicos, foram concebidas 5 perguntas genéricas por forma a conduzir a construção das questões a realizar e que se prendem com a concepção do projecto pedagógico, a organização de espaços e tempos e com a implementação de actividades e estratégias no domínio da linguagem escrita.

Atendendo ao tipo de questões mobilizadas em cada grupo de perguntas, a construção da entrevista a efectuar às Educadoras de Infância passou pela conjugação de dois tipos de entrevista: a entrevista estruturada – itens abertos - e a entrevista directiva.

A entrevista estruturada de itens abertos, que corresponde à primeira parte do instrumento, permitiu obter informação específica sobre conteúdos relativos aos objectivos da investigação, isto é, sobre a forma como os educadores pensam e concebem a leitura e a escrita, sem limitações, a não ser as inerentes aos próprios objectivos. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela sua flexibilidade, pois permite ao investigador esclarecer ou aprofundar as questões de investigação. Contudo, podem conduzir a respostas inesperadas ou imprevistas que, convenientemente aproveitadas pelo investigador, poderão constituir-se como novas relações ou hipóteses de estudos impensadas (Cohen & Manion, 1989).

Por outro lado, a entrevista dirigida permite "a análise prévia por parte do investigador da situação onde se viram implicados os sujeitos" (Cohen & Manion, 1989, p.400). Este tipo de entrevista é definido pelos autores atendendo aos seguintes critérios:

"1.- Sabe-se que as pessoas entrevistadas estiveram implicadas numa situação em particular...

2.- Através das técnicas de análise de conteúdo, os elementos da situação que o investigador considera significativos foram previamente analisados por ele. Chega, assim, a um conjunto de hipóteses relacionadas com o significado e efeitos dos elementos especificados.

3.- Utilizando como base a sua análise, o investigador constrói um *guia da entrevista*. Este guia identifica as áreas principais da entrevista e as hipóteses que

determinam os dados relevantes para obter a entrevista.

4.- A entrevista real é focada sobre as experiências subjectivas das pessoas que estiveram expostas à situação...” (idem).

Este tipo de questões será abordada na segunda parte da entrevista que, como já foi referido, pretende recolher informação respeitante a situações específicas registadas durante o período de observação

Relativamente à forma como se desenvolveu a entrevista, e porque, como indicam Ghiglione e Matalon (1985), existem factores que interferem na sua aplicação, em primeiro lugar cabe indicar que a mesma foi referenciada, durante o contacto inicial com os educadores, antes mesmo de se terem iniciado as observações, por forma a tornar explícitas as regras de procedimento desta fase do estudo.

Assim, Ghiglione e Matalon (1985) referem o local e o tempo em que decorre a entrevista como dois aspectos a ponderar antes de avançar para a sua realização. Neste sentido, e para que a entrevista se pudesse desenvolver num ambiente calmo e com o mínimo de interferências possível, foi relembrado pelo entrevistador a cada educadora, no início da semana de observação, que no último dia seria realizada a entrevista, que a mesma teria uma duração estimada de 30 minutos e foi solicitado, à educadora, que escolhesse o local que lhe parecesse mais apropriado.

As entrevistas foram realizadas, na sua maioria, na sala de professores da escola ou, na sua ausência, em qualquer outra sala que não estivesse a ser utilizada por terceiros naquele momento. Algumas realizaram-se durante a hora de recreio e outras no fim das actividades lectivas.

No decorrer das entrevistas foi dado o tempo considerado, pelo entrevistado, como necessário para pensar e responder, sem limites temporais, bem como foram repetidas aquelas perguntas que, pelas suas características (mais extensas e com várias questões), poderiam gerar algumas omissões em termos das respostas.

Na entrevista houve a preocupação de utilizar um vocabulário acessível aos entrevistados, utilizando vocábulos próprios da profissão e tentando sempre centrar o tema no saber e no saber-fazer do educador de infância. É claro que, como também é referido por Ghiglione e Matalon (1985), existem outros factores conjunturais que limitam o desenrolar da entrevista; um deles prende-se com a importância que os entrevistados dão ao tema. Como se constata pelo trabalho de Santos (2001), existem diferentes tipos de práticas pedagógicas no que diz respeito à abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância. Se considerarmos que

este facto pode também reflectir formas diferentes de pensar sobre o assunto e se aceitarmos que "a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio" (Ministério da Educação, 1997, p.71), então será de esperar que nem todas as educadoras entrevistadas revelem o mesmo interesse e importância pelo tema em questão, o que poderá ter implicações ao nível do discurso e da sua profundidade e desenvolvimento.

No caso particular desta entrevista, os *factores mnemónicos* parecem, também, ter um papel importante a jogar. Nomeadamente, nas duas últimas questões da primeira parte da entrevista que remetem o entrevistado para conhecimentos específicos relacionados com o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita e na explicitação de situações que foram acontecendo durante toda a semana e que podem ter passado despercebidos para o educador; conhecimentos estes que, juntamente com todos os outros mobilizados ao longo da entrevista, também se constituem como um reflexo daquilo a que Ghiglione e Matalon (1985) referem como as *cognições*, ou seja, o quadro de referência do entrevistado, a sua linguagem conceptual e o seu conhecimento do tema.

Por outro lado, é de destacar que, o facto dos entrevistadores pertencerem ao mesmo grupo profissional dos entrevistados e terem uma formação de base similar, configura-se como uma mais valia enquanto característica que aproxima a ambos.

As entrevistas foram registadas em formato áudio e transcritas na íntegra pela investigadora, situação devidamente esclarecida às educadoras entrevistadas, tendo-se garantido, desta forma, o completo anonimato das mesmas.

Por questões que se prendem com o tempo real disponível para a recolha de dados para esta investigação, e que foram devidamente especificadas aquando da descrição da *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância*, a realização das entrevistas, à semelhança daquilo que aconteceu com as observações, foi desenvolvida por duas entrevistadoras, sendo certo que a pessoa que realizou a observação numa sala foi a mesma que entrevistou a educadora a ela adstrita. Como aconteceu no caso da utilização da *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância*, a educadora-colaboradora teve a oportunidade de, durante o processo de testagem da grelha de observação, formular as questões abertas relativas ao segundo bloco de perguntas, que se revelaram pertinentes e adequadas aos objectivos da investigação, garantindo, desta feita, alguma fiabilidade relativamente ao tipo de informação que se pretendeu explorar.

A análise e tratamento dos dados recolhidos através da entrevista serão feitos

recorrendo à técnica de análise de conteúdo que, possibilitando a categorização da informação, permite a organização da informação em diferentes dimensões de análise (Bardin, 1995). Toda a informação recolhida será tratada e analisada pormenorizadamente, tendo emergido as categorias atendendo aos objectivos da investigação, à fundamentação teórica e ao tipo de dados que se foram obtendo durante a análise da informação. Neste sentido, utilizaremos a análise de conteúdo enquanto "...conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1995, p.42).

De modo a garantir a qualidade e permitir o futuro trabalho de interpretação e análise das informações recolhidas e tratadas, as categorias de análise deverão respeitar um conjunto de características assinaladas por Bardin (1995), sendo estas: a *exclusão mútua* - um indicador não pode pertencer a mais do que uma categoria; a *homogeneidade* - a organização de um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise tendo por base um único (e mesmo) princípio de classificação; a *pertinência* - cada categoria e o sistema de categorias deve ser e estar adaptada e correlacionada aos objectivos, ao enquadramento teórico, ao material em análise a organizar e às técnicas utilizadas; a *objectividade e a fidelidade* - a formulação das categorias deve ser aceitável por vários investigadores através de razões claras, tudo isto de modo a poder trabalhar o material tratado sem perder de vista o todo global quer de cada entrevista quer de todos numa comparação; e a *produtividade* - deve oferecer a possibilidade de análises e resultados pertinentes e férteis.

Considerando as respostas das educadoras entrevistadas, foi, assim, possível determinar categorias, subcategorias, dimensões e indicadores de análise que passamos, resumidamente, a descrever (cf. Anexo 5).

Relativamente à primeira parte da entrevista, a primeira categoria de análise refere-se ao método ou *metodologia de abordagem à linguagem escrita* e procura identificar a forma de pensar dos educadores de infância entrevistados face aos seus objectivos de intervenção, à planificação no âmbito da linguagem escrita, às actividades, estratégias e recursos que mobilizam para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem neste domínio, aos aspectos com os quais sentem dificuldade em lidar no domínio em causa e às estratégias que mobilizam junto dos pais para fomentar a articulação família/escola no domínio da linguagem. Assim, esta categoria engloba 5 subcategorias, a saber:

(1) principais objectivos de intervenção – quais os principais objectivos que considera

devem ser privilegiadamente desenvolvidos com o seu grupo de crianças – que revela como dimensões de análise os objectivos de carácter geral (da formação pessoal e social, de linguagem, de conhecimento lógico-matemático, de expressão plástica, de expressão motora e de todas as áreas articuladamente) e o domínio da intervenção que privilegia (linguagem, conhecimento lógico-matemático, formação pessoal e social, expressão plástica, expressão motora ou todas as áreas globalmente);

(2) planificação da intervenção no domínio da linguagem escrita, que contempla aspectos inerentes à sistematicidade da intervenção e ao tipo de elementos que privilegia nas actividades que surgem no dia-a-dia, comporta duas dimensões de análise – a sistematicidade na planificação de actividades (algumas são planificadas e outras não, primazia às actividades planificadas ou primazia às actividades não planificadas) e os aspectos que privilegia nas actividades não planificadas (aspectos situacionais, linguagem oral, linguagem escrita, aspectos de carácter geral);

(3) actividades, estratégias e recursos para o desenvolvimento da linguagem escrita, que procura saber concretamente o que pensam os educadores acerca do tipo de prática pedagógica que implementam considerando estes elementos do currículo; para esta subcategoria foram identificadas como dimensões e indicadores de análise os seguintes: o tipo de actividades/estratégias mobilizadas (de leitura, de escrita, de linguagem oral), os recursos utilizados (ficheiros de palavras, livros, papéis, canetas, vídeo e computador), e a justificação atendendo àquilo que procuram atingir com a sua utilização (centradas no educador – gosto pessoal – ou centradas na criança - transversalidade da escrita, sensibilização para a escrita, perceber os aspectos conceptuais e figurativos da escrita, exploração livre da escrita, respeito pelos interesses da criança, ajuda para o futuro desempenho escolar da criança, desenvolver a linguagem oral e desenvolver a motricidade fina);

(4) aspectos deficitários ao nível da intervenção pedagógica no domínio da linguagem ou os aspectos que o educador considera serem difíceis de atingir ao longo do ano lectivo, abrangem duas subcategorias – os processos desenvolvimentais que não serão conseguidos (linguagem oral, linguagem escrita, processos não específicos, outros domínios) e os condicionalismos que interferem na consecução desses processos (do contexto familiar, da própria criança, do educador);

(5) a articulação entre família e escola no domínio da linguagem, entendida quer

desde o ponto de vista do tipo de participação e exigências dos pais no processo quer desde a perspectiva do educador; nesta subcategoria foi possível registar a presença de 4 dimensões da análise e respectivos indicadores: a sistematicidade na implementação de actividades com os pais (frequentemente, pontualmente, nunca), o tipo de actividades desenvolvidas (directas e indirectas), as exigências dos pais no domínio da linguagem escrita (nenhumas, poucas, abertos a propostas do educador, relativas à aprendizagem formal da escrita ou pouco específicas) e a resposta do educador perante as exigências dos pais (ao nível do trabalho com as crianças e ao nível dos pais).

Relativamente à segunda parte da entrevista, cujas questões são idênticas para todas as educadoras, a primeira categoria diz respeito ao *posicionamento pedagógico do educador*, isto é, a forma como perspectiva a sua intervenção em termos de domínio que privilegia e do papel dos diversos intervenientes no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, e comporta quatro subcategorias:

(1) modelo pedagógico de intervenção – refere-se ao modelo curricular que o educador indica seguir na concepção e implementação da sua prática pedagógica e abrange duas dimensões de análise; uma diz respeito ao modelo seguido, isto é, à identificação do modelo curricular que segue, e a outra à justificação da escolha do modelo pedagógico; relativamente ao modelo seguido encontramos três indicadores – Movimento da Escola Moderna, trabalho por projecto e ecléctico; no que diz respeito à justificação da escolha do modelo pedagógico surgem como indicadores justificações centradas no educador (libertador, reflexivo, diversidade de estratégias, necessidade de mudança, comodismo, ignorância, adaptado à forma de ser e estar na profissão) e justificações centradas na criança (permitindo o desenvolvimento de competências, adequação ao grupo e que responde às necessidades das crianças);

(2) posição face aos domínios de intervenção que privilegia – refere-se à justificação que atribuem aos domínios de intervenção que privilegiam e, especificamente, ao tipo de intervenção no âmbito da linguagem escrita que referem desenvolver; esta subcategoria comporta 3 dimensões de análise:

- a primeira diz respeito à justificação do domínio de intervenção a privilegiar, ou seja, à justificação do domínio ou área de conteúdo a que dão maior relevância em termos de intervenção, e surgem a ela associados dois indicadores: por um lado uma justificação centrada no educador (considerando que é o seu papel, que

pretende promover competências gerais ou específicas, que é uma questão de preferência pessoal e que pretende cumprir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e por outro lado uma justificação centrada na criança (no desenvolvimento de competências de transição para o 1º. Ciclo e de desenvolvimento pessoal futuro, no respeito pelos interesses da criança e como resposta a necessidades);

- a segunda refere-se à justificação dos processos de desenvolvimento da linguagem que privilegia e procura saber, dentro do domínio da linguagem, quais os processos a que atribui maior relevância e, fundamentalmente, porquê; esta dimensão inclui dois grupos de indicadores, sendo o primeiro conformado por justificações centradas no educador (relativas à linguagem oral e que se prendem com aspectos formativos, com formas de trabalhar e com opções pessoais e à linguagem escrita enquanto processo de descoberta pessoal e profissional e da sua relevância) e o segundo por questões centradas na criança (de natureza oral enquanto necessária e importante para o seu desenvolvimento e de natureza escrita enquanto processo natural de desenvolvimento);

- a terceira está relacionada com a justificação do tipo de competências de leitura e escrita que considera privilegiar e tem como indicadores, por um lado, a relação de interdependência entre leitura e escrita (complementaridade, interligação e relevância de ambas) e, por outro lado, a relação de primazia (da leitura sobre a escrita ou da escrita sobre a leitura);

(3) papel dos intervenientes no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na criança diz respeito à forma como o educador perspectiva o seu papel, o papel dos pais e o papel do professor do 1º ciclo do ensino básico no desenvolvimento da linguagem escrita; esta subcategoria engloba três dimensões de análise:

- o papel do educador de infância e que passa pela definição de 5 indicadores, a saber: o desenvolvimento de competências na criança (funcionalidade da escrita, vocabulário e iniciação à leitura e à escrita), a sensibilização para a escrita (através de histórias, poesias, rimas, diversidade de suportes de escrita, exploração livre da escrita), a definição de estratégias de intervenção na sala (estratégias de intervenção directa com as crianças), a articulação com as famílias (complementar ao trabalho das famílias, conhecimentos que a criança traz de casa), a continuidade com o primeiro ciclo do ensino básico (para preparar a criança, para saber o que se pretende no 1º. Ciclo);

- o papel do professor do 1º. Ciclo que comporta 3 indicadores: o desenvolvimento

de competências (ensino formal), a definição de estratégias de intervenção (de organização do espaço e de continuidade) e a articulação com as famílias (o professor enquanto substituto das famílias);

- o papel dos pais, definido a partir do seu posicionamento perante o desenvolvimento da criança (educador ou demissionário) e pelas estratégias de intervenção que possam desenvolver em casa, tais como a estruturação do espaço ou o contacto com a escrita e, na escola enquanto auxiliares ou ajuda;

(4) momentos privilegiados de intervenção: esta subcategoria de análise diz respeito à forma como os educadores pensam relativamente à existência de um momento específico onde se deve iniciar o trabalho no domínio da linguagem escrita; a dimensão de análise "quando começar a trabalhar a leitura e a escrita" abrange 7 indicadores – sempre presente no jardim-de-infância, quando a criança começa a ter contacto com ela, quando se aproxima a transição para o primeiro ciclo, quando a criança mostra interesse, numa idade específica, quando a criança entra para o jardim-de-infância e quando a criança estiver madura.

A terceira categoria de análise da entrevista diz respeito aos *processos relativos ao desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita* e ao seu conhecimento pelo educador de infância. Pretende-se, aqui, perceber a forma como estes profissionais perspectivam e percepcionam os processos desenvolvimentais que representam a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita, traduzida na importância que atribuem a determinados processos, a determinadas competências que as crianças devem desenvolver e aos seus conhecimentos específicos acerca dessa evolução.

Esta categoria engloba 3 subcategorias: os processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem que privilegia, as competências que as crianças devem desenvolver no jardim-de-infância e os conhecimentos que os educadores têm acerca das concepções infantis sobre leitura e escrita.

Relativamente à primeira subcategoria – processos inerentes ao domínio da linguagem que privilegia – das respostas das educadoras afloraram 3 dimensões de análise e respectivos indicadores: linguagem oral (globalmente, articulação de palavras, estruturação de frases, desenvolvimento do vocabulário e processos de comunicação), linguagem escrita (actos de leitura, contacto com diversidade de suportes de escrita, funcionalidade da escrita, leitura de imagens, iniciação à leitura e à escrita, escrita do nome, identificação de palavras conhecidas, treino grafo-motor) e outros domínios (memorização).

A segunda subcategoria – competências que as crianças devem desenvolver – abrange

duas dimensões de análise: as competências para aprender a ler e a escrever (de motricidade fina, motricidade grossa, linguagem oral, linguagem escrita, conhecimento lógico-matemático, formação pessoal e social e outras) e as competências que as crianças devem ter desenvolvido para transitar para o primeiro ciclo do ensino básico (motricidade fina, linguagem oral, linguagem escrita, conhecimento lógico-matemático, formação pessoal e social e competências globais).

A terceira categoria – conhecimentos que os educadores têm acerca das concepções infantis sobre leitura e escrita – contemplam duas dimensões de análise: conhecimentos acerca da escrita (capacidade para ordenar em termos evolutivos as amostras apresentadas, identificação de conhecimentos que as crianças têm e identificação da possível idade das crianças que efectuaram os registos) e conhecimentos acerca da leitura (capacidade para ordenar em termos evolutivos as amostras apresentadas, identificação de conhecimentos que as crianças têm e identificação da possível idade das crianças que responderam à situação de leitura). A capacidade para ordenar as amostras apresentadas em termos evolutivos foi avaliada atendendo à sequencialização feita pelas educadoras a partir da apresentação desordenada das amostras, sendo considerada integralmente correcta para a situação de escrita quando respeitava a ordem – amostras 1, 2, 3, 4, 5, 6 – e para a situação de leitura – amostras 1, 2, 3, 4; foi considerada parcialmente correcta a ordenação quando, para o caso da escrita, surgiam trocadas as amostras 1 e 2 ou 3 e 4 ou, ainda 5 e 6 considerando que as características entre estes pares eram próximas; foi considerada parcialmente correcta a ordenação para o caso da situação de leitura quando se verificava uma troca entre as amostras 1 e 2 ou entre as a mostras 3 e 4 pela mesma ordem de razão.

Os conhecimentos que as educadoras têm acerca da evolução das concepções infantis sobre a escrita e sobre a leitura foram analisados, considerando as características inicialmente levadas em conta para o momento de selecção das situações apresentadas e que passamos a descrever.

A selecção das amostras teve lugar no início do ano lectivo e foi feita a partir de 153 amostras de escrita recolhidas. Assim, e para a evolução das concepções infantis sobre a escrita, foram observados 4 grupos de respostas atendendo aos níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979): pré-silábico, níveis 1 e 2, silábico, e um caso de transição entre silábico e alfabético e, foram seleccionadas duas amostras que remetem para cada um dos grupos encontrados (3 grupos: dois com escritas sem fonetização e um com escritas com fonetização).

- Relativamente às amostras (amostras 1 e 2) correspondentes à etapa pré-silábica, nível 1, a diferença entre ambas reside no facto de, na *amostra 2*, se observarem

algumas grafias que começam a parecer grafias convencionais, apesar de não o serem e de, na *amostra 1*, apenas se observarem grafias não convencionais;

Figura 2 - Amostra 1 – (Simão – 5;1)

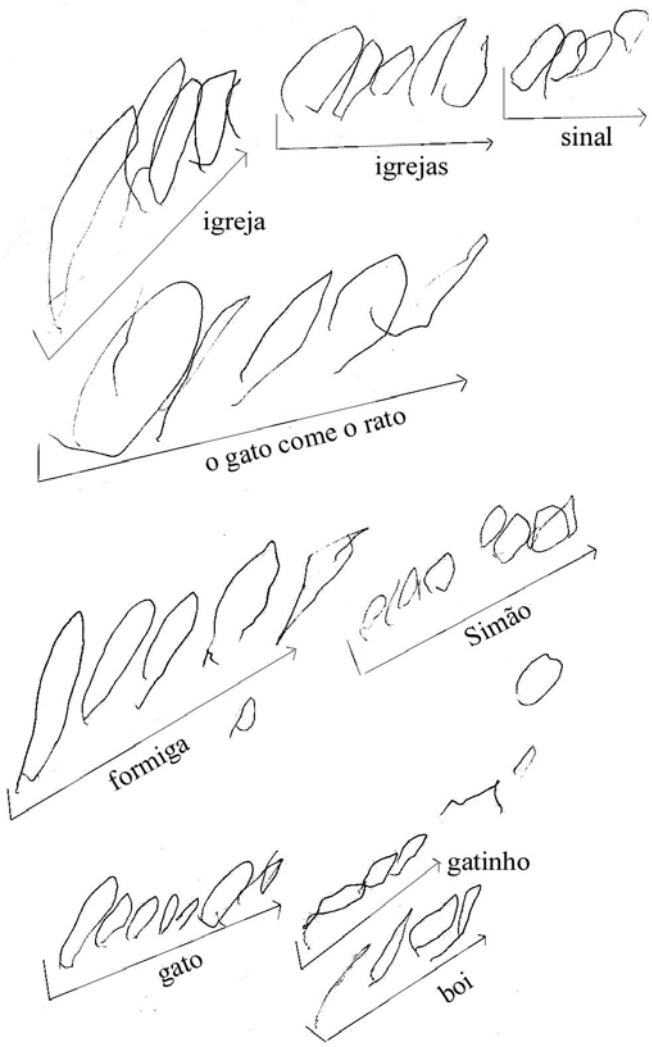
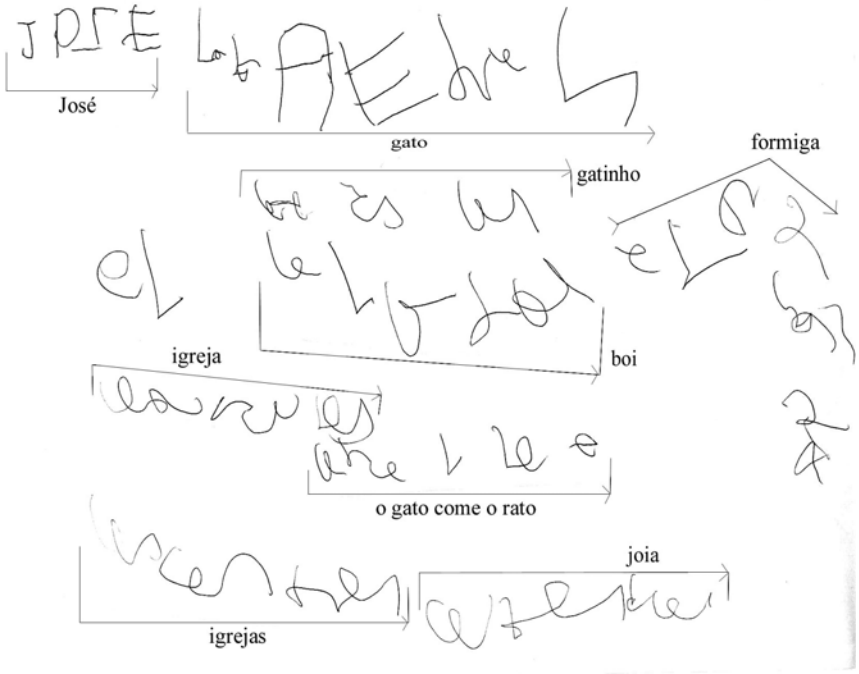


Figura 3 - Amostra 2 – (José – 5;0)



- relativamente às amostras correspondentes à etapa pré-silábica, nível 2 (*amostras 3 e 4*), a diferença entre ambas reside no facto da *amostra 3* representar uma estrutura repetitiva de escrita, denominada como *forma fixa*, e na *amostra 4* apenas se verificar a utilização de letras, onde os critérios de quantidade e variabilidade estão presentes;

Figura 4 - Amostra 3- (Joana – 5;1)

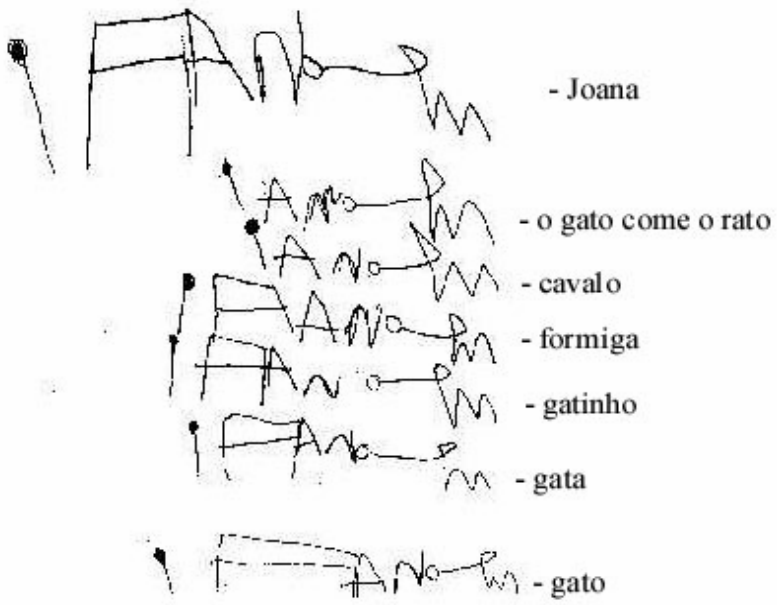


Figura 5 - Amostra 4 – (Isabel – 5;1)

- relativamente às amostras correspondentes a escritas com fonetização (amostras 5 e 6), a diferença entre ambas reside no facto da *amostra 5* representar uma escrita predominantemente silábica e a *amostra* 6 se caracterizar por se situar numa fase de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética para algumas sílabas de algumas palavras.

Figura 6 - Amostra 5 – (Carolina - 5;3)

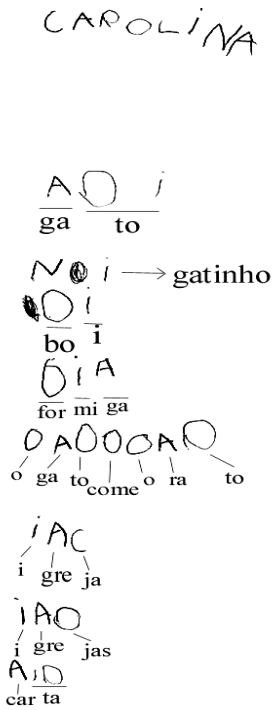


Figura 7 - Amostra 6 – (Beatriz - 5;4)

Para as situações de leitura acompanhada de imagem foram, igualmente, retirados 3 grupos de respostas, obtidas na avaliação inicial das crianças, atendendo aos níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1979). Foi utilizado como exemplo o cartão de prova de leitura com imagens, cuja imagem é um telefone e cujo texto é “borboleta”, como poderemos observar na Figura 8. Assim, a evolução, em termos de concepções infantis de leitura para as amostras seleccionadas é a seguinte:

Figura 8 – Situação de leitura

1. *Indiferenciação desenho/escrita*: tanto o desenho como o texto servem para ler e, para saber o que está escrito, a criança procura o seu significado no desenho;

Amostra 1 - (Daniela – 4;1)

D.: (quando observa o cartão diz) uma telemóvel;

Exp.: existe neste cartão alguma coisa para ler? (borboleta);

D.: aqui (aponta para a imagem e para o texto);

Exp.: o que é que achas que está lá escrito?

D.: telemóvel (apontando para a imagem).

2. *O texto é considerado como uma etiqueta do desenho*: a criança não considera o artigo que acompanha o nome identificativo da imagem. Como referem as investigadoras, "... há uma supressão explícita do artigo quando se passa ao texto, que parece representar a *etiqueta*, o nome do objecto desenhado" (p.88).

Amostra 2 – (Raul – 5;1)

Exp.: (ao mostrar o cartão e apontando para a imagem) o que é isto?

R.: um telefono;

Exp.: existe neste cartão alguma coisa para ler?;

R.: (aponta para o texto);

Exp.: o que é que achas que está lá escrito?

R.: telefono;

Exp.: se eu tapar este bocadinho (*borbo*) o que é que está escrito aqui (*leta*)?

R.: telefono;

Exp.: e se tapar este bocadinho (*leta*) o que é que está escrito aqui (*borbo*)?

R.: números.

3. *As propriedades do texto oferecem indicadores que permitem manter a antecipação feita a partir do desenho*: dentro deste nível foram considerados dois momentos diferentes. Num primeiro momento, as crianças tomam como indicadores a continuidade e longitude do texto. Num segundo momento, os indicadores passam a ser letras, que permitem confirmar a antecipação feita a partir do desenho. A partir

deste momento "o texto já não é completamente predictível a partir da imagem, são necessários índices que confirmem a antecipação." (p.91). Assim, foram seleccionadas duas amostras: a primeira (*amostra 3*) representa o primeiro momento e a segunda (*amostra 4*) o segundo momento.

Amostra 3 – (Filipa – 5;0)

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão e apontando para a imagem);
F.: um telefone;
Exp.: existe neste cartão alguma coisa para ler?;
F.: aqui (aponta para o texto);
Exp.: o que é que achas que está lá escrito?
F.: te (B), le (O), fo (R), ne (B); - a cada letra atribui o valor de uma sílaba da palavra telefone.
Exp.: então e no resto da palavra não diz nada?
F.: diz bo (OL), to (E), ões (TA).

Amostra 4 – (Simão – 5;1)

Exp.: o que é isto? (ao mostrar o cartão e apontando para a imagem);
S.: um telefone;
Exp.: existe neste cartão alguma coisa para ler?;
S.: sim, aqui (aponta para o texto);
Exp.: o que é que achas que está lá escrito?
S.: não está telefone... tem um B, um O, um R, um B, um O..., tá errado, diz... bo... não sei.

Para perceber quais os conhecimentos que estas educadoras revelam acerca da evolução das concepções infantis sobre a leitura e sobre a escrita, em termos de análise de conteúdo, foram confrontadas as características aqui descritas com as respostas das educadoras para cada uma das amostras de leitura e de escrita.

Finalmente, das respostas das educadoras às questões inerentes aos conhecimentos acerca das concepções infantis, surge, ainda, um terceiro indicador que se prende com o factor idade das crianças associado aos conhecimentos que é suposto elas terem. À pergunta – que idade pensa que deve ter cada criança? – surgiram três tipos de respostas, quer para as

situações de leitura, quer para as situações de escrita: (1) as crianças mais velhas são aquelas que têm mais conhecimentos, (2) os conhecimentos das crianças dependem do seu desenvolvimento e (3) os conhecimentos das crianças dependem do contexto.

A segunda parte da entrevista que, como referimos, diz respeito a questões inerentes à observação efectuada durante uma semana, permitiu-nos identificar duas categorias de análise da informação recolhida: a primeira referente à concepção do projecto pedagógico de algumas educadoras e a segunda inerente às estratégias de intervenção observadas.

Relativamente à concepção do projecto pedagógico, e no domínio particular da linguagem escrita, foi possível identificar duas dimensões de análise: os objectivos e as estratégias nele mobilizadas. Para as estratégias de intervenção observadas, directamente relacionadas com o trabalho que a educadora desenvolveu ao longo da semana de observação, surgem subcategorias concernentes a: organização e gestão da área da biblioteca (critérios de organização e renovação de materiais), organização e gestão de outras áreas de trabalho (etiquetagem, proximidade entre áreas relacionadas com a escrita, inclusão de áreas de escrita, leitura ou escola, variedade de livros, variedade de registos), organização e gestão da rotina diária (existência de momentos que privilegiam o contacto com a escrita ou inexistência de tais momentos) e estratégias de intervenção directa na sala junto das crianças (utilização de quadros, utilização de diferentes tipos de letras, registos, afixação de diferentes tipos de registos, jogos de identificação de fonemas, exploração das letras do alfabeto, cópia, fichas de grafismos).

4.2.- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

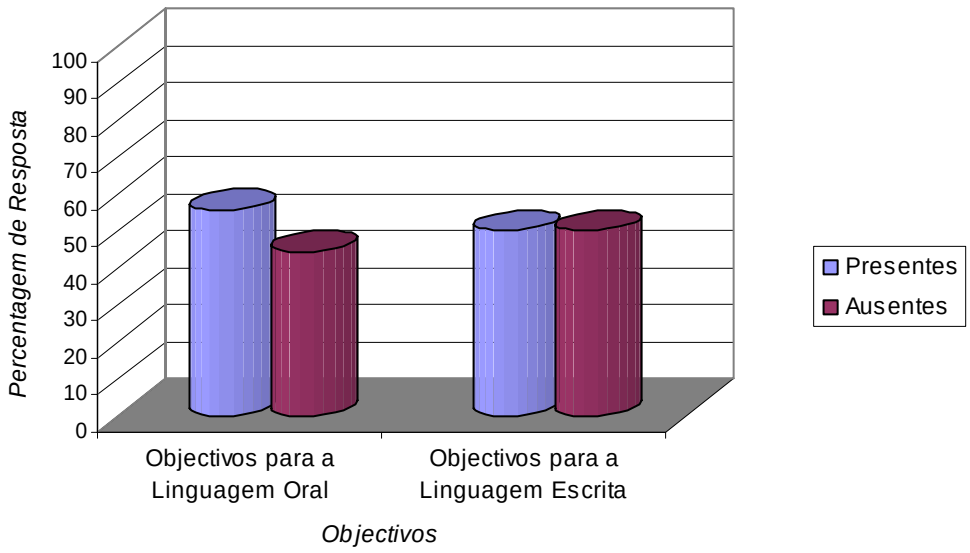
4.2.1.- *As Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

O instrumento de registo utilizado para caracterizar as práticas pedagógicas do grupo de 18 educadoras de infância contemplou três grupos de questões distintas, a saber: concepção do projecto pedagógico, organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária e implementação de estratégias de intervenção. Atendendo a que os dados recolhidos foram inicialmente quantificados, de seguida apresentaremos os resultados percentuais obtidos em

cada um dos itens que integram os três blocos ou grupos de questões.

Relativamente à ***concepção do projecto pedagógico***, para o momento de realização das observações, 27.8% das educadoras (5) não dispunha de um projecto pedagógico escrito, tendo sido apresentado por 72.2% das educadoras (13). Destas 13 educadoras que permitiram a leitura dos seus projectos, verificou-se que 44.4% deles não continham definidos objectivos para o domínio da linguagem oral e 50% não faziam referência a objectivos para a linguagem escrita, como se verifica no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Definição de Objectivos no Projecto Pedagógico



Nos projectos que apresentaram objectivos claramente definidos, os mesmos referem-se a:

- para a linguagem oral:
    * desenvolvimento da compreensão;
    * desenvolvimento da produção;
    * desenvolvimento do vocabulário;
    * desenvolvimento da capacidade de comunicar;
- para a linguagem escrita:
    * facilitar a emergência da linguagem escrita;
    * conhecer a funcionalidade da escrita;
    * familiarizar a criança com o código escrito;
    * identificação de diversos suportes de escrita;
    * identificação de actos de escrita;
    * desenvolvimento dos aspectos figurativos da escrita;

* leitura e compreensão de textos;

* leitura através de imagens;

* exploração de aspectos fonológicos;

* relação entre fala e escrita;

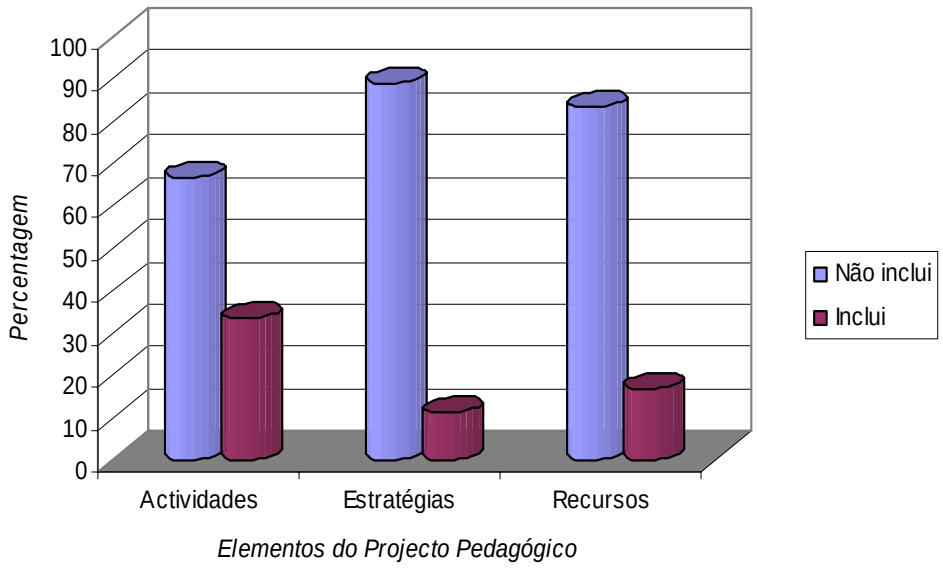
* ditados das crianças.

Surgem, ainda, como objectivos no domínio da linguagem alguns objectivos para o domínio motor que se referem a: discriminação visual e controle motor fino.

Independentemente de terem ou não projecto pedagógico de intervenção, às educadoras foi-lhes solicitado consultar planificações ou planos de trabalho de carácter mais específico. Assim, das 18 educadoras, 15 (83.3%) revelaram não ter planificações específicas e, das 3 restantes (16.7%), duas apresentaram planos com carácter semanal e uma delas uma planificação mensal.

Atendendo à pequena percentagem de educadoras que incluíram planificações nos seus projectos, a questão 3.3 da grelha (as planificações incluem actividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem) foi preenchida atendendo ao projecto pedagógico geral. Assim, e de acordo com o Gráfico 20, as actividades para o domínio da linguagem escrita fazem parte de 33.3% dos projectos pedagógicos consultados, as estratégias para esse domínio estão presentes em apenas 11.1% dos projectos e os recursos são claramente definidos em 16.7% desses projectos.

Gráfico 20 – Elementos contemplados nos Projectos Pedagógicos para o domínio da Linguagem Escrita

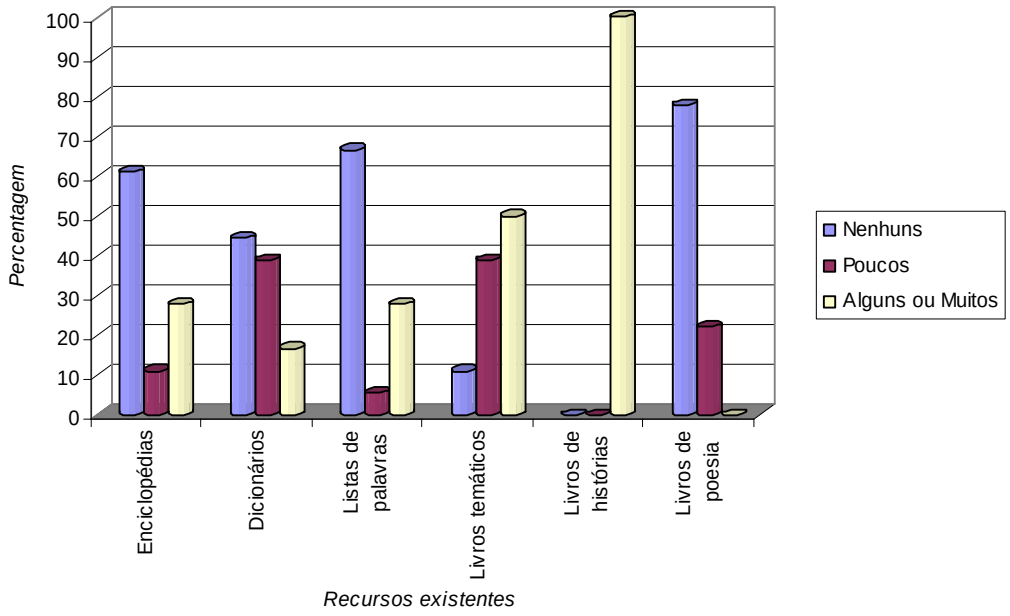


O segundo ponto da grelha de observação e registo diz respeito à *organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária* e contempla as questões inerentes à forma como a área da biblioteca, as outras áreas da sala e a rotina diária são concebidas e geridas em prol da potencialização de experiências no domínio da escrita.

Das 18 salas observadas, 10 (55.6%) incluíam uma ***área de biblioteca*** claramente delimitada. As restantes 8 (44.4%) optaram por colocar os livros que, à partida, configurariam este espaço de trabalho, noutros locais ou áreas. Assim, destas 8, cinco arrumaram os livros em estantes próximas da área do tapete ou manta, juntamente com outros materiais como televisão ou vídeo. Nestas estantes os livros encontram-se, normalmente, empilhados de maneira que as crianças não conseguem observar as suas capas. Das três restantes, uma incluiu os livros numa estante que acolhe os materiais para a expressão plástica, à entrada da sala e mais próxima de uma mesa do que do tapete; a outra colocou-os na área de conhecimento do mundo e a terceira na área dos jogos.

Em termos de livros existentes nesta área ou, em seu defeito, no espaço concebido para colocar os livros de acesso livre às crianças, como se observa no Gráfico 21, em 61.1% das salas não se observaram enciclopédias, 44.4% não tinham dicionários, em 66.7% não havia listas de palavras e 77.8% não tinham livros de poesia. Os livros mais observados foram os livros de histórias que existiam em 100% das áreas e os livros temáticos presentes em maior quantidade em 50% das áreas.

Gráfico 21 – Livros existentes nas Áreas de Biblioteca

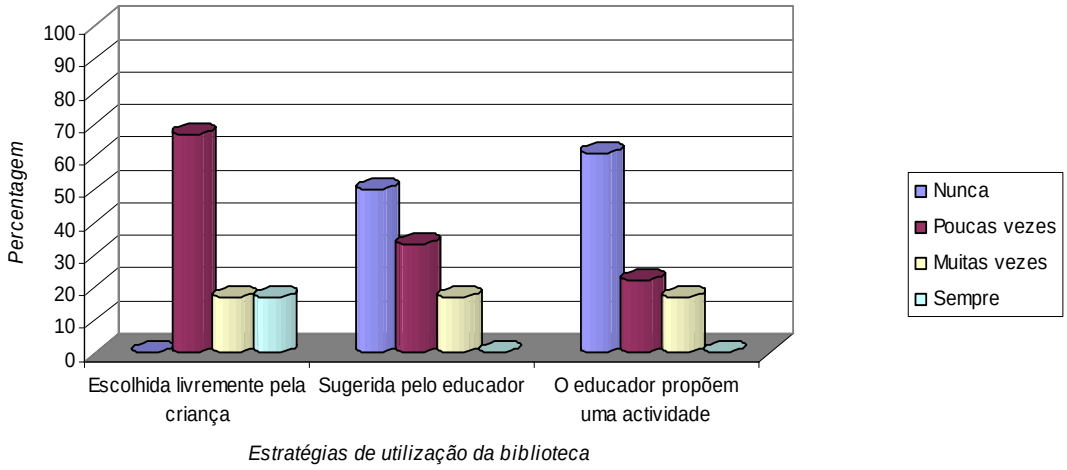


Durante o período de observação, em 77.8% das salas não foram introduzidos novos materiais na área da biblioteca; nos restantes 22.2% foram incluídos poucos (16.6%) ou alguns (5.6%) materiais que dizem respeito a jornais, livros elaborados pelas crianças e pelas educadoras, letras soltas e jogos de sílabas.

Nesta área de trabalho os livros apresentam-se expostos de maneira frontal na estante, isto é, com a capa virada para a criança, em 22.2% das salas e encontram-se, geralmente, empilhados em 77.8% dos casos. Os livros ali existentes são variados em 94.4% das salas, são em número suficiente atendendo à quantidade de crianças que frequentam a sala em 66.7% dos casos, têm tamanhos diversos em 94.4% das salas e permitem facilitar experiências de aprendizagem diversificadas em 94.4% dos casos.

Na área de biblioteca ou no espaço reservado para colocar os livros, as crianças têm sempre acesso facilitado aos materiais mas, em termos de local cómodo para ler ou folhear os livros, 11.1% das salas não contam com esse espaço, recorrendo, geralmente, a mesas de outras áreas de trabalho, onde se desenrolam, em paralelo, outras actividades. Em termos de mobilidade dos materiais, em 83.3% das salas os livros da área da biblioteca não podem ser levados para outras área de trabalho, podendo ser realizada esta consulta em outros espaços poucas vezes em 5.6% das salas, muitas vezes em 5.6% e sempre em 5.6% das salas.

Gráfico 22 – Utilização da Área da Biblioteca



Em termos de utilização da área da biblioteca, este espaço, como se observa pelo Gráfico 22, foi escolhido livremente pelas crianças poucas vezes em 66.6% das salas, muitas vezes em 16.7% e sempre em 16.7%; a sua utilização foi sugerida pelas educadoras poucas vezes em 33.3% dos casos e muitas vezes em 16.7%, nunca tendo sido sugerida em 50% das salas; em termos de utilização mais estruturada e intencional, com as educadoras a proporem

uma actividade específica e a acompanhá-la, tal nunca foi observado em 61.1% das salas, foi registado poucas vezes em 22.2% das salas e muitas vezes em 16.7% das salas.

Relativamente ao ***apetrechamento de outras áreas de trabalho*** com recursos que impliquem a mobilização de competências de leitura e escrita, no instrumento de recolha de dados foram contempladas as quatro áreas de trabalho que, por excelência, existem nas salas de jardim-de-infância (casinha, garagem ou construções, expressão plástica e jogos) e foi, ainda, criado espaço para uma quinta área que, escolhida aleatoriamente pelo observador no caso da existência de várias, permitisse observar a forma como a leitura e a escrita está presente.

Nas áreas da casinha observadas foram encontrados materiais de leitura em 27.8% das salas, o que corresponde a 5 salas. Estes materiais dizem respeito a receitas que se encontram afixadas na área, registos vários de crianças e educadora, objectos portadores de texto, nomeadamente embalagens de alimentos e produtos de higiene, cartazes sobre a alimentação e etiquetagem de alguns materiais. Os materiais de escrita, as etiquetas, as folhas de registo ou outros materiais que permitissem mobilizar competências de leitura e escrita não foram encontrados neste espaço de trabalho em nenhuma das 18 salas.

Nas áreas de garagem ou construções a situação observada foi idêntica à da área da casinha. Não tendo sido observados materiais de escrita, etiquetas de tamanhos diversos, folhas de registo ou quaisquer outros materiais diversos, apenas se identificaram alguns materiais de leitura em 3 das salas (16.7%), que se restringem a cartazes sobre animais, registos da educadora e desenhos das crianças

Nas áreas de expressão plástica, pelos objectivos que perseguem e pelo tipo de materiais que, regra geral, as apetrecham foi possível identificar mais recursos que apelam à utilização da linguagem escrita. Assim, foram encontrados materiais de leitura em 16 das 18 salas (88.9%), que se referem a revistas, jornais, embalagens, cadernos das crianças sobre projectos temáticos, cartazes sobre as regras a seguir na área, manuais do primeiro ciclo do ensino básico, cartões com os nomes das crianças e etiquetas de identificação de alguns materiais. Os materiais de escrita presentes em 100% das áreas de expressão plástica dizem respeito a lápis, canetas, papel branco e papéis de vários tipos. Ainda nesta área foram observadas etiquetas de diversos tamanhos em 27.8% das salas (5 salas) e folhas de registo em 44.4% (8 salas).

As áreas de jogos voltam a registar resultados semelhantes aos das áreas de casinha e garagem. Em termos de materiais de leitura, 66.7% (12 salas) estão apetrechadas com dominós de letras, puzzles, um quadro com as letras e números, livros sobre números e jogos de sílabas de palavras. Apenas numa das áreas destas salas (5.6%) foram observados materiais

de escrita (lápis e papel branco), etiquetas de diversos tamanhos e folhas de registo.

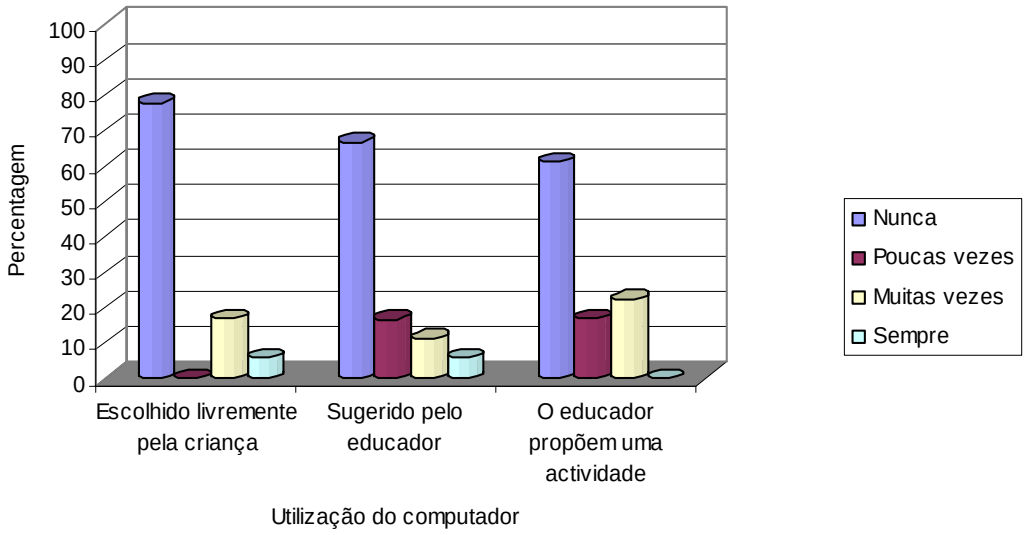
No que se refere à quinta área de trabalho seleccionada aleatoriamente, foram observadas 6 áreas de escrita, 3 áreas de computador, 3 áreas relacionadas com a dramatização (área do médico, área da mercearia e área do pronto a vestir), uma área da manta, uma área da matemática, uma área de projecto e uma área de conhecimento do mundo. Em duas das salas observadas não se registou a presença de uma quinta área de trabalho.

No seu todo, neste quinto espaço foram observados materiais de leitura em 83.3% das salas (15 salas), materiais de escrita em 44.4% das salas (8 salas), etiquetas de tamanhos diversos em 16.7% das salas (3 salas) e folhas de registo em 38.9% (7 salas).

Quando observámos a sala, globalmente e para além das áreas de trabalho, verificámos que em 7 das 18 salas (38.9%) existiam livros em diversos espaços: livros temáticos na área do conhecimento do mundo, na área da natureza e na área do computador.

Das 18 salas, 11 (61.1%) têm computador para as crianças, mas a sua utilização não foi muito regular a avaliar pelos resultados do Gráfico 23.

Gráfico 23 – Utilização do Computador

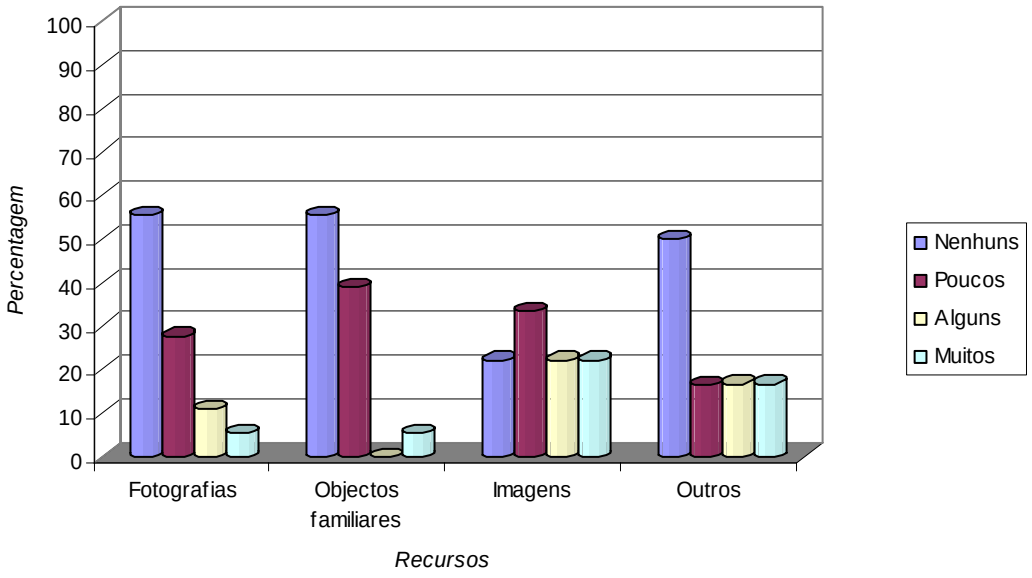


Nas 11 salas que tinham computador, este recurso nunca foi escolhido livremente pelas crianças em 77.8% dos casos, o educador nunca sugeriu que o recurso poderia ser utilizado em 66.7% dos casos e o educador nunca propôs uma actividade específica em 61.1% dos casos, o que comprova um baixo índice de utilização.

Outros dos aspectos a observar na generalidade das salas foi a presença de materiais que permitissem a utilização de competências de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas. O Gráfico 24 é ilustrativo da quantidade de recursos deste tipo

presentes nas salas.

Gráfico 24 – Recursos que Permitem Evocar Experiências Passadas



As fotografias e os objectos familiares estão maioritariamente em falta nas 18 salas observados, não havendo fotografias em 55.6% das salas nem objectos familiares em 55.6% delas. Os materiais que em maior número permitem a evocação de experiências passadas dizem respeito a imagens contidas em cartazes ou desenhos existindo, entre alguns e muitos, em 44.4% das 18 salas.

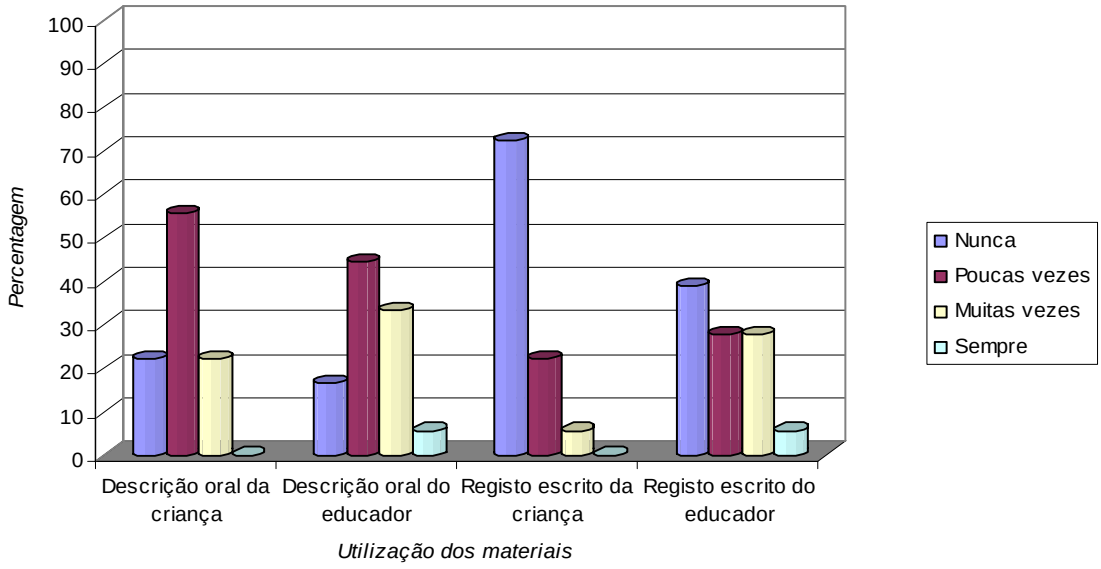
Outros materiais que foram observados nas salas e que permitem evocar experiências passadas foram: registos dos projectos temáticos desenvolvidos, cartaz de recolha de lengalengas, registos de experiências realizadas e um mapa.

Estes materiais, a julgar pelo Gráfico 25, são utilizados fundamentalmente para a sua descrição oral, realizada pelas crianças (55.6% poucas vezes e 22.2% muitas vezes) e pelas educadoras (44.4% poucas vezes e 33.3% muitas vezes) mas, no que diz respeito à sua utilização para desenvolver registos escritos, nunca foram utilizados pelas crianças em 72.2% dos casos e nunca pelas educadoras em 38.8% dos casos. Relativamente ao registo escrito, foi mais observado em situações de utilização por parte das educadoras (27.8% poucas vezes, 27.8% muitas vezes e 5.6% sempre) do que em situações de utilização por parte da criança (22.2% poucas vezes e 5.6% muitas vezes).

Por outro lado, em 100% das salas foi possível observar a existência de locais apropriados para afixar os distintos registos escritos e trabalho das crianças, tais como placares, cavaletes, biombos, costas de armários, etc. Estes locais encontram-se colocados ao nível dos olhos das crianças ou mais abaixo de modo a que as crianças possam visualiza-los

facilmente apenas em 50% das salas.

Gráfico 25 – Utilização dos Materiais que permitem evocar Experiências Passadas



Os registos afixados nas salas foram sendo substituídos com alguma frequência em 61.1% das salas (11 salas), com uma frequência diária em duas destas 11 salas, semanal em 7 das 11 salas e mensal em 2 delas, a julgar pelo conteúdo e data dos registos afixados.

Estes registos foram poucas vezes utilizados espontaneamente pelas crianças (61.1%) ou nunca (27.8%). Nas duas únicas salas onde muitas vezes foi observada a sua utilização, os registos serviram para as crianças lerem registos de lengalengas que queriam recitar, para relembrar a outras crianças as regras da sala, para efectuar a acta do conselho de turma recorrendo à leitura do diário de turma e para copiarem palavras diversas ou o nome.

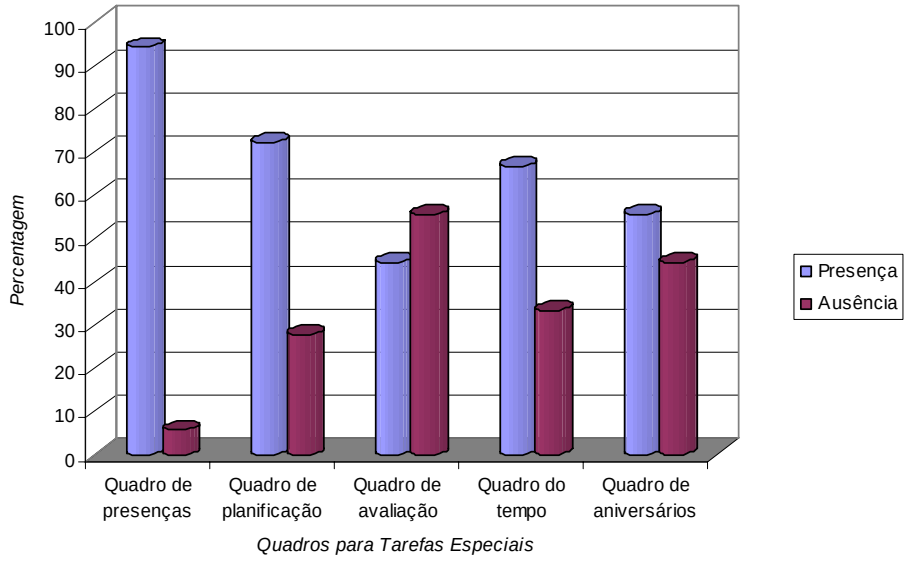
Por outro lado, apenas 33.3% das educadoras oferecem às crianças a possibilidade de utilizar um caderno individual para elaborarem registos, sejam eles escritos ou pictóricos. Em 66.7% das salas as produções das crianças são recolhidas, pelas educadoras, em dossiers ou capas que elaboram para o efeito.

Em termos de quadros para tarefas especiais, como evidencia o Gráfico 26, nas 18 salas encontrámos presentes o quadro de presenças (94.4%), o quadro de planificação de tarefas ou actividades (72.2%), o quadro de avaliação de tarefas ou actividades (44.4%), o quadro do tempo (66.7%) e o quadro de aniversários (55.6%).

Para além destes quadros, registámos, ainda, a presença de outros quadros, a saber: o quadro de comportamentos, o dos projectos temáticos em desenvolvimento, o calendário e o

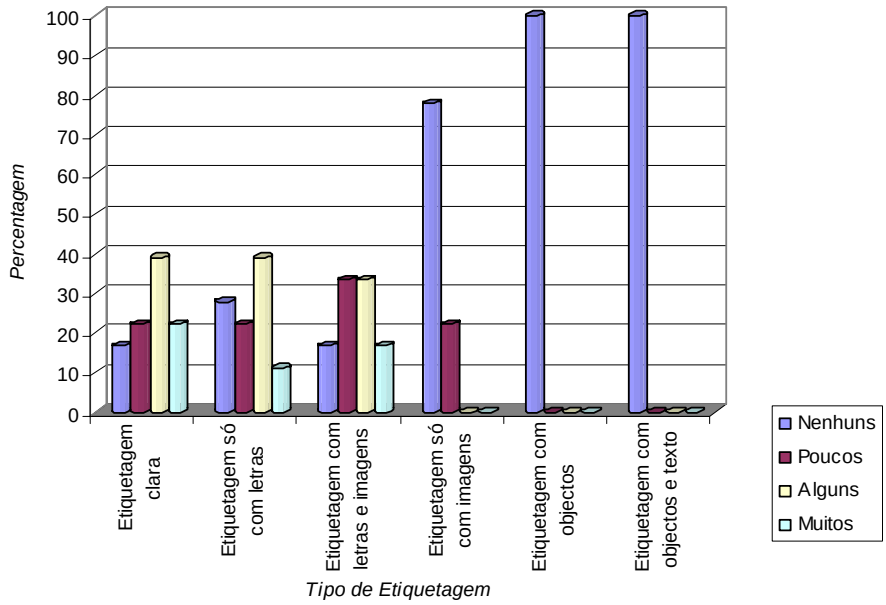
quadro do chefe da sala.

Gráfico 26 – Quadros para Tarefas Especiais



A utilização destes quadros para tarefas especiais geralmente é feita pelas crianças. Em todas as salas existem quadros que são preenchidos pelas crianças, recorrendo apenas a símbolos ou imagens em 50% dos casos, a símbolos ou imagens e ao nome das crianças em 33.3% dos casos, a uma letra e a um símbolo em 11.1% dos casos e apenas ao nome das crianças em 5.6% dos casos.

Gráfico 27 – Tipo de Etiquetagem de Materiais Observado

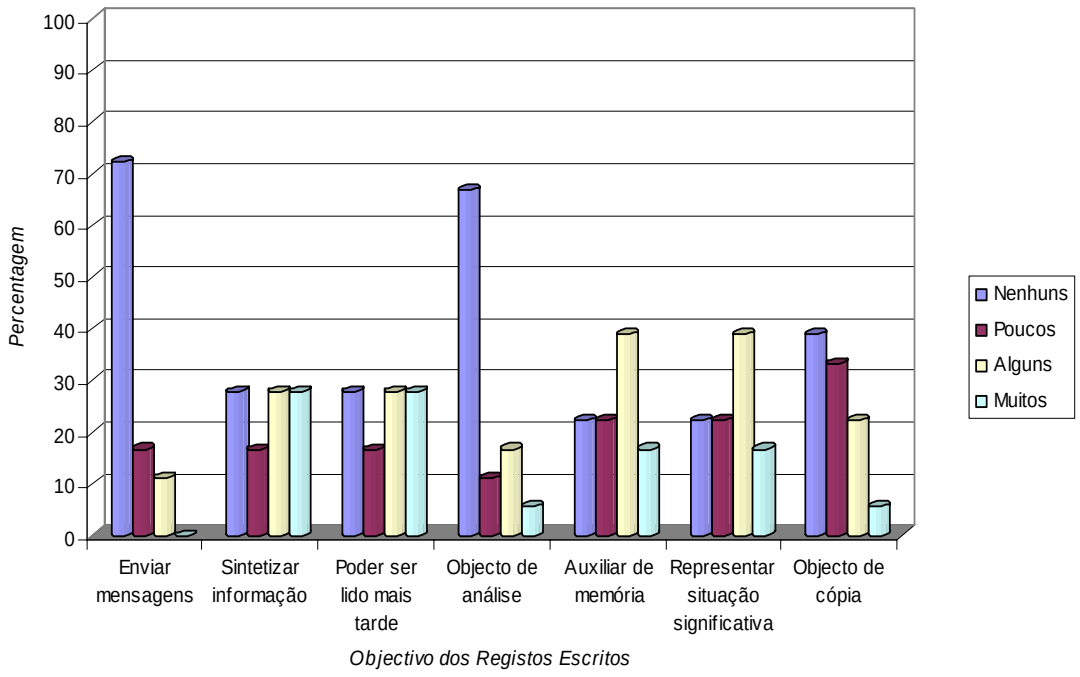


Em termos globais, como se verifica no Gráfico 27, a identificação dos materiais existentes nas salas é, na sua maioria clara (38.9% nalguns casos e 22.2% em muitos casos) e é realizada recorrendo, fundamentalmente, a texto acompanhado de imagens (poucos 33.3%, alguns 33.3% e muitos 16.7%). Nestas salas não se observaram quaisquer etiquetas de materiais recorrendo apenas a objectos concretos, como tão-pouco se registaram etiquetas que combinassem objectos concretos e texto escrito. As etiquetas só com imagens também estiveram ausentes em 77.8% das salas. Foram, ainda, observadas algumas salas cujas etiquetas só continham letras (38.9%) e salas onde muitas das etiquetas continham apenas letras (11.1%).

Em geral, em 50% das salas não se observaram quaisquer registos escritos elaborados pelas crianças que as frequentam; apenas numa sala (5.6%) foram identificados poucos registos das crianças, em 6 delas (33.3%) alguns registos e em duas (11.1%) muitos registos realizados pelas crianças.

Quanto aos registos elaborados pelas educadoras, os valores apresentam-se inversamente proporcionais, com 50% das salas a mostrar muitos registos escritos das educadoras, 22.2% a apresentar alguns e poucos registos das educadoras, respectivamente, e apenas 5.6% (uma sala) onde não se registou a presença de qualquer registo escrito da educadora.

Gráfico 28 – Objectivo dos Registos Escritos efectuados



Como se evidencia no Gráfico 28, os objectivos que as educadoras perseguiram ao efectuá-los dizem respeito, fundamentalmente, à sua utilização enquanto auxiliar de memória (38.9% para alguns e 16.7% para muitos) e enquanto meio para representar uma situação significativa (38.9% para alguns e 16.7% para muitos). Utilizar os registos para sintetizar a informação e mobilizá-los mais tarde foram os objectivos de alguns (27.8% e 27.8% respectivamente) ou de muitos (27.8% e 27.8% respectivamente) dos registos afixados nas salas.

Os objectivos "enviar uma mensagem a outra pessoa" e "utilizar os registos para serem objecto de análise sintáctica/semântica/fonológica" não foram perseguidos em 72.2% e 66.7% dos casos. Igualmente menos expressivo foi o objectivo "utilizar os registos para poderem ser copiados na íntegra ou nalgumas partes" que recolheu 38.9% das observações para a categoria nenhuns e 33.3% para a categoria poucos.

Outro dos aspectos a observar relativamente às práticas pedagógicas das educadoras de infância no domínio da linguagem escrita refere-se à forma como estas docentes organizam e gerem a ***rotina diária da sala*** em prol da concepção e implementação de tempos particularmente orientados para a exploração de contextos ou materiais que facilitem experiências significativas de aprendizagem neste domínio.

Em primeiro lugar, observámos a forma como os "tempos mortos" eram aproveitados no sentido de promover o contacto com a leitura e a escrita. Os dados obtidos indicam que 5.6% das educadoras (uma) aproveita sempre os tempos mortos convidando as crianças que estão sem qualquer actividade específica a ir para a área da leitura e da escrita; quatro delas (22.2%) muitas vezes aproveitam estes tempos mortos convidando as crianças que acabaram as actividades previstas a lerem livros enquanto as outras crianças acabam ou a escreverem palavras no computador; 44.4% das educadoras observadas (8) aproveita poucas vezes os tempos mortos, permitindo que as crianças vejam livros enquanto são marcadas as presenças ou entre um período da rotina, que escrevam palavras conhecidas ou o seu nome quando culminaram as actividades e estão a deambular pela sala ou, ainda, que leiam uma história às outras crianças enquanto esperam que chegue a hora da saída; e cinco (27.8%) nunca tiram qualquer proveito destes períodos da rotina diária para potencializar a utilização escrita.

Em segundo lugar, verificámos que em 55.6% das salas não existe um momento na rotina diária que privilegie especificamente actividades de leitura e escrita. Das 8 educadoras (44.4%) que dedicam um momento da rotina a actividades particulares neste domínio, observámos que estas actividades se referem à leitura de livros feitos pelas crianças ou à leitura de livros seleccionados pela educadora, pelo menos, uma vez por semana à tarde; à realização de fichas de grafismos a seguir ao recreio da manhã; à leitura de histórias sempre

ao início da tarde; à marcação das presenças diária destacando, sempre, o nome da criança que é alvo de registo e de identificação num cartão; à realização de registos escritos, nomeadamente, a acta da reunião do conselho de turma às sextas-feiras à tarde; e ao preenchimento diário durante o acolhimento dos quadros para tarefas especiais.

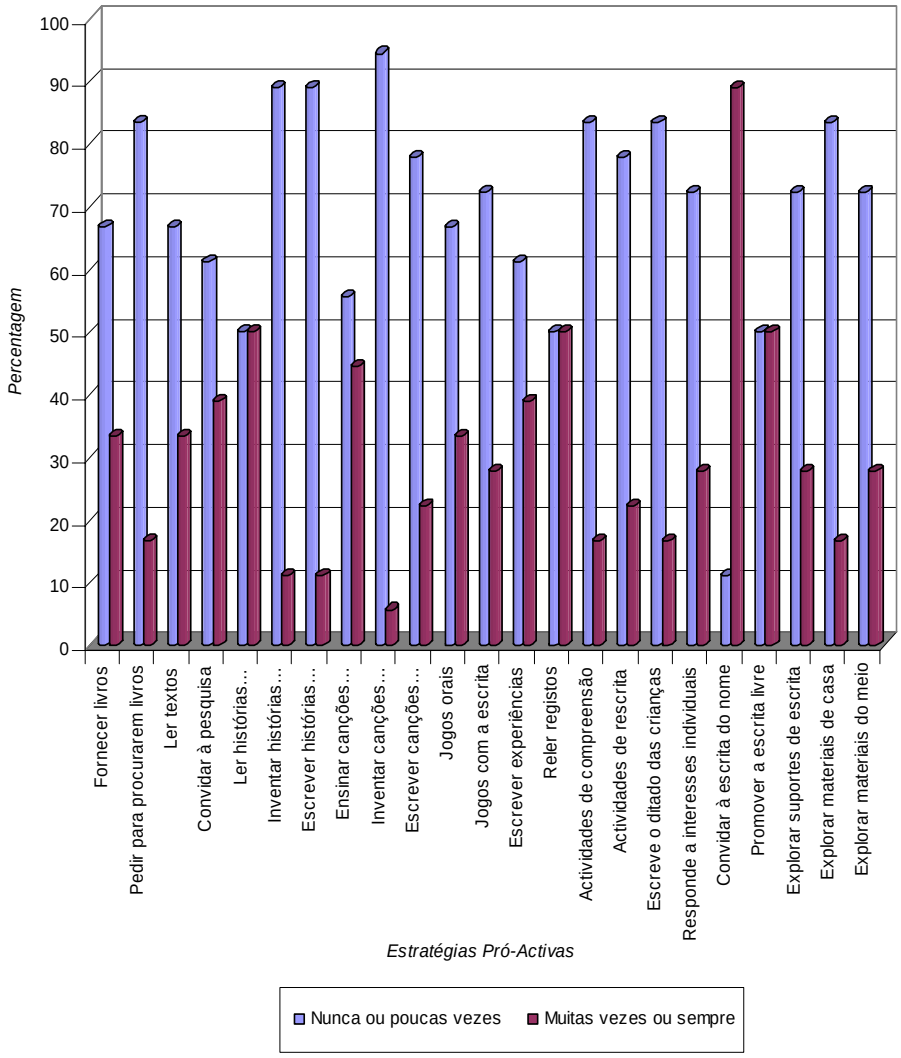
O terceiro e último bloco de questões que integram a grelha de observação e registo refere-se à ***implementação de estratégias de intervenção*** por parte das educadoras e permite a avaliação da implementação de dois tipos de estratégias: pró-activas (de iniciativa da educadora) e reactivas (em resposta às necessidades e interesses manifestos das crianças).

No que diz respeito às *estratégias pró-activas de intervenção*, àquelas que as educadoras implementam no dia-a-dia para potencializar situações de contacto e exploração da linguagem escrita, o Gráfico 29 permite perceber quais as estratégias que poucas vezes ou nunca foram implementadas e quais as que o foram muitas vezes ou sempre, durante o período de observação.

Assim, de entre as 23 estratégias propostas a que mais se destaca, por ser aquela que obteve melhores resultados para as categorias "muitas vezes" ou "sempre", foi "convidar as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam" que, entre as duas categorias, alcançou 88.9%.

Por outro lado, o Gráfico 29 evidencia, claramente, que a maior parte das estratégias propostas nunca ou poucas vezes foram observadas e registadas: inventa canções, rimas e lengalengas com as crianças (94.4%), inventa histórias e poemas com as crianças (88.9%), põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem (88.9%), pede às crianças que busquem livros específicos (83.3%), realiza actividades de compreensão de textos (83.3%), faz com que as crianças lhe ditem coisas ao longo do dia e, sempre que possível (83.3%), utiliza e explora materiais trazidos de casa (83.3%), põe por escrito as canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem (77.8%), realiza actividades de rescrita de histórias ou outros relatos (77.8%), faz jogos com as crianças que apelem a uma reflexão sobre a linguagem escrita (72.2%), responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras ou palavras (72.2%), explora diferentes suportes de escrita (72.2%), utiliza e explora materiais existentes no meio (72.2%), fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses (66.7%), senta-se com as crianças a ler textos (66.7%), faz jogos com as crianças que apelem a uma reflexão sobre a linguagem oral (66.7%), convida as crianças a procurarem e copiarem informação específica (61.1%), regista por escrito situações ou experiências vividas pelas crianças (61.1%).

Gráfico 29 – Estratégias Pró-Activas de Intervenção Implementadas



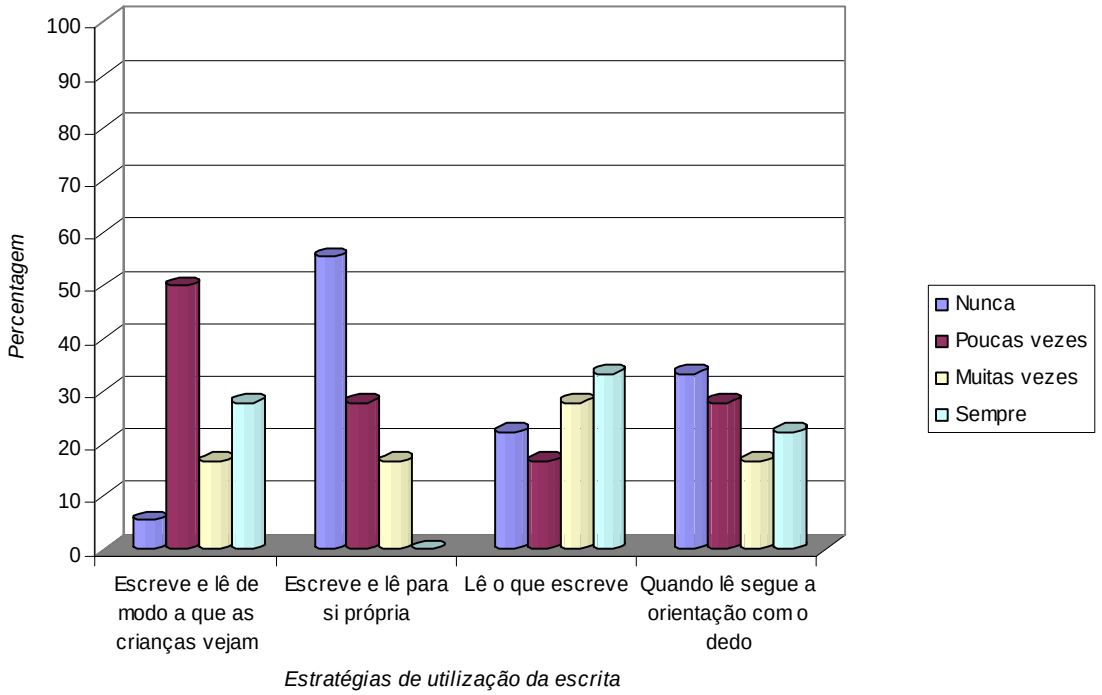
Mais equilibradas, em termos de percentagem de implementação entre nunca ou poucas vezes e muitas vezes ou sempre, situamos as estratégias: ler histórias e poemas com as crianças, reler os registos elaborados em voz alta e promover situações onde as crianças possam escrever como souberem (50% para poucas vezes ou nunca e 50% para muitas vezes ou sempre respectivamente) ou ensinar canções, rimas e lengalengas (55.6% para poucas vezes ou nunca e 44.4% para muitas vezes ou sempre).

Ainda dentro das estratégias pró-activas de intervenção foi observada a forma como as educadoras utilizam a escrita diante das crianças.

Das situações de escrita observadas foi possível verificar que, como o indica o Gráfico 30, escrever e ler de modo a que as crianças vejam ou seguir a orientação da leitura com o dedo foram estratégias seguidas poucas vezes (50% e 27.8% respectivamente) ou nunca (5.6% e 33.3% respectivamente) pelas educadoras. A estratégia escreve e lê para si própria

também foi pouco (27.8%) ou nunca (55.5%) implementada, o que significa que, em termos gerais, estas três estratégias foram pouco mobilizadas por este grupo de educadoras. Aquela que mais vezes foi implementada diz respeito a "ler o que escreve", que registou 27.8% na categoria muitas vezes e 33.3% na categoria sempre, e que, na maior parte dos casos, está relacionada com a escrita efectuada nos trabalhos das crianças (nome, data, título ou identificação daquilo que a criança fez).

Gráfico 30 – Estratégias de Utilização da Escrita por parte das Educadoras

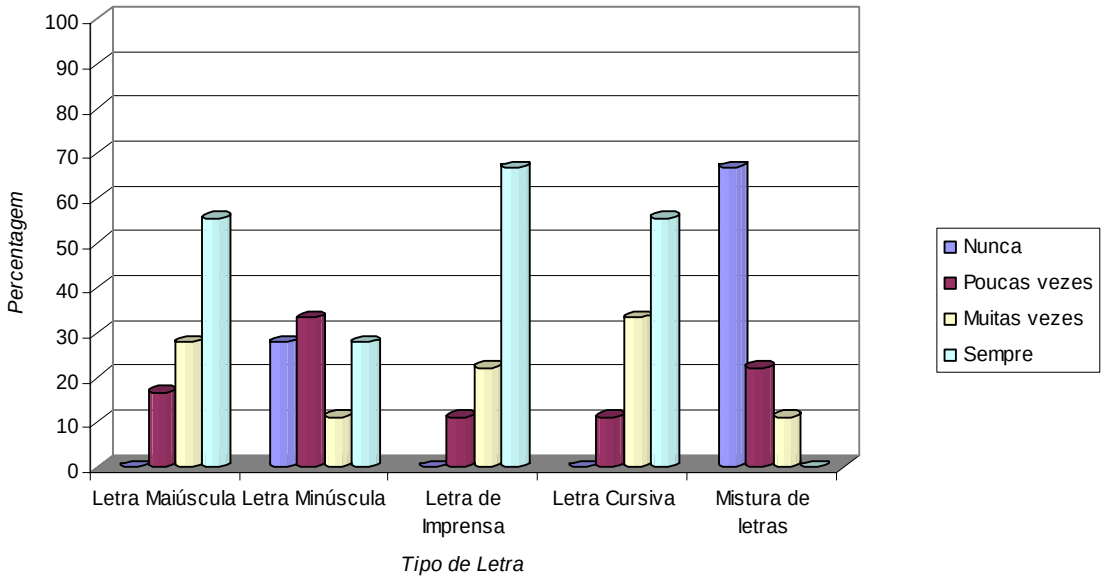


As escassas situações de leitura e escrita observadas nestas educadoras reflectem-se ao nível da forma como os objectivos inerentes à funcionalidade da linguagem escrita são explicitados. Assim, ao escreverem, 55.6% das educadoras (10) nunca referiram diante das crianças porquê o faziam, 27.8% (5) fê-lo poucas vezes e apenas 16.7% (3) o fez muitas vezes; também ficou igualmente pouco explícito para quem escreviam, com 61.1% (11) das educadoras a nunca manifestá-lo e 38.9% (7) a fazê-lo poucas vezes.

Também ao nível da utilização de terminologias próprias da escrita, 22.2% (4) das educadoras nunca referiu conceitos especificamente relacionados com a escrita ou a leitura das palavras ou frases, como por exemplo, "são números, letras, frases, título…", e 61.1% (11) fê-lo poucas vezes. Apenas 16.7% (3) das educadoras utilizou sempre alguns termos próprios da leitura ou da escrita ao registar ou ler diante das crianças.

Ainda em termos de utilização da escrita, através das situações observadas e dos diversos registos afixados nas salas, verificamos que 33.3% (6) das educadoras utiliza muitas vezes letra clara e definida, o mesmo acontecendo sempre com 66.7% (12) delas. No que se refere ao tipo de letra utilizada, como se evidencia no Gráfico 31, as educadoras utilizam preferencialmente letra maiúscula (sempre 55.6% e muitas vezes 27.8%), de imprensa (sempre 66.7% e muitas vezes 22.2%), mas, a utilização de letra cursiva ou manuscrita revelou resultados muito próximos (sempre 55.6% e muitas vezes 33.3%).

Gráfico 31 – Tipo de Letra Preferentemente Utilizada

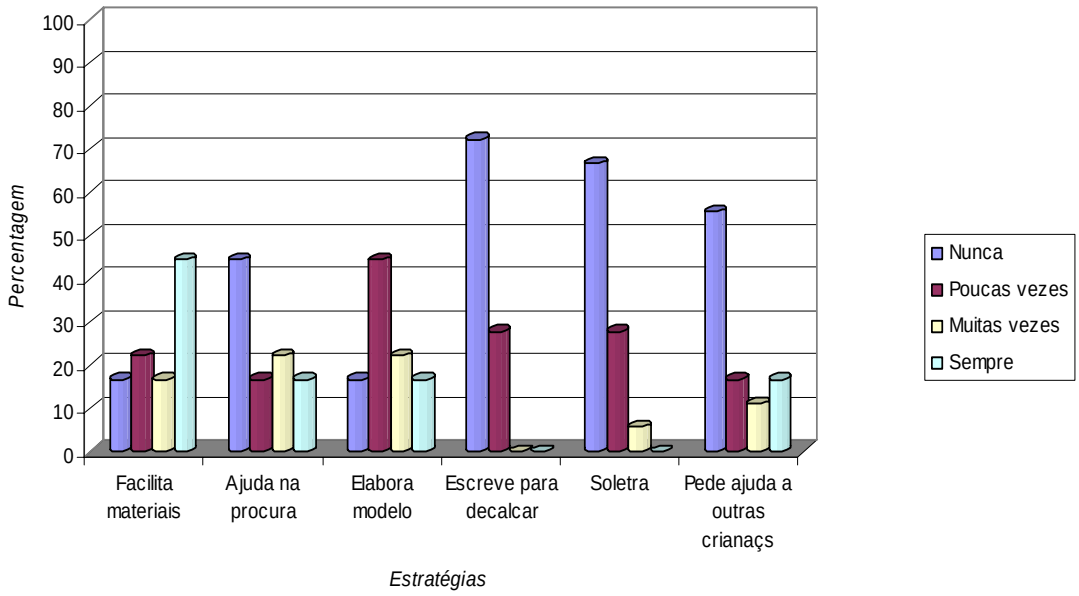


Apesar de utilizarem com idêntica frequência letra manuscrita ou cursiva e letra de imprensa, geralmente no mesmo registo não se observa uma mistura de letras (nunca 66.7% e poucas vezes 22.2%).

Relativamente às *estratégias reactivas de intervenção* ou seja, àquelas que as educadoras implementam para dar respostas a interesses manifestos das crianças pela leitura ou pela escrita, foram observadas três situações distintas: a primeira quando a criança quer escrever uma letra ou palavra específica, a segunda quando a criança escreve espontaneamente e a terceira quando a criança lê espontaneamente.

Perante o interesse das crianças ao quererem escrever uma letra, palavra ou frase, a estratégia que mais frequentemente é implementada, como se observa no Gráfico 32, diz respeito ao apoio que as educadoras oferecem ao facilitar os materiais necessário para as crianças poderem concretizar a situação de escrita (44.4% sempre e 16.7% muitas vezes).

Gráfico 32 – Estratégias de Apoio à Escrita da Criança

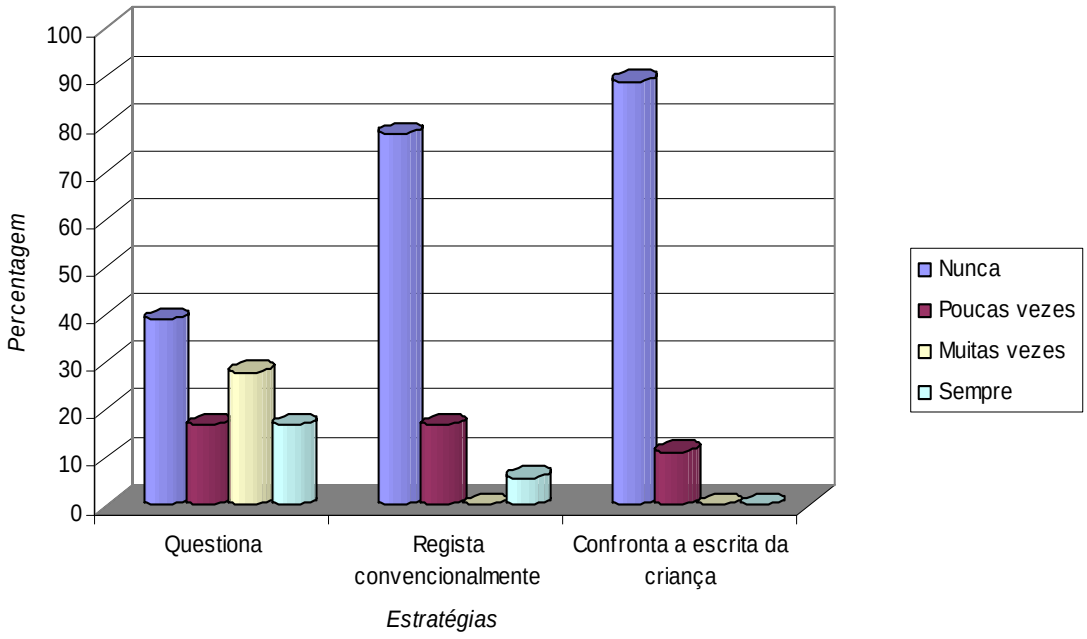


Por outro lado, o Gráfico 32 revela-nos que a maior parte das estratégias propostas na grelha de observação são pouco ou nunca implementadas nesta situação. Escrever a palavra ou frase para a criança decalcar (72.2% nunca e 27.8% poucas vezes), ajudar a criança a escrever soletrando a palavra (66.6% nunca e 27.8% poucas vezes), pedir às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar (55.5% nunca e 16.7% poucas vezes) ou ajudar a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala (44.4% nunca e 16.7% poucas vezes) não se afiguram como estratégias relevantes para estas educadoras na tentativa de responder aos interesses das crianças.

Para além de observadas perante situações de interesse manifesto das crianças por escrever, as educadoras foram, também elas, observadas quando confrontadas com situações onde as crianças lhes apresentavam registos escritos elaborados de maneira espontânea e livre. Nesta situação, e como o demonstra o Gráfico 33, a estratégia mais implementada parece ser a de questionar a criança relativamente àquilo que escreveu ou que pretendeu escrever, mobilizada sempre por 16.7% das educadoras e muitas vezes por 27.8% delas.

Registar de forma convencional a escrita elaborada pela criança ou confrontar a escrita espontânea da criança com a escrita convencional da educadora não se revelaram estratégias frequentemente implementadas pelas educadoras em situações de escrita espontânea das crianças, com valores percentuais de 77.8% e 88.9% para a categoria nunca e 16.7% e 11.1% para a categoria poucas vezes, respectivamente.

Gráfico 33 – Estratégias de Resposta perante a Escrita Espontânea da Criança



Em relação às situações de leitura espontânea das crianças, os resultados não distam muito dos observados para as situações de escrita, com 83.3% das educadoras a não questionarem as crianças relativamente àquilo que leram (66.7% nunca e 16.7% poucas vezes) e com 88.9% a não confrontá-las com a leitura que possam efectuar a partir das imagens (61.1% nunca e 27.8% poucas vezes).

Em síntese, o Quadro 24 permite caracterizar as práticas pedagógicas das 18 educadoras de infância observadas para o domínio da linguagem escrita, para cada um dos tópicos em apreço e que incluem: a forma como conceberam o seu projecto pedagógico de intervenção, a organização e gestão da rotina diária, a organização e gestão do espaço físico da sala, considerando a área da biblioteca enquanto espaço privilegiado para a abordagem à linguagem escrita, os restantes espaços da sala e a forma como cada um deles se encontra apetrechado e as estratégias de intervenção directa, reactivas e pró-activas, implementadas durante o período de observação.

Quadro 24 – Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas de um grupo de 18

Educadoras de Infância

Elementos Observados	Síntese dos Resultados
1.-Projecto Pedagógico de Intervenção	A maioria das educadoras tem um projecto de intervenção escrito que, em geral, parece atribuir maior relevância à definição de objectivos para a linguagem oral do que para a linguagem escrita, presentes em apenas 50% dos casos. Os objectivos para a linguagem escrita existentes nesta metade dos projectos estão, todos eles, orientados para a emergência da literacia, apostando no desenvolvimento das concepções das crianças às quais se destinam e na utilização funcional da escrita. Relativamente às actividades, estratégias e recursos, para o desenvolvimento da linguagem escrita, contidos nestes projectos, são as primeiras aquelas que mais presença têm, seguidas dos recursos e, por último, das estratégias. Por outro lado, ao nível de planificações específicas, a grande maioria não elabora planos que permitam uma concretização daquilo que representa o projecto pedagógico de intervenção.
2.- *Organização e gestão da rotina diária*	A maior parte das educadoras não tira partido dos "tempos mortos" existentes na *rotina diária* para facilitar experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, nem contempla nessa rotina um momento particularmente dedicado à potencialização deste tipo de aprendizagens; as educadoras que contemplam na rotina diária um momento particularmente dedicado à linguagem escrita privilegiam actividades de leitura e de preenchimento de quadros para tarefas especiais.
3.- *Organização do espaço físico da sala*	Das quatro áreas propostas no instrumento de observação (casinha, garagem, expressão plástica e jogos) apenas na de expressão plástica foram identificados materiais de leitura e escrita variados; nas restantes áreas escassamente foram encontrados materiais de leitura que dizem respeito a cartazes temáticos ou a trabalhos das crianças afixados nesses espaços; das áreas de trabalho escolhidas aleatoriamente, metade estão relacionadas com o desenvolvimento da linguagem escrita (áreas da escrita e área do computador) e encontram-se apetrechadas com diversidade de materiais de leitura e escrita. Em geral, em quase 40% das salas encontramos livros em espaços que não a biblioteca; pouco mais de 60% das salas têm computador, mas a sua utilização é deficitária a julgar pelas poucas oportunidades de ocupação quer da parte das crianças, quer da parte das educadoras; em quase 50% das salas encontramos cartazes que podem ser utilizados para evocar experiências passadas e, ainda, registos de projectos temáticos desenvolvidos, registos de experiências realizadas e um mapa, nalgumas delas, correntemente utilizados para o desenvolvimento de competências associadas à linguagem oral. Na totalidade das salas encontramos locais próprios para afixar registos, que são substituídos com alguma regularidade, mas cuja utilização carece de regularidade e sistematicidade.
4.- *Apetrechamento da sala com registos vários*	Apenas um terço das educadoras oferece às crianças a oportunidade de possuírem um caderno individual de trabalho, onde efectuam os registos de experiências significativas. Os quadros de presenças, de planificação de tarefas ou actividades, de avaliação de tarefas ou actividades, do tempo e de aniversários estão presentes na maior parte das salas observadas e são preenchidos pelas crianças, recorrendo geralmente a símbolos ou imagens ou a combinações de símbolos e o nome das crianças; A etiquetagem dos materiais é realizada, na maior parte dos casos, combinando texto e imagem. Os registos escritos existentes são, na sua maioria, efectuados pelas educadoras, que procuram que possam ser utilizados enquanto auxiliar de memória, enquanto meio para representar uma situação significativa, para sintetizar informação e para mobilizá-los mais tarde noutras situações.
5.- *Apetrecha-mento da área da biblioteca*	Pouco mais de metade das salas possuiu uma *área de biblioteca* claramente delimitada; nas restantes salas esta área encontra-se diluída noutros espaços de trabalho; os materiais que existem em maior quantidade nas áreas de biblioteca

Elementos Observados	Síntese dos Resultados
	referem-se a livros de histórias e livros temáticos; estes livros estão, na maior parte das salas, empilhados numa estante dificultando a visualização das suas capas por parte das crianças; apesar de serem mais frequentes apenas os dois tipos de livros mencionados, em geral, estes espaços dispõem de outros recursos, em número suficiente atendendo à quantidade de crianças que os podem frequentar; na maior parte das salas os recursos deste espaço não podem transitar para outros espaços da sala; em termos da sua utilização, a maior parte das actividades que ali se desenvolvem são da iniciativa das crianças.
6.- Estratégias de intervenção reactivas	Passam, maioritariamente, por facilitar os materiais necessário para as crianças poderem concretizar a situação de escrita, quando manifestam os seus desejos por escrever alguma letra ou palavra; por questionar a criança relativamente àquilo que escreveu ou que pretendeu escrever ao observar um registo por ela efectuado e por não explorar as situações de leitura quando elas acontecem.
7.- Estratégias de intervenção pró-activas	A que mais vezes foi observada diz respeito a convidar as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam; por outro lado, a maior parte das estratégias propostas nunca ou poucas vezes foram observadas e registadas; as estratégias implementadas em aproximadamente metade das vezes referem-se a ler histórias e poemas com as crianças, reler os registos elaborados em voz alta, promover situações onde as crianças possam escrever como souberem ou ensinar canções, rimas e lengalengas. As estratégias de utilização da escrita por parte das educadoras também se revelaram pouco mobilizadas limitando-se, na maioria dos casos, a ler o que escreveram, nomeadamente nos trabalhos realizados pelas crianças, e raramente especificando para quem ou porquê o fizeram; também foram poucas as situações de observação de utilização de termos técnicos de leitura e escrita; a maioria das educadoras observadas utiliza letra clara e definida, preferencialmente maiúscula de imprensa.

4.2.2.- *As Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

A entrevista desenvolvida após o período de observação das práticas pedagógicas permitiu, por um lado, aprofundar os resultados do Estudo 1 acerca das concepções das educadoras de infância sobre aquilo que significa a abordagem à linguagem escrita e, por outro lado, confrontar a posição por elas manifestada com situações registadas durante a observação das suas práticas. Considerando as três categorias de análise definidas para a organização da informação e assinaladas na descrição do instrumento, passamos, em primeiro lugar, a apresentar essa informação para, posteriormente, discuti-la à luz da pesquisa bibliográfica efectuada e das observações realizadas às práticas pedagógicas.

Uma primeira categoria de análise que emerge da conjugação de três elementos fundamentais para a nossa investigação (objectivos do trabalho, pesquisa bibliográfica e informação contida nas entrevistas realizadas) está directamente relacionada com a

metodologia de trabalho que as educadoras manifestam adoptar na promoção ou potencialização do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças que frequentam as suas salas de jardim-de-infância, isto é, com a forma como se posicionam face ao seu trabalho, aos objectivos que pretendem alcançar ao longo do ano e à forma como perspectivam a abordagem à leitura e à escrita considerando elementos como a planificação, a definição de objectivos e a concepção de estratégias de intervenção directa com as crianças e com a família.

A primeira dimensão de análise que se afigura como essencial para perceber o que pretende o educador de infância do seu trabalho está relacionada com os objectivos gerais definidos pelas educadoras para desenvolver a sua intervenção e com a especificação de objectivos a que, dentro dos mais variados domínios de desenvolvimento ou de conteúdo, atribui maior relevância.

Em termos gerais, os principais objectivos de intervenção nomeados pelas 18 educadoras dispersam-se por cinco das oito áreas e domínios de conteúdo que propõem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Assim, é possível identificar, pelas respostas das educadoras, que os seus principais objectivos de intervenção dizem respeito, em primeiro lugar, à formação pessoal e social, com 5 indicadores, à linguagem, com 2 indicadores para a linguagem oral e 2 para a linguagem escrita, ao conhecimento lógico-matemático com 4 indicadores, à expressão motora com dois e à expressão plástica. Algumas educadoras optam não por identificar objectivos específicos para uma ou mais áreas ou domínios, mas por assegurarem perseguir a concretização de uma aprendizagem global. Vejamos concretamente quais os objectivos que as educadoras assinalam.

Dentro da área da formação pessoal e social, as preocupações de algumas educadoras estão centradas na promoção da autonomia, da cooperação, da socialização (respeito, disciplina, relacionamento com os outros) e da segurança e bem-estar das crianças. Quando questionadas acerca dos objectivos para o grupo com o qual trabalham, as educadoras respondem da seguinte forma:

- “a área que privilegio é a da Formação Pessoal e Social; como ela é uma área transversal eu consigo trabalhar essa área a nível da matemática, a nível do conhecimento do mundo e a nível da linguagem. Esta área porque privilegio muito a autonomia, a iniciativa, a resolução de problemas, se eles tiverem essa base, se eles conseguirem ser autónomos, mais facilmente irão conseguir dominar as competências das outras áreas” (educadora J);

- “…fazer com que haja um respeito pelas diferenças: um dos objectivos gerais é que

eles se respeitem uns aos outros e que respeitem as diferenças de cada um…" (educadora Q);

- "porque tenho um grupo extremamente difícil; eles experimentaram-me, mas agora já passou essa fase; de qualquer maneira continua a ser difícil, portanto, eu tenho que tentar discipliná-los ao máximo, porque eles são bastante difíceis…" (educadora N);

- "…a socialização para eles se habituarem a estar uns com os outros, a saber estar, a saber ser…" (educadora F);

- "a minha preocupação primeira é fazer de tudo para que a criança esteja bem na sala…" (educadora R).

Quando as respostas se situam no domínio da linguagem oral, a maior fatia vai para objectivos que procuram o desenvolvimento global das crianças neste domínio, sendo referidas, por apenas uma educadora, questões relacionadas com problemas de articulação que a levam a definir objectivos específicos para o seu grupo neste sentido – "havia muitas crianças que na articulação têm algumas perturbações, não são muitas, não é assim muito grave, mas achei que devia, este ano, de dar mais importância à linguagem" (educadora R). Assim, para um grupo de 5 educadoras, o seu trabalho assenta, por exemplo, nos seguintes objectivos: "Socialização, linguagem, são os objectivos" (educadora F); "Depois de fazer a avaliação diagnóstica deste grupo, estabeleci como princípio o desenvolvimento da linguagem" (educadora H).

Relativamente à linguagem escrita apenas uma educadora mencionou este domínio como fazendo parte dos seus objectivos gerais de trabalho. A educadora I assinala "a escrita e a leitura" como parte importante dos objectivos a desenvolver com o seu grupo, destacando processos como "motricidade fina, lateralidade, reconhecimento de letras,…, saber distinguir letras de números, saber escrever o nome" enquanto fundamentais nesse sentido.

Outro dos domínios apontados como fazendo parte dos objectivos de algumas destas educadoras é o do conhecimento lógico-matemático, onde são destacados aspectos relacionados com a resolução de problemas, a identificação de formas e números ou, de uma maneira mais abrangente, o desenvolvimento global deste domínio. Para a educadora O, o conhecimento lógico-matemático deve ser incluído atendendo às crianças que irão transitar para o primeiro ciclo - "como tenho os outros que vão para o primeiro ano, eu tenho dedicado mais tempo à matemática do que à linguagem". Já a educadora M aponta para questões mais específicas que pretende desenvolver neste âmbito: "é dar-lhes bastantes banhos de escrita, bastantes banhos de matemática: a resolução de problemas, o saber pôr questões, saber resolvê-los…". Ainda para a educadora I, as "formas, números…" são igualmente processos neste domínio que ela tenta promover.

Relativamente ao domínio da expressão plástica, apenas uma educadora o assinala como parte integrante dos seus objectivos de trabalho. Para a educadora M a criatividade é necessária enquanto processo que enforma as aprendizagens em todas as outras áreas ou domínios: “ao nível da plástica, tentar que eles sejam o máximo criativos possível, porque, ao dar-lhes essas hipóteses, eles estão a desenvolver paralelamente e transversalmente as outras áreas, pois vão tentar pensar “como é que eu vou resolver este problema?” e, paralelamente, estão a trabalhar as outras áreas”.

A expressão motora é outro domínio assinalado por algumas educadoras como relevante em termos da sua intervenção. Dentro desta área a principal preocupação parece dirigir-se para o desenvolvimento da motricidade fina, sendo este apenas o único processo mencionado para este domínio: “ter mais autonomia no escrever e na motricidade fina: o saberem escrever, pegarem no lápis…” (educadora P).

Finalmente, um grupo reduzido de educadoras afirma preocupar-se em oferecer às crianças oportunidades para um desenvolvimento global e articulado de todas as áreas, como afirma a educadora Q “eu não tenho uma área que propriamente... que diga que é mais importante, porque é aquilo que a gente estava a conversar à bocadinho: as coisas estão tão relacionadas que é difícil a gente separar áreas; eu não consigo separá-las, portanto, não há uma mais importante… de uma forma geral, não há uma área mais importante do que outra; elas complementam-se” ou a educadora D “o objectivo essencial é o desenvolvimento de todas as capacidades inatas deles; depois, ao longo do ano, eu vou-me apercebendo das maiores necessidades de cada um e vou tentando incidir mais aí”.

Com o intuito de aprofundar nos domínios que as educadoras entrevistadas referem trabalhar, questionámo-las acerca daqueles que privilegiam na sua intervenção. Uma vez mais observamos que os domínios mais destacados pelas educadoras passam pela formação pessoal e social e pela linguagem oral, sendo, ainda, referenciados como privilegiados o conhecimento lógico-matemático, a expressão plástica e a expressão motora. À semelhança do que aconteceu quando responderam acerca dos objectivos para o grupo, também aqui se verificou um reduzido número de respostas (2) que perspectivam o desenvolvimento da criança na sua globalidade, sem destacar um domínio em particular. Vejamos algumas respostas das educadoras.

Das 18 educadoras entrevistadas nove assinalaram o domínio da linguagem como aquele que privilegiam na sua intervenção pedagógica. Para as educadoras B, E, F, N, R e S a

linguagem oral é o domínio a que atribuem maior relevância no trabalho que desenvolvem com o seu grupo de crianças: “tento desenvolver a linguagem, essencialmente a linguagem e depois então vou às outras áreas…” (educadora S); “o domínio que mais privilegio neste grupo… a linguagem, …têm uma linguagem muito rudimentar” (educadora F); “o meu objectivo principal foi a linguagem, … e tenho usado muitas lengalengas, trava-línguas, poemas, algumas histórias também, tenho-me preocupado em ler alguns livros, a história, não só contar, porque a gente inventa sempre qualquer coisa na história, mas tenho lido, para eles também verem bem... aprenderem bem as palavras, ouvirem palavras novas, e, às vezes, faço-lhes perguntas” (educadora R).

Do grupo de 18, três perspectivam o domínio da linguagem escrita como aquele que maior peso tem na sua intervenção. Para a educadora I a linguagem escrita é fundamental “… porque eu acho que, para partir para as expressões tem que estar a linguagem bem desenvolvida, o que não quer dizer que com as expressões não se desenvolva também a linguagem, porque a linguagem desenvolve-se até nas relações informais, …mas incidi mais aí porque é um grupo de 5-6 anos, que vai para a escola primária e também porque servem de complemento a todas as outras áreas”. Para as educadoras M e L é claro o facto de privilegiarem a linguagem escrita na sua intervenção privilegiada: “Eu tenho consciência que uma das áreas que eu privilegio mais é a área da escrita”, afirma a educadora M.

A segunda área mais nomeada pelas educadoras é a área da formação pessoal e social, identificada por 6 educadoras como privilegiada em termos de intervenção pedagógica. De acordo com a educadora C o seu trabalho desenvolve-se “em relação ao projecto pedagógico que elaborei, foi que eles conseguissem soltar a imaginação que têm dentro deles, os medos, que eles próprios possam aceitar os outros, conviverem…”; para a educadora A “o social, o afectivo, isso é fundamental”; como o é para a educadora H que afirma “em primeiro lugar, a autonomia e o sentido da responsabilidade”, opinião que também é defendida pela educadora P “um dos meus objectivos é que eles sejam bastante autónomos e que se respeitem uns aos outros, porque hoje em dia tem que ser assim, têm que se respeitar uns aos outros”.

Os domínios do conhecimento lógico-matemático, da expressão plástica e da expressão motora foram identificados, cada um deles, por uma educadora como sendo aqueles a que atribuem maior relevância na sua intervenção. Para a educadora I a matemática é, à semelhança da linguagem, também ela referida como essencial no seu trabalho – “O domínio é, essencialmente, a matemática e a escrita”. A educadora D assevera que a sua área de feição é a expressão plástica, assinalando “talvez por minha preferência, eu noto que trabalho muito a área da expressão plástica e a expressão plástica muitas vezes é o ponto de partida para

todos os outros objectivos, talvez". Já para a educadora N, mesmo admitindo que deve trabalhar todas as áreas, assinala como aquelas que privilegia a expressão motora e a linguagem "todas as áreas, são trabalhadas todas as áreas, mas a motricidade fina, a linguagem, sobretudo isso".

Finalmente, duas educadoras (O e Q) afirmam não ter uma área privilegiada de intervenção, desenvolvendo um trabalho global e articulado entre as distintas áreas e domínio. Assim, a educadora O refere "… não tenho um domínio específico que trabalhe só, tenho que trabalhar todos", como também o faz a educadora Q ao afirmar "eu não tenho uma área propriamente… que diga que é mais importante".

Perceber a forma como estas educadoras pensam relativamente ao seu trabalho e, concretamente, em relação aos aspectos metodológicos desse trabalho, implica também perceber, não apenas as intenções, mas a maneira como perspectivam a sua implementação. Tal envolve uma compreensão acerca dos processos de planificação, de implementação de actividades e estratégias, de mobilização de recursos, de dificuldades que este percurso oferece e de perspectivas de articulação família/escola na procura de uma adequada intervenção no domínio da linguagem escrita.

Como podemos constatar, em termos de objectivos, o domínio da linguagem escrita não se afigura como um dos privilegiados em termos de intervenção, excepto para um número reduzido de educadoras. Na tentativa de perceber realmente as causas desta omissão, a sua possível extensão a outros elementos do currículo e de aprofundar nos aspectos metodológicos que as educadoras afirmam implementar no domínio da linguagem escrita, procurámos conhecer, em primeiro lugar, as suas posições face à planificação do trabalho, contemplando dois aspectos fundamentais: a sua sistematicidade e os aspectos que mais tendem a destacar nas actividades não planificadas.

Em relação à sistematicidade na planificação de actividades/estratégias no domínio da linguagem, foram identificados dois tipos de respostas: as que apontam para a implementação equilibrada de actividades planificadas e não planificadas e as que apontam para uma primazia das actividades não planificadas na intervenção.

Para a maioria destas educadoras (13), das actividades que implementam, algumas são planificadas e outras não o são, respeitando, desta forma, os interesses do grupo de crianças através do desenvolvimento de actividades de forma autónoma e responsável.

Por exemplo, para a educadora B "é das duas maneiras: ou planeadas ou então porque

surgem, …, por parte do grupo"; como o é para a educadora R, que refere – "algumas são planificadas e outras acontecem normalmente, espontaneamente no dia-a-dia; quando elas acontecem...; como também o é para a educadora M, que afirma "algumas são realmente planificadas, outras surgem das actividades que estamos a desenvolver: às vezes através de uma canção, às vezes através do registo de uma história, qualquer actividade pode servir para depois desenvolver actividades de escrita", observando-se, neste caso, uma ligação próxima à abordagem à linguagem escrita; ou, ainda para a educadora F que, sendo mais restritiva ao nível do tipo de actividades de escrita que procura desenvolver nas actividades não planificadas, afirma "…tudo o que eles vão dizendo, nós vamos escrevendo; quando é para fazer os projectos – o que é que vamos fazer, onde é que vamos fazer, o que é que precisamos – tudo isso é escrito".

Um caso interessante revela-se com a resposta da educadora I que começa por afirmar que "algumas são planificadas, como as fichas, das quais ainda não me consegui libertar, outras são feitas espontaneamente, como no caso dos projectos,…" mas que mais adiante refere "vou doseando, porque ainda não me consegui libertar completamente da... não é das planificações, porque planificar, eu já não planifico no papel, já sei o que é que quero fazer, na cabeça…". Esta afirmação, que sendo única em termos de reconhecer que a planificação não existe no papel, mas na cabeça da educadora, deixa-nos, de alguma forma, apreensivas quanto ao significado que para as restantes educadoras possa ter o termo planificação. Esta questão poderá ser retomada posteriormente aquando da análise às observações realizadas a estas mesmas educadoras e às quais lhes foi solicitado consultar o seu projecto de trabalho e respectivas planificações.

Por outro lado, para o caso do restante grupo de cinco educadoras esta situação afigura-se menos dúbia ao assumirem a primazia das actividades não planificadas na sua intervenção pedagógica, deixando ao sabor dos interesses das crianças o surgimento de situações que possam ser aproveitadas para a potencialização da escrita. Para a educadora S, por exemplo, "vão surgindo no dia-a-dia; eles demonstram vontade para fazerem, para escrever ou para descobrir e eu vou trabalhando neste sentido, através da descoberta deles"; para a educadora D "a maioria acaba por surgir ao longo dos projectos que eles vão fazendo, ao longo das coisas que vão acontecendo durante o dia, dum diálogo, de uma conversa"; tal como para a educadora A - "a maior parte delas surgem no dia-a-dia" – ou para a educadora L – "normalmente surgem no dia-a-dia…".

Visto as actividades não planificadas terem, ao que parece, um peso relevante na intervenção pedagógica das educadoras, interessou-nos conhecer quais os aspectos inerentes ao desenvolvimento da linguagem escrita que privilegiam nessas actividades, na tentativa de compreender como surge este domínio quando não existe uma clara definição de objectivos e prioridades neste sentido.

Oito das educadoras remeteram para aspectos situacionais o facto de promoverem experiências de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita nas actividades não planificadas. Para três delas, estes aspectos situacionais dizem respeito a factores inerentes ao contexto da intervenção. De acordo com a educadora G "eu penso que depende muito da situação em si e pode ser proveitoso da mesma maneira. Mas, estas situações, acho que são muito proveitosas, porque os miúdos estão motivados para aquilo…"; posição semelhante demonstra ter a educadora O ao afirmar que "as questões a que dou mais importância depende do que se passa na sala"; contrariamente, para a educadora M esses factores contextuais e situacionais podem ser o ponto de partida, ainda, para a planificação de actividades mais estruturadas no domínio em questão – "algumas surgem no dia-a-dia, por exemplo, quando as crianças chegam de casa e contam coisas e surge um texto, eu não estou propriamente a planificar esse texto; algumas actividades que advêm deste texto, então já têm alguma planificação: quando fazemos a montagem, o cortar de palavras, o cortar de frases... são actividades planificadas".

Para cinco destas oito educadoras, os aspectos situacionais estão directamente relacionados com as necessidades das crianças, como o deixa claramente explícito a educadora P – "Eu dou importância àquilo que a criança está a pedir", ou, ainda, a educadora N – "Se elas demonstram alguma vontade, eu procuro através dessa vontade dar a volta e chegar àquilo que eu queria, porque eles vão estar mais motivados se partir deles".

Por outro lado, para metade das educadoras entrevistadas, as situações não planificadas são vistas como momentos adequados para facilitar experiências de aprendizagem específicas do âmbito da linguagem (oral e escrita).

Para apenas uma educadora, estas actividades são particularmente apropriadas para o desenvolvimento do vocabulário: "as palavras, as palavras novas; isso surge no dia-a-dia, no contexto e surgem palavras novas e damos o significado". Para as restantes oito, a linguagem escrita é um domínio a privilegiar através de actividades de registo da criança e do educador, de exploração dos aspectos conceptuais da escrita ou de escrita associada a imagens:

- de acordo com a educadora Q "as que surgem mais são os textos que eles escrevem

das suas vivências, das coisas que aconteceram com eles. Depois há o registo das actividades que nós desenvolvemos e aí muitas vezes é importante ficar registado no papel para não esquecermos";

- a educadora I parece dar maior relevância ao registo do educador e posterior cópia das crianças – "…eles dizem "quero escrever isto assim, assim" e eu escrevo, eu escrevo num papel e eles copiam e já conseguem dominar bem…";

- outras educadoras destacam apenas o registo por elas elaborado – "uma criança diz uma palavra, uma coisa e aproveito isso para a escrita…" (educadora J); "…quando surge assim a ideia, eu procuro logo registá-la e depois... às vezes a criança já nem se lembra dela, e eu acabo, depois no outro dia ou mais à frente, por tentar outra vez lembrar…" (educadora R);

- a educadora L preocupa-se, nesses momentos, por explorar os aspectos conceptuais da escrita, como a própria assinala – "quando surge dou mais importância a eles associarem a leitura è escrita, perceberem que a palavra está escrita e saberem como é que se escreve, ou seja, também conseguirem descodificar o que está ali escrito, dar importância a que eles percebam o que estão a fazer, o que é que a mensagem quer dizer";

- para a educadora B a tónica é colocada na associação imagem/texto como forma de familiarização com a escrita – "sempre a palavra ligada à imagem, para eles se irem habituando a visualizar a palavra escrita".

Por último, são duas as educadoras que assumem privilegiar, nas actividades não planificadas, outro tipo de aprendizagens que, para a educadora A têm um carácter globalizante e para a educadora C devem promover a imaginação e criatividade das crianças, sem fazerem referência a questões que se prendem com a linguagem escrita. A educadora A refere que, nestas situações, tenta "…arranjar fichas gerais, de desenvolvimento geral; não só especificamente duma coisa, mas que trabalhe as áreas todas, desde o pensamento lógico, desde a invenção, desde a associação, não é só unicamente um aspecto, tem vários objectivos". Para a educadora C mais importante é "a imaginação, porque é que aquilo surgiu nesse momento".

Perceber aquilo que as educadoras pensam acerca da sua intervenção pedagógica implica, como tivemos a oportunidade de referir, não apenas conhecer as suas perspectivas sobre os seus objectivos de trabalho e a forma como estes se plasmam a nível da planificação, mas também e, principalmente, identificar o tipo de actividades, estratégias e recursos que mobilizam para a concretização das suas intenções de trabalho no domínio da linguagem escrita.

Questionadas acerca do tipo de actividades, estratégias e recursos que implementam

com mais frequência nas suas salas para desenvolver a linguagem escrita, as respostas das educadoras surgem disseminadas, fundamentalmente, através de três indicadores: leitura, escrita e linguagem oral, sendo que o maior número de actividades/estratégias mencionadas situam-se no âmbito da escrita.

As actividades e estratégias de leitura mencionadas pelas educadoras como sendo as que mais frequentemente implementam com o seu grupo de crianças, são actividades de leitura ou de contagem de histórias registando-se, em menor quantidade, respostas que apontam para a pesquisa bibliográfica, a leitura de imagens e a identificação de letras conhecidas. As educadoras B, C e P, por exemplo, apostam na contagem de histórias como actividade que potencia o contacto da criança com a linguagem escrita. Como assinala a educadora C "contar histórias..." ou a educadora P "eles vêm livros, …contar histórias…". Em termos de leitura, a educadora L destaca a pesquisa bibliográfica como actividade que, inserida nos projectos das crianças, permite um contacto com o código escrito – "costuma ser através da elaboração de projectos, da pesquisa que eles fazem, em livros…". Já para a educadora E a identificação de palavras conhecidas faz parte importante das estratégias que implementa neste domínio – "é colocar cartõezinhos com palavras à vista, para que eles identifiquem, colar palavras em cartazes para que eles identifiquem, palavras conhecidas…". A educadora H, por sua vez, aposta na leitura de imagens e na leitura de histórias como actividades/estratégias privilegiadas - "leio muito histórias em que as crianças participam comigo, onde há a palavra, código escrito, e há a imagem e eu leio a parte do código e a criança lê a parte da imagem e, portanto, é uma história partilhada".

Em relação à potencialização da escrita, sete educadoras assinalam a elaboração de registos como a estratégia mais frequente no âmbito da linguagem escrita. Vejamos alguns exemplos:

- "É muito, muito à base dos registos; eu procuro registar todo o tipo de actividade que eles têm, seja ao nível da plástica, seja ao nível das experiências - quando fazemos uma experiência vamos procurar registar -, ao nível da dança, ao nível da música a gente regista as nossas canções…" (educadora M);

- "Os registos, utilizo muito agora as legendas de tudo o que têm feito durante os projectos, algum recado para casa, também, eles já vão fazendo as suas assinaturas, as ofertas dos pais, também já os deixo escrever uma palavrinha ou outra, consoante a idade e aquilo que eles já sabem" (educadora D);

- “O registar muito; a minha intenção é que eles me vejam escrever e que percebam que aquilo que se diz fica escrito no papel, portanto, começam a aperceber-se que as coisas não se perdem, que fica lá o registo e a gente pode voltar e vamos ler e voltar a lembrar aquilo que foi dito; …e normalmente quando estou a escrever, escrevo e vou dizendo aquilo que estou a escrever e digo devagar e, não sei se reparou, quando estava a escrever o diário da sala, e eles também já fazem isso, eu vou escrevendo e ainda não acabei de escrever a palavra e eles vão dizendo a palavra, sempre devagar, porque também sabem que ao escrever não se escreve tão depressa como se fala…” (educadora Q).

Para outro grupo de cinco educadoras, a elaboração de fichas de grafismos é a actividade que mais privilegiam para promover o desenvolvimento da escrita, destacando o desenvolvimento da motricidade fina enquanto processo fundamental para se aprender a escrever. Exemplo da implementação deste tipo de actividade é a educadora G que afirma “eu faço, com alguma frequência, fichas de grafismos…”; também a educadora E que é taxativa ao responder à questão sobre o tipo de actividades/estratégias e recursos que implementa com mais frequência: “as fichas...”; e, ainda, a educadora A “os grafismos essencialmente, as fichas”.

Duas educadoras destacam a escrita do nome próprio enquanto actividade que mais frequentemente implementam para promover a linguagem escrita no seu grupo de crianças: “Eu peço que eles escrevam o seu nome; tenho os cartõezinhos na sala, que estão identificados, tenho para todas as idades, e eles, a partir de uma idade, já começam a ir buscar o cartão e querem eles próprios fazer o seu nome; peço que eles façam o seu nome…” (educadora S); “escrevem os nomes deles e das outras crianças, o nome e o apelido…” (educadora P).

As educadoras P e Q apostam na cópia como estratégia para desenvolver a linguagem escrita: “se eles já sabem copiar aquelas letras ou escrever, eles querem outras coisas e eu deixo-os explorar e vai-se copiar palavras; eles gostam muito de copiar palavras, há palavras escritas em cartão e eles vão copiando essas palavras” afirma a educadora Q; “alguns gostam de copiar e eu deixo…” refere, ainda, a educadora P.

Por último, a educadora F destaca o desenho como a actividade mais frequentemente desenvolvida para promover a linguagem escrita: “Desenho e pintura; porque é mais simples para eles – além de estarem a escrever, estão a transmitir para o papel aquilo que sentem, quais são os seus problemas, tudo”.

Um terceiro grupo de respostas aponta para a linguagem oral como domínio a

privilegiar no sentido de potencializar a escrita. Canções, lengalengas ou dramatizações são assinaladas como frequentemente implementadas enquanto meio para pôr as crianças em contacto com a escrita. De acordo com a educadora N "costumo trabalhar com eles as lengalengas, desenvolve com eles a linguagem oral, depois, pelas imagens, eles vão relacionando, memorização, vocabulário, tudo ligado. Estratégias?...eles gostam muito de ver livros, de ouvir canções…"; o mesmo tipo de actividades é identificado pela educadora B - "as histórias, e as canções, as lengalengas, jogos, isso tudo ..." e pela educadora R - "actividades já fizemos muitas vezes dramatizações: se eles estão interessados nós fazemos logo a seguir a dramatização; no caso de algumas canções nós fazemos também a dramatização, da canção ou da lengalenga; a estratégia que eu uso é... às vezes pergunto a eles se estão interessados em fazer qualquer coisa e outras vezes começo eu própria a dramatizar a canção ou a lengalenga ou a história que surge e muitas vezes eles acabam por vir atrás de mim…".

Destas actividades e estratégias depreende-se um conjunto de recursos utilizados preferencialmente pelas educadoras de infância na potencialização do domínio da linguagem escrita. De entre aqueles que já foram mencionados e de outros que surgiram nas respostas dadas, podemos elencar os seguintes recursos: ficheiros de palavras, livros, papéis, canetas, vídeos, computador, fichas de grafismos e jogos. De entre esta lista de recursos, aqueles mais mencionados pelas educadoras dizem respeito às fichas de grafismos, identificados por 5 delas e os ficheiros de palavras e os livros assinalados por 4 educadoras cada um. Contudo, algumas educadoras houve que não especificaram recursos que utilizam nas actividades que implementam para a abordagem à linguagem escrita, limitando as suas respostas à simples enumeração da actividade, como foi o caso das educadoras D e F.

Identificadas as actividades, estratégias e recursos que, com maior frequência, as educadoras dizem implementar no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem escrita no seu grupo de crianças, interessou-nos, igualmente, conhecer as razões que subjazem à escolha destas actividades/estratégias como forma de aprofundar nos objectivos que estas profissionais referem privilegiar neste domínio.

Desta forma, e à semelhança do tipo de respostas encontradas aquando do questionamento sobre os objectivos para a linguagem que privilegiam, as razões apontadas pelas educadoras para optar por umas actividades ou por outras prendem-se com questões centradas nas próprias educadoras e com aspectos centrados nas crianças e no seu desenvolvimento.

Apenas uma educadora justificou as suas opções, em termos de actividades, estratégias

e recursos, considerando o factor de gosto pessoal como o elemento preponderante para essa escolha. De acordo com a educadora C as suas opções são tomadas “porque, principalmente, é uma área ou outra que eu gosto mais…”. Para as restantes educadoras, as suas opções justificam-se em função das crianças na tentativa de trabalhar a linguagem escrita respeitando aquilo que são as suas necessidades e interesses. No leque de razões que as educadoras consideram como válidas encontramos as seguintes:

- permitem a exploração da escrita de uma forma transversal, isto é, a sua presença é possível quando se trabalha qualquer uma das áreas ou domínio do desenvolvimento infantil, como afirma a educadora M – “…eu não posso dizer que trabalho a escrita somente ali no cantinho da escrita, porque a gente trabalha a escrita ao nível das outras áreas todas”;

- estão orientadas para uma sensibilização para a escrita, para a motivação das crianças pela leitura e pela escrita – “são mais uma maneira de os incentivar, de os motivar para a leitura e para a escrita” (educadora O); “o que pretendo é que eles vão tendo contacto e conhecimento com as letras, ... que surja a vontade de aprender, com isso, eu gosto sempre de... que eles sintam a vontade de aprender a ler e a escrever…” (educadora N); “a sensibilização da criança para a escrita…” (educadora D);

- permitem explorar os aspectos figurativos e conceptuais da escrita, ou seja, as concepções das crianças acerca de como se lê e escreve e quais os convencionalismos da escrita; assim, por exemplo, a educadora H assinala - “pretendo que a criança possua cada vez mais um contacto com o código escrito, que perceba que há uma transmissão de saberes através daquele código escrito e que ele é importante para o resto da vida dela”; para a educadora L é fundamental passar a seguinte mensagem “os livros porque fazem parte da vida, onde a gente recorre para saber coisas e eles percebem isso”; ou ainda, para a educadora Q “aperceberem-se que as letras têm forma, que cada letra tem a sua forma, que o som da letra está associado ao desenho da letra; uma das minhas intenções é eles verem que as coisas ficam escritas, que as palavras têm letras, que as letras são diferentes, que há espaços, que há pontuação, que eles possam começar a visualizar todas estas coisas”;

- fomentam a exploração livre da escrita, como justifica a educadora P, que afirma que “eles (crianças) cada vez a explorar mais… quando estão a copiar, estão a ler e estão a escrever ao mesmo tempo”;

- respeitam os interesses das crianças, como aponta a educadora N “eles gostam muito,

portanto, linguagem... leitura… vão vendo os livros e vão lendo pelas imagens... porque depois podem ler as histórias deles, depois podem escrever…";

- são um contributo para o futuro desempenho escolar das crianças, justificação esta acometida pela educadora G – "nós também temos que ter muito em conta aquilo que eles fazem ali (no primeiro ciclo do ensino básico) e é, de certa maneira, uma iniciação ao estar sentado, ao saber o que é que se pretende dali. Eu acho que esse tipo de trabalho, volta e meia, também é importante senão … depois há ali um desfasamento muito grande entre o trabalho que se fez no jardim e que se faz na escola. Acho que é bom eles começarem a ter estes hábitos de trabalho e também aprendem com isso: o seguir em cima de uma linha, a coordenação da mão, a iniciação a determinadas letras";

- permitem o desenvolvimento da motricidade fina, como aponta a educadora A "eu acho que ajuda depois à escrita, no futuro...a psicomotricidade fina";

- e fomentam o desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com a educadora R – "além de ter algumas crianças com dificuldades de articulação, ajudo muito a esse nível, porque muitos já fazem muita diferença, dos que estavam no ano passado; hoje tenho muita criança que tinha muita dificuldade no articular certas palavras e com essa ajuda de dramatizar histórias, de cantar canções e de usar as lengalengas e os poemas, eles têm-se desenvolvido muito e eu tenho continuado assim com essa mesma ideia de poder ajudar".

Por outro lado, como pudemos constatar ao longo da nossa pesquisa bibliográfica, o trabalho do educador de infância não se restringe unicamente àquilo que realiza dentro da sala de jardim-de-infância. É necessário conhecer o contexto de proveniência da criança e, fundamentalmente, as práticas familiares de escrita mais frequentes. Essa será, porventura, a forma mais adequada de perceber os conhecimentos que as crianças têm e que trazem de casa e de articular o trabalho entre ambos os contextos de intervenção no sentido de criar sinergias em prol de um desenvolvimento integrado, congruente e complementar entre ambos. Neste sentido, e ainda dentro do que representam as actividades e estratégias de intervenção do educador, quisemos conhecer de que forma estas 18 educadoras perspectivam essa articulação família/escola quer ao nível do tipo de actividades que implementam, quer ao nível da forma como dão resposta às exigências dos pais no que diz respeito à linguagem escrita.

Em primeiro lugar questionámos as educadoras acerca de sistematicidade de implementação de actividades de articulação família/escola e os resultados parecem ser indicadores de algum distanciamento entre ambos os contextos, se não vejamos:

- quatro educadoras revelaram efectuar frequentemente algum tipo de actividade de articulação casa/escola – "Sim… eles levam uma auto-avaliação, mensalmente, para casa,

escrita, feita por eles…" (educadora I);

- 13 assinalaram fazê-lo pontualmente ou esporadicamente – "quando há festas, … quando fazemos os projectos" (educadora A);

- e uma revela que nunca o fez – "Eu acho que ...só se for a... acho que não... não!" afirma a educadora C.

Tal significa que, neste grupo de 18 educadoras, quase 78% remete para actividades informais, para contactos isolados e para ausência de comunicação nesse processo que se pretende fluido e articulado, como veremos nos exemplos que, adiante, exporemos.

Em segundo lugar, questionámo-las relativamente ao tipo de actividades que implementavam, tendo surgido dois tipos de actividades: umas de contacto directo com os pais e outras de contacto indirecto, sendo que as actividades de contacto directo foram as menos mencionadas pelas educadoras.

Em termos de actividades de contacto directo com os pais são, então, assinaladas as seguintes:

- a participação de avós e mães na contagem de histórias, lengalengas e a realização de registos escritos inerentes a estas visitas de familiares à sala, pela educadora M que refere "algumas avós e mães vêm à escola contar histórias, contar lengalengas ou participar noutras sessões que fazemos,…os pais realmente vêm à escola e vêm fazer actividades connosco e escrevemos,…tive uma mãe a semana passada aqui na escola que veio fazer actividades de tapeçaria";

- o atendimento individual para falar com os pais sobre aspectos particulares que dizem respeito à criança, como nos afirma a educadora G – "Os pais aqui aparecem muito; a nível do jardim-de-infância há uns que não aparecem, mas a maior parte aparece e conversamos e é nas entregas das avaliações, aí é realmente o período em que há mais disponibilidade e se consegue, porque nas reuniões fala-se de uma forma muito geral; quando há atendimento individual, concretamente, em relação à criança é que eu acho que é mais proveitoso para esse tipo de informação";

- as conversas informais que acontecem nos contactos diários com os pais, como indica a educadora I "…há, também, aquele tipo de contactos informais e os contactos quando vêm à escola, alguma festa, festas de anos, onde a gente fala sempre com eles".

As actividades de contacto indirecto oferecem, por outro lado, uma diversidade de estratégias de aproximação com a família que passam pela realização de actividades onde as crianças participam e actividades de maior proximidade entre pais e educadora. Assim, são identificadas, pelas educadoras, como actividades que mais frequentemente realizam e que

implicam um contacto indirecto com os pais, as seguintes:

- envio de bilhetes para os pais, que podem ser elaborados pelas próprias crianças, como assinala a educadora D "às vezes também as questões das festas, os convites para as festas, também podem ser eles a fazer o convite", ou podem ser realizados pela própria educadora, como afirma a mesma educadora "aproveitando os recados e os bilhetes que eles têm que levar para casa, …leio-lhes sempre o bilhete para eles saberem o que é que levam escrito no bilhete";

- envio de recursos ou trabalhos das crianças para casa, como sejam trabalhos de expressão plástica – "a escola faz actividades de expressão plástica e eles gostam de as levar para casa e eu deixo; eles pedem para levar para casa e levam, mostram aos pais e trazem outra vez" (educadora P) -, livros para os pais lerem com as crianças – "às vezes mando para casa um livro, para os pais verem com a criança e depois a criança reconta aqui na sala" (educadora J) -, a auto-avaliação efectuada pela criança – "eles levam uma auto-avaliação, mensalmente, para casa, escrita, feita por eles…" (educadora I) – e informação de ordem vária para os pais – "a minha relação com os pais, a articulação com a escola é mais através da linguagem escrita" (educadora H);

- os pedidos de informação aos pais, geralmente relacionados com os projectos temáticos que as crianças estão a desenvolver na sala – "às vezes peço a colaboração dos pais, nos mini-projectos…" (educadora B), "quando, por exemplo, estamos a fazer projectos e eu peço para eles trazerem informação de casa, irem perguntar aos pais, aos avós, à família…" (educadora L);

- os trabalhos de casa das crianças, como afirma a educadora L "os trabalhinhos de casa, no caderno de casa, para eles se responsabilizarem, também já são uma preparação para a primária", ou a educadora P "outras vezes querem que eu passe "trabalhos de casa", que são umas fichinhas ou letras ou números, eles gostam de levar para fazer em casa";

- e a afixação de registos e trabalhos numa zona de passagem dos pais dentro da escola, de maneira a que estes possam observar o que se faz na sala, estratégia utilizada pela educadora J que afirma "coloco os registos lá fora para eles poderem ver o que se faz".

Estas actividades, predominantemente de contacto indirecto com os pais, levam-nos a tentar perceber quais as exigências que estes pais fazem à escola no domínio da linguagem escrita. Como vimos na nossa pesquisa bibliográfica, muitos pais, porque não se consideram capazes, porque não dominam estratégias eficazes de aproximação à escola ou porque arremessam para a escola toda a responsabilidade sobre a educação e formação dos seus filhos, distanciam-se do trabalho que nela se desenvolve e a sua escassa intervenção carece de

exigências concretas face ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, sobretudo em meios mais carenciados ou culturalmente mais desfavorecidos.

As respostas das educadoras à pergunta "quais as exigências mais frequentes dos pais em termos de competências a adquirir pelas crianças no domínio da linguagem escrita?" afiguram-se como bons indiciadores dessa relação entre exigências dos pais e as respostas das escolas, quer em termos de maior aproximação e articulação, quer em termos de distanciamento e negligência dessa relação. Para 11 das 18 educadoras entrevistadas as exigências dos pais são nenhumas, poucas ou são incapazes de as identificar claramente. Duas educadoras referem mostrar-se abertas às propostas dos pais, o que não significa necessariamente que estes últimos façam qualquer tipo de exigências e apenas 5 assinalam preocupações concretas dos pais relativamente à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

De acordo com as educadoras A, F, G, H, I, J, L e S, os pais não realizam qualquer tipo de exigências face ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita no jardim-de-infância. Para a educadora A "os pais não exigem absolutamente nada", opinião secundada pela educadora F, ao afirmar "os pais não demonstram qualquer interesse..." ou pela educadora L que assinala "aqui os pais não fazem exigências, deixam nas minhas mãos o que eu quiser desenvolver…".

A educadora Q, por seu lado, assinala que, relativamente a exigências, "não há muitas; já houve uma altura em que os pais queriam que se ensinasse letras e números, mas neste momento não; as pessoas aperceberam-se que o jardim-de-infância não é... não é ao jardim-de-infância que compete".

Para as educadoras C e E a sua relação com pais não parece surgir muito clara quanto a exigências que estes últimos possam fazer, respondendo à pergunta com um discurso circular que não concretiza em termos de aprendizagens específicas ou de situações pontuais que os pais possam requisitar como fundamentais para o desenvolvimento dos seus filhos, como se pode observar pela resposta da educadora C: "eu tenho um contacto privilegiado com os pais porque sou eu que recebo as crianças mas, às vezes, não é assim tão privilegiado porque chegam todos de uma vez; …eu saio às três horas e, no fundo, quem tem mais contacto é a auxiliar; na reunião de pais só veio cá uma mãe, de resto tenho dois dias por semana, meia hora de cada vez para atendimento aos pais e só uma vez, antes do Natal, é que me apareceu um pai; de resto não me tem aparecido nenhum pai; momentos de avaliação, só agora na Páscoa é que vai haver e agora é que eu estou a pensar sentar-me com os pais, ter uma reunião de pais. Não tem havido muito aquele pai que vem aqui saber, talvez seja culpa minha, mas eu muitas vezes não tenho tempo; muitas vezes falamos daqueles cuidados básicos: comeu, chorou, como é que esteve; não entram tanto na parte pedagógica".

As educadoras L e M mostram-se abertas às preocupações que os pais possam manifestar, mas as suas posições não parecem ser exactamente iguais. Enquanto que para a educadora L os pais deixam ao seu critério "o que eu quiser explorar, porque eles sabem que eles estão-se a desenvolver em todos os aspectos, mas não exigem propriamente área nenhuma", para a educadora M é fundamental a relação entre ambos no sentido de se perceber aonde se pretende chegar em termos de desenvolvimento das criança, como ela própria refere "os pais do meu grupo são pais que estão realmente bastante despertos para a importância da linguagem escrita… é, essencialmente, partindo disso, e facultando-lhes esses banhos de escrita, que eu desenvolvo o meu trabalho e os pais, realmente, entenderam perfeitamente e vêm comunicar que eles já lêem muitas palavras isoladas, que não são palavras decoradas, como muita gente diz, porque eles são capazes, a partir daquelas palavras, de conhecer muitas outras…".

Para cinco das educadoras entrevistadas, as exigências dos pais centram-se em preocupações inerentes à aprendizagem formal da leitura e da escrita e com dúvidas relativamente ao momento certo para as crianças aprenderem a ler e a escrever. De acordo com a educadora B "alguns pais, o que eles queriam era que os miúdos já escrevessem e soubessem ler algumas palavras. O que a gente tenta fazer, na primeira reunião sempre no início do ano, é tentar explicar aos pais exactamente qual é o nosso trabalho e que eles nem se preocupam com isso, porque a gente tem de fazer todo um trabalho de preparação para eles chegarem a isso"; opinião idêntica manifestam as educadoras D - "perguntam-me é se eles já têm mesmo que saber fazer as letras, se têm que ajudar em casa; noto que há essa preocupação…"- e O - "Os pais já têm esse pensamento de que, quando as crianças vêm para o jardim-de-infância, já muitos deles querem que a criança aprenda a escrever e a ler, mas muitos deles compreendem muito bem que isto é uma fase na pré que nem sempre é possível logo aprenderem a ler como é no 1º ano…", que fazem referência, fundamentalmente a expectativas dos pais face ao jardim-de-infância e ao trabalho que, em conjunto, podem vir a realizar.

Face a esta relação família/escola aparentemente algo distanciada, pelo menos, para um grande número de educadoras, interessou-nos, finalmente, compreender quais as respostas das educadoras perante esta situação, na tentativa de quebrarem esse distanciamento. De novo, as estratégias de resposta perante as exigências dos pais ou a ausência destas revela-se de duas formas: uma de contacto directo com os pais e outra de contacto indirecto.

Para as educadoras E, I, R, S, L e A as suas respostas vão para o desenvolvimento do

trabalho junto das crianças, de uma forma global, e para o desenvolvimento de necessidades específicas das crianças, onde a participação dos pais parece não ser realmente ponderada. A educadora E afirma que, em resposta às exigências dos pais, "…tento..., por exemplo, os meus objectivos para este ano é que eles consigam realmente escrever o seu nome, que já estão a escrever, consigam escrever o nome; identificar o nome dos colegas e alguns já sabem escrever o nome de todos, quer copiar…"; semelhante posição adopta a educadora I ao referir "os pais não exigem nada, praticamente nada, nós trabalhamos para eles e eles aceitam o nosso trabalho" e a educadora S "os pais quase nem aparecem e aceitam bem tudo quanto nós fizermos". Ainda, a educadora A revela que "eu é que estou preocupada porque tenho crianças que vão entrar para o 1º.ciclo, para o ano" mas, nenhuma destas educadoras propõe estratégias concretas de intervenção para que este trabalho iniciado no jardim-de-infância possa ser alargado ao contexto familiar da criança.

Por outro lado, um grupo mais alargado de 10 educadoras apresenta situações concretas de resposta às exigências dos pais ou, em seu defeito, que procurem aproximá-los da escola e da sua responsabilidade enquanto educadores dos seus filhos. Assim, algumas educadoras apostam na exposição dos pais à dinâmica de trabalho da sala como forma de os aproximar. Para a educadora O, por exemplo, "aqui no jardim-de-infância, quando eu cheguei aqui, eles achavam que elas não aprendiam letras; no início do ano, quando mostrei a dinâmica da sala, eles ficaram muito admirados porque tinha uma área da leitura e da escrita, embora não fique só por ali". Outras educadoras privilegiam a conversa mais ou menos informal com os pais como via para se inteirarem, pais e educadora, do trabalho que uns ou outros possam estar a desenvolver. Para a educadora N, por exemplo, essas conversas são uma forma de tranquilizar os pais – "e eu digo-lhe que não se preocupe com isso, que ele vai desenvolver as competências necessárias e quando chegar a altura certa ele há de fazer". Já para a educadora F são uma forma de chamar a atenção dos pais para determinados aspectos, mas manifesta o seu desencanto face à falta de motivação destes – "se nós dissermos: olhe o seu filho já faz isto, já faz aquilo,… haaa! muito bem; agora serem eles a dizer…não!... haaa! gostava tanto de ver isto, não !".

Outras educadoras apostam nas acções de sensibilização dos pais como forma de os aproximar da escola, mesmo quando as expectativas dos pais não sejam as mais positivas, como é o caso da educadora G: "são vários os casos em que vêm ter comigo e dizem «ah! senhora professora o André já faz o seu nome, eu estou muito contente, ele já sabe fazer o seu nome». Assim que eu perceba é mais isso. As outras coisas eu penso que também é porque não estão muito despertos para o nível de desenvolvimento que a criança deve ter para aprender e depois essas coisas escapam-nos mais. É claro que nós, nas nossas reuniões,

tentamos sensibilizá-los para aquilo que é realmente importante a criança saber, portanto, o desenhar, o modelar, essas actividades que são todas propedêuticas de uma escrita; tentamos informá-los, mas para a grande percentagem aqui deste meio a escola é uma coisa de passagem, não lhes diz muito, é uma coisa que tem que ser e... mas não há uma grande valorização da escola". Para a educadora M estas acções são uma forma dos pais conhecerem a sua forma de trabalhar a linguagem escrita, pois, segundo ela, "fiz acções de sensibilização no início, em reuniões, quando apresentei o meu projecto pedagógico e disse como trabalhava a linguagem escrita; que não trabalhava o grafismo propriamente dito, nem a repetição, porque, quanto a mim, isto tinha mais a ver só com a parte da motricidade fina, que eu desenvolvo com outras actividades, mas que, essencialmente, que eles tenham a vontade de querer escrever, de querer comunicar e perceber que a escrita tem uma finalidade…".

Uma educadora investe na procura desta articulação casa/escola, chamando directamente os pais à sala para conversar com eles acerca do seu filho. Como afirma a educadora P "os pais não procuram muito saber dos seus filhos; um ou outro vem cá porque eu já alertei, mas eles não fazem exigência nenhuma".

Finalmente duas educadoras não oferecem qualquer resposta à pergunta "como é que dá resposta a essas exigências (dos pais)?", limitando-se a afirmar que os pais não fazem qualquer tipo de exigências, o que nos leva apenas a poder especular que ou já tentaram tudo para conseguir uma aproximação aos pais, em vão, ou atendendo ao distanciamento dos pais também não querem tomar qualquer iniciativa nesse sentido.

A segunda categoria de análise diz respeito ao ***posicionamento pedagógico do educador*** e pretende reunir informação acerca da forma de justificar o seu modelo curricular de intervenção bem como a sua posição face aos distintos domínios de intervenção que privilegia. Esta categoria pretende englobar informação referente, não apenas ao modelo curricular que o educador segue, mas também às razões que levaram o educador à sua adopção enquanto orientador da sua prática pedagógica, bem como à justificação que apresentam para privilegiar determinados domínios dessa intervenção, em geral e, no âmbito da linguagem escrita, em particular.

Relativamente ao modelo pedagógico ou curricular de intervenção seguido pelas 18 educadoras entrevistadas, cinco referiram seguir a metodologia de Trabalho por Projecto, seis o Movimento da Escola Moderna e 7 assinalaram não seguir qualquer modelo, justificando a sua opção atendendo a dois tipos de critérios: justificações centradas na própria educadora e justificações centradas nas crianças.

Para algumas educadoras, optar por um modelo curricular é uma questão que se

prende com factores intrínsecos à própria educadora que dizem respeito a aspectos como:

- ser um modelo que permite alguma *reflexividade*, como assinala a educadora Q, referindo-se ao Movimento da Escola Moderna quando diz que "…é um modelo que nos leva a reflectir muito: se há áreas que não funcionam ou há actividades que não saíram bem, leva-nos a pensar o que é que aconteceu?, será que fui eu que não a preparei bem?; a gente acaba o nosso dia de trabalho não vamos para casa e fecha-se a porta e vamos embora!, com este modelo de trabalho isso não acontece";

- permitir a mobilização de uma *diversidade de estratégias de intervenção*, como afirma a educadora A acerca da metodologia de trabalho por projecto – "eu própria é que tento definir a minha estratégia de actuação";

- a *necessidade de mudança* ao nível das suas práticas lectivas, como refere a educadora L, seguidora do Movimento da Escola Moderna "…estava muito farta de fazer a mesma coisa, estava cansada e já estava a ficar, às vezes, desmoralizada e gostei imenso e estou a tentar entrar no Movimento ao máximo", ou a Educadora M, também pertencente ao mesmo Movimento "…estava a sentir-me um bocadinho cansada e estava a precisar de uma lufada de ar fresco, de mudar", ou, ainda, a Educadora G que, não se identificando com nenhum modelo curricular em particular, justifica esta opção mais ecléctica assumindo que "…na minha prática não gosto de uma coisa muito rigorosa, de seguir um modelo muito à risca; gosto de experimentar outras coisas, de seguir outras linhas…";

- ao facto do modelo seguido se mostrar *adaptado à sua forma de ser e de estar na profissão*; para a educadora H, por exemplo, o seu eclectismo em relação aos modelos curriculares traduz-se num percurso de adaptação constante - "…ao longo da minha carreira, fui-me identificando com parte de algumas metodologias de modelos, com filosofias de outro modelo, com instrumentos de trabalho de outro…";

Outras educadoras apontam, não apenas para um, mas para vários indicadores que, conjugados, dão conta das razões que, também elas centradas no educador, permitem perceber a opção destas profissionais por um modelo particular.

Para as educadoras G e L, por exemplo, aliado à necessidade de mudança na sua prática pedagógica surge o facto do modelo escolhido se apresentar adaptado à sua forma de ser e estar na profissão: "há coisas num modelo que eu gosto mais há outras que eu gosto menos e portanto procuro integrar aquilo que condiz com a minha maneira de ser e com a minha formação e com aquilo que eu penso que é importante para o grupo de crianças" refere a educadora G ou como assinala a educadora L "Eu estive muitos anos seguindo aquele modelo com que nós nos formamos, nem sei bem se aquilo é um modelo, mas comecei a

adoptar o modelo do Movimento da Escola Moderna porque identifica-se muito com a minha maneira de ser".

Em contrapartida para a educadora C seguir a metodologia de trabalho por projecto prende-se com questões de comodismo e ignorância: "Manifesto muitas vezes a minha ignorância acerca de certos modelos e é, muitas vezes, uma questão de comodismo: a pessoa acomoda-se e habitua-se a trabalhar segundo um método e nem sequer procura saber se outro é melhor".

Outras justificações concedidas para a utilização de um determinado modelo curricular centram-se em razões directamente ligadas com as crianças e com aquilo que o educador pretende que elas desenvolvam. Para algumas educadoras o modelo que seguem é aquele que mais se adequa às características do grupo com o qual trabalham: "eu tento organizar de forma a que seja mais benéfico para as crianças" assinala a educadora E (modelo ecléctico) ou como refere a educadora F (modelo ecléctico) "é conforme o grupo, é conforme o grupo...". Para outras educadoras o modelo que seguem responde às necessidades das crianças: "…é um modelo em que respeito muito a criança, sempre me preocupei com isso…" diz a educadora R, seguidora da metodologia de trabalho por projecto; "acho que é melhor para o desenvolvimento deles, em que eles vão desenvolvendo as suas próprias capacidades ao seu ritmo, ao seu nível…" refere, ainda a educadora S. Um terceiro indicador da justificação que as educadoras entrevistadas deram relativamente ao modelo que seguem prende-se com o desenvolvimento de competências nas crianças, como é o caso da educadora J e da educadora I que, para além de considerar este indicador, associa-o a um outro mais centrado em si mesma relacionado com o facto de ser um modelo que ela considera libertador: "…acho muito interessante porque os miúdos ficam muito mais autónomos, muito mais responsáveis, muito mais cooperativos e começam a depender menos do educador, a libertarem-se mais do educador e depois também tem outras questões importantes: eles começam a avaliarem-se, a serem muito autocríticos, a serem críticos dos outros e deles próprio e a participar, a terem a noção de grupo e participam muito mais…".

Uma segunda subcategoria de análise relativa ao posicionamento pedagógico do educador diz respeito à posição que manifestam ter face aos domínios de intervenção que privilegiam, quer a nível geral, quer ao nível da abordagem à linguagem escrita.

Para este grupo de educadoras, o facto de privilegiarem determinados domínios do desenvolvimento infantil em detrimento de outros justifica-se por duas ordens de razão: a primeira refere-se a aspectos que estão centrados no próprio educador e na forma de perspectivar a sua intervenção e outros centrados nas necessidades das crianças. Assim, as razões inerentes ao próprio educador que justificam a opção pelo trabalho mais acentuado

num domínio ou noutro estão relacionadas com:

- o facto de esse ser o seu papel e como tal deve desempenhá-lo nesse sentido, como indicia a educadora C: “faz parte do desenvolvimento da criança e o nosso papel é esse”;

- a promoção de competências nas crianças de âmbito global ou geral, como assinala a educadora M: “Eu procuro sempre trabalhar todas as áreas de forma interligada, independentemente de ter preparado uma actividade no domínio da matemática, mas, subjacente a esta actividade, como por exemplo a modelagem, estão outras áreas, ali, em paralelo, que eu vou e a gente vai conversando sempre acerca delas; sobretudo fazer esta transversalidade a nível de todas as áreas”;

- a promoção de competências específicas que consideram relevantes, mesmo quando reconhecem que o desenvolvimento global da criança é fundamental, como afirma a educadora E: “bom... eu vou tentar desenvolver todas minimamente, não é?, mas, por exemplo, a da linguagem eu acho que é muito importante e, como lhe disse esta manhã, eu tenho assim aquela preocupação de trazer palavras novas, de dar o significado das palavras, que eles também procurem em casa palavras ou perguntem à sua mãe ou ao seu pai palavras novas. Eu acho que já estou a valorizar um bocadinho a linguagem”;

- uma questão de preferência pessoal como assinala a educadora D: “por ser uma área onde me sinto à vontade”;

- a necessidade de dar resposta às propostas referenciadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tal como indica a educadora Q, “…pretendo que a criança se desenvolva de uma forma harmoniosa e são propriamente aqueles objectivos que já estão estipulados nas Orientações…”.

Relativamente às justificações centradas nas crianças e nas suas necessidades que algumas educadoras atribuem ao facto de privilegiarem um ou outro domínio de intervenção podemos assinalar:

- o desenvolvimento, nas crianças, de competências necessárias para uma adequada transição para o primeiro ciclo do ensino básico, como refere a educadora L “…porque acho que é importante para esta fase anterior à primária…” ou a educadora N quando nos diz que “como tenho um grupo de crianças de 5 anos, que para o ano já vão para o 1º ciclo, privilegio essencialmente...”;

- o desenvolvimento de competências necessárias para o futuro pessoal da criança que,

nas palavras da educadora A significa "…senti-los e fazê-los crescer, em termos gerais, não encará-los como crianças, mas sim com pensamento no futuro, a crescer, a crescer como homens, como deve de ser e tentar sempre colocá-los dentro da realidade das coisas";

- o respeito pelos interesses de cada criança que se traduzem num processos de desenvolvimento melhor conseguido, afirma a educadora L - "os meus objectivos são que eles se desenvolvam o mais possível, que gostem de estar no jardim-de-infância, que se relacionem bem comigo e o que eu mais privilegio, neste momento, é a área da leitura e da escrita, e porque, também, é uma das coisas pelas quais eles demonstram muito interesse";

- a procura em dar resposta às necessidades do seu grupo de crianças nesses domínios em particular, como nos indica a educadora H - "…porque fiz no início do ano uma avaliação diagnóstica do grupo e, em termos globais, ... cheguei à conclusão que são as áreas onde estavam mais deficitários" - ou a educadora O quando refere que "…cheguei à conclusão que eles precisam mais de matemática do que de linguagem…".

Quando questionadas especificamente em relação à linguagem, aos processos de desenvolvimento que, neste domínio, geralmente privilegiam e às razões que as levam a optar por esses processos, as educadoras, uma vez mais, apresentam dois tipos de razões: umas que se centram em si próprias e que dizem respeito a questões de carácter pessoal e, outras, que se justificam com necessidades desenvolvimentais do grupo de crianças com o qual trabalham, quer ao nível da linguagem oral, quer ao nível da linguagem escrita. Desta forma e, relativamente às opções tomadas pelos educadores para privilegiar o desenvolvimento da linguagem oral, prendem-se com:

- a sua forma de trabalhar e estar na profissão, como afirma a educadora C - "porque é a minha maneira de trabalhar…";

- uma questão de gosto pessoal em trabalhar determinadas vertentes da linguagem oral, de que são exemplo as educadoras P e S ao afirmarem: "gosto que eles contem as suas histórias…; também gosto de eles contarem, por si, uma história qualquer, isso acho que desenvolve muito o estarem com atenção" ou "gosto de lhes contar histórias, gosto que eles também contem as suas histórias…";

Para a educadora D, as questões de carácter pessoal ligadas à sua formação justificam as suas opções em termos de linguagem oral, mas, relativamente à linguagem escrita, surge

ainda outra justificação para privilegiar esta área e que se prende com um processo de descoberta pessoal e profissional que se depreende das suas palavras: “dentro da linguagem acho que já mudei muito desde o início. Inicialmente eu dava mais valor só à parte oral, porque foi, talvez, a minha formação de curso e não sabia até que ponto poderia mexer numa parte escrita. Depois, comecei a experimentar, comecei a ver as estagiárias, como se podia realmente introduzir no jardim-de-infância, através da brincadeira, através mesmo de jogos e do lúdico e comecei a entusiasmar-me mais por essa área. Agora já experimento também a parte escrita, começo por ver, primeiro, os interesses deles através dos próprios projectos, a fazer etiquetas, a fazer alguns registos, que era coisa que eu não fazia e inicialmente fazia pouco; estou a começar a viajar mais dentro desse campo e acho que é uma descoberta interessante; vejo que realmente eu tinha uma ideia inicial que a escrita no jardim-de-infância era exigir demais e puxar demais pelas crianças; agora, depois de experimentar, através do jogo, do lúdico, também concordo e continuo experimentando”.

Especificamente em relação à linguagem escrita, surge, ainda, um outro indicador que, centrado no educador, remete a sua condição de relevância, em termos de intervenção, para o facto do educador a considerar importante mas sem qualquer outro tipo de justificação ou de razões que fundamentem essa importância. É o caso da educadora E que afirma privilegiar a linguagem escrita “porque eu acho que é importante…; são coisas que eu acho que é importante”.

Quando centradas na crianças, as educadoras remetem as suas justificações, acerca dos processos de linguagem que privilegiam, para situações inerentes aos interesses e necessidades particulares de uma criança ou do grupo, em geral. Fundamentalmente focadas para a linguagem oral, as razões que se prendem com as necessidades das crianças são aquelas que suscitam mais respostas pela parte das educadoras como podemos observar nos seguintes exemplos: “eu vi logo as dificuldades que havia no início ao nível da linguagem, havia muitos problemas de linguagem…” (educadora B); “…porque eles têm muitos problemas de linguagem…” (educadora F); “nestas crianças, especialmente de este meio, a linguagem é uma área onde estas crianças têm muita dificuldade” (educadora G).

Outras razões estão mais orientadas para a importância que as decisões, que estas educadoras tomam em termos de promoção do desenvolvimento, têm nas crianças. Para a educadora Q, por exemplo, a linguagem oral é considerada fundamental porque “…conversando com eles, falando com eles, explicando bem as palavras, articulando bem as palavras e formando bem as frases, de forma a que eles acabem também por ir seguindo o nosso modelo…”.

Especificamente ao nível da linguagem escrita apenas uma razão surge quando algumas educadoras tentam justificar as suas opções centradas nas crianças e, essa razão, prende-se com o facto de considerarem o desenvolvimento da escrita, no jardim-de-infância, como um processo natural que deve ser promovido à semelhança das restantes áreas ou domínios e que faz parte integrante das diversas experiências que as crianças vão tendo na sala. Para a educadora I a escrita está em todo o lado: a "reprodução de palavras, a escrita do nome sem copiar; reconhecer o nome escrito em vários sítios; com letras móveis poderem escrever o nome ou palavras que já conhecem; ler histórias, muitas histórias; fazer histórias com eles; fantoches, histórias inventadas por eles com os bonecos e eles falam, falam, falam e eu vou corrigindo as palavras; sei lá... a linguagem trabalha-se em tudo..."; assim como para a educadora Q, evidenciado nas suas palavras – "em relação à escrita, leitura e escrita, para já procuro ter à disposição deles materiais e depois escrevo muito à frente deles, registo muito as coisas que eles dizem e eles acabam por ter tanta coisa escrita à sua volta que já escrevem... é uma coisa normal!".

Concretizando ainda mais as justificações acerca do tipo de competências de leitura e escrita que estas educadoras assinalam privilegiar e da relação que percepcionam entre ambas, surgem, nas suas respostas, dois tipos de questões. Por um lado as razões que sustentam uma relação de interdependência entre leitura e escrita, isto é, a leitura e a escrita são concebidas enquanto processos que se sucedem paralelamente e que se articulam e integram naturalmente e, por outro lado, as razões que se fundamentam na primazia de uma sobre a outra. Vejamos algumas das respostas das educadoras quando lhes foi solicitado justificarem se durante o jardim-de-infância é mais importante desenvolver competências de leitura ou de escrita.

Para um grupo maioritário de educadoras (14 das 18 entrevistadas), existe uma relação de interdependência entre a leitura e a escrita, considerando que ambas acontecem de forma interligada na sua intervenção pedagógica e justificando essa inter-relação porque:

- ambas se complementam, como afirma a educadora E "eu acho que elas complementam-se; para mim não há uma mais importante do que a outra, são as duas importantes e não adianta nada escrever se não se sabe o que se está a escrever e não consegue ler sem saber...acho que se complementam, acho que são as duas importantes", ou a educadora D "eu acho que se deve dar importância às duas, porque uma e outra completam-se…";

- surgem interligadas, posição assumida por educadoras como a educadora A quando refere "acho que as duas, não consigo pensar uma sem a outra; uma está relacionada com a outra e uma desenvolve a outra…", ou a educadora J que responde de forma concisa que se

devem desenvolver “ambas, porque estão ligadas”, ou, ainda, a educadora I que afirma “Eu acho que não se pode separar uma da outra, leitura e escrita; eu acho que se têm que desenvolver as duas em simultâneo, porque uma está pegada à outra”;

- consideram que ambas são importantes, sem admitir qualquer outro tipo de justificação em relação a essa importância, como por exemplo a educadora B quando afirma “eu acho as duas, porque é de extrema importância” ou a educadora H que declara “eu não diferencio uma da outra, acho que são as duas importantes”;

A relação de primazia da leitura sobre a escrita ou da escrita sobre a leitura surge, apenas, num grupo de 4 das educadoras entrevistadas, sendo que para três delas o mais importante é a leitura que as crianças efectuam através das imagens e citamos, como exemplo, a educadora S que afirma que “…talvez a leitura seja mais importante, porque eles para escrever têm que fazer uma leitura óptica, têm que reter a imagem e depois poderem transmitir no papel ou seja de qualquer forma. Penso que a leitura...”; e apenas uma aposta na primazia da escrita sobre a leitura levando em linha de conta o desenvolvimento de interesses manifestado pelo grupo de crianças com o qual trabalha. Esta educadora (M) refere o seguinte: “pelo que vejo no meu grupo, acima de tudo eles gostam muito de ler, ler, ler, ler, ler...; eu acho que, inicialmente, eles começam por querer escrever, começam a escrever e fazem a sua escrita, e para eles é muito importante terem essa oportunidade de escreverem como querem – qualquer actividade que nós fazemos, até mesmo música, nós terminamos a actividade e eles dizem-me logo: posso fazer como eu sei? – e isso motiva-os bastante; neste momento, estão, talvez, numa fase mais avançada, porque também já identificam o abecedário, a maioria deles, e já querem escrever correctamente; agora acho que estão mais motivados para a leitura, porque querem ler, como já identificam as palavras, lêem, lêem, lêem...”.

Além das questões relacionadas com o modelo pedagógico seguido por cada educadora, da forma como perspectivam os diversos domínios de intervenção e, concretamente, das justificações que atribuem ao peso que outorgam aos diversos processos inerentes ao domínio da linguagem escrita, uma outra dimensão de análise se impõe quando abordamos o *posicionamento pedagógico do educador* e diz respeito, nomeadamente, ao papel que estas educadoras se atribuem e atribuem aos pais e aos professores do 1º. Ciclo do ensino básico no desenvolvimento e promoção de competências de leitura e escrita.

O papel do educador de infância é perspectivado atendendo a cinco indicadores fundamentais: (1) enquanto promotor do desenvolvimento de competências na criança, (2) como impulsionador de uma sensibilização para a escrita, (3) enquanto activador de um conjunto de estratégias de intervenção na sala, (4) como elemento articulador entre a família e

o jardim-de-infância e (5) iniciador do processo de continuidade com o 1º. Ciclo do ensino básico.

Relativamente ao seu papel enquanto promotor do desenvolvimento de competências nas crianças, são especificados, por algumas educadoras, processos de leitura e escrita que consideram particularmente relevantes, tais como, as questões relativas à funcionalidade da escrita, o vocabulário ou competências específicas de uma iniciação mais formal à leitura e à escrita. Para a educadora M, "ao nível do jardim-de-infância vamos tentar alargar esses horizontes, que elas percebam realmente que a escrita tem uma função e qual é essa função, que não é só de comunicação; eu acho que é fundamental as crianças perceberem porque é que a gente escreve e quererem, terem vontade de escrever; isto vai ser fundamental para o nosso papel enquanto educadores". Uma posição bem mais restrita assume a educadora R quando afirma que "tem um papel muito importante, o educador, nessa estimulação, cada vez mais de fazer grandes leituras para melhor conhecimento de vocabulário". Já as educadoras C e E posicionam-se mais próximas de uma iniciação formal à leitura e à escrita ao identificarem o seu papel com as seguintes palavras: "o papel do educador deve ser a iniciação" (educadora E) ou "faço a iniciação dos números até 10 e já disse aos pais, e passo às vogais…; tenho que desenvolver a motricidade fina e tudo isso, o raciocínio…" (educadora C). Para estas educadoras questões como o ensino dos números, das letras, o desenvolvimento da motricidade fina e até o simples manuseamento de livros surgem como fazendo parte do seu papel. Contudo, a educadora C cede um espaço para aquilo que são as necessidades e interesses das crianças: "se a criança manifestou esse interesse, a gente nota que ela tem essa necessidade, que a criança gostava de saber e então vamos para a frente".

No entendimento de 5 das educadoras entrevistadas, o seu papel passa pela sensibilização para a escrita e para a leitura, através da concepção e mobilização de um conjunto de estratégias, como:

- contar histórias - "Eu acho que se a criança sair do jardim-de-infância sensibilizada para a escrita, que há um código escrito, o que é que ela pode tirar partido disso, a história, o saber que há ali a história que ela gosta, a criança saber que... estar sensibilizada para isto e o querer saber mais, acho que se o educador conseguir isto está muito bem"(educadora G);

- contar poesias, rimas e explorar uma diversidade de suportes de escrita - "O Educador deve incentivar para a leitura e a escrita, para eles saberem que há poesia, com rima e sem rima, que há vários tipo de texto, que há as revistas, que há os jornais, e acho que devem ter o contacto, desde pequeninos, com esse tipo de leitura" (educadora O);

- a exploração livre da escrita – "…no jardim-de-infância é o despertar, …ter presente coisas escritas e poder fazer as suas tentativas, não é propriamente ensiná-los a ler e a escrever, não é nada disso, mas é ter este banho todo à sua volta" (educadora Q).

Para outras educadoras o seu papel na promoção de competências de leitura e escrita passa pela implementação de estratégias específicas de intervenção directa com as crianças, surgindo, desta forma, um rol de situações associadas a actividades que se destacam nos seus discursos:

- actividades de iniciação à leitura e à escrita, tais como desenhos, fichas de grafismos ou cópias como preparação para as aprendizagens que se vão suceder no ensino básico – "…vão fazendo uma iniciação à escrita fazendo uns desenhos, grafismos, tudo isso, …, eu com os 5 anos tenho essa preocupação, porque acho que eles, como vão no próximo ano para o 1º ciclo, acho que já devem levar um desenvolvimento da motricidade fina para que, depois, ao chegar lá possam fazer" refere a educadora N; "…fazemos tudo o que podemos, na parte da escrita, grafismos, copiar letras, distinguir letras de números, saber o que está grande e o que está pequeno, e, a partir de aí, a criança está capaz de enfrentar o 1º ciclo" afirma, ainda, a educadora P;

- actividades relacionadas com a facilitação de alguns aspectos figurativos, funcionais e conceptuais da linguagem escrita como a identificação de letras ou números, a elaboração de registos escritos ou o desenvolvimento da linguagem oral - "o meu papel, em relação às competências de leitura e de escrita, é arranjar oportunidade e facilitar estratégias para eles terem gosto pela leitura, pela escrita, perceberem o mecanismo disso, porque é uma coisa que será importante para a vida futura" (educadora L); "a nossa será também a nível das histórias, de preparar em relação a determinados grafismos, a fazer registos, fazer um pouco, talvez, essa actividade que eu faço de tentar estabelecer em casa a ligação, tentar que os pais vejam o que se faz aqui e depois eles em casa continuarem aquilo que eu faço... conto uma história para depois fazerem o desenho em casa e depois conversar sobre aquilo, a nível das letras... começar a identificar algumas letras" (educadora J); "a nível do educador, é ir dando muita coisa escrita, aproveitar sempre os desenhos, as histórias, ou fazer relatos, muitos registos e afixar nas paredes" (educadora B);

O quarto elemento que representa o papel destas educadoras no desenvolvimento de competências de leitura e escrita diz respeito à articulação do seu trabalho com as famílias que é perspectivado:

- como complemento ao trabalho desenvolvido pelas famílias, porque como assinala a educadora C "…tem que começar em casa, nós somos um complemento, apesar dos pais acharem que a escola tem a obrigação de tudo…";

- ou articulado com aquilo que a criança já traz de casa, como afirma a educadora P - "a criança vem de casa já com alguns saberes e no pré-escolar vamos saber o que é que a criança sabe para dar continuidade…".

Uma quinta e última dimensão relativa ao papel do educador de infância prende-se com o trabalho de continuidade que se pretende entre este nível de ensino e o ensino básico. Para algumas das educadoras entrevistadas o seu papel passa, igualmente, por um esforço de aproximação ao primeiro ciclo no sentido de, por um lado, preparar a criança e, por outro lado, saber aquilo que se pretende desenvolver nesse nível de ensino. Como afirma a educadora D, "do educador acho que é a parte do despertar, do interessar, para prepará-los já para uma primária já, então, com uma especificação mais profunda da aprendizagem, propriamente dita, de cada letra, do seu som", ou a educadora I que considera que "o papel do jardim-de-infância é desenvolver a criança globalmente, mais numas áreas do que noutras, conforme as aptidões do educador, mas tentar prepará-la o melhor possível ... para se desenvolver e quando for para o 1º ciclo ser mais fácil a retenção de conhecimentos e fazer as coisas…", ou, ainda, a educadora R que assinala "…que a educadora deve ter conhecimento, às vezes, do que se está a dar no primeiro ciclo".

A questão da articulação entre jardim-de-infância e ensino básico surge, igualmente, quando confrontadas com aquilo que consideram dever ser o papel do professor do 1º. Ciclo no desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Também neste ponto são apontados indicadores como o desenvolvimento específico de determinadas competências, a definição de estratégias de intervenção na sala e com a articulação do trabalho com as famílias. Contrariamente à definição do papel do educador, neste caso surgiram respostas algo dúbias em três das entrevistas que não permitem identificar claramente o que pensam as educadoras em causa, acerca do papel do professor. Nestas três respostas as educadoras nomeiam os professores do primeiro ciclo sem concretizarem o que pensam que eles podem ou devem fazer para promover o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Vejamos o exemplo da educadora R que, em concomitância e como consequência da definição do papel do educador, refere que deve "…tentar haver sempre uma interligação com os professores do primeiro ciclo", mas não concretiza o que espera da parte dos professores para que tal aconteça.

Relativamente ao papel do professor do primeiro ciclo no desenvolvimento de competências específicas de leitura e escrita, as educadoras de infância entrevistadas perspectivam-no desde o ponto de vista do ensino formal. Para algumas educadoras, ao professor do primeiro ciclo compete ensinar a ler e a escrever e ensinar as regras gramaticais necessárias para tornar as crianças bons leitores e escritores. A educadora S refere que ao professor cabe um ensino "…mais específico, a nível de gramática, da formação das palavras, da própria frase, da construção de textos, uma exploração mais profunda…", opinião que é secundada pela educadora P quando afirma que "o papel do professor do 1º ciclo é, então, já dar os seus nomes próprios das sílabas, das consoantes, das vogais, dos sons…".

Para outras educadoras as competências que os professores devem desenvolver parecem aproximar-se mais da perspectiva construtivista da aprendizagem, considerando que o seu papel passa por uma aproximação progressiva ao ensino formal. Como afirma a educadora I "o professor do 1º ciclo é pôr as crianças a ler e a escrever, mas tem de aproveitar o que a gente faz atrás, não é ignorar completamente o trabalho que a gente faz, porque nós preparamos... nós aramos a terra e pomos lá a sementinha para eles depois se encarregarem da regar, atendendo às condições atmosféricas, para ver se a planta cresce, portanto, têm mesmo que olhar para trás; cada vez mais o professor do 1º ciclo tem que estar mais ligado ao jardim-de-infância".

Outras educadoras consideram, ainda, que o papel do professor deve centrar-se, fundamentalmente, no desenvolvimento de competências mais ligadas à linguagem oral, isto é, à construção de uma linguagem mais elaborada, como assinala, por exemplo, a educadora J ao afirmar "no 1º ciclo, será um papel mais activo, de produção de palavras, mas antes, talvez, procurar ver quais são as palavras que são mais comuns, menos comuns... acho que é isso" ou a educadora H que diz "o professor do 1º ciclo penso que tem um papel muito importante na construção de uma linguagem mais elaborada".

Um segundo parâmetro que as educadoras sinalizam como caracterizador do papel do professor do primeiro ciclo diz respeito à definição de estratégias de intervenção na sala. Para algumas educadoras o papel do professor do primeiro ciclo deve aproximar-se mais daquilo que significa o trabalho da linguagem escrita no jardim-de-infância, nomeando estratégias de organização de espaços e de articulação com o jardim-de-infância que possibilitem uma emergência da escrita. A educadora B exemplifica da seguinte forma algumas salas do primeiro ciclo que conhece: "também acho que há professores interessados e que... nesse aspecto da abordagem do livro e que já criaram, por exemplo há 2 anos, quando estive aqui, havia duas professoras que tinham na sala o cantinho de leitura. Apesar de ser o 1º ciclo, via-

se as almofadas na sala, eles tinham ali aquele cantinho, que no intervalo, ou quando estivesse a chover, podiam ir para lá e, mesmo durante algumas actividades, iam explorar lá as coisas. Achei interessante porque é uma coisa que não é habitual, não é muito habitual". A educadora Q vai mais além, concretizando aquilo que pensa ser o papel do professor neste domínio: "o professor já tem aquela preocupação de ter de cumprir o programa e quebra-se aquela relação com o livro de histórias, com o ter um cantinho onde eles possam ir folhear livros, aí eu acho que é extremamente importante o professor do 1º ciclo ter um canto onde eles possam fazer isso, onde eles possam fazer tentativas de escrita, onde eles possam explorar a escrita de diversas formas: com letras móveis, com... e não partir logo para aquele ensino sistematizado das letras, depois as sílabas e, depois também, envolver os pais nessa situação, por exemplo, trazendo coisas de casa que sejam possíveis de ler, podem nem ser um livro, ou ir com eles...".

Outro grupo de educadoras coloca maior ênfase na definição de estratégias de articulação e continuidade com o trabalho que foi iniciado durante o jardim-de-infância como aspecto fundamental do papel do professor. Essa continuidade é explicitada a partir de dois indicadores concretos:

- um trabalho centrado naquilo que a criança sabe, como assinala a educadora M - "Eu gostaria muito que no 1º ciclo continuasse a ser essa a preocupação dos professores: partirem daquilo que as crianças sabem e alargar estes horizontes, no sentido de levar as crianças a quererem escrever e a terem motivos para escrever, o que nem sempre acontece";

- um trabalho que se quer articulado com o jardim-de-infância, como apela a educadora O - "neste momento eu acho que deveriam trabalhar em grupo só que, infelizmente, os professores do primeiro ciclo não aceitam o trabalho do educador quanto à iniciação da leitura e da escrita; não aceitam e acham que não está certo, querem que se ensine já letra manuscrita e isso compete-lhes a eles e não a nós".

Finalmente, um último papel é apontado por uma das educadoras e diz respeito à articulação do trabalho do professor com as famílias. Para a educadora F o papel do professor é fundamental enquanto substituto da componente educativa da família, como ela mesma afirma – "por exemplo no caso aqui destas crianças, nessas competências, são muito baixas em relação à família, porque os pais não têm hábitos de leitura, não têm hábitos de escrita e nessa parte o papel do educador e do professor são essenciais, porque senão essas crianças

não têm nada".

Quando questionadas acerca do papel dos pais no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita nas crianças, estas educadoras consideram, basicamente, dois indicadores; por um lado o posicionamento dos pais perante a educação dos seus filhos e, por outro lado, as estratégias de intervenção que consideram devem ser implementadas em casa de forma a desenvolver, de forma articulada com a escola, a linguagem escrita das crianças.

Para este grupo de educadoras, os pais geralmente tendem a adoptar duas posições antagónicas face à educação dos seus filhos: ou se apresentam como parte importante e partícipe desse processo ou, então, demitem-se das suas competências de educadores deixando nas mãos da escola esse papel. Para a maior parte das educadoras entrevistadas (14 delas) os pais são considerados como os primeiros educadores das crianças, sinalizando um conjunto de estratégias que sabem que eles implementam em casa ou que são elas que os convidam a fazê-lo. Por exemplo, para a educadora M o papel dos pais surge como um aliado ao trabalho que desenvolve na sala, ao afirmar que "o papel dos pais, …, é facultar-lhes o máximo de banhos de escrita e ler-lhes histórias, acho que é muito importante ler histórias; mas não é só ler histórias, há muitas ocasiões em que eu peço aos pais para alargar a linguagem: em vez de pôr as crianças em frente a um vídeo, tentar, com estas crianças, ver este vídeo e despertar-lhes para a escrita, porque o vídeo, quanto a mim, é um bom meio se os pais souberem encaminhar para isso; às vezes diz-se que o vídeo pode limitar, porque as crianças ficam em frente ao vídeo e nem sequer desenvolvem a linguagem (oral), mas, se tiverem um determinado acompanhamento, onde lhe é perguntado: tu já viste essa palavra?, ...a própria história é um factor decisivo para o desenvolvimento da linguagem, tanto escrita como oral"; a educadora I partilha de uma opinião idêntica – "a família deveria apoiar as crianças quando elas saem da escola, para já deveriam começar a falar mais com os filhos, antes deles virem para o jardim-de-infância, falar muito mais com eles, contar-lhes histórias, conversas informais, coisas normais do dia-a-dia…". A educadora H, por seu lado, apresenta uma perspectiva mais lata acerca do papel dos pais, referindo que "o dos pais, em princípio são os primeiros... a criança nasce e as primeiras palavras são sempre no seio da família; a mãe e o pai penso que têm grande importância, os irmãos também, são os primeiros incentivadores da linguagem da criança".

Uma posição contrária adoptam quatro das educadoras entrevistadas. Para elas, o papel dos pais afigura-se bastante distante da escola quer seja porque atribuem o ensino à escola enquanto instituição vocacionada para tal, quer seja porque se sentem incapazes de participar neste processo. A educadora N afirma que "os pais muitas vezes abdicam desse

processo porque acham que esse processo está ligado à escola…", ideia que surge reforçada na entrevista da educadora A - "os pais, infelizmente, cada vez mais, estão a demitir-se; há muito trabalho que faço no Jardim-de-infância, que não tem continuação na família. Por várias razões: uma delas porque trabalham todo o dia, outros têm dificuldades próprias inerentes aos seu desenvolvimento social e familiar, ...sinto que é um trabalho difícil de conseguir". Esta ideia da pouca capacidade dos pais para intervirem nos processos de desenvolvimento das crianças é também ela assumida pela educadora G ao afirmar que "a nível dos pais, nestes meios eles estão um bocadinho... não estão muito sensíveis para isto".

O grupo de educadoras que se mostra mais expectante e positiva face ao papel dos pais na promoção de competências de leitura e escrita concebe, ao descrever o que espera do papel destes, um conjunto de estratégias de intervenção que se podem implementar em casa de forma a dar continuidade ao trabalho que desenvolvem no jardim-de-infância. Estas estratégias passam pela organização ou estruturação do espaço, pelo contacto com a leitura, por estratégias de desenvolvimento da linguagem oral e, ainda, pela ajuda directa dos pais no jardim-de-infância, como podemos comprovar nas seguintes citações: "os pais devem ajudar a estimular a criança em casa com os livros para a leitura" (educadora R); "em casa acho que devem ajudar: comprar os livros necessários e próprios para a idade deles e chamar a atenção…" (educadora O); "é o acompanhamento também em casa dos pais: muitos livros, eles conseguirem explorar muitos livros, porque depois eles vão-se apercebendo das palavras, do que está escrito…" (educadora B); "os pais devem conversar muito com as crianças, dando livros, explorar as letras do seu nome, podem ajudar muito neste aspecto – as letras, os números –, penso que eles trabalhando em casa, a verem ou lerem um livro, fazendo desenhos, isto tudo ajuda muito a criança"; "aos pais deveria competir, deveria ser a função deles, por exemplo, ao nível de todos os dias contar uma história em casa, de falar muito com eles, nesse sentido" (educadora J); "o papel dos pais é também ajudar-me a mim a arranjar essas estratégias" (educadora L).

Uma última categoria de análise que se prende com o posicionamento pedagógico do educador de infância está relacionada com a consideração, por parte destes docentes, de momentos privilegiados de intervenção no domínio da abordagem à linguagem escrita. Quando questionadas sobre qual o momento para começar a trabalhar a leitura e a escrita, este grupo de educadoras, regra geral, situa momentos distintos da passagem da criança pelo jardim-de-infância como sendo os ideais para dar início à sua intervenção neste domínio:

- umas educadoras consideram que a leitura e a escrita devem estar sempre presentes

no jardim-de-infância – “a leitura e a escrita está sempre, não é?; mesmo nas idades mais pequenas há sempre escrita na sala, a criança lida sempre com o escrito, acaba sempre por lidar com o escrito…” (educadora G); “Eu acho que não há propriamente um momento para começar, porque, a partir do momento em que eles nascem e estão envolvidos por toda a escrita, contactam com ela desde que nasceram, a leitura e escrita deve estar presente na escola desde que eles entram, só que não tem que ser de uma forma forçada; tem que ser de uma forma natural e passa a ser espontâneo eles quererem fazer coisas que tenham a ver com leitura e escrita, passa a ser a tal escrita da vida e a leitura da vida” (educadora M);

- outras ponderam realizar esta abordagem quando a criança começa a ter contacto com a escrita, como é o caso da educadora S que afirma “quando eles começam a descobrir palavras, especialmente através dos nomes ou de palavras existentes na sala, eles começam a identificar «é o nome deste, é o nome daquele», e aí eles já pedem para escrever, eles próprios vão buscar e começam a copiar, talvez aí seja o momento certo para nós começarmos a trabalhar com eles”;

- para outras faz sentido quando se aproxima o momento de transição para o primeiro ciclo do ensino básico, como nos refere a educadora C – “faço um trabalho dedicado aos 6 anos, que já vão para a escola primária…”;

- um grupo mais alargado de 8 educadoras acredita que se deve começar quando a criança mostra interesse; a educadora R, que subscreve esta ideia, diz-nos que “…eu acho que em qualquer altura em que a criança se mostre interessada, como é o caso de algumas crianças que eu tenho, que têm os irmãos na escola, já têm a preocupação de querer copiar letras e de saber quais são aquelas palavras, portanto, nessa altura a criança já mostra interesse para isso, acho que não há mal nenhum a gente já começar...com algumas pequenas frases para copiar, acho que já não há problema algum na altura quando a criança pede, acho que quando a criança está interessada, … é uma altura boa para começar”; da mesma forma a educadora D assinala que tal acontece “quando começo a ver o momento em que eles estão despertos”; idêntica posição adopta a educadora I ao afirmar que deve acontecer “a partir do momento em que eles se comecem a interessar”;

- para uma educadora em particular, a leitura e a escrita devem começar a ser trabalhadas no jardim-de-infância a partir de uma idade específica, para a educadora P só faz sentido que seja “…aos 5 anos, entre os 4 e os 5; mas aos 4 ainda acho que é cedo porque a criança ainda quer ver outras coisas, ainda não observa bem a diferença entre letras e números, por exemplo; eu acho que aos 5 anos é a idade ideal”;

- outro grupo considera que a abordagem à leitura e à escrita tem início com a entrada da criança para o jardim-de-infância; assim o confirma a educadora L quando nos diz “acho

que se deve começar logo aos três anos, quando eles vêm para o jardim-de-infância", ou a educadora O ao destacar actividades particulares que se efectivam no jardim-de-infância – "podem começar, por exemplo, quando registam as presenças, à medida que eles vão decorando onde fica o seu nome, já estão a aprender a leitura e a escrita";

- e, finalmente, uma última educadora remete o início da abordagem à linguagem escrita para um momento de maturidade da criança, sem explicitar, concretamente, qual é esse momento; é o caso da educadora E que afirma "eles também têm que ter a sua maturidade, não é?... ele quando sentir aquela maturidade de ver os outros fazerem e também querer, ele faz, penso que é assim...".

A terceira e última categoria de análise das entrevistas efectuadas prende-se com os conhecimentos das educadoras acerca dos ***processos de desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita*** e abrange, por um lado os processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem escrita que as educadoras privilegiam e as competências que elas consideram que as crianças devem desenvolver e, por outro lado, os conhecimentos específicos que estas educadoras têm acerca das concepções infantis sobre a linguagem escrita e sobre a forma como elas evoluem.

Quando questionadas acerca dos processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem que privilegiam na sua intervenção pedagógica, as educadoras assinalaram, regra geral, questões relacionadas com a linguagem oral e a linguagem escrita, apesar de alguma ter apontado para outros aspectos implicados em outros domínios que não apenas o da linguagem, como é o caso da educadora N que afirmou: "privilegio…a memorização, também".

Relativamente à linguagem oral, apontada por 15 das 18 educadoras como domínio a privilegiar, são destacados processos tais como:

- o desenvolvimento global do domínio, como assinala, por exemplo, a educadora A - "mas a oral essencialmente" e que foi destacado por três delas;

- uma boa articulação das palavras, segundo afirma a educadora E "na oral eu dou muito valor, também, e privilegio eles conseguirem falar cada vez melhor, eu acho que isso é importante, mesmo soletrar bem as palavras…", ou a educadora G "…pronunciam mal as palavras… e portanto eu todo o dia falo com eles, todo o dia tento repetir as palavras que vejo que eles dizem mal e pronunciá-las bem, tento que elas falem também…", ou, ainda a educadora H "a boa dicção de algumas palavras";

- uma estruturação frásica mais completa e elaborada, que, como refere a educadora G

é deficiente no seu grupo de crianças – “a expressão das frases não é correcta, são frases muito curtas,…que sejam elas a expressar-se e a falar”;

- o desenvolvimento do vocabulário, justificado pela educadora H considerando as necessidades do seu grupo de crianças - “principalmente um aumento do vocabulário, porque estas crianças são muito deficitárias a nível do vocabulário” – e apontado, igualmente, pela educadora N “um desenvolvimento do vocabulário”;

- e o processo comunicacional relacionado com actividades de conversa e diálogo, como assinala a educadora B “a comunicação, serem eles a falar, puxar por eles, mesmo para serem eles a expressarem-se sozinhos…”, ou a educadora F “é com o diálogo a..... no tapete, faço perguntas, eles dão respostas... é essa parte... e a conversa do dia-a-dia, o dia-a-dia... todo o dia a gente fala”, ou a educadora J “os diálogos, tudo o que é feito na sala falamos e o porquê, sempre perguntar o porquê, os sentimentos deles, se gostaram, se não gostaram, porque é que estás a fazer isso, o que é que precisas de utilizar”, ou, ainda, a educadora R “muito o diálogo!”.

No caso da linguagem escrita, os processos sinalizados pelas educadoras são mais disseminados, em termos de quantidade mas, ao mesmo tempo, condensados num menor número de educadoras. Os oito processos identificados surgem pela mão de 10 educadoras e, como veremos, mais do que centrados em questões desenvolvimentais relativas às concepções infantis sobre a linguagem escrita, aparecem associados a actividades que estas educadoras costumam realizar com o seu grupo de crianças.

Para as educadoras J e M os processos mais privilegiados em termos de intervenção no domínio da linguagem escrita prendem-se com os actos de leitura. Para a educadora J é importante o “conto de histórias, ao reconto das histórias, às canções, a transcrição dos relatos deles…” e para a educadora M “talvez os actos de leitura; eu procuro que eles contactem com diversos registos de leitura, por isso na minha sala não há só os livros de histórias, mas há aqueles livros científicos, há registos deles, há os nossos registos, há bilhetes – por exemplo, o Presidente da Junta esteve aqui -; procuro que eles contactem com diferentes registos escritos, porque acho que é fundamental”.

Também a educadora M e a educadora Q dão particular importância ao contacto com diferentes suportes de escrita, como se pode verificar pela afirmação anterior ou pela que faz a educadora Q: “os livros, eles frequentam bastante e eu também... não são muitos… mas aqueles que eu posso ter diferentes, não ser só as histórias tradicionais, mas haver livros para consultas, haver outros tipos de livros diferentes que os motive e eles procuram bastante aquela área, portanto, é também um estímulo. Neste momento o computador não funciona,

mas quando estava a funcionar, eles procuravam muito e usavam muito aqueles ficheiros. Muitas vezes também acontece eles fazerem os seus textos, eles escreverem e, depois, eu faço a legenda e eles, depois, alguns, quererem fazer o texto do amigo porque acharam engraçado... sei lá...; não propriamente uma coisa específica, mas acho que procuro ter a sala organizada de forma a que eles tenham acesso aos materiais todos, que os utilize".

Ainda a educadora Q e a educadora D dão destaque ao desenvolvimento de aspectos relacionados com a funcionalidade da escrita: "para mim, é extremamente importante estar sempre – vamos escrever o que fizemos ou vamos... está alguém a contar alguma coisa e vamos registar e escrever – portanto, há muita escrita presente; depois, também, é claro que atrás dessa escrita vem a leitura..." afirma, por exemplo, a educadora Q.

A educadora Q, juntamente com as educadoras O, P e S, vem também frisar a leitura de imagens como processo importante no desenvolvimento do domínio em questão. De acordo com a educadora Q "fazem a leitura, conhecem mesmo as letras e outros que não conhecem, através da imagem, fazem a leitura…", ideia também ela sustentada pela educadora O que indica que "através de histórias, contar histórias, através de imagens, alguns jogos. Acho que assim, eles desenvolvem a capacidade mental, a capacidade de pensar, porque da mesma imagem, duas crianças conseguem ver coisas diferentes, muitas vezes seguem a mesma sequência, mas dão outra interpretação ao desenho" ou, igualmente, pela educadora S que, mais encaminhada para uma justificação no âmbito da linguagem oral, defende "que façam a sua leitura através dos livros, penso que através da imagem eles mais facilmente conseguem desenvolver histórias, por isso deixo-os usarem os livros, dizem aquilo que eles entendem da sua maneira".

Duas educadoras privilegiam os processos de iniciação à leitura e à escrita, entendidos enquanto desenvolvimento de competências de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. A educadora N é taxativa ao afirmar "privilegio a iniciação à leitura e à escrita". A educadora E especifica o tipo de competências que pretende desenvolver: "dentro da linguagem... escrita, iniciação à escrita: saber segurar no lápis, fazer grafismos; as letras...".

Seguindo esta ordem de ideias, a educadora I destaca, também, o treino grafo-motor como processo ao qual dá destaque. Esta educadora afirma, desta forma, que privilegia "a escrita, portanto, mas especificamente... faço fichas, não me estava a lembrar das fichas, as tais fichinhas que eu faço mesmo com o objectivo de treinar a escrita, treinar a mão para fazer as letras". Contudo, não limita os processos de escrita ao desenvolvimento da motricidade fina, esta educadora assinala, igualmente, a escrita do nome e a identificação de palavras conhecidas como processos importantes. Assim, comenta promover aspectos como

“reprodução de palavras, a escrita do nome sem copiar, reconhecer o nome escrito em vários sítios, com letras móveis poderem escrever…”.

Se, quando questionadas acerca dos processos inerentes ao domínio da linguagem escrita que privilegiam, as suas respostas estiveram centradas exclusivamente no domínio da linguagem, o mesmo não aconteceu quando se lhes perguntou sobre quais as competências que as crianças devem desenvolver, neste mesmo domínio, para aprender a ler e a escrever e para a transição para o primeiro ciclo do ensino básico. Desta forma, as respostas dispersam-se por várias áreas e domínios de conteúdo, a saber: a expressão motora, o conhecimento lógico-matemático, a formação pessoal e social, a linguagem oral e escrita, e algumas apenas fazem menção ao desenvolvimento global da criança.

Para aprender a ler e a escrever, estas educadoras consideram ser necessário desenvolver as seguintes competências:

- dentro da motricidade fina: 9 educadoras afirmam ser necessário desenvolver a coordenação óculo-manual – “primeiro que tudo, é a nível psicomotor prepará-las desde um princípio, …motricidade fina…” (educadora A), “portanto... é isso: motricidade fina, coordenação óculo-manual, essas coisas...” (educadora C), “não podem aprender a escrever se não tiverem boa motricidade fina, acho que isso é muito importante...” (educadora E), “têm que desenvolver a parte motora, a coordenação óculo-manual” (educadora H); e uma afirma ser importante o agarrar correcto do lápis – “no escrever, as crianças têm que dominar bem a motricidade fina, pegar bem no lápis, ter segurança naquilo... na motricidade fina, na mão, para poder manipular bem o lápis…” (educadora P);

- no que diz respeito à motricidade grossa: duas educadoras afirmam ser importante o desenvolvimento da lateralidade – “lateralidade, motricidade fina” (educadora I), “têm que ter a lateralidade desenvolvida…” (educadora N); e uma refere o esquema corporal – “…tem que fazer muitos jogos de orientação espacial…”;

- relativamente à linguagem oral apenas uma das educadoras referiu competências específicas mas, três delas, assinalaram o desenvolvimento global deste domínio como necessário; para a educadora J “para já a fala, têm que conseguir articular muito bem, têm que ter um pensamento muito claro, têm que saber construir um pequeno diálogo, depois... saber recontar situações; mas já a educadora Q apenas afirma “têm que desenvolver a linguagem (oral), que é extremamente importante: não é possível mais nada sem a linguagem”, opinião também ela sustentada pela educadora R, que afirma que devem ter “uma boa linguagem...”;

- concretamente em relação à linguagem escrita, são apontadas 6 competências que as crianças devem desenvolver para aprender a ler e escrever: (1) perspectivar a leitura e a

escrita enquanto actos de prazer, referenciada pela educadora M – “eu acho fundamental, encararem a escrita como um acto de prazer e não como um acto de obrigação – e encararem a escrita como um acto de prazer e não como uma actividade meramente escolar”; (2) criar gosto pela leitura, assinalada pela educadora D – “…acima de tudo têm que ouvir muitas histórias, gostar das histórias, gostar de dialogar…”; (3) ser capaz de realizar leitura a partir de imagens, competência referenciada pelas educadoras N, P e S – “é preciso também verem muitos livros, porque eles fazem uma leitura das imagens...” indica a educadora N; (4) conhecer a escrita do nome, segundo afirma a educadora P - “tentar que a criança leia o que está escrito através das imagens e elas vão associando cada letra que está lá no livro com as letras do seu nome; muitas vezes elas já sabem as letras dos nomes dos colegas, às vezes pelo tamanho das letras ou uma ou duas do próprio nome dessa criança; depois vão explorando...”; (5) conhecer a funcionalidade da escrita, referenciada pela educadora L – “têm que perceber para que é que serve a leitura, para que é que serve a escrita, e se eu lhes contar histórias, lhes der informação, lhes der livros, lhes der esses materiais e os ensinar a usá-los, e se também eu mostrar gosto por manusear esses materiais, eu acho que eles vão perceber; se eu também, ao mesmo tempo, fizer registos com eles, como costumo fazer, eu penso que é através disso”; e (6) explorar os aspectos figurativos e conceptuais da escrita – “saber identificar...eu acho que a letra, saber a letra, eles começam por copiar, independentemente de saber se é o “a” ou não é; …e depois começam a fazer o seu nome decorado e isso está à vista; eles fazem muitas vezes as letras, muitas vezes fazem em espelho, muitas vezes acontece...” indica a educadora C, ou “...eu costumo dizer que no jardim-de-infância eles têm que levar um banho de palavras, ou seja, tudo quanto for possível a educadora pôr por escrito, na sala, quer de etiquetagem, quer de histórias contadas por elas, o máximo que puder dar o tal banho de palavras para motivar e, até numa fase mais final dos 5 anos, a criança começa a perceber que aqueles códigos querem dizer alguma coisa e começam a fazer a cópia dos códigos. Em relação à leitura, através do contar muitas histórias, de incentivar a criança para a “leitura” de livros de histórias, proporcionar contacto com livros, revistas, enciclopédias, penso que tudo isso é importante” afirma a educadora H;

- no que diz respeito ao conhecimento lógico-matemático, a educadora I assinala o raciocínio lógico como uma competência a desenvolver – “tem que ter o raciocínio lógico ordenado…”;

- no âmbito da formação pessoal e social, são referenciadas competências como: (1) a criatividade – para a educadora D é importante “a criatividade, também, a nível da criação dos seus próprios textos, das suas próprias histórias, que é para, depois, se envolverem com maior entusiasmo naquilo que estão a fazer”; (2) a motivação – de acordo com a educadora H é

importante “primeiro penso que têm que estar motivadas, têm que desenvolver o interesse…” ou como afirma a educadora Q “…eu acho que é importante estarem despertos…”;

- competências de carácter geral, como a maturidade, assinalada pela educadora B – “a nível de ensino…tem muito a ver com a maturidade de cada um. A gente pode estar a exigir certas coisas e eles ainda não estarem...”; ou o desenvolvimento global da criança, como aponta a educadora B “para aprender a ler e a escrever: tudo, para depois chegarem nisso; sem se desenvolverem todas as áreas eles não chegam a leitura nem a escrita”.

Para transitar para o primeiro ciclo do ensino básico, estas educadoras voltam a identificar um leque de competências, algumas das quais não têm relação com aquilo que se pergunta, nomeadamente, as relacionadas com o domínio do conhecimento lógico-matemático.

No domínio da expressão motora, de novo são apontadas competências inerentes à motricidade fina como importantes para que essa transição aconteça da melhor forma possível. Para algumas educadoras (B, J, N, P e Q) é fundamental que a motricidade fina esteja globalmente desenvolvida, como assinala a educadora B – “muita motricidade, que eles estejam desenvolvidos. Pronto, a gente vê que há muitos que chegam ao 1º ciclo com um traço muito incerto, …”; ou como afirma a educadora J “têm que ter algum domínio da mão, algum... não é necessário muito... algum domínio da mão…”. Já para a educadora N é necessário que a lateralidade esteja definida – “eu acho que elas têm que ter a lateralidade bem definida, devem ter a motricidade fina bem trabalhada…”. As educadoras I e L consideram fundamental uma boa coordenação óculo-manual – “tem que ter um controlo da mão, uma coordenação óculo-manual, para a escrita…” (educadora I), “dominar a mão, em todos os aspectos, quer a segurar no lápis, a fazer grafismos, recortar bem, penso que é o mais importante”.

No domínio da linguagem oral são referidas como competências necessárias para a criança transitar para o primeiro ciclo as seguintes:

- expressar-se utilizando frases completas; de acordo com a educadora D é necessário “estimular o máximo, até mesmo na construção das próprias frases, tentar fazer com que as frases se tornem mais completas, que não seja só o sim e o não…”; para a educadora J é importante “…saber criar uma história com sequência, tem que saber exprimir uma situação que aconteça, saber transmitir um recado...” e a educadora S afirma, ainda, ser essencial “…falar bem, deve saber contar uma história com princípio, meio e fim, deve saber transmitir bem as suas ideias, aquilo que ela quer transmitir aos outros…”;

- saber dialogar; de acordo com a educadora B é “levá-los a falar e isso tudo, sempre nesse aspecto; para os desinibir também, basicamente é isto”, ou como refere a educadora D “principalmente ao nível do diálogo acho que preciso de dentro do possível, puxar pelos interesses deles, mas também acompanhar com mais alguma informação, para que eles possam sentir... para alargar o diálogo sobre determinados temas; por isso, o diálogo acima de tudo”;

- articular correctamente as palavras, competência considerada fundamental para a educadora A (“articular bem as vogais, falar bem, falar é muito importante”), para a educadora J (“tem que articular bem…”) e para a educadora N (“porque se elas dizem bem as palavras, se elas pronunciam bem as palavras, vão ter mais probabilidades de escrevê-las correctamente, quando elas pronunciam mal vai ser mais complicado”);

- possuir um vocabulário rico, de acordo com a educadora N – “também tem que levar uma linguagem desenvolvida (*oral*) e um vocabulário quanto mais rico melhor”;

- saber ouvir é outra competência importante para as educadoras L (“devem ser capazes de ouvir…”), P (“…saber ouvir…”) e R (“…tudo isto é um estímulo para uma boa audição, para poderem perceber melhor…”);

- alguns conhecimentos de questões de carácter gramatical como afirma a educadora J - “também seria bom que a criança já começasse a saber determinadas coisas que podem ser trabalhadas no jardim-de-infância: o masculino e o feminino, mas isto depende das situações... os aumentativos, os diminutivos, o singular e o plural... tentar construir frases nesse sentido”.

No que diz respeito à linguagem escrita, as competências fundamentais para a criança transitar para o primeiro ciclo elencadas pelas educadoras não distam muito daquelas que foram identificadas como necessárias para a criança aprender a ler e a escrever e inserem-se fundamentalmente dentro dos aspectos figurativos e conceptuais da leitura e da escrita. Desta forma, foram assinaladas as seguintes competências:

- saber escrever o nome; para as educadoras A, E, F, M e S é importante que as crianças consigam identificar o seu nome escrito, como se depreende das suas palavras – “essencialmente já saber o seu nome…” (educadora A), “para mim o mínimo é saber escrever o nome…” (educadora E), “…que identifique o seu nome” (educadora F); e saber copiar o nome, competência assinalada pela educadora N – “uma coisa que elas, quase todas quando vão, já copiam o seu nome, mas quase sempre copiam em letras maiúsculas porque são mais

simples…";

- conhecer alguns aspectos figurativos da escrita, isto é, as características e convenções da escrita, tais como a orientação espacial da escrita, o conhecimento de letras e a distinção entre letras e números - "perceber que o sentido da escrita é da esquerda para a direita" (educadora L), "eu acho que é muito importante o sentido da escrita, da esquerda para direita; devem saber que no alfabeto há maiúsculas e minúsculas; que há letra manuscrita e de imprensa" (educadora O), "saberem o sentido da escrita: da esquerda para a direita e de cima para baixo, da escrita e da leitura, porque acaba por ser a mesma coisa" (educadora Q), "já conhecer algumas letras…" (educadora A), "que pelo menos distinga as letras dos números" (educadora F), "o discriminar letras e números, o ter a noção espacial da folha, o sentido da escrita, essas coisas todas, eu acho que são essenciais" (educadora G);

- escrever algumas palavras, como afirma a educadora D "estou entusiasmada com essa parte e acho importante, porque eles, para além de irem com a mão mais habituada, já vão com o sentido das palavras, porque às vezes o nome tem aquela letra e eles daquele nome já escrevem muita coisa, porque eu, às vezes, fazia o registo, mas um registo daquele género: eles ditavam tudo e eu escrevia tudo, agora já os deixo escrever, pelo menos, algumas coisas que vão ditando e noto que isso, para além de os despertar para a escrita, para além de eles quererem mesmo ler o que está no livro, pelo facto de experimentarem, também a mão vai mais preparada";

- ser capazes de contar histórias; para a educadora P, ao transitarem para o primeiro ciclo as crianças têm "…que saber contar uma história…, saber...pegar num livro e saber transmitir o que lá está através das imagens ou contar mesmo uma história, isto faz com que ela chegue à leitura mais depressa, ao ver, mesmo, algumas letras";

- conhecer os números, segundo afirmam as educadoras E ("os números depende da maturidade de cada criança: há uns que chegam até ao 11-12, há outros que não, que chegam até ao 5-6 e já ... identificar o número e escrever, estou a falar de identificar o número e conseguir escrever..."), N ("...se conhecerem já algumas letras e alguns números vai ser bom…") e S ("números…");

- identificar algumas palavras, de acordo com a educadora S "…também já deve distinguir bem algumas palavras" e a educadora F "mas vão já identificando as letras, o seu nome, já identificam palavras".

Para além da linguagem oral e escrita e da motricidade fina são, esporadicamente, indicadas competências do domínio do conhecimento lógico-matemático e da área da

formação pessoal e social. Dentro do domínio lógico-matemático, a educadora Q refere a capacidade para organizar o pensamento como uma competência fundamental ("organizarem o pensamento, por exemplo: quando têm que escrever um texto, organizarem o pensamento de maneira a que as coisas tenham princípio, meio e fim, porque as coisas não se baralham; trabalhar, neste sentido, de maneira a perceberem que as coisas têm que sair um bocadinho organizadas e serem minimamente perceptíveis pelos outros…"), e a educadora A aposta no desenvolvimento da noção de número ("ter a nível da matemática também ter a noção de número, da quantidade").

No que diz respeito à área da formação pessoal e social, as educadoras I e L relevam a atenção e concentração como uma competência importante a desenvolver nas crianças que transitam para o primeiro ciclo – "tem que ter concentração e atenção também bem desenvolvidas…" (educadora I), "ter capacidade de atenção…" (educadora L) -; já para a educadora J a autonomia é fundamental, como ela própria afirma "…tem que ter a devida autonomia para poder ir buscar os materiais necessários para a escrita…".

De acordo com a educadora H, mais do que privilegiar um domínio ou outro, é necessário apostar no desenvolvimento global da criança e desenvolver um trabalho de acordo com as necessidades de cada criança - "...há aspectos gerais que são do senso comum e que estão nas orientações curriculares, mas na prática nem todas as crianças atingem aqueles objectivos das orientações curriculares, ou seja, cada criança tem o seu ritmo e há que respeitá-lo, há crianças que conseguem atingir os objectivos previstos, há outras crianças que não conseguem porque o ritmo delas...".

Finalmente, no caso da educadora C não fica claro quais as competências que ela considera serem necessárias, em termos de leitura e escrita, para a criança poder transitar para o primeiro ciclo, discorrendo vagamente acerca da importância das crianças frequentarem o jardim-de-infância: "há uma diferença muito grande entre uma criança que frequentou o jardim-de-infância e uma criança que esteve em casa com os pais, independentemente do facto dos pais terem uma boa cultura e consigam fazer um bom trabalho em casa, isto para dizer que, realmente, o jardim-de-infância ajuda muito a desenvolver esse tipo de competências necessárias para a leitura e para a escrita; mas eu continuo a dizer que eu não andei no jardim-de-infância e aprendi a escrever e a ler e a minha mãe não tinha uma cultura muito boa, nem de certeza me mandou fazer grafismos, nem estava sentada ao pé de mim, nem tinha o cuidado de falar correctamente comigo, nem nada disso e, o que é certo é que passei sempre, mas os tempos são outros e são outras mentalidades. Eu acho que nós temos tanto tempo para estudar pela vida fora que nós devemos deixar as crianças serem crianças,

mas temos que ajudá-las, essa é a nossa função senão, não era preciso andarmos a tirar o curso, bastava estarem aqui as auxiliares de educação". Desta resposta apenas poderemos inferir e destacar, uma vez mais, a motricidade fina e a linguagem oral como duas áreas que parecem ter maior relevância; contudo, as palavras desta educadora deixam entrever algum cepticismo quanto ao trabalho que se pode efectivar no jardim-de-infância no domínio em causa.

Um último aspecto relacionado com os processos inerentes ao desenvolvimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita refere-se aos conhecimentos que as educadoras têm acerca das concepções infantis e da forma como estas evoluem.

Confrontadas com duas tarefas de organização de produtos de escrita e respostas de crianças a situações de leitura, foi-lhes solicitado que hierarquizassem, por um lado, as amostras de escrita das crianças e, por outro lado, as respostas a situações de leitura com imagens, especificando que conhecimentos as crianças tinham em cada uma das situações apresentadas e que idades estariam em causa em cada uma delas. Quer para a situação de leitura, quer para a situação de escrita foram identificados três indicadores de análise, a saber: a capacidade para ordenar de forma mais ou menos correcta os produtos em questão, os conhecimentos que as educadoras referem que as crianças têm ou demonstram ter e a relação que estabelecem entre a possível idade das crianças e cada um dos produtos apresentados.

Nomeadamente nas situações de escrita, as respostas das educadoras a cada um destes três indicadores foram as seguintes:

(1) Quando solicitadas a ordenar em termos evolutivos as 6 amostras de escrita apresentadas, apenas 4 educadoras as ordenaram correctamente (educadoras C, M, N e Q), 9 fizeram-no parcialmente correcto (educadoras A, B, E, G, J, O, P, H e I) e 5 ordenaram de forma incorrecta as amostras de escrita (educadoras D, F, L, R e S).

(2) Questionadas acerca dos conhecimentos que as crianças têm relativamente a cada uma das amostras apresentadas, as respostas das educadoras consideraram os seguintes aspectos (as respostas para cada uma das amostras serão apresentadas por ordem evolutiva):

- em relação à **amostra 1**, a criança:

* não tem a lateralidade definida, de acordo com a educadora A que refere "…penso que não tem assim grandes conhecimentos de lateralidade…";

* garatuja ou faz grafias não convencionais; conhecimento este que foi apontado por 12 das 18 educadoras (C, D, E, F, G, I, J, L, P, Q, R e S) – "…tenta fazer o seu nome, mas ainda não sabe correctamente e ainda está muito na fase da bolinha…" (educadora C); "Isto é a fase do grafismo, quando eles começam, aqui já eles tentam fazer palavras, mas ainda estão na fase da bolinha…" (educadora F); "está agora a ter os primeiros contactos com a escrita: não faz letras, ainda faz bolas e tem a noção de que há um código escrito, que há palavras separadas, mas ainda faz uma bola para representar seja palavra, seja uma frase" (educadora I); "…está a tentar fazer umas bolinhas, então é um grafismo de bolinhas" (educadora P); "porque ela já começa a fazer um símbolo para cada letra, sabe que a palavra é formada por letras" (educadora J);

* não tem conhecimentos acerca da escrita, como afirma a educadora N - "…dá-me a ideia que a criança não tem praticamente conhecimentos nenhuns, tem a motricidade fina já desenvolvida, faz assim estes arcos, mas não tem letras nem tem nada";

* tem poucos conhecimentos acerca da escrita, segundo a educadora O - "tem poucos conhecimentos sobre a escrita";

* situa-se no período pré-silábico da escrita, de acordo com a educadora M - "os menos evoluídos são os das amostra 6 (amostra 1) e 4 (amostra 2), porque eu acho que eles estão numa fase pré-silábica: não se percebe ainda, também não me parece que seja a escrita do referente (hipótese quantitativa do referente), porque realmente boi teria que ser maior que gatinho e não me parece que seja";

- relativamente à **amostra 2**, a criança:

* conhece as letras – como afirmam as educadoras A e P – "já conhece várias letras, apesar de não ter ainda uma ideia lógica e organizada da sequência" (educadora A); "…também ainda faz só a letra…" (educadora P);

* utiliza grafias convencionais e não convencionais – segundo as educadoras C, D, J, L e Q – "já conseguiu, já faz algumas letras e faz uns rabiscos, que não têm lógica de ter alguma associação à palavra" (educadora C); "a seguir ele ainda faz umas letrazinhas na palavra gato e depois já é tudo mais simbólico" (educadora

D); “porque já sabe fazer o seu nome e depois faz algumas letras, mas ao mesmo tempo faz também algumas garatujas” (educadora J); “esta, …, também já faz algumas letras, já são visíveis algumas letras e já domina um bocadinho a escrita, pelo menos na imitação, na forma de imitar, na maneira de escrever” (educadora L);

* organiza espacialmente as letras – de acordo com a educadora E, que assinala “ele já fez o seu nome e não é repetitivo, embora não tenha a noção da letra no espaço, muito direitinho”;

* escreve palavras – para a educadora S a criança que escreveu esta amostra “… já está a entrar … numa maior identificação, já está a tentar escrever palavras através da imagem que viu, mas ainda está muito desordenada”;

*escreve o nome – de acordo com as educadoras F, G, I, J e N – “já tentam fazer o seu nome, e que se estivermos com atenção já se percebe que aqui está José…” (educadora F); “a seguir é este (amostra 2); também é a mesma coisa, há o nome…” (educadora G); “…já tem aqui o nome e nenhuma das restantes tem o nome, portanto... apesar de se ver que é uma criança pequena, que está a iniciar agora a escrita, já está a começar a escrever o nome…” (educadora I);

* reconhece as vogais ou faz cópia, segundo afirma a educadora H – “é evidente que isto pode ser, por causa destas vogais manuscritas, esta criança ou tem um bom desenvolvimento ou também pode ser por cópia de um irmão que esteja na escola…”;

* situa-se no período pré-silábico da escrita; a educadora M identifica e caracteriza a etapa em que se encontram as concepções infantis acerca da escrita desta criança, assinalando que “os menos evoluídos são os das amostra 6 e 4, porque eu acho que eles estão numa fase pré-silábica…, aqui ele já tenta escrever o seu nome, mas depois não utiliza as letras do nome nas outras escritas”;

- no que diz respeito à **amostra 3**, a criança:

* conhece as letras do nome, conforma assinala a educadora A – “já tem uma noção de escrita, de alguma letra do nome dela, que faça parte do nome…” (educadora A);

* reproduz formas fixas, segundo afirmam as educadoras C, E, I, J, O e Q – “… a Joana, está a fazer... parece que está escrita, mas talvez não... ainda não sabe fazer o nome correctamente e depois tudo o que escreve faz exactamente igual ao

seu nome" (educadora C); "aqui ele fez sempre a mesma coisa…" (educadora E); "…também faz letras, apesar de fazer tudo igual, também se baseia nas letras do nome dela, mas todas as palavras são iguais... seja palavra, seja frase escreve tudo com as letras que ela conhece, que são as letras do nome dela" (educadora I);

* desenha bem as letras, de acordo com as afirmações das educadoras D e R – "…tem a letra mais desenhada…" (educadora D); "…porque aqui (amostra 3) já há mais letras do que aqui (amostra 2) e mais perfeitas" (educadora R);

* utiliza grafias convencionais e não convencionais; para a educadora F "vão tentando juntar letras – um "I", um "A", outros rabiscos", e para a educadora L "já se notam algumas formas de letras…";

* conhece algumas letras, segundo a educadora N, que afirma "aqui o nome dela já tem umas letras sempre os "as"...";

* junta letras; para a educadora P "já quer associar algumas letras, ela já quer associar algumas letras já com mais perfeição para tentar escrever e ligar letra com letra para fazer uma palavra" e para a educadora S "já se notam nalgumas palavras uma certa ordem, já estão as palavras mais juntas, as letras mais juntas, para tentar formar as tais palavras";

* encontra-se na etapa pré-silábica e de acordo com a educadora M "…utiliza praticamente as letras do nome, mas faz praticamente o mesmo para todas as palavras, utiliza quase todo o mesmo tipo de registo para todas as palavras";

- relativamente à **amostra 4**, a criança:

* mostra predisposição para a escrita, segundo afirma a educadora A "…a criança já tenta... conhece... já está mais predisposta para a escrita";

* conhece algumas letras, de acordo com as educadoras B, D, J, N e O – "já reconhece algumas letras e já tenta fazer" (educadora B); "…mas também já tem muito conhecimento de letras, embora ainda não saiba bem o nome delas todas, mas tem conhecimento das letras" (educadora D); "…sabe que existem letras e que as letras formam palavra, são letras mesmo específicas, mas não sabe qual é o som, não sabe qual é a letra que corresponde a determinada sílaba ou som" (educadora J); "já tem aqui umas letras mais bem feitas" (educadora N); "têm algum conhecimento do alfabeto" (educadora O);

* utiliza as letras do nome para escrever palavras, como assinalam as educadoras C, E, I e R – "…já faz o seu nome correctamente, quando faz a

palavra gato, não sei porque é que utiliza a letra “f”, mas, pelo menos, uma coisa parece: ela vai buscar letras ao seu nome, tem alguma coisa a ver com o seu nome” (educadora C); “ela sabe escrever bem o nome... Isabel..., mas depois também faz uma repetição...” (educadora E); “…faz muitas letras do nome dela, é as letras que ela mais utiliza, apesar de utilizar outras letras, utiliza, essencialmente, as letras do nome dela” (educadora I);

* utiliza letras variadas para formar palavras, de acordo com as educadoras F, J, P e Q – “…já está a associar algumas letras no concreto, já tem uma palavra formada” (educadora P); “…utiliza todas as letras que já conhece e que já consegue desenhar e sabe que tem que se escrever com letras, mas não relaciona com a palavra que lhe foi pedida” (educadora Q);

* tem boa coordenação óculo-manual, asseguram as educadoras J – “…porque a criança domina bem a mão, faz bem…” – e N – “…ela tem a motricidade fina já bem desenvolvida, as letras estão mais ou menos bem feitinhas”;

* é capaz de copiar letras, afirma a educadora L – “vê-se que copia perfeitamente as letras, é bem visível, embora, em relação às sílabas, ela se calhar ainda não percebeu bem como é que funciona o mecanismo”;

* situa-se na etapa pré-silábica; de acordo com a educadora M “as amostras 5 (amostra 4) e 2 (amostra 3): estes também estão numa fase pré-silábica”, “… mais avançados (do que as amostras 1 e 2), mas ainda não têm correspondência…” e “tem outro tipo de letras, mas nota-se aqui que a determinadas palavras varia a posição das letras, mas é silábica, também aqui em gatinho: ela usa algumas letras do seu nome e do gato, alguma...”;

- em relação à **amostra 5**, a criança:

* conhece as sílabas da palavra, asseguram a educadora A - “tem ideia já das sílabas, mais ou menos, apesar de ter ainda alguma confusão” - e a educadora I – “ela faz aqui uma letra para cada sílaba, também uma letra para cada palavra, portanto, não tem ainda a noção de sílaba... está no meio”;

* conhece algumas letras, de acordo com as educadoras B, C e S – “já reconhece algumas letras e já tenta fazer” (educadora B); “…ela fez as vogais que talvez conheça, possivelmente ela sabe as vogais, mas não conhece as consoantes…” (educadora C); “também já está a tentar fazer identificação termo a termo, letra a letra, já se poderá dizer... mas também ainda está numa fase, ainda...

porque faz só ós, ós, ós, ás, ás, ás... não tem ainda as consoantes" (educadora S);

* utiliza preferencialmente as letras do nome, afirmam as educadoras D e I – "ainda tem muitos "ós", vejo que há uma predominância dos "ós", por acaso Carolina tem um "o", não sei se será por isso, mas deve ser porque a outra letra existente é um "a" que também pertence ao nome e o "i", por isso dá para ver que ela já tem bem a noção do seu nome e representa as letras do seu nome nas palavras" (educadora D); "aqui, gato, escreve "aoi" que é as letras que ela conhece, que são, essencialmente, as letras que fazem parte do nome dela, são as letras que ela conhece e são as letras que ela utiliza mais... o "a", o "o", o "i" e o "c"... ela aqui ainda está muito centrada no nome dela e acha que todas as palavras começam com as letras do nome dela" (educadora I);

* copia letras, asseguram as educadoras E – "…ela copiou aqui estas letras, ela tentou copiar... ela copiou, as letras que sabia pelo menos ela copiou" – e L – "saber copiar algumas letras…";

* utiliza uma maior quantidade de letras, de acordo com a educadora G - "…esta tem muitas letras";

* é capaz de associar fonema/grafema, segundo as educadoras J, L, N e P – "a Carolina faz gato, põe o "a" do som do "ga", formiga vai buscar o "o" de for, o "i" de mi e o "a" de ga, vai buscar os sons finais" (educadora J); "já percebeu o mecanismo, já percebeu os sons, porque sabe e tem a certeza que não está escrito telefone e sim borboleta, porque conhece as letras" (educadora L); "bate com as vogais certas nas sílabas certas" (educadora N); "ela já tem alguma letra associada ao nome da palavra, por exemplo: boi é um *o* e um *i*, já está a associar o *oi* com o *o* e o *i*, já está a associar letras à palavra; igreja é um "i", tem letras soltas" (educadora P);

* tem uma boa coordenação óculo-manual segundo as palavras da educadora O, que afirma "tem uma letra pequenina";

* é capaz de associar grafema/sílaba, de acordo com a educadora Q porque "põe alguma letra para cada sílaba";

* ordena espacialmente as palavras; para a educadora R "…já noto que há melhor perfeição e uma organização ... ao tentar pôr a palavra direitinha";

* encontra-se no período silábico da escrita que, de acordo com a educadora M é "… já há silábico com correspondência", "…porque já tem algumas letras que correspondem certo";

- no que diz respeito à **amostra 6**, a última e mais evoluída de todas as

apresentadas, a criança:

* utiliza letras, segundo as palavras das educadoras A, F e S – "…também já conhece as letras, o grafismo já está desenvolvido…" (educadora A); "estas também... a fazer letras" (educadora F); "…só que já tem mais letras, já identifica mais letras" (educadora S);

* apresenta uma boa coordenação óculo-manual, de acordo com as afirmações das educadoras A e R – "vê-se que a organização dos grafismos já está muito mais bem feita" (educadora A); "porque já fazem bem a letra de imprensa, porque há aqui as letras muito bem feitas" (educadora R);

* conhece as letras, como afirmam as educadoras B – "já reconhece algumas letras e já tenta fazer" -, C – "já se nota que já conhece algumas letras do abecedário, mas quando lhe pedem para fazer, para escrever... gato ela faz um "g" e fica por ali mesmo, aqui acrescentou um "h" não sei porquê, ela dá a ideia de conhecer algumas letras" – e O – "as amostra 3 (amostra 6) e 5 Amostra 4) têm algum conhecimento do alfabeto; por exemplo a 3 (amostra 6) já fez gato, gatinho... ela fez um bocadinho diferente, mas tem sempre um "g"…";

* é capaz de associar grafema/fonema, competência que é assinalada por 8 das 18 educadoras (D, H, I, J, L, N, P e R); para a educadora D, por exemplo, "pelo menos as letras que estão nas palavras pertencem à palavra"; a educadora H refere que "ela já identifica o código com a linguagem verbal, sabe que quando nós dizemos "guê" corresponde a este símbolo (G)"; idêntica competência identifica a educadora N "começa as palavras com a consoante, em quase todos os casos, com a consoante certa, mete ali o "z" em igreja, mas ...pronto...";

* aproxima-se da escrita alfabética, de acordo com as educadoras E e Q – "…embora tenha erros tem lá as palavras mais ou menos que são necessárias para escrever a letra. Gato ... ela escreveu... trocou aqui o por um u, mas...está bem... eu acho que sim..." (educadora E); "a Beatriz está mais avançada porque, para já, a gente quase que lê o que ela escreve;… nalgumas palavra ela até consegue pôr mais do que uma (letra) – o gato tem praticamente todas as letras da palavra" (educadora Q);

* utiliza pouca quantidade de letras, segundo a educadora G "esta aqui tem menos letras ela faz menos letras em relação à palavra";

* situa-se na etapa silábico-alfabética da escrita, pois, segundo a educadora M "…é a mais avançada, …já há aqui tentativas de silábico-alfabético".

(3) Confrontadas com a hipótese de atribuir uma idade a cada uma das crianças que elaborou cada uma das amostras de escrita

- 13 das 18 educadoras afirmaram que aquelas crianças que mostram ter mais conhecimentos acerca da escrita são mais velhas;

- para uma das educadoras a idade parece não condicionar as respostas das crianças, pois para ela essas respostas surgem condicionadas pelo desenvolvimento da criança; de acordo com a educadora G "a idade... depende do desenvolvimento deles, não é?, mas...";

- três das dezoito educadoras manifestaram, igualmente, que a idade não parece ser o factor que dita os conhecimentos das crianças mas sim o contexto onde elas se encontram inseridas; assim, segundo a educadora H "em relação à idade, isso é muito objectivo, isso é uma adivinha... depende do contexto, de onde vêm estas crianças, depende do tipo de educadora, depende do método da educadora, depende de imensa coisa"; para a educadora J "…a idade tanto posso dizer que seja uma criança de 2 ou 3 anos como posso dizer que seja uma de 5 ou 6, porque pode ser uma criança de 5 anos que tenha vindo pela primeira vez para o jardim-de-infância e que não tenha grandes experiências a nível disto…"; da mesma maneira, a educadora Q afirma "depende... teríamos que fazer um estudo e ver em que ambiente é que vive, como é no jardim, que tipo de trabalho é que se desenvolve no jardim, em casa como é que as coisas são e a criança propriamente, como é que tem sido o desenvolvimento da criança... isto é muito relativo...".

Por outro lado, no que se refere às situações de leitura de texto acompanhado de imagem, as respostas das educadoras a cada um dos três indicadores (ordenação em termos evolutivos, conhecimentos que consideram que as crianças têm e possível identificação da idade de cada criança) foram as seguintes:

(1) Quando solicitadas a ordenar em termos evolutivos as 4 amostras de leitura com imagem apresentadas, 12 das 18 educadoras ordenaram-nas correctamente (educadoras A, C, D, E, F, H, I, J, M, N, O e Q), 5 fizeram-no parcialmente correcto (educadoras G, L, P, R e S) e apenas uma as ordenou de forma incorrecta (educadora B).

(2) Questionadas acerca dos conhecimentos que as crianças têm relativamente a cada

uma das amostras apresentadas, as respostas das educadoras consideraram os seguintes aspectos:

- relativamente à **amostra 1**,

- ✓ a criança:

  * indiferencia imagem de texto; para 11 das 18 educadoras a criança não distingue imagem de texto e ambas são utilizadas para efectuar a leitura; para a educadora B "…ela visualiza a imagem mas, no entanto, diz que é um telemóvel...sabe que está escrito e apontou, mas..."; a educadora D refere que "acaba por não dizer onde está escrito, aponta para a imagem para dizer telemóvel"; para a educadora H "não tem noção do que é que... há aqui uma confusão entre telefone e telemóvel e nem ligou um pouco ao código escrito"; de acordo com a educadora J "…ela aponta para a imagem e não associa as letras";

  * não é capaz de identificar letras; as educadoras F e N destacam esta falta de conhecimentos afirmando – "...não tem qualquer identificação das letras" (educadora F), "ela não tem conhecimento das letras..." (educadora N);

  * diferencia imagem de texto; segundo a educadora P, esta criança "visualiza bem as letras, porque ela sabe que é um telefone e sabe que tem ali para se ler";

- ✓ a educadora:

  * centra-se na forma da resposta e não no seu conteúdo, não conseguindo identificar quais os conhecimentos sobre leitura que a criança tem; é o caso das educadoras C, L, S e A que se preocupam em dissecar a questão da troca de termo para identificar a imagem (telemóvel em vez de telefone) sem se ocuparem do tipo de resposta que a criança tem independentemente do termo que utilizou; por exemplo, a educadora C afirma que "...isto não é um telemóvel, para as crianças, hoje em dia, é tudo telemóvel"; para a educadora A "…a criança quando diz que é um telemóvel, não identifica a imagem à própria palavra em si"; idêntica opinião manifesta a educadora S ao comentar "estão lá letras mas não..., aliás, ela nem diz que é um telefone, diz que é um telemóvel, nem sequer identifica bem a imagem", bem como a educadora L "ainda faz confusão porque em vez de dizer que é um telefone, diz que é um telemóvel";

- no que diz respeito à **amostra 2**,

- ✓ a criança:

  * associa imagem a texto, isto é, serve-se da imagem para interpretar o texto, como refere a educadora A - "ela acha que está lá telefone escrito, já consegue associar a imagem ao que está escrito", a educadora I - "ainda não tem noção, nem de letra, nem de número, sabe que há ali qualquer coisa que está escrito e que é telefono, portanto, deduz pela imagem e faz só uma leitura visual e não separa letras... é tudo a mesma coisa, ela faz simplesmente uma leitura visual da imagem"; ou a educadora M - "a criança olha para aqui, lê telefone, diz telefone, se tapam um bocadinho diz números porque já consegue ver mais qualquer coisa naquela imagem, de qualquer maneira e, quanto a mim, não está muito mais avançado do que esse (amostra 1)";

  * reconhece que o texto serve para ler, mesmo sem saber ler convencionalmente o que lá está escrito; assim o afirmam as educadoras E - "…porque aqui ele, quando se pergunta "existe alguma coisa para ler?", ele identifica só apontando para o texto: "aqui"…", J - "porque ela aponta para o texto, ela sabe que as letras são algo para ler, mas ela ainda não sabe... ela diz que representam a imagem que está lá", P - "a criança sabe que é um telefone, sabe que há algo para ler e ela diz "telefone", mas não está a associar as letras às letras escritas" e R - "…a criança já aponta para o texto, portanto já sabe que há algo para ler e que são as letras";

  * indiferencia números de letras; para as educadoras F, H, O e Q o facto da criança ter afirmado que, ao tapar uma parte da palavra, o texto visível passar a representar "números", significa que essa criança é incapaz de distinguir números de letras como se pode apreciar pelas suas asseverações - para a educadora F "ainda não sabe bem o que é que é números e o que é que é letras", para a H "…penso que não tem grandes conhecimentos, porque tanto ...entre isto e números não há assim grande diferenciação", a O refere que a criança "junta letras com números, para ele é igual, não identifica... não separa números e letras" e a educadora Q assinala que a criança "está numa fase... para já ainda mistura letras e números, não tem propriamente definido que para escrever usamos letras e que os números serão outra linguagem";

  * não é capaz de associar imagem a texto, como aponta a educadora L - "ele

ainda não consegue associar a imagem à palavra";

- ✓ a educadora:

  * centra-se na forma da resposta e não no seu conteúdo, não conseguindo identificar quais os conhecimentos sobre leitura que a criança tem; à semelhança do que aconteceu na amostra de leitura anterior, também nesta amostra as educadoras C, L, S e A que se ocupam com a questão da pronúncia da criança, descuram aquilo que é o seu pensamento; de acordo com a educadora C "aqui, o "telefono" também me deixou um bocadinho... pode ser que, apesar da idade que tenha, pode ainda ter alguma dificuldade na linguagem e, em vez de telefone, diz telefono, eu fico em dúvida...", também para a educadora D "…já deu para ver que, ou essa criança tem mesmo problemas na linguagem ou então é uma criança pequena" e, ainda, a educadora G "telefono... aqui é mais pela pronúncia…";

- no que se refere à **amostra 3**, a criança:

  * diferencia texto de imagem; de acordo com a educadora A "... já começa a ligar as palavras e a separar imagem da palavra em si e sabe que são coisas diferentes", para a educadora F "ele diz primeiro, pela imagem, que é um telefone... ele já atribui... já reconhece as letras, mas não as junta e no fim diz botões", ou, ainda, para a educadora C "faz realmente a associação... a palavra que estaria por baixo seria referente à imagem e, por isso, acha que está ali escrito telefone";

  * reconhece que o texto serve para ler, segundo a educadora B, que afirma "...ambas sabem que está escrito, mas…";

  * é capaz de identificar sílabas, de acordo com a educadora D - "…é a criança que está mais evoluída, porque já conseguiu atingir até a sílaba", e com a educadora O - "…já tem algum conhecimento da escrita, embora não conheça o alfabeto, tem algum conhecimento das sílabas";

  * identifica letras, como assinalam as educadoras G, R e S - "consegue identificar letras" (educadora G); "…onde se vê uma grande evolução quando a cada letra ele já diz o som" (educadora R); "esta já identifica algumas letras em conjunto" (educadora S);

  * estabelece uma relação sílaba/grafema sem correspondência,

conhecimento apontado pelas educadoras I, J, M, N e Q; a educadora I, por exemplo, diz que a criança "aponta para as letras e atribui-lhes um valor "te", "le", "fo", "ne",... tem a noção de sílaba, mas não há correspondência com a letra, acha que é telefone porque não conhece a primeira letra"; a educadora J refere que ela "…identifica a imagem e diz que o que está escrito é telefone e a cada letra associa uma sílaba"; a educadora M afirma que "a criança já atribui as sílabas, está quase naquela fase silábica" e a educadora Q assegura que "associa a cada letra uma sílaba da palavra da imagem...";

- relativamente à **amostra 4**, a criança:

* sabe que o que está escrito está errado, de acordo com as educadoras A, B, J e Q - "…sabe que isto está errado…" (educadora A), "....sabe que não está telefone…" (educadora B), "porque consegue saber que os sons do que está lá escrito... consegue saber que o "B", o "O", o "R"... não diz telefone e diz "bo"..." (educadora J), "…não conseguiu ler, mas percebeu perfeitamente que, com aquelas letras, não era possível formar a palavra da imagem" (educadora Q);

* identifica letras; tendo sido, este, o conhecimento mais mencionado pelas educadoras para esta amostra (educadoras C, D, E, F, N, O, P e S); vejamos alguns exemplos das respostas destas educadoras - "consegue identificar as letras até um certo nível, já identifica bastantes letras" (educadora C), "já reconhece algumas letras" (educadora D), "ele identifica a palavra e as letras; ele diz que tem um B, um O, um R…" (educadora E), "acho que já identifica as letras" (educadora F), "tem conhecimento das letras... as letras são para ler...ele diz que não está escrito telefone... ele conhece muitas letras ..." (educadora N), "não leu a palavra, mas leu letra a letra" (educadora O), "já conhece a primeira letra de telefone" (educadora P), "esta identifica letra a letra" (educadora S);

* tem alguns conhecimentos acerca do código escrito, segundo as educadoras H, M e O esta criança tem conhecimentos acerca da escrita, mas não especificam que tipo de conhecimentos como se pode apreciar pelas suas citações – "é uma criança que já tem muito mais conhecimento do código escrito e do que ele representa" (educadora H), "já identifica algumas letras, já tem alguma técnica de leitura, porque já consegue juntar algumas letras"

(educadora M), “já tem conhecimento da escrita, tem que ter senão não conseguia...” (educadora O);

* faz correspondência grafema/fonema, isto é, faz corresponder um som a cada letra da palavra, de acordo com as educadoras R e I – “ele já conhece as letras: tem um “b”, um “o”, um “r”...ele parece que está seguro de si, vê-se que tem já conhecimento das letras” (educadora R), “já sabe que não está ali escrito telefone, porque telefone não começa pela letra “b”, já tem algum conhecimento... lê... “não está telefone, tem um B, um O, um R... está errado, diz bo...não sei...” (educadora I).

(3) Confrontadas com a hipótese de atribuir uma idade a cada uma das crianças que conformou cada uma das amostras de leitura de texto com imagem,

- 15 das 18 educadoras entrevistadas revelaram que as crianças com mais conhecimentos eram simultaneamente as mais velhas (educadoras A, B, C, D, E, F, H, I, L, M, N, P, Q, R e S;
- duas educadoras referiram que, mais do que idade, os conhecimentos das crianças acerca da leitura dependem do desenvolvimento da própria criança; para a educadora G “a idade é subjectivo, mas pela ordem estes menos... 3-4...e estes mais... 5-6, mas é a tal coisa, depende do desenvolvimento da criança…”, como também o é para a educadora O que refere “ela pode ter 3 ou 4 anos ou pode ter 5, depende muito de cada criança”;
- apenas uma educadora afirmou que os conhecimentos dependem do contexto onde se encontra inserida a criança; foi a educadora J que afirmou “a idade é relativa porque depende das experiências que a criança tenha”.

A ***segunda parte da entrevista***, como já foi referido inicialmente na abordagem metodológica ao estudo, procurou explorar situações concretas, relacionadas com o domínio da linguagem escrita, que foram acontecendo ao longo das observações efectuadas nas 18 salas de jardim-de-infância. Assim, tendo sido identificadas várias situações das práticas pedagógicas das educadores, interessou-nos registar as justificações destas educadoras perante a sua implementação ou ausência dela, abrindo-nos as portas às suas formas de pensar acerca daquilo que fazem na sua prática real de trabalho.

Partindo do grupo de cinco questões de carácter geral que serviram como ponto de referência para a definição de perguntas mais concretas acerca do trabalho desenvolvido pelas

educadoras e dessas mesmas perguntas que, divergindo de educadora para educadora, se concentraram nos aspectos relativos à concepção e implementação do seu projecto de intervenção durante o tempo de observação, foi possível identificar duas categorias gerais de análise: a primeira diz respeito à concepção do projecto pedagógico da educadora e a segunda às estratégias de intervenção observadas.

Acerca da ***concepção do projecto pedagógico de intervenção*** e, tendo por subcategoria a linguagem escrita, foram reconhecidas duas dimensões de análise: uma relativa aos objectivos presentes nos projectos das educadoras para este domínio e outra inerente às estratégias por elas descritas nesse documento para a promoção do domínio em questão.

No que diz respeito à concepção de objectivos para a linguagem escrita, apenas quatro educadoras foram incitadas a justificar a sua presença nos projectos, resultando na concretização de três razões fundamentais:

- porque concebe a linguagem escrita enquanto preparação para o primeiro ciclo, de acordo com as palavras da educadora R – "Como eu disse, tenho muitas crianças que vão para o 1º ano, eu procurei dar importância a esta área…";

- porque reconhece a importância que a linguagem escrita tem na educação pré-escolar enquanto meio para a comunicação, segundo afirma a educadora L – "porque através da linguagem escrita também estão a comunicar, é uma forma de comunicar…";

- porque as crianças manifestam interesse em aprender a escrita do nome, como assinala a educadora E – "O grupo principal é o grupo dos 5 anos, embora já haja crianças com 4 anos que já conseguem escrever o seu nome, como é o caso da Joana e da Beatriz. Eu tenho o objectivo e tenho o grupo alvo, mas as outras crianças, e como viu, até os de 3, já querem saber fazer e pegam no lápis e querem que eu as ajude a escrever o nome. Eu não lhe vou negar isso e tenho um grupo ao que exijo mais, mas os outros se quiserem deixo também" – e a educadora C – "…agora também tento que eles escrevam o seu nome...".

Relativamente à concepção de estratégias específicas de intervenção plasmadas no projecto pedagógico das educadoras e respeitantes ao domínio da linguagem escrita, duas das educadoras falam acerca do tipo de actividades que destacam no documento como meios para alcançar os seus objectivos:

- a elaboração de fichas de grafismos que, para as educadoras R e C representam a melhor forma para as crianças começarem a aprender a escrever, como elas próprias referem - "porque é através de muitas fichas que faço... essas fichas é que vão permitir que haja um

grande desenvolvimento da linguagem e uma ajuda para o princípio da escrita e da leitura; nunca é como vai ser no 1º ano, isso não é da minha área, mas acho que já dou um empurrão, já dou uma grande ajuda, acho eu... com essas fichas de trabalho que nós fazemos" (educadora R), "não sei se faço correcto ou não faço... faço porque talvez ajuda... para os mais pequenos faço tipo grafismos: pontinhos e eles passam por cima…" (educadora C);

- o contar histórias, que é para a educadora C uma estratégia que se aproxima bastante daquilo que são os seus objectivos - "agora... eu acho que...para a linguagem escrita ...os meus objectivos foi o contar a história através da linguagem...".

No que diz respeito às ***estratégias de intervenção observadas*** foram identificadas quatro subcategorias de análise: a organização e gestão da área da biblioteca, a organização e gestão de outras áreas de trabalho, a organização e gestão da rotina diária e as estratégias de intervenção directa na sala.

Na organização e gestão da área da biblioteca procurámos explorar os aspectos inerentes à forma como foi concebida e organizada e à forma como são geridos os materiais, fundamentalmente os livros, neste espaço por natureza relacionado com o domínio da linguagem escrita.

Onze das educadoras entrevistadas foram questionadas relativamente aos critérios que justificam a localização da área da biblioteca num determinado lugar da sala, no sentido de percebermos quais as verdadeiras razões que subjazem a disposição desta e das outras áreas que, nalguns casos, lhes surgem associadas. Assim, são critérios ponderados pelas educadoras os seguintes:

- a quantidade de crianças presentes na sala, como afirma a educadora R "…porque no ano passado eu tinha menos crianças, e como tenho mais crianças e eram mais meninos, eu pensei que tinha que ter uma mudança grande e que tinha que ter muito espaço…";

- a opinião das crianças acerca da forma como a sala deve estar organizada, de acordo com a educadora P - "derivado ao espaço e porque nós queríamos dividir, até as crianças... elas é que decidiram e disseram que ficava melhor naquele lado…";

- os constrangimentos próprios do espaço físico da sala, assinalados pelas educadoras O, L e E – "se eu tivesse mais espaço, eu colocava a estante ao pé da área da escrita, mas como aquele espaço tem que ser para o computador, porque é ali que tenho a tomada, não tenho outro sítio para a colocar" (educadora O), "prende-se, também, com a falta de espaço…" (educadora L), "é assim, foi também por causa do espaço da sala, porque neste

lado (parede oposta) não posso pôr nada por causa da chuva…" (educadora E);

- constitui-se como o local apropriado para esta área, de acordo com as educadoras N, L e H – "aquele local tem boa luz, será uma zona mais calma, porque os outros cantos são mais para outro tipo de actividades, como jogos, e outras actividades; embora possa não ser o local ideal, dentro dos condicionalismos foi aquele onde eu achei que ficava melhor" (educadora N), "…por ser um cantinho mais reservado, e como faço o acolhimento de manhã porque tenho ali as almofadas e não tenho assim outro espaço cómodo para o fazer, achei que podia juntar as duas coisas, portanto, ser uma área polivalente, onde eu posso fazer não só a biblioteca, mas também o acolhimento, o conversar, o fazer teatrinhos, etc." (educadora L), "…porque acho que, no contexto da sala, é a zona mais calma" (educadora H).

Relativamente à renovação de materiais nesta área da sala de jardim-de-infância, seis educadoras revelaram a forma como gerem este processo que, na maior parte dos casos, acaba por não se efectivar de uma forma tão positiva quanto se esperaria que fosse, na medida em que a falta de materiais acaba por levar as educadoras a colocar ao dispor das crianças uma quantidade reduzida de livros, fundamentalmente.

Para as educadoras J, I e G a renovação dos materiais acontece pouco frequentemente, como se pode depreender das suas afirmações: "...como vê é uma miséria aquilo que está ali, trago alguns de casa, outros da biblioteca, mas este ano optei por comprar, com o dinheiro que tinha, algumas enciclopédias, porque não havia e necessitava de essa diversidade de livros por causa dos projectos…" (educadora J); "aqueles estão sempre ali; tenho outros guardados, uns para arranjar, quando tenho tempo arranjo-os, e tenho ali outros novos que ainda não os introduzi, porque ainda não se justificou; depois vou sempre renovando à medida que há dinheiro, porque o nosso problema é económico e os livros são caros; normalmente as histórias que eu lhes leio são histórias que eles trazem de casa ou são livros que são meus" (educadora I); "Isso vai evoluindo ao longo do ano, mas geralmente não os retiro; os que vão entrando vão ficando, a não ser que se estraguem ou por outro motivo qualquer…" (educadora G).

A educadora E, por seu lado, revela não colocar os livros ao alcance das crianças com alguma frequência atendendo ao facto das crianças não os valorizarem, como afirma: "eu já coloquei na semana passada, mas estão ali naquele armário (fechado, à entrada da sala) ali, foram livros novos. Ainda vou comprar mais porque esta sala não tinha quase nada… antes de passar os livros para aquele armário que está assim mais à mão, vou tentar fazer outra vez a valorização do livro, porque senão já se sabe como é, eles não estimam".

Outro critério que surge quando falamos da renovação dos materiais prende-se com os

temas que vão sendo abordados ao longo do ano lectivo e que dão azo à introdução de novos livros. Como refere a educadora S "geralmente costumo, de vez em quando, alterar conforme os temas que nós estamos a falar e as histórias que eu vou contando, vou substituindo; porque como aqui estou muito fraca de livros, aos poucos tenho estado a comprar; como este ano tinha crianças muito pequeninas, pus alguns livros daqueles grossos, histórias pequeninas para eles mexerem à vontade..., tenho algumas maiorezitas; as histórias maiores e melhores tenho-as guardadas e os grandes já sabem onde é que elas estão e quando querem vêm pedir para ver e vão buscar…". Contudo, também aqui a questão da preservação dos materiais, nomeadamente dos livros, leva esta educadora a colocá-los fora do alcance das crianças, condicionando, de alguma maneira, a livre escolha da criança e a oportunidade para que esta se veja confrontada com novos materiais mesmo sem andar propositadamente à sua procura.

Por último, relativamente à renovação dos materiais na área da biblioteca, a educadora G faz questão de destacar a diversidade de portadores de texto que vai progressivamente introduzindo nesse espaço, assinalando que "se conto uma história nova, se trago um livro novo vai para a biblioteca, ou se vem uma canção nova vai para a capa das canções., mas começo sempre com poucos livros e depois à medida que o trabalho vai decorrendo eles vão ficando … tem a capa das canções, tem os livros, tem ali um livro escolar, o jornal...".

Questionadas sobre a organização e gestão de outras áreas de trabalho, geralmente orientadas, também elas, para o domínio da linguagem escrita ou sobre aspectos particulares dessas áreas que potencializam a utilização da linguagem escrita, surgiram cinco dimensões de análise inerentes: à etiquetagem, à proximidade entre essas áreas de trabalho, à inclusão, na sala, de áreas ou espaços de escrita, leitura ou da "escola", à variedade de livros e à variedade de registos.

Sobre a etiquetagem de áreas e materiais, nalgumas salas foram identificadas situações onde a inconsistência na utilização das etiquetas para identificar objectos e áreas de trabalho era a nota dominante, pelo que era possível encontrar umas áreas identificadas com o nome e, eventualmente, uma imagem e outras onde não havia qualquer tipo de identificação. Situação idêntica foi verificada na etiquetagem dos materiais nas distintas áreas de trabalho. Perante esta disparidade de critérios confrontámos algumas educadoras com a situação, tendo sido assinalados vários indicadores para que tal aconteça.

O primeiro deles diz respeito à aparente pouca relevância que é atribuída à etiquetagem como meio para contactar com a escrita das palavras. O discurso de algumas educadoras, como veremos, não parece apontar para uma valorização da etiquetagem nas suas salas que, na maior parte dos casos observados, mantêm algumas etiquetas realizadas em anos lectivos anteriores, por outros docentes, e cuja justificação aponta para factores de pouco

peso, muitas vezes associado a desinteresse por parte da própria educadora. Por exemplo, para a educadora P “eles já tinham isto e eu retirei porque nós fizemos, há pouco tempo, pinturas aqui na sala e tive que fazer algumas modificações, por causa do espaço, mas eles tinham escrito em uns papéis, mas retirou-se e não se voltou a fazer”; a educadora N afirma igualmente “eu já tive mais áreas identificadas e mais objectos, mas depois aquilo caiu e ficou assim...”; de acordo com a educadora L é uma questão de falta de tempo - “no início a minha ideia era marcar tudo, mas às vezes o tempo é pouco, entretanto o computador chegou depois, chegou este ano, e ainda não foi possível, ainda não tive tempo para o fazer”; a educadora C reconhece, por sua vez, que é uma questão de “desmazelo” mas, simultaneamente, dá a entender que não lhe parece de todo relevante - “aquela área de jogos (identificada) não fui eu que a coloquei, está ali, pura e simplesmente, por desmazelo meu, que ainda não a tirei, porque,... tu vês que eu faço a associação de som e imagem, mas as crianças não sabem ler; a sala quando é construída, é construída para as crianças não é para os adultos,..., isto são trabalhos das minhas colegas e eu respeito perfeitamente o trabalho das minhas colegas, quando eu chego a uma sala e... tem ali umas formas mínimas...tenho estado para as fazer, mas ainda não as fiz porque não tenho tempo... muitas vezes é por falta de tempo, porque não dá para chegar a tudo e, em primeiro lugar, são as crianças... Para mim, quando entro na sala de uma colega e vejo um cantinho de música com letras de canções, com a parede cheia de letras de canções, desculpa lá, mas esse cantinho não é para as crianças, é para a educadora”; finalmente, a educadora A não aponta qualquer razão para a inconsistência observada na sua sala em termos de etiquetagem - “olha, não tem razão, não pensei nisso; não foi por razão nenhuma”.

O segundo indicador refere-se à existência de alguma consistência na identificação ou etiquetagem de áreas de trabalho e materiais que vai acontecendo, de acordo com as educadoras, à medida que as crianças vão manifestando interesse por se aproximarem à escrita de determinadas palavras. É o caso das educadoras F e O; a educadora F descreve como estratégia para etiquetar a sala a seguinte - “Eu perguntava como é que se escrevia, por exemplo, como é que se escreve casa, como é que se escreve isto, então eu vou fazer e vocês vão ver... é a fase da maioria tinha 5 anos, em que querem escrever tudo e mais alguma coisa, escrevem, escrevem e alguns não escrevem nada, mas estão na fase de escrever”; para a educadora O “algumas etiquetas os pequeninos já tiraram, ao terem os nomes das coisas sabem como é que se chamam, sabem como é que se escrevem e sempre vão aprendendo, já vão começando a ter uma iniciação; na casa de banho coloquei “porta” e uma menina perguntou-me um dia se ali dizia “casa de banho” e eu fiquei preocupada e sem saber se tirar ou se deixar ficar na porta, mas como tinha escrito porta na outra fui-lhe mostrar que dizia

porta e não casa de banho; eu acho que, principalmente os mais velhos, vão identificando aos poucos".

Outra das dimensões de análise inerente à organização e gestão das restantes áreas de trabalho da sala, no que diz respeito à promoção da linguagem escrita, está relacionada com a proximidade observada numa das salas entre diferentes espaços que permitem um trabalho articulado deste domínio (área da escrita, da biblioteca, do computador). Para a educadora Q a proximidade destas áreas ou espaços de trabalho particularmente orientados para a potencialização da escrita é importante e foi propositadamente criada: "foram colocados intencionalmente, para já, porque as crianças podem, ao mesmo tempo que estão na mesa para poder escrever ou fazer os seus textos, podem, …, ir à biblioteca. Os materiais acabam por ser comuns e eles podem utilizá-los à vontade: podem usar os livros aqui (escrita), como podem estar na biblioteca e quererem escrever qualquer coisa que está no livro e podem fazê-lo e podem ir para o computador fazer a mesma coisa".

Esta questão da existência de diversas áreas de trabalho focalizadas para a promoção de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita foi, também ela, alvo de questionamento para aquelas educadoras que as incluíam nas suas salas. Neste sentido, foi-lhes solicitado que justificassem a inclusão de áreas como a da escrita, da leitura ou a área da escola.

Assim, e de acordo com as respostas das educadoras, foi possível identificar três ordens de razão que justificam a presença de uma ou várias destas áreas de trabalho:

- para a educadora O trata-se de uma questão de sistematização do trabalho que vinha desenvolvendo mesmo antes de ter este espaço na sua sala; como ela própria refere "essa área (da escrita) nasceu por um colega meu, que estava a trabalhar segundo o Movimento da Escola Moderna e eu achei muito interessante, porque eu fazia com as crianças algum trabalho nesse género, mas não era nada que se parecesse com isso, e acho que os motiva e que os leva a procurar mais";

- para a educadora J é uma forma de observar as crianças e de as acompanhar neste domínio de uma maneira mais próxima - "área da escrita?...porque permite que eu possa acompanhar as crianças ali, consiga ver as dificuldades delas, consiga ter diferenciação de cada uma e consiga ver se as crianças gostam de ir para lá ou não; e, se não gostam, tentar arranjar recursos materiais para tentar colocar lá, para que vaiam para lá espontaneamente, sem que eu tenha que estar sempre a dizer "olha temos ali um trabalho para acabar!"; às vezes também tem que ser, porque eles estão na idade do lúdico e a escrita requer que eles estejam sentados, com mais concentração, por isso peço que estejam sempre dois a dois, para fazerem

os tais pares, para que possam conversar, para que possam trocar ideias uns com os outros, para que se possam ajudar. Só que aquela minha área da escrita está muito escondida, não podia ficar tão escondida, porque penso que um dos aspectos que está a pecar ali é aquele armário ali, que está a escondê-la muito e eles ficam ali abafados e depois não têm muito a minha supervisão quando eu estou no grande grupo";

- para as educadoras A e D estas áreas constituem-se como espaços privilegiados para aproximarem as crianças do contacto com o código escrito; refere a educadora A "quando eu vim para esta sala, já existia ali a palavra "escrita", dos anos anteriores, e achei que devia permanecer, poderia tê-la retirado, mas achei que devia permanecer, e tentei alargar mais aquela zona para colocar outras coisas, para permitir a eles que naturalmente fossem para lá mexessem...começassem a ter contacto com as letras e com os números, acho que assim se começa a ter a iniciação"; de acordo com a educadora D a área da escola surgiu "…em parte, comecei a ver já num grupo um interesse muito grande pela escrita e comecei a pensar "se eu tivesse uma área onde eles já possam copiar pequenos textos, pequenas coisas que lhes despertem a vontade, talvez eles se interessassem por ali", e foi, realmente, uma estratégia para atingir uma fase talvez mais avançada dessas crianças, porque já era o caso: muitos sentavam-se e pediam livros para copiar ou pediam alguma palavra e surgiu esta ideia; no entanto, como temos tido várias coisas, de seguida, noto que eles ainda procuram a escola para actividades como uma ficha, ainda não tem a importância, por exemplo, do ficheiro, também porque as primeiras folhas do ficheiro fui eu que as fiz; agora estou a pensar levar os mais velhinhos, um de cada vez, para serem eles a escrever as palavras do ficheiro. Noto que os mais novos fazem os seus desenhos, fazem o que fariam noutra mesa, mas vão à escola fazer os seus desenhos; os mais velhinhos já dizem que querem fazer escrita e já fazendo alguma coisinha".

Por último, duas situações que se prendem com a organização e gestão das áreas de trabalho estão relacionadas com a variedade de livros existentes em algumas salas e a variedade de registos escritos.

Na sala da educadora M a multiplicidade de livros existentes em vários espaços de trabalho levou-nos a questioná-la acerca das razões que a levaram a organizar desta forma os materiais. Eis a sua resposta: "primeiro, os do conhecimento do mundo estão ali porque os vão ajudar muito na elaboração dos projectos; eles, quando querem fazer projectos, vão ali ao conhecimento do mundo e apoiam-se naqueles livros. Acho que é importante ter, também, livros nas outras áreas, de apoio mesmo a estas áreas, porque às vezes a criança está em

determinada área porque é cativada por aquele livro, independentemente de não estar na escrita (área), está a desenvolver actividades de escrita. Como eu já disse no início, o que eu acho fundamental é que eles tenham o máximo de contacto com o escrito e, por isso, procuro diversificar. A escrita não se restringe apenas à área da escrita, tal como na vida, a escrita não está só na escola e às vezes as pessoas esquecem-se disso; na vida, a escrita está em todo o lado: no supermercado, no carro, na casa e não se deveria restringir à escrita da escola; a escrita deveria ser encarada como uma actividade do quotidiano e não uma escrita de escola; é com isto que eu estou sempre a batalhar: encarar que a escrita deve apenas fazer parte da escola, a escrita faz parte do nosso dia-a-dia!".

Para esta educadora, a escrita faz parte do quotidiano de trabalho da sala de jardim-de-infância e a sua presença faz-se sentir ao longo dos diversos espaços de trabalho nela existentes, na tentativa de oferecer às crianças o contacto com diferentes portadores de texto, com objectivos claramente distintos.

No caso da educadora I a variedade ao nível do registo escrito espalhado pela sala também foi alvo de interrogação por parte da observadora/entrevistadora no sentido de compreender as razões que a levam a encher a sala com este tipo de materiais. Assim, da resposta da educadora depreende-se que o seu principal objectivo é o da aproximação das crianças à escrita das palavras, nomeadamente, aos aspectos conceptuais da escrita. De acordo com esta educadora, estes registos, maioritariamente elaborados por ela, pretendem que as crianças tenham "…contacto com a escrita, saberem que tudo o que a gente diz se pode escrever, começarem a visualizar determinadas letras, determinadas palavras, saberem que a linguagem escrita é composta por frases, por palavras, umas maiores e outras mais pequenas... depois há a matemática misturada...essencialmente isso...".

Uma terceira subcategoria de análise, dentro da categoria ***estratégias de intervenção observadas***, diz respeito à forma como estas educadoras organizam e gerem a rotina diária da sua sala na tentativa de promover experiências de aprendizagem significativas no domínio da linguagem escrita ao longo do dia. Para este caso, em particular, interessou-nos explorar a existência ou não, na rotina, de momentos que privilegiam o contacto com a escrita, que fomos observando ao longo dos dias, bem como a sua justificação, no sentido de perceber até que ponto essa estratégia de organização do tempo tem como objectivo central a linguagem ou se, pelo contrário, está mais relacionada com a própria gestão de determinados momentos.

Quatro das educadoras foram questionadas relativamente à rotina de trabalho

observada nas suas salas de jardim-de-infância. Através destas perguntas foi possível verificar que para duas delas (Q e B) não existe um momento privilegiado para fomentar experiências de aprendizagem no domínio da escrita e, para outras duas (S e G) esse momento existe e cumpre diferentes finalidades.

Para as educadoras Q e B a linguagem escrita surge ao longo da rotina em função das actividades que se estão a desenvolver e não existe um momento particularmente orientado nesse sentido. Como afirma a educadora Q "um momento propriamente definido acho que não, porque aparece em quase todas as actividades" ou a educadora B "quando estamos a trabalhar nos projectos e eles trazem para qualquer actividade da sala que é preciso esclarecer alguma coisa. Em relação aos projectos de casa...se eles trouxeram de casa e não foi suficiente, vamos à biblioteca. Durante qualquer actividade, se for preciso esclarecer alguma coisa, também...e depois naqueles tempos mais mortos, ou os tempos mais livres, eles vão pelas áreas todas e também a biblioteca é uma área privilegiada porque eles gostam muito de lá ir. E sempre que trago algum livro novo ponho mais à vista, mais destacado, para os levar a isso também. Fora isso, quando querem".

Já para as educadoras S e G existem momentos onde o contacto com a escrita é privilegiado; contudo, as razões que levam a estas duas educadoras a contemplar a existência destes tempos são diametralmente distintas. Enquanto que para a educadora S ir para o tapete ver livros tem em vista o respeito pelos interesses da criança em contactar com a escrita, como ela afirma - "eles por si sentem a necessidade de lá ir e eu deixo ir, porque acho que sim, que eles devem já começar a procurar aquilo que eles querem ver e ler e começar a visualizar; deixo-os estar um bocadinho... " -, para a educadora G as actividades que se relacionam com a escrita e que têm um momento privilegiado para a sua implementação procuram, mais do que explorar questões inerentes ao domínio em causa, ser um momento onde a formação pessoal e social é o centro das atenções, como se depreende das suas palavras - "há dias em que também contamos de manhã, mas a tarde, geralmente, é uma tarde mais livre, mais para as áreas ou então a acabar algum trabalho que não tenha sido feito de manhã… É essencialmente isso e porque é um período onde eles vêm do almoço, a história é um momento mais calmo, de estarem ali a relaxar mais um bocadinho... as razões são essas, portanto, dar oportunidade ao chefe da sala de escolher e porque acho que é uma actividade apropriada para aquele grupo".

A última categoria de análise que surge das respostas das educadoras à segunda parte da entrevista está relacionada com as estratégias de intervenção que as educadoras implementam directamente com o seu grupo de crianças. Identificadas que foram as estratégias específicas utilizadas pelas educadoras, ocupámo-nos, neste caso, de procurar indagar acerca das razões ou justificações para a sua implementação. Desta forma, foram apontadas sete estratégias/actividades distintas que foram sendo notadas com alguma frequência durante a observação das práticas pedagógicas destas educadoras: a utilização de quadros para tarefas especiais, a utilização de diferentes tipos de letras quando escrevem, os registos escritos que foram sendo elaborados, a afixação de diferentes tipos de registos, a realização de jogos onde a componente fonológica está patente, a exploração das letras do alfabeto e o preenchimento de fichas de grafismos. Vejamos o que leva algumas educadoras a implementar este tipo de actividades ou estratégias junto do seu grupo de crianças.

A utilização de quadros para tarefas especiais (quadro de marcação do tempo ou quadro de marcação de presenças) é vista por duas das educadoras entrevistadas como uma ferramenta de iniciação à leitura e à escrita e de aproximação da escrita a situações do quotidiano das crianças. De acordo com a educadora N, a utilização destes quadros "serve de iniciação à leitura e à escrita, porque tem ali palavras escritas e eles identificam os números e depois até vão vendo o nome do mês... Fevereiro começa pelo som "fê"...". Para a educadora J "tem a ver com as vivências deles" e a forma como é preenchido o quadro de presenças (assinalando-a com uma letra) vai depender do momento ou das situações relacionadas com a leitura ou a escrita que tenham acontecido recentemente.

Outras educadoras foram questionadas relativamente à utilização de distintos tipos de letras em simultâneo quando escrevem diante das crianças ou nos distintos registos que se encontram afixados nas suas salas. Para as educadoras S e J trata-se de habituar as crianças a visualizarem diferentes tipos de letras, se bem que para a educadora J as razões parecem não ser muito consistentes. Quando questionada acerca dos registos existentes na sala que combinam letra de imprensa com letra manuscrita, a educadora S responde: "foi intencional, para eles se habituarem a visualizar vários tipos de escrita, a escrita manual, a escrita de máquina, em letras maiúsculas e em letras minúsculas, tento ter das várias para eles se habituarem a que existem vários tipos de escrita". Já a educadora J tem alguma dificuldade em justificar o facto de utilizar letras maiúsculas e minúsculas nos seus registos, parecendo, ainda, revelar alguma confusão entre letras de imprensa (ou script) e letra manuscrita: "...como eu estou a seguir as orientações do modelo há relativamente pouco tempo,... o que eu fazia anteriormente era letras só maiúsculas, mas de facto as maiúsculas são muito mais fáceis

para a criança, é muito mais fácil; as minhas colegas mais antigas dizem que, mesmo os mais pequeninos, mesmo aos três anos, pode-se começar com script, com a letra mais redondinha, no entanto, eu uso este ano, e já o ano passado, um grafismo mais fácil para as mais novas e por isso uso a maiúscula de imprensa, no final do ano passado consegui que as crianças de três anos já copiassem as letras minúsculas script, porque quando eu marco as presenças faço o "a grande" e o "a pequeno" e eles associavam...".

No que diz respeito ao registo por escrito de situações do quotidiano do jardim-de-infância, são várias as educadoras que, durante o período de observação, foram vistas a escrever diante das crianças ou que deram oportunidade às crianças para escreverem, mas a forma como o fizeram e, sobretudo, as razões que estão por detrás destas estratégias e actividades não são exactamente iguais para todas elas. Uma das educadoras implementa estratégias de intervenção que intercalam a escrita do adulto com a escrita da criança, por duas razões: a primeira delas relativa à idade das crianças e a segunda por considerar a importância desses registos enquanto auxiliares de memória. Para a educadora Q "quando eles são muito pequeninos, a maior parte das vezes, eu escrevo o texto: o que eles dizem, do que é que se falou; depois têm o modelo à frente, mas eu também não os obrigo a fazer a cópia, nem digo...eles vão acabando por copiar, mas de uma forma mais espontânea, começam a perceber que está lá escrito e começam por fazer; outras vezes fazem eles as suas tentativas como sabem; aqueles que já sabem e já conhecem as letras e que já estão numa fase mais avançada, mesmo naquela fase em que já associam a letra à sílaba, aí eu não lhes dou um modelo, exijo que sejam eles a pensar, também, e que se esforcem um bocadinho e que escrevam, como eles sabem, claro, e depois faço eu a legenda, mas normalmente quando estão nesta fase não dou modelo"; depois, esses registos permitem "…eles perceberem que as coisas estão lá e aquilo que se falou não foi no ar, está ali escrito e a gente se se quiser lembrar pode ir lá, podemos consultar, podemos acrescentar, podemos relembrar coisas…".

Um grupo mais alargado de 10 educadoras implementa estratégias de registo exclusivamente efectivadas pelas próprias educadoras, isto é, quando surgem oportunidades de escrita ou mesmo quando elas são planificadas, os registos escritos são elaborados pelo educador sem dar oportunidade às crianças para experimentarem a escrita de algumas palavras ou frases de forma como souberem. Vejamos as razões que estas educadoras apontam para optarem por este tipo de estratégias.

As educadoras F, L e O assinalam que, ao escrever diante das crianças, estão a valorizar aquilo que elas dizem e aquilo que fazem. De acordo com a educadora F o objectivo é "registar, precisamente, aquilo que eles fazem" e como destaca a educadora L "quando

elaboro registos pretendo, primeiro, dar importância àquilo que eles fazem e àquilo que se faz na sala", opinião que é secundada pela educadora O ao assinalar que "em primeiro lugar quero que eles sintam que eu estou interessada naquilo que eles estão a contar…". Para as educadoras H e J as razões prendem-se com a exploração da relação entre a fala e a escrita, para que as crianças se apercebam que aquilo que é dito também pode ser escrito. Assim, a educadora H argumenta "eu escrevo à medida que eles vão dizendo, portanto, eles sabem que aquilo que eles me estão a dizer tem a ver com aquilo que estou a escrever; portanto, a criança sabe que aquilo que está a dizer que pode ser transformado num código e acho que isso é muito importante…", ideia que é reforçada pela posição da educadora J ao afirmar que pretende, assim, "…eles saibam que a fala se pode traduzir num código escrito, saibam que quando estou a dizer as pausas ou quando estou a escrever e digo "vírgula, ponto, parágrafo...", saibam que existem essas referências no código linguístico".

Outra justificação para a predominância de escrita realizada pelo adulto está relacionada com a possibilidade que esta situação propicia para a identificação de palavras. De acordo com a educadora O "muitas vezes eles ficam a olhar, ficam a ver o que é que eu estou a escrever e já identificam algumas palavras, embora poucas, essencialmente os nomes…".

Para a educadora D, por outro lado, a principal razão para a implementação deste tipo de estratégia é o desenvolvimento da criatividade da criança, plasmada através da criação de textos - "a criatividade: eles é que vão dizendo a história, cada um dá uma achega, lemos para ver em que ponto é que está a história; eu registo a história, sou eu que escrevo, de seguida, costumo até escrever à mão e quando escrevo à mão a história vem mais depressa".

A educadora B considera que os registos por ela elaborados são um instrumento importante para permitir a cópia de palavras e uma possível identificação de letras ou palavras conhecidas; esta educadora refere, desta forma, que "…pretendo que copiem...alguns já dizem que esta é igual à do irmão, do colega, qualquer coisa".

Finalmente, a educadora R aposta na exploração da importância do livro como aspecto a desenvolver no sentido de promover a sua valorização - "quando chegaram à escola fizemos um livro entre todas as salas, com a escola da R. da A., e agora vamos tentar registar sempre em forma de livro ... para estimular mais as crianças relativamente à importância dos livros, então, a maior parte das actividades a gente no fim procurará ficar em forma de livro".

Um terceiro grupo de educadoras aposta na escrita do nome das crianças como a melhor estratégia para abordar a linguagem escrita nas suas salas. Para a educadora G, por

exemplo, a escrita do nome é a melhor forma para as crianças contactarem com a escrita. De acordo com ela "o nome é a palavra que está escrita e que eles manuseiam mais na sala: ou para o chefe ou para os trabalhos; portanto, é a palavra que lhes é mais familiar e que eu quero que eles identifiquem: o seu, o dos colegas, pelo menos o seu". Contudo, para a educadora E, quando se fala em escrita do nome próprio fala-se em implementar estratégias relacionadas com o copiar ou com a aquisição de determinadas posturas próprias das regras de trabalho seguidas no ensino formal de competências neste domínio. De acordo com esta educadora a estratégia de colocar os nomes das crianças colados nas mesas tem como objectivo "…eles terem sempre ali o seu lugar, estarem sempre direitinhos e também para quando eles acabarem de fazer os seus trabalhinhos conseguirem copiar o seu nome".

A afixação de diferentes tipos de registo na sala foi a quarta dimensão de análise exalada das respostas das educadoras ao tentar indagar acerca das estratégias de intervenção que privilegiam e da sua justificação. Questionada sobre qual o objectivo de afixar tantos registos escritos na sala, a educadora Q menciona duas razões fundamentais: uma relacionada com o valorizar os trabalhos das crianças e outra com o colocar a criança em contacto com múltiplos materiais de escrita. Como ela própria refere: "para já, porque acho importante que eles vejam que o seu trabalho está valorizado, está presente e os outros também podem ver, consultar; …, depois, é o banho de escrita sempre à volta: a gente está aqui metidos no meio disto tudo e é o eles estarem constantemente a visualizarem as palavras, as letras e acho que é importante eles verem e sentirem-nas presentes".

A quinta dimensão de análise inerente às estratégias de intervenção das educadoras no domínio da linguagem escrita diz respeito à realização de jogos de identificação de fonemas, frequentemente implementada pela educadora M com dois grandes objectivos: colocar a criança em contacto com a escrita das palavras e explorar com elas a relação fonema/grafema. Segundo afirma esta educadora: "quero que as crianças entendam, essencialmente,...que percebam, primeiro, o som, que aquele som é composto por letras e, a partir de aí, que consigam, também, desenvolver, e tem a ver com a sua capacidade criativa e imaginativa, palavras com aquela terminologia. Geralmente estas listagens não ficam só por aqui: nós fazemos normalmente coisas, criamos coisas, por exemplo: um poema, uma história; a listagem fica ali e vamos criar a partir dela, tal como fizemos no dia do pai: uma criança disse uma palavra, os outros disseram outras com a mesma terminação e, a partir de aí, criámos um poema, para eles perceberem que não é uma actividade feita no vazio, não é só procurar palavras com a mesma terminação; aquilo é engraçado, mas serve para construir outros instrumentos de trabalho".

Para outra educadora a estratégia que segue com frequência de explorar as letras do alfabeto (uma letra por semana) constitui-se como uma sexta dimensão de análise no âmbito do conjunto de estratégias referenciadas ao longo das dezoito entrevistas efectuadas. Para a educadora I "ensinar" o alfabeto é a forma que encontrou para aproximar o seu trabalho daquele que é seguido no ensino básico - "estou a seguir a sequência do alfabeto, o critério é esse; acho que é mais fácil para eles depois memorizarem o alfabeto; podia ter começado com outra letra qualquer, mas como elas vão para o 1º ciclo, para o método tradicional, resolvi começar pelo alfabeto e seguir por aí fora".

A última estratégia alvo de questionamento por parte do entrevistador a uma das educadoras prende-se com a elaboração frequente de fichas de grafismos. Desta forma procurou-se perceber quais as razões que levaram esta educadora a optar por este tipo de actividade, havendo, neste sentido, apenas uma justificação para o fazer: o desenvolvimento da motricidade fina da criança como principal contributo para o posterior desenvolvimento da escrita. De acordo com a educadora E, o objectivo das fichas de grafismos "é desenvolver a motricidade fina. Há crianças que quando chegaram aqui nem sequer sabiam pegar no lápis e acho que isso é muito importante. É para desenvolver essencialmente isso".

Atendendo à extensão de dados expressos sobre as concepções das educadoras de infância entrevistadas, o Quadro 25 apresentará uma síntese das principais ideias aqui mobilizadas e que dizem respeito à forma como a maioria destas docentes perspectivam o domínio da linguagem escrita e à maneira como pensam a sua intervenção em prol do desenvolvimento do grupo de crianças que frequenta as diversas salas.

Q

uadro 25 – Síntese das Concepções manifestadas pelas 18 Educadoras de Infância

Aspectos Analisados		**Síntese das Concepções das Educadoras de Infância**
1.- Posicionamento Pedagógico	a) Modelo Pedagógico	- Identificados três modelos pedagógicos distintos: metodologia de trabalho por projecto, movimento da escola moderna e pedagogia ecléctica. - A sua escolha justifica-se por questões centradas na educadora (reflexividade, diversidade de estratégias, necessidade de mudança, forma de ser) e nas crianças (resposta às suas necessidades).
	b) Posição perante a abordagem à escrita	- Associada a dois tipos de justificações: * de carácter pessoal (forma de ser e estar); * de carácter profissional (desenvolvimento das crianças).
	c) Papel do educador	- Promover competências de literacia; - Activar estratégias de intervenção; - Sensibilizar; - Elemento de articulação entre a família e o jardim-de-infância; - Iniciar o processo de transição para o 1º. Ciclo; - Implementar actividades.
	d) Papel do professor do 1ª. ciclo	- Desenvolver competências específicas de literacia; - Definir estratégias de intervenção; - Articular o seu trabalho com as famílias.
	e) Papel dos pais	- Implementar estratégias de contacto com a escrita (leitura de livros); - Desenvolver a linguagem oral.
	f) Posição face aos processos que enformam a abordagem neste domínio	- Para algumas educadoras leitura e escrita são percepcionados enquanto processos interdependentes e complementares, para outras existe primazia da leitura sobre a escrita ou vice-versa. - A maioria considera existir um momento ideal para começar a trabalhar a linguagem escrita, associado à idade.
2.- Metodologia de abordagem à leitura e à escrita	a) Concepção do projecto pedagógico	- Objectivos gerais centrados no domínio da formação pessoal e social e da linguagem oral. - Domínios que consideram privilegiar também centrados na formação pessoal e social, na linguagem oral, no conhecimento lógico-matemático e nas expressões motora e plástica. - Planificação de actividades considerada pouco importante. - Objectivos presentes nos projectos lidos, justificados atendendo à sua relevância, à necessidade de preparação das crianças e ao interesse das crianças.
	b) Organização do espaço físico da sala	- Critérios pedagógicos pouco claros. - Localização das bibliotecas observadas justificada pela quantidade de crianças, pela opinião das crianças, pelas características do espaço disponível. - Renovação dos materiais existentes pouco frequente atendendo a constrangimentos financeiros. - Pouca valorização à etiquetagem consistente de materiais e áreas de trabalho. - Inclusão de áreas dedicadas à escrita justificada por: continuidade do trabalho, opção mais acertada para observar as crianças, constituírem-se espaços privilegiados de contacto com a escrita. - Diversidade de recurso disponibilizados justificada atendendo: a que a escrita é uma actividade do quotidiano e que permite uma maior aproximação ao código escrito.
	c) Estratégias directas de intervenção	- Destaque para a linguagem oral face à escrita. - A maioria implementa actividades não planificadas onde, no âmbito da linguagem escrita, são privilegiadas as actividades de registo da criança e do educador.

Aspectos Analisados		Síntese das Concepções das Educadoras de Infância
		- Estratégias/actividades mais implementadas referem-se a leitura (de histórias), escrita (do educador) e linguagem oral. - Para 5 educadoras a actividade que privilegia diz respeito ao preenchimento de fichas de grafismos e para 2 à cópia. - De entre as estratégias observadas: * os quadros para tarefas especiais são considerados como ferramentas de aproximação e contacto com a escrita; * a utilização de diversos tipos de letras justifica-se pela necessidade das crianças observarem essa diversidade; * o registo escrito elaborado pelas educadoras é implementado atendendo à idade das crianças, à necessidade de se efectivar enquanto auxiliar de memória; * os jogo de identificação de fonemas são importantes para uma das educadoras para que as crianças contactem com a escrita e explorem a relação fonema/grafema; * uma das educadoras utiliza regularmente fichas de grafismos como contributo para uma aprendizagem posterior da escrita. - Geralmente são as educadoras que escrevem porque: valorizam a criança, procuram explorar a relação fala/escrita, permite a identificação das palavras, desenvolve a criatividade da criança, permite que as crianças copiem posteriormente.
	d) Estratégias de articulação família/escola	- Estratégias pouco contínuas, sistematizadas e diversificadas, fundamentalmente, conversas informais ou atendimento individualizado, envio de informação escrita. - Maior relevância a estratégias centradas nas crianças e no trabalho que é desenvolvido na sala.
	e) Organização e gestão da rotina diária	- A rotina seguida não contempla um momento específico para a linguagem escrita porque ela surge em função das actividades. - A rotina contempla um momento particularmente orientado para a linguagem escrita porque permite responder às necessidades das crianças e porque é um momento privilegiado de socialização.
3.- Processos inerentes ao desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita	a) Competências a desenvolver	- No jardim-de-infância: a maioria considera prioritário desenvolver: motricidade fina, motricidade grossa e linguagem oral. - Para transitar para o 1º.ciclo: a maioria assinala como prioritária a expressão motora e a linguagem oral. - No âmbito da escrita privilegiam a escrita do nome próprio.
	b) Processos a privilegiar	- Inerentes à linguagem oral, fundamentalmente à sua produção. - Relativos à linguagem escrita: apenas são identificadas actividades que as educadoras implementam.
	c) Conhecimentos sobre as concepções infantis de leitura e escrita	- No caso da escrita: a maioria consegue caracterizar sumariamente as amostras apresentadas mas não consegue justificar com conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil. - No caso da leitura: a dificuldade em caracterizar as amostras mais avançadas é notória, na maioria dos casos, e algumas educadoras orientam a sua avaliação por aspectos inerentes à forma como a criança falou e não à forma como pensou. - Regra geral, as apreciações, quer na leitura, quer na escrita, surgem fortemente associadas às possíveis idades das crianças, sendo que as amostras mais evoluídas correspondem a crianças mais velhas.

4.3.- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.3.1.- Sobre as *Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

Os resultados das observações realizadas ao grupo de 18 educadoras de infância oferecem-nos uma perspectiva pouco consistente e coerente acerca da forma como a maioria destas docentes abordam a linguagem escrita nas suas salas de jardim-de-infância.

Revelando-se positivo o facto da maioria possuir, para o momento de observação, um projecto pedagógico de intervenção que plasma as intenções do seu trabalho e que se constitui enquanto eixo orientador da sua intervenção (Ministério da Educação, 1997), menos positiva parece ser a importância que atribuem a cada um dos domínio e áreas de conteúdo a desenvolver nas crianças. Quando metade das educadoras observadas outorga maior relevância à linguagem oral na definição dos seus objectivos de trabalho face à linguagem escrita, se por um lado quebra o princípio fundamental que define a sua intervenção neste nível de ensino e que se caracteriza pela sua globalidade e abrangência ao apostar mais em determinadas áreas do que noutras, por outro lado, penaliza um domínio de intervenção que, atendendo à relevância que acarreta, parte, desde logo, em desvantagem (Ministério da Educação, 1997; Aranda Cervantes, 2000; Rosenquest, 2002).

Em termos de abordagem à linguagem escrita, e ocupando-nos do grupo de educadoras que definiu objectivos claramente diferenciados para este domínio, é interessante verificar que, na sua maioria, são objectivos que perspectivam o trabalho apostando na emergência da literacia, onde o desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita e a utilização da linguagem num contexto funcional parecem constituir-se como pilares fundamentais da intervenção pedagógica, revelando alguma preocupação pelo respeito daquilo que representam as necessidades reais das crianças em idade pré-escolar (Ferreiro, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Pausas, 1999; Tolchinsky & Simó, 2001).

A viabilização desses objectivos para o domínio da linguagem escrita surge plasmada, nos projectos pedagógicos de intervenção, num conjunto vasto de actividades, estratégias e recursos, onde, à semelhança de trabalhos como os de Earle (1996), inseridos no âmbito dos estudos sobre o planeamento do professor, as actividades e os recursos aparecem enquanto elementos prioritários a definir e delimitar durante o processo de planeamento.

Se a maioria das educadoras observadas apresentou um projecto pedagógico de

intervenção, de carácter anual, mais de 80% revelou não executar planos de trabalho mais específicos que definam de forma clara e precisa a concretização desse projecto mais abrangente e vasto. Este distanciamento entre aquilo que, em linhas gerais, o educador pretende desenvolver com o seu grupo de crianças e a forma como esses pressupostos serão implementados no dia-a-dia poderá, em parte, representar algum tipo de entrave à concretização dos objectivos inicialmente propostos, bem como um afastamento do real, isto é, das situações contextualizadas do quotidiano que possam desempenhar um papel fundamental numa abordagem significativa e funcional à linguagem escrita (Pausas, 1999; Tolchinsky & Simó, 2001).

Outro dos elementos essenciais do currículo refere-se à organização e gestão do espaço físico da sala, como tivemos oportunidade de referir, e, fundamentalmente, à forma como o educador, consciente do seu papel, arquitecta nele situações diversas e diversificadas de acção e construção das aprendizagens (Loughlin & Suína, 1982; Laguía & Vidal, 1987; Ramsey & Bayless, 1989; Ministério da Educação, 1997; Muñoz & Zaragoza, 2003; Vayer et al., 2003; Gassó, 2004).

Especificamente no que diz respeito ao domínio da linguagem escrita, quando observamos as salas destas 18 educadoras de infância apercebemo-nos que, apesar de haver alguma preocupação em dotar o espaço das salas de áreas de trabalho que incluam alguns recursos relacionados com leitura e escrita e da existência, nalgumas salas, de áreas directamente relacionadas com o domínio em causa, parece haver um claro desinvestimento por parte da maior parte das docentes nas áreas de trabalho que não estão clara e directamente relacionadas com a linguagem escrita.

A área da biblioteca que, por excelência, é a área de trabalho dedicada à exploração dos processos inerentes ao desenvolvimento da linguagem escrita existe, enquanto espaço próprio e independente, em pouco mais de metade das salas observadas e os materiais que delas fazem parte, na maior parte dos casos, encontram-se organizados de forma deficiente, contrariando os princípios fundamentais que este espaço deve oferecer, enunciados no primeiro capítulo deste trabalho de investigação e que resumem a posição de autores como Hohmann et al. (1984), Rueda (1995), Curto et al. (1998), Andricaín (1999), Nemirovsky (1999), Rog (2001) ou Gassó (2004). Em geral, quer a área da biblioteca, quer outra que, em seu defeito, exista para a suprir, encontra-se apetrechada com livros em quantidade suficiente para o número de crianças que a frequenta; no entanto, em termos de diversidade de materiais, a maioria não conta com diferentes suportes de escrita que permitam à criança o contacto com diversas formas e funções de escrita, importantes para que esta possa mobilizar diferentes esquemas de abordagem ao texto e ao seu conteúdo (Rosenquest, 2002; Moschovaki &

Meadows, 2005), limitando-se, muitas vezes, aos livros de histórias e aos livros temáticos. Também foi frequente observar, em quase 80% das salas, os livros deste espaço empilhados uns sobre outros, dificultando à criança, em primeiro lugar, a visualização da sua capa, o que é fundamental pois a criança em idade pré-escolar não lê convencionalmente e necessita socorrer-se das imagens para a escolha do livro que quer consultar e, em segundo lugar, o seu manuseamento, ao impedir a retirada dos livros que se encontram na base da coluna de livros.

Positivo revela-se o facto de, nesta área de trabalho, as crianças, em geral, poderem contar com um espaço próprio para lerem os livros e terem o acesso facilitado a estes materiais, mesmo com as dificuldades que, à posteriori, lhe possam ser colocadas em termos de retirada dos mesmos, como vimos (Rueda, 1995; Curto et al., 1998; Rog, 2001).

O maior desinvestimento em termos de apetrechamento do espaço para potencializar a utilização da leitura e da escrita surge quando observamos as diversas áreas de trabalho que configuram o espaço físico da sala, onde, à excepção da área de expressão plástica, dificilmente encontramos materiais de leitura e escrita que possam ser utilizados em contexto e de forma significativa (Hohmann & Weikart, 1995; Hill, 1999; Laguía & Vidal, 1987; Rog, 2001). Nestes espaços de trabalho, os registos encontrados, muitas vezes, dizem respeito a trabalhos realizados pelas crianças noutras áreas e a registos das educadoras que não têm relação directa com o tipo de situações que se vivenciam nesse espaço particular.

Esta situação é ligeiramente contrariada nas salas onde encontramos áreas como a de escrita ou a área do computador, que representam metade das salas observadas. Estes dois espaços, regra geral, encontram-se bem apetrechados em termos de materiais que permitam a mobilização de competências de leitura e escrita mas a sua utilização, nomeadamente, a da área de computador carece de alguma sistematicidade, condicionando, assim, o desenvolvimento deste e doutro tipo de competências nas crianças (Brickam & Taylor, 1991; Carlino & Santana, 1996; Ministério da Educação, 1997).

Em termos globais, na maioria das salas as educadoras contemplaram locais próprios para afixar os registos e conceberam quadros para tarefas especiais, cuja utilização é regularmente efectivada pelas crianças mas, contrariamente ao que também é defendido por Hohmann et al. (1984), Loughlin e Suína (1982), Schikendanz (1993), Hohmann e Weikart (1995), Carlino e Santana (1996), Curto et al. (1998), Morrow e Gambrell (1998), Neuman e Roskos (1998), Hill (1999), Nemirovsky (1999), Aranda Cervantes (2000), Rog (2001) ou Tolchinsky e Simó (2001), a maior parte dos registos escritos encontrados são elaborados pelas educadoras e são poucas as salas onde a quantidade de registos das crianças supera o das educadoras.

Um destes registos realizados pelas educadoras diz respeito à etiquetagem de áreas de

trabalho e materiais que, presente na maior parte das salas em maior ou menor quantidade, permite às crianças um contacto directo com a leitura e a escrita na compreensão de uma das suas funções (Loughlin & Suína, 1982).

Relativamente aos registos mais extensos observados nas salas, mais do que tentar que as crianças percebam as suas diferentes funcionalidades e características, os mesmos procuram, basicamente, sintetizar informação e utilizá-la, posteriormente, como auxiliar de memória, limitando as potencialidades que a diversidade de registos e formas de escrita podem oferecer à criança na construção das suas concepções acerca de como e para quê se escreve (Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Nemirovsky, 1999; Tolchinsky & Simó, 2001).

Um terceiro elemento curricular estudado ao nível das práticas pedagógicas deste grupo de educadoras refere-se à forma como organizam e geram o tempo ou rotina diária da sala no sentido de potencializar o contacto com a linguagem escrita ou aquilo a que Lawhon e Cobb (2002) denominam como *literacy routine*.

Como referimos no primeiro capítulo do presente trabalho, todos e qualquer um dos momentos ou períodos da rotina diária podem ser considerados potencialmente privilegiados para a abordagem à linguagem escrita de forma significativa e contextualizada (Hohmann et al., 1984; Brickman & Taylor, 1991; Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001). Na prática pedagógica destas 18 educadoras o que se observa, em linhas gerais, é uma concentração de actividades intencionalmente planificadas para este domínio inseridas em momentos particulares da rotina, nomeadamente aquelas que se referem ao preenchimento e utilização de quadros para tarefas especiais (de presenças, do tempo, de planificação e avaliação de actividades, etc.). Particularmente concebidos para a potencialização de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita destacam-se os momentos de leitura que, em geral, acontecem com regularidade num dia da semana ou num tempo exclusivamente dedicados a esta actividade.

Quer num caso, quer noutro, as actividades de rotina que maior sistematicidade ganham neste domínio são actividades efectivadas em grande grupo que, sendo positivas pela partilha de experiências e conhecimentos entre as crianças e entre crianças e educadoras, não privilegia a resposta a necessidades e interesses individuais pela leitura e pela escrita. Por outro lado, a maior parte das actividades de rotina observadas dizem respeito fundamentalmente a situações de leitura em detrimento de situações de escrita das crianças.

Estes resultados revelam, desta forma, alguma preocupação pela concepção e implementação de momentos que potenciem a utilização da linguagem escrita mas, como tivemos oportunidade de referir, são muitas e diversificadas as estratégias que podem e devem

constituir-se como de partida para a organização e gestão de uma rotina que multiplique as possibilidades de utilização da leitura e da escrita em situações contextualizadas e significativas (Ministério da Educação, 1997; Lawhon & Cobb, 2002) e que, nas práticas observadas, em geral, se apresentam parcas.

Um último aspecto observado diz respeito às estratégias implementadas pelas educadoras no sentido de promover experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita. Em geral, quer ao nível das estratégias implementadas pelas educadoras para potencializar situações de leitura e escrita (estratégias pró-activas), quer ao nível das estratégias de resposta aos interesses manifestos das crianças pela leitura e pela escrita (estratégias reactivas), não parece haver uma aposta forte na diversificação de estratégias que permitam à criança construir as suas concepções acerca do que significa ler e escrever, ao contrário daquilo que é manifestado pelas mesmas educadoras nos objectivos definidos nos seus projectos de intervenção.

Quer num caso, quer noutro, as actividades/estratégias observadas encontram-se particularmente centradas na leitura de livros ou outro tipo de texto, geralmente realizado pela educadora, oferecendo pouca margem de manobra para a criança explorar, de forma activa, fundamentalmente, a escrita mas, também, a leitura. Como referem Alves Martins e Niza (1998) é fundamental que a criança possa experienciar activamente a escrita e que essa escrita espontânea possa ser confrontada com os convencionalismos da utilização do código escrito, mas, na maior parte dos casos observados, tal não acontece, sendo, precisamente, este o processo que menos enquadramento pedagógico intencional revela possuir. Neste ponto, a maior parte das educadoras, facilita os materiais necessários para a criança poder escrever e até a questionam acerca daquilo que fez mas, revelaram-se escassas as oportunidades de observar as educadoras a registar convencionalmente aquilo que a criança escreveu, confrontando a sua escrita convencional com a escrita da criança, como também foram poucas as oportunidades onde pudemos registar um apelo, por parte das educadoras, à escrita espontânea das crianças em situações diversificadas de acção.

Ao contrário do que nos propõem Carlino e Santana (1996), neste grupo a maior parte das educadoras não privilegia a implementação de estratégias que remetam para objectivos distintos dentro do domínio em causa, concretizando, na maior parte das vezes, apenas um pequeno conjunto de actividades/estratégias que se destinam a um limitado número de objectivos neste domínio: escrita do nome próprio, ouvir leituras efectuadas pelas educadoras ou cantar canções. São, ainda, poucas as oportunidades que as crianças têm de observar a forma como se utiliza o código escrito, quer ao nível da leitura mas, sobretudo, ao nível da escrita, estratégias que se afiguram essenciais para as crianças perceberem e construírem os

aspectos figurativos da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky, 1998).

Actividades em pequenos e grandes grupos, actividades individuais, actividades ao longo dos diversos períodos da rotina, actividades mais ou menos estruturadas pelas educadoras, de que nos dão conta Castro Neves e Alves Martins (1994), Carlino e Santana (1996), Alves Martins e Niza (1998), Laster e Conte (1999), Bigas e Correig (2001), Hayes e Creange (2001) ou as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), não se mostraram tão diversificadas quanto seria desejável em termos de multiplicação de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas.

Em linhas gerais, uma questão central que se levanta perante as práticas pedagógicas destas educadoras parece ser a ausência de sistematicidade na utilização dos recursos de que dispõem nas salas. Ao nível do espaço físico da sala parece existir alguma intencionalidade ao apostar na inclusão de áreas ou espaços de trabalho particularmente orientados para a potencialização de experiências de aprendizagem no domínio em questão mas, por si só, este elemento não é suficiente para levar as crianças a quererem explorar a leitura e a escrita. Como assinalam Morrow e Gambrell (1998) ou Neuman (1998) a motivação da criança para com a leitura e a escrita passa, igualmente, pelo aproveitamento que o educador faz dos materiais com que conta através de um conjunto de actividades e estratégias de intervenção que lhe confiram significado e é, precisamente, neste aspecto que estas educadoras parecem revelar-se menos eficazes.

Se por um lado não podemos deixar de destacar o facto de, na maior parte dos casos, existir algum cuidado na efectivação de situações onde as crianças tenham acesso facilitado aos materiais e onde possam explorar a utilização do código escrito através da organização do ambiente, por outro lado também não podemos deixar de referir que, na maior parte desses casos, a utilização que as crianças fazem da escrita ou da leitura não é acompanhada de perto pela educadora nem é planificada uma actividade intencional e devidamente orientada por esta que leve a criança a evoluir na sua forma de pensar acerca da leitura e da escrita, isto é, que potencie aquilo que Vygotsky (1996) descreveu como *zona de desenvolvimento próximo*.

Exemplos concretos foram anteriormente identificados quando assinalamos a forma como a utilização da área da biblioteca é realizada que, na maior parte dos casos, aponta para a escolha da criança e raramente para uma actividade planificada e orientada pela educadora ou, para os diversos registos que se encontram afixados nas salas mas que carecem de uma utilização sistemática por parte de crianças e adultos.

Igualmente menos positiva podemos considerar a forma como os textos ou objectos portadores de texto, que existem nas salas, são aproveitados. Frequentemente utilizados para

descrever oralmente ou para falar sobre o tema ou assunto que tratam, os registos escritos existentes, na maior parte dos casos, apenas são utilizados para ler, tarefa a cargo da educadora, preterindo outro tipo de actividades de exploração do texto onde a participação activa da criança seja o ponto de partida para a sua consecução.

Se a leitura ainda ocupa algum lugar de destaque nas estratégias que estas educadoras implementam com maior frequência, já a escrita revelou-se quase omissa durante o período de observação e, quando utilizada, não serviu como instrumento intencionalmente direccionado para potencialização dos aspectos figurativos e funcionais da linguagem escrita.

Assim, onde parecem residir as maiores dificuldades ou défices nas práticas pedagógicas das educadoras observadas, em termos de abordagem à linguagem escrita, é ao nível da *escrita do quotidiano*, isto é, ao nível da utilização funcional e contextualizada da escrita, enquanto instrumento transversal de construção de aprendizagens e conhecimentos, omnipresente em qualquer tempo e espaço do dia-a-dia das crianças. São organizados e apetrechados espaços, ao nível da rotina diária são pontualmente concedidos momentos para a exploração ou utilização da leitura ou da escrita e são implementadas algumas estratégias de intervenção no trabalho directo com as crianças mas, em todos estes aspectos, parece não existir uma cultura da escrita que a torne tão funcional e útil quanto possível. A ideia que o trabalho deste grupo nos transmite é de intervenções pontuais, pouco sistematizadas que não reflectem uma abordagem integral e contextualizada à linguagem escrita mas que, sobretudo, não espelham uma apropriação da escrita enquanto instrumento do quotidiano de crianças e adultos dentro e fora da escola.

Como tivemos oportunidade de referir, para que as crianças se interessem pela leitura e pela escrita torna-se fundamental que o educador, enquanto modelo, valorize e se interesse pela leitura e pela escrita. É essencial que leia mas, também é essencial que escreva e que o faça de modo a que as crianças vejam como se faz; é, igualmente, importante que utilize a leitura e a escrita de maneira contextualizada e que as converta, de forma explícita para as crianças, em ferramentas indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento (Curto et al., 1998; Nemirovsky, 1999; Wray et al., 2000; Einarsdóttir, 2000; Caldera, 2003). Este papel que definimos anteriormente como abrangente e complexo deve passar não apenas pela criação de condições mínimas de funcionamento da sala, onde as crianças possam aceder de forma livre e directa a um conjunto de recursos. É premente distender o leque de opções que é oferecido às crianças, através de actividades intencionalmente planificadas que vão muito além do acompanhamento que situações momentâneas ou pontuais podem proporcionar ou de contextos de resposta imediata a interesses das crianças. É, finalmente, necessário que o educador se consciencialize do seu papel enquanto leitor e escritor. Como afirma Caldera

(2003) “um facilitador que não manifeste na sua vida quotidiana disposição para a lecto-escrita, terá grande dificuldade em acompanhar as crianças na sua aprendizagem…”(p.98).

4.3.2.- *Sobre as Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

Apresentados os dados obtidos através das entrevistas no que diz respeito à ***metodologia de abordagem à linguagem escrita*** que este grupo de educadores refere implementar, iremos, agora, efectuar um balanço dos aspectos que merecem maior destaque e que resumem a sua forma de pensar.

Na tentativa de identificar os *objectivos gerais de intervenção* que este grupo de educadoras de infância diz pretender atingir com o seu grupo de crianças, deparamo-nos, em primeiro lugar, com o facto de existirem áreas de conteúdo que se revelaram omissas. Esta situação que, podendo ser atribuída a questões próprias do momento da entrevista, pode também ser, ela mesma, indiciadora de áreas menos presentes na forma de estar na profissão, com a agravante de que, algumas delas, podem e devem estar directamente relacionadas com o desenvolvimento da linguagem e, nomeadamente, da linguagem escrita, como as áreas de expressão musical, expressão dramática e/ou conhecimento do mundo.

Em segundo lugar, verificamos que a maior parte dos objectivos, por elas mencionados, concentram-se, fundamentalmente, no domínio da formação pessoal e social, com particular destaque para os processos inerentes à socialização, seguido do domínio da linguagem oral, onde é dado realce ao desenvolvimento global deste domínio. A linguagem escrita, neste grupo, afigura-se enquanto área pouco privilegiada em termos de definição prioritária de objectivos de intervenção e em muitos casos surge mesmo omissa dentro da generalidade de objectivos que definiram para o grupo com o qual trabalham.

Semelhante situação se observa quando são questionadas no que diz respeito ao *domínio que consideram privilegiar*. Também neste caso a formação pessoal e social e a linguagem oral surgem como os domínios a destacar, secundados pelo conhecimento lógico-matemático ou pelas expressões motora e plástica. A linguagem escrita, uma vez mais, volta a ficar circunscrita a apenas três educadoras, para quem este domínio é fundamental.

O mesmo acontece quando questionadas algumas educadoras, na segunda parte da entrevista, acerca dos objectivos por elas concebidos nos seus projectos de intervenção. As justificações que as educadoras entrevistadas atribuem surgem directamente relacionadas com uma perspectiva de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, onde o destaque vai para as questões da linguagem oral e da motricidade fina enquanto processos fundamentais para trabalhar o domínio da linguagem escrita, muito à semelhança das justificações que, na sua maioria, assinalam para o privilegiar determinadas áreas em detrimento de outras, como se verifica na primeira parte.

Estes resultados vão, assim, ao encontro das conclusões obtidas por Estrela Rego (1999), Lin et al. (2003) ou Kowalsky et al. (2001) que, em estudos mais abrangentes e não direccionados apenas para o domínio da linguagem na educação de infância, afirmam existir uma preocupação acentuada por parte de educadores e professores em potencializar o desenvolvimento de competências no âmbito da formação pessoal e social. Interessante é pensarmos que estes resultados surgem quando integrados num contexto de entrevista onde as questões estão claramente direccionadas para um domínio em particular que não é aquele a que estas educadoras dão maior destaque, o que pode significar que, de facto, é este o âmbito de intervenção que tem particular importância para elas. Por outro lado, tais dados levam-nos a colocar algumas interrogações acerca das possíveis razões que lhes subjazem. Não tendo sido exploradas as justificações que levaram a maioria das educadoras a seguir estas opções, atrevemo-nos a aventar com alguns factores que as poderão explicar. Em primeiro lugar, poderemos estar, de facto, perante uma questão que se prende especificamente com os grupos de crianças e com as suas necessidades que, tendo sido alvo de uma adequada avaliação diagnóstica por parte destas docentes, reflectem uma prioridade inquestionável de intervenção. Em segundo lugar, e se tivermos em linha de conta o conjunto de investigações que alertam para as dificuldades em termos de mudanças das concepções dos professores e educadores, tais como Abbott-Chapman et al. (2001), Ling (2003), McLachlan-Smith (1993), Einarsdóttir (2003) ou Nuttall (2003), poderemos pensar que também elas se façam sentir neste grupo de educadoras, sabendo nós que, há semelhança do que aconteceu em países como a Nova Zelândia, a Islândia, a Inglaterra, Hong Kong ou a Coreia do Sul, também em Portugal apenas no final da década de 90 foram introduzidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e só em 2001 foi criado o Perfil Específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº.241/2001 de 30 de Agosto) que define as competências que o educador deve reunir enquanto profissional desta área. Durante muito tempo, em Portugal, a educação pré-escolar teve uma orientação de cariz fundamentalmente

assistencial e, se pensarmos que muitas das educadoras que ainda hoje se encontram em serviço lectivo tiveram uma formação mais direccionada para aspectos inerentes ao bem-estar físico e social da criança (na Ilha Terceira representam 50% dos educadores de infância da rede pública de jardins-de-infância, como vimos no Estudo 1), nas antigas Escolas do Magistério (Bairrão et. al, 1990; Ministério da Educação, 2000-b), parece de todo sensato considerarmos a hipótese de ainda persistirem muitas dessas convicções nas actuais concepções dos nossos educadores, pois, como afirmam Calderhead e Robson (1991), Munthe (2001), Einarsdóttir (2002, 2003a) ou Errington (2004), essas concepções, fruto da formação inicial e das primeiras experiências, têm grande peso na forma como estes profissionais perspectivam a sua intervenção.

Por outro lado, e especificamente centrando-nos na linguagem escrita, a maior parte das justificações que as educadoras atribuem aos objectivos definidos, fundamentalmente obtidas na segunda parte da entrevista, aproximam-se claramente da perspectiva de preparação para a leitura descrita por Ferreiro (1997), McMahon et al. (1998), Miller (2001) ou Guimarães e Youngman (1995), onde o desenvolvimento de competências associadas aos domínios da motricidade fina ou da linguagem oral se afigura prioritário.

Em termos de concepção da intervenção pedagógica, especificamente quando questionadas acerca da *planificação de actividades*, estas educadoras parecem não atribuir grande relevância a uma planificação sistematizada, que se constitua como instrumento orientador da sua intervenção pedagógica, mas outorgam maior importância às actividades seleccionadas pelas crianças procurando respeitar, desta forma, os seus interesses. Ainda em relação a este aspecto da planificação das intervenções, como referimos anteriormente na apresentação dos dados, uma dúvida surge quanto à interpretação que poderá ter sido feita, pelas educadoras, daquilo que, no âmbito da investigação, é considerada planificação. Uma das educadoras começa por referir que algumas das actividades que implementa são planificadas mas, acaba a sua resposta dizendo que são planificadas na cabeça e não no papel; esta questão, que passou completamente despercebida nas restantes entrevistas e que não foi *à priori* acautelada pelas entrevistadoras, poderá ter implicações ao nível dos resultados obtidos se ponderarmos, por hipótese, que algumas das educadoras que afirmaram planificar, o consideraram válido quando não executado e sistematizado por escrito. Esta dúvida poderá eventualmente ficar mais esclarecida quando, no próximo ponto deste Estudo, passarmos a efectuar uma análise comparativa entre as práticas pedagógicas observadas, que implicam uma consulta ao projecto pedagógico e respectivas planificações destas docentes, e as concepções manifestadas.

Não obstante esta dúvida, o facto de, para uma grande parte das educadoras, não ser relevante a concepção de um plano de trabalho ou da sua sistematização de maneira mais formal, parece aproximar-se dos resultados de investigações como as de Yinger (1977), Clark e Yinger (1979, in Clark & Yinger, 1987) ou McCutcheon (1980, in Clark & Yinger, 1987), onde, apesar de ser considerado um formalismo exigido externamente, ele é executado. No nosso caso, em particular, desconhecemos as razões que levam estas educadoras a planificar, se é que o fazem, mas ponderamos, igualmente, a hipótese de se efectivarem atendendo a exigências externas, pois legalmente cada educadora deve realizar, pelo menos, anualmente, um projecto de intervenção (projecto curricular de turma) que defina as "…estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover uma melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola/família…" (Regime de Autonomia das Escolas, Decreto-Lei nº.115-A/98 de 4 de Maio, artº.36).

Por outro lado, e no que diz respeito às *estratégias de intervenção*, independentemente de efectuarem ou não uma planificação, que configure o trabalho a desenvolver no jardim-de-infância, quando tiram proveito das situações do dia-a-dia para potencializar experiências de aprendizagem, metade das entrevistadas afirma dar destaque ao domínio da linguagem oral e escrita, sendo que as restantes deixam ao sabor da situação e do contexto onde se efectivam o privilegiar determinado domínio em detrimento de outro. Contrapondo com a forma como estas educadoras percepcionam os domínios de intervenção que privilegiam, estes dados permitem-nos afirmar que, mesmo quando incitadas a pensar acerca da linguagem escrita, as restantes áreas de conteúdo voltam a sobressair no seu discurso. Esta discrepância ganha maior peso quando questionadas, na segunda parte da entrevista, acerca das estratégias de intervenção observadas, onde as razões apontadas para a sua implementação distam expressivamente de aspectos relacionados directamente com a linguagem escrita e com os objectivos que, para este domínio, as educadoras referem perseguir.

Assim, por exemplo, em relação às estratégias mobilizadas para a organização e gestão de espaços, a maior parte das educadoras, questionadas acerca da área da biblioteca, justifica as suas opções com elementos que têm um carácter meramente circunstancial (de espaço disponível, de tomadas eléctricas para o computador, etc.) e que, independentemente de se adequarem ou não ao propósito para o qual deveriam ter sido criados, são utilizados pelas crianças e são vistos pelas educadoras enquanto espaços que podem servir positivamente os interesses e necessidades daquelas no domínio da linguagem escrita. Os mesmos obstáculos são identificados quando questionadas acerca dos materiais existentes nas

salas e da sua renovação. A dificuldade na obtenção de materiais, fruto das dificuldades financeiras nas escolas ou a sua utilização atendendo a conteúdos temáticos inerentes aos projectos que se desenrolam nas salas, são as razões referidas, por parte de algumas educadoras, para a escassez de materiais relacionados com a linguagem escrita nas suas salas. Contudo, outras educadoras apostam na diversidade de recursos onde a mobilização de competências de literacia são a tónica dominante, com os livros a ocuparem um lugar de destaque, como é o caso particular da educadora M. Outras questões relacionadas com o espaço, como a etiquetagem, a proximidade de áreas que permitam um jogo relacionado, a inclusão de espaços como a área de escrita e a variedade de registos escritos na sala, foram outros dos aspectos destacados nas entrevista e que partiram da observação. Se a etiquetagem é percepcionada pelas educadoras, que a têm nas suas salas, como pouco relevante atendendo à sua inconsistência, a inclusão de espaços que privilegiam o contacto com a escrita, a proximidade de espaços que permitam um trabalho articulado e sequenciado e a diversidade de recursos escritos, nomeadamente registos elaborados pela própria educadora, são elementos percepcionados por algumas educadoras enquanto aspectos intencionalmente concebidos para potencializar a utilização da linguagem escrita.

As questões da organização da rotina diária são outro exemplo de aspectos da intervenção pedagógica justificados em função de elementos que, nalguns casos, são alheios ao próprio domínio da linguagem escrita. A concepção de momentos particularmente orientados para a potencialização da linguagem escrita foi intencionalmente planeada aquando da organização e gestão da rotina diária para duas das quatro educadoras questionadas acerca deste ponto. Contudo, para estas duas educadoras as razões que pesaram no momento de decidir a inclusão de um momento dedicado à leitura foram distintas. Se para uma o objectivo é, de facto, o contacto com a escrita, para outra trata-se de um momento onde as questões de socialização são favorecidas.

Quanto às *actividades, estratégias e recursos* que assinalam implementar com maior frequência para promover o desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, sendo, de alguma maneira, diversificadas, nalguns casos acabam por acarretar um peso importante na preparação para a leitura, onde as fichas e os grafismos ganham um lugar de destaque, sobretudo quando se referem à escrita. Contudo, também os registos escritos parecem constituir-se como uma actividade/estratégia a implementar por um grupo de educadoras, fundamentalmente orientada para o desenvolvimento dos aspectos figurativos e conceptuais da escrita. Os aspectos funcionais não se alvitram privilegiados em termos de intervenção,

havendo uma ausência de dados que apontem para a utilização da leitura e da escrita pela criança enquanto situações privilegiadas de aprendizagem. Quando as educadoras se referem à leitura, geralmente, destacam a contagem de histórias ou a visualização de livros como actividade particularmente favorecida.

Por outro lado, quando observamos, globalmente, a forma como as educadoras percepcionam o tipo de actividades e estratégias que referem implementar, apercebemo-nos que um elevado número de actividades são executadas pelas educadoras mais do que pelas crianças, o que poderá representar um obstáculo à capacidade da criança para construir e reconstruir as suas concepções atendendo à sua margem limitada de intervenção. Na maior parte dos casos, por exemplo, de actividades de escrita, a educadora refere ser ela própria a escrever, reduzindo, muitas vezes, a escrita da criança ao registo do nome em trabalhos.

Numa perspectiva de preparação para a leitura com uma forte componente de actividades ligadas à motricidade fina e à linguagem oral, contrariada por algumas actividades de registo, voltamos a verificar uma discrepância quando nos centramos nas justificações que as educadoras outorgam à preferência por uma ou outra actividade. As razões que as educadoras atribuem às suas opções parecem estar mais fortemente orientadas para a abordagem à leitura e à escrita de forma contextualizada e directamente relacionada com as necessidades e interesses do grupo de crianças, o que se afigura um tanto contraditório com o tipo de actividades que dizem promover.

Estas divergências na forma de pensar deste grupo de educadoras também se fazem sentir na segunda parte da entrevista quando questionadas acerca de algumas das actividades e estratégias implementadas durante o período de observação. Tendo sido identificadas sete estratégias distintas: a utilização de quadros para tarefas especiais, a utilização de diferentes tipos de letra quando a educadora escreve, a elaboração de registos escritos, a afixação de diversos tipos de registos, a realização de jogos para o desenvolvimento de questões fonológicas, a exploração das letras do alfabeto e a elaboração de fichas de grafismos, vejamos as razões assinaladas pelas educadoras para a implementação destas estratégias.

A utilização de quadros para tarefas especiais procura o contacto e a iniciação da criança à escrita; a utilização de diferentes tipos de letras, sendo intencional, tem por objectivo a visualização, por parte da criança, de formas diferentes de escrita; os registos escritos, na sua maioria elaborados pelas educadoras, e a afixação desses mesmos registos tenciona valorizar o que a criança diz, explorar a relação entre a fala e a escrita, levar a criança à identificação de letras e palavras, observar como o registo de experiências pode levar à realização e utilização do livro enquanto meio de contactar com a escrita e desenvolver a criatividade; os jogos de exploração da consciência fonológica, para além de facilitarem o

contacto com a escrita, permitem, segundo algumas educadoras, a exploração da relação fonema/grafema; a identificação das letras do alfabeto foi realizada com o intuito de aproximar a aprendizagem das crianças daquela que tem lugar no primeiro ciclo do ensino básico; e, finalmente, as fichas de grafismos procuram desenvolver a motricidade fina enquanto área que se constitui como precursora da escrita.

Como se pode observar, na maior parte das estratégias aqui mencionadas, as razões que as justificam estão, de maneira directa, relacionadas com a linguagem escrita e, muitas delas, com o desenvolvimento dos aspectos figurativos e conceptuais da escrita. Contudo, as duas últimas procuram, basicamente, o desenvolvimento de competências consideradas de preparação para a transição da criança para o ensino básico.

Assim, em geral, as formas de pensar acerca da intervenção no domínio da linguagem escrita parecem estar, tal como indica o estudo de Guimarães e Youngman (1995), imersas em divergências que, nuns e noutros aspectos, fazem oscilar as concepções destes profissionais entre uma orientação mais tradicional de preparação das crianças para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, através do desenvolvimento de determinadas competências, e uma orientação construtivista da aprendizagem onde a participação activa da criança é considerada fundamental, através do respeito pelos seus interesses e necessidades. Estas divergências acentuam-se quando em jogo estão o tipo de actividades e estratégias que referem implementar e as justificações que atribuem a essa implementação, configurando um cenário deveras complexo de compreender atendendo a que já não estamos a falar de contradições entre grandes tópicos de índole curricular como o projecto de intervenção e a forma como perspectivam a própria intervenção, das que nos falam autores como Zazueta (2002), Lin et al. (1998), Einarsdóttir (2003) ou Nuttall (2003) entre outros. Neste caso, as discrepâncias desdobram-se até a um nível extremamente preciso e restrito da forma de pensar do educador que põe em xeque a relação entre aquilo que diz que faz e as razões que afirma justificarem esse fazer.

Relativamente às estratégias de articulação família/escola, em primeiro lugar, a inconstância em termos de intervenção parece ser a nota dominante e quando a essa falta de continuidade e regularidade somamos um número escasso de actividades de contacto directo com os pais, privilegiando as de contacto indirecto, essa articulação e encadeamento torna-se vulnerável, também pela sua instabilidade. Este distanciamento, que se reflecte na falta de sistematicidade na intervenção e no tipo de actividades/estratégias implementadas, é corroborado pelo nível de exigência que as educadoras referem que os pais manifestam face

ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita das crianças. Para muitas das educadoras entrevistadas, os pais não fazem qualquer tipo de exigências ou, pelo menos, tais exigências são reduzidas e condicionadas às expectativas face às aprendizagens neste domínio sem, no entanto, contemplarem processos de aprendizagem que sustentem ser adequados para os seus filhos. Por outro lado, face a esta aparente indiferença dos pais também parece surgir um ligeiro desinteresse por parte das educadoras que, em elevado número, se limitam a exercer o seu trabalho junto do grupo de crianças sem considerar, na realidade, o que pensam os pais da escola e das aprendizagens que, no domínio da linguagem escrita, gostariam de ver reflectidas nos seus filhos.

Este distanciamento entre a família e o jardim-de-infância em nada contribui para um desenvolvimento coerente, articulado e global das crianças, preconizado por algumas das educadoras e objectivo fundamental da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. O desenvolvimento da criança, no domínio da linguagem escrita como em qualquer outro domínio, não passa apenas pelas experiências que são vivenciadas no jardim-de-infância mas, ao que parece, é essa a posição que mais predomina na forma de pensar destas educadoras, quando afirmam realizar o seu trabalho à margem daquilo que os pais possam saber, fazer ou, até mesmo, querer. O outro lado da realidade, o dos pais, na palavra das educadoras também não se desenha interventivo e activo como seria esperado, salvaguardando as devidas excepções. Este aparente voltar de costas de uns e outros, independentemente dos factores ou causas que o possam ocasionar, não constituirá certamente a melhor opção a tomar em prol do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Como afirma Vila (2000) nem sempre os pais se sentem capacitados para apoiar esse desenvolvimento e aprendizagem dos filhos, mas tal não significa que a escola deva e possa assumir por completo essa tarefa sem que para tal implique as famílias. As famílias formam parte fundamental desse processo e é nesse sentido que Vila (2000), Gálvez (2000) ou Edwards (1999) alertam educadores e professores no sentido de as implicarem no trabalho que realizam nas escolas. Não se pode, ainda, ocultar o facto de, independentemente das condições ou características familiares de cada criança, as vivências que nesse contexto têm lugar serem a chave para compreender aquilo que a criança é, pelo que independentemente do impacto que elas possam ter na criança (Berger, 1987; Baker, 2003; Williams & Rask, 2003), do tipo de intervenção que possa acontecer (Berger, 1987; Christian et al., 1998; Dickinson & DeTemple, 1998; Yarosz & Barnett, 2001; Jong & Leseman, 2001; Bennett et al., 2002; Saracho, 2002a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wood, 2002; Haney & Hill, 2004; Torr, 2004) ou da influência de questões de índole social, económica ou educativa (Lyytinen et al., 1998; Sharif et al., 2003; D'Angiulli et al., 2004; Dearing et al., 2004; Foster et al., 2005; Korat, 2005),

devem ser alvo de alguma atenção por parte dos educadores se procuram, de facto, dar resposta às necessidades reais dessa criança.

Em termos de ***posicionamento pedagógico***, este grupo de educadoras representa uma heterogeneidade de formas de perspectivar a orientação inerente à intervenção pedagógica que desenvolve. Assim, identificando três posições claramente diferenciadas de orientação curricular (metodologia de trabalho por projecto, movimento da escola moderna e um posicionamento ecléctico), podemos verificar a existência de dois tipos de justificação que as sustentam; por um lado justificações de ordem pessoal ou intrínseca que se prendem com a necessidade de mudança, de partilha ou de adaptação à sua forma de ser e estar na profissão; por outro lado justificações de ordem profissional relativas ao trabalho que se pretende desenvolvam com as crianças, considerando as suas necessidades, interesses e os benefícios que o seguimento de determinados modelos possam aportar.

Por outro lado, estas posições parecem reflectir, na maior parte dos casos, uma assimilação pouco cuidada dos pressupostos que deveriam nortear o seguimento de um ou outro modelo curricular e da forma como estes são transpostos para aquilo que referem ser as suas práticas pedagógicas. Em qualquer dos casos, especificamente nas educadoras que se identificam com um modelo pedagógico específico (MEM ou Metodologia de Trabalho de Projecto), não são aventados, nos seus discursos, princípios que fundamentem as razões que as levaram a optar por seguir um modelo particular. Quiçá seja nalgumas das educadoras do MEM onde se vislumbram algumas questões que, à partida, estão intrinsecamente associadas à forma de estar dos docentes neste modelo, como as questões da partilha da informação ou a participação democrática na vida da escola (Niza, 1996) mas, por si só, estes aspectos não podem justificar plenamente a assumpção de um modelo pedagógico.

Por outro lado, estes resultados deixam entrever a diversidade de factores que, como assinalam Estrela Rego (1999), Guskey (2002), Hamilton (1993), Einarsdóttir (2002, 2003a), Finley (2000), Moriarty (2000), entre outros, contribuem para a construção das concepções do papel dos docentes, nomeadamente os factores de índole contextual, pessoal e profissional que incluem, ainda, os alunos e a forma como a relação entre estes e os docentes é perspectivada (Leslie Smith, 1991; Funchs et al., 1994; Wigfield et al., 1999; Lane et al., 2004), também muito por conta de referências que frequentemente são feitas às crianças enquanto elemento justificador das opções tomadas.

Relativamente às diferenças de posicionamento face aos domínios de intervenção que privilegiam e dos processos que, dentro do domínio da linguagem destacam, são, também elas, alvo do mesmo tipo de justificação por parte deste grupo de educadoras, isto é,

contemplando questões de carácter pessoal e questões que se prendem com aspectos inerentes à profissão.

As razões de índole pessoal, relacionadas com a sua forma de estar na profissão e com a forma como perspectivam a sua intervenção pedagógica desde um ponto de vista abrangente e, nalguns casos, condicionada por factores extrínsecos, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e as razões de ordem profissional, especificamente relacionadas com o desenvolvimento da criança, na procura de responder às suas necessidades e interesses e de contribuir para o perfilar de um conjunto de competências indispensáveis para o seu futuro desempenho escolar, são as justificações que levam estas educadoras a optar por um trabalho mais orientado para um ou vários domínios ou, contrariamente, para apostar numa intervenção de carácter globalizante e articulada. Assim, e à semelhança da forma como percepcionam as razões que as levaram a optar por um modelo pedagógico particular, a maneira como se referem aos domínios de intervenção que privilegiam também surge fortemente condicionada por factores externos que, de alguma maneira a foram enformando, ao longo do seu percurso profissional.

Também no caso particular da linguagem, de novo as questões pessoais e profissionais se afirmam enquanto justificações que dão forma à maneira de pensar dos educadores. Para algumas educadoras o facto de privilegiarem alguns processos em detrimento de outros prende-se com factores de índole pessoal e intrínseco relacionados com gostos particulares, com a forma de estar na profissão ou com a descoberta pessoal de novos horizontes, nomeadamente quando se referem à linguagem escrita que, durante um longo período da sua carreira profissional se manteve ausente. Para outras educadoras privilegiar a linguagem, fundamentalmente a linguagem oral, justifica-se atendendo a factores inerentes ao desenvolvimento do seu grupo de crianças ou de algumas crianças em particular, com os problemas ou dificuldades diagnosticados a serem o ponto central das opções a tomar. No que diz respeito à linguagem escrita, algumas educadoras defendem também a sua posição com base na contextualização e na transversalidade que devem caracterizar os processos neste domínio, à semelhança do que acontece nos restantes domínios ou áreas de intervenção pedagógica. Em qualquer dos casos, voltamos a registar a presença de factores pessoais, contextuais e situacionais, muitas vezes ligados às crianças e às suas necessidades (Sumsion, 2004; Cook & Young, 2004; Erden & Wolfgang, 2004; Lin et al., 2003; Tudge et al., 2003; Guskey, 2002; Kowalsky et al., 2001; Beck et al., 2000; Katz, 1996; Miller & Davis, 1992; Duke & Prate, 1991) que dão lugar às mais variadas formas de justificar as opções tomadas, que parecem conferir alguma legitimidade à maneira como estes docentes percepcionam a sua

intervenção, independentemente de significarem optar ou não por vias pedagogicamente mais coerentes e direccionadas para a criança.

Mais, concretamente no caso da linguagem escrita, os processos que enformam este domínio (leitura e escrita) são percepcionados, pela maioria destas educadoras, enquanto processos interdependentes e complementares, cujo desenvolvimento acontece de forma paralela e cujo trabalho deve, consequentemente, ser perspectivado atendendo à sua articulação. Mas, contrariamente, algumas educadoras apostam na primazia da leitura sobre a escrita ou da escrita sobre a leitura fundamentando as suas convicções nas actividades que, com maior frequência, observam as crianças a realizar de forma espontânea. Estes resultados que, inicialmente parecem ir ao encontro das conclusões do trabalho de Guimarães e Youngman (1995) que, também num grupo de educadores portugueses, verificaram a predominância de uma postura de trabalho articulado e simultâneo da leitura e da escrita no jardim-de-infância, acabam por revelar o carácter ecléctico e divergente que se vislumbra existir no grupo de educadoras em estudo.

Distanciando-nos, agora, das justificações que as educadoras atribuem às concepções pedagógicas que adoptam verificamos que, em geral, mais do que elencar um conjunto de características desenvolvimentais do seu grupo de crianças que, enquanto educadores devem privilegiar na sua intervenção, ou de fundamentar as suas opções em posições teoricamente sustentadas, estas educadoras preocuparam-se em listar um conjunto de estratégias ou de actividades que perspectivam como relevantes para o seu trabalho ou para as crianças. É interessante verificar que questionadas acerca de “processos” estas educadoras respondam com palavras como “conversar”, “reconhecer”, “escrever”, “fazer…”, entre outras, que reenviam para formas verbais que, reflectindo aquilo que estas educadoras dizem que fazem, ocultam as verdadeiras razões que subjazem a concepção ou implementação de tais actividades. As razões para que tal aconteça não foram identificadas no presente estudo por não se constituírem objectivo da investigação, contudo não podemos deixar de apontar uma vincada centração nas questões directamente relacionadas com as práticas pedagógicas ao longo do discurso destas educadoras e uma aparente dificuldade em elencar as verdadeiras causas que se levantam por detrás destas, ao que se junta uma ausência de fundamentação sólida e consistente das opções por estas educadoras referenciadas, muito à semelhança dos resultados evidenciados no trabalho de Mourato (1997). Esta ambiguidade na definição daquilo que as educadoras consideram ser processos, actividades e/ou estratégias de intervenção condicionam, desta forma, a construção de uma ideia clara acerca da forma como elas perspectivam o seu posicionamento pedagógico atendendo a que cada uma privilegia

determinados processos ou determinadas estratégias ou, ainda, actividades em detrimento de outras, nalguns casos sem se perceber concreta e exactamente a razão que as leva a enveredar por essa via.

Outro elemento que nos permite avaliar aquilo que estas educadoras pensam acerca da sua intervenção pedagógica diz respeito à forma como perspectivam o seu papel, o papel do professor do primeiro ciclo do ensino básico e dos pais na construção dos processos de leitura e escrita.

Para estas educadoras o seu papel no desenvolvimento de competências de leitura e escrita passa, em geral, pela assumpção de cinco pressupostos que o definem enquanto: promotor dessas competências, activador de estratégias de intervenção, sensibilizador, elemento de articulação entre a família e o jardim-de-infância e iniciador do processo de transição para o ensino básico. Mas nem sempre estes pressupostos se coadunam com uma perspectiva construtivista da aprendizagem e, se algumas educadoras se assumem claramente facilitadoras desses processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, outras há que vêem no seu papel uma forma de iniciar as crianças num processo de aprendizagem próximo do trabalho que tradicionalmente é realizado no primeiro ciclo e que passa pela inclusão de actividades centradas na linguagem oral, na expressão motora fina ou nas capacidades perceptivas como formas de chegar à leitura e à escrita. Uma vez mais, muitas das educadoras entrevistadas associam o seu papel a actividades específicas ou a estratégias que, para o domínio da linguagem escrita, frequentemente implementam nas suas salas de jardim-de-infância, não conseguindo posicionar-se de forma mais distanciada daquilo que é a sua prática pedagógica, numa perspectiva que represente uma construção sólida daquilo que pode significar o seu papel neste processo.

Ao longo da pesquisa bibliográfica efectuada fomos referindo repetidas vezes a dificuldade em definir de forma clara e precisa o papel do educador atendendo à sua abrangência, quer ao nível da sua prática pedagógica global (Muñoz & Zaragoza, 2003; Palácios, 1990; Lobo, 1993; New, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Vayer et al., 2003), quer ao nível da sua intervenção no domínio da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Curto et al., 1998; Nemirovsky, 1999; Einarsdóttir, 2000; Bigas & Correig, 2001; Santos 2001; Saracho, 2002, 2004; Caldera, 2003), e à multiplicidade de factores que nele se conjugam para o enformar. Essa dificuldade surge plasmada de maneira explícita nas respostas das educadoras entrevistadas, onde actividades, estratégias, objectivos, processos de desenvolvimento e aprendizagem se misturam dando lugar a uma amalgama de situações e

contextos de intervenção que dificilmente explicam as verdadeiras razões que se ocultam por detrás e onde com alguma dificuldade são identificados fios condutores da forma de pensar destas educadoras.

Paralelamente, este grupo de educadoras define o papel do professor do primeiro ciclo no desenvolvimento de competências de leitura e escrita atendendo a três funções primordiais: desenvolver competências específicas do domínio em causa, definir estratégias de intervenção e articular o seu trabalho com as famílias. Se para um grupo os professores do primeiro ciclo têm como missão ensinar formalmente a ler e a escrever, para outro grupo o seu papel deve aproximar-se mais de uma perspectiva construtivista que permita uma sequencialização fluida entre as aprendizagens que se sucedem no jardim-de-infância e as que deverão acontecer no ensino básico. Esta aproximação do trabalho do professor do primeiro ciclo é perspectivada pelas educadoras não apenas ao nível das actividades a realizar, mas também ao nível da organização e gestão de espaços e tempos onde as crianças possam ter um contacto mais informal ou mais livre com o código escrito. Para algumas educadoras é fundamental que o professor do primeiro ciclo aproxime a sua forma de trabalhar daquela que é seguida pelo educador de infância, assim como é importante que o articule com as práticas familiares seguidas. Interessante é verificar que, algumas das educadoras entrevistadas, perspectivam, no papel do professor do primeiro ciclo, elementos que nunca são referenciados no seu próprio papel ou no seu trabalho enquanto educadoras, nomeadamente as questões que se prendem com a organização e gestão do espaço físico da sala. Em todo o caso, na definição do papel do professor do primeiro ciclo do ensino básico, como na definição do papel do educador, não se afigura uma posição única dominante. Também aqui a diversidade de papéis que lhe são atribuídos e a multiplicidade de critérios que são utilizados para o definirem constituem o ponto de partida para a sua compreensão, indo ao encontro dos resultados de algumas investigações que, no âmbito do paradigma do pensamento do professor, foram anteriormente mobilizadas. Assim, definir o papel do professor passa, nalguns casos, por registar a presença de posições díspares face ao que significa ensinar (enquanto processo de desenvolvimento ou enquanto transmissão de conhecimentos), por identificar diferenças na forma de pensar acerca dos processos de ensino, tais como a organização e gestão de espaços e tempos, ou por perspectivar a colaboração alargada de famílias e contexto educativo enquanto elementos que contribuam, não apenas para o desenvolvimento e aprendizagem da crianças, mas também para a construção do próprio papel do professor (McLachlan-Smith, 1993; Hamilton, 1993; Estrela Rego, 1999; Onwuegbuzie, 1999; Raths, 2001; Anderson & Holt-Reynolds, 2002; Guskey, 2002; Einarsdóttir, 2002, 2003a).

Em relação aos pais, estas educadoras consideram que o seu papel no desenvolvimento

de competências de leitura e escrita passa pela implementação, em casa, de um conjunto de estratégias de contacto com a escrita, fundamentalmente através da leitura de livros, e de desenvolvimento da linguagem oral, apesar das suas formas de pensar se reflectirem antagónicas. Existindo um pequeno grupo que considera que o papel dos pais é um papel ausente e demitido de responsabilidade na educação das crianças, a maioria considera que o seu contributo na implementação de estratégias é fundamental, reconhecendo-o enquanto potencializador das aprendizagens das crianças. Esta posição surge um tanto distanciada daquela que este mesmo grupo de educadoras percepciona quanto à articulação do seu trabalho ao nível das estratégias de intervenção que, como tivemos oportunidade de referir, afigura-se pouco regular e sistemática. Se por um lado pouco assinalam fazer para fomentar esta articulação família/jardim-de-infância, por outro consideram relevante o papel dos pais enquanto partícipes activos neste processo, o que se poderá revelar difícil de conseguir ao não existir momentos específicos de contacto directo e conjunto.

Finalmente, o posicionamento pedagógico deste grupo de educadoras reflecte-se, ainda, nos momentos por elas assinalados como ideais para começar a trabalhar a linguagem escrita. Os resultados, neste sentido, apontam, na sua maioria, para a adopção de uma postura pouco acorde com a perspectiva da emergência da linguagem escrita ao assinalar momentos particulares dentro do percurso pré-escolar da criança como momentos que marcam o início deste tipo de aprendizagens e não para uma aprendizagem contextualizada, sistemática e transversal, presente antes, durante e depois do jardim-de-infância. Esta forma de conceber o início das aprendizagens num momento certo contraria, inclusive, a própria posição daquelas educadoras que referem respeitar os interesses e necessidades das crianças e que se identificam com uma abordagem à linguagem escrita que começa ainda antes da criança ingressar no jardim-de-infância, resultados, estes, que se revelam completamente coincidentes com os de Guimarães e Youngman (1995).

No que diz respeito à informação que se refere aos ***conhecimentos que as educadoras têm acerca dos processos de desenvolvimento das concepções infantis*** sobre a leitura e a escrita, podemos distinguir três focos de incidência da nossa análise: o primeiro relacionado com os processos do desenvolvimento da linguagem escrita que as educadoras referem privilegiar, o segundo relativo às competências que elas consideram que as crianças devem desenvolver e o terceiro inerente aos conhecimentos que as educadoras possuem acerca das concepções infantis sobre leitura e escrita e sobre a forma como estas evoluem.

De novo os processos de desenvolvimento de linguagem escrita que as educadoras referem privilegiar e, que corroboram a opinião manifestada ao nível dos objectivos que asseguram destacar, apontam para processos inerentes ao âmbito da linguagem oral, em condições de supremacia face aos processos relativos à linguagem escrita, defendidos como privilegiados por um número mais reduzido de educadoras. Na linguagem oral o peso em termos de processos a privilegiar é colocado em questões relacionadas com a produção da linguagem, preterindo os aspectos inerentes à compreensão que apenas surgem quando se referem à linguagem enquanto meio para a comunicação. Relativamente à linguagem escrita, os pseudo-processos que as educadoras afirmam desenvolver, muitas vezes fazem referência apenas, e uma vez mais, a actividades que se desenrolam com maior frequência na sala de jardim-de-infância, mais do que propriamente a processos de desenvolvimento relacionados com as concepções infantis. Para além destes dois domínios, a expressão motora também surge com algum peso na percepção destas educadoras sobre os processos inerentes à linguagem escrita que realçam.

Se os processos de desenvolvimento da linguagem escrita que afirmam implementar se dividem, fundamentalmente, entre a linguagem oral e a escrita, o mesmo não acontece quando falam acerca das competências que julgam ser necessárias para a criança aprender a ler e a escrever ou para transitar para o primeiro ciclo do ensino básico.

No caso das competências necessárias para a criança aprender a ler e a escrever, as educadoras consideram ser importante desenvolver vários domínios que, na maioria dos casos, alvitram uma perspectiva claramente orientada para a preparação para a leitura e a escrita. Das 18 educadoras entrevistadas, 12 afirmam ser necessário desenvolver, em primeiro lugar, a motricidade fina, a motricidade grossa e a linguagem oral. Concomitantemente, algumas destas 12 contemplam, também e ainda, algumas competências ligadas aos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais das concepções infantis. As competências consideradas importantes para a criança aprender a ler e a escrever não se ficam pela expressão motora ou pela linguagem oral, para além da escrita, mas são perspectivas enquanto igualmente relevantes, por um número reduzido de educadoras, a formação pessoal e social ou o conhecimento lógico-matemático.

Quanto às competências que as crianças devem desenvolver para transitarem para o primeiro ciclo, de novo surgem a expressão motora e a linguagem oral como os domínios que mais destaque têm por parte de um grupo de educadoras. No domínio da linguagem escrita, neste caso, são elencadas várias competências, sendo a escrita do nome próprio a que mais destaque teve, mas onde o conhecimento dos convencionalismos da escrita, a escrita *per si* ou

a leitura também são assinalados. À semelhança do que aconteceu na identificação das competências necessárias para aprender a ler e a escrever, de entre as competências exigidas para a criança transitar para o primeiro ciclo do ensino básico surgem, ainda, algumas relacionadas com o conhecimento lógico-matemático e com a formação pessoal e social.

Em linhas gerais, estes resultados inerentes às competências que estas educadoras perspectivam como relevantes para aprender a ler e escrever ou para transitar para o primeiro ciclo do ensino básico parecem ser reveladores de alguma dificuldade em concretizar as aprendizagens que neste domínio deverão ser fundamentais para ajudar as crianças na construção de concepções acerca da leitura e da escrita que se possam aproximar, progressiva e contextualizadamente da sua utilização convencional.

Particularmente orientadas para uma iniciação à linguagem escrita, algumas educadoras apostam nas actividades de exercitação mais do que nas de compreensão de para quê, porquê ou como se escreve ou lê. Contudo, não podemos generalizar, pois aqui foram apresentadas opiniões de educadoras que preconizam uma abordagem de literacia emergente, onde o respeito pelos interesses e reais necessidades da criança são expostos de forma clara. Assim, podemos falar apenas da presença destas duas formas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita que, nalguns casos se misturam dando lugar a uma posição aparentemente ecléctica de pensar.

Se o eclectismo ao nível da forma como estas educadoras percepcionam a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância pode ser o ponto em comum das divergências que se fazem sentir nos seus discursos, outros factores há que podem ajudar a compreender o assumir de determinada orientação, num determinado momento.

O facto de termos apontado concretamente para o elemento “transição para o primeiro ciclo do ensino básico” e para as competências que as educadoras consideram essenciais para que essa transição possa ser bem sucedida, poderá constituir-se como um elemento condicionante do tipo de respostas que estas docentes dão, a avaliar pelos resultados do trabalho de Lin et al. (2003), que revelam a relevância que é atribuída às competências de cariz mais académico, geralmente associadas ao último ano de frequência do jardim-de-infância, nesse processo de transição.

Outro factor que parece estar estreitamente relacionado com as opções das educadoras é as próprias crianças, que são várias vezes mencionadas como ponto de partida para justificar a forma de pensar das educadoras. Em vários discursos é possível identificar a utilização de

termos como “elas (as crianças) pronunciam mal”, “são crianças deficitárias a nível de vocabulário”, “elas (crianças) frequentam bastante os livros”, “prepará-las para…”; “elas têm que…”, que são indicadores claros dessa relação entre as perspectivas das educadoras face à abordagem à linguagem escrita e as necessidades e interesses manifestos das crianças enquanto elementos que as condicionam e enformam, à semelhança de conclusões obtidas em estudos como os de Leslie Smith (1991), Wigfield et al. (1999), Zohar et al. (2001), Brownell e Pajares (1996), Lane et al. (2004) ou Cook e Toung (2004), que analisam esta relação desde diversas perspectivas, mas assegurando, em qualquer dos casos, a sua consistência.

Por outro lado, é perfeitamente plausível que as divergências identificadas na forma de pensar das educadoras sejam produto, elas próprias, de processos de mudança que, como tivemos oportunidade de referir em capítulos anteriores, nem sempre são pacíficas e acarretam, muitas vezes, indefinições e dilemas. O levantar desta hipótese surge quando confrontamos os dados relativos aos anos de serviço lectivo que este grupo de educadoras tem com o surgimento das propostas mais recentes, em termos de investigação e legislação, que pretendem orientar o seu trabalho no domínio da linguagem escrita. Assim, como podemos verificar no capítulo do enquadramento metodológico, neste grupo de 18 educadoras, 16 delas têm 13 ou mais anos de serviço e apenas duas delas têm 5 e 8 anos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar foram publicadas em 1997 e o Decreto-Lei que define os *“perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino”* em 2001, ou seja, são posteriores à formação inicial destas docentes. Mais, a avaliar pelo que estas e as restantes educadoras inquiridas assinalaram foram escassas as formações que neste domínio tiveram, não tendo sido sequer por elas identificada uma acção de formação concreta nos últimos anos. Se considerarmos, por um lado esta informação, por outro, o facto de apenas um grupo reduzido ter tido formação inicial mais recentemente concluída, também o facto de, as investigações no âmbito da abordagem à linguagem escrita em Portugal serem relativamente recentes (a partir de finais dos anos 80) e, ainda, o facto destas educadoras desenvolverem o seu trabalho numa região onde o acesso à informação nem sempre é tão célere e eficaz quanto seria desejado, então, podemos configurar um cenário onde as incertezas, a falta de clarificação acerca de determinados tópicos ou a interpretação própria de cada educador, acerca da informação que lhe chega, se conjugam para dar azo a esta miscelânea de conhecimentos e de formas de perspectivar o seu trabalho e aquilo que poderiam esperar das crianças nesta faixa etária.

Mas, outros resultados poderão ajudar melhor a compreender quais os verdadeiros conhecimentos que estas educadoras têm acerca daquilo que as crianças são capazes de fazer durante a sua passagem pelo jardim-de-infância. Esses resultados dizem respeito às tarefas de hierarquização de produções de escrita e de situações de leitura das crianças.

Sendo fundamental, para uma adequação dos objectivos de trabalho às reais necessidades das crianças, conhecer o nível de desenvolvimento de todas e cada uma delas, no caso das concepções infantis sobre a leitura e a escrita e a forma como elas evoluem, os conhecimentos das educadoras de infância entrevistadas parecem não estar suficientemente esclarecidos e consolidados. Tal surge com mais destaque quando confrontamos as educadoras com produções de escrita e respostas das crianças perante uma situação de leitura com imagens. Relativamente à escrita, se bem é certo que a maior parte das educadoras entrevistadas ordenou de forma correcta ou parcialmente correcta as amostras apresentadas, quando são confrontadas com os conhecimentos que as crianças que as elaboraram têm relativamente à escrita, surgem indicadores de que esses conhecimentos, nalguns casos, parecem pouco claros ou, pelo menos, distanciados daquilo que a criança realmente fez e da forma de pensar que a caracteriza. Se não vejamos os conhecimentos que estas educadoras têm relativamente a cada uma das amostras apresentadas.

No que diz respeito às produções de escrita realizadas por um grupo de crianças apenas 4 educadoras conseguiram ordenar evolutivamente as seis amostras de escrita apresentadas, 9 fizeram-no de forma parcialmente correcta e cinco não as conseguiram ordenar correctamente. Contudo, o facto de terem efectuado uma ordenação correcta ou quase correcta não significa que as justificações que atribuem a essa hierarquização sejam totalmente acertadas, como veremos, de seguida, numa análise amostra a amostra.

Relativamente à amostra 1, que representa a escrita menos evoluída e cuja característica da etapa pré-silábica que melhor a define é a presença única de grafias não convencionais, doze educadoras foram capazes de identificar essa característica utilizando termos como “fase da bolinha” ou “fase do grafismo” para a definir; apenas uma delas utiliza vocabulário técnico para assinalar a fase em que se encontra a criança (educadora M), referindo que a mesma se situa na etapa pré-silábica; as restantes três ou não atribuem qualquer conhecimento a essa criança ou afirmam que não tem lateralidade definida o que se revela completamente desadequado.

No que diz respeito à amostra 2 que, atendendo às suas características, é a segunda

menos evoluída, ao incluir grafias não convencionais e algumas convencionais na escrita das palavras, apenas uma educadora se aproxima bastante da identificação correcta dessas características (educadora M) assinalando a etapa em que essa criança se situa; cinco outras educadoras apontam para a presença de grafias convencionais na escrita do nome e não convencionais nas restantes palavras, o que também se afigura correcto; mas, depois, as respostas começam a distanciar-se mais daquilo que realmente subjaz à resposta da criança; assim, outro grupo de 5 educadoras que, não percebendo que a escrita do nome é feita atendendo ao conhecimento memorístico que a criança tem, assinala-o como aspecto a destacar, o que, não podendo ser de todo considerado incorrecto, não é a característica principal a ressaltar desta amostra; finalmente, todas as restantes respostas (4) são desprovidas de sentido atendendo àquilo que esta criança sabe e faz.

A amostra 3 situada na etapa pré-silábica, nível 2, e caracterizada, fundamentalmente, pela presença de formas fixas na escrita de todas as palavras, foi correctamente descrita por 7 das educadoras entrevistadas, ao referirem, em geral, que a criança em questão escreve tudo exactamente igual, incluindo na escrita as letras do nome. Outras educadoras, definindo algumas características aproximadas (conhecimento das letras do nome, de letras ou utilização de grafias convencionais e não convencionais), não conseguiram identificar a característica sobressaliente desta amostra e, ainda, um grupo mais reduzido assinalou características que em nada representam a forma de pensar da criança (desenhar bem as letras ou juntar letras).

A quarta produção de escrita mais evoluída é da amostra 4 que, localizando-se também ela na etapa pré-silábica, representa uma evolução na escrita da criança ao enveredar pela utilização de grafias convencionais (letras) variadas, onde a presença dos critérios de quantidade e variabilidade são constantes. Nesta amostra uma das educadoras (M) identifica claramente estas características e assinala a etapa a que se referem; outras quatro são capazes de a caracterizar considerando a variedade de letras que a criança utilizou; próximas são também as respostas de um grupo de educadoras que referem que esta criança conhece algumas letras e que utiliza as letras do nome para escrever palavras; contudo, respostas que reenviam para conhecimentos do tipo mostrar disposição para, ter boa coordenação óculo-manual ou copiar palavras não revelam quaisquer conhecimentos acerca daquilo que esta criança verdadeiramente sabe acerca da escrita.

A amostra 5 é a quinta produção mais evoluída e corresponde a uma etapa de escrita com fonetização, com uma escrita predominantemente silábica. Nesta amostra, como nas anteriores, a educadora M não apenas identificou correctamente as características que, em termos de desenvolvimento das concepções da criança, estão presentes, como ainda

identificou a etapa em que esta se situa. Outra das educadoras (Q) não tendo nomeado a etapa, caracteriza-a correctamente; as restantes educadoras começam a distanciar-se de uma caracterização assegurando que a criança conhece algumas letras ou que é capaz de associar fonemas e grafemas, o que é certo mas não reflecte exactamente a forma de pensar da criança que é capaz de o fazer ainda antes de chegar a uma etapa silábica; e, finalmente, encontramos 5 educadoras que apontam para conhecimentos da criança completamente irrelevantes em termos evolutivos ou que não correspondem minimamente àquilo que a criança em causa fez.

A última amostra é a 6 que, também ela inserida na etapa de escrita com fonetização, se distingue da anterior por apresentar características de uma fase de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética. À semelhança do que se verificou nas amostras antecedentes, também aqui registamos uma resposta que aponta para um conhecimento mais aprofundado das concepções infantis por parte da educadora M que afirma que a criança em causa se encontra numa fase silábico-alfabética, outras respostas que, estando próximas da correcta, caracterizam sumariamente aquilo que a criança sabe (associação grafema/fonema e tentativas de escrita quase correctas nalguns casos), um terceiro grupo que respondendo de uma forma que não pode ser considerada completamente errada, ao apontar para o conhecimento que a criança tem sobre as letras, não se centra verdadeiramente nos aspectos que caracterizam esta escrita e, finalmente, um último grupo que assinala conhecimentos que não têm qualquer relação com aquilo que a criança escreveu.

Observando a totalidade dos resultados relativos à análise feita pelas educadoras às produções de escrita, verificamos que apenas uma delas (educadora M) parece ter conhecimentos sólidos acerca das concepções infantis sobre a escrita, não apenas descrevendo aquilo que a criança sabe para cada uma das amostras apresentadas, mas situando-as no nível evolutivo correcto. De entre as restantes podemos verificar a existência de dois grupos: um primeiro grupo de educadoras que, sendo a maioria, tem alguns conhecimentos acerca daquilo que a criança foi capaz de fazer e o que significa aquele registo, mas que aparentemente não o consegue situar em termos desenvolvimentais, e outro grupo, mais reduzido, que parece não ter conhecimentos sólidos e fundamentados acerca da forma como as crianças pensam a escrita, não sendo capazes de identificar características que revelem uma compreensão acerca daquilo que a criança foi capaz de realizar.

Finalmente, a pouca sustentabilidade dos conhecimentos destas educadoras no que toca à identificação e caracterização da evolução das concepções infantis de escrita fica patente na resposta que a maioria dá quando questionadas sobre as possíveis idades das

crianças que realizaram as distintas produções. Apesar das 6 crianças das amostras terem exactamente a mesma idade (5 anos), para 13 das 18 educadoras aquelas que parecem ter mais conhecimentos acerca da escrita são as mais velhas, fazendo oscilar as idades entre os 3 e os 5 anos à medida que a evolução vai acontecendo.

Em relação à evolução das concepções infantis de leitura, a hierarquização das 4 amostras de leitura apresentadas parece ter tido melhores resultados face à organização das amostras de escrita. Assim, das 18 educadoras, 12 foram capazes de as ordenar correctamente, apenas 5 o fizeram parcialmente e tão-somente uma as ordenou de forma incorrecta.

Curiosamente quando nos adentramos nas justificações ou nos conhecimentos que este grupo de educadoras tem relativamente à leitura, deparamo-nos com dois tipos de perspectivas face à leitura da criança, fundamentalmente nas duas primeiras amostras, ou seja, nas menos evoluídas. Uma primeira perspectiva está directamente orientada para explicitar aquilo que a criança pensa ou para os conhecimentos que a educadora pensa que a criança tem; uma segunda perspectiva surge ligada à forma como a criança se expressa, sendo que a educadora mais do que guiar-se pelo conteúdo rege a sua apreciação pela forma. Passemos, então, aos conhecimentos que este grupo de educadoras tem acerca da evolução das concepções infantis sobre a leitura para cada uma das amostras apresentadas.

A amostra 1, que é a menos evoluída em termos desenvolvimentais, caracteriza-se pela indiferenciação que a criança faz entre a imagem e o texto que a acompanha, isto é, para a criança quer o texto quer a imagem servem para ler. Das 18 educadoras, 11 foram capazes de caracterizar correctamente esta etapa e aquilo que a criança é capaz de fazer; três responderam incorrectamente e quatro optaram por se centrar nas questões da forma como a criança identificou a imagem (vocabulário) sem qualquer tipo de apreciação acerca daquilo que a criança realmente sabia em termos de leitura.

A segunda amostra mais evoluída é a amostra 2. Para a criança que respondeu à situação de leitura apresentada, o texto representa uma etiqueta do desenho, ou seja o nome do objecto que aparece na imagem, pelo que a supressão do artigo inicialmente utilizado para identificar o objecto acontece quando passa à leitura do texto. Não houve, para esta amostra, qualquer resposta totalmente correcta da parte das educadoras; as aproximações a uma resposta parcialmente correcta apontam para a sinalização da capacidade da criança de distinguir imagem de texto ou de reconhecer que o texto serve para ler. Uma das educadoras respondeu incorrectamente e quatro, novamente, ocuparam-se de apreciar aquilo que a criança

disse e não aquilo que ela pensa.

A amostra 3, caracterizada pela utilização, por parte da criança, de propriedades do texto como indicadores para antecipar a leitura feita a partir da imagem que, neste caso, se relacionam com a continuidade e longitude do texto, não foi correctamente caracterizada por nenhuma das educadoras entrevistadas. As respostas que mais se aproximam referem a capacidade da criança de distinguir imagem de texto ou de reconhecer que o texto serve para ler, o que, sendo correcto, acontece muito antes da etapa em que se encontra verdadeiramente a criança. As restantes respostas revelam-se incorrectas ao referenciarem a identificação de sílabas, de letras ou da relação sílaba/grafema como os conhecimentos que a criança possui.

Finalmente a amostra 4 que, também ela se caracteriza pela mobilização de estratégias por parte da criança para utilizar as propriedades que o texto oferece como indicadores da antecipação feita através da imagem, nomeadamente as letras, teve, da parte das educadoras entrevistadas avaliações que se aproximam bastante da forma de pensar da criança. Para a maioria destas educadoras a criança em questão é capaz de identificar algumas letras e sabe que o que está escrito está errado porque é capaz de estabelecer uma relação correcta entre grafema e fonema. Algumas educadoras, não conseguindo identificar especificamente a forma de pensar da criança, apenas assinalaram o facto desta possuir alguns conhecimentos acerca do código escrito.

Quando questionadas acerca da idade provável das crianças, de cada uma das amostras de leitura, à semelhança do que aconteceu com a escrita, a maioria das educadoras (15 das 18) assinala a componente idade como factor determinante na evolução dos conhecimentos das crianças.

Analisando globalmente os conhecimentos das educadoras acerca das concepções infantis sobre a leitura e a escrita verificamos que, em linhas gerais, parece ter sido mais fácil para as educadoras ordenar as amostras de leitura do que as da escrita. Sem uma razão expressa e explícita das educadoras, tal poderá dever-se ao facto do número de situações apresentadas para a leitura ser menor do que as de escrita ou ao facto das diferenças entre as diferentes amostras serem mais evidentes num caso do que noutro. Contudo, quando verificamos o tipo de apreciação que estas educadoras fazem apercebemo-nos que, em muitos casos, as respostas distam consideravelmente daquilo que a criança, que as deu, sabe ou pensa.

No caso da situação de escrita, observando cuidadosamente os resultados, verificamos que, à medida que as produções se vão tornando mais evoluídas, o sucesso na identificação das características que reflectem a maneira de pensar da criança vai sendo menor. Na situação de leitura, as dificuldades fizeram-se sentir, precisamente, na caracterização das amostras menos evoluídas, sendo que na mais evoluída, a maior parte das educadoras foi capaz de perceber a relação que a criança em questão estabeleceu entre fonema e grafema. Estes resultados, à semelhança dos obtidos por Mourato (1997) revelam, por parte de um grande número de educadoras, algum desconhecimento acerca das diversas etapas que configuram a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita mas, contrariamente às conclusões deste estudo, as dificuldades não se fizeram sentir de forma mais acentuada na tarefa de hierarquização da escrita. Pelo contrário, se é certo que houve mais sucesso na hierarquização da situação de leitura, em termos de conhecimentos acerca das características que definem essa evolução as educadoras revelaram mais dificuldades em identificá-las.

Por último, é importante salientar que, mesmo quando o desenvolvimento das concepções infantis foi perspectivado de maneira próxima àquilo que é a forma de pensar das crianças, que poderia ser um bom indicador dos conhecimentos das educadoras acerca da forma como se constroem, deparamo-nos com uma concepção completamente contraditória acerca da relação idade/evolução das concepções das crianças, considerada proporcionalmente dependente pela maioria das educadoras, o que volta a pôr em xeque a consistência dos conhecimentos destas educadoras, mesmo daquelas que, a partida, parecem ter mais conhecimentos sobre as concepções infantis de leitura e escrita e sobre a sua evolução.

Em síntese, as concepções das educadoras de infância entrevistadas acerca da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância parecem usufruir de um denominador comum que as caracteriza pela ausência, na grande maioria, de fundamentos sólidos e consistentes que sustentabilizem uma abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância de forma articulada, sistemática, continuada e contextualizada, o que se revela preocupante a julgar pelos resultados dos estudos de Schweiker e Schweiker (1993) ou McCutchen et al. (2002), que estabelecem uma relação directa entre conhecimentos dos educadores e práticas pedagógicas eficazes no âmbito da literacia.

Se é certo que a forma de pensar deste grupo deixa transparecer alguma coerência no âmbito dos objectivos gerais e específicos para a linguagem escrita que privilegia, essa coerência dilui-se quando aprofundamos nos restantes aspectos do currículo sobre os quais foi

questionado. Assim, uma aparente atenção aos aspectos conceptuais e funcionais da leitura e da escrita, enquanto objectivos a atingir, vai dissolvendo-se à medida que nos apercebemos que as questões da organização e apetrechamento do espaço e do tempo ou, até mesmo, a implementação das actividades vão acontecendo, segundo as palavras da maioria das educadoras, em momentos pontuais, dificilmente justificados com critérios pedagógicos que procurem a consecução desses mesmos objectivos. Nos discursos da maioria das educadoras encontramos muitas referências a situações pontuais e pouco sistematizadas de actividades que foram realizadas ou de estratégias que foram implementadas sem, contudo, se vislumbrar um fio condutor entre elas ou entre elas e aquilo que as educadoras asseguram pretender.

Na maior parte dos casos, as justificações que estas educadoras atribuem ao tipo de intervenção que desenvolvem e à forma como perspectivam essa intervenção surgem associadas a factores pessoais que, sendo importantes, não dispensam uma justificação pedagógica que avalize a maneira de ser e estar na profissão, nomeadamente, a maneira de pensar e agir a linguagem escrita no jardim-de-infância, não muito distante das conclusões a que chegaram Entwistle et al. (2000), Estrela Rego (1999), Bejarano e Carvalho (2003), Combs (1982, in Errington, 2004) ou Opdenakker e Van Damme (2006). Por outro lado, mesmo quando as razões que justificam a intervenção e a forma em que ela é perspectivada beneficiam de um carácter pedagógico, geralmente, escondem-se os verdadeiros fundamentos que as legitimam sob a égide de um conjunto de actividades/estratégias que são desenvolvidas, sem que possamos perceber, realmente, quais os aspectos do desenvolvimento do grupo de crianças que pretendem alcançar. A hegemonia das actividades/estratégias no discurso das educadoras é extensível, ainda, à forma como elas perspectivam o seu papel no desenvolvimentos das crianças no domínio em causa, o papel dos professores do primeiro ciclo do ensino básico e dos pais que, mais do que procurar identificar características que os definam, resguardam-se em situações concretas que gostariam de ver implementadas por cada um destes actores.

As divergências na forma de pensar deste grupo de educadoras poderão ter ficado, eventualmente, mais claras ao confrontamos estas docentes com situações concretas de leitura e escrita, onde as dificuldades na elaboração de uma avaliação diagnóstica acertada e devidamente justificada dessas situações representa um entrave à elaboração de caracterizações de necessidades e interesses dos seus grupos de crianças que permitam a concretização de projectos de trabalho que respeitem, verdadeiramente, aquilo que as crianças sabem e conhecem acerca da linguagem escrita.

4.3.3.- *Sobre as Práticas Pedagógicas e as Concepções dos Educadores de Infância no domínio da Linguagem Escrita*

Quando nos detemos a confrontar as práticas pedagógicas das 18 educadoras de infância observadas com a sua forma de perspectivar a abordagem à linguagem escrita verificamos que existem algumas discrepâncias pontuais entre a forma de pensar e a forma de agir, podendo, assim, falar de discrepâncias internas, exploradas nos dois pontos anteriores (entre os diferentes elementos avaliados quer nas práticas pedagógicas quer nas concepções), e externas, entre as práticas pedagógicas e as concepções.

Em relação aos ***aspectos de carácter metodológico*** que abrangem a concepção do projecto pedagógico de intervenção e a organização e gestão de espaços e tempos, o Quadro 26 oferece-nos uma perspectiva acerca dos pontos de aproximação e distanciamento entre práticas pedagógicas observadas e concepções das educadoras em cada um dos grupos de questões avaliados.

Em termos da concepção do *projecto pedagógico de intervenção*, na prática os projectos consultados, em geral, destacam a linguagem oral face à escrita mas, as educadoras que neles contemplam a linguagem escrita revelaram alguma preocupação no sentido de procurar explorar as concepções infantis sobre leitura e escrita ao longo do ano lectivo. Contudo, as concepções que os educadores revelam acerca dos seus próprios projectos de intervenção vão, apenas parcialmente, ao encontro daquilo que os próprios documentos acusam. Se por um lado concedem um maior destaque para a linguagem oral face à escrita e um lugar particular de notoriedade para a formação pessoal e social, por outro lado, mesmo quando questionadas directamente sobre a linguagem escrita e sobre a escrita inserida nos seus projectos, voltam a realçar a linguagem oral e a motricidade fina como aspectos prioritários a desenvolver, ignorando, aparentemente, o tipo de objectivos que formularam e que procuram a exploração dos aspectos funcionais e conceptuais da linguagem escrita.

Neste projecto é, ainda, atribuída alguma importância à definição de actividades, aspecto que ganha particular relevância em termos das concepções dos educadores onde, mais do que falar de processos de desenvolvimento, centram a sua atenção em situações concretas e específicas do seu dia-a-dia, mesmo quando questionadas sobre o desenvolvimento das crianças e das concepções infantis.

Quadro 26 – Quadro Comparativo dos Aspectos Metodológicos inerentes às Práticas Pedagógicas e Concepções das Educadoras de Infância

Dimensões de análise	***Práticas Pedagógicas***	***Concepções***
Projecto Pedagógico de Intervenção	Predomínio de objectivos para a linguagem oral	Destaque para os objectivos no domínio da linguagem oral e da formação pessoal e social
	Objectivos para a linguagem escrita centrados nas concepções infantis	Objectivos para a linguagem escrita centrados na linguagem oral e na motricidade fina
	Maior importância atribuída às actividades, seguidas das estratégias e dos recursos	Muita importância às actividades ao longo de todos os discursos
	Ausência maioritária de planificações	As planificações não são consideradas importantes
Organização de Espaços e Tempos	Inclusão de áreas particularmente orientadas para a leitura e escrita (Biblioteca, Escrita e Computador)	As justificações para a forma como o espaço foi organizado e para o apetrechamento das salas prendem-se com aspectos de carácter circunstancial (económicos, de infra-estruturas)
	Áreas da Biblioteca apetrechadas com quantidade mas não com diversidade de recursos	As educadoras que procuram potencializar o domínio da linguagem escrita apostam na diversidade de livros como elemento fundamental
	Desinvestimento nas restantes áreas de trabalho no âmbito da linguagem escrita	
	Utilização frequente de quadros para tarefas especiais	
	Observação de escassos registos escritos mais extensos e diversificados	Os registos existentes são percepcionados enquanto importantes para a utilização de competências neste domínio
	Na rotina diária observaram-se actividades relacionadas com o domínio em períodos específicos mas são escassos os casos onde existem momentos da rotina exclusivamente dedicados à linguagem escrita	As educadoras que contemplaram um momento da rotina para desenvolver um trabalho centrado na escrita justificam-no: com a importância do domínio em si e com o facto de promoverem a socialização
Estratégias de Intervenção Directa	Estratégias pró-activas e reactivas pouco diversificadas	
	As actividades mais frequentemente implementadas estão relacionadas com a leitura	Actividades mais referenciadas pelas educadoras: leitura, fichas de grafismos e alguns registos
	Actividade de escrita privilegiada: escrita do nome próprio	
	Actividades e estratégias muito centradas nas educadoras	A maior parte das actividades assinaladas são iniciadas ou concretizadas pelas educadoras
	Situações escassas de observação onde a escrita do quotidiano fosse utilizada de forma contextualizada e significativa	
		Justificações para a implementação das actividades: dar resposta a necessidades e interesses das crianças e pô-las em contacto com a linguagem escrita
		As estratégias de articulação família/escola são caracterizadas pela falta de continuidade, regularidade e pela predominância de estratégias de contacto indirecto

Em termos de concretização dos projectos de intervenção em planos de trabalho mais específicos, práticas pedagógicas e concepções parecem andar de mãos dadas. A grande

maioria das educadoras não elabora planificações específicas que permitam a operacionalização do projecto pedagógico de intervenção, que não são, por elas, consideradas como relevantes para o trabalho que desenvolvem.

Quanto à forma como as educadoras observadas e entrevistadas gerem espaços e tempos em prol da criação de situações multiplicadoras de experiências de aprendizagem no domínio em causa, as situações deficitárias identificadas nas práticas pedagógicas são dificilmente explicadas atendendo a critérios pedagógicos. Quer ao nível da organização e gestão de espaços, quer ao nível da organização da rotina diária, as educadoras justificam, geralmente, as suas opções socorrendo-se de factores meramente circunstanciais que não representam qualquer esforço por adequar ou estruturar espaços e tempos em função das necessidades e interesses das crianças que frequentam cada uma das salas observadas e, talvez por esse facto, não se tenha observado, nas salas, uma cuidada e pensada forma de organizar, apetrechar e gerir cada uma das áreas de trabalho e a sala no seu todo. Como referimos, na generalidade das salas a escrita observada, normalmente concentrada num ou dois espaços de trabalho por excelência orientados para a leitura e para a escrita, encontra-se, basicamente, limitada a alguns registos pouco extensos e a quadros para tarefas especiais que, sendo os mais utilizados, representam momentos pontuais de uma rotina diária potencialmente direccionada para a exploração do domínio em causa. Mas, mesmo nesses momentos que, à partida, poderíamos supor estarem intencionalmente orientados para a promoção de experiências de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita, quando interrogamos as educadoras acerca dos critérios que os justificam, deparamo-nos com razões que não têm na escrita o seu ponto de partida, dando lugar a um hiato entre aquilo que fazem e a forma como pensam acerca do que fazem.

Um ponto onde concepções e práticas parecem, de novo, aproximar-se é nas actividades que implementam junto do grupo de crianças. Quer ao nível das actividades/estratégias que implementaram durante o período de observação, quer ao nível das actividades/estratégias que foram assinalando durante a entrevista como aquelas mais frequentemente desenvolvidas, a maioria das educadoras limita-se a um pequeno conjunto de situações pedagógicas que realça a importância que para este grupo de educadoras têm as situações de leitura mais do que as de escrita, mesmo quando a maioria refere que a leitura e a escrita são processos que não se podem dissociar um do outro.

Sendo as actividades os elementos do currículo que, como vimos, maior destaque têm ao longo do discurso destas educadoras, afigura-se positivo o facto de, muitas delas estarem direccionadas para o desenvolvimento de aspectos conceptuais e funcionais da linguagem escrita e, quer ao nível das práticas pedagógicas, quer ao nível da forma como estas são

perspectivadas, existe uma coerência entre o tipo de situações implementadas e o tipo de situações que as educadoras assinalam privilegiar. Exemplo desta coerência é as actividades de leitura que, sendo as mais frequentemente observadas, foram igualmente as mais referenciadas pelas educadoras enquanto actividades particularmente favorecidas.

Deficitária, quer num campo quer noutro, situamos o tipo de intervenção relativa ao desenvolvimento dos aspectos figurativos da linguagem escrita, ou seja, a intervenção que procura motivar ou incentivar a criança a ser um utilizador activo da escrita. Apenas associada à escrita do nome, a utilização do código escrito de forma espontânea e livre por parte da criança não se configura como um aspecto a privilegiar. A parca utilização que é feita da escrita por parte da criança é, ainda, obstruída pela posição de algumas educadoras que a perspectivam enquanto actividade motora e que apostam na execução de fichas de grafismos como meio de preparação das crianças para a aprendizagem da escrita. Esta situação, se por um lado contraria uma postura mais construtivista assomada em actividades relacionadas com a leitura ou com a observação de situações de leitura e escrita, por outro lado, vai ao encontro da posição manifestada em termos de objectivos que as educadoras privilegiam para este domínio.

Em geral, quer ao nível das práticas pedagógicas, quer ao nível das concepções, as situações de aprendizagem concebidas e implementadas afiguram-se marcadamente pautadas pela intervenção activa das educadoras em detrimento de uma participação que se quer mais activa da parte da criança (Ferreiro, 1997; Aranda Cervantes, 2000; Rosenquest, 2002; Pausas, 1999; Lopes et al., 2004). Se é certo que o papel do educador de infância passa, como vimos, pela sua participação enquanto “escriba das crianças”, como referem Alves Martins e Niza (1998), não podemos esquecer que à criança cabe construir activamente as suas aprendizagens, pelo que ao educador é também exigido que diversifique as situações de utilização significativas e contextualizadas da linguagem escrita, de maneira a que as crianças possam mobilizar diferentes competências neste domínio (Alves Martins, no prelo).

A relação entre práticas pedagógicas e concepções das educadoras no que diz respeito aos *aspectos metodológicos* da sua intervenção parece, assim, pautada por três aspectos fundamentais.

O primeiro remete para uma ausência de fio condutor único que as enforma e que as baliza de maneira coerente e consistente, fundamentalmente observada quando comparamos o tipo de objectivos que definiram, aqueles que dizem implementar e as actividades/estratégias que implementam nas suas práticas pedagógicas e que, em consonância, são aquelas que mais assinalam implementar.

O segundo centrado na dificuldade em justificar as opções que tomaram ou vão tomando ao longo das intervenções. O que, de facto, parece distanciar concepções e práticas pedagógicas é a forma como as segundas são justificadas pelas primeiras, isto é, é a dificuldade ou incapacidade das educadoras de fundamentarem com critérios pedagógicos as suas opções, sobretudo aquelas que se prendem com aspectos da intervenção que não estão directamente relacionados com as actividades diárias, tais como a organização de espaços e tempos ou a própria concepção do projecto de intervenção.

O terceiro, uma coerência acentuada entre concepções e práticas no que diz respeito ao tipo de actividades e estratégias de intervenção que privilegiam, pautada pela participação activa das educadoras nas situações de aprendizagem que limita a exploração das crianças em aspectos relacionados com a utilização livre da leitura mas, fundamentalmente, da escrita.

Estes resultados, muito próximos daqueles que foram apresentados em investigações como as de Stipek e Byler (1997), Chan e Chan (2003), Simmons et al. (1999), Haney et al. (2002), López (2003), Martin (2004), Menezes (2002), Ponte (1994, 1994a) ou Freire (1999), revelam a não existência de uma relação directa e coerente entre concepções e práticas pedagógicas dos educadores e professores que, ora aproximando-se, ora distanciando-se, reflectem a forma de estar das docentes na profissão.

Especificamente no que toca à educação de infância, é interessante verificar que, estas educadoras, mais do que posicionarem-se de acordo com uma orientação pedagógica específica (Stipek & Byler, 1997) ou reflectirem diferenças, fruto das características do grupo de crianças e da sua faixa etária (File & Gullo, 2002), apresentam concepções e práticas pontualmente divergentes que, direccionadas para a criança e as suas necessidades nuns momentos e, centradas no adulto e na sua forma de pensar a linguagem noutros momentos, contradizem os resultados de investigações apresentados por Einarsdóttir (2001, 2002, 2006), Maxwell et al. (2001) ou Alvestad (2004), que relatam uma convergência entre concepções e práticas dos educadores quando estes se situam num tipo específico de intervenção (centrado na criança ou centrado no adulto, mais orientado e estruturado ou menos orientado e estruturado, ensino formal ou ensino centrado no desenvolvimento da criança).

Contudo, quando confrontamos os resultados com a pesquisa bibliográfica efectuada especificamente no âmbito dos estudos sobre pensamento e acção dos educadores no domínio da linguagem escrita, comprovamos que se aproximam bastante de algumas das conclusões apresentadas por Islam (1999), Braithwaite (1999) e Foote et al. (2004).

Em primeiro lugar, tal como no estudo de Braithwaite (1999), as actividades privilegiadas pelas educadoras, quer nas suas práticas, quer ao nível das suas concepções, são, maioritariamente, actividades claramente orientadas para o desenvolvimento de competências

específicas de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, que não se coadunam com a posição tomada ao nível da definição de objectivos e das justificações que, em termos de desenvolvimento da criança são atribuídas pelas educadoras àquilo que fazem e àquilo que dizem que fazem. Essa inconsistência entre aquilo que os educadores pensam inicialmente privilegiar (nos seu projectos de intervenção) e a forma como eles se concretizam na prática surge, também ela, explicada por Foote et al. (2004) que atribui a diversos factores as razões para que tal possa acontecer, nomeadamente aspectos que se prendem com os conhecimentos dos educadores e professores ou com a sua formação profissional.

Em segundo lugar, e sobretudo ao nível das concepções mas, também das actividades implementadas, a perspectiva deste grupo parece pender mais para uma orientação de preparação para a leitura e para a escrita do que para uma orientação de emergência da linguagem escrita (Ferreiro, 1997; McMahon et al., 1998; Miller, 2001; Guimarães & Youngman, 1995) o que, segundo Islam (1999) poderá estar directamente relacionado com o distanciamento temporal da formação inicial deste grupo de educadoras. Considerando que a média de anos de serviço lectivo do grupo é de 17.3 anos e que apenas uma das educadoras tem uma formação mais recente (com 5 anos de serviço), afigura-se perfeitamente plausível estarmos perante uma situação idêntica à proposta pelo investigador que claramente associa a formação recente (inferior a 6 anos) a práticas pedagógicas e concepções sobre a abordagem à linguagem escrita desde uma óptica de literacia emergente.

Se, a esta questão da formação inicial aqui aventada nos estudos de Foote et al. (2004) ou Islam (1999), somarmos o facto de não terem sido identificadas pelas educadoras, no Estudo 1, acções de formação neste âmbito, atendendo, também, ao seu distanciamento temporal, poderemos estar perante uma questão que, para além de outros factores, estará, à partida, condicionada pela formação, muitas vezes referenciada como elemento chave para compreender as concepções dos educadores e a relação entre estas e as práticas pedagógicas (Calderhead & Robson, 1991; Witcher & Onwuegbuzie, 1999; Guskey, 2002; McMullen & Alat, 2002) e pelo arraigo de formas de ser e estar na profissão que se foram consolidando ao longo de muitos anos de serviço docente, com a prevalência provável de situações onde a experiência profissional ou a cultura escolar consolidada acabam por ditar aquilo que possa ser considerado como melhor em termos de intervenção (Lin et al., 1998; Chen et al., 2002; Einarsdóttir, 2002, 2003a; Ling, 2003; Errington, 2004).

Por outro lado, abordámos neste Estudo aspectos inerentes ao ***posicionamento pedagógico*** bem como às questões relativas aos ***conhecimentos das educadoras acerca dos processos de desenvolvimento das crianças*** que, tendo sido apenas alvo de avaliação durante

a entrevista, limita a sua confrontação directa com as práticas pedagógicas, que não resulta completamente evidente. Contudo, alguns dos resultados obtidos configuram um panorama que interessa explorar, pois poderá fornecer alguns dados relevantes que permitam ir além da análise até aqui desenvolvida.

Em primeiro lugar, afigura-se interessante repensar o facto de, para a maioria, as justificações que as levam a optar por um modelo pedagógico particular ou por uma pedagogia ecléctica não se basearem em princípios ou pressupostos de índole pedagógica, psicológica ou filosófica que os fundamentem. As razões apontadas pela maioria das educadoras não parece indiciar um conhecimento aprofundado do modelo que assinalam subjazer as suas práticas, à excepção de algumas educadoras que seguem o Movimento da Escola Moderna, como tivemos oportunidade de referir. Ou então estaremos perante uma situação idêntica à de Ling (2003), que concluiu que apesar da diversidade de formação, as concepções dos educadores são similares, mesmo não tendo, nós, qualquer dado que nos faça supor que tal possa acontecer neste grupo.

Essa mesma falta de indícios claramente referenciadores da sua postura pedagógica parece transpor-se para algumas das questões que anteriormente referenciamos e que se prendem com a forma como são concebidos e geridos os diversos elementos curriculares em causa. Às dificuldades em perceber as razões que levaram a maioria das educadoras a optar por um forma determinada de organizar espaços e tempos ou de conceber e implementar determinado tipo de estratégias de intervenção, juntamos, agora, essas mesmas dificuldades em compreender quais as justificações que as levaram a situar a sua forma de estar na profissão. Os gostos pessoais ou o facto de considerarem determinado modelo bom para o desenvolvimento das crianças por si só não parecem ser suficientes para justificar as opções tomadas pois, provavelmente, muitos outros factores estarão subjacentes a esta decisão. Ir além deste tipo de respostas revelou-se, nestes casos, uma tarefa difícil de conseguir, o que, por um lado nos leva a reflectir acerca da forma como aconteceu a entrevista e, por outro lado, da forma como, de facto, as educadoras de infância entrevistadas percepcionam o seu trabalho.

Relativamente às entrevistas, ter optado por interferir minimamente durante a sua realização, deixando que as educadoras respondessem de acordo com aquilo que entendiam ou queriam responder, foi, certamente, um obstáculo ao aprofundar determinados aspectos que, reformulados ou reequacionados, poderiam ter fornecidos dados mais específicos ou ricos que ajudariam a melhor compreender a forma de pensar das educadoras. Por outro lado, e atendendo ao tipo de respostas dado pelas educadoras em diferentes perguntas, todas elas de natureza semelhante, poderemos, de facto, estar perante a verdadeira forma de pensar destas

docentes ou, até mesmo de algum sentimento de desconforto ou falta de à vontade que este tipo de situações pode provocar.

Em segundo lugar, é interessante retomar a forma como as justificações acerca da maneira como percepcionam a abordagem à linguagem escrita são concretizadas. Aqui, como nas razões que invocam para implementar determinado tipo de estratégias ou actividades, as educadoras centram-se, fundamentalmente, em situações específicas do seu dia-a-dia. Mais do que fundamentar as opções em termos de porquê privilegiar um domínio ou outro ou porquê esses processos de desenvolvimento e não outros, estas docentes encaminham as suas justificações para actividades que realizam frequentemente e que consideram serem relevantes para a promoção de experiências de aprendizagem no domínio em causa. Em linhas gerais, essas justificações estão directamente ligadas às suas práticas pedagógicas, mais do que relacionadas com critérios pedagógicos que as possam sustentar.

Este tipo de justificação torna-se, ainda, extensível à forma como o seu papel enquanto educadora de infância, ao papel do professor do primeiro ciclo e ao papel dos pais são perspectivados e que, abrangendo um leque mais vasto de competências, os define básica e fundamentalmente como promotores de situações (actividades/estratégias) de aprendizagem, o que ajuda a compreender o forte peso que esta componente tem ao nível de práticas pedagógicas e concepções das educadoras. Sem que percebamos as razões desta centração nas actividades diárias para justificar o seu saber-fazer e o seu fazer, e sem qualquer investigação que, inserida na nossa pesquisa bibliográfica, nos ajude a desocultá-las, resta-nos admitir que este seja um facto que condiciona fortemente a forma de pensar e agir destas docentes que, mais do que tentar reflectir acerca de objectivos ou razões para a sua concepção e implementação, encontram nessas actividades ou situações pedagógicas as condições que procuram para potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens dos seus grupos de crianças. Neste sentido, mais do que encontrar divergências na maneira de perspectivar as actividades (Nuttall, 2003) ou o seu envolvimento nelas (Einarsdóttir, 2003), situamos as actividades como ponto nevrálgico de concepções e práticas das educadoras que, eventualmente, lhe confiram consistência ao currículo que pretendem desenvolver, como vislumbra Brock (2003) quando nos fala da rede de experiências e conhecimentos que ajudam a construir os conhecimentos dos educadores.

Mas esta posição bastante centrada nas práticas pedagógicas e as dificuldades em ir além delas vão revelar-se, ainda, nos conhecimentos que estas docentes têm acerca dos processos de desenvolvimento das concepções infantis e das competências que privilegiam desenvolver nos seus grupos de crianças no domínio da linguagem escrita.

Os dados relativos aos conhecimentos das educadoras nesta matéria vão além da mera

associação às actividades ou estratégias que possam implementar ou que afirmem serem frequentemente desenvolvidas nas suas salas. Esses resultados ajudam por um lado a confirmar esse eclectismo na maneira de estar na profissão e, talvez, a explicar as divergências que temos vindo a assinalar fruto de algum desconhecimento em termos daquilo que as crianças nestas faixas etárias são capazes de fazer.

As divergências registadas entre os objectivos definidos nos projectos pedagógicos (práticas pedagógicas) e os objectivos que as educadoras afirmam privilegiar (concepções) vêem-se, por um lado, confirmadas quando questionamos as educadoras acerca das competências que as crianças devem desenvolver para aprender a ler e escrever ou das competências que necessitam desenvolver para transitar para o primeiro ciclo do ensino básico, onde os domínios motor e de linguagem oral prevalecem nas opções das docentes. Mas, por outro lado, estes mesmos dados corroboram a coerência existente entre os objectivos para a linguagem escrita que as educadoras afirmam privilegiar (linguagem oral e motricidade fina), as actividades que assinalam implementar mais frequentemente para este domínio (leitura da educadora e fichas de grafismos) e essas competências que afloram no discurso das docentes. Isto é, não havendo coerência entre concepções e práticas, são as primeiras aquelas que mais consistência oferecem neste grupo e que, de novo, nos leva até aos resultados obtidos por Braithwaite (1999), onde o planeamento das práticas privilegia a emergência da linguagem escrita e as concepções o trabalho de competências de preparação para uma aprendizagem formal neste domínio.

Um último aspecto emerge da avaliação que as educadoras fizeram sobre as situações de leitura e escrita apresentadas durante a entrevista e que representam diferentes formas de pensar das crianças sobre como se lê e escreve. Como revelaram os dados apresentados, a maior parte das educadoras possui alguns conhecimentos acerca daquilo que as crianças fizeram ou disseram perante a situação de escrita ou leitura proposta, fundamentalmente em termos de organização das amostras em termos evolutivos e sobretudo na identificação de algumas características das etapas iniciais da evolução das concepções infantis. Contudo, situações mais evoluídas de escrita ou de leitura representaram alguns entraves à consecução de um diagnóstico acertado sobre a forma de pensar daquelas crianças e, sobretudo, a inclusão da variável “possível idade” dessas crianças, considerada pela maioria como um factor que condiciona a forma de pensar das crianças, veio dar uma achega às carências relacionadas com os conhecimentos destas docentes acerca das concepções infantis sobre leitura e escrita e à forma como estas evoluem, que também se fizeram sentir na investigação de Mourato (1997).

Se levarmos em linha de conta que os objectivos definidos nos projectos pedagógicos

de intervenção e os objectivos que as educadoras asseguram privilegiar parecem sofrer de algum desfasamento e que as actividades implementadas e assinaladas pelas educadoras como mais frequentemente realizadas apostam, preferentemente, em situações onde as concepções infantis se encontram ausentes ou não são, de todo, privilegiadas preterindo a linguagem escrita pela linguagem oral e a motricidade fina, podemos estabelecer algum paralelismo entre a forma como estas educadoras perspectivam e implementam a sua intervenção e os seus conhecimentos que, à partida, se constituem como base para o planeamento da sua acção educativa.

Considerando os conhecimentos necessários para uma adequada avaliação diagnóstica das crianças, nomeadamente, das suas concepções acerca daquilo que significa ler e escrever e de como se efectivam, na prática, a leitura e a escrita, são chave para o planeamento de uma intervenção pedagógica que procure dar resposta às necessidades das crianças (Schweiker & Schweiker, 1993; McCutchen et al., 2002), partindo daquilo que elas sabem; então, é perfeitamente plausível supor que, a partir do momento em que o educador é confrontado com uma situação que desconhece ou conhece pouco todo o resto do seu percurso enquanto organizador e gestor do processo educativo possa sofrer altos e baixos, contradições e divergências.

Quando a dificuldade na compreensão daquilo que a criança sabe se acentua e quando, à partida, aquela criança pode ser detentora de algum tipo de informação que não é perfeitamente lida pela educadora ou até mesmo quando, aparentemente, existem discrepâncias entre aquilo que a educadora supõe que a criança sabe e a sua faixa etária que, eventualmente, poderá ser entendido enquanto atraso ou progresso no desenvolvimento dessa criança, é possível e passível de se aceitar que, mesmo sendo apologistas de uma perspectiva mais construtivista da aprendizagem, algumas educadoras acabem por optar por conceber e implementar situações mais estruturadas e tradicionais, onde o confronto com o seu desconhecimento acerca das concepções infantis não se coloque. Contudo, tal não deixa de representar alguma contradição entre aquilo que elas dizem que deve ser a sua intervenção neste domínio e aquilo que dizem que fazem, porque são detentoras de alguns conhecimentos que lhes permitem assegurar algum tipo de intervenção neste âmbito, e aquilo que realmente fazem, sobretudo nos aspectos que representam situações de trabalho concreto com as crianças (actividades e estratégias).

Finalmente, e apesar do eclectismo que possamos sentir quando o nosso centro de atenção é a maioria das educadoras, não podemos generalizar esses resultados a todas as educadoras observadas e entrevistadas. A julgar pelos dados obtidos, apesar de ser uma minoria, existem práticas pedagógicas e formas de as perspectivar que, à partida, asseguram

claramente uma intervenção mais cuidada e criteriosa no domínio da linguagem escrita. Quer ao longo da apresentação dos dados referentes às práticas pedagógicas observadas, quer ao longo da apresentação dos dados relativos às concepções das educadoras entrevistadas, foram sendo indicados resultados que nos dão conta de intervenções pedagógicas onde se aposta na diversidade de formas de organizar e gerir o contexto pedagógico (espaços, tempos e actividades/estratégias) e onde a forma de pensar a linguagem escrita é expressa, basicamente, por aspectos que lhe configuram um cariz claramente construtivista e onde os processos inerentes às concepções infantis sobre leitura e escrita, sendo do conhecimento do educador, constituem-se como ponto de partida da acção pedagógica. É precisamente sobre algumas destas educadoras que iremos centrar a nossa atenção no próximo Estudo, tentando perceber quais os aspectos que são chave para falarmos de intervenções pedagógicas que privilegiem a linguagem escrita enquanto domínio transversal e que, à semelhança de todos os restantes domínios e áreas de conteúdo, deve fazer parte integrante do conjunto de aprendizagens que é potencializado no jardim-de-infância.

EM SÍNTESE E RETOMANDO OS OBJECTIVOS INICIALMENTE PROPOSTOS…

Este estudo sobre as práticas pedagógicas e as concepções de um grupo de educadoras de infância acerca da abordagem à linguagem escrita veio revelar pontos de desfasamento e proximidade entre a forma de pensar e agir destas docentes, caracterizado, fundamentalmente, por um eclectismo quanto ao posicionamento pedagógico que define a maior parte das intervenções pedagógicas no domínio em causa.

Assim, e relativamente ao primeiro objectivo deste Estudo - c*aracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando os aspectos relativos à organização de espaços e tempos e ao tipo de actividades e estratégias planificadas e implementadas no domínio da abordagem à leitura e escrita* – dos resultados ressalta a falta de sistematicidade na intervenção pedagógica da generalidade das educadoras deste grupo. Se por um lado, privilegiam a organização e gestão de áreas de trabalho directamente relacionadas com este domínio (Biblioteca, Escrita, Computador), por outro lado, as restantes áreas de trabalho, em geral, encontram-se pouco apetrechadas com materiais de leitura e escrita que facilitem a

mobilização de competências neste âmbito por parte das crianças que as frequentam. O factor organização do tempo ou rotina diária não contemplando, na maior parte dos casos, momentos especificamente orientados para promover experiências de aprendizagem no domínio em causa, acaba por considerar, dentro de alguns dos períodos dessa rotina, actividades que se repetem com alguma frequência, basicamente associadas ao preenchimento de quadros para tarefas especiais que são, ainda, alguns dos registos mais frequentemente observados nas salas. Em relação às estratégias de intervenção, sendo pouco diversificadas, privilegiam, fundamentalmente, a leitura que, regra geral, é efectuada pelas educadoras. São estratégias, na maior parte dos casos, centradas nas educadoras que, sendo pontuais, levam-nos a perspectivá-las enquanto carentes de contextualização, funcionalidade e significado, em muitos casos. Na implementação de estratégias de intervenção revelou-se, assim, pouco frequente a utilização daquilo que denominámos como *escrita do quotidiano*.

O segundo objectivo do estudo era *determinar quais as concepções que os educadores de infância têm relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância*. Os resultados mostraram que, para a maioria destas educadoras a abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância deve acontecer através de actividades, basicamente, centradas nos domínios da linguagem oral e da motricidade fina, tais como as fichas de grafismos, a leitura e alguns registos adstritos à escrita do nome próprio. Aliás, são as actividades o eixo central que enforma a perspectiva do grupo acerca daquilo que é a abordagem à linguagem escrita, recorrendo a elas para justificar as suas diversas opções ou tomadas de decisão. Estas actividades, frequentemente, iniciadas e concretizadas pelas educadoras, deixam pouca margem de manobra para a experimentação activa da criança. Em qualquer caso e, contrariamente aos tipo de intervenção que afirmam implementar, com a concepção e implementação deste tipo de situações pedagógicas, as educadoras procuram dar resposta às necessidades das crianças e pô-las em contacto com a linguagem escrita.

Relativamente ao terceiro objectivo - *determinar quais as concepções dos educadores de infância acerca da sua prática pedagógica no domínio da linguagem escrita* – a forma como justificam as suas intervenções ou a maneira de organizar e gerir o espaço pedagógico não dista da posição manifestada relativamente à forma como deve ser feita a abordagem à linguagem escrita. Muito centradas em actividades para justificar as opções tomadas, nas necessidades das crianças e em aspectos circunstanciais que condicionam a gestão dos

recursos de que dispõem, as educadoras, mesmo quando confrontadas com projectos que contemplam a leitura e a escrita, continuam a mostrar uma preferência pelos domínios da linguagem oral e da motricidade fina como domínios que se constituem como pré-requisitos para a aprendizagem formal da linguagem escrita.

Sobre o quarto objectivo - *determinar quais as concepções que os educadores de infância têm sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita* – os resultados demonstraram que este grupo de educadoras, na sua maioria, não possui conhecimentos consistentes no âmbito das concepções infantis sobre leitura e escrita. Sendo capazes de identificar alguns aspectos que caracterizam os níveis iniciais de evolução das concepções infantis, revelaram dificuldades na caracterização de níveis mais avançados, associando a evolução dessas mesmas concepções a idades específicas das crianças, raramente considerando outros factores, tais como experiência prévia ou conhecimentos já adquiridos, que possam ter condicionado as respostas das crianças. Estas carências ao nível dos conhecimentos revelaram-se, ainda, no tipo de competências que as educadoras asseguram privilegiar no domínio em causa que, mais do que potencializar os aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita, optam pela promoção, nas crianças, de competências de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Quando procurámos *estabelecer uma relação entre as concepções dos educadores de infância (acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância; daquilo que pensam sobre aquilo que fazem neste domínio e dos seus conhecimentos sobre as concepções infantis de leitura e escrita) e o tipo de práticas pedagógicas implementadas*, nosso último objectivo, verificamos que existem discrepâncias pontuais entre umas e outras que nos levam a apontar para uma falta de consistência entre elas.

Os distanciamentos mais notórios verificam-se entre o tipo de objectivos plasmados nos projectos pedagógicos de intervenção e os objectivos que as educadoras asseguram privilegiar, entre a escassez de registos escritos extensos, a pouca frequência de actividades ligadas aos registos e a muita importância que as educadoras lhes atribuem enquanto forma de mobilização de competências neste domínio e entre o tipo de actividades que implementam e a justificação que atribuem a essas actividades.

As aproximações entre concepções e práticas pedagógicas foram registadas em 3 aspectos particulares: (1) entre as actividades enquanto elemento mais privilegiado ao nível da

concepção do projecto pedagógico de intervenção e as actividades enquanto eixo que enforma a maneira de pensar destas educadoras acerca do seu trabalho e daquilo que consideram ser as melhores estratégias de intervenção no domínio em questão; (2) entre as actividades que implementam e aquelas que afirmam privilegiar e (3) entre a ausência na implementação de actividades de escrita e a ausência dessas mesmas actividades na maioria dos discursos das educadoras.

5.- ESTUDO 3: ESTUDO APROFUNDADO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

5.1.- JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

5.1.1.- Objectivos

A observação das 18 educadoras de infância apresentada no Estudo 2 da presente investigação configurou-se como ponto de partida para o aprofundar das práticas pedagógicas destas profissionais no domínio da linguagem escrita. A informação mobilizada permitiu-nos obter uma perspectiva geral sobre a forma como um grupo de educadoras de infância da Ilha Terceira implementa estratégias de gestão da sua intervenção pedagógica, no sentido de potencializar a abordagem à linguagem escrita, neste nível de ensino. Agora, procuramos compreender e aprofundar o tipo de acção que estas docentes desenvolvem em prol de uma abordagem à linguagem escrita de qualidade e que respeite aquilo que a criança pensa e sabe, pelo que enveredámos pela realização de uma observação mais intensiva, num segundo momento, com um grupo mais limitado de educadoras de infância que melhores resultados obteve durante a primeira observação.

Assim, são nossos objectivos para o Estudo 3:

- Caracterizar aprofundadamente as práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando os aspectos relativos à organização de espaços e tempos e ao tipo de actividades e estratégias planificadas e implementadas no domínio da abordagem à leitura e escrita.
- Identificar possíveis formas distintas de intervir no domínio da linguagem escrita.

Através destes objectivos procuraremos conhecer concretamente qual o tipo de intervenção que cada uma delas privilegia no domínio em questão, perceber quais as diferenças que essas práticas pedagógicas comportam e compreender de que forma a intervenção que cada uma delas desenvolve se coaduna com uma perspectiva de literacia emergente, onde a mobilização contextualizada e significativa da linguagem escrita permite a construção, por parte da criança, de concepções acerca daquilo que significa ler e escrever.

5.1.2.- Participantes

Num terceiro momento desta investigação e, procurando conhecer mais pormenorizadamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no domínio da leitura e da escrita, foram seleccionadas, de entre as 18 educadoras observadas e entrevistadas no Estudo 2, três educadoras. Esta selecção foi realizada atendendo à pontuação obtida por cada uma das educadoras observadas através dos itens quantificáveis da grelha de observação. Neste sentido e, dado existirem três grupos de educadoras de infância correspondentes a três modelos ou orientações pedagógicas distintas, o que poderá representar três formas distintas de conceber e implementar o seu trabalho pedagógico, foram seleccionadas as educadoras que, em cada grupo (cada modelo pedagógico), obtiveram maior pontuação, sendo estas as educadoras A, O e M, como se pode verificar no Quadro 27.

Quadro 27 – Resultados da Quantificação da Grelha de Observação utilizada no segundo momento da primeira fase da investigação

EDUCADORA	TOTAL	MODELO PEDAGÓGICO
A	143	Trabalho por Projecto
B	86	Trabalho por Projecto
R	76	Trabalho por Projecto
D	62	Trabalho por Projecto
C	51	Trabalho por Projecto
O	181	Ecléctico
H	143	Ecléctico
F	138	Ecléctico
P	124	Ecléctico
N	91	Ecléctico
G	84	Ecléctico
E	69	Ecléctico
M	192	MEM
L	173	MEM
Q	160	MEM
J	156	MEM
I	117	MEM
S	62	MEM

5.1.3.- Instrumentos

O registo descritivo de observação foi a técnica de recolha de dados preferencialmente seleccionada no Estudo 3, para aprofundar questões inerentes às práticas pedagógicas das três educadoras de infância seleccionadas.

A observação permite "descobrir os aspectos característicos" de sujeitos ou grupos, proporcionando-nos uma representação da realidade. A observação é um processo deliberado e sistemático: devem determinar-se aspectos como "o que se observa, quem é observado, como se observa, quando se observa, onde se observa, quando se registam as observações, que observações se registam, como se analisam os dados procedentes da observação ou que utilidade se dá aos dados" (Gómez et al., 1996, pp. 150-151).

Seguindo os sistemas de observação propostos por Gómez et al. (1996), este tipo de instrumento insere-se num *sistema descritivo*, entendido como "...um sistema de observação aberto, onde a identificação do problema pode realizar-se de uma maneira explícita, referindo comportamentos, acontecimentos ou processos concretos" (p. 160). Como referem estes autores, podemos optar, dentro deste sistema, por dois tipos de observação: a observação estruturada, onde se define com alguma precisão os limites daquilo que se quer observar e, a observação não estruturada, onde as questões que preocupam o investigador são definidas de forma imprecisa. Dentro deste sistema, especificamente na presente investigação, centrar-nos--emos numa observação estruturada, pois serão definidos *a priori* tópicos de observação. Contudo, e porque frequentemente o observador sente a necessidade de combinar ambos os tipos de observação, no nosso caso, em particular, optaremos por este tipo de estratégia combinatória, que nos permitirá complementar, com informação que possamos considerar relevante, aquela que formos recolhendo tendo em atenção os tópicos inicialmente definidos.

Como foi inicialmente referido, este momento de recolha de dados desenvolveu-se ao longo de um ano lectivo (2004/2005) e implicou a observação de cada educadora no início (Outubro), meio (Janeiro) e fim (Abril/Maio) desse mesmo ano, por um período de três dias por semana (segundas, quartas e sextas-feiras). Durante esses dias foram acompanhadas as actividades, na íntegra, mesmo aquelas que, à partida, poderiam não ter qualquer expressão directa em termos de promoção da leitura e da escrita, como por exemplo a educação física ou visitas.

O registo das observações será efectuado através daquilo a que Gómez et al. (1996) denominam como *notas de campo*. "As notas de campo são apontamentos para recordar a observação realizada de maneira que nos facilite um posterior estudo ou reflexão sobre o problema..., são notas onde, além disso, se realizam reflexões, se incluem comentários, ideias,

frases, desenhos que ilustrem o observado" (p.161).

Porque o objectivo desta fase de recolha de dados não é apenas o de observar comportamentos inerentes às práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita mas, o de aprofundá-los, tentando perceber algumas perspectivas subjacentes a essas práticas, as observações efectuadas far-se-ão acompanhar de outro tipo de registo, nomeadamente áudio, que estará direccionado para comentários ou conversas que possam surgir a partir da intervenção pedagógica do educador observado, procurando explicitar intenções ou reflexões a ela associadas. Este registo será realizado a par do registo de observações e será, desta feita, considerado como um instrumento que permitirá complementar a informação recolhida através da observação. Assim, a sua utilização não implicará a construção de um instrumento específico mas, apenas o registo, no momento, do possível comentário inerente à situação, evidentemente orientado para a área em estudo. Esta informação será de grande valor aquando da análise e interpretação da informação recolhida através da observação e constituir-se-á como uma mais valia à informação mobilizada na entrevista desenvolvida durante o Estudo 2.

Como referem Gómez et al. (1996), na análise destes dados será essencial, para além de especificar claramente o onde e o quando da observação, definir, por um lado, os aspectos que dizem respeito à observação em si, aos factos e, por outro, a tudo aquilo que faz referência a comentários, interpretações, bem como aos diferentes níveis da linguagem (do observador, do educador, das crianças).

"Toda observação sistemática tem como finalidade a obtenção de informação sobre algum assunto em concreto. Isto implica que, antes de iniciar as nossas observações, devamos ter alguma ideia, mesmo que seja imprecisa, daquilo que vamos observar" (Gómez et al., 1996, p.151). No caso concreto deste Estudo, a definição dos critérios ou parâmetros de observação tiveram como ponto de partida aqueles previamente definidos na *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância*, os itens das entrevistas realizadas, bem como as questões colocadas no inquérito por questionário inicialmente aplicado, sobre os quais nos debruçámos nos Estudos anteriores. Neste sentido, foram considerados como aspectos a observar:

a) a concepção do projecto pedagógico: definição de objectivos, actividades ou estratégias de intervenção específicas para o domínio da linguagem escrita ou de planificações que abranjam esta área;
b) organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária: organização e apetrechamento da área da biblioteca e das restantes áreas da sala em termos de promoção da leitura e da escrita e organização da rotina diária tendo em conta a

existência de momentos que privilegiem esse tipo de experiências;

c) implementação de estratégias de intervenção que promovam a abordagem à leitura e à escrita na sala de jardim-de-infância: estratégias que podem ser previamente planificadas ou que podem ser implementadas atendendo à situação ou contexto de observação e que impliquem a utilização da escrita quer da parte do educador, quer da parte da criança ou, até mesmo, das famílias.

A informação recolhida através da observação servirá, ainda, para a elaboração de um mapa espacial de cada uma das salas que, à semelhança do realizado na *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância*, permitirá aprofundar na sua análise e registar as diversas alterações que a sala vai sofrendo ao longo do ano lectivo.

A análise da informação recolhida, neste momento, permitirá, por um lado, descrever a forma como cada uma destas três educadoras trabalha o domínio da abordagem à leitura e à escrita e o tipo de intervenção que privilegia e, por outro, realizar um estudo comparativo da forma como este tipo de abordagem vai sofrendo alterações ou ajustamentos ao longo do ano, de forma a adequar-se ao desenvolvimento do grupo de crianças ou às necessidades detectadas por cada uma das educadoras. Esta informação poderá ser, ainda, confrontada com os dados recolhidos através da entrevista realizada a cada uma das três educadoras e apresentados no Estudo 2, com o intuito de relacionar a forma de pensar destas profissionais com a sua forma de agir ao longo das suas intervenções.

5.2.- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Cada caracterização foi desenvolvida de acordo com os critérios definidos anteriormente, atendendo a aspectos tais como a concepção do projecto pedagógico das educadoras, a organização e gestão de espaços e tempos e a implementação de estratégias de intervenção no domínio da linguagem escrita, muito à semelhança dos tópicos que orientaram a observação das 18 educadoras do Estudo 2 e a concepção dos instrumentos que permitiram recolher informação acerca das concepções dos educadores de infância (Estudos 1 e 2).

Para obtermos uma perspectiva acerca do trabalho que cada uma das três educadoras desenvolve, em cada caso começaremos por descrever as observações desenvolvidas ao longo das três semanas, para posteriormente efectuar a análise crítica e fundamentada do trabalho realizado pelas educadoras.

I.- *A abordagem à leitura e à escrita acontece através de pequenas estratégias de intervenção não sistemáticas e pouco intencionais: a Educadora A*

A educadora A tem 40 anos e exerce a profissão há 18 anos; tem, como formação inicial, o bacharelato em educação de infância e encontra-se, à data da observação, a concluir o curso de complemento de formação científica e pedagógica para educadores de infância; o trabalho que desenvolve insere-se no modelo curricular de "pedagogia por projecto" e exerce a sua actividade profissional na mesma escola há dois anos; na sua sala recebe, diariamente, 17 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais 9 são rapazes e 8 são raparigas.

Durante a primeira observação, levada a cabo no mês de Outubro, a educadora referiu ainda não ter o seu projecto pedagógico concluído pois estava "a construí-lo em função das necessidades" que estava a diagnosticar no grupo mas, é visível numa das paredes da sala um esboço de planificação para este mês. Quer a nível desse esboço, quer durante o período de observação foi possível perceber que, nesse momento, a sua atenção parecia estar centrada na área da Formação Pessoal e Social, não esquecendo, contudo, as restantes áreas de conteúdo a desenvolver. Nesse esboço de planificação surgem, fundamentalmente, dois grandes tópicos: por um lado os temas a abordar durante esse período de tempo e, por outro, grandes objectivos para o trabalho a desenvolver, que se referem unicamente às áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Nesta altura do ano e, atendendo a que tem vários meninos que pela primeira vez frequentam o jardim-de-infância, os seus esforços de intervenção encaminham-se, basicamente, para o trabalho a nível de regras de convivência social e de trabalho dentro da sala mas, é possível observar que também dedica parte da sua intervenção a explorar questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral (aquisição de novo vocabulário), do conhecimento lógico-matemático (contagem e identificação dos números) e conhecimento do mundo (dias da semana e tempo cronológico).

Para a segunda semana de observação (Janeiro), a Educadora permite que tenhamos acesso ao seu projecto pedagógico de intervenção. É um projecto que se revela bastante completo ao nível da identificação dos processos a desenvolver para cada uma das áreas de conteúdo a trabalhar com o grupo de crianças. Se, ao nível global, o projecto apresenta objectivos centrados na área da Formação Pessoal e Social, atendendo à natureza do próprio projecto, que se quer articulado com o projecto educativo de escola, ao nível do trabalho a desenvolver mensalmente, a intervenção surge especificamente delineada para cada uma das áreas de conteúdo a abordar, propondo objectivos específicos, actividades, recursos e formas

de avaliação. Considerando apenas o domínio da linguagem, no projecto educativo da Educadora A encontramos, por mês, os seguintes objectivos e estratégias de intervenção (Quadro 28):

Quadro 28 – Objectivos e Estratégias de Intervenção do Projecto da Educadora A

Mês	Objectivos Específicos	Estratégias
Setembro	-exprimir-se oralmente com progressiva autonomia e clareza; -facilitar a emergência da escrita	- relatos - descrições - realização de cartazes
Outubro	-alargar as capacidades de compreensão e produção linguística.	- sensibilização para a utilização do código escrito através do computador
Novembro	- criar situações de comunicação verbal e não verbal	- descrições de imagens - registar o que as crianças dizem
Dezembro	-ler a realidade, as imagens e saber para que serve a escrita	
Janeiro	-adquirir maior domínio da linguagem oral; -facilitar a emergência da linguagem escrita	- canções - descrições - construção de rimas - escrita do nome nos trabalhos - descoberta de nomes que terminem com igual fonética
Fevereiro	-adquirir maior domínio da linguagem oral; -facilitar a emergência da linguagem escrita	- diálogos - canções - realização de cartazes - histórias
Março	-aprender para que serve ler e escrever; -criar um clima de comunicação.	- diálogos, conversas - canções - explorar os conteúdos dos livros - recriar histórias - observar os títulos dos livros
Abril	-adquirir maior domínio da linguagem oral -facilitar a emergência da escrita	- diálogos - construção de um álbum
Maio	-dominar progressivamente a comunicação; -compreender a necessidades e as funções da escrita.	- desenhos - registos - canções - lengalengas - procurar informação em livros - tentativas de escrita - incremento do vocabulário - leitura de imagens - descrições - formular perguntas
Junho	-promover a expressão e comunicação; -criar o gosto pela escrita e pela leitura.	- diálogos, conversas - canções - desenhos - criar cartazes, livros - contacto com: cartazes, livros, revistas temáticas - descrição de imagens - jogos de discriminação e identificação de rótulos - registo daquilo que as crianças dizem - narração de histórias - dramatizações - procurar informação em livros - observar os títulos dos livros

Fonte: *Projecto Pedagógico da Educadora A*

Neste projecto pedagógico é evidente uma preocupação centrada no desenvolvimento de competências mais directamente relacionadas com a linguagem oral até finais do primeiro trimestre do ano, sendo particularmente evidenciada a atenção que a educadora coloca na abordagem à leitura e à escrita, fundamentalmente à medida que o ano lectivo avança.

Durante a última semana de observação não foi possível verificar a existência de uma planificação particularmente centrada em objectivos para as diversas áreas de conteúdo. De acordo com a educadora "devido à forma como tem sido o comportamento deles (das crianças mais velhas do grupo), o projecto tem sido repensado. Neste momento o meu grande objectivo é que eles se respeitem e respeitem os outros".

Em termos de organização física, a sala da Educadora A encontra-se organizada em 7 áreas de trabalho claramente diferenciadas, sendo elas: a área de jogos, a área da garagem, a casinha, a área de grafismos, a área do tapete onde se encontra incluída a biblioteca, a área das experiências e a área da pintura, cuja disposição se pode evidenciar na Figura 9.

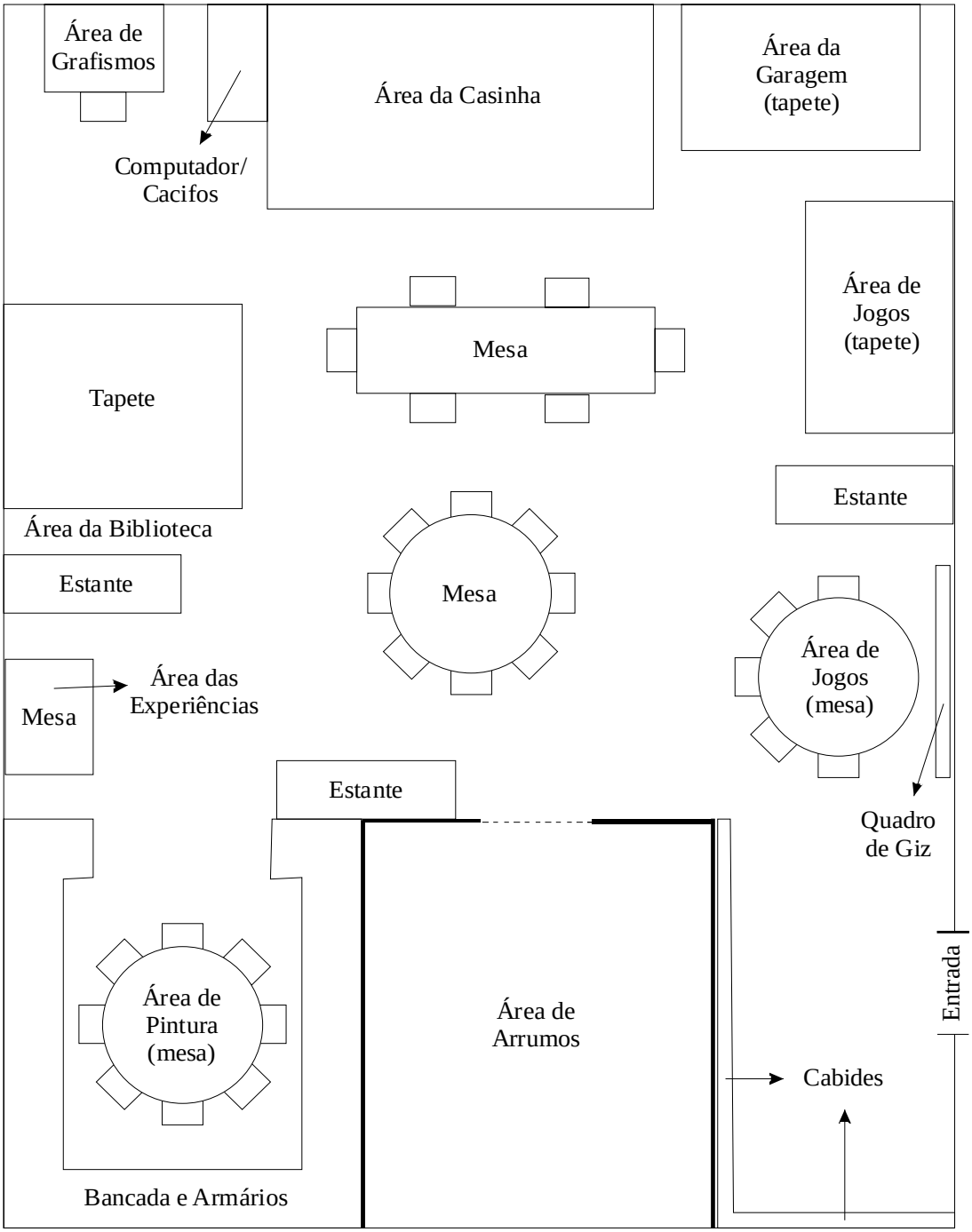
Focando a nossa atenção em recursos que possam, de alguma maneira, promover o desenvolvimento da linguagem escrita, nesta sala deparamo-nos com a existência de elementos portadores de texto um pouco por toda a sala; no entanto, na maior parte dos casos, esses elementos fazem referência a palavras soltas e não a registos mais alargados ou extensos. À entrada da sala encontram-se os cabides das crianças, identificados com o nome de cada uma, acompanhado por um desenho feito pela própria criança. Também na parede exterior da sala (corredor da escola) é possível observar uma figura que representa um rapaz ou uma rapariga, pintada por cada uma das crianças e sob ela o nome da criança. É de referir que todos os registos existentes se encontram elaborados pelo adulto utilizando preferencialmente a letra de imprensa (maiúscula e minúscula).

Cada uma das áreas encontra-se identificada através da palavra escrita e do número de crianças que, em cada uma delas, pode permanecer em simultâneo.

No lado direito da sala encontramos as áreas de jogos e garagem. Nas paredes, sobre estas áreas, observamos alguns registos elaborados pela educadora – sobre o Outono -, bem como uma etiqueta identificativa da área (jogos). Entre ambas as áreas estão afixados trabalhos realizados pelas crianças, sempre acompanhados de um título escrito pela educadora elucidativo do tema sobre o qual versou cada trabalho.

Na maioria dos trabalhos afixados, o nome e a data surgem como uma tarefa desenvolvida pela educadora, apesar de já haver algumas tentativas de escrita do nome por parte de algumas crianças (as mais velhas).

Figura 9: Mapa da Sala da Educadora A



Por toda a sala é possível observar uma preocupação pelo aproveitamento de todo e qualquer espaço que permita afixar registos, sejam eles escritos ou representações bidimensionais elaboradas pelas crianças.

Na área dos jogos, é possível encontrar alguns claramente direccionados para a promoção de experiências no domínio da linguagem escrita, nomeadamente: jogos de associação de palavras ou cubos de letras.

Na área da garagem, a escrita encontra-se presente apenas ao nível dos trabalhos das

crianças (identificação dos trabalhos). Esta ausência de escrita também se torna evidente na área da casinha, onde não se registou a presença de quaisquer objectos portadores de escrita e na área das experiências que não apresenta qualquer registo ou trabalho ali desenvolvido.

Na área dos grafismos é de destacar a presença de um computador com a respectiva impressora, bem como de um rádio, vários CD's, uma caixa com letras soltas, réguas de plástico com letras e figuras e puzzles de palavras. Durante a semana de observação nunca foi registado qualquer trabalho realizado no computador. Esta área foi procurada pelas crianças apenas para a realização de actividades de decalque das réguas. Nas paredes que circundam esta área encontram-se afixados os seguintes tipos de registos: canções (texto acompanhado de imagem), quadro do tempo, um cartaz sobre conceitos "opostos" (texto acompanhado de imagem), lengalengas, quadro de comportamentos, quadro de tarefas, as regras de funcionamento da sala e uma lista das palavras novas que vão surgindo.

A área de pintura é utilizada, fundamentalmente, para os trabalhos "sujos" – pinturas, colagens. Esta área prolonga-se até às mesas que se encontram dispersas pelo centro da sala, mesas estas que partilham a sua funcionalidade com a área de jogos. Próximo das mesas existe uma estante cujos materiais poderão ser utilizados na promoção de experiências de aprendizagem no domínio da escrita: lápis de cera, lápis de cor, papel, fichas de trabalho, desenhos para colorir, papéis diversos arrumados num caixote, plasticina, tesouras, entre outros. Ao lado desta estante, na parede, estão afixadas as fotografias de quase todas as crianças e sobre a estante existe um móvel com cacifos onde as crianças guardam os seus trabalhos. Cada cacifo está identificado com o nome da criança escrito em letras maiúsculas de imprensa.

A área da biblioteca encontra-se situada na parede da sala oposta à entrada. Está localizada numa zona de grande luminosidade (grande janelão) e, para a sua utilização, as crianças contam com um grande tapete e almofadas ou podem, ainda, deslocar-se a uma das mesas da sala. Na estante desta área, que a delimita da área das experiências, é possível encontrar:

- na prateleira superior: uma televisão e um vídeo;
- na prateleira do meio: livros de histórias variados, quer em tamanho, quer em termos de conteúdo e características, adaptados a diferentes níveis de desenvolvimento e livros elaborados pelas crianças;
- na prateleira inferior: revistas, jornais e instrumentos musicais.

Em cada uma das prateleiras existe uma etiqueta que identifica o lugar exacto onde se devem colocar os materiais. Esta identificação é feita apenas com a palavra escrita, o que parece dificultar a tarefa às crianças, que arrumam os materiais das áreas nos locais

incorrectos.

Os livros existentes não têm qualquer critério de organização na estante, estando expostos na vertical, com a lombada virada para fora.

Durante o período de observação esta área sofreu uma alteração que poderá, eventualmente, levar a algumas consequências em termos de utilização dos materiais. Assim, a manta foi deslocada para o centro da sala, sendo colocada, em seu lugar, uma mesa. Tal facto deveu-se à desatenção, sentida pela educadora, por parte das crianças no período de trabalho em grande grupo, ao brincarem com os instrumentos musicais e com os livros. Esta alteração foi realizada no último dia de observações, pelo que, será ponto de análise na próxima semana de observação.

Relativamente à forma como esta área é utilizada, parece não existir um momento específico para que as crianças possam aceder aos materiais nela existentes: cada criança, durante o período de trabalho nas áreas, pode utilizar esta área sempre que o entender ou quando o educador assim o solicitar.

Finalmente, ao lado da biblioteca, é possível observar a área das experiências. Esta área, orientada preferencialmente para o domínio do Conhecimento do Mundo, pouco ou nada promove experiências no domínio da linguagem escrita, considerando a forma como está apetrechada. Nela apenas se podem observar plantas, um regador, um aquário com peixes e materiais relacionados com o conhecimento lógico-matemático (tangram, ábaco).

A estante que delimita as áreas de biblioteca e experiências, bem como as restantes estantes e móveis da sala são, frequentemente, utilizadas para afixar desenhos das crianças ou registos elaborados pela educadora.

Nesta sala existem diversos quadros para tarefas especiais, a saber:

- um quadro de aniversários: situado à entrada da sala, no lado direito, nele encontra-se registado o nome de cada criança, uma fotografia ou desenho pintado pela criança, os meses do ano e o dia de aniversário de cada criança; este quadro parece não ter um momento particular para a sua utilização nem foi possível observar como é que se utiliza;
- um quadro de presenças: situado na estante que separa as áreas de biblioteca e experiências, este quadro está estruturado sob forma de quadro de dupla entrada (com os nomes das crianças escritos na coluna da esquerda e os dias da semana acompanhados por uma imagem de uma fruta na linha superior); o seu preenchimento é diário, feito durante o acolhimento e, cada criança coloca no sítio a fruta correspondente à imagem que representa o dia da semana; para a

identificação do nome e, atendendo a que a maioria das crianças não reconhece ainda o seu nome, a educadora lê cada nome, tarefa que se vê dificultada, para as crianças, cada vez que a educadora tem que prestar atenção a outras situações ou tem de se ausentar da manta enquanto está a ser preenchido o quadro;

- um quadro de tarefas: situado na área de grafismos, este quadro é preenchido pelas crianças, que lêem o tipo de tarefa a desempenhar (registo escrito acompanhado por uma imagem) e colocam ao lado o nome da criança seleccionada para o fazer; este registo é feito no início da semana;
- um quadro do tempo: também situado na área de grafismos, o quadro do tempo é preenchido pela criança seleccionada para desempenhar esta tarefa; a criança em questão deverá colocar uma imagem correspondente ao tempo meteorológico num quadro de dupla entrada cuja linha superior indica os dias da semana;
- um quadro dos comportamentos: ainda na área dos grafismos, este quadro de dupla entrada permite ao educador registar, no fim do dia, quem se portou bem ou mal; este quadro tem na sua coluna esquerda o nome de cada criança e na linha superior uma cara alegre a verde e uma triste a vermelho; o registo é realizado colocando uma bolinha verde ou vermelha na coluna correspondente, para cada uma das crianças.

Em termos globais, ao nível da organização do espaço e, para este momento do ano lectivo, parecem existir claramente dois grupos de áreas de trabalho em termos de promoção da linguagem escrita. Por um lado, áreas como a casinha, a garagem ou as experiências parecem não estar direccionadas para qualquer tipo de experiências de aprendizagem neste domínio, ao estarem completamente desprovidas de escrita; por outro lado, áreas como as de grafismos, biblioteca ou pintura, contêm materiais que promovem a linguagem escrita mas, estão circunscritos a quadros ou a pequenos registos de palavras soltas. Apesar de existirem muitos registos afixados pela sala, são poucos aqueles onde a escrita está presente, nomeadamente aqueles que dizem respeito a quadros de tarefas especiais. Na sua maioria, os registos afixados estão orientados para a representação através do desenho ou a pintura.

Para o segundo momento de observação foram registadas algumas alterações a nível de organização do espaço.

Por um lado, o tapete que tinha sido mudado de lugar durante a primeira semana de observação, voltou ao lugar inicial, por ter sido considerado, pela educadora, como o mais adequado pois, no sítio onde estava, para além de ficar numa zona de acesso a áreas como a casinha, a garagem ou os jogos, continuava a ser um lugar de grande intranquilidade para o

grupo. Nas palavras da educadora, este grupo de crianças continua a ser difícil de gerir ao nível de comportamentos e regras sociais, pelo que continua a dar primazia à Formação Pessoal e Social.

Por toda a sala é possível verificar que a maior parte dos registos ou trabalhos das crianças foram substituídos por outros mais recentes e que foram introduzidos novos quadros para tarefas especiais, a saber:

- um quadro de registo dos projectos que as crianças estão a desenvolver: esta grelha de dupla entrada permite registar o nome das crianças e o tema do projecto que cada grupo está a realizar; este quadro é preenchido pela educadora;
- um quadro do "tempo de escolha livre": onde cada criança selecciona a ou as actividades a realizar durante o período de actividades livres nas áreas escrevendo, como sabe, o seu nome; neste quadro a coluna da esquerda corresponde aos nomes das crianças e a linha superior ao nome de cada uma das áreas de trabalho existentes na sala acompanhado por uma imagem; este quadro foi retirado a meio da semana e nunca foi observada a sua utilização.

Com a introdução do quadro de tempo de escolha livre, alguns dos registos que se encontravam neste local (parede que limita as áreas de grafismos e tapete) passaram para a parte superior da parede, o que dificulta a sua visibilidade e leitura, nomeadamente, as regras da sala que, estando escritas cada uma numa folha, estão registadas apenas através da escrita, e não são utilizadas quando surge a necessidade de serem relembradas.

No quadro de presenças e, atendendo à dificuldade das crianças mais pequenas em identificar o nome, estão a ser introduzidas fotografias para ajudar à realização da tarefa.

A alteração mais visível em termos de estruturação do espaço aconteceu ao nível da área das experiências que passou, a partir de agora, a contar com duas mesas de trabalho, sobre as quais é possível observar uma diversidade de materiais (esferovite, algodão, esponjas, papéis vários, recipientes diversos, tampas, funis, etc.). Em termos de abordagem à leitura e à escrita, nesta área a presença de registos sobre experiências efectuadas pelo grupo parece ter ganho algum destaque, pelo que encontramos afixados, quer na janela, quer ao nível da parede, registos elaborados pelo educador sobre experiências com água, receitas, o ciclo da água, entre outros.

Também na área de grafismos houve uma alteração que merece particular destaque: o computador foi retirado por se encontrar avariado e, em seu lugar, foi colocada uma pequena estante de cacifos repleta de fichas de trabalho para as crianças elaborarem e de alguns livros

temáticos.

Na zona exterior da sala (corredor da escola) também foram afixados novos registos que, neste caso concreto, dizem respeito a fotografias tiradas em passeios e visitas que as crianças realizaram. Em ambos os cartazes não existe qualquer registo escrito inerente às imagens que ali se apresentam.

Por toda a sala continua a ser evidente a utilização de todos os espaços disponíveis (costas dos armários, paredes, janelas) para a afixação de trabalhos e outros registos.

Durante a terceira e última semana de observação as alterações, ao nível do espaço físico da sala, continuam a fazer-se sentir apenas no que diz respeito à introdução de novos registos, consequência da actualização dos trabalhos elaborados pelas crianças. Em áreas como a de jogos ou à entrada da sala foram afixados trabalhos das crianças (fichas de trabalho, desenhos, recorte e colagem), bem como cartazes sobre temas abordados, cujo registo foi realizado com desenhos das crianças e texto escrito pela educadora. Na área da escrita foi possível observar a existência de novas canções, algumas delas acompanhadas por uma imagem, lengalengas e um registo elaborado pelo adulto sobre a Páscoa. Também na Biblioteca foram afixados trabalhos realizados pelas crianças, onde o registo do adulto aparece como legendagem ao próprio desenho.

No que diz respeito à sua estrutura, esta mantém-se, continuando ausente o computador. Neste espaço, que na anterior semana de observação tinha sido ocupado por um cacifo com fichas e livros temáticos, foi evidente a ausência dos referidos livros, pelo que passou a ser mero espaço de "arrumação de fichas" que as crianças podem escolher para elaborar nas mesas de apoio.

No corredor foram introduzidos novos cartazes com fotografias de visitas de estudo realizadas pelo grupo. Estes cartazes, à semelhança dos que já ali se encontravam anteriormente, apenas têm como registo escrito o título/nome do local visitado; as fotografias não têm qualquer tipo de legenda ou descrição daquilo que aconteceu.

Uma alteração importante de ser assinalada foi a efectuada na área de jogos. Neste espaço existia um quadro de giz que esteve inicialmente coberto pelo quadro de aniversários. Por esta altura, o quadro de aniversários tinha sido colocado na área da manta e em seu lugar ficou o quadro a descoberto que é utilizado frequentemente pelas crianças para desenhar e para copiarem palavras como o nome, a data ou outras pelas quais mostrem algum interesse.

Ao nível da rotina diária, a estrutura criada pela educadora A permite que a abordagem à leitura e à escrita seja desenvolvida em diferentes momentos e através de diversos tipos de

interacções, o que não significa que, no seu dia-a-dia, esta educadora procure, sistematicamente, realizar este tipo de abordagem. A rotina desta sala contempla momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, trabalho autónomo das crianças e trabalhos dentro e fora da sala. O tipo de estratégias desenvolvido em cada um destes momentos parece, contudo, estar mais directamente relacionado com estratégias de intervenção "do momento" e que passaremos a descrever adiante, do que com estratégias especificamente concebidas para serem implementadas em momentos concretos da rotina. Ainda assim, foi possível verificar que parecem existir duas estratégias que se repetem ao longo da rotina diária da sala e que evidenciam alguma preocupação no domínio em questão.

Uma diz respeito ao aproveitamento dos "tempos mortos". As crianças, ao acabarem os seus trabalhos e depois de terem arrumado os materiais utilizados, são convidadas, pela educadora, para se dirigirem à área da biblioteca para verem livros. Outra refere-se ao tipo de estratégias desenvolvidas durante o acolhimento, que passa, regra geral, pelo preenchimento dos quadros de tarefas especiais e pela leitura de uma história que acontece, ou bem da parte da manhã, ou bem da parte da tarde, mas sempre no início de cada sessão de trabalho.

Este tipo de estratégias, directamente relacionadas com a organização e gestão da rotina diária, foi também registado durante a segunda e terceira semana de observação, não havendo qualquer outro tipo de alterações a destacar neste âmbito.

Relativamente ao tipo de estratégias de intervenção desenvolvidas pela educadora A no seu trabalho directo com as crianças, durante este período de observação, as mesmas são várias, apesar de estarem fundamentalmente centradas na identificação do nome e na promoção de situações de leitura.

Esta educadora começa por referir que, atendendo à diferença de idades, adequa "estratégias a cada um dos grupos etários", de forma a melhor responder às suas necessidades. Contudo, o que transparece das observações efectuadas é o facto de ela promover determinadas estratégias quando há um interesse manifesto por parte de uma criança em particular, pois o seu trabalho, ao nível de actividades planificadas previamente, parece ser muito semelhante para a totalidade do grupo. Vejamos exemplos concretos ao nível das estratégias anteriormente referenciadas que foram sendo registadas ao longo das semanas de observação.

As estratégias mobilizadas para promover a <u>identificação do nome</u> foram identificadas em situações como as seguintes:

1ª semana de observação
- no primeiro dia de observação, uma criança pergunta-lhe se o nome que está escrito no quadro de tarefas é "R..."; a educadora diz-lhe que sim, lendo, de seguida, o nome da criança seguindo a orientação da leitura com o dedo; depois pede à criança que procure nos restantes quadros da sala o seu nome, voltando a lê-lo no quadro dos comportamentos; uma vez identificado o nome nos diversos quadros, a educadora diz para a criança: "agora já sabes o teu nome, não te esqueças!"
- num dos dias, da parte da tarde, quando as crianças chegaram à sala, estavam colocados, em cima de cada almofada, sobre a manta, um cartão com o nome de cada criança; a cada uma foi-lhe dito que se deveria sentar na almofada que tivesse o seu nome; em conversa com a educadora, a mesma referiu que esta "também é uma forma de aprenderem o nome", acrescentando "a nossa função como educadora é ver, pensar e trabalhar em função deles... eu nunca fiz nada disto, mas foi a estratégia que encontrei"
- durante a marcação das presenças, a educadora pede às crianças mais velhas que identifiquem o nome, ajudando quando há dificuldades
- durante a marcação de presenças, uma criança consegue identificar, pela primeira vez, o seu nome; a educadora aproveita a situação e pede à criança que vá buscar o cartão com o nome que está sobre a almofada e que procure o nome num outro quadro da sala
- quando as crianças realizam qualquer trabalho em papel, a educadora escreve o nome da criança, verbalizando o nome da criança, mas não se observa uma preocupação para que as crianças vejam como se escreve
- quando as crianças mais velhas acabam os seus trabalhos, a educadora convida-as a copiar o nome através dos cartões existentes, elogiando as tentativas de escrita, mesmo não estando correctamente escritas

2ª semana de observação
- para realizar a marcação das presenças, a educadora ajuda a criança que durante esta semana é o chefe da sala, a identificar aqueles nomes que ainda não têm fotografia
- para a selecção do chefe da sala, a educadora pede às crianças que identifiquem o nome escrito da criança que se posiciona, no quadro de presenças, na linha imediatamente a seguir ao actual chefe
- quando uma criança manifesta interesse por escrever o nome de outras crianças, a educadora mostra-lhe os cartões com os nomes, lê o que está escrito e diz à criança que pode copiar
- a educadora convida as crianças a escreverem os nomes nos trabalhos, indicando àquelas que ainda não o sabem fazer que procurem os cartões com o nome escrito

3ª semana de observação
- a educadora convida as crianças a escreverem os nomes nos trabalhos, indicando àquelas que ainda não o sabem fazer que procurem os cartões com o nome escrito
- como forma de organizar grupos de trabalho, a educadora coloca sobre as mesas os cartões com o nome de cada criança, que deve identificá-lo e sentar-se no lugar assinalado

- quando uma criança manifesta não saber escrever o nome, a educadora ajuda apontando cada letra do cartão, verbalizando, em simultâneo, a fonética da letra.
- a educadora elogia as tentativas correctas de escrita do nome
- a educadora esclarece dúvidas relativas à escrita do nome, recorrendo aos cartões dos nomes e soletrando cada letra para as crianças observarem as diferenças entre os seus nomes

Relativamente às estratégias mobilizadas para promover situações de leitura, as mesmas foram observadas em situações como as seguintes:

1ª semana de observação
- durante o trabalho autónomo das crianças, uma delas indica que quer realizar uma ficha; a educadora lê as instruções da ficha seguindo a orientação da leitura com o dedo
- idêntica estratégia foi observada durante uma actividade orientada pela educadora, que leu as instruções para a realização do trabalho a partir de um livro
- durante as diversas situações de leitura de livros registadas, foi possível verificar que, nalgumas oportunidades, a leitura é feita seguindo o texto e noutras é feita a partir das imagens
- ao início da tarde do segundo dia, a educadora, na manta, mostra uma lenga-lenga que trouxe escrita e cujo texto está acompanhado por uma imagem; começa por ler o texto seguindo a orientação da leitura com o dedo e mostrando o texto ao grupo, para depois o repetirem verbalmente

2ª semana de observação
- durante o período de actividades livres, algumas crianças manifestam o seu interesse pela elaboração de máscaras que observaram num livro; a educadora convida-as a procurarem a máscara que querem elaborar, facilita os materiais e vai lendo as instrução durante a sua confecção
- durante a apresentação de trabalhos realizados pelas crianças, a educadora lê o registo que ela própria efectuou naquele trabalho
- durante a leitura, nalguns casos, aponta palavras específicas que quer destacar, por exemplo: “aqui diz Inverno”
- quando as crianças seleccionam fichas de trabalho, a educadora, antes delas começarem, lê as instruções e relembra que as fichas devem ser elaboradas atendendo à sequência em que são apresentadas no caderno, ou seja, página a página
- após ter realizado um bilhete para enviar aos pais, a educadora explica às crianças de que se trata e lê o texto que escreveu
- durante o trabalho em grande grupo, a educadora propõe às crianças cantar; mostra o livro de canções e convida as crianças a escolherem a canção que querem; depois de escolhida a canção, a educadora lê o título da mesma e, caso as crianças não saibam bem a letra, lê também a letra da canção

3ª semana de observação
- durante o período de actividades livres, a educadora lê as fichas de trabalho escolhidas pelas crianças
- durante o período de actividades em grande grupo, a educadora pede às crianças que escolham no livro de canções aquelas que querem cantar
- a educadora pede às crianças que leiam a mensagem que escreveram (copiada do quadro)

Foram, ainda observadas, pontualmente, estratégias inerentes à promoção da escrita, tais como:

1ª semana de observação
- pedir a uma criança que procure numa lista de nomes aqueles que começam por uma dada letra
- após uma criança ter escrito o nome utilizando grafias não convencionais, a educadora questiona-a relativamente àquilo que estava escrito, elogiando a tentativa de escrita
- uma criança manifestou o seu desejo de copiar o nome; a educadora pediu-lhe que fosse buscar o cartão com o nome, ajudou-a a agarrar correctamente no lápis e a desenhar algumas letras agarrando-lhe a mão e foi, simultaneamente, referindo o nome de cada letra; no fim elogiou a escrita resultante
- depois de ter sido realizada uma ficha sobre a família (desenho de cada um dos membros da família da criança), a educadora questionou cada criança acerca do seu desenho, escrevendo, diante da criança, o nome de cada membro da família desenhado

2ª semana de observação
- após terem sido escritos pelas crianças registos utilizando grafias não convencionais, a educadora escreve na mesma folha aquilo que as crianças falaram sobre o trabalho
- durante as actividades livres nas áreas, duas crianças escrevem espontaneamente utilizando grafias convencionais e não convencionais; quando mostram o trabalho, a educadora refere que "está muito bem", sem pedir qualquer leitura daquilo que foi feito

3ª semana de observação
- durante a realização de uma actividade de elaboração de um postal para a mãe, a educadora escreve no quadro a mensagem que as crianças querem escrever para que estas possam copiar o texto

E, ainda, estratégias relacionadas com a utilização de termos técnicos de leitura e escrita, nomeadamente o emprego de vocábulos como "números", "letras", "título da história", durante o decorrer das actividades, e relativas à exploração de fonemas das palavras, com a leitura de lengalengas e a invenção verbal de canções.

Ao nível de actividades previamente planificadas, durante a primeira semana de

observação, foram sendo registadas estratégias pontuais de intervenção no domínio da linguagem escrita. Contudo, estas estratégias parecem estar directamente relacionadas com situações que vão acontecendo no dia-a-dia e não com uma planificação criteriosa deste tipo de experiências. Dentro deste âmbito, merece, apenas, especial destaque a sistematicidade observada ao nível da exploração da escrita e reconhecimento do nome próprio das crianças.

Por outro lado, as situações de promoção da linguagem oral estiveram particularmente em destaque durante este período de observação através de conversas em grande e pequeno grupo, no acompanhamento das actividades desenvolvidas pela educadora e nas actividades de planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças que se efectivam unicamente a nível oral.

Durante a segunda semana de observação e, atendendo ao tipo de estratégias mobilizadas, de novo surgem a linguagem oral e a linguagem escrita, fundamentalmente ao nível da estratégia de escrita e identificação do nome próprio e de leitura enquanto meio para a consecução de uma actividade específica. Ainda durante este período de observação também foram actividades a implementar aquelas relacionadas com o desenvolvimento de capacidades motoras finas, tais como: o recorte, a colagem e as fichas de grafismo.

Nalgumas oportunidades, nomeadamente durante a terceira semana de observação, as situações de leitura observadas não foram acompanhadas por exemplificações inerentes à forma como se efectiva a leitura de um texto; em nenhum momento se observou o seguimento da orientação espacial da leitura por parte do educador, sendo explorados apenas verbalmente os livros que são alvo de uma actividade de leitura.

Por outro lado, estratégias como a de registar convencionalmente aquilo que a criança escreveu de forma não convencional, ou de incentivo à escrita espontânea, não foram evidenciadas como sendo privilegiadas na prática pedagógica desta educadora.

A linguagem oral, à semelhança do que aconteceu durante a primeira semana de observação, é uma área que parece ser fundamental ao nível da intervenção. Durante o período de observação foram várias as situações onde o desenvolvimento do vocabulário, da capacidade para descrever imagens ou para expor os seus pensamentos foram processos de desenvolvimento a privilegiar, fundamentalmente em momentos de trabalho em grande grupo.

II.- *"A leitura e a escrita são importantes e vou tentando ser sistemática na sua abordagem, mas sinto algumas dificuldades": a Educadora O*

A educadora O tem 39 anos e exerce a profissão há 18 anos; tem, como formação inicial, o bacharelato em educação de infância, tendo concluído, no ano lectivo anterior, o curso de complemento de formação científica e pedagógica para educadores de infância; o trabalho que desenvolve não se centra num modelo curricular específico e define a sua postura pedagógica como sendo um modelo "ecléctico". Exerce a sua actividade profissional na mesma escola há três anos; na sua sala recebe, diariamente, 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais 10 são rapazes e 6 são raparigas.

Durante a primeira observação, levada a cabo no mês de Outubro, a educadora referiu ainda não ter o seu projecto pedagógico concluído, estando, o mesmo, em elaboração. Esta educadora refere estar a sentir algumas dificuldades em concluir o seu projecto devido ao facto de ter um elevado número de crianças que estão a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância, todas elas com 3 anos. Contudo, ela refere que, neste momento do ano, a sua preocupação está centrada na área da Formação Pessoal e Social, dando particular atenção às questões relativas a regras de convivência social e processo de socialização destas crianças. Para ela "a linguagem oral também é fundamental", mas não consegue, ainda, fazer uma abordagem sistematizada à escrita porque "são muito pequeninos". Outra dificuldade que manifesta, atendendo à faixa etária do grupo, refere-se à implementação da metodologia de trabalho por projecto.

Para o momento da segunda observação (mês de Janeiro), a educadora O apresenta um projecto pedagógico bem estruturado, que contempla uma definição clara daquilo que significa a estruturação do espaço físico da sua sala, considerando aspectos de abordagem à leitura e à escrita com a concepção das áreas de "registos", "escrita e leitura" e "biblioteca". Este projecto pedagógico, cujos objectivos gerais se alicerçam na área da Formação Pessoal e Social, define competências a desenvolver no grupo de crianças em questão, atendendo a cada uma das áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Concretamente para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o projecto pedagógico da educadora O prevê o desenvolvimento das seguintes competências:

- Para a linguagem oral:
    - Comunicar
    - Desenvolvimento do vocabulário
    - Utilização de frases compostas

- Para a linguagem escrita:
    - Escrever o nome em letra de imprensa
    - Familiarizar-se com o código escrito
    - Conhecer o sentido da leitura e da escrita
    - Ler imagens e registos
    - Comparar letras e nomes iguais
    - Realizar registos escritos
    - Segurar o lápis com tríade perfeita
    - Descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos sonoro e gráfico das palavras
    - Definir a mão dominante
    - Pedir para registar acontecimentos por escrito
    - Fazer reproduções de imagens e grafismos

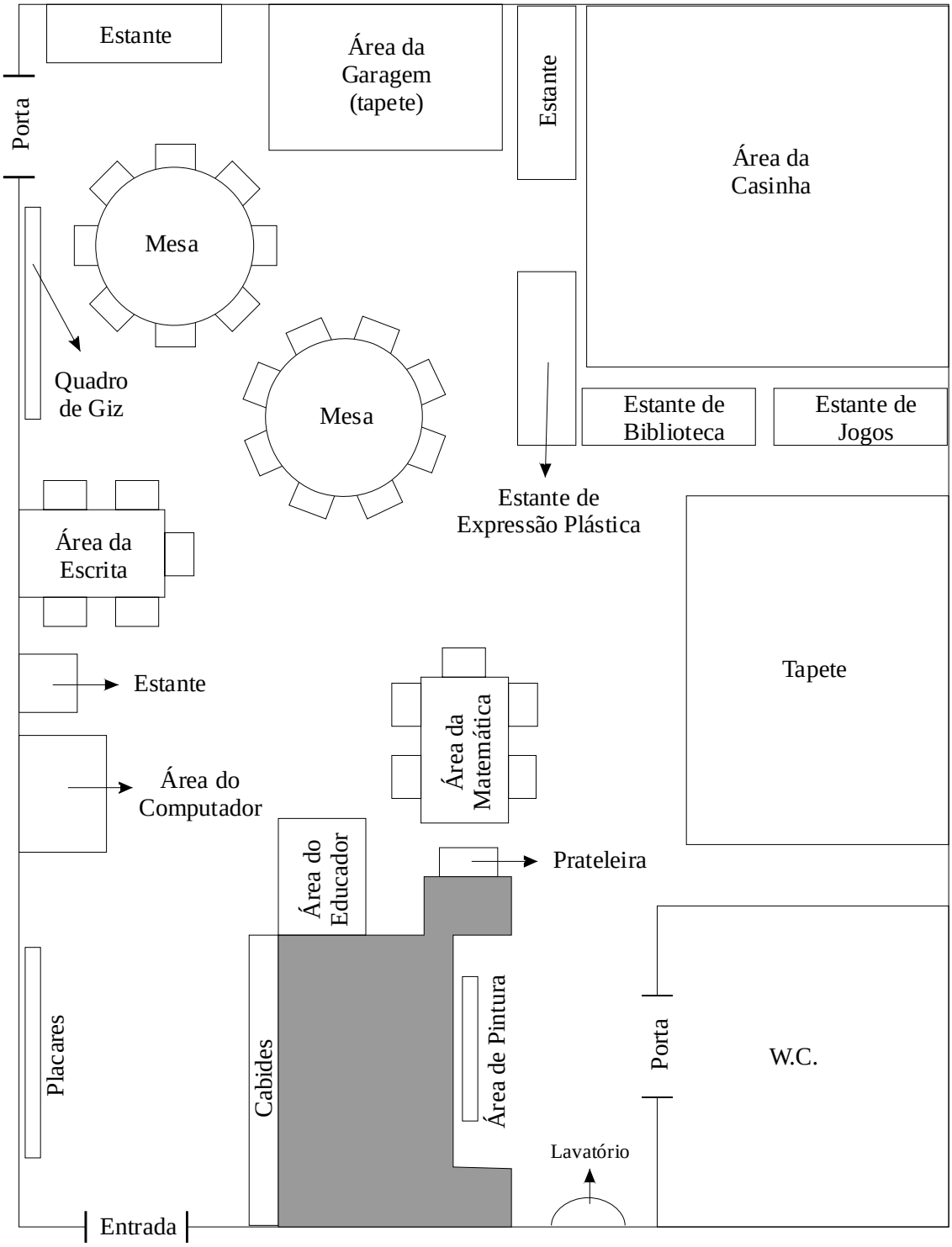
Este projecto contempla, ainda, uma definição do tipo de actividades a desenvolver, sem pormenorizar, atendendo a cada uma das áreas de conteúdo, bem como uma calendarização de áreas temáticas distribuídas ao longo dos três períodos que compõem o ano lectivo.

A sala da Educadora O é uma sala espaçosa e bem iluminada que se encontra dividida em 6 áreas de trabalho claramente diferenciadas, cuja disposição se pode evidenciar no mapa correspondente à Figura 10, sendo elas: a área da escrita, a área da garagem, a casinha, a área de expressão plástica, a área do tapete onde se encontra incluída a biblioteca e os jogos e a área da matemática.

Logo à entrada é possível observar a presença da escrita nesta sala. No corredor que dá acesso à sala são visíveis trabalhos realizados pelas crianças, muito dos quais contêm registos escritos elaborados, quer pela educadora, quer pelas próprias crianças. Neste mesmo espaço encontram-se os cabides das crianças, identificados com o nome de cada criança, em letra maiúscula de imprensa, e com uma imagem pintada pela própria criança.

Do lado esquerdo da sala encontramos as áreas da escrita, da garagem e as mesas pertencentes à área de expressão plástica e jogos.

Figura 10: Mapa da Sala da Educadora O



A área da escrita, de grande importância para a promoção de experiências no domínio da abordagem à leitura e à escrita, está apetrechada com os seguintes elementos: um computador com impressora, uma mesa com 4 cadeiras, uma estante pequena com materiais diversos (canetas, lápis, lápis de cera, réguas, papel, jogos de vogais, loto de letras, loto de leitura, jogos de sílabas, letras soltas, moldes plásticos de letras e um banco de palavras, cujas

fichas contêm a palavra escrita acompanhada pela imagem correspondente). Na parede deste espaço observamos: registos manuscritos pelas crianças, fichas de trabalho, registos escritos em computador sobre os animais de estimação das crianças (imagem acompanhada de texto) e desenhos; existe, ainda, na parede que faz a ligação entre a área da escrita e a da garagem, um quadro a giz, que é utilizado frequentemente pelas crianças quando assim o desejam.

Na parede oposta à entrada da sala encontramos, do lado esquerdo, a área da garagem e, do lado direito, a casinha. Estas duas áreas, apesar de bem apetrechadas para permitirem desenvolver a representação de papéis por parte das crianças, não contam com materiais que façam referência à escrita. Apenas na garagem se verifica a existência de alguns sinais de trânsito, a maioria dos quais não contém texto escrito.

A área do Tapete, situada do lado direito da sala, inclui as áreas de jogos e biblioteca, por razões que se prendem com a falta de espaço, como referiu a educadora O. Esta área está composta por um tapete, almofadas individuais para as crianças e duas estantes. Uma das estantes, pertença da área de jogos, inclui: jogos de sons, de formas, puzzles, jogos temáticos, dominós, jogos de associação, de números e de encaixe e legos; a outra, onde são guardados os materiais respeitantes à biblioteca, contém: livros de diferentes tamanhos, para diferentes níveis de desenvolvimento, livros temáticos (formas, números, opostos), livros de histórias, livros elaborados pelas crianças (sobre o vestuário) e revistas. Esta é uma área rica em livros e materiais escritos, utilizada frequentemente quer pela educadora quer, principalmente, pelas crianças. Na parede disponível neste espaço é possível observar:

- um cartaz sobre lengalengas (apenas com uma imagem referente a cada lengalenga), com o título “lengalengas”;
- um cartaz sobre canções (com uma imagem referente a cada canção) com o respectivo título;
- um calendário escolar;
- um mapa de tarefas (semanal);
- um quadro do tempo;
- um quadro de presenças;
- uma sequência de imagens com o respectivo texto.

Todos os materiais existentes neste espaço podem ser utilizados quando as crianças assim o desejarem ou quando a educadora propõe uma actividade específica, quer no próprio tapete, quer nas mesas que se encontram no meio da sala e que servem, ainda, de apoio à área de expressão plástica.

Na área de expressão plástica, cuja estante se situa entre a casinha e o tapete, podemos encontrar os seguintes materiais: caixas com lápis, marcadores, canetas, colas, tesouras, papel, trabalhos das crianças ainda por acabar, revistas. Todos estes materiais se encontram organizados em caixas devidamente identificadas com a palavra escrita correspondente ao seu conteúdo.

Entre o tapete e a área reservada ao educador existe a área da matemática, num espaço bastante reduzido e de passagem para a casa de banho das crianças. Nesta área existem, fundamentalmente, materiais que promovem o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, a saber: jogos de encaixe, jogos de enfiamento, números soltos, tangram e fichas de trabalho. Na parede desta área observamos: um registo em forma de gráfico sobre os animais de estimação das crianças, a numeração até 8 (cada número acompanhado da quantidade correspondente de objectos) e um cartaz sobre os tamanhos elaborado em conjunto com as crianças.

No local reservado para o educador existe um armário onde são guardados materiais que não podem estar ao alcance das crianças, bem como uma estante onde estão arrumados os dossiers das crianças, identificados com o nome. Estes dossiers servem para guardar os trabalhos das crianças, mas são utilizados pelos adultos da sala uma vez que estão colocados muito alto.

Na sala da educadora O algumas áreas encontram-se identificadas apenas com a palavra escrita (área da escrita, garagem), identificação que se torna extensível a alguns objectos (cadeiras, jogos, porta, quadro). Esta identificação, bem como todos os demais registos elaborados pelo adulto, estão feitos em letras maiúsculas de imprensa.

Apesar da educadora O referir que, neste momento, a sua preocupação em termos de intervenção não está directamente relacionada com a linguagem escrita, é possível observar pela sala toda inúmeros registos escritos acompanhados de imagens, registos elaborados pelas crianças, pelos adultos e por ambos. Estes registos são substituídos com frequência dando lugar a novos trabalhos que vão surgindo no dia-a-dia. O facto de alguns placares estarem colocados ao nível das crianças facilita a substituição de maneira autónoma da parte destas.

Nesta sala, os quadros para tarefas especiais, anteriormente mencionados, são utilizados da seguinte forma:

- quadro de presenças: é um quadro de dupla entrada, em cuja coluna da esquerda estão escritos os nomes das crianças acompanhados por uma fotografia e em cuja linha superior se encontram escritos os dias da semana; para preencher este quadro cada criança deve tentar escrever, como souber, o seu nome;

- mapa de tarefas: de preenchimento semanal, nele a educadora escreve o nome da criança à qual foi atribuída determinada tarefa; as tarefas estão registadas por escrito, fazendo-se acompanhar de uma imagem;
- quadro do tempo: é um quadro onde, para cada dia da semana, as crianças colam uma imagem correspondente ao tempo meteorológico de cada dia.

Em linhas gerais, esta educadora mostra uma preocupação crescente por desenvolver, no seu grupo de crianças, experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, apesar das dificuldades que refere sentir. A sua sala está bastante apetrechada em termos de materiais portadores de texto, sendo, os mesmos, de variadíssima origem: impressos, escritos pelo adulto, escritos pelas crianças. Nesta sala, à semelhança da sala da educadora A, existem áreas que privilegiam o contacto com a leitura e a escrita, nomeadamente as áreas da escrita, da biblioteca e da expressão plástica. Contudo, nas restantes áreas de trabalho também são visíveis alguns elementos facilitadores deste tipo de experiências, concretamente trabalhos elaborados pelas crianças, pelo adulto ou qualquer outro tipo de registo que se encontra afixado um pouco por todas as paredes da sala.

Para o segundo momento de observação foi possível verificar que a sala em questão não sofreu alterações de fundo no que diz respeito à sua estrutura e modo de funcionamento. Apenas foram registadas pequenas modificações que dizem respeito ao próprio processo de enriquecimento das aprendizagens do grupo. Neste sentido, foram:

- colocadas etiquetas identificativas das áreas de construção, carrinhos e música;
- colocadas etiquetas em diversos objectos (computador, quadro, porta, mesa, jogos);
- substituídos alguns registos e trabalhos das crianças;
- na área da escrita foram afixadas fichas de palavras acompanhadas por uma imagem, pertencentes ao banco de palavras, um cartaz sobre uma visita efectuada com fotografias e alguns registos e uma receita que foi elaborada pelo grupo;
- na área de expressão plástica foram introduzidos cadernos para cada uma das crianças, onde são efectuadas actividades tais como: desenhos, registos escritos e fichas de trabalho.

Para a terceira semana de observação, as alterações produzidas no espaço desta sala limitam-se à renovação dos trabalhos e registos afixados e à introdução de um quadro que permite desenvolver noções de tempo, nomeadamente, no que diz respeito à utilização do calendário. Este calendário é utilizado diariamente pelas crianças, que vão colando o dia do mês no lugar que lhe corresponde atendendo aos dias da semana.

É de destacar que, para este último momento de observação, a sala encontra-se bastante apetrechada de registos, quer elaborados pela educadora, quer registos efectuados pelas crianças. Os mesmos referem-se a fichas de trabalho, desenhos acompanhados de texto, registos em computador e cartazes com fotografias de actividades desenvolvidas dentro e fora da sala com os respectivos registos escritos.

No que diz respeito à organização e gestão da rotina diária, a educadora O estrutura o seu trabalho diário essencialmente em função das necessidades das crianças ou dos pequenos projectos que, de momento, possam estar a ser desenvolvidos. Neste sentido, quer da parte da manhã, quer da parte da tarde, a educadora dá espaço às crianças para trabalharem nas áreas e, em paralelo, realiza trabalhos em pequenos grupos inerentes aos projectos em questão.

No domínio específico da promoção da linguagem escrita, a rotina seguida nesta sala contempla momentos específicos onde a leitura e a escrita parecem estar sempre presentes. Durante o primeiro período de observação foi possível verificar que, regra geral, os momentos de trabalho com o grande grupo (acolhimento, conversa no fim ou início de actividades) são preenchidos com actividades de leitura ou de registo, quer da parte da educadora, quer da parte das crianças. Assim, relatamos situações como, a leitura de um livro inerente ao tema do projecto que estava a ser desenvolvido, durante o acolhimento, ou a leitura de uma canção nova ou o preenchimento do quadro de tarefas com o nome de cada criança ou, ainda, a leitura, por parte das crianças, de lengalengas afixadas na sala. Por outro lado, os "momentos mortos" são também eles momentos privilegiados de promoção de experiências neste domínio. Para o primeiro momento de observação, as crianças já interiorizaram, como fazendo parte do seu dia-a-dia, a utilização do livro como uma actividade do seu quotidiano, utilizando-o sempre que as actividades finalizaram. A sua utilização não se limita apenas à observação das imagens dos livros, mas também à sua leitura em voz alta, que é realizada em pequenos grupos organizados pelas próprias crianças.

Idênticas estratégias de intervenção, ao nível da rotina, foram identificadas durante a segunda e terceira semanas de observação, privilegiando-se actividades relacionadas com a utilização de quadros para tarefas especiais, com a leitura livre em "momentos mortos" da rotina e com a leitura durante o tempo de actividades em grande grupo.

Relativamente ao tipo de estratégias de intervenção desenvolvidas pela educadora O no seu trabalho directo com as crianças, durante este período de observação, as mesmas são de vária ordem. Esta educadora, apesar de referir que tem sentido algumas dificuldades na abordagem à leitura e à escrita dadas as características do seu grupo de crianças e, mesmo não tendo, por exemplo, para a primeira semana de observação um projecto pedagógico

claramente definido, parece procurar facilitar, em todo o momento, experiências de aprendizagem no domínio em causa, sendo notória alguma regularidade ao nível da sua intervenção. Neste sentido, durante as observações foram registadas numerosos situações de leitura e escrita, passando a enumerar algumas delas.

Ao nível da leitura, por exemplo, a educadora O:

1ª semana de observação
- lê livros sobre temáticas de interesse para as crianças, umas vezes com o livro virado para si, mostrando posteriormente as imagens, outras vezes seguindo a orientação da leitura com o dedo
- lê canções que inventou e escreveu para, posteriormente, afixá-las na sala
- lê os registos escritos efectuados, quer pelas crianças, quer por ela mesma, durante o decorrer dos projectos, de forma a que as crianças possam dar continuidade ao trabalho
- pede às crianças que seleccionem lengalengas e canções afixadas nos respectivos cartazes
- quando uma criança elabora um desenho, ela pergunta se quer que faça um registo escrito; se a criança consente, ela escreve o que a criança dita e depois lê o que escreveu
- lê registos elaborados por ela e que se encontram afixados na sala
- ajuda as crianças que têm dificuldade na identificação dos nomes dos colegas aquando da marcação de presenças
- incentiva as crianças a lerem livros durante os “momentos mortos” da rotina
- a partir de um conjunto de imagens acompanhadas de texto (frutos e os respectivos nomes), questiona as crianças sobre o que estará escrito e sobre qual o nome da letra inicial de cada palavra, convidando, ainda, as crianças a pensarem em outras palavras iniciadas pela mesma letra
- lê as indicações escritas nas fichas de trabalho, questionando, posteriormente, as crianças para verificar se compreenderam as instruções

2ª semana de observação
- lê uma lista de palavras ditadas por uma das crianças, lista que a educadora passou em computador e imprimiu
- lê as indicações escritas nas fichas de trabalho, referindo que é necessário ler para “saber o que tens que fazer”
- lê os registos que fez sobre os trabalhos das crianças
- lê quando uma criança manifesta interesse por saber o que está escrito em algum registo da sala
- solicita às crianças para identificarem no cartaz das canções aquelas que querem cantar
- explora verbalmente as imagens de livros

3ª semana de observação
- solicita às crianças que procurem palavras iguais, escritas em suportes diferentes
- solicita às crianças mais velhas que identifiquem palavras específicas de entre um conjunto de palavras dadas, reforçando as tentativas correctas das crianças
- ajuda as crianças a identificarem palavras dando exemplos de outras palavras que têm começo idêntico, por exemplo: para procurarem "mãe" a educadora refere que começa "com m de Manuel"
- ao explorar um livro, a educadora vai descrevendo, em conjunto com as crianças, as imagens, lendo apenas os pontos pelos quais as crianças mostram maior interesse
- a educadora coloca sobre uma mesa um conjunto de livros sobre um tema para as crianças explorarem; acompanha a leitura das crianças ouvindo a descrição que elas fazem das imagens e lendo pontualmente alguma informação
- ajuda as crianças a realizarem puzzles de palavras, questionando-as relativamente à palavra escrita e solicitando que encontrem as letras, de entre várias, que formam a palavra

Ao nível da escrita, foram observadas situações como:

1ª semana de observação
- a escrita do nome das crianças mais pequenas nos trabalhos de maneira a que elas vejam como se faz, referindo "vou escrever o teu nome"
- o elogio de tentativas de escrita do nome por parte das crianças que ainda não o fazem correctamente
- a elaboração de modelos escritos de palavras para as crianças copiarem, de acordo com interesses manifestados por algumas delas
- o convite para as crianças mais velhas trabalharem na área da escrita com um material explorado durante o acolhimento (cartões com imagens e texto): fazendo o desenho e escrevendo/copiando o texto
- a exploração, por parte da educadora, de questões como "que letra é esta?" ou "este é um R de quê?"
- o registo de uma história inventada pelas crianças, lendo, durante o processo o que tinha sido escrito
- o convite à escrita espontânea, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança e elogiando as tentativas conseguidas

2ª semana de observação
- a elaboração de modelos escritos de palavras para as crianças copiarem, de acordo com interesses manifestados por algumas delas
- o convite à escrita espontânea, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança e elogiando as tentativas conseguidas
- a escrita de um ditado da criança

3ª semana de observação
- a educadora faculta palavras escritas sobre o tema que as crianças estão a trabalhar para estas copiarem nos seus trabalhos
- pede ajuda às crianças que já conhecem algumas letras para ajudarem outras a escrever
- regista de forma convencional e diante da criança a descrição que a mesma faz do seu trabalho
- regista a recontagem de uma história, mas as crianças não conseguem observar o que a educadora escreve ao fazê-lo com a folha virada para si
- as actividades que implicam a utilização de cartões com palavras escritas pelo educador culminam com a cópia, por parte das crianças, dessas palavras
- a educadora convida as crianças a inventarem uma história a partir de imagens, escrevendo aquilo que cada criança diz e lendo o registo à medida que vai sendo elaborado

Ao nível da identificação da escrita do nome próprio, foram observadas situações como:

1ª semana de observação
- o registo do nome das crianças no quadro de tarefas de modo a que as crianças pudessem observar, seguido de leitura do registo
- o convite, por parte da educadora, para as crianças escreverem os nomes nos seus trabalhos, podendo socorrer-se de cartões com os nomes escritos
- a escrita do nome das crianças mais pequenas nos trabalhos de maneira a que elas vejam como se faz, referindo "vou escrever o teu nome"
- o elogio de tentativas de escrita do nome por parte das crianças que ainda não o fazem correctamente
- a escrita do nome, por parte das crianças, no quadro de presenças

2ª semana de observação
- o registo do nome das crianças no quadro de tarefas de modo a que as crianças pudessem observar, seguido de leitura do registo
- a apresentação de folhas com as iniciais dos nomes das crianças escritas de forma a que cada uma reconhecesse a sua inicial
- a educadora convida as crianças a escreverem o nome, como souberem, no preenchimento do quadro de presenças
- a educadora convida aquelas crianças que têm dificuldade ou não sabem ainda escrever o nome a copiá-lo do cartão existente na área de expressão plástica
- colagem de pequenos papéis sobre a letra inicial do nome escrita previamente pela educadora

3ª semana de observação
- a educadora convida as crianças a escreverem o seu nome ou algumas letras do nome no quadro de presenças
- a educadora escreve o nome das crianças no quadro de tarefas de modo a que elas vejam
- a educadora convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos

Foram, igualmente, registadas outras estratégias que dizem respeito a aspectos conceptuais e funcionais de leitura e escrita tais como:

- a utilização de termos técnicos de leitura e escrita, como por exemplo: personagens da história, título da história, página, folha, imagens, letras, primeira letra da palavra, letras maiúsculas e minúsculas, frase;
- a identificação de letras do nome, associação de letras conhecidas a outros nomes de crianças da sala;
- a identificação de outras letras;
- a soletração de palavras;
- a verbalização de rimas, lengalengas e canções;
- a definição da utilidade da escrita: "devemos escrever o nome nos trabalhos porque os outros não sabem de quem é";
- a fonetização das iniciais do nome das crianças (o "M" de Manuel).

Durante a primeira semana de observação, foram sendo observadas estratégias sistemáticas de intervenção no domínio da linguagem escrita. Estas estratégias reflectem uma intencionalidade quer ao nível das actividades planificadas, quer ao nível do aproveitamento de situações que vão surgindo no decorrer do trabalho diário, mesmo não existindo um plano intencionalmente escrito e que reflicta objectivos e estratégias concretas de intervenção. Esta educadora parece apostar numa intervenção sistemática no domínio da leitura e da escrita, independentemente das dificuldades que refere sentir, fundamentalmente, no que diz respeito ao trabalho que desenvolve junto das crianças mais pequenas (3 anos).

Por outro lado, é de referir que também a linguagem oral tem particular destaque no trabalho desenvolvido pela educadora O. As situações de promoção da linguagem oral estiveram sempre presentes ao longo do período de observação, através de conversas em grande e pequeno grupo, no acompanhamento das actividades desenvolvidas ou propostas pela educadora, nas actividades iniciadas pelas crianças e nas actividades de planificação e avaliação do trabalho realizado pelas crianças, que são realizadas unicamente a nível oral.

III.- ***A abordagem à leitura e à escrita é fundamental e está presente em tudo o que se faz: a educadora M***

A educadora M tem 39 anos e exerce a profissão há 15 anos; tem, como formação inicial, o bacharelato em educação de infância, tendo concluído, no anterior ano lectivo, o curso de complemento de formação científica e pedagógica para educadores de infância; o trabalho que desenvolve centra-se no modelo curricular do "movimento da escola moderna" e exerce a sua actividade profissional na mesma escola há quatro anos; na sua sala recebe, diariamente, 11 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais 9 são rapazes e 2 são raparigas.

À semelhança das anteriores educadoras, a educadora M ainda não concluiu, para a primeira semana de observação, a elaboração do seu projecto pedagógico de intervenção. Contudo, a sua intervenção parece estar claramente orientada para promover uma diversidade de aprendizagens nos mais variados domínios do desenvolvimento infantil, atendendo à forma como organiza a rotina diária e o espaço físico da sala. Na segunda semana de observação, a educadora M cede-nos o seu projecto pedagógico que, centrado num tema definido no Projecto Educativo de Escola – os Valores – contempla, para as diferentes áreas de intervenção, objectivos e actividades específicas.

Neste projecto pedagógico a educadora realiza uma caracterização e fundamentação do seu espaço pedagógico de intervenção, justificando, desta forma, a organização que imprimiu à sala e reflectindo sobre a importância da existência de áreas como a biblioteca, a escrita e o computador para o desenvolvimento da linguagem escrita no seu grupo de crianças; esta definição do seu espaço de intervenção inclui, ainda, uma caracterização dos diferentes quadros para tarefas especiais que existem na sala. Relativamente aos objectivos definidos no documento para o domínio da linguagem, os mesmos são os seguintes:

- aquisição de um maior domínio da linguagem oral;
- despertar o interesse pela linguagem oral;
- despertar o interesse pela linguagem oral relativamente às suas funções;
- facilitar a emergência da linguagem escrita;
- desenvolver a sensibilidade estética (poesia).

Estes objectivos vêem-se operacionalizados nas seguintes actividades e estratégias:

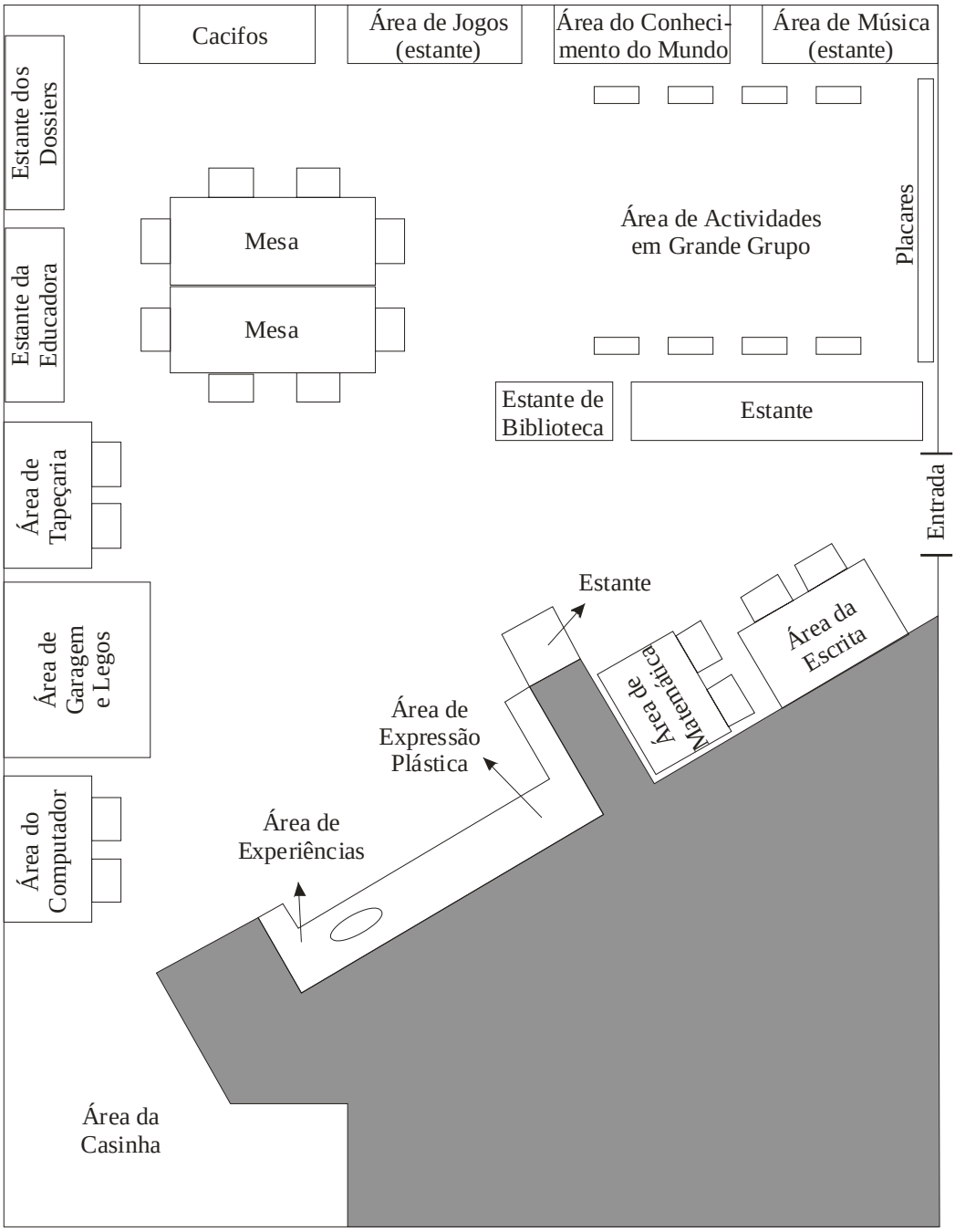
- para a linguagem oral: diálogos, leitura de imagens, contar e recontar, planificar e avaliar actividades, inventar histórias;

- para a linguagem escrita:
    - escrever autonomamente símbolos ou letras;
    - reprodução gráfica de imagens;
    - elaboração de texto livre;
    - construção de textos;
    - classificação de textos;
    - trabalhar o texto em extensão;
    - trabalhar o texto em redução;
    - trabalhar textos a partir de unidades móveis;
    - descobrir e identificar lendo palavras conhecidas;
    - construir ficheiros de palavras/imagens;
    - escrever livremente;
    - inventar histórias;
    - construir finais para histórias;
    - atribuir títulos a textos;
    - descobrir palavras começadas ou terminadas pelo mesmo som;
    - fazer decomposição silábica;
    - explorar rimas e lengalengas;
    - criar rimas;
    - copiar palavras;
    - copiar textos curtos;
    - ler palavras conhecidas;
    - trocar correspondência com outros jardins-de-infância;
    - listagens de palavras atendendo ao género, número, tempo e pessoa;
    - identificar e discriminar o nome;
    - contactar com o código escrito em diferentes suportes;
    - utilizar a escrita nas diferentes funções: auxiliar de memória, informação, registo, comunicação;
    - identificar nomes dos companheiros.

Ao nível do ambiente físico da sala, esta encontra-se organizada em 10 grandes espaços, alguns dos quais abrangem mais do que uma área de trabalho, como veremos posteriormente. Estas áreas estão, todas elas, muito bem apetrechadas, com quantidade e variedade de materiais adequados à idade e nível de desenvolvimento das crianças e que permitem diversificar as experiências das crianças dentro da sala. Nalguns casos a quantidade de materiais e o tipo de materiais existentes num espaço determinado dificultam a

identificação concreta de uma área de trabalho, pois nela são incluídos diversos tipos de materiais com uma delimitação espacial pouco clara. A distribuição dos espaços pode ser apreciada na Figura 11.

Figura 11: Mapa da Sala da Educadora M



Do lado direito da sala observamos a área da manta, que sendo o espaço, por excelência, para o trabalho em grande grupo, reúne, também, as áreas de biblioteca, conhecimento do mundo e jogos. A cada uma destas áreas corresponde um armário repleto

dos mais variados materiais.

A área da biblioteca está situada imediatamente a seguir à entrada da sala, no lado direito. Nesta área estão disponíveis, para consulta, livros diversos, que procuram respeitar as diferenças desenvolvimentais e de interesses do grupo. Assim, podemos assinalar a presença de livros de grande e pequeno porte, livros temáticos vários, livros de histórias, livros elaborados pelas crianças durante o desenrolar dos seus projectos e fantoches. Todo este material encontra-se organizado em duas estantes que, sendo baixas, permitem, às crianças que estão sentadas na manta, ter acesso fácil ao material.

No primeiro armário podemos encontrar materiais como: canetas, lápis, papel de tamanho diverso, fotografias; num segundo armário observamos livros temáticos variados, animais plásticos, um globo terrestre e vários projectos desenvolvidos pelas crianças; o terceiro armário está composto por uma variedade de livros temáticos, de tamanhos diversos; no armário que se segue existem lotos, puzzles, dominós e alguns jogos temáticos.

Este espaço está ladeado por um outro que, servindo de local privilegiado de trabalho para as actividades inerentes ao desenvolvimento de projectos, inclui um armário com cacifos para cada criança; cada cacifo encontra-se devidamente identificado com o nome da criança, escrito em letras maiúsculas e minúsculas de imprensa; sobre este armário também são visíveis cartões com os nomes e fotografias de cada criança, utilizados pelas mais pequenas para copiarem os seus nomes.

Na única parede disponível neste espaço da manta observamos um conjunto de registos que são utilizados frequentemente quer pelo adulto quer pelas crianças. Estes registos dizem respeito a:

- o diário de turma: que se constitui como um quadro onde diariamente a educadora regista aquilo que as crianças mais gostaram de fazer, aquilo de que não gostaram e aquilo que querem fazer ou saber;
- o mapa de actividades/avaliação: neste quadro cada criança marca, com um círculo, as actividades que vai desenvolver durante o período de actividades livres e no fim deste período de trabalho traceja o círculo caso tenha concretizado a actividade planificada; o mapa de actividades é um quadro de dupla entrada, em cuja coluna esquerda estão escritos os nomes das crianças, acompanhados pela respectiva fotografia, observando-se, na linha superior, uma representação de diversas actividades que a criança pode escolher através do desenho e do registo escrito;

- o quadro de presenças: este quadro de dupla entrada tem, na sua coluna esquerda, escrito os nomes das crianças e, na linha superior, escritos os dias da semana; para preencher este quadro cada criança escreve apenas a letra inicial do seu nome, porque o espaço é reduzido, uma vez que o quadro de presenças tem carácter mensal;
- um cartaz com músicas: algumas delas representadas por desenhos elaborados pelas próprias crianças, com o respectivo registo escrito do título da canção, outras são imagens recolhidas pela educadora, sempre acompanhadas pelo texto escrito;
- o quadro de tarefas: de preenchimento semanal, onde a educadora regista o nome da criança adstrita a cada tarefa;
- o quadro do tempo: da responsabilidade das crianças, é preenchido com a elaboração de um desenho correspondente à situação meteorológica do dia;
- registos escritos vários, elaborados quer pelas crianças, quer pela educadora, sobre acontecimentos ou situações vivenciadas por uma criança ou pelo grupo; estes registos podem ser realizados em computador ou manuscritos, sendo, nalguns casos, acompanhados por desenhos das crianças;
- nas costas dos armários que delimitam este espaço é possível observar, ainda, listas de palavras e registos elaborados pela educadora sobre ditados das crianças.

Na parede situada em frente à entrada da sala as áreas vão-se encadeando lado a lado, dando lugar a experiências que muitas vezes se articulam e partilham. No extremo direito deste espaço existe um armário onde se arquivam os dossiers que contêm os trabalhos das crianças; cada dossier está identificado com o nome da criança. Ao seu lado situam-se dois armários onde são guardados materiais de desgaste de índole diversa, assim como materiais para utilização exclusiva da educadora.

Em toda esta zona da sala e nos espaços que medeiam entre uma janela e outra encontram-se afixados os mais variados registos, muitos dos quais têm que ver com novidades que as crianças trazem de casa; estes registos são elaborados pela educadora e pelas crianças, contendo, alguns deles, desenhos.

Na sequência do espaço reservado à educadora, encontramos a área da tapeçaria que, dedicada aos domínios da expressão físico-motora e do conhecimento do mundo, está apetrechada com materiais próprios ao trabalho que nela se desenvolve. Apesar de não ser um espaço orientado para a promoção de experiência no âmbito da linguagem escrita, na parede desta área é possível assinalar a existência de diversos registos elaborados pela educadora (visitas de estudo, estações do ano), assim como o quadro dos dias da semana; este quadro

está composto por sete casas sobre as quais roda uma seta, que vai sendo movida com o passar dos dias; em cada casa existe uma imagem que corresponde a uma actividade específica que se desenvolve nesse dia, por exemplo, a quinta-feira, dia de contar histórias, está assinalada, na casa respectiva, com a imagem de um livro; a actualização diária deste quadro é da responsabilidade das crianças. Ainda, nesta parede, encontramos um registo da data, que vai sendo actualizada diariamente pela educadora e cujos números são movíveis, bem como um relógio.

Ao lado da área da tapeçaria seguem-se a garagem, a área dos legos e a área do computador. À semelhança da área de tapeçaria, também as áreas de garagem e legos não estão particularmente vocacionadas para a promoção de aprendizagens no domínio da leitura e da escrita, contudo, na parede são visíveis diversos registos de experiências realizadas pelas crianças.

A área do computador, composta por uma mesa e duas cadeiras, permite o trabalho em conjunto das crianças. Nesta área, para além do computador, existe uma impressora e vários jogos destinados a diferentes idades e a diferentes áreas de conteúdo, incluindo a linguagem escrita. Esta é uma área bastante procurada pelas crianças e que é utilizada durante o período de actividades da responsabilidade das crianças.

No extremo esquerdo da sala situa-se a área da casinha que, no caso em apreço, não está apetrechada com qualquer tipo de material que promova experiências no domínio da linguagem escrita.

Na ala esquerda da sala situam-se as áreas de experiências, expressão plástica, matemática e escrita. Em todas elas é possível encontrar elementos facilitadores da escrita ou da leitura.

A área das experiências, por excelência destinada à exploração de temáticas inerentes ao conhecimento do mundo encontra, nesta sala, um espaço onde a leitura e a escrita têm um lugar de destaque. Para além da diversidade de materiais existentes e das boas condições que oferece a bancada, com acesso a uma fonte de água, existem, na área das experiências, inúmeros registos de actividades desenvolvidas neste espaço. Estes registos escritos, elaborados pela educadora e pelas crianças, descrevem as experiências desenvolvidas e essa descrição faz-se sempre acompanhar de desenhos efectuados pelas crianças.

A área da expressão plástica é outra das áreas onde a leitura e a escrita estão presentes. É uma das áreas da sala mais frequentada e nela encontramos materiais tais como: tintas, pincéis de tamanhos vários, lápis de diversos tipos, canetas, cola, papéis de tamanhos

diversos, plasticinas, tesouras, muitas revistas e jornais. Na parede desta área encontramos trabalhos diversos, onde a escrita está sempre presente.

A área da matemática é uma pequena área composta por uma mesa e duas cadeiras, mas com uma diversidade de materiais, semelhante às restantes áreas da sala. Entre os materiais existentes é possível encontrar alguns que, para além de facilitar o desenvolvimento de processos lógico-matemáticos, também apelam à utilização da leitura e da escrita, tais como: ficheiros de actividades, cartas, livros sobre números, relógios, máquina de calcular, régua, jogos de classificação, balança e calendários. Tal como acontece no resto da sala, na parede da área da matemática existem diversos registos escritos que dizem respeito a: fichas de actividades elaboradas pelas crianças, cartazes com os números, registo das alturas das crianças, registo do número de cadeiras existentes na sala através de um gráfico a cores (representação gráfica da quantidade de cadeiras de cores distintas existentes na sala), um gráfico das idades, um gráfico sobre os clubes de futebol e um gráfico sobre o peso das crianças.

A área da escrita, uma área exclusivamente orientada para promover a abordagem à leitura e à escrita, também se encontra apetrechada com materiais diversos, adequados a diferentes faixas etárias, que permitem facilitar diversos tipos de aprendizagens. Nesta área, onde as crianças contam com uma mesa para trabalhar, é possível indicar a existência dos seguintes materiais: cubos de letras, letras soltas, livros elaborados pelas crianças, um caderno para cada criança, dominós de letras e imagens, dominó de sílabas, jogos de vogais, abecedários em letras maiúsculas e minúsculas, listas de palavras acabadas em “ão”, lápis e papéis. Para além dos materiais que se encontram sobre a mesa, na parede são observados registos de diversa índole: cartas recebidas, ditados das crianças escritos em computador, registos escritos efectuados pelas crianças, tentativas de escrita das crianças mais pequenas acompanhadas por um desenho e por escrita da educadora.

Em linhas gerais, na sala da educadora M a existência de materiais que apelam à utilização da leitura e da escrita são muitos e encontram-se um pouco por todo o lado. Todas as áreas encontram-se devidamente identificadas com etiquetas escritas em letras maiúsculas de imprensa e a maior parte dos registos afixados na sala fazem-se acompanhar de títulos ou de indicações que apontam para o tipo de registo que ali podemos encontrar. Em todos os locais disponíveis é possível observar a presença de registos escritos que podem ser relativos a ditados de situações relevantes para as crianças, a experiências desenvolvidas, a letras, a listas de palavras, entre outros; também é notória a diversidade de registos em termos da forma como estão concebidos; neste sentido, encontramos alguns registos que apenas contêm

texto escrito das crianças, outros apenas texto da educadora e outros textos fazem-se acompanhar de desenhos ou imagens; neste último caso a educadora faz questão de indicar que os desenhos são sempre elaborados pelas crianças.

Para as segunda e terceira semanas de observação, a sala da educadora M não sofreu alterações de fundo no que diz respeito à sua estrutura e modo de funcionamento. Apenas foram registadas pequenas modificações ao nível do apetrechamento da sala e de actualização da informação que nela se encontrava afixada. Neste sentido, por toda a sala é visível a actualização dos diversos registos, que foram sendo substituídos por textos e trabalhos recentes. Nas paredes das diversas áreas continuamos a encontrar registos de dias festivos, de experiências desenvolvidas pelas crianças em conjunto com a educadora; registos de conversas, de situações particulares de crianças, listas de palavras, entre outros. Esses registos, escritos convencionalmente pelas crianças e pela educadora e de formas não convencionais pelas crianças, foram elaborados individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, alguns apenas contêm texto e outros acompanham o texto com uma imagem desenhada sempre pelas crianças.

Relativamente à organização e gestão da rotina diária, a educadora M estrutura o seu trabalho diário em dois grandes momentos: a parte da manhã, onde as actividades desenvolvidas são da responsabilidade das crianças, e a parte da tarde, onde as actividades propostas são da responsabilidades da educadora. Para além desta divisão em termos de tempo, existem, ao longo da semana, momentos destinados a actividades especiais; estes momentos especiais podem ter lugar quer da parte da manhã, quer da parte da tarde, o que depende da natureza das tarefas a realizar. Assim, às segundas-feiras há música, as terças são dedicadas à expressão plástica, as quartas a experiências ou visitas dos pais, as quintas-feiras à tarde são destinadas ao conto de histórias e às sextas de manhã há educação física.

Ao longo da rotina diária é possível apontar momentos que privilegiam, de forma intencional, o contacto com a leitura e a escrita apesar de, nesta sala, a leitura e a escrita estarem sempre presentes nas actividades que têm lugar diariamente e surgirem de forma natural e articulada com as restantes áreas de conteúdo a desenvolver. O acolhimento ou as actividades em grande grupo parecem constituir-se como momentos privilegiados neste âmbito. É durante este tipo de actividades que a educadora aproveita para registar experiências partilhadas pelo grupo, para ler registos que possam interessar a todos (como por exemplo, a recepção de uma carta), para que as crianças apresentem os seus projectos ao grupo ou para elaborar registos no diário de turma. Depois podemos indicar os momentos de trabalho individual com as crianças, onde se observa uma preocupação constante pelo registo

de situações significativas ou, simplesmente, pela escrita do nome nos trabalhos elaborados. Outro momento que surge particularmente orientado para este domínio é o da leitura de histórias (às quintas-feiras), onde são explorados diversos processos relacionados com a leitura e a escrita.

À semelhança do que acontece com a organização do espaço, também na organização e gestão do tempo esta educadora manifesta uma particular preferência pelo domínio da leitura e da escrita, criando, ao longo das três semanas de observação, inúmeras situações ou momentos onde as crianças podem aceder de forma significativa a experiências de aprendizagem neste âmbito.

Nesta sala, tempo, espaço e actividades ou estratégias articulam-se na procura de dar resposta às necessidades emergentes das crianças no domínio da linguagem escrita.

No caso da educadora M, mais do que elencar estratégias ou actividades desenvolvidas que sejam promotoras da linguagem escrita, torna-se fundamental descrever situações registadas durante o período de observação, pela sua riqueza em termos de experiências vivenciadas e pela articulação plena de diversas estratégias de intervenção que visam a emergência da leitura e da escrita de forma realmente significativa para o grupo de crianças. Neste sentido, passamos a descrever algumas das situações observadas:

- Na primeira semana de observação:

  - durante o acolhimento, a educadora regista, no diário de turma, a actividade desenvolvida no dia anterior; de seguida questiona as crianças relativamente a temáticas pelas quais tivessem algum interesse; uma criança manifestou o seu desejo de desenvolver um projecto sobre os tubarões; a educadora registou, no diário, o tema do projecto na coluna do “queremos saber/fazer”;
  - durante o acolhimento geralmente são cantadas canções conhecidas pelas crianças e são exploradas novas canções previamente escritas pela educadora; por exemplo, durante o primeiro dia de observações, da primeira semana a educadora mostrou a letra de uma canção e perguntou às crianças se sabiam o que estava ali escrito; uma das crianças disse que era uma canção e a educadora perguntou-lhe como é que sabia; a criança respondeu “tem esta letra!” (clave de sol); outra criança disse que a canção era a do “pretinho Barnabé”; a educadora perguntou como sabia e ela respondeu: “tem um p... é o pretinho Barnabé”; depois a educadora solicitou a outra criança para lhe indicar onde estava escrito “Barnabé” e como era o início da palavra; após

terem explorado as letras do título da canção, a educadora disse “vamos ver quantas linhas tem esta canção... as linhas também se chamam frases,... podes dizer-me quantas palavras tem esta frase?”; uma das crianças começa a contar as letras e ela diz: “não, não são as letras, são as palavras”; de seguida pede à criança que faça um círculo à volta de cada palavra e surge o conflito do artigo definido “o” não ser uma palavra por conter apenas uma letra, outra criança opina que é uma palavra e a educadora confirma;

- quando surge a necessidade de começar um novo projecto temático, a educadora orienta o início do trabalho, discutindo com o grupo e escrevendo numa grelha a planificação do projecto; a educadora escreve o título do projecto, os integrantes do grupo de trabalho, o que cada um sabe sobre o tema, o que querem saber e a forma como vão procurar e trabalhar a informação; o registo é lido e as crianças são convidadas a procurar informação na bibliografia existente na sala; cada criança procura informação que possa ser relevante e assinala a página; a educadora senta-se novamente com o grupo e ajuda a ler a informação encontrada; à medida que vai aparecendo nova informação, sobretudo trazida de casa pelas crianças, a educadora pede-lhes que partilhem a informação e orienta a produção do projecto: convida as crianças a escreverem como souberem a informação nova que possuem; convida-as a procurarem nos textos aquelas palavras que querem escrever; convida à leitura daquilo que já foi escrito; escreve o que algumas crianças lhe ditam; ajuda as crianças que têm dificuldade em escrever alguma palavra cuja fonetização são capazes de fazer, convidando--as a procurarem no alfabeto a letra correspondente;
- durante um momento de planificação do trabalho, uma criança indica que tem um texto para acabar; a educadora refere: “tens que acabar o texto e dar-lhe um título; que título lhe queres dar?... lembra-te que os títulos não podem ser muito grandes”; de seguida lê o que a criança tinha escrito e o que lhe tinha ditado e questiona a criança: “onde diz aqui minhoca?”; a criança aponta para a palavra e a educadora, depois de dizer “muito bem”, desafia a criança: “tenho uma ideia: que tal fazer uma bolinha à volta das palavras que consegues ler sozinha?”; entretanto vai buscar o texto inacabado de uma outra criança; a criança em questão diz que o quer acabar; a educadora questiona-a relativamente a algumas palavras que estão escritas: “onde está escrito carro?”; a criança não consegue identificar a palavra e a educadora

ajuda dando ênfase à letra inicial da palavra; perante a dificuldade da criança, a educadora solicita a outra criança que a ajude; no fim a criança mostra a palavra indicada;

- durante o período de trabalho algumas crianças trabalham sobre textos ditados à educadora; ela sugere que procurem palavras conhecidas (que saibam ler); no fim que contem o número de palavras assinaladas e para escreverem o número correspondente; a educadora relembra, ainda, "tens que escrever o título do texto";
- no segundo dia da semana, recebem uma carta de um grupo de meninos de outra escola, em resposta a uma que o grupo tinha enviado; a educadora mostra a carta recebida e começa por ler o envelope seguindo a leitura com o dedo; depois relembra o teor da carta que tinham enviado; explora o tamanho da carta: "será que diz muitas coisas?"; começa por ler a carta e vão surgindo novas questões; a educadora sugere que se escreva uma nova carta para tentar dar resposta às novas questões;
- durante as actividades dirigidas relativas ao conhecimento do mundo a educadora apresenta, num livro, o trabalho a desenvolver; começa por referir o seguinte: "lembrem-se que existem diferentes livros: livros de histórias, de animais, de canções..., este de que será?"; as crianças respondem: "de experiências", a educadora deixa que as crianças explorem o livro e começa a ler os passos para realizarem uma das experiências ao mesmo tempo que vai mostrando cada uma das imagens;
- após uma visita pelas casas das crianças para pedir "Pão por Deus", cada criança pesa a sua saca; a maior parte delas pesa dois quilos e meio; a educadora convida as crianças a registarem o peso; surgem muitas dúvidas relativamente a como se regista o meio quilo; algumas crianças representam-no alfabeticamente, outras utilizam símbolos; a educadora incentiva ao registo "como acharem que se faz";
- na conversa com o grupo todo surge o tema do dia das bruxas; a educadora questiona as crianças sobre o que é este dia; à medida que as crianças vão falando ela vai escrevendo o que elas dizem; a educadora sugere, então, que se invente um poema sobre as bruxas; cada criança vai sugerindo um verso; no fim uma das crianças refere que "falta o título" e sugere que se intitule "o dia das bruxas"; no fim a educadora refere que, regra geral, os poemas que as crianças inventam são trabalhados ao longo de várias sessões de trabalho, na

medida em que elas sabem que os poemas devem rimar e numa primeira abordagem a rima não acontece na maior parte dos versos;

- Na segunda semana de observação:

- durante o acolhimento a educadora mostra uma lista de palavras, que tinha sido construída na semana anterior, terminadas na sílaba "go"; as crianças ao verem a lista começam imediatamente a tentar ler as palavras; as crianças mais velhas lêem algumas palavras; a educadora ajuda as que já conseguem formar pequenas sílabas a juntar as letras e ler; para os mais pequenos, a educadora pronuncia a inicial da palavra e as crianças completam a palavra; no fim a educadora lê a lista completa seguindo a orientação da leitura com o dedo;
- no fim de cada semana é realizado o conselho de turma onde se pretende fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da semana; o conselho de turma começa com a leitura, por parte da educadora, do diário de turma e com uma discussão sobre aquilo que se vai escrever em acta; uma das crianças distribui os cadernos individuais e a educadora vai ditando a acta; cada criança escreve como sabe; a educadora lembra que as crianças devem escrever as palavras mais importantes; durante a escrita vão surgindo conflitos sobre a forma como se escrevem algumas palavras; a educadora deixa que fluam as ideias de cada criança; quando surge uma sugestão correcta, a educadora refere que é assim que se escreve; quando as sugestões não apontam para uma resposta certa, a educadora pede que escrevam como sabem ou como pensam que se escreve; pelo meio vai dizendo: "não se esqueçam dos espaços"; no fim a educadora lê a acta e cada criança lê a sua à educadora;
- durante o momento de planificação do trabalho, uma criança escolhe fazer um livro; a educadora questiona-a relativamente ao tipo de livro que deseja realizar ("de que vai ser o teu livro?, de histórias?, de animais?..."); a criança refere que quer fazer um livro "de números"; perante a indecisão da criança relativamente à forma como apresentar o conteúdo do livro, a educadora sugere que procure na sala livros idênticos que falem de números; após a recolha efectuada pela criança, a educadora intervém no sentido de ajudar a criança a definir exactamente o que vai fazer e para ajudar a ler a informação

encontrada; depois do trabalho planeado, a educadora sugere que procure a escrita alfabética dos números; à medida que o trabalho vai decorrendo e sempre que surge alguma dúvida, a educadora pede ajuda às crianças que já lêem;

- durante uma conversa em grande grupo surge um interesse particular em explorar o conceito de "mundo"; a educadora começa por solicitar às crianças que representem o mundo como elas pensam que é; posteriormente questiona as crianças e regista por escrito as ideias delas relativamente ao que significa "o mundo"; após ter escrito aquilo que cada uma disse, lê o registo e pede ao grupo que escreva numa folha, da forma como souberem, a palavra "mundo"; no fim questiona as crianças relativamente ao trabalho que cada uma desenvolveu, nas diversas áreas de trabalho da sala, registando aquilo que elas dizem;

- Na terceira semana de observação:

- durante as actividades das crianças surge uma situação de conflito entre duas delas; a educadora intervém, registando no diário de turma, para que as crianças vejam, e lendo no fim aquilo que ficou escrito;
- uma criança quer escrever a palavra "Maio"; a educadora convida-a a fazer como souber; a criança diz que se escreve com um "l"; a educadora responde que "se fosse com l seria laio...? achas que é?... então qual é a letra?"; a criança diz que é com "m"; de seguida a educadora vai pronunciando lentamente a palavra para que a criança se aperceba de todos os sons que a compõem; depois de escrever a palavra com letras maiúsculas de imprensa, a criança diz à educadora que quer escrever maio com "letra de primária" (letra cursiva); a educadora escreve e ela copia; de seguida outra criança que estava na mesma mesa diz que a palavra "maio" é parecida com "raio"; a educadora convida-a a tentar escrever "raio", questionando-a sobre o que permanece igual em ambas as palavras e o que é alterado; de seguida exploram verbalmente palavras cuja fonética final é semelhante a estas duas palavras; a educadora pede que escrevam as palavras que vão surgindo; quando aparece alguma dificuldade na identificação da escrita de uma letra, a educadora sugere que procure a letra no abecedário existente na área da escrita;
- durante o desenvolvimento de um projecto temático de um grupo de crianças,

a educadora acompanha a pesquisa bibliográfica; uma das crianças começa por ler o título do projecto; a educadora lê o resto da planificação, seguindo a orientação da leitura com o dedo; depois convida as crianças que já fizeram "novas descobertas" a registá-las numa folha; às restantes pede-lhes que continuem a pesquisa nos livros existentes na sala; as crianças vão procurando a informação e vão sinalizando a que consideram dar resposta às suas questões; à medida que as crianças vão encontrando a informação, a educadora lê o que está escrito nos livros e questiona-as relativamente à pertinência da informação; as crianças são convidadas a irem registando a informação, quer através do desenho, quer através de texto escrito;

- durante uma actividade de expressão musical e, após ter explorado a melodia de uma nova canção, a educadora mostra ao grupo um registo escrito da sua letra; uma criança refere, quase de imediato, que o texto "tem letras iguais mais em baixo"; a educadora refere que é a letra da música que tinham cantado; outra criança comenta "tem palavras iguais" e outra que "tem 4 nãos"; a educadora pede, então, a uma criança que já lê alfabeticamente, que leia aquelas palavras que consegue; quando a leitura é bem sucedida, a educadora elogia com um "muito bem"; depois vai pedindo a várias crianças que leiam as palavras que conhecem ou são capazes de ler; as palavras identificadas vão sendo sinalizadas com um círculo e com a inicial da criança que as identificou; posteriormente, a educadora convida as crianças a contarem as palavras que se repetem e, seguindo a orientação da leitura com o dedo, pede às crianças que leiam o texto na íntegra; depois do texto lido, a educadora pergunta: "quem me sabe dizer onde está uma frase?"; as crianças vão dando as suas opiniões: algumas apontam para palavras; a educadora diz: "eu quero uma frase!, o que é uma frase?"; uma criança aponta para o título completo da canção; a educadora diz: "boa!, isto é uma frase.", de seguida aponta para cada uma das frases afirmando: "é um conjunto de palavras"; para finalizar a actividade, a educadora convida as crianças para se sentarem nas mesas e propõe como actividade que cada criança represente a canção utilizando símbolos que não sejam letras, mas que essa representação implique a utilização de regras próprias da escrita, isto é, que os símbolos respeitem a direccionalidade da escrita e que cada frase esteja devidamente separada da seguinte;

- sempre que surgem dificuldades na escrita de algumas palavras nas crianças que escrevem seguindo a hipótese alfabética, a educadora explica a regra gramatical (se é o caso), sempre que a criança manifesta desejo de escrever a palavra correctamente; por exemplo: uma criança perguntou se a palavra "respirar" se escrevia com dois "r" no início; a educadora explicou-lhe que no início apenas se utilizava um "r";
- em grande grupo a educadora ensina uma nova canção e sugere que sejam as crianças a escrevê-la; cada criança, uma a uma, irá escrevendo um bocado da canção da forma como sabe; a educadora começa por questionar o grupo relativamente à primeira palavra da canção; pede, então, à criança que a identificou que comece o registo; à medida que a escrita vai acontecendo e que vão surgindo dúvidas sobre como se escrevem determinadas palavras, a educadora coloca-as ao grupo; ao não obter qualquer resposta, a educadora escreve a palavra de forma que a criança que tem a dúvida pensa que deve ser e questiona-as relativamente à sua fonética; à medida que a canção vai sendo escrita, a educadora, nalguns casos, vai ajudando a criança dizendo que a palavras tem "x" letras; as crianças mais pequenas pedem para copiar e a educadora elabora um modelo; outra criança refere que não é capaz de escrever a letra "s" e a educadora ajuda-a escrevendo ela apenas essa letra; uma criança diz "eu escrevi uma vírgula para separar as palavras" sendo, de imediato, questionada pela educadora sobre a função da vírgula; durante a escrita também surgem conflitos ortográficos entre as crianças: uma escreve a palavra "embarquei" como sendo duas palavras separadas (em/barquei), mas a criança do lado diz que é só uma palavra; a educadora surge como mediadora até conseguirem descobrir a forma correcta; também nesta actividade a ajuda dos mais velhos constitui-se como uma mais valia para os mais novos, que são ajudados sempre que há dificuldades ou dúvidas;
- este mesmo registo da canção elaborado pelas crianças foi posteriormente utilizado para servir como texto de leitura e exploração das palavras: inicialmente a educadora solicitou às crianças para procurarem palavras que conseguissem ler; todas as tentativas foram aplaudidas, havendo ajuda por parte da educadora quando surgiram dúvidas; à medida que as crianças foram lendo as palavras, a educadora foi sinalizando cada uma e no fim pediu a uma criança que contasse o número de palavras presentes no texto.

Para além destas estratégias que, atendendo à sua riqueza e abrangência, foram aqui destacadas, consideramos, ainda, referir aquelas que, tendo sido registadas repetidas vezes ao longo das três semanas de observação, nos permitem evidenciar o tipo de estratégias que esta educadora mais privilegia.

Assim, e ao nível da leitura, por exemplo, a educadora M:

1ª semana de observação
- solicita sempre às crianças que explorem os textos escritos antes dela os ler, respeitando os níveis de desenvolvimento e os conhecimentos de cada uma
- a educadora corrobora as antecipações de leitura efectuada pelas crianças ou lê quando a criança não o consegue fazer
- lê todos os registos que são realizados quer por ela, quer pelas crianças
- convida a criança que acabou o seu projecto temático a lê-lo para as restantes crianças, pedindo-lhe que evidencie onde estão escritas determinadas palavras
- quando lê segue a orientação da leitura com o dedo
- realiza jogos de identificação de palavras terminadas/começadas por determinadas letras ou sons

2ª semana de observação
- solicita, sempre que há um registo escrito de forma não convencional, que as crianças leiam o que escreveram
- durante a realização de projectos temáticos, ajuda as crianças lendo o que já escreveram
- pede às crianças que leiam o que souberem ou conseguirem
- pede às crianças que leiam a informação sistematizada num cartaz que elaboraram durante o desenrolar de um projecto temático
- sempre que surgem dúvidas, convida as crianças a pesquisarem na bibliografia que existe na sala
- solicita sempre às crianças que fizeram algum registo para o lerem, questionando se querem que ela o faça em baixo convencionalmente

3ª semana de observação
- solicita à criança que explore um texto por ela ditado: onde diz a palavra...?; a criança vai identificando as palavras socorrendo-se de letras que conhece
- uma criança mostra-se interessada em ler uma etiqueta existente numa das gavetas onde a educadora guarda os materiais; a educadora ajuda a criança tapando as palavras à medida que a criança vai lendo
- uma das crianças mais pequenas manifesta interesse em ir para a área da escrita fazer um jogo de associação de vogais; a educadora acompanha-o e ajuda-o a identificar as vogais que não conhece, solicitando-lhe que procure nessa área as letras iguais

- a educadora acompanha os projectos temáticos das crianças seguindo a pesquisa bibliográfica que elas realizam e lendo aquilo que as crianças identificaram como sendo a informação mais relevante para o projecto
- a educadora lê, sempre, todos os registos que são realizados quer por ela, quer pelas crianças

Ao nível da escrita a educadora M:

1ª semana de observação
- solicita às crianças que realizaram registos que os leiam
- convida as crianças a escreverem sobre os mais variados acontecimentos ou situações
- convida as crianças a, semanalmente, escreverem nos seu cadernos, como souberem, a acta do conselho de turma, respeitando as características próprias deste tipo de texto
- escreve as novidades que as crianças vão contando, lê o que escreveu e convida as crianças a fazerem um desenho sobre o texto
- escreve sobre acontecimentos importantes ou sobre datas comemorativas que estão a celebrar
- diariamente a educadora preenche o diário de turma pedindo às crianças que lhe ditem o que lhes parece mais relevante

2ª semana de observação
- o diário de turma é preenchido quer pela educadora, quer pelas crianças, escrevendo como sabem
- cada vez que surge uma situação que mereça ser registada, a educadora escreve diante das crianças o que aconteceu
- convida as crianças a escreverem como souberem uma canção nova que aprenderam
- assinala algumas das funções da escrita ("vêem como é importante escrever para não esquecermos as coisas")
- convida as crianças a escreverem, sob forma de ficheiro, as suas descobertas, jogos que inventaram e actividades que desenvolveram
- regista convencionalmente aquilo que a criança escreveu de forma não convencional num cartaz; no fim refere: "tu sabes ler aqui e eu sei ler aqui"
- convida as crianças que sabem escrever convencionalmente a ajudar aquelas que ainda não o fazem, reforçando as tentativas correctas
- permite que aquelas que estão interessadas na cópia de trabalhos escritos pelo grupo o façam

3ª semana de observação
- escreve o que de mais importante aconteceu a cada criança durante o fim de semana lendo, no fim, aquilo que a criança disse e que ficou registado
- convida a criança a dar título ao seu trabalho, pedindo-lhe que escreva como sabe
- quando surge uma dúvida no grupo, a educadora escreve todas as hipóteses que as crianças levantam sobre o problema para que, desta forma, o registo possa servir de ponto de partida e confronto para a solução que será, posteriormente, pesquisada
- no fim de cada dia regista no diário de turma as situações mais relevantes (positivas e negativas) que foram acontecendo ao longo do dia, fazendo-o sempre de forma a que as crianças observassem como se escreve
- a educadora frequentemente encerra as actividades com um registo escrito, elaborado por cada criança, sobre aquilo que se realizou ou sobre algum acontecimento que se desenrolou durante o período de trabalho
- a educadora solicita ajuda às crianças mais velhas quando alguém quer escrever uma palavra ou palavras e tem dificuldade em fazê-lo sozinho
- antes das crianças começarem a elaborar os registos, a educadora questiona-as sobre "quantas palavras tem essa frase?", por forma a tentarem escrever o número aproximado de palavras
- quando surgem registos não convencionais, a educadora questiona as crianças relativamente àquilo que escreveram e regista-o de forma convencional
- as visitas de familiares à sala são alvo de registo por parte da educadora; no fim das crianças terem ditado aquilo que querem ver escrito, a educadora lê o texto elaborado

Ao nível da identificação da escrita do nome a educadora M:

1ª semana de observação
- convida as crianças a escreverem a inicial do nome no quadro de presenças, como souberem ou forem capazes de fazer
- confronta a criança que apresenta um trabalho que não lhe pertence com a escrita do nome no trabalho

2ª semana de observação
- as crianças cuja tarefa é a de efectuar a avaliação do trabalho desenvolvido, são motivadas a identificar o nome de cada uma das crianças da sala por forma a questioná-las sobre aquilo que cada uma fez

3ª semana de observação
- cada criança marca, sozinha e como sabe, a sua presença tentando escrever a letra inicial do nome

- a marcação das tarefas é efectuada recorrendo à escrita do nome das crianças e o registo é elaborado quer pela educadora, quer pelas crianças

Durante as observações foram, ainda, registadas outro tipo de estratégias que dizem respeito ao desenvolvimento dos aspectos figurativos e conceptuais da leitura e da escrita, tais como:

- exploração verbal e escrita de canções;
- exploração de lengalengas;
- exploração de diversos suportes de escrita, por exemplo: durante a marcação do tempo surgem dúvidas relativamente ao número de dias que tem o mês de Janeiro; durante a discussão, uma criança refere que tem 31 dias, a educadora pergunta como é que soube; a resposta da criança foi "é fácil... vi no calendário";
- exploração de questões fonológicas: explora verbalmente o número de sílabas de uma palavra e o número de palavras de uma frase;
- alerta para a orientação convencional de escrita.

Em geral, as estratégias de intervenção que, no domínio da linguagem escrita, são implementadas pela educadora M, para além de revelarem uma sistematicidade e regularidade que tornam a escrita uma actividade do quotidiano, são actividades onde a exploração global, articulada, significativa e contextualizada dos diversos processos que a enformam é privilegiada. A multiplicidade de estratégias a que recorre, inseridas nas mais variadas situações e contextos, permitem, de uma maneira complexa, mas sobretudo conjugada e integrada, a facilitação de experiências de aprendizagens neste domínio, potencializando a construção activa de conhecimentos por parte das crianças que frequentam esta sala.

5.3.- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.3.1.- *Desmontando a Prática Pedagógica da Educadora A*

O projecto pedagógico que a educadora A concebeu, para o seu grupo de crianças, apresentando-se bastante completo ao nível dos objectivos específicos que se pretendem desenvolver, revela-se, de certa forma, internamente incoerente quando analisamos a relação entre os objectivos gerais, definidos em função de conteúdos para a área da formação pessoal e social e, os objectivos específicos formulados considerando as diversas áreas de intervenção e em função de processos de desenvolvimento do grupo de crianças. Mais, o esforço dispendido na definição de objectivos específicos para cada uma das áreas de conteúdo a trabalhar parece, por outro lado, não ter grandes repercussões ao nível da sua prática pedagógica e da forma como a própria educadora assume essa mesma prática. Muito centrada na formação pessoal e social, nomeadamente nos problemas comportamentais do seu grupo de crianças, esta educadora acaba por relegar a sua intervenção no domínio da linguagem a situações pontuais, geralmente carentes de uma planificação que lhe permita encaminhar o trabalho para os objectivos inicialmente planeados.

Essa aparente centração num domínio do desenvolvimento infantil do seu grupo acaba por eclipsar qualquer tentativa de planeamento feita para potencializar o domínio da linguagem escrita que, mostrando-se, paralelamente, pouco coerente a nível de articulação entre objectivos (gerais e específicos), não parece traduzir-se em vantagens na concepção de um processo que se quer criteriosamente perspectivado e congruente (Ministério da Educação, 1997; Muñoz & Zaragoza, 2003).

Tal centração torna-se por demais evidente durante a entrevista quando questionada acerca dos objectivos para o grupo e do domínio que privilegia na sua intervenção. Para esta educadora “o social, o afectivo, isso é fundamental”; o seu objectivo final é, como ela diz, “…fazê-los crescer…como homens…”, posição que vai ao encontro das conclusões apresentadas em estudos como os de Kowalsky et al. (2001) ou de Lin et al. (2003), que nos dão conta da importância que as questões da formação pessoal e social têm nas concepções dos educadores e professores acerca das competências e das áreas que privilegiam no desenvolvimento das crianças.

A nível da linguagem escrita, os objectivos que define, claramente orientados para facilitar a sua emergência, adquirem maior relevância a partir do segundo trimestre do ano

lectivo, observando-se, ainda, alguma preocupação quanto à definição daquilo que a educadora denomina como estratégias, que englobam, também, a enumeração de recursos e actividades associados a esses objectivos. Contudo, este planeamento, à partida, facilitador de uma abordagem emergente da literacia, colide com a posição manifestada pela própria educadora quando questionada sobre os processos que, em termos de linguagem escrita, privilegia no trabalho com o seu grupo de crianças, revelando a existência de um hiato entre aquilo que é o seu projecto de intervenção e a forma como perspectiva essa mesma intervenção. Para a educadora A, em termos de linguagem, é fundamental "…a oral essencialmente, a estratégia usada é muita conversa" e, concretamente em relação à escrita, é necessário que as crianças se desenvolvam "…a nível motor … motricidade fina, fina e também a grossa porque é tudo essencial…", pelo que refere apostar nas fichas de grafismos como actividade preferencialmente implementada para potencializar este domínio – "é como acabei de dizer, os grafismos essencialmente, as fichas também", "eu acho que ajuda depois à escrita, no futuro… é a escrita e, a psicomotricidade fina…". Assim, e contrariamente à posição adoptada aquando da definição de objectivos e estratégias de intervenção, a forma como a educadora A concebe a linguagem escrita aponta para uma perspectiva de preparação para a leitura e para a escrita, onde a linguagem oral e a motricidade fina são áreas privilegiadas de intervenção em prol do desenvolvimento de competências consideradas como pré-requisito para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ferreiro, 1997; McMahon et al., 1998; Miller, 2001; Guimarães & Youngman, 1995).

Em termos de organização e gestão do espaço físico, a sala da educadora A encontra-se dividida e apetrechada com um conjunto de áreas que pretende oferecer uma diversidade de experiências de aprendizagem ao grupo de crianças que a frequentam. Direccionadas para o domínio da linguagem escrita identificamos directamente três delas (grafismos, computador e biblioteca). Contudo, em termos de utilização dos espaços de trabalho, as áreas de garagem, casinha e jogos foram as mais utilizadas pelas crianças pelo que, aquelas áreas acabaram por não representar um contributo realmente importante em termos de experiências no âmbito da escrita. Por exemplo, na segunda semana de observação nunca se registou a presença de crianças nas áreas de escrita ou biblioteca, quer de forma espontânea, que por sugestão da própria educadora.

As razões que se prendem com este aparente "abandono" poderão ser diversas, sendo, algumas delas, fáceis de detectar. O computador, por exemplo, permaneceu durante algum tempo na sala avariado e a sua remoção implicou a colocação, no mesmo espaço, de cacifos com fichas de grafismos para as crianças realizarem quando quiserem. A área de grafismos

(essas mesmas fichas de grafismos) apenas foi frequentada para de lá serem retirados materiais que serviriam a actividades diversas noutros espaços e, a área da biblioteca, como tivemos oportunidade de relatar, não se afigura muito apelativa para as crianças, com pouca diversidade de materiais portadores de escrita (fundamentalmente livros de histórias), colocados de forma a que as crianças não consigam ver as sua capas e arrumados sem qualquer critério atendendo à deficiente etiquetagem da estante onde estão colocados.

Ainda, em relação ao apetrechamento do espaço, nesta sala existem diversos registos e espaços destinados a afixá-los mas, como já afirmámos, não encontramos, nas áreas de trabalho, um cuidado particular pela colocação de objectos diversos portadores de texto que permitam às crianças um contacto com a escrita através de recursos conhecidos e diversificados.

Nesta sala observámos diversos materiais que permitem a mobilização de competências de leitura e escrita para a consecução de diversas actividades (quadros para tarefas especiais, jogos, registos), não obstante se encontrarem aquém do seu potencial de utilização. Da totalidade de quadros para tarefas especiais existentes, apenas o quadro de presenças e o quadro de comportamentos foram utilizados de forma sistemática ao longo das semanas de observação. Os restantes parecem ter uma função mais decorativa do que utilitária, o que se corrobora com o tipo de utilização que é feita do quadro de aniversários ou do quadro de "tempo de escolha livre" que, inclusive, foi retirado durante uma das semanas de observação.

Por outro lado, verificamos a presença de vários registos escritos, mas muitos deles não se fazem acompanhar de imagens, o que dificulta a leitura por parte das crianças. O exemplo que mais se destaca é o dos cartazes com as regras. Sendo o comportamento um dos problemas que a educadora refere como prioritário a solucionar, raramente se faz socorrer dos cartazes com as regras escritas para ajudar a combatê-lo mas, por outro lado, quando o utiliza canaliza todas as estratégias para si própria ao ser impossível para as crianças ler um texto que não tem qualquer outro referencial ou apoio à leitura. Outro exemplo é o do quadro de presenças que foi remodelado precisamente por não ter qualquer imagem que acompanhasse a escrita, dificultando a identificação dos nomes, concretamente para as crianças mais pequenas.

Noutros casos, encontramos muitos cartazes com fotografias, mas que não são propriamente utilizados para potencializar a linguagem escrita, ao encontrarem-se completamente ausentes de qualquer descrição escrita daquilo que representam.

Referindo-nos, ainda, aos registos existentes na sala, como assinalámos, apesar de serem vários, estão limitados à escrita de poucas palavras, muitas delas isoladas o que, em termos de observação de diferentes tipos de registos (com diferentes extensões, palavras, letras, signos de pontuação, etc.), limita particularmente as hipóteses de experimentação e utilização da escrita e da leitura a partir deles.

Em suma, na sala da educadora A parecem existir algumas condições para a utilização funcional e contextualizada da linguagem escrita mesmo quando o tipo de materiais portadores de texto não sejam tão diversificados quanto se desejaria. Contudo, a carente sistematicidade de estratégias que impelam a esse tipo de utilização da leitura e da escrita, fundamentalmente, no que diz respeito às crianças, mas também à própria educadora, parecem condicionar as experiências de aprendizagem que, neste domínio particular, acontecem na sala. Demasiadamente restringidos a desenhos, fichas de grafismos ou um ou dois quadros para tarefas especiais, os registos que se encontram afixados na sala são, em geral, detentores de pouco texto escrito que permita, às crianças, observar e utilizar diferentes formas de escrita. Aliás, as questões de organização do espaço em prol de um apetrechamento que potencie a utilização da linguagem escrita não parecem possuir um peso relevante para esta educadora que, questionada acerca da etiquetagem das áreas e da área da escrita (grafismos), durante a entrevista, responde que identificou algumas áreas de trabalho e outras não "…por razão nenhuma…" e que a área da escrita (grafismos) existe porque "quando eu vim para esta sala já existia ali a palavra *escrita* dos anos anteriores e achei que devia permanecer…".

Em geral, esta forma de conceber ou organizar o espaço físico da sala deixa entrever, não apenas na forma como são apetrechadas e utilizadas algumas áreas de trabalho mas, também na forma de justificar da educadora, alguma desatenção por parte desta aos benefícios que daí possam resultar, quer em termos globais, de qualidade e eficácia das experiências de aprendizagem que possa proporcionar (Loughlin & Suína, 1982; Ramsey & Bayless, 1989; Hohmann et al., 1984; Vayer et al., 2003; Gassó, 2004), quer, em particular, das vivências que, no domínio da linguagem escrita, possam significar para a construção das concepções infantis acerca do que significa ler e escrever (Hohmann et al., 1984; Loughlin & Suina, 1982; Schikendanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001). Neste sentido, o aproveitamento do espaço enquanto recurso para a experimentação e aprendizagem não se afigura como um elemento curricular particularmente relevante para a educadora A, apesar de envolver alguns recursos que, como assinalámos, possam contribuir significativamente para a potencialização

da utilização e construção de aprendizagens no domínio em causa.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, a educadora A tira proveito de dois momentos da rotina diária para potencializar o contacto com a linguagem escrita que, acontecendo de forma sistemática, contribuem para que a criança se possa familiarizar com a escrita em diferentes contextos e em situações diversificadas de interacção. São esses momentos os períodos de transição entre actividades ou momentos mortos e os momentos de preenchimento dos quadros para tarefas especiais que acontecem no início de cada sessão de trabalho. Sendo períodos da rotina diária que promovem o contacto directo da criança com a leitura e com a escrita, destacam-se positivamente porque configuram, em si mesmos, contextos de actuação onde a linguagem escrita é servida de distintas formas: para reconhecer o nome escrito, para escrever o nome, para reconhecer outros nomes, para partilhar experiências de leitura com outras crianças, para ler para si próprio, etc. (Hohmann et al., 1984; Brickman & Taylor, 1991; Carlino & Santana, 1996, Bigas & Correig, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001).

Relativamente a momentos particularmente orientados para promover experiências de aprendizagem no domínio em questão, na rotina diária desta sala eles não existem, muito provavelmente atendendo à forma como a própria educadora perspectiva a organização das actividades que se desenrolam diariamente. Para ela, as actividades que se desenvolvem no domínio da linguagem escrita não são previamente planificadas e "a maior parte delas surge no dia-a-dia…" em resposta aos interesses das crianças o que, de facto, limita a definição de momentos mais orientados para as necessidades dessas mesmas crianças no domínio da linguagem como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil e que se revelam fundamentais na potencialização de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento global e integral da criança (Ministério da Educação, 1997).

Quanto às estratégias implementadas pela educadora A, de acordo com a sua opinião tenta "…organizar as actividades em função daquilo que eles (meninos) querem" e, de facto, é esta a estratégia que mais transparece da sua intervenção. Foram em maior número as situações não planificadas de intervenção, nomeadamente aquelas relacionadas com a linguagem escrita, onde a escrita do nome e a leitura de instruções para a realização de uma actividade foram as que maior número de registos obtiveram. Por outro lado, as actividades orientadas que mais se observaram surgiram, na maioria dos casos, associadas a conteúdos ou áreas temáticas (o Inverno, o dia de amigos), onde a linguagem escrita aparece ocasionalmente, mas como tarefa do educador e nunca das crianças, isto é, nessas actividades é o educador quem escreve ou quem lê para as crianças verem, sendo escassas as situações

onde estas actividades foram iniciadas pelas próprias crianças.

Particularmente centrada em aspectos de formação pessoal e social (regras de convivência social) e de linguagem oral (vocabulário), eventualmente também no conhecimento lógico-matemático (formas e cores), a educadora A é muito pouco sistemática ao nível da implementação de estratégias de leitura e escrita; nunca foi observada a fazer registos extensos e a sua intervenção no domínio da escrita cinge-se a dar resposta a situações que surgem no dia-a-dia, geralmente escrevendo uma palavra para a criança copiar. Quando, por exemplo, uma criança lhe mostra uma tentativa de escrita, a educadora comenta: "ela gosta muito de escrever", mas não dá qualquer importância ao registo que a criança estava a mostrar, limitando-se a pedir-lhe que guardasse o trabalho no seu cacifo. O que transparece, pelos trabalhos afixados e por situações como esta, é o facto da educadora não estar desperta para o registo, convencional e em paralelo, daquilo que a criança quis representar através da escrita não convencional, por um lado e, por outro lado, para a necessidade de dar maior relevância aos registos efectuados pelas crianças de forma espontânea, tentando perceber o que quiseram representar e o que pensam acerca da escrita. Ao nível de um trabalho mais sistemático, apenas se registou a elaboração de fichas de grafismos que procuram, como ela refere na entrevista, desenvolver a motricidade fina, área que para ela é considerada uma das fundamentais. Uma das razões que a própria educadora aponta, durante a segunda semana de observação, para a colocação em segundo plano de domínios como a linguagem escrita, prende-se com as características do seu grupo de crianças e com a necessidade de o manter em constante actividade. Assim, apostar em actividades que impliquem um gasto de energia parece ser a tónica dominante e, talvez por isso, a leitura e a escrita surjam pontualmente (escrita nos desenhos e preenchimento de quadros de tarefas especiais).

Quer ao nível da forma como a educadora A perspectiva e organiza o espaço da sala, quer ao nível da implementação de estratégias de intervenção directa com as crianças, destaca-se o carácter pontual da sua intervenção no domínio da linguagem escrita, que condiciona o trabalho que, neste âmbito, possa ser desenvolvido na sala, se considerarmos como fundamentais os princípios de uma abordagem que se quer activa e construtiva, onde o envolvimento da criança no seu próprio processo de aprendizagem na exploração de um contexto que lhe oferece oportunidades diversificadas e onde as suas descobertas são valorizadas e encorajadas à procura de novas aprendizagens, é basilar (Alves Martins & Niza, 1998).

Por outro lado, não se verificando consistência entre o tipo de objectivos defendidos pela educadora no seu projecto pedagógico de intervenção (centrados no desenvolvimento das

concepções infantis sobre leitura e escrita) e aqueles que afirma perseguir de maneira privilegiada, observamos que, de facto, a sua intervenção está mais direccionada para a implementação de actividades que, nos domínios motor fino e da linguagem oral, procurem potencializar o desenvolvimento de competências de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, o que vai ao encontro daquilo que refere na entrevista, à excepção de algum trabalho mais sistematizado ao nível da identificação e escrita do nome próprio. Assim, e com uma posição claramente vocacionada para a preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, a educadora A aposta em intervenções pontuais que privilegiam a sua participação enquanto modelo, fundamentalmente, de leitor, em detrimento de uma participação mais activa das crianças na construção dos seus próprios processos de aprendizagem e de uma organização intencional e sistematizada de situações contextualizadas, diversificadas e significativas de utilização da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Carlino & Santana, 1996; Aranda Cervantes, 2000; Gustafsson & Mellgren, 2002; Clark & Kragler, 2005). Se é fundamental a participação da educadora enquanto modelo que oferece à criança a oportunidade de observar como e para quê se utiliza a escrita, como assinalam Alves Martins e Niza (1998), Castro e Alves Martins (1994) ou Teberosky (1998), também é de extrema importância que a criança tenha oportunidade de experienciar a escrita e a leitura, pondo em acção os seus conhecimentos e construindo novas formas de perspectivar a leitura e a escrita, progressivamente mais próximas da forma convencional de as utilizar (Alves Martins & Niza, 1998; Menyuk, 1995; Ministério da Educação, 1997).

Finalmente levantamos aqui uma questão que se prende com a forma como a educadora perspectiva e implementa a metodologia de trabalho que assinala seguir. De acordo com a informação inicialmente facultada, a educadora A orienta a sua intervenção pedagógica segundo a metodologia de trabalho de projecto. Durante a segunda semana de observação (segundo trimestre do ano lectivo) ela refere que está a começar a desenvolver pequenos projectos com as crianças, mas que tem tido muita dificuldade atendendo à diferença de idades do grupo. Pela sala apenas são visíveis desenhos de grupo sobre um tema que as crianças escolheram, onde a ausência de informação escrita acerca do tema em causa é uma constante. Em termos de registo escrito o único elemento observado diz respeito a um quadro onde são escritos os nomes dos intervenientes e o título do projecto. Considerando que a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para a consecução deste tipo de trabalho, quer da parte da educadora, quer da parte das crianças, a forma como nesta sala estão a ser desenvolvidos projectos não se afigura muito rica, tanto ao nível das aprendizagens que se espera as crianças possam construir (diversificadas, globalizantes, significativas), como ao

nível das estratégias mobilizadas para o desenvolvimento de cada uma das fases do projecto. Com pouco interesse pela utilização da linguagem escrita, as actividades de pesquisa de informação que implicam leitura e as actividades de registo sobre a informação possuída e a nova informação não foram alvo de implementação nestes projectos, pelo menos durante o tempo em que decorreu a observação.

Esta falta de congruência entre a posição manifestada pela educadora e a forma como desenvolve a sua prática, para além de levantar questões inerentes à articulação entre concepções e práticas, neste caso, à sua ausência, vem-nos colocar algumas reticências relativamente àquilo que a educadora A entende por metodologia de trabalho de projecto, ao omitir, na sua implementação, estratégias consideradas fundamentais para a adequada consecução da metodologia, nomeadamente aquelas que se referem à pesquisa através da leitura e à concretização do projecto através da escrita (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998).

5.3.2.- *Desmontando a Prática Pedagógica da Educadora O*

A educadora O sustenta a sua prática pedagógica num projecto de intervenção logicamente estruturado e coerente que, abrangendo cada uma das áreas e domínios de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), tem como eixo central a Formação Pessoal e Social. Neste projecto a linguagem escrita surge, por um lado, ao nível de competências que pretende que as crianças desenvolvam e, por outro lado, ao nível da definição de estratégias de organização e gestão do espaço e de actividades a realizar. Em ambos os casos, a forma como esta educadora contempla a escrita afigura-se inserida numa perspectiva de literacia emergente, onde a construção dos aspectos conceptuais e funcionais pelas crianças surgem salientados. No seu projecto é possível identificar, em linhas gerais, aquilo que representa a forma de ser e estar da educadora no jardim-de-infância e a direcção que pretende imprimir à sua intervenção com o seu grupo de crianças, nomeadamente no âmbito da linguagem escrita (Muñoz & Zaragoza, 2003; Ferreiro, 1997; Aranda Cervantes, 2000; Rosenquest, 2002).

Nesta sala parece haver uma preocupação evidente por organizar um espaço que promova diversas experiências de aprendizagem, abrindo lugar a áreas e materiais que potenciem a utilização da leitura e da escrita. Verificamos, assim, a existências de áreas de trabalho como a da escrita, do computador ou da biblioteca, de identificação de áreas de trabalho e de materiais e objectos diversos e, ainda, de recursos vários portadores de escrita

um pouco por toda a sala que favorecem o contacto das crianças com a escrita em diversos contextos e situações (Loughlin & Suína, 1982; Schickedanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001; Lopes et al., 2004). Contudo, ao nível da organização da própria sala poderia haver uma gestão mais coerente dos recursos que permitisse, como referem Ramsey e Bayless (1989) ou Brickman e Taylor (1991), tornar o espaço o mais funcional possível. Parece não fazer sentido o distanciamento entre áreas como a da escrita e a da biblioteca atendendo ao facto de ambas se complementarem e se articularem e à pouco disponibilidade de espaço existente na sala face à quantidade de áreas de trabalho existentes e, à consequente quantidade de infra-estruturas necessárias para o seu apetrechamento. Apesar de não haver, ou pelo menos não parecer haver, restrições ao nível da mobilidade de materiais entre áreas, durante esta semana de observação, de facto, não foi possível observar a utilização de, por exemplo, livros na área da escrita; tal acontece, não porque as experiências desenvolvidas numa área não pudessem ser complementadas com materiais da outra, mas porque se afiguram demasiado separadas, em termos de espaço físico, para que as crianças consigam aperceber-se da sua complementaridade. Esta relação de proximidade entre as áreas é, ainda, dificultada pelo facto de entre ambas se interpor a área da matemática e as mesas de trabalho da área da expressão plástica. Mais, em termos de economia de espaço, a proximidade ou junção destes espaços permitiria criar uma área mais abrangente e, sobretudo, maior, onde as crianças se pudessem movimentar mais facilmente, o que não acontece, fundamentalmente, na área da escrita, onde a dificuldade para as crianças se sentarem na mesa é evidente por estar excessivamente próxima do computador.

Por outro lado, a localização das áreas de computador e escrita não parece ter sido resultado de uma opção cuidadosa e criteriosa de gestão do espaço. Sendo áreas tranquilas, que implicam a realização de actividades onde a calma e a atenção são aspectos a ponderar, estes dois espaços foram implementados no fim do corredor que dá acesso à sala, onde a passagem de adultos e crianças é uma constante (Hohmann et al., 1984; Laguía & Vidal, 1987; Ramsey & Bayless, 1989).

De acordo com a educadora, esta organização atende a constrangimentos de carácter infraestrutural que não conseguiu ultrapassar – “quando cá cheguei a sala já estava organizada e como tinha a carpete e as almofadas, ao pensar que tinha 20 crianças, optei por deixar ali para eles se sentarem; se eu tivesse mais espaço, eu colocava a estante (da área da biblioteca) ao pé da área da escrita, mas como aquele espaço tem que ser para o computador porque é ali

que tenho a tomada, não tenho outro sítio para a colocar".

Em termos de apetrechamento, em geral, as áreas de trabalho contam com uma diversidade de materiais escritos impressos ou de registo efectuado pelas crianças e pela educadora, à excepção da garagem e da casinha onde a ausência da escrita é notória. Se por um lado essa diversidade de recursos deve ser destacada como factor que contribui positivamente para a utilização e apropriação da linguagem escrita por parte das crianças em situações diversificadas (Hohmann et al., 1984; Loughlin & Suína, 1982; Schickedanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001), por outro lado, é de realçar a ausência de escrita nestas duas áreas, sobretudo se pensarmos que é na casinha onde as crianças têm a oportunidade de desempenhar papéis ligados ao seu dia-a-dia fora da escola, onde a escrita é uma ferramenta de comunicação do quotidiano – nas revistas e jornais que os pais compram, nas legendas da televisão, nos rótulos das embalagens de alimentos e produtos de higiene, etc.

Nesta sala é, ainda, de destacar a forma como são utilizados os quadros para tarefas especiais, particularmente os quadros de presenças e do tempo, cujo preenchimento são da inteira responsabilidade das crianças, potencializando a utilização da escrita e a familiarização da criança com a escrita do nome próprio, do nome de outras crianças e de outras palavras neles existentes (Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001).

Ao nível da organização e gestão do tempo, a educadora O contempla, na rotina diária, períodos particularmente orientados para a potencialização da utilização da linguagem escrita, independentemente das actividades que, mais ou menos orientadas, possa desenvolver ao longo do dia. Em termos de momento particularmente orientado para o contacto com a escrita, o acolhimento é privilegiado em actividades de preenchimento de quadros para tarefas especiais e de leitura de livros ou outros textos impressos. Também o são os momentos mortos que surgem entre actividades ou entre períodos da rotina diária, particularmente centrados em actividades de leitura na área da biblioteca. Assim, a rotina diária organizada e gerida pela educadora O oferece às crianças que frequentam a sala algumas oportunidades para a utilização da linguagem escrita de forma diversificada, não obstante revelar-se menos sistematizada ao nível da inclusão de momentos especificamente pensados para desenvolver actividades adequadas às necessidades de cada uma das crianças neste domínio, mesmo reconhecendo como aspecto positivo o facto de, em qualquer momento da rotina, as crianças poderem imergir no mundo de experiências que os recursos existentes e o momento assim lhe permitam dando resposta aos seus interesses pelo domínio em questão (Ministério da

Educação, 1997; Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001).

No que diz respeito às estratégias de intervenção directa com as crianças, a educadora O prima, como tivemos oportunidade de verificar, pela intencionalidade pedagógica na forma como aborda a linguagem escrita na sua sala. Na procura de fomentar a utilização da escrita, são várias as situações observadas de leitura, de escrita e de exploração dos seus aspectos conceptuais e funcionais. Este aspecto particularmente positivo e significativo da intervenção pedagógica da educadora O apresenta-se, contudo, com uma singularidade que condiciona a forma de interagir da criança com a escrita. Observando cuidadosamente cada uma das estratégias assinaladas, apercebemo-nos rapidamente que, a maior parte delas, tem o seu ponto de partida na própria educadora ou são por ela desenvolvidas. Assim, são em maior número as situações que identificamos onde a educadora lê registos diversos, escreve aquilo que as crianças dizem, regista experiências significativas ou elabora modelos de escrita para as crianças copiarem. Tal não significa que não sejam estratégias correctamente implementadas em prol de uma emergência da linguagem escrita nas crianças, pois a observação de este tipo de situações é fundamental para que as crianças se apercebam das características da leitura e da escrita e da forma como elas se utilizam (Carlino & Santana, 1996; Gustafsson & Mellgren, 2002; Clark & Kragler, 2005). Não obstante, a sua utilização é essencial por parte da criança para que esta possa experienciar este tipo de situações e ir construindo as suas concepções não apenas acerca do que é necessário para, mas de como realmente se faz (Alves Martins & Niza, 1998; Aranda Cervantes, 2000; Carlino & Santana, 1996). As estratégias de ouvir as crianças a ler como sabem e de as incentivar a escrever de forma espontânea, ainda que pontualmente presentes, surgem abafadas pela iniciativa constante da educadora de utilizar a linguagem escrita, enquanto modelo de leitor ou de escritor, limitando o campo de acção da criança neste âmbito.

Finalmente, consideramos importante reflectir acerca do eclectismo que, em termos de posicionamento pedagógico, esta educadora assinala seguir. Centrando-nos na sua intervenção pedagógica, esse eclectismo evidencia-se a diferentes níveis. Se por um lado a organização do espaço físico da sala reflecte muito do trabalho que os educadores do movimento da Escola Moderna adoptam, com a inclusão de áreas de trabalho como a da escrita ou da matemática, a forma como concebe os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças leva-a a implementar, em simultâneo com um trabalho que poderíamos aproximar do modelo High-Scope na forma como gere os momentos de trabalho livre e de trabalho em pequenos grupos, uma metodologia de Trabalho por Projecto enquanto forma de solucionar situações problema e de abordar diversos conteúdos temáticos, muitos dos quais mais do que respeitar os

interesses das crianças, procuram abordar conteúdos considerados pela própria educadora como importantes. A educadora O, perfeitamente consciente deste eclectismo, vê na conjugação de estratégias pedagógicas diversificadas a melhor forma de dar resposta às necessidades e interesses do seu grupo de crianças. Como ela refere na entrevista, "quando eu tirei o curso era pedagogia por projecto; a meio do curso passou para pedagogia da situação; depois entrei em contacto com o Movimento da Escola Moderna, há uns quatro anos, e agora uso uma pedagogia ecléctica, um bocadinho de cada"; "…eu acho que só o Movimento da Escola Moderna não me orienta, embora, como vê, eu tenha muitos quadros que me ajudam a fazer o meu trabalho…, uso fichas que têm que ver com a pedagogia por projecto; outras vezes utilizo estratégias que têm que ver com a pedagogia por situação, portanto, depende"; mas esclarece ainda, quando questionada acerca da inclusão da área de leitura e escrita na sala: "essa área nasceu por um colega meu, que estava a trabalhar segundo o Movimento da Escola Moderna, e eu achei interessante porque eu fazia com as crianças algum trabalho nesse género, mas não era nada que se parecesse com isso e acho que os motiva e que os leva a procurar mais". Esta conjugação de diversas influencias teóricas em prol de um trabalho que se pretende mais ajustado à forma de estar na profissão e que melhor responda às necessidades das nossas crianças parece ser, de acordo com Spodek e Brown (1996), a opção seguida pela maioria dos educadores e professores na procura de práticas que funcionem nas suas salas, opção que também se afigura como uma das mais tomadas pelos educadores de infância portugueses que, segundo um estudo desenvolvido por Bairrão (1998), aponta para que ¾ dos educadores não sigam um modelo curricular específico na sua prática pedagógica.

5.3.3.- *Desmontando a Prática Pedagógica da Educadora M*

A educadora M, fazendo jus às suas palavras, aposta num "bombardeamento" sistemático e intencional da escrita na sua sala, a todos os níveis: concepção do projecto pedagógico de intervenção, organização e gestão de espaços e de tempos e implementação de estratégias de intervenção significativas e contextualizadas.

Em termos de concepção do projecto pedagógico de intervenção, o mesmo apresenta-se claramente organizado e estruturado, bem como devidamente justificadas surgem as tomadas de posição que ali são colocadas. Com um conjunto de objectivos gerais maioritariamente direccionados para a linguagem oral, a escrita é considerada enquanto processo emergente a potencializar. Estes objectivos, nomeadamente aquele que diz respeito à

linguagem escrita, são operacionalizados através de um conjunto de actividades e estratégias que se afiguram o mais abrangente possível atendendo aos constrangimentos temporais que o próprio projecto comporta. No caso particular da linguagem escrita, essas actividades e estratégias procuram dar resposta às mais variadas necessidades e interesses das crianças neste domínio, prevendo *a priori* processos inerentes aos aspectos figurativos, conceptuais e funcionais da escrita a serem privilegiados. A forma como a educadora M explicita, no seu projecto pedagógico de intervenção, aquilo que pretende atingir no decurso do ano lectivo com o seu grupo de crianças, as estratégias que privilegiará, bem como as justificações que enformam a sua prática pedagógica, constituem-se, à partida, como bons indicadores de um trabalho que se pretende intencional, abrangente e globalizante, constituindo-se um documento referencial para perceber a forma de estar desta educadora na profissão (Ministério da Educação, 1997; Muñoz & Zaragoza, 2003).

O espaço físico da sala, como tivemos oportunidade de referir, encontra-se organizado em áreas de trabalho muito bem apetrechadas em termos de quantidade e variedade de materiais que potencializem a utilização de competências de leitura e escrita de uma forma funcional e contextualizada. A diversidade de portadores de texto existentes nesta sala, nas suas mais variadas formas (objectos, imagens e portadores de texto em papel) é um ponto a ressaltar, assim como o são os numerosos quadros para tarefas especiais que se observam e cuja utilização conta, na maior parte dos casos, com a participação activa das crianças. São inúmeros os registos escritos, quer pela educadora, quer pelas crianças, que se encontram afixados pela sala, cujos objectivos e funções são, também eles, diversificados.

Nesta sala qualquer espaço ou área de trabalho contém objectos ou recursos que permitem a mobilização de competências de leitura e escrita para a consecução de actividades que, independentemente de estarem direccionadas para a linguagem escrita, possibilitem a integração deste domínio. Podemos afirmar que, em termos de organização e gestão do espaço, na sala da educadora M respira-se um ambiente que, sendo extremamente rico em escrita, advoga pela sua utilização de maneira funcional, contextualizada e significativa. Tal como afirmam Loughlin e Suína (1982), trata-se de tornar a escrita tão presente quanto possível, de modo a que as crianças se sintam estimuladas para a sua utilização, conscientes do seu significado. Todos os recursos escritos existentes pela sala são fruto de situações do dia-a-dia vivenciadas pelas crianças e pelos adultos da sala, o que lhes confere significado e representatividade, contribuindo, desta maneira, para que as crianças percebam, por um lado, que tudo aquilo que acontece pode ser escrito e é relevante e, por outro lado, que a escrita tem diferentes funcionalidades e que a podem utilizar em diversos contextos, com diferentes

formatos e com propósitos distintos (Loughlin & Suína, 1982; Ferreiro, 1997; Pausas, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rosenquest, 2002; Lopes et al., 2004).

Contrariamente àquilo que poderíamos supor, atendendo à criteriosa organização do espaço seguida pela educadora M, nesta sala não parece ter havido uma preocupação por colocar mais perto aquelas áreas que privilegiam experiências no domínio da leitura e da escrita, pois encontramos, por exemplo, muito distanciadas áreas como a do computador e da escrita que, à partida, se completam e que parece fazer todo o sentido estarem próximas ou, ainda, as áreas de biblioteca e escrita que, estando mais próximas, se encontram em espaços geograficamente separados por estantes. No caso da sala da educadora M, este distanciamento, não se constitui como impedimento à concretização de experiências relacionadas que estas áreas possam oferecer e que, em muitos casos, dependem da proximidade espacial que elas oferecem às crianças (Hohmann et al., 1984; Laguía & Vidal, 1987; Ramsey & Bayless, 1989). Nesta sala as crianças acedem facilmente aos materiais existentes em todos e cada um dos espaços, podendo, inclusivamente, transferir materiais de uma área a outra. Por outro lado, é evidente a importância que esta educadora atribui à leitura e à escrita na sua sala, pelo que todas as áreas de trabalho são espaços onde a escrita está presente de uma ou de outra maneira, não existindo, neste sentido, barreiras que impeçam a articulação de experiências de aprendizagem em termos de espaço. Esta organização e apetrechamento da sala vai ao encontro daquilo que a própria educadora preconiza enquanto metodologia de abordagem à linguagem escrita e que passa pela sua utilização funcional e contextualizada, independentemente do espaço, do tempo ou de outras aprendizagens que possam acontecer em simultâneo: "…eu procuro que eles contactem com diversos registos de leitura, por isso, na minha sala, não há só os livros de histórias, mas há aqueles livros científicos, há registos deles, há os nossos registos, há bilhetes…; eu procuro que eles contactem com diferentes registos escritos, porque acho que é fundamental".

Em termos de organização e gestão do tempo, à semelhança do que acontece com o espaço, qualquer momento é propício para a implementação de estratégias que visem a potencialização de experiências domínio em causa, sejam elas planificadas pela educadora, planificadas pelas crianças ou de ocupação de tempos mortos. São inúmeros os momentos onde a escrita é privilegiada e, mesmo durante o período de actividades da responsabilidade das crianças, a leitura e a escrita são uma constante nas diversas actividades desenvolvidas. Independentemente da atenção que a educadora possa dar individualmente a cada criança, os trabalhos que as crianças planificam e desenvolvem decorrem com grande autonomia não havendo, mesmo nas crianças mais pequenas, qualquer tipo de inibição no que se refere à

utilização da leitura e da escrita enquanto ferramentas essenciais para a comunicação e a expressão. Nesta sala a rotina oferece espaço para que a escrita esteja sempre presente. Contudo, e porque ela é uma preocupação constante para a educadora, também contempla momentos particularmente destinados a actividades neste domínio, onde a educadora explora intencionalmente as concepções do seu grupo de crianças acerca da linguagem escrita. Neste sentido, podemos afirmar que na sala da educadora M vivencia-se uma verdadeira *literacy routine* da qual nos falam Lawhon e Cobb (2002), onde o leque de possibilidades que é oferecido às crianças para interagirem com a linguagem escrita é multiplicado em cada momento, convidando-as a mobilizarem competências de literacia ao longo das mais variadíssimas actividades, onde são, ainda, implicados muitos outros domínios do desenvolvimento infantil e a multiplicidade de conhecimentos e aprendizagens que as crianças possuem.

A diversidade de estratégias apurada nos aspectos espaciais e temporais do trabalho da educadora M é extensível à forma como ela intervém directamente com o seu grupo de crianças. Procurando, fundamentalmente, a participação activa das crianças na construção das suas concepções acerca daquilo que significa ler e escrever, a educadora M aposta na conjugação de estratégias que, respondendo às necessidades e interesses emergentes das crianças, mobilize o maior número possível de processos inerentes ao domínio em questão.

As situações de leitura e escrita observadas procuram, em todo o momento, a exploração de situações significativas de aprendizagem que aparecem de forma contextualizada e significativa para a criança. Como refere a educadora na entrevista "…a leitura e a escrita devem estar presentes na escola desde que eles entram, só que não tem que ser de uma forma forçada; tem que ser de uma forma natural e passa a ser espontâneo eles quererem fazer coisas que tenham a ver com leitura e escrita, passa a ser a tal escrita da vida e a leitura da vida".

Nesta sala as crianças lêem e escrevem como sabem e as suas tentativas são sempre valorizadas; as crianças mais pequenas, que estão pela primeira vez no jardim-de-infância e que também mostram grande interesse em ler e escrever, utilizam as mais variadas estratégias para o fazer: ler e escrever como sabem, cópia de palavras, decalque de letras ou palavras, ajuda dos mais velhos mas, sabem que podem fazê-lo livremente quando esse é o seu interesse e que contam com o apoio da educadora para as ajudar; também sabem que a sua forma de representar a escrita ou de ler não é a forma convencional que a educadora utiliza; contudo, tal divergência não se revela um obstáculo ou impedimento a que esse tipo de situações se produza com muita frequência, observando-se um respeito pelos distintos níveis

de desenvolvimento das crianças da sala, quer da parte da educadora, quer da parte das crianças. A escrita faz parte do dia-a-dia desta sala e parece ser particularmente reconhecida pelas crianças como uma actividade habitual do seu quotidiano; esta situação torna-se evidente quando as próprias crianças escolhem ir para o computador, para a área da escrita copiar nos seus cadernos palavras ou frases dos ficheiros ou quando procuram informação nos livros para os seus projectos; são actividades tão interessantes como todas as outras e são escolhidas na mesma proporção em que escolhem as restantes.

Em suma, a educadora M, consciente do seu papel não apenas enquanto modelo de leitor/escritor, mas como facilitador de condições necessárias para que as crianças utilizem competências no domínio da linguagem escrita e desenvolvam as concepções que, neste âmbito, tenham construído, mobiliza um vasto conjunto de estratégias de intervenção que, articuladas entre si e com todos os outros aspectos do desenvolvimento infantil que procura promover, acabam por tornar a leitura e a escrita actividades que fazem parte do quotidiano da criança. No trabalho que esta educadora desenvolve identificamos com clareza os princípios orientadores da acção pedagógica defendidos por Alves Martins e Niza (1998), onde as experiências significativas são o ponto de partida para uma intervenção que respeite aquilo que cada criança sabe e é capaz de fazer, onde a valorização dos descobertas das crianças e o encorajamento à experimentação da leitura e da escrita são uma constante, onde a diversidade de recursos e situações de leitura e escrita são previamente pensadas e organizadas pela educadora e onde a educadora se apresenta como modelo que envolve, ainda, a família nas aprendizagens das crianças.

A prática pedagógica de educadora M afigura-se, portanto, altamente potencializadora do desenvolvimento emergente da linguagem escrita do grupo de crianças com o qual trabalha, apostando nas mais variadas formas de utilizar a linguagem escrita em situações reais, contextualizadas e significativas para as crianças (Carlino & Santana, 1996; Ferreiro, 1997; Curto et al., 1998; Alves Martins & Niza, 1998; Aranda Cervantes, 2000). Nesta sala, mais do que em qualquer outra que tenhamos observado, se espelham as palavras de Tolchinsky e Simó (2001) ao considerar que a escola deve estar aberta "…às utilizações sociais da escrita tentando que as crianças participem nessas utilizações de tal maneira que possam ir compreendendo cada vez melhor como funciona o sistema de escrita e se relacionem com as formas e significados da escrita em contextos distintos, …Trata-se, em definitivo, que as práticas da cultura escrita não lhes sejam alheias e que se convertam em participantes activos dessa cultura" (p.78).

Outro ponto particularmente positivo da intervenção da educadora M diz respeito à

forma como, ao longo do ano lectivo, foi diversificando as estratégias de intervenção de maneira a adequá-las ao nível de desenvolvimento do seu grupo, às suas necessidades e potencialidades (Alves Martins & Niza, 1998; Gustafsson & Mellgren, 2002; Clark & Kragler, 2005). O exemplo mais ilustrativo reside na identificação e escrita do nome próprio. Desde o início do ano lectivo as crianças foram sempre convidadas a escrever o seu nome como sabiam e foram aperfeiçoando a sua escrita ao longo do ano socorrendo-se dos recursos existentes na sala. A partir da segunda semana de observação, por exemplo, as estratégias de intervenção ao nível da escrita do nome diminuíram drasticamente em virtude de quase todas as crianças já saberem escrever o seu nome, algumas delas fazendo-o, inclusivamente completo (nome e apelido). Neste sentido, a educadora M consegue, valorizando aquilo que a criança sabe e conhece em cada momento, potencializar experiências de aprendizagem que levem a criança a explorar novas situações e a construir novas aprendizagens, num trabalho que procura, como refere Vygotsky (1996), potencializar a *zona de desenvolvimento próximo*.

Por último, em termos de relação entre o posicionamento pedagógico que a educadora M manifesta ter adoptado e a prática pedagógica que implementa, parece existir uma simbiose que se reflecte nos diversos elementos que enformam a sua maneira de ser e estar na profissão. Identificada com os pressupostos que subjazem o Movimento da Escola Moderna e com a organização curricular que este defende, esta educadora aposta fortemente numa intervenção direccionada para a emergência da linguagem escrita no seu grupo de crianças. Na organização e gestão da sua prática facilmente identificamos as áreas de trabalho consideradas, pelo Movimento, como essenciais, bem como uma estrutura organizadora da rotina diária que atribui um peso equitativo ao trabalho iniciado pelo educador e ao trabalho planeado e executado pela criança. Com a implementação de estratégias que consideram a criança um explorador activo, a participação da educadora no domínio da linguagem escrita vai no sentido de articular os diversos elementos curriculares em prol da concepção de situações de aprendizagem onde a sua utilização funcional e contextualizada sejam a tónica dominante. A utilização de *mapas de registo*, onde a leitura e a escrita se conjugam para a identificação de tarefas a realizar, são, para esta educadora, um elemento de grande relevância em termos de organização do trabalho na sala. Esta união de esforços conducente à concretização de um trabalho particularmente orientado para a linguagem escrita tem, ainda, a sua expressão no desenvolvimento de projectos de trabalho com as crianças que, partindo de interesses emergentes, procuram contextualizar as suas experiências de aprendizagem e sobre os quais incidem os principais pressupostos que dão corpo ao Movimento - a actividade escolar enquanto contrato social e educativo, os processos de trabalho enquanto processos

sociais autênticos, a informação partilhada, os alunos enquanto actores detentores de conhecimentos, o espírito democrático – (Niza, 1996).

Em suma, o pressuposto que subjaz à forma de ser e estar da educadora M na intervenção pedagógica para o domínio da linguagem escrita, fica claramente plasmado nas suas palavras: "…o que eu acho fundamental é que eles tenham o máximo de contacto com o escrito e, por isso, procuro diversificar. A escrita não se restringe apenas à área da escrita. Tal como na vida, a escrita não está só na escola e, às vezes, as pessoas esquecem-se disso; na vida a escrita está em todo o lado – no supermercado, no carro, na casa – e não se devia restringir à escrita da escola; a escrita deveria ser encarada como uma actividade do quotidiano e não uma escrita da escola; é com isso que eu estou sempre a batalhar: encarar que a escrita não deve apenas fazer parte da escola, a escrita faz parte do nosso dia-a-dia".

Evidentemente que, considerando o modelo pedagógico que a educadora segue e a organização curricular que o mesmo preconiza, seria natural registar uma preocupação acrescida com o desenvolvimento da linguagem escrita (Niza, 1996). Contudo, a dada altura a própria educadora afirma que, independentemente de seguir um modelo específico, na sua prática sempre deu destaque a este domínio não apenas por considerá-lo chave mas, porque ela própria, enquanto leitora e escritora, o privilegia. Este ponto parece significar, de facto, um acréscimo qualitativo na maneira de perspectivar e implementar uma prática pedagógica neste domínio que, fundamentalmente, procure potencializar experiências de aprendizagem que levem as crianças a interessarem-se pela leitura e pela escrita e a quererem saber mais acerca de como e para quê se utiliza. Esta educadora parece ser o exemplo claro do educador auditor das falas das crianças, respeitador da diversidade dos alunos, facilitador das relações sociais e das aprendizagens, escriba das crianças e criador de situações-problema de que nos dão conta Alves Martins e Niza (1998). A sua relação com a linguagem escrita, enquanto adulto assíduo leitor e escritor, perpassa para a sua intervenção com as crianças, mobilizando todos os recursos de que dispõe em prol da manutenção de um contexto que encare a linguagem escrita como instrumento do quotidiano, cuja utilização de maneira perfeitamente natural é concretizada por adulto e crianças, independentemente dos conhecimentos e competências que cada um possui, indo ao encontro daquilo que preconizam autores como Curto et al. (1998), Nemirovsky (1999), Wray et al. (2000), Einarsdóttir (2000), Esteves (2002), Caldera (2003) ou Saracho (2002, 2004), na afirmação do educador enquanto modelo de leitor e escritor e no contributo que essa forma de estar representa para o desenvolvimento das concepções sobre leitura e escrita das crianças.

5.3.4.- *Análise Global das Práticas Pedagógicas das três Educadoras*

Dos resultados aqui apresentados e da sua análise depreende-se estarmos perante três práticas pedagógicas de natureza distinta no que diz respeito ao domínio da linguagem escrita.

Na sala da **educadora A** parecem existir algumas condições favoráveis à implementação de uma abordagem à linguagem escrita de forma contextualizada e funcional, contudo a educadora parece estar mais preocupada em questões pontuais ou situacionais do que num trabalho mais abrangente que explore de forma aprofundada cada uma das áreas de conteúdo a desenvolver e, em particular, o domínio da linguagem escrita. Com objectivos claramente direccionados para a emergência da linguagem escrita no seu projecto de intervenção, a sua prática pedagógica revela, por um lado, uma orientação tendencialmente mais conotada com uma perspectiva de preparação para a leitura e para a escrita e, por outro lado, uma descuidada atenção a aspectos do currículo como a organização e gestão do espaço ou o tipo de estratégias de intervenção directa que implementa mais frequentemente no domínio em causa. A aparente negligência no domínio da linguagem escrita, ainda que com reflexos a diferentes níveis, é mais notória na implementação de estratégias de intervenção directa, onde o investimento num trabalho sistemático, coerente e aprofundado é manifestamente insuficiente. O que melhor caracteriza a intervenção da educadora A em termos de linguagem escrita é a sua aceitação pacífica das situações de leitura e escrita que acontecem na sala. A sua intervenção intencional surge pontualmente quando a necessidade de ler ou escrever aparece associada a outras actividades que requerem destas ferramentas para serem executadas, mas não se afigura uma preocupação deliberada em explorar aspectos particulares neste domínio, à excepção da aprendizagem da escrita do nome. O facto de não termos registado uma diversidade de estratégias de intervenção no âmbito da escrita estará, certamente, relacionado com o facto, referenciado pela própria educadora, do grupo de crianças se revelar difícil em termos de comportamento, mas também terá lugar por aquilo que ela assinalou na entrevista, ao assumir que privilegia, em termos de intervenção, o domínio da formação pessoal e social e que a linguagem escrita, não sendo prioritária, deve estar orientada para o desenvolvimento dos domínios da linguagem oral e motricidade fina. Assim, para a educadora A, a linguagem escrita é concebida, no jardim-de-infância, enquanto processo de preparação para uma aprendizagem formal da leitura e da escrita, garantindo um trabalho que assenta no desenvolvimento da actividades que procurem potencializar estes dois domínios.

Na sala da **educadora O** a linguagem escrita faz parte integral e integrante de uma

abordagem global e articulada do desenvolvimento infantil, na tentativa de responder às necessidades das crianças que a frequentam. Apesar de manifestar dificuldades e preocupações relativamente à forma como deve desenvolver a abordagem à linguagem escrita com o seu grupo de crianças, esta educadora aposta na concepção e implementação de estratégias de diversa natureza para colocar as crianças em contacto com a escrita, como ela própria afirma. Baseada numa pedagogia que qualifica como "ecléctica", a educadora O parte da definição de um conjunto de competências que, no domínio da linguagem escrita, pretende ver desenvolvidas no seu grupo de crianças, para a organização de espaços e tempos que o potencializem. Concebendo e promovendo a utilização de áreas de trabalho como a escrita, a biblioteca ou o computador e permitindo o aproveitamento de momentos específicos da rotina diária tais como o acolhimento ou os momentos mortos para o contacto com o código escrito, esta educadora procura criar um conjunto de condições que, por um lado, familiarizem as crianças com a escrita e, por outro lado, as incentivem à sua utilização. Contudo, confrontada com alguns constrangimentos relacionados com a organização do espaço e das características do grupo de crianças, a educadora expressa algumas incertezas face à sua forma de agir no domínio em questão que poderão constituir-se como uma das causas para o tipo de estratégias que implementa mais frequentemente no âmbito da linguagem escrita. Assim, a educadora O mais do que promover situações de escrita ou leitura onde as crianças possam explorar e experimentar activamente, potencia situações de observação de leitura e escrita que, iniciadas pela própria educadora, procuram constituir-se enquanto modelos que facilitem a observação dos aspectos conceptuais e funcionais da escrita. Oferecendo espaços pontuais onde as crianças possam experienciar a escrita ou a leitura, esta educadora baseia a sua intervenção em situações por ela estruturadas que se constituem enquanto modelos que as crianças têm a oportunidade de seguir e copiar.

Na sala da **educadora M** a linguagem escrita é o ponto de partida para uma intervenção globalizante, articulada e coerente. Considerando a linguagem escrita como instrumento fundamental de aprendizagem e comunicação, esta educadora, que se assume enquanto modelo de leitor e escritor para o seu grupo de crianças e para quem a linguagem escrita é considerada uma área transversal a todas as outras que pretende desenvolver, implementa uma prática pedagógica que, inserida numa perspectiva de emergência da literacia, aposta na potencialização de situações e experiências de aprendizagem pautadas pela sua utilização funcional e significativa. A escrita é entendida pela educadora M enquanto actividade do quotidiano de adultos e crianças e, nesse sentido, ela é utilizada indiscriminadamente nas mais variadíssimas situações que surgem na sala. Contudo, e para

que tal possa ser possível, a educadora perspectiva e organiza, *a priori*, um conjunto de condições que lhe permitam multiplicar as hipótese de contactar e utilizar a linguagem escrita, que se reflectem no seu projecto pedagógico de intervenção e na forma como nele é evidenciado este domínio, na organização e gestão da sala e dos recursos que coloca ao dispor das crianças, na organização e gestão do tempo ou rotina diária e na forma como concebe e implementa estratégias de intervenção que incluam a participação activa das crianças. Para esta educadora, abordar a linguagem escrita na sala de jardim-de-infância implica aceitar que adultos e crianças têm conhecimentos válidos sobre aquilo que significa ler e escrever, conhecimentos que vão sendo mobilizados e partilhados entre todos, independentemente do nível de desenvolvimento de cada um.

Como se pode observar, estamos perante uma crescente criação de condições favoráveis à emergência da linguagem escrita nas práticas pedagógicas destas três educadoras de infância. Assim, as três educadoras representam três formas qualitativamente diferentes de conceber abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância. Se para a educadora A a linguagem escrita não é considerada como um domínio particularmente privilegiado, para as educadoras O e M a sua importância, em termos de intervenção, encontra-se evidenciada no tipo de trabalho que desenvolve, sem, contudo, podermos deixar de referir que, entre estas últimas, também existem diferenças que as tornam distintas quer na forma como são perspectivadas, quer na forma como são implementadas.

Em termos de projecto pedagógico, optando por uma posição pedagogicamente correcta e adequada àquilo que são as orientações curriculares vigentes (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e às mais recentes investigações no âmbito do desenvolvimento infantil nesta área, as três educadoras apostam, de maneira mais ou menos aprofundada, na definição de objectivos e estratégias ou actividades direccionadas para a potencialização do domínio em causa, muito em função do desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita. Contudo, na prática, são as educadoras O e M aquelas que mais apostam numa intervenção que procure abordar a literacia de forma emergente, que se revela mais completa, íntegra e coesa no caso da educadora M.

Se, por um lado, a educadora que maior explicitação e justificação faz do seu trabalho se afigura como aquela que maior proximidade revela em relação à sua prática pedagógica no domínio em questão, por outro lado, é essa mesma educadora que mostra um trabalho coerentemente pensado e estruturado no sentido de criar as condições necessárias para a concretização dos seus objectivos relativamente ao grupo de crianças. Assim, é a educadora M aquela que mais se aproxima, em todos os aspectos que compõem a organização curricular

do seu trabalho, de uma prática pedagógica potencializadora de uma abordagem à linguagem escrita entendida enquanto instrumento e objecto de conhecimento, tal como a definem Tolchinsky e Simó (2001).

Existindo alguma atenção e intenção pedagógica atribuída à organização e gestão de espaços onde a linguagem escrita faz sentir a sua presença, também é notória a progressiva importância que algumas áreas de trabalho e certos tipos de recursos portadores de texto vão adquirindo ao observarmos a forma como as educadoras conceberam e apetrecharam as suas salas.

No caso da educadora A, a sala, abrangendo um conjunto de espaços de trabalho que, à partida, são reflexo de alguma atenção que lhe é concedida à linguagem escrita, a educadora acaba por não tirar partido das condições que o espaço oferece, admitindo não ter pautado a sua organização por critérios pedagógicos concretos. Esta educadora não adoptando, ainda, estratégias de intervenção que lhe permitam redireccionar o usufruto que algumas áreas de trabalho, especialmente orientadas para potencializar aprendizagens no domínio da linguagem escrita, vai oferecendo, às crianças que frequentam a sua sala, algumas oportunidades de observar a leitura e a escrita através de pequenos registos expostos um pouco pelos diversos espaços que configuram a sala.

Já a educadora O vai mais além, concretizando a criação de espaços especificamente norteados para promover experiências de aprendizagem no domínio em questão. Com áreas de trabalho como a da escrita, do computador ou da biblioteca, a sala da educadora O inclui, ainda, diversos materiais que apelam à mobilização de competências no domínio da linguagem escrita. Apesar do apetrechamento cuidado dos espaços dedicados à exploração da escrita e da leitura com portadores de texto elaborados por crianças e educadora, o mesmo cuidado não se evidencia nas áreas de trabalho onde a escrita não surge, aparentemente, como um domínio central, tais como a casinha ou a garagem. Mais, nesta sala, os obstáculos criados ao nível da organização dos espaços, limitam a articulação e prolongamento de experiências de aprendizagens entre espaços distintos, nomeadamente entre as áreas de biblioteca e computador e biblioteca e escrita, que se situam em locais opostos na sala.

Estes constrangimentos em termos de espaço foram facilmente ultrapassados na sala da educadora M. Acreditando no desenvolvimento da literacia como um processo transversal e presente em qualquer espaço ou área de trabalho, esta educadora aposta na concepção de um ambiente que, na sua globalidade, permita a multiplicação de situações onde a escrita esteja em contacto com a escrita e que sinta necessidade de utilizá-la de forma contextualizada e significativa.

A julgar pelas palavras de Loughlin e Suína (1982), Tolchinsky e Simó (2001) ou Lopes et al. (2004), em termos de organização de um ambiente potencializador do desenvolvimento da linguagem escrita, verificámos claramente uma crescente criação de condições, da sala da educadora A à sala da educadora M, que se vão apresentando progressivamente mais direccionadas para este domínio, ao incluírem, intencionalmente, áreas de trabalho que implicam a mobilização de competências neste domínio e, ao oferecerem, às crianças, materiais em número, variedade e qualidade que tornam o ambiente convidativo à utilização da leitura e da escrita. Nas salas das educadoras O e M mas, fundamentalmente na sala da educadora M, encontramos reunido um conjunto de condições que tornam o ambiente destas salas convidativo à exploração e de que demos conta no capítulo 1 do presente trabalho. Materiais portadores de texto diversificados, facilmente acessíveis para as crianças, que representem situações significativas, que digam respeito ao seu quotidiano, elaborados por educador e crianças, espaços de trabalho devidamente identificados, que permitam a afixação e observação de textos vários, dispostos de maneira que possa haver uma articulação do trabalho desenvolvido em locais distintos, são algumas das características defendidas por diversos investigadores (Hohmann et al., 1984; Loughlin & Suína, 1982; Schickendanz, 1993; Hohmann & Weikart, 1995; Carlino & Santana, 1996; Curto et al., 1998; Morrow & Gambrell, 1998; Neuman & Roskos, 1998; Hill, 1999; Nemirovsky, 1999; Aranda Cervantes, 2000; Rog, 2001; Tolchinsky & Simó, 2001), que nos permitem afirmar que, nestas salas, se respira um ambiente facilitador e multiplicador de experiências de aprendizagem no domínio em questão.

Por outro lado, no que se refere à organização e gestão da rotina diária, não havendo grandes divergências em termos de momentos que são contemplados numas e noutras salas, onde evidenciamos períodos de trabalho em grande grupo e em pequeno grupo, de responsabilidade das crianças e da responsabilidade das educadoras, as estratégias implementadas na gestão desses tempos são, também elas, diferenciadas. Em qualquer dos três casos existem momentos que, dentro de grandes períodos da rotina, são sistematicamente cumpridos, a exemplo da marcação de presenças ou do preenchimento de outros quadros para tarefas especiais; contudo, a forma como a linguagem escrita se torna presente no dia-a-dia da sala é substancialmente distinta, sobretudo entre as educadoras A e O e a educadora M. Se nos casos das educadoras A e O as rotinas diárias não contam com momentos particularmente pensados e dedicados ao trabalho no domínio da linguagem escrita, o que não invalida a sua utilização de maneira menos planificada, já na sala da educadora M são identificados períodos da rotina cujo objectivo é, não apenas a observação de situações de utilização da escrita mas,

sobretudo, a sua utilização em situações contextualizadas e significativas para a criança. Nas três salas é possível observar situações relacionadas com a rotina diária que permitem o contacto com o código escrito, o que se revela particularmente positivo a julgar pelas descrições de autores como Hohmann et al. (1984), Brickman e Taylor (1991), Carlino e Santana (1996), Bigas e Correig (2001) ou Tolchinsky e Simó (2001) acerca da forma como os diversos momentos da rotina podem ser potencialmente favorecedores de aprendizagens no domínio em causa. A diferença entre elas reside na forma como a leitura e a escrita são entendidas pelas educadoras e que as tornam mais presentes ao longo da jornada diária, como é o caso da educadora M, levando-nos a falar de uma verdadeira *literacy routine*, como referem Lawhon e Cobb (2002) ou, pelo contrário, a encaram de maneira pontual (educadora A) ou pensada em função de actividades que a própria educadora estrutura e implementa (educadora O).

As maiores diferenças entre as três educadoras observadas situam-se, desde logo, ao nível das estratégias de intervenção directa que implementam com as crianças que frequentam as três salas. Não se apresentando particularmente direccionada para a potencialização da linguagem escrita e apostando na implementação pontual e pouco planificada de estratégias de intervenção neste domínio, a prática pedagógica da educadora A distancia-se das restantes ao apostar em situações particularmente orientadas para o desenvolvimento de competências consideradas como pré-requisito para a aprendizagem formal da leitura e da escrita inseridas nos domínios motor e da linguagem oral, fundamentalmente. Pelo contrário, as práticas pedagógicas das educadoras O e M mostram-se intencionalmente pensadas e concretizadas em função de uma abordagem emergente da literacia, onde as crianças são convidadas a observar e utilizar a linguagem escrita. Não obstante, enquanto a educadora O atribui um peso significativo à sua participação enquanto modelo de leitor e escritor para as crianças, a educadora M oferece, ao seu grupo de crianças, oportunidades diversificadas, não apenas de observá-la a ler ou escrever mas, sobretudo, de experienciarem a leitura e a escrita de forma activa, significativa e contextualizada, o que se afigura essencial não apenas pela possibilidade de poderem visualizar as características da leitura e da escrita e a forma convencional como elas são utilizadas pelos adultos (Alves Martins & Niza, 1998) mas, sobretudo, porque, como assinalam Carlino e Santana (1996), "só na medida em que participem em situações reais de escrita os aspectos básicos farão sentido" (p.29).

Nas três práticas pedagógicas surge, de forma reiterada, a implementação de estratégias relacionadas com a identificação e escrita do nome próprio, o que se afigura extremamente positivo se considerarmos que a escrita do nome representa "…a mais precoce

experiência que a criança tem com a escrita e certamente uma das mais significativas" (Haney, 2002) e que, a partir da escrita do nome, as crianças começam a (re)construir alguma da informação que possuem sobre a composição das palavras, como afirma Pausas (1999). É igualmente frequente a leitura de histórias e outros textos nas actividades que, diariamente são desenvolvidas nestas salas, situação extremamente importante para que as crianças se apercebam de como e para quê se lê (Menyuk, 1995; Ministério da Educação, 1997). A diferença genérica entre elas reside, fundamentalmente, no reconhecimento da linguagem escrita enquanto domínio que, mais do que adstrito a uma actividade particular ou que surge pontualmente no decorrer das diferentes actividades, pode ser mobilizado e utilizado nas mais variadas situações e contextos de aprendizagem.

As estratégias de intervenção implementadas pelas educadoras O e M, mas sobretudo pela educadora M, revelam-se mais direccionadas para aspectos relacionados com os processos de desenvolvimento infantil associados à linguagem escrita, onde o trabalho centrado nos aspectos conceptuais, figurativos e funcionais são privilegiados. Essas mesmas estratégias afiguram-se, ainda, mais articuladas entre si e, para além de se apresentarem com maior sistematicidade, são particularmente contextualizadas e significativas para as crianças que frequentam a sala da educadora M. Desta maneira, como assinala Ferreiro (1997), esta educadora oferece, às crianças que frequentam a sua sala, situações que lhes permitam compreender a natureza do sistema de escrita convencional através da diversidade de estratégias que implementa.

Em suma, à medida que nos vamos aproximando das práticas mais completas em termos de potencialização da linguagem escrita, vamo-nos apercebendo que as educadoras não se limitam a estruturar espaços e tempos em prol da criação de condições para que a linguagem escrita possa estar presente na sala de jardim-de-infância como, principalmente, centram as estratégias de intervenção nas crianças, que têm um papel activo, mais do que em si próprias e apostam num trabalho contextualizado, transversal e significativo. Isto é, nas práticas pedagógicas mais completas e mais favorecedoras, a linguagem escrita é entendida enquanto instrumento do quotidiano e objecto de utilização de adultos e crianças que interagem entre si e com o contexto, na procura de construir novos sentidos e significados a partir dos seus conhecimentos sobre ela. Depois deparamo-nos com outro tipo de práticas pedagógicas que, revelando uma atenção cuidada ao trabalho que, neste âmbito o educador deve desenvolver, são um híbrido entre práticas mais orientadas para a emergência da linguagem escrita e práticas que ainda indiciam uma acentuada responsabilidade desse mesmo educador nas aprendizagens que as crianças poderão realizar no jardim-de-infância.

Finalmente conseguimos identificar um terceiro tipo de práticas pedagógicas que, seguindo uma perspectiva mais tradicional daquilo que é o trabalho do educador e menos concordante com as actuais orientações pedagógicas neste campo, acentua a aquisição de competências que, no domínio da linguagem escrita, são consideradas como pré-requisito para uma aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Independentemente das múltiplas razões que possam estar subjacentes às opções pedagógicas de cada uma das educadoras observadas, não nos parece que em causa esteja o modelo pedagógico que cada uma delas assume seguir. Se é certo que no caso da educadora M a sua prática pode estar assumidamente enformada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna, no caso da educadora A não foram encontrados pontos de união entre o modelo que preconiza orientar a sua prática e o tipo de intervenção que implementa. Mais, no caso da educadora O, cuja prática não revela estar condicionada por um modelo particular, a sua intencionalidade pedagógica para com o domínio da linguagem escrita revela-se muito mais acentuada e mais enquadrada dentro de uma perspectiva de emergência da literacia quando comparada com a educadora A.

O que acreditamos esteja verdadeiramente em causa é, como já anteriormente assinalámos, o facto de, para educadoras como a educadora M, a linguagem escrita estar muito além de ser considerada um domínio do desenvolvimento infantil que deva ser trabalhado no jardim-de-infância. Esta educadora aposta numa verdadeira cultura da escrita na sua sala e não porque o considere apenas como uma obrigação fazê-lo mas, porque, enquanto adulto leitor e escritor, acredita na importância que este domínio representa para o desenvolvimento global das crianças que frequentam a sua sala, apostando, assim, na sua transversalidade e encarando as aprendizagens neste domínio, articuladamente com as restantes áreas do desenvolvimento, como um processo de construção activa por parte das crianças onde ela, educadora, participa na criação de condições favoráveis ao acontecimento das mais variadas situações desencadeadoras da mobilização de competências neste âmbito. Na prática desta educadora conjugam-se todas aquelas características que, na pesquisa bibliográfica, descrevemos e que nos levam a defini-la como altamente potencializadora de condições propícias à emergência da literacia no grupo de crianças que frequentam a sua sala. Desenhando situações reais de utilização da linguagem escrita, conhecendo as características do seu grupo e promovendo o seu desenvolvimento e interagindo pedagogicamente, funções defendidas por Bigas e Correig (2001) para um educador que fomenta uma verdadeira abordagem à linguagem escrita, esta educadora, assumidamente leitora e escritora, contextualiza a sua intervenção pedagógica, respeitando as crianças e aquilo que elas sabem

mas submergindo-as num ambiente onde, de forma natural mas significativa e explícita, a leitura e a escrita são uma ferramenta do quotidiano (Goodman, in Ferreiro & Gomes Palacio, 1987; Nemirovsky, 1999; Wray et al., 2000; Einarsdóttir, 2000; Gustafsson & Mellgren, 2002; Esteves, 2002; Caldera, 2003; Gassó, 2004)

Por último, não podemos deixar de assinalar que, como afirmam Gambrell e Mazzoni (1999), de modo algum podemos referir-nos a estas práticas de forma prescritiva. O nosso objectivo foi, tão-somente, descrevê-las no sentido de tentar compreender quais as características que as aproximam de práticas pedagógicas que, à partida, poderiam representar melhores formas de responder às necessidades e interesses das crianças, no respeito pelas concepções sobre leitura e escrita que cada uma delas possa ter mas, que possam contribuir para uma reconstrução dessas mesmas concepções numa aproximação progressiva à escrita convencional.

EM SÍNTESE E RETOMANDO OS OBJECTIVOS INICIALMENTE PROPOSTOS…

Este estudo aprofundado sobre as práticas pedagógicas de um pequeno grupo de educadoras de infância acerca da abordagem à linguagem escrita permitiu-nos verificar a existência de práticas verdadeiramente distintas neste âmbito, mesmo entre educadoras que, à partida, são classificadas como potencialmente facilitadoras e promotoras deste domínio junto do grupo de crianças que frequenta as suas salas.

Assim, e relativamente ao primeiro objectivo deste Estudo - c*aracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando os aspectos relativos à organização de espaços e tempos e ao tipo de actividades e estratégias planificadas e implementadas no domínio da abordagem à leitura e à escrita* – os resultados apresentados levam-nos a afirmar que as práticas pedagógicas das três educadoras observadas, apresentando características comuns, diferenciam-se, fundamentalmente, em aspectos como a organização do espaço, do tempo e, sobretudo, no tipo de estratégias de intervenção directa que são implementadas. Em qualquer dos casos, as educadoras apresentam projectos pedagógicos com objectivos e estratégias claramente orientadas para a emergência da literacia; contudo, a educadora A, quer ao nível das estratégias que implementa, quer ao nível da forma como perspectiva a sua intervenção neste domínio, orienta a sua intervenção desde uma perspectiva de preparação para a leitura e a escrita, com os domínios motor e da linguagem oral acentuadamente

privilegiados.

No que diz respeito à organização do espaço físico das salas, em todas elas registamos a presença de áreas direccionadas para a potencialização da linguagem escrita, nomeadamente as áreas da biblioteca e da escrita, apesar do seu apetrechamento e da utilização que delas é feita serem distintas de sala para sala. Na sala da educadora A estas áreas, bem como as restantes existentes, carecem de um apetrechamento rico e variado em termos de portadores de texto que permitam um contacto mais diversificado com a escrita e a forma como alguns espaços são utilizados reflectem a ausência de um trabalho mais sistematizado que permita explorar ou aprofundar as potencialidades que esses espaços possam oferecer. Na sala da educadora O registamos a presença de diversidade de recursos portadores de texto, fundamentalmente nesses espaços; contudo, os obstáculos colocados ao nível da organização das áreas de trabalho e gestão das infra-estruturas condicionam a forma como essas aprendizagens acontecem, dificultando a articulação e prolongamento de trabalhos que vão acontecendo em áreas afins; mais, nesta sala, a escrita bem presente nestes espaços revela-se ausente em áreas de trabalho mais direccionadas para aprendizagens noutros domínios. A sala da educadora M é reflexo de um ambiente onde a escrita faz parte do quotidiano das crianças; presente em todos os espaços de trabalho, em registos e formatos diversificados, a linguagem escrita é utilizada frequentemente por crianças e adultos de maneira contextualizada e significativa.

No que se refere à organização e gestão da rotina diária, nas salas das educadoras A e O não existem momentos particularmente dedicados a um trabalho mais direccionado para a linguagem escrita. Se na sala da educadora A a escrita surge inserida, basicamente, em momentos da rotina de trabalho em grande grupo, como o preenchimento de quadros para tarefas especiais, na sala da educadora O, para além da realização deste tipo de actividade rotineira, existem momentos específicos onde a leitura de textos e de histórias são particularmente favorecidos. Por outro lado, é na sala da educadora M que encontramos uma verdadeira *literacy routine* de que nos falam Lawhon e Cobb (2002), onde, para além dos momentos especificamente pensados e concretizados em função da utilização da linguagem escrita, são facilitadas condições para que este domínio possa tornar-se presente sempre que for necessário ou sempre que crianças e adultos assim o desejarem.

Ao nível das estratégias de intervenção directa as diferenças entre as três práticas pedagógicas acentuam-se. A educadora A aposta numa intervenção pouco sistematizada e assente em actividades de identificação e escrita do nome, sobretudo para as crianças mais velhas, fichas de trabalho e actividades de expressão oral. A educadora O, consciente da importância de um trabalho que potencie as concepções infantis sobre a leitura e escrita, mais

do que criar oportunidades para as crianças experienciarem a linguagem escrita, aposta em actividades e estratégias por ela estruturadas e implementadas, onde as crianças apenas têm a oportunidade de observar como e para quê se utiliza a escrita. A educadora M, para quem este domínio representa o ponto de partida da sua intervenção pedagógica, tira partido de todas e cada uma das situações que se sucedem dentro e fora da sala para promover aprendizagens no domínio em questão, conjugando uma diversidade de estratégias que procuram articular momentos onde as crianças tenham a oportunidade de observar o adulto a ler e a escrever e momentos onde as crianças tenham uma participação activa na utilização da linguagem escrita, independentemente dos conhecimentos que cada uma possui.

O segundo objectivo do estudo era *identificar possíveis formas distintas de intervir no domínio da linguagem escrita*. Os resultados permitem-nos afirmar que, de facto, as práticas pedagógicas destas educadoras são qualitativamente distintas, ao privilegiarem de maneira distinta a abordagem à linguagem escrita. Para além das diferenças evidenciadas anteriormente e que, fundamentalmente entre a educadora A e as educadoras O e M, reflectem formas distintas de perspectivar a linguagem escrita e que, entre as educadoras O e M representam a implementação de estratégias distintas que potenciem o desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, a grande diferença entre elas reside no facto da linguagem escrita ser encarada pela educadora M e, de maneira distinta às outras duas, como uma ferramenta do quotidiano de adultos e crianças que, mais do que ser mobilizada numa actividade específica, planificada ou não, faz parte do dia-a-dia da sala e é utilizada sempre que necessária, independentemente de outros domínios do desenvolvimento que possam ter lugar em simultâneo. Como referimos anteriormente, nesta sala respiramos uma verdadeira cultura da escrita, também porque a própria educadora, enquanto adulto que utiliza frequentemente a leitura e a escrita, aposta na continuidade e na articulação que, entre a escola e a vida quotidiana fora dela, deve prevalecer neste, como em qualquer outro aspecto relacionado com o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo de crianças que frequentam a sua sala. Como assinala Caldera (2003), “um facilitador que não manifeste na sua vida quotidiana disposição para a lecto-escrita, terá grande dificuldade em acompanhar as crianças na sua aprendizagem, ser-lhe-á difícil compreender as necessidades das crianças e oferecer-lhes um ambiente adequado para a aprendizagem” (p.98).

6.- ESTUDO 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE LEITURA E ESCRITA

6.1.- JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

6.1.1.- Objectivos

Porque as práticas pedagógicas dos educadores de infância serão tão ou mais positivas quanto mais potencializadoras forem do desenvolvimento infantil e porque, em último caso, o trabalho do educador de infância carece de sentido se não tiver como objectivo, intencional e pedagogicamente definido, o de fomentar esse mesmo desenvolvimento, o Estudo 4 pretende confrontar as práticas pedagógicas das 18 educadoras de infância observadas e entrevistadas, cujos resultados apresentámos no Estudo 2, com a evolução das concepções infantis de pequenos grupos de crianças de 4 e 5 anos que frequentaram as respectivas salas durante o ano lectivo em que decorreu a observação. Neste sentido, o actual Estudo procura:

1) Caracterizar as práticas pedagógicas consideradas como mais potencializadoras da linguagem escrita por contraponto àquelas que menos promovem este domínio no jardim-de-infância;
2) Avaliar a evolução das concepções infantis sobre linguagem escrita presentes em crianças de 4-5 anos ao longo de um ano lectivo;
3) Determinar uma relação entre as práticas pedagógicas das educadoras de infância observadas no domínio da linguagem escrita e a evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita.

6.1.2.- Participantes

Foram participantes no Estudo 4, como já referimos, as 18 educadoras de infância observadas no Estudo 2 e 146 crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e 0 meses e os 5 anos e 11 meses. Em cada uma das 18 salas foram seleccionadas as crianças que, dentro desta faixa etária, perfizessem um número que fosse igual ou superior a 7 crianças e igual ou inferior a 10 crianças, por questões que se prendem com a quantidade de crianças por sala que se situassem dentro dessa margem de idades. Como referimos no Estudo 2, aquando da apresentação dos critérios para a selecção das 18 educadoras, inicialmente procurámos formar

grupos de crianças com apenas 5 anos, considerando o número de tarefas a executar e a facilidade que, para estas crianças, representaria fazê-lo. Contudo, atendendo ao escasso número de crianças que, dentro desta faixa etária, se encontravam a frequentar os jardins-de-infância nesse ano lectivo, decidimos alargar o leque de idades, incluindo, também, as crianças de 4 anos que, possuindo um vocabulário suficientemente amplo e uma construção frásica bem desenvolvida, não revelaram quaisquer dificuldades na execução das tarefas propostas e na explicitação da sua forma de pensar acerca das questões que lhes foram colocadas. Mais, como também indicámos, estudos como os de Justice et al. (2005) demonstram que os desempenhos das crianças de 5 anos em tarefas de literacia, apesar de ligeiramente superiores, não se distanciam significativamente das de 4 anos, para além de apontarem esta faixa etária como um período que marca significativamente o crescimento das crianças em termos de competências de literacia e que se revela, assim, como propício ao desenvolvimento deste tipo de investigação.

Apesar de não controlarmos variáveis tais como: situação profissional dos pais, número e idade dos irmãos, meio de proveniência, experiência prévia no ensino pré-escolar, porque reduziria drasticamente o número de crianças por cada educador, este tipo de dados foi registado por forma a melhor se poder compreender os resultados obtidos em cada uma das provas realizadas (cf. Anexo 6).

Foram variáveis controladas a idade e o nível de inteligência, tendo sido seleccionadas crianças de 4 e 5 anos, pelas razões anteriormente expostas e medido o nível de inteligência, através das Matrizes Progressivas de Raven (versão colorida), de forma a obter uma amostra mais ou menos homogénea em termos de raciocínio lógico.

Na totalidade, e como se pode verificar através do Anexo 6, foram observadas inicialmente 150 crianças, das quais 72 eram do sexo feminino, 78 eram do sexo masculino; contudo, e devido a 4 desistências durante o ano lectivo, o número total de crianças observadas foi de 146, sendo 69 do sexo feminino e 77 do sexo masculino, como se evidencia no Quadro 29. Neste quadro, de distribuição das crianças por idades, é possível verificar que 28 crianças têm idades compreendidas entre os 4 anos e os 4 anos e cinco meses, 35 crianças entre os 4 anos e 6 meses e os 4 anos e 11 meses, 54 entre os 5 anos e os 5 anos e 5 meses e 29 crianças entre os 5 anos e 6 meses e os 5 anos e 11 meses. Assim, destas 147 crianças, 42.85% situam-se na faixa etária dos 4 anos e 57.15% na faixa etária dos 5 anos.

Quadro 29 – Distribuição do Grupo de Crianças segundo a Faixa Etária

Educadora	**Distribuição por Idades das Crianças**				
	4.0 a 4.5	**4.6 a 4.11**	**5.0 a 5.5**	**5.6 a 5.11**	**Total**
A	0	1	0	6	7
B	4	2	2	0	8
C	1	1	3	3	8
D	1	3	3	1	8
E	2	2	3	0	7
F	0	0	5	5	10
G	2	3	4	0	9
H	3	5	1	0	9
I	0	1	5	3	9
J	3	1	3	0	7
L	1	2	3	1	7
M	2	3	5	0	10
N	0	1	7	0	8
O	1	1	4	3	9
P	0	2	2	3	7
Q	3	4	0	1	8
R	3	3	1	1	8
S	2	0	3	2	7
Total	**28**	**35**	**54**	**29**	**146**

6.1.3.- Instrumentos

***a) Destinados às Educadoras**:*

Para a caracterização das práticas pedagógicas das educadoras em função daquelas que se revelam mais potencializadoras do desenvolvimento emergente da literacia e daquelas que menos privilegiam este domínio, foram utilizados os dados recolhidos através da *Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no Domínio da Leitura e da Escrita* (Alves Martins & Santos, 2005) e apresentados no Estudo 2. Seguindo as indicações nele apresentadas, e à semelhança da caracterização que foi efectuada para o grupo das 18 educadoras, nos grupos de práticas agora a descrever incidiremos a análise sobre os três blocos de questões que compõem o instrumento, a saber:

A.- Concepção do Projecto Pedagógico: referente à forma como cada educadora concebeu o seu projecto pedagógico de intervenção;

B.- Organização e Gestão do Espaço Físico da Sala e da Rotina Diária: que diz respeito à forma como cada educadora organiza e apetrecha, em função de critérios de promoção da leitura e da escrita, a sua sala e a rotina diária;

C.- Implementação de Estratégias de Intervenção pelo Educador: que, elencando um conjunto de estratégias de intervenção no domínio da leitura e da escrita, procura identificar quais aquelas que as educadoras possam desenvolver mais frequentemente junto do seu grupo de crianças ou que possam surgir como resposta a necessidades específicas desse mesmo grupo.

Os dados apresentados no Estudo 2 sobre as práticas pedagógicas das educadoras serão, desta feita, tratados desde outro ponto de vista, na tentativa de procurar estabelecer dois grupos de práticas diametralmente opostos. Para tal socorremo-nos do cálculo da mediana que, representando o valor central da série que engloba a totalidade de pontos obtidos por cada educadora (cf. Quadro 27, Estudo 3), permitiu dividir as 18 educadoras de infância em dois grupos: o grupo que privilegia a abordagem à linguagem escrita e o grupo que atribui menos importância à linguagem escrita nas suas práticas.

Posteriormente, e recorrendo ao programa estatístico SPSS, a pontuação obtida por cada uma das 18 educadoras observadas foi tratada com o objectivo de identificar diferenças significativas entre os grupos em cada uma das variáveis em análise, tendo sido utilizado o teste paramétrico de análise da variância *T* para amostras independentes. A análise estatística dos dados foi seguida de uma análise mais aprofundada e intensiva dos resultados expressos na grelha de observação, no sentido de compreender melhor as características que aproximam ou distanciam cada grupo e, mesmo dentro de cada grupo, aquelas que surgem como particularmente interessantes em cada uma das educadoras observadas.

b) Destinados às Crianças:

As provas que, de seguida, se apresentam e que foram seleccionadas para realizar junto do grupo de crianças, foram escolhidas, de entre várias, atendendo aos resultados obtidos em diferentes investigações. Considerando o número de crianças que compõem a amostra do presente trabalho de investigação e a faixa etária a que se destinam, foram seleccionadas as provas que, em investigações realizadas em Portugal (Alves Martins, 1998; Martins Alves, 1998; Mourato, 1997; Santos, 2001; Esteves, 2002; Fernandes, 2003), evidenciaram resultados que claramente apontavam para evoluções das concepções infantis medidas com fiabilidade e para provas onde as crianças desta faixa etária não revelaram grandes dificuldades em explicitar a sua forma de pensar relativamente às questões que eram levantadas. Por outro lado, a selecção destas provas permitiu delimitar a quantidade de provas a aplicar pois, dadas as características desenvolvimentais das crianças em idade pré-escolar, a

ser em excesso conduziriam a um cansaço das crianças e, consequentemente, à não obtenção de respostas. Ainda, e atendendo aos resultados obtidos, nomeadamente por Santos (2001), a escolha destas provas também teve em consideração o facto de esses mesmos resultados poderem permitir, com alguma fiabilidade, comparar os resultados dos diferentes grupos de crianças com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras pertencentes ao estudo; especificamente baseando-nos nesta investigação, as provas agora seleccionadas parecem garantir-nos a possibilidade de estabelecer alguma relação entre a evolução das concepções das crianças e a forma como as educadoras abordam a leitura e a escrita no seu trabalho diário com as crianças.

As provas *critérios de leitura de um texto, leitura de palavras e frases com imagem, identificação de letras, prova de escrita sem ajuda ou ditado, imagens portadoras de texto, objectos portadores de texto* e *portadores de texto em papel* foram aplicadas no início e fim do ano lectivo (2003/2004) por forma a determinar a evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita nas crianças pertencentes à amostra deste estudo. O teste de Matrizes Progressivas, versão colorida, de J.C. Raven foi aplicado apenas no início do ano lectivo de maneira a obter uma amostra de crianças que não diferisse muito em termos de raciocínio.

Todas as provas foram aplicadas a cada criança de um modo sequencial e isoladamente, evitando, assim, a colagem de respostas entre elas. À semelhança dos instrumentos utilizados para a recolha de dados relativos aos educadores, também para a recolha de informação relativa às crianças foram necessárias duas observadoras que, sendo as mesmas que efectuaram as observações correspondentes aos educadores de infância, seguiram os critérios anteriormente referenciados que garantiram, à partida, coerência e rigor na recolha dos dados.

A análise das diversas provas foi efectuada criança a criança e os dados obtidos foram, posteriormente, agrupados atendendo aos grupos de crianças por educador e aos grupos de educadores formados a partir da análise estatística dos resultados obtidos no registo efectuado durante a observação das 18 educadoras de infância. Assim, os dados relativos às concepções infantis sobre leitura e escrita serão apresentados de acordo com os grupos de práticas pedagógicas formados por forma a poder estabelecer algum tipo de comparação e relação entre a sua evolução e o tipo de trabalho que as educadoras desenvolvem no âmbito da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância.

As provas sobre c*onhecimento dos conteúdos de portadores de texto* e sobre *identificação de letras* serão analisadas recorrendo ao procedimento estatístico de análise da variância ANOVA, que permite a análise da variância de múltiplas variáveis dependentes em

função de uma ou mais variáveis dependentes que, no caso concreto deste Estudo, apresentam como variáveis independentes o tempo que decorreu entre os pré e os pós-testes e os grupos de crianças, e como variável dependente os resultados obtidos pelos grupos de crianças em cada uma das provas realizadas. Este procedimento permite indagar acerca da interacção entre factores, bem como dos efeitos de variáveis factoriais nos resultados médios de vários grupos estudados (Pereira, 2004; French et al., 2007).

As provas de *critérios de leitura de um texto*, de *leitura de palavras e frases com imagem*, de *orientação espacial da leitura* e de *escrita sem ajuda ou ditado*, serão tratadas estatisticamente através do teste não paramétrico de independência do *Qui-Quadrado*, atendendo a que implicam a análise da relação entre duas variáveis independentes – "tempo" e "grupos de crianças" – com uma variável dependente – "resultados obtidos pelas crianças" – que comporta diferentes categorias ou níveis evolutivos (Pereira, 2004).

De seguida, passamos a descrever cada uma das provas.

6.1.3.1.- Para avaliar os Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita

a.- *Conhecimento dos conteúdos de portadores de texto*

Como refere Ferreiro (1997), o significado que as crianças atribuem a um texto depende, por completo, do contexto onde este aparece, assim, "...as crianças pensam que as letras escritas num pacote de leite dizem *leite*, as letras escritas num relógio dizem *relógio*, etc." (p.86). Por outro lado, também parece ser certo que "as crianças de classe média destas idades tenham algum conhecimento da utilização social de certos textos", "mas o conhecimento do *para quê* não garante uma suposição similar sobre aquilo que está escrito" (p.87). Seguindo esta ordem de ideias, também Alves Martins e Niza (1986) referem que, antes do ensino formal da escrita, as crianças constroem hipóteses sobre os diferentes suportes de escrita, o seu conteúdo e as suas funções, de acordo com as experiências vivenciadas nos seus contextos de intervenção.

Porque os conhecimentos que as crianças trazem para o jardim-de-infância, antes e durante o seu percurso neste nível de ensino, são fundamentais para uma adequada concepção e implementação das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita e, porque dentro e fora da sala a escrita deve fazer parte da diversidade de

experiências de aprendizagem da criança, procuramos, com esta prova, estudar o tipo de relação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem entre diversos portadores de texto, nomeadamente no que diz respeito ao seu conteúdo escrito. Para tal, foi concebida uma tarefa semelhante às utilizadas por Martins Alves (1998) e Fernandes (2003), recorrendo a três tipos diferentes de suportes (papel, objectos e fotografias).

Os portadores de texto foram seleccionados considerando a sua representatividade no meio onde as crianças do estudo se inserem, isto é, foram seleccionados portadores de texto que, à partida, seriam facilmente reconhecidos pela maioria das crianças. Assim sendo, foram utilizados os seguintes 15 portadores de texto (cf. Anexo 7):

a) objectos portadores de texto (pacote de cereais, caixa de gelatina, pacote de leite, tubo de cola, frasco de champô);
b) imagens portadoras de texto (barco, carro da polícia, sinal de trânsito, supermercado, posto de recolha de leite);
c) portadores de texto em papel (jornal, livro de histórias, lista telefónica, livro de receitas, carta no respectivo envelope).

Para cada um dos três tipos de portadores de texto, o texto impresso que acompanhava cada um deles era o constante no Quadro 30.

Estes portadores de texto foram apresentados às crianças, um a um, e, para cada um deles, foi perguntado:

a) Sabes o que é isto?
b) Serve para quê? / Cá dentro fala de quê?
c) Tem coisas escritas? / Que coisas achas que estão lá escritas?
d) O que achas que está escrito no ... (nome do portador)? / O que diz aqui no ... (nome do portador)?
e) Onde? (pedir que aponte)
f) Onde é que diz "..." (referir algo que a criança tenha dito)? / Onde é que conta/fala em "..." (referir algo que a criança tenha dito)?

Porque nos interessam, em particular, os conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita presente nos portadores de texto seleccionados, as questões a) e b), que remetem para a identificação do portador de texto e da sua função, apenas serão mobilizadas com o intuito de nos certificarmos da identificação genérica de cada portador pela criança.

Quadro 30 – Portadores de Texto

Portador de Texto		*Nome/Texto impresso*
Objectos portadores de texto	Caixa de cereais	Nestum. Nestlé. Flocos de Cereais. Mel
	Caixa de gelatina	Preparado para Gelatina. Royal. Sabor Ananás
	Pacote de leite	Nova Açores. Meio Gordo
	Tubo de cola	UHU. Stic. Baton de cola
	Frasco de champô	Shampoo regulador. Nívea Hair Care
Imagens portadoras de texto	Barco	Liberdade
	Carro de polícia	Polícia. www.psp.pt
	Sinal de trânsito	Angra do Heroísmo, Fontinhas, Lajes
	Supermercado	Modelo
	Posto de recolha de leite	Unicol
Portadores de texto em papel	Jornal	Diário Insular
	Livro de histórias	Os meus contos com Winnie. Winnie the Pooh adora a Primavera
	Lista telefónica	Páginas Azuis. 1999/2000 – Açores, Madeira
	Livro de receitas	O melhor da doçaria regional portuguesa. Alto Alentejo
	Carta num envelope	Envelope: nome e morada do destinatário e do remetente. Carta: texto escrito

Considerando que é nosso objectivo determinar a possível evolução das concepções infantis, no caso desta prova as respostas das crianças foram pontuadas atendendo aos critérios propostos por Fernandes (2003).

Identificados cada um dos portadores de texto apresentados, a pontuação relativa à *identificação do seu conteúdo escrito* foi realizada da seguinte maneira:

- foram atribuídos 0 valores à criança que não sabe, não responde ou dá uma resposta incorrecta;
- foi atribuído 1 ponto à criança que identifica algumas características do portador de texto ou refere o seu nome;
- foram atribuídos 2 valores à criança que dá uma resposta aproximada mas incompleta;
- foram atribuídos 3 pontos à criança que dá uma resposta correcta e completa.

Para a identificação dos conteúdos dos portadores de texto cada criança poderá obter um máximo de 15 pontos por cada categoria de portador de texto (objectos, imagens e portador em papel).

6.1.3.2.- Para avaliar os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita

a.- *Critérios de leitura de um texto*

De acordo com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1979), de Alves Martins (1989) ou de Santos (2001), as crianças em idade pré-escolar, através do seu contacto informal e quotidiano com a escrita, vão estabelecendo critérios que, para elas, definem a aceitabilidade ou não da escrita. Estes critérios passam, na maior parte dos casos, por aspectos relativos à quantidade e variabilidade de grafias de uma palavra, mas podem, igualmente, ser definidos atendendo ao tipo de letras utilizado, ao conhecimento que as crianças têm sobre essas mesmas letras, ou, ainda, à conjugação de letras e números. Para avaliar os critérios que as crianças utilizam, preferencialmente, para determinar a aceitabilidade de um texto, de maneira a que possa permitir um acto de leitura, foram construídos, à semelhança dos trabalhos anteriormente mencionados, uma série de cartões contendo letras, palavras e pseudo-palavras, alguns dos quais, escritos com letra cursiva e os restantes com letra de imprensa.

O objectivo desta prova foi o de determinar a presença ou ausência, quer dos critérios de quantidade e variabilidade de letras, quer de outros critérios, como elementos que condicionam essa aceitabilidade de leitura e da escrita. Os cartões apresentados continham a informação escrita apresentada no Quadro 31.

Para a sua concepção, e considerando os resultados obtidos nas investigações acima mencionadas, foram seguidos os seguintes critérios:

- variação da quantidade de letras em cada cartão: entre uma (1) e oito (8) letras,
- repetição de letras maiúsculas e minúsculas nos cartões n.º 5, 6, 9, 11, 13 e 15;
- conjugação de letras e números na mesma palavra: cartões n.º 11 e 12;
- utilização de letras cursivas e letras de imprensa;
- utilização de palavras com letras que se repetem, mas separadas por letras diferentes (por exemplo: ÁRVORE) .

Os cartões foram mostrados a cada criança, separadamente, e foi pedido que dissessem se cada cartão servia ou não para ler e porquê; estas respostas foram registadas numa grelha de observação (cf. Anexo 8).

Para a análise dos dados recolhidos foram consideradas todas as respostas, não só aquelas que remetem para os critérios de quantidade e variabilidade, como também as que fazem referência a outro tipo de critérios. A análise dos dados foi feita cotando os critérios de quantidade e variabilidade por separado, sendo que pela presença de cada um era atribuído um

ponto e, pela sua ausência, 0 pontos. Os outros critérios surgidos foram registados de forma a determinar a sua diversidade e a percentagem de crianças que os considerou como válidos.

Quadro 31 – Prova de Critérios de Aceitabilidade de Leitura de Palavras

Cartão	Texto Escrito
Nº. 1	A
N.º 2	m
N.º 3	PA
N.º 4	de
N.º 5	AA
N.º 6	ee
N.º 7	REI
N.º 8	pai
N.º 9	PPP
N.º 10	mesa
N.º 11	MMM5
N.º 12	FH3T
N.º 13	ATTTA
N.º 14	rolha
N.º 15	AAAAA
N.º 16	Elástico
N.º 17	ÁRVORE

b.- *Identificação de letras*

Com o objectivo de avaliar os conhecimentos das crianças, acerca das letras, foi criada uma tarefa de identificação de letras, através da qual cada criança, individualmente, deveria indicar o nome da letra e justificar a sua opção. Para a realização desta prova foram elaborados pequenos cartões individuais com a totalidade das letras do alfabeto português escritas em letras maiúsculas de imprensa (cf. Anexo 9). O facto de serem utilizadas apenas letras maiúsculas de imprensa prende-se com o facto de, para as crianças em idade pré-escolar e sem qualquer aprendizagem formal neste âmbito, serem aquelas com as quais estão mais familiarizadas e que fazem parte do seu contexto extra-escolar. Como referem Ferreiro e Teberosky (1979), nesta faixa etária são poucas as crianças capazes de nomear ou identificar letras cursivas, o que também se observou no estudo de Santos (2001), onde as crianças se

referiram a este tipo de letra como sendo “inglês”, “da gente grande” ou que “não se pode ler”. Partindo do trabalho das investigadoras e face aos resultados que obtiveram, os critérios utilizados para esta prova foram os seguintes:

- em primeiro lugar foram apresentadas as letras do nome de cada criança, sem ordem específica, que são aquelas que, geralmente, representam maior significado para a criança e que são mais facilmente identificadas;
- em segundo lugar, foram mostradas as vogais que não se encontravam incluídas no nome da criança e consoantes escolhidas aleatoriamente, até perfazer um total de 10 cartões.

No caso da criança ter identificado correctamente uma das letras, essa letra foi novamente apresentada à criança, posteriormente, para certificar a estabilidade de tal conhecimento.

A análise dos dados obtidos foi efectuada através de cotação de 1 ponto por cada letra correctamente identificada, o que significa que a cada criança poderá ser atribuída uma pontuação que varia entre os 0 e os 10 valores.

6.1.3.3.- Para avaliar os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita

a.- *Leitura de palavras e frases com imagem*

Investigações desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1979), Alves Martins e Quintas Mendes (1986), Martins Alves (1998), Santos (2001), permitiram determinar o tipo de relação que as crianças, em idade pré-escolar e que não aprenderam ainda a ler formalmente, estabelecem entre o texto e a imagem. Estas investigações apontam para níveis evolutivos que passam, inicialmente, por uma etapa de indissociação entre o texto e a imagem até chegarem a uma etapa onde se efectua uma análise gráfica e fonética do texto, independentemente das características da imagem que o acompanha.

Com a finalidade de avaliar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto foi realizada uma prova de leitura de palavras e frases, semelhante à utilizada pelos autores anteriormente referenciados. A prova consistiu na apresentação de 14 cartões, cada um dos quais continha uma figura e uma palavra ou frase relativa à imagem (cf. Anexo 10). Para tal foram seleccionadas figuras familiares ou conhecidas para as crianças, de modo a facilitar a tarefa de leitura e a não criar confusão ou ausência de resposta por desconhecimento da

própria imagem. A cada criança foi pedido que, para cada um dos cartões apresentados, indicasse: (1) se existia alguma coisa para ler, (2) onde, (3) o que pensava que lá estaria escrito e (4) foi-lhe solicitado que lesse o que estava escrito.

Os cartões apresentados foram os seguintes:

- para a leitura de palavras:
  1- *imagem*: pêra; *texto*: fruta (escrito em letra cursiva);
  2- *imagem*: árvore; *texto*: amendoeira (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  3- *imagem*: pássaro; *texto*: ave (escrito em letra cursiva);
  4- *imagem*: criança sobre uma bicicleta; *texto*: bicicleta (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  5- *imagem*: pessoas a entrarem no carro; *texto*: carro (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  6- *imagem*: borboleta; *texto*: borboleta (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  7- *imagem*: telefone; *texto*: borboleta (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  8- *imagem*: galinha; *texto*: galinha (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  9- *imagem*: galinha; *texto*: laranja (escrito em letra maiúscula de imprensa);

- para a leitura de frases:
  10- *imagem*: dois cães; *texto*: dois cães (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  11- *imagem*: ananás; *texto*: um ananás (escrito em letra maiúscula de imprensa);
  12- *imagem*: três crianças a jogarem à bola; *texto*: Os meninos (linha superior) jogam à bola (linha inferior) – escrito em letra cursiva;
  13- *imagem*: uma senhora e três crianças a descerem umas escadas; *texto*: Os meninos (linha superior) descem a escada (linha inferior) – escrito em letras maiúsculas de imprensa;
  14- *imagem*: quatro crianças sentadas ao redor de uma mesa, uma delas lê um livro; *texto*: O João (linha superior) lê um livro (linha inferior) – escrito em letras maiúsculas de imprensa.

Para a construção deste instrumento, foram tidos em conta os seguintes critérios na escolha quer da imagem, quer do próprio texto:

- nos cartões 1 a 3 foram utilizadas palavras que, não se referindo directamente ao nome do objecto contido na imagem, faziam referência a conceitos a ela associados;

- o texto relativo aos cartões 4 e 5 faz alusão directa à imagem neles representada, permitindo àquelas crianças que conhecem algumas letras e o seu correspondente valor sonoro identificar a palavra escrita;
- os cartões 6 e 7 fazem referência a escritas iguais que reenviam para referentes diferentes;
- os cartões 8 e 9 fazem referência a escritas diferentes que reenviam para referentes iguais;
- os cartões 10,11, 12, 13 e 14 contêm frases simples relacionadas com cada uma das imagens; nos cartões 10 e 11 são utilizadas apenas duas palavras e nos restantes a frase surge composta por um maior número de palavras; a leitura de frases permitirá observar a relação que as crianças estabelecem entre texto e imagem e, dentro do próprio texto, com as unidades gráficas presentes;
- alguns cartões foram escritos com letras maiúsculas de imprensa e outros com letras cursivas; considerando que algumas crianças possam definir como critério de aceitabilidade de leitura de um texto o tipo de letra, esta diferença aplicada aos cartões permitirá determinar se tal critério é uma regularidade ou se aplica apenas no caso de palavras isoladas.

As respostas das crianças, nos dois momentos de observação, foram registadas numa grelha concebida para o efeito (cf. Anexo 11) e analisadas na sua globalidade. Assim, tanto para a leitura de palavras, como para a leitura de frases, as respostas de cada criança foram consideradas no seu todo e o nível de desenvolvimento atribuído correspondeu à maioria de respostas situadas nesse nível.

A análise dos dados obtidos foi realizada atendendo aos resultados de investigações como as de Alves Martins e Quintas Mendes (1986) e Ferreiro e Teberosky (1979) que apontam claramente para a presença de distintos tipos de respostas que se distribuem por diversos níveis evolutivos. Neste sentido, seguindo a classificação realizada nestas investigações e considerando as respostas das crianças perante a tarefa, essas respostas foram classificadas atendendo aos seguintes níveis:

- <u>Para a leitura de palavras</u>:
  - Indiferenciação entre desenho e texto: neste nível foram consideradas aquelas respostas onde tanto o desenho como o texto podiam ser alvo de um acto de leitura; para saber o que está escrito, a criança procurou o seu significado no

desenho;

- Leitura icónica do texto: as respostas neste nível caracterizaram-se pela não supressão do artigo indefinido quando a criança se referiu ao texto; quando convidada a ler, a criança indicou vagamente aonde é que o texto diz cada uma das palavras, não se observando uma consciência da linearidade da escrita; a interpretação da escrita é realizada em função da leitura da imagem;
- Hipótese do nome: neste nível as respostas de leitura deixaram de ser interpretadas de forma idêntica às da imagem e a criança começa a tentar dizer aquilo que a escrita diz; o texto já não se refere ao objecto mas sim ao nome do objecto; para Alves Martins e Quintas Mendes (1986), neste nível também ele denominado por Ferreiro e Teberosky (1979) como "hipótese do nome" ou "texto como etiqueta do desenho", engloba dois tipos de respostas distintos: um, o das crianças "...para quem esse nome é de facto o nome da coisa (ou do objecto apresentado na imagem) e que dela é inseparável..." e outro, o das crianças "...para quem o nome é uma palavra" (p.60). Este tipo de respostas, observado através da tarefa de segmentação das palavras, revela diferenças significativas neste nível: no segundo tipo de respostas a criança tem "...uma certa consciência de que a mesma palavra não pode estar expressa por dois fragmentos gráficos diferentes. Há consciência de que a fragmentação do texto dá origem a uma descontinuidade no significado, porém sem que se perceba porquê ou como" (p.61).
- Tratamento linguístico da mensagem: as respostas das crianças, neste nível, tentam estabelecer alguma relação entre o texto escrito e o enunciado oral; assim, é possível encontrar distintos tipos de respostas: pode haver correspondência entre o número de segmentos do texto e o número de sílabas do nome, pode haver um prolongamento da leitura silabada do texto para que se ajuste à longitude do mesmo, ou, também, pode haver correspondência entre uma letra e uma sílaba, ou, ainda, passar de uma leitura silabada para uma leitura global atendendo às dificuldades que o texto representa.

- <u>Para a leitura de frases</u>:
  - Indiferenciação entre desenho e texto: texto e imagem servem para ler; nesta fase, a maioria das crianças começa por identificar o objecto desenhado, mas também aceita que possa remeter para uma frase;
  - Diferenciação entre desenho e texto: neste nível é possível registar dois tipos

de respostas; na primeira, a escrita representa o nome do objecto e, assim sendo, o texto é considerado como uma etiqueta do desenho, pelo que a criança suprime o artigo que utilizou na identificação da imagem quando se refere ao texto; na segunda, a escrita representa uma frase associada à imagem, sendo atribuída uma frase à totalidade do texto, completamente independente das propriedades que o texto possa apresentar; à semelhança do primeiro tipo de resposta, também neste, o artigo que acompanha a descrição inicial da imagem é suprimido;

- Propriedades gráficas do texto: as crianças utilizam a quantidade de fragmentos gráficos como antecipadores, mas continuam a considerar o texto como etiqueta do desenho; assim, serão assinalados tantos nomes como partes do texto; ainda neste nível, também podem ser consideradas como unidades gráficas as linhas do texto; neste sentido, cada linha do texto corresponde a uma frase ou cada linha corresponde a uma repetição daquilo que se lê na anterior;
- Correspondência entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras: neste nível, as respostas caracterizam-se pelo facto da criança fazer inicialmente corresponder uma sílaba a cada fragmento escrito, e, posteriormente, relativamente à frase, fazer uma segmentação sintáctica (sujeito-predicado, sujeito-verbo-objecto).

Durante a execução desta prova foi ainda observada e registada a orientação espacial de leitura seguida pela criança. As respostas foram classificadas atendendo ao respeito ou não das orientações espaciais convencionais de leitura de palavras e de frases. Assim, foram pontuadas com 1 valor as respostas que indicam a utilização convencional da orientação espacial da leitura e com 0 valores as respostas que remetem para uma orientação espacial da leitura não convencional.

b.- *Prova de escrita sem ajuda ou ditado*

No processo de construção das concepções infantis não são apenas importantes as situações de compreensão da linguagem escrita. A escrita propriamente dita, ou seja, a produção da linguagem escrita constitui-se como mais um elemento fundamental para

compreendermos a forma como a criança pensa relativamente aos seus aspectos conceptuais e figurativos. Com o intuito de perceber a forma como as crianças em idade pré-escolar interpretam a sua própria escrita, vários estudos foram realizados (Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreiro, 1987; Tolchinsky & Levin, 1987; Besse, 1990, 1993; Alves Martins, 1996; Santos, 2001; Esteves, 2002; Fernandes, 2003) no sentido de determinar qual o processo evolutivo que medeia entre as primeiras tentativas de escrita e a escrita alfabética correcta.

À semelhança da metodologia seguida nas investigações anteriormente referenciadas, e para analisarmos a evolução da interpretação da escrita nas crianças do presente estudo, foi realizada uma entrevista de tipo piagetiano com cada criança, onde lhe foi pedido que escrevesse uma série de palavras e uma pequena frase, da maneira como soubesse ou fosse capaz. As palavras ditadas eram as seguintes: gato, gatinho, boi, formiga, o nome próprio, igreja, igrejas, uma palavra começada pela letra inicial do nome da criança e a frase "o gato come o rato"; os critérios para a escolha destas palavras passaram, necessariamente, pelos critérios definidos nestas investigações e foram os seguintes:

a.- as palavras *gato* e *gatinho* reenviam para referentes semelhantes com escritas iniciais iguais;

b.- as palavras *boi* e *formiga* remetem para referentes de tamanho diferente e cuja escrita é efectuada com menos letras para o caso do objecto maior e mais letras para o objecto menor;

c.- a frase simples (o gato come o rato) inclui uma palavra anteriormente ditada (gato), por forma a determinar se a criança assume a invariabilidade da escrita da mesma palavra;

d.- o nome próprio; durante a prova de escrita sem ajuda foi solicitado à criança que escrevesse o seu nome, por ser considerada a palavra que mais significado tem para ela e que, primeiramente, começa a escrever; como referem Ferreiro e Teberosky (1979), "é a primeira forma escrita dotada de estabilidade" (p.269).

e.- uma palavra e o seu plural: igreja, igrejas;

f.- uma palavra que comece pela letra inicial do nome próprio da criança, que foi seleccionada no momento da observação. Por exemplo: Manuel/Mesa.

Durante a realização da prova foi dado o tempo que a criança considerou necessário para escrever. No caso de a criança se negar a fazê-lo, foi-lhe solicitado que começasse pela escrita do nome, que muitas crianças conhecem; a partir da escrita do nome a criança era incentivada a escrever as restantes palavras; perante a persistência de negação de resposta, a prova era dada por terminada, passando à seguinte. Uma vez escritas as palavras e a frase, foi pedido à criança que lesse aquilo que escreveu, indicando, com o dedo, onde o escreveu.

Outras palavras escritas pelas crianças, não constantes da lista proposta, não foram consideradas para a avaliação do nível em que se encontra a criança, uma vez que não permitem estabelecer qualquer relação entre as diferentes produções.

As respostas das crianças foram registadas numa grelha que permitia reproduzir a escrita das crianças e registar a orientação espacial da escrita, bem como outros aspectos considerados relevantes, por forma a evitar realizar qualquer tipo de registos, por parte do investigador, na própria folha da criança durante o desenvolvimento da tarefa (cf. Anexo 12); posteriormente as respostas foram classificadas, a partir dos trabalhos desenvolvidos neste âmbito por Ferreiro e Teberosky (1979), Alves Martins (1987), Alves Martins e Niza (1998) e Silva (2003) e atendendo ao tipo de respostas encontrado. Na presente investigação foram registadas algumas respostas que nos remetem para fases de transição entre um nível e outro, o que corresponde, nalguns casos, a fases referenciadas por Ferreiro e Teberosky (1979), e noutros a níveis que foram, para o presente caso, definidos como tal, por representarem, de facto, um momento do desenvolvimento das concepções da criança que abrange características de dois níveis sucessivos. Neste sentido, as respostas das crianças foram classificadas atendendo aos seguintes níveis:

Nível 1.- Pré-silábico: este nível caracteriza-se pela utilização, por parte da criança, de letras convencionais, letras não convencionais ou números para escrever; é frequente a utilização de um número indeterminado de grafias, mas geralmente são respeitadas as *hipóteses de quantidade e variabilidade* de caracteres; neste nível a escrita da palavra poderá ser proporcional ao tamanho do objecto que representa – *Hipótese Quantitativa do Referent*e; é possível a utilização, ainda neste nível, de desenho como elemento de apoio à escrita; para Ferreiro e Teberosky (1979), surgem, igualmente no nível pré-silábico, as *formas fixas*, geralmente ligadas a palavras significativas para a criança (geralmente o nome próprio); neste nível a leitura das palavras escritas é feita globalmente;

Nível 2.- Transição entre pré-silábico e silábico: neste nível de transição a criança utiliza letras conhecidas para representar partes da palavra mas começa-se a observar a utilização do critério silábico em algumas das sílabas que a compõem, sobretudo na escrita da sílaba inicial da palavra;

Nível 3.- Silábico: a escrita, neste nível, é caracterizada pela atribuição de valor silábico a cada letra que compõe a palavra; este valor silábico pode carecer, inicialmente, de relação entre a letra escrita e as letras que compõem a sílaba, mas, num segundo momento, cada letra escrita, que representa uma sílaba da palavra, é parte constituinte dessa sílaba; a leitura tanto das palavras como de frases é silábica;

Nível 4.- Silábico-alfabético: neste nível de transição, a criança combina a utilização da hipótese silábica com a escrita alfabética; nele surgem, basicamente, dois tipos de conflito: um referente à necessidade da quantidade mínima de grafias por oposição à hipótese silábica, e outro pelo confronto entre as formas gráficas existentes no meio e a hipótese silábica; neste nível "as crianças passam … a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes correctas" (Alves Martins, 1996, p.119).

Nível 5.- Escrita alfabética: nesta fase a criança compreende que cada letra tem um valor sonoro, analisando o som de cada fonema da palavra que quer escrever; é possível, a partir deste momento, realizar a leitura do texto, mesmo existindo alguns erros ortográficos, fruto do facto da criança começar a ser confrontada com os problemas da ortografia.

Durante a realização da prova algumas crianças negaram-se a escrever, desconhecendo-se, nalguns casos, a razão para que tal acontecesse e, noutros, pela razão de que a criança considerou não saber fazê-lo (entenda-se convencionalmente), o que também foi evidenciado em trabalhos como o de Besse (1993). Este tipo de resposta, apesar de não poder ser considerado como um nível dentro das concepções infantis sobre a escrita por se desconhecer as razões reais que levaram as crianças a optar por não executar a tarefa, será contabilizado e pontuado como um nível 0, de forma a poder comparar as respostas nos dois momentos de observação e verificar se houve alteração desse comportamento face à realização da tarefa.

6.1.3.4.- *Teste de Matrizes Progressivas de Raven*

A fim de obter uma amostra de crianças que não diferisse muito em termos de raciocínio, foi utilizado o teste de Matrizes Progressivas, versão colorida, de J.C. Raven, para determinar o nível de inteligência das crianças pertencentes a cada um dos grupos formados em função das práticas pedagógicas das educadoras. Este teste foi aplicado individualmente apenas no início do ano escolar. Foi pedido a cada criança que observasse a primeira folha do caderno de figuras e foi explicado que no desenho, situado na parte superior da folha, faltava uma parte. Posteriormente foram indicadas, pelo observador, as quatro respostas possíveis, a resposta correcta e foram explicadas quais as razões pelas quais as restantes três figuras não correspondiam ao espaço em branco. Finalmente, foi pedido à criança que indicasse qual a resposta correcta, de forma a certificarmo-nos de que tinha compreendido a tarefa que lhe era solicitada executar. As respostas aos 36 itens foram registadas pelo observador na folha de respostas. A cada resposta correcta foi atribuído um ponto, pelo que as pontuações podem oscilar entre 0 e 36 pontos. Os dados deste teste apenas serão mobilizados neste capítulo uma vez que somente interessaram para controlar inicialmente a amostra em termos de existência de dispersão relativa ao nível intelectual de cada um dos grupos formados.

Assim, nesta prova, o Grupo 1 obteve um resultado médio de 12.34 pontos, com um desvio padrão de 3.12, e o Grupo 2 uma média de 12.69 pontos, com um desvio padrão de 2.65.

Através do teste *T* para amostras independentes (Pestana & Gageiro, 2000), foram comparados os resultados médios das crianças de ambos os grupos e, como se observa no Quadro 32, não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre eles [t (144) = .637, p = .43], o que se traduz numa situação inicial de equivalência entre ambos.

Quadro 32 - Resultados do Teste de Matrizes Progressivas de Raven

	N	**Média**	**Desvio Padrão**	**T**	**p**
GRUPO 1	72	12.43	3.12	.637	.43
GRUPO 2	74	12.69	2.65		

6.2.- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

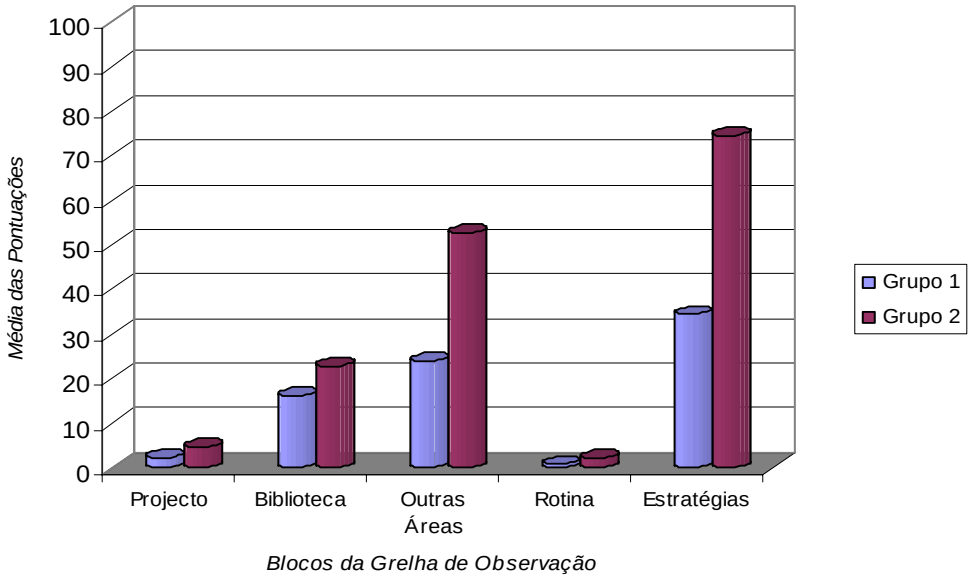
6.2.1.- As Práticas Pedagógicas das Educadoras de Infância

Apresentadas e analisadas que estão as práticas pedagógicas e as concepções sobre a abordagem à linguagem escrita de um grupo de educadoras de infância a trabalhar na rede pública da Ilha Terceira, e aprofundadas que estão algumas dessas práticas no sentido de melhor compreender aquilo que caracteriza o saber-fazer de algumas das educadoras melhor posicionadas, interessa-nos, neste momento, perceber realmente como é que essas práticas pedagógicas se traduzem em resultados positivos para as crianças que frequentam essas 18 salas. Para tal, e utilizando o cálculo da mediana aplicado à pontuação total obtida por cada educadora na *grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e da escrita*, foi possível identificar dois grupos de práticas pedagógicas distintos:

- o **Grupo 1** que representa as práticas pedagógicas menos potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita e que engloba as educadoras B, C, D, E, G, I, N, R e S;
- o **Grupo 2** que inclui as educadoras cujas práticas pedagógicas mais potenciam o desenvolvimento da linguagem escrita e que abrange as educadoras A, F, H, J, L, M, O, P e Q.

Quantificada a grelha de observação de acordo com os parâmetros estabelecidos, procedemos, primeiramente, a uma análise estatística dos resultados por duas ordens de razão: uma relacionada com a identificação de grupos anteriormente apresentados, que possibilite uma caracterização mais exacta das práticas pedagógicas que, no domínio da linguagem escrita, se revelam contrastantes, isto é, que nos permitam determinar o que é que exactamente distingue as educadoras que mais potenciam o desenvolvimento deste domínio daquelas que menos o promovem; a outra diz respeito à necessidade de estabelecer uma relação entre os distintos grupos de práticas encontrados e os diversos parâmetros que compõem a grelha de observação (concepção do projecto pedagógico, área da biblioteca, outras áreas de trabalho, rotina diária e implementação de estratégias de intervenção pelo educador) no sentido de perceber onde se situam as diferenças significativas entre esses grupos, para o qual foi utilizado o teste *t* para amostras independentes (Pestana & Gageiro, 2000).

Gráfico 34 - Pontuações médias obtidas na Grelha de Observação e Registo em cada um dos blocos temáticos



Relativamente às pontuações que cada um destes dois grupos de práticas pedagógicas obteve, em cada um dos blocos de questões em que se divide o instrumento de observação e registo, e feitas as médias a essas pontuações, como se pode evidenciar no Gráfico 34, as diferenças parecem ser evidentes na quase totalidade dos blocos de questões.

Em termos de valores médios, as pontuações obtidas para cada um dos blocos temáticos que compõem o instrumento de observação e registos, para cada um dos grupos de práticas pedagógicas foram os seguintes:

- na *concepção do projecto pedagógico*: o grupo 1 obteve 2.33 pontos e o grupo 2 uma média de 4.67 valores;
- para a *organização e apetrechamento da área da biblioteca* as médias foram de: 16.11 valores para o grupo 1 e 22.78 pontos para o grupo 2;
- a *organização e apetrechamento das restantes áreas de trabalho* em função da promoção da linguagem escrita registou os seguintes valores médios: 23.89 pontos para o grupo 1 e 52.56 pontos para o grupo 2;
- para a *organização e gestão da rotina diária* as médias obtidas situaram-se nos: 0.78 valores para o grupo 1 e 2.22 valores para o grupo 2;
- na *implementação de estratégias de intervenção* o grupo 1 obteve 34.44 valores de média e o grupo 2 registou uma média de 74.44 valores.

A análise estatística de variância a estes resultados, através do teste *t* para amostras independentes, permitiu determinar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos em 4 dos cinco blocos de questões, como se observa no Quadro 33.

Quadro 33 – Resultados Comparativos dos Dois Grupos de Práticas Pedagógicas por Blocos Temáticos da Grelha de Observação e Registo

		N	Média	Desvio Padrão	T	p
Concepção do Projecto Pedagógico	Grupo 1	9	2.33	3.905	-1.519	.152
	Grupo 2	9	4.67	2.449		
Área da Biblioteca	Grupo 1	9	16.11	1.764	-2.878	.018
	Grupo 2	9	22.78	6.723		
Outras Áreas da Sala	Grupo 1	9	23.89	11.879	-6.083	.000
	Grupo 2	9	52.56	7.667		
Rotina Diária	Grupo 1	9	.78	.667	-3.385	.005
	Grupo 2	9	2.22	1.093		
Implementação de Estratégias	Grupo 1	9	34.44	11.260	-7.386	.000
	Grupo 2	9	74.44	11.674		

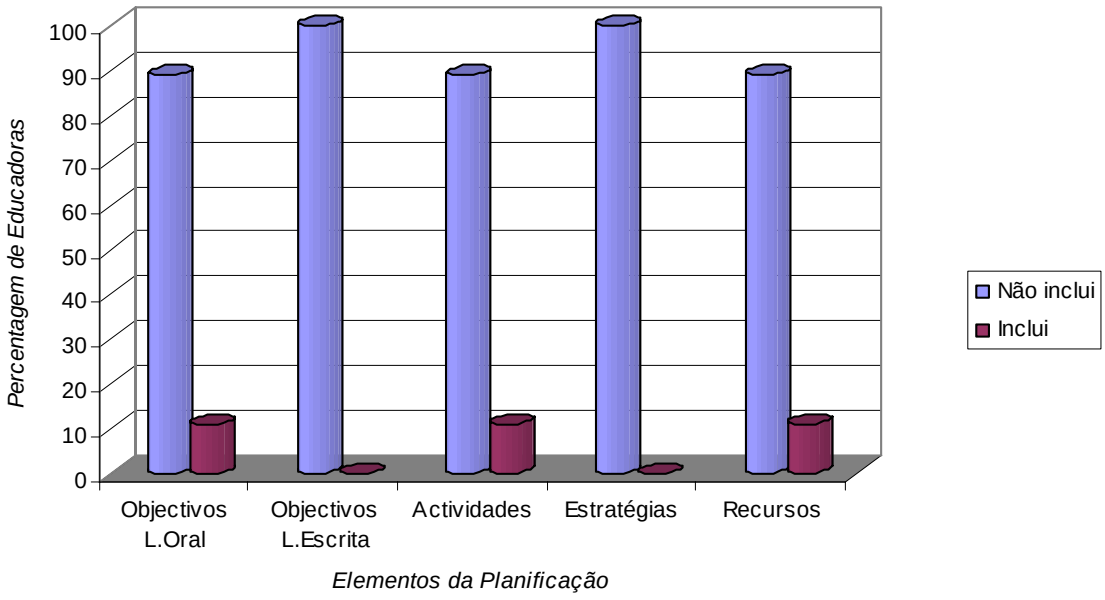
Assim, as diferenças foram significativas ao nível da organização e apetrechamento da área da biblioteca [t(16) = -2.878, p=.018], da organização e apetrechamento de outras áreas de trabalho com materiais de leitura e escrita [t(16) = -6.083, p=.000], da organização e gestão da rotina diária [t(16) = -3.385, p=.005] e da implementação de estratégias de intervenção directa [t(16) = -7.386, p=.000]. Apenas o bloco correspondente à concepção do projecto pedagógico de intervenção não revelou quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

No sentido de perceber exactamente a que nos referimos quando falamos destas diferenças, após a análise estatística dos dados iremos efectuar uma análise mais aprofundada e intensiva dos resultados expressos na grelha de observação, no sentido de compreender melhor as características que aproximam ou distanciam cada grupo.

Assim, e começando pelo **Grupo 1 – Educadoras que privilegiam pouco o domínio da linguagem escrita** – vejamos o que as caracteriza.

Relativamente ao primeiro bloco de questões da grelha de observação e registo das práticas pedagógicas – (A) *Concepção do Projecto Pedagógico* – das nove educadoras pertencentes a este grupo, apenas quatro (educadoras E, G, I e S) tinham, para o momento da observação, o seu projecto pedagógico elaborado e presente na sala, o que representa 44.4% das educadoras do grupo 1. Destes quatro projectos, três continham objectivos quer para a linguagem oral, quer para a linguagem escrita definidos em função de: facilitar a emergência da linguagem escrita, conhecer a sua funcionalidade, familiarizar a criança com o código escrito, desenvolver a compreensão e o vocabulário da criança.

Gráfico 35 - Elementos Presentes nas Planificações das Educadoras do Grupo 1



Atendendo a que a maioria não tinha projecto pedagógico de intervenção, foram, então, solicitadas planificações que pudessem constituir-se como ponto de referência para analisar a forma como estas educadoras concebem a sua intervenção pedagógica. Da totalidade das educadoras do grupo (9), apenas duas (22.2%) elaboram planificações de apoio às suas intervenções (educadoras E e S), que se caracterizam por ter um carácter semanal. Como se evidencia pelo Gráfico 35, uma pequena percentagem de educadoras deste grupo inclui, nas suas planificações, objectivos para a linguagem oral (11,1% - educadora S), actividades para o domínio da linguagem (11,1% - educadora S) e recursos para este domínio (11,1% - educadora S).

Quando nos centramos nos itens inerentes à *organização e apetrechamento da área da Biblioteca*, por excelência orientada para a potencialização da linguagem escrita, verificamos que cinco das nove educadoras incluíram esta área de trabalho nas suas salas como um espaço independente (educadoras B, C, G, I e R). As restantes educadoras do Grupo 1 que não organizaram um espaço exclusivamente dedicado à leitura, incluíram alguns materiais próprios deste espaço noutras áreas de trabalho. Assim, a educadora D optou por colocar alguns livros próximos do tapete, juntamente com outros materiais, a educadora E fê-lo na área de jogos e as educadoras N e S colocaram-nos próximos da manta, empilhados numa estante.

Relativamente ao apetrechamento da Biblioteca, na maior parte das salas deste grupo os recursos são poucos em termos, fundamentalmente, de variedade. Nas áreas da Biblioteca

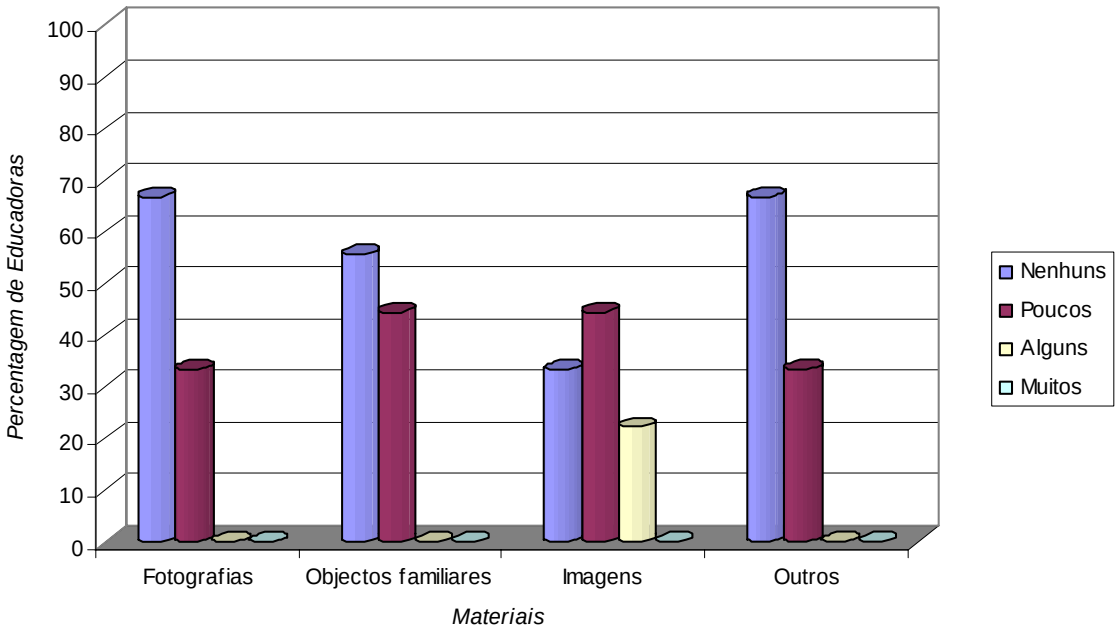
destas salas foram observados, com maior frequência, livros de histórias e livros temáticos; apenas na sala da educadora D se registou a presença de enciclopédias e, nas salas das educadoras B e I alguns dicionários adequados à faixa etária das crianças que frequentam a sala. Em geral, nestas nove salas, os livros existentes são suficientes para o número de crianças que as frequentam e estão destinados a crianças de diferentes níveis de desenvolvimento mas, a forma como estão expostos, por vezes, dificulta a sua visibilidade por parte das crianças; é o caso dos livros das salas das educadoras B, D, E, G, I, N e R que se encontram empilhados com as lombadas viradas para fora, sendo impossível a visualização das suas capas. À excepção da sala da educadora E, nas restantes oito existe um espaço cómodo para as crianças lerem, normalmente composto por um tapete e almofadas ou por pequenos sofás, como acontece na sala da educadora C.

A utilização da área da Biblioteca nestas salas do grupo 1 por vezes acontece por sugestão do educador (educadora C), por escolha livre da criança (educadoras B, C, D, E, G, I, N, R e S) e apenas na sala da educadora G, este espaço foi palco de uma actividade específica por ela organizada (leitura de um livro em grande grupo).

Quando partimos para a observação das restantes áreas de trabalho existentes nas salas de jardim-de-infância estudadas, verificamos que, na maior parte das salas, quer na área da casinha, quer na área da garagem não existem quaisquer materiais que incitem à utilização da linguagem escrita. Relativamente a estes dois espaços foram identificados, tão-somente, alguns materiais de leitura na área da garagem da sala da educadora I. Por outro lado, encontramos, na generalidade das áreas de expressão plástica das salas, algumas revistas, jornais, lápis, canetas, pincéis, tintas e papel A4, geralmente utilizados para as actividades próprias desta expressão, mais do que para escrever. Também estão presentes materiais de leitura ou escrita mas em pouca quantidade na área de jogos, onde encontramos alguns puzzles (salas das educadoras D e E), jogos de palavras e encaixes de letras (salas das educadoras C, I, R e S) e dominós de palavras e imagens (sala da educadora E). Na sala da educadora C existe, ainda, a área da mercearia, onde é possível encontrar algumas embalagens de produtos alimentares e de higiene, na sala da educadora R a área do Médico apetrechada com algumas embalagens de medicamentos, na sala da educadora D a área da escola, apetrechada com alguma variedade de materiais de escrita, tais como: revistas, ficheiros de palavras, cadernos individuais, canetas, lápis, folhas A4 e fichas de grafismos, e nas salas das educadoras B, G e I a área do computador que, em termos de materiais de leitura, inclui um mapa de utilização da área na sala da educadora B e vários livros e uma impressora nas salas das educadoras G e I. Para além destas três áreas do computador, a sala da educadora N também conta com um computador que nunca foi utilizado durante o período de observação.

Nas salas das educadoras B e G o computador foi utilizado durante uma actividade especificamente proposta pelas educadoras e na sala da educadora I foi utilizado pelas crianças por sugestão da educadora.

Gráfico 36 – Presença de Materiais que permitem a evocação de experiências passadas nas salas do Grupo 1



Nas nove salas do Grupo 1 são escassos os materiais que permitam utilizar competências de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas (fotografias, objectos familiares, imagens, etc.). Como se evidencia pelo Gráfico 36, as imagens são o tipo de material que se encontra com maior frequência nas salas deste grupo de educadoras (B e I). Fotografias, objectos familiares e imagens encontram-se em pouca quantidade na maior parte das salas. Registámos, ainda, a presença de algumas revistas e um mapa na sala da educadora D e cartazes sobre as estações do ano na sala da educadora S.

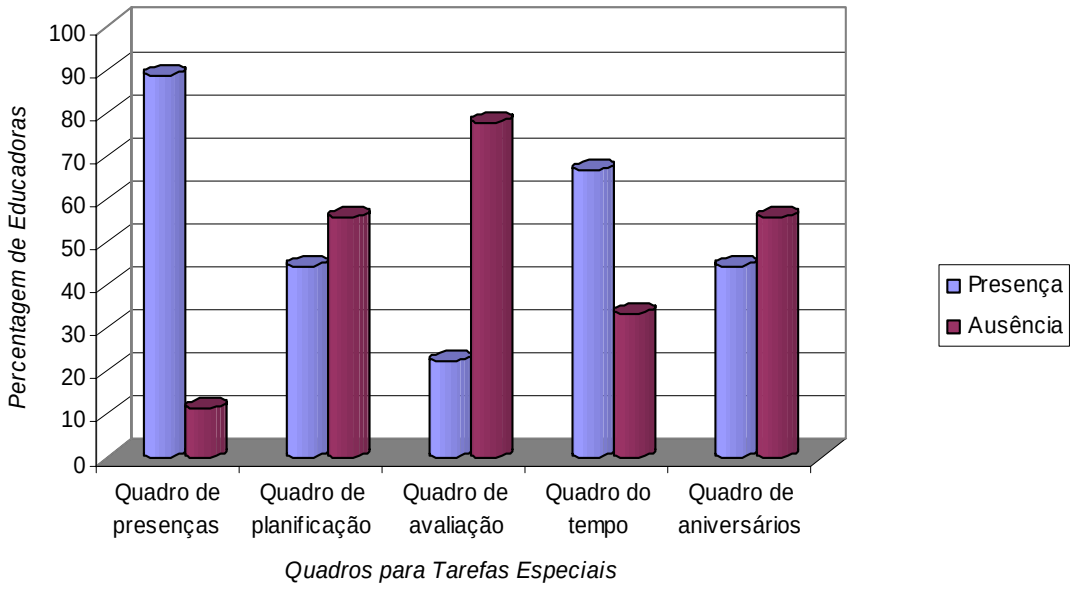
Quanto à sua utilização, estes materiais não tiveram qualquer utilização relacionada com a exploração da linguagem escrita durante o período de observação, à excepção das revistas e das embalagens de medicamentos que foram utilizadas pelas crianças nas suas actividades livres, fundamentalmente mobilizando competências da linguagem oral.

Quando nos descolamos das áreas de trabalho e observamos a globalidade da sala, comprovamos que em todas as salas deste Grupo 1 existem espaços próprios para afixar registos escritos que, normalmente, se referem a placares ou às próprias paredes da sala; em quatro das salas (C, N, R e S) estes locais estão situados fora do alcance visual da criança e os

registos neles afixados apenas foram substituídos com alguma frequência nas salas das educadoras I e S; estes registos nunca foram utilizados espontaneamente pelas crianças de quatro das salas (44,4%) e foram utilizados poucas vezes em 5 delas (55,6%) durante o período de observação.

Nestas salas os quadros para tarefas especiais que existem em maior quantidade são os quadros de presenças, em oito das salas (B, D, E, G, I, N, R e S); o quadro do estado do tempo, presente em 6 salas (E, G, I, N, R e S); o quadro de aniversários e o quadro de planificação de actividades observados em 4 salas (D, I, N e R para o quadro de aniversários) (B, I, N e R para o quadro de planificação) e o quadro de avaliação, existente em duas salas (I e R).

Gráfico 37 – Quadros para Tarefas Especiais presentes nas salas do Grupo 1



No que diz respeito a outros materiais que equipam as salas, em primeiro lugar cabe assinalar o facto de em três salas (educadoras D, E e G) não existir qualquer identificação ou etiquetagem dos materiais existentes ou do local onde devem ser arrumados; numa terceira sala (educadora S) existem algumas etiquetagens não de materiais, mas de espaços a serem utilizados pelas crianças (cacifos, cabides, local para afixar trabalhos, quadro de presenças); em duas das salas a etiquetagem dos materiais é feita, sempre, de forma clara, combinando, na maior parte dos casos, imagens e texto (sala da educadora C e R); nas restantes salas (B, I e N) as etiquetas existem em poucos materiais, nalguns casos feitas com letras apenas e, noutros casos, com letras e imagens, não havendo uma regularidade ou sistematicidade que as

caracterize. Em segundo lugar, é de destacar a total ausência, em oito das nove salas (88.9%), de registos escritos elaborados pelas crianças e a pouca quantidade de registos efectuados pelas educadoras (55.6% nenhuns ou poucos) que, regra geral, são efectuados para etiquetar o desenho da criança; na sala da educadora N, inclusive, os registos escritos são inexistentes, observando-se, apenas, desenhos afixados nas paredes. Nas salas do Grupo 1, os registos escritos afixados servem, fundamentalmente:

- para enviar uma mensagem a outra pessoa (poucos 11.1%; nenhuns 88.9%);
- para sintetizar informação importante (muitos 11.1%; poucos 33.3%; nenhuns 55.6%);
- para poderem ser lidos mais tarde (muitos 11.1%; poucos 33.3%; nenhuns 55.6%);
- para serem objecto de análise a nível semântico/sintáctico/morfológico (alguns 11.1%; nenhuns 88.9%);
- como auxiliares de memória (alguns 11.1%; poucos 44.4%; nenhuns 44.4%);
- para representar uma situação significativa para a criança (alguns 11.1%; poucos 44.4%; nenhuns 44.4%);
- para poderem ser copiados na íntegra ou nalgumas partes (alguns 11.1%; poucos 33.3%; nenhuns 55.6%).

Quando nos detemos na *organização e gestão da rotina diária*, duas são as questões que a grelha de observação e registo nos permite explorar em termos de momentos específicos para potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita: por um lado o aproveitamento dos tempos mortos e, por outro lado, a existência de momentos particularmente orientados para privilegiar actividades neste domínio. Relativamente ao Grupo 1 de práticas pedagógicas, quatro das educadoras não implementam quaisquer estratégias de aproveitamento dos tempos mortos ou momentos de transição entre uma actividade e outra para promover a leitura e a escrita (educadoras B, C, N e R). As outras cinco (D, E, G, I e S), nesses momentos, optam por deixar as crianças sentarem-se na área da biblioteca ou, em seu defeito, numa mesa próxima do local onde se encontram arrumados os livros, a folhear os materiais escritos ali existentes. No que diz respeito à concepção e implementação de um momento específico, particularmente orientado para a promoção de actividades de leitura e escrita, na rotina diária, as educadoras G e N apostam numa actividade de contagem de histórias, diariamente, ao início da tarde como meio para que as crianças possam contactar com a linguagem escrita.

O último bloco de itens que a grelha de observação e registo permite aferir diz respeito

à *implementação de estratégias de intervenção pelo educador* no sentido de promover a linguagem escrita na sua sala.

No trabalho directo com as crianças, as educadoras do Grupo 1 não só diversificam pouco as estratégias que implementam neste domínio, como, ainda, são pouco sistematizadas nesse sentido, isto é, as limitadas estratégias que foram observadas a desenvolver, foram-no poucas vezes. O Quadro 34 apresenta essas estratégias com as percentagens de frequência registadas nas categorias "nunca ou poucas vezes" e "muitas vezes ou sempre".

Quadro 34 – Estratégias de Intervenção Directas no Trabalho com as Crianças do Grupo 1

Estratégias	**Implementação**	
	Nunca ou Poucas vezes	*Muitas vezes ou Sempre*
1- Fornece variedade de livros para as crianças lerem	77.8%	22.2%
2- Pede às crianças que busquem livros específicos	100%	0%
3- Senta-se com as crianças a ler textos	100%	0%
4- Convida as crianças a procurarem e copiarem informação específica	88.9%	11.1%
5- Lê livros, histórias e poemas às crianças	77.8%	22.2%
6- Inventa histórias e poemas com as crianças	100%	0%
7- Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem	100%	0%
8- Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas	55.6%	44.4%
9- Inventa canções, rimas e lengalengas com as crianças	100%	0%
10- Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem	100%	0%
11- Faz com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem oral	77.8%	22.2%
12- Faz com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem escrita	100%	0%
13- Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças	100%	0%
14- Relê os registos elaborados em voz alta	100%	0%
15- Realiza actividades de compreensão de textos	77.8%	22.2%
16- Realiza actividades de rescrita de histórias ou outros relatos	100%	0%
17- Faz com que as crianças lhe ditem coisas ao longo do dia, sempre que possível	100%	0%
18- Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras	88.9%	11.1%
19- Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam	22.2%	77.8%
20- Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem	100%	0%
21- Explora diferentes suportes de escrita	88.9%	11.1%
22- Utiliza e explora materiais trazidos de casa	77.8%	22.2%
23- Utiliza e explora materiais existentes no meio	88.9%	11.1%

Como se evidencia neste Quadro (34), apenas uma das estratégias surge mais frequentemente no trabalho das educadoras do Grupo 1: convidar as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam, que foi observada, muitas vezes ou sempre, em 77.8%. Ensinar às crianças canções, rimas e lengalengas, fornecer variedade de livros para as crianças lerem, convidar as crianças a procurarem e copiarem informação específica, ler livros, histórias e poemas às crianças, fazer com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem oral, realizar actividades de compreensão de textos, responder aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras, explorar diferentes suportes de escrita, utilizar e explorar materiais trazidos de casa e utilizar e explorar materiais existentes no meio, foram algumas das estratégias implementadas também com alguma sistematicidade, mas por um número bastante reduzido de educadoras (apenas uma ou duas).

Para além destas estratégias previstas no instrumento de recolha de dados, foram, ainda, identificadas outras que se referem a: conversas, recontagem de histórias e elaboração de fichas de grafismos.

Para percebermos melhor o tipo de estratégias que as educadoras mobilizam no sentido de promover a linguagem escrita observámos a forma como elas a utilizam no seu dia-a-dia. Das nove educadoras inseridas neste grupo, uma (educadora E) não manifestou quaisquer comportamentos ou iniciativas no sentido de utilizar a escrita ou a leitura junto das crianças; das restantes e, dentro das limitadas situações de escrita observadas, sete (77.8%) poucas vezes escreveram para que as crianças pudessem observar como se faz, isto é, quando escreveram fizeram-no para si próprias; apenas uma escreveu sempre de maneira que as crianças pudessem observar como se faz (educadora N).

Relativamente à utilização de estratégias de leitura por parte das educadoras, 22.2% das educadoras (B e N) leram sempre aquilo que escreveram e 33.3% fizeram-no poucas vezes (D, G e R). Mais, ao ler, uma educadora (N) fê-lo sempre seguindo a orientação da leitura com o dedo e três fizeram-no poucas vezes (B, D e G). A educadora C foi a única deste grupo que uma vez explicitou para quem escrevia mas nunca deu razões acerca de porquê escrevia.

Considerando os registos escritos afixados nas paredes e atendendo às escassas oportunidades de ver estas educadoras a escrever, podemos depreender que a letra que estas educadoras utilizam é, em geral, bem definida e clara (44.4% muitas vezes e 55.6% sempre), mas muitas vezes é uma mistura de distintos tipos de letra (22.2% dos casos), verificando-se o emprego de letras maiúsculas sempre em 55.6% e muitas vezes em 22.2%, de letras minúsculas sempre em 11.1% e muitas vezes em 22.2%, de letras de imprensa sempre em 55.6% e muitas vezes em 22.2% e de letras cursivas muitas vezes em 22.2% dos casos. Mais,

quando escrevem ou falam sobre qualquer material portador de texto, estas educadoras não utilizam (33.3%) ou utilizam muito pouco (55.6%) terminologias próprias da escrita.

Para além de tentarmos perceber o tipo de estratégias que as educadoras implementam por iniciativa própria, interessou-nos, também, observar o tipo de estratégias que mobilizavam quando a iniciativa partia da criança.

Quando as crianças demonstraram querer escrever, as estratégias das educadoras deste grupo foram, à semelhança das estratégias por elas concebidas e implementadas, muito pobres em termos de variedade e sistematicidade. No caso concreto das educadoras B e E chama a atenção o facto de nenhuma criança ter manifestado o seu interesse por querer escrever; as restantes educadoras, perante uma situação deste tipo optaram por:

- apoiar a ideia e facilitar os materiais necessário (*sempre* - educadora N, *muitas vezes* - educadora D, *poucas vezes* - educadoras G, I, R e S);
- ajudar a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala (*sempre* - educadora N);
- elaborar um modelo para a criança copiar (*sempre* - educadora N, *poucas vezes* - educadoras C, D, G, I e R);
- escrever a letra/palavra para a criança decalcar (*poucas vezes* - educadora C);
- ajudar a criança a escrever soletrando a palavra (*poucas vezes* – educadora N).

A estratégia de "pedir às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar" nunca foi observada neste grupo de educadoras.

Finalmente, confrontadas com a escrita ou com a leitura espontânea da criança, as educadoras mobilizaram um número reduzido de estratégias.

Relativamente a situações de escrita espontânea de crianças, apenas uma educadora (N) questionou sempre a criança sobre aquilo que escreveu ou quis escrever e nenhuma das educadoras registou de forma convencional a escrita da criança, nem confrontou a escrita da criança com a sua escrita. No que diz respeito a situações de leitura espontânea de crianças, as educadoras do Grupo 1 nunca questionaram a criança relativamente àquilo que leu e apenas duas (I e S) confrontaram a criança com a leitura das imagens.

Em síntese, os aspectos que melhor caracterizam as educadoras de infância pertencentes ao Grupo 1 podem ser visualizados no Quadro 35, que apresenta, sumariamente, e para cada um dos tópicos em análise, os resultados relativos à maioria de práticas pedagógicas observadas.

Quadro 35 - Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas do Grupo 1

Elementos Observados	**Síntese dos Resultados**
1.-Projecto Pedagógico de Intervenção	- Menos de metade tem um projecto de intervenção escrito e apenas duas têm planificações do seu trabalho. - Apenas uma concebe objectivos para a linguagem oral, actividades e recursos.
2.- Organização e gestão da rotina diária	- Quase metade das educadoras não aproveita os momentos mortos da rotina para explorar questões relacionadas com a escrita. - Apenas duas educadoras incluem momentos particularmente dedicados à linguagem escrita que se referem à contagem de histórias.
3.- Organização do espaço físico da sala	- Mais de metade inclui uma área da biblioteca independente. - Áreas como a casinha e a garagem não incluem materiais de leitura e escrita. - A área da expressão plástica mostra-se rica em materiais, fundamentalmente, de escrita. - A área de jogos também inclui alguns recursos que permitem o contacto com a escrita. - Apenas uma sala conta com uma área de escrita (área da escola) e três com um computador.
4.- Apetrechamento da sala com registos vários	- São poucas as salas onde se observam materiais que permitam mobilizar competências de literacia a partir da evocação de experiências passadas. - Os recursos existentes são utilizados na promoção de competências de linguagem oral. - Existem locais para afixar registos mas, em quase metade das salas, estão colocados fora do alcance das crianças. - Os quadros para tarefas especiais que mais abundam são o de presenças e o do tempo. - A etiquetagem de materiais e áreas de trabalho não existe ou é pouco sistemática. - Em quase 90% das salas não se observaram registos escritos elaborados pelas crianças e em mais de metade são escassos os registos escritos elaborados pelas educadoras.
5.- Apetrechamento da área da biblioteca	- Os recursos disponíveis são * pouco variados: geralmente dizem respeito a livros de histórias e livros temáticos; * em número suficiente para o número de crianças que frequentam a área; * deficientemente arrumados. - A área conta com espaços cómodos para as crianças poderem ler. - A utilização do espaço acontece por escolha livre da criança.
6.- Estratégias de intervenção reactivas	- Pouco variadas e pouco sistemáticas. - Estratégia mais implementada: apoiar a ideia da criança e facilitar os materiais necessários.
7.- Estratégias de intervenção pró-activas	- Pouco diversificadas e pouco sistemáticas. - Estratégia mais implementada: convidar as crianças a escrever o nome nos trabalhos que realizam. - Apenas uma ou duas educadoras implementam outras estratégias com alguma frequência. - A maioria não efectua registos escritos diante das crianças. - A julgar pelos parcos registos observados, a maioria escreve utilizando preferencialmente letra de imprensa maiúscula.

O **Grupo 2 – Educadoras que privilegiam o domínio da linguagem escrita,** no que diz respeito à Concepção do Projecto Pedagógico, afigura-se bastante distinto do grupo anterior no sentido de que a totalidade de educadoras que dele fazem parte (9), para o momento da observação, tinham os seus projectos concebidos, escritos e facilitaram-nos às observadoras.

Assim, dos nove projectos lidos, 7 deles (77.8%) apresentam objectivos para o domínio da linguagem oral e 6 (66.7%) para a linguagem escrita, sendo que dois deles são comuns a duas educadoras que desenvolvem o seu trabalho na mesma escola (educadoras P e Q). Regra geral, estes projectos têm claramente definidos os objectivos a prosseguir; no entanto, são pouco claros no que diz respeito à forma como estes se concretizam na prática, isto é, não apresentam planificações completas onde estes se explicitem sob forma de actividades, estratégias ou recursos a mobilizar. Apenas uma das nove educadoras tem planificações específicas (educadora O), de carácter mensal, que incluem objectivos específicos para a linguagem oral mas que são omissas, pelo menos as planificações consultadas, quanto à linguagem escrita.

Os projectos pedagógicos de intervenção, por seu lado, são, também, pouco claros no que se refere a actividades, estratégias e recursos a mobilizar no sentido de potencializar o domínio da linguagem escrita. O projecto das educadoras P e Q apresenta uma listagem de actividades a realizar neste domínio, já o da educadora J elenca um conjunto de estratégias para cada um dos objectivos propostos e os das educadoras M e O contempla algumas actividades e recursos.

Ainda em relação aos objectivos propostos, na generalidade dos projectos, os objectivos para a linguagem escrita estão centrados na abordagem à linguagem escrita enquanto processo emergente, destacando processos que se relacionam, basicamente, com os seus aspectos funcionais e conceptuais. Apenas a educadora H aposta em objectivos relacionados com a discriminação visual e a motricidade fina, reflexo de uma perspectiva de preparação para a leitura. São, também, de destacar aqueles que as educadoras J e L definem para os seus grupos que se afiguram bastante completos, no sentido de indiciar uma preocupação em promover diversos tipos de experiências no domínio da linguagem: identificação de diferentes suportes de escrita, identificação de actos de escrita, desenvolvimento dos aspectos figurativos da escrita, compreensão e interpretação de textos, leitura a partir de imagens, identificação de palavras começadas ou acabadas por sons idênticos, entre outros.

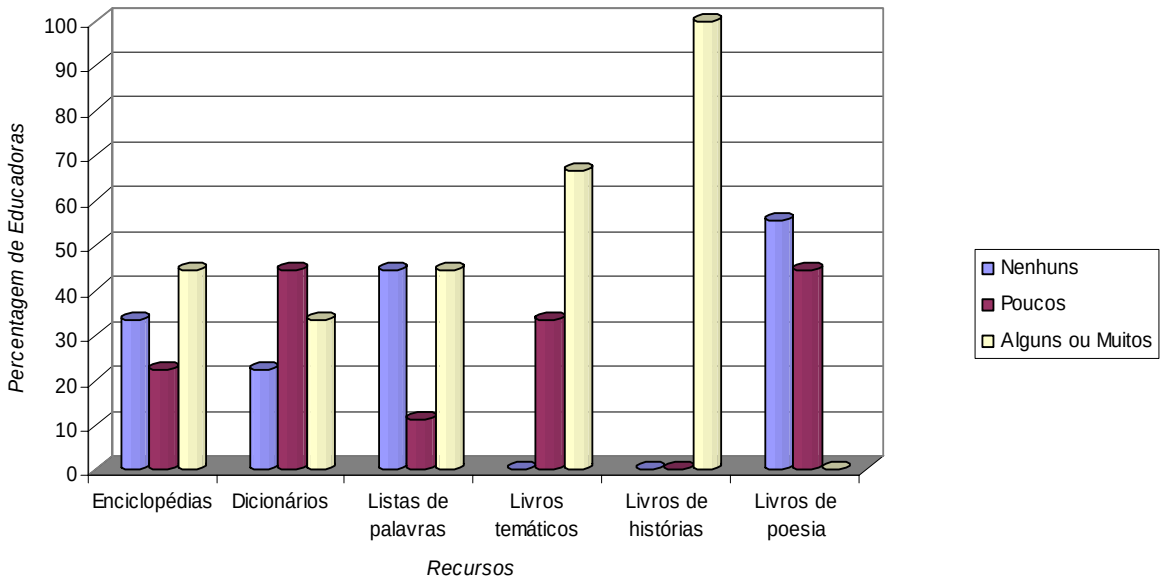
Quando nos centramos na *organização e apetrechamento da área da Biblioteca*, verificamos que, apenas 5 das educadoras deste grupo (55.6%) têm, nas suas salas, uma área

da Biblioteca claramente estruturada e independente das restantes áreas de trabalho (educadoras H, L, M, O e Q). As restantes 4 delas incluem os recursos próprios deste espaço em outras áreas de trabalho. A educadora P, por exemplo, inclui alguns livros na estante situada junto à área de jogos, conjuntamente com materiais de expressão plástica, mesmo tendo, na sua sala, uma área de escrita claramente estruturada. As educadoras A e J optaram por colocar os livros numa estante perto do tapete juntamente com outros materiais (televisão, rádio, materiais do educador, etc.). A educadora F, por sua vez, incluiu os livros na área do conhecimento do mundo, numa pequena estante.

Em termos de apetrechamento da área da Biblioteca, nas 9 salas pertencentes a este grupo observamos, por outro lado, uma multiplicidade de situações, como evidencia o Gráfico 38.

Os livros de histórias (alguns ou muitos – 100%), os livros temáticos (alguns ou muitos – 66.6%) e as listas de palavras e enciclopédias (alguns ou muitos – 44.4% cada) são os recursos que se observaram com maior frequência nas salas das educadoras do Grupo 2. Os livros de poesia encontraram-se ausentes em mais de metade das salas (55.6%) do Grupo 2 e as listas de palavras também não foram observadas em 44.4% das salas.

Gráfico 38 – Apetrechamento da Área da Biblioteca nas salas do Grupo 2



Se a educadora M, por exemplo, inclui na Biblioteca uma diversidade de portadores de texto em formato papel, em quantidade abundante (enciclopédias, dicionários, listas de palavras, livros temáticos, livros de histórias, livros elaborados pelas crianças), no outro

extremo situamos a educadora A, em cuja sala apenas registamos a presença de alguns livros de histórias e poucos livros temáticos. Pelo meio observamos, fundamentalmente, a existência de livros temáticos, alguns livros de poesia, listas de palavras, algumas enciclopédias e alguns dicionários nas restantes sete áreas de biblioteca.

Na maior parte das salas (7 - 77.8%), os livros e outros textos existentes nas áreas da biblioteca encontram-se empilhados nas estantes, de maneira que as crianças não conseguem observar as suas capas; sendo variados e de tamanhos diversos em todas as salas, estes recursos existem em número suficiente em 55.6% delas (educadoras H, L, M, O e Q) e estão destinados a diferentes níveis de desenvolvimento na maior parte das salas (88.9%).

Na totalidade das salas, estes materiais existentes na área da Biblioteca estão facilmente acessíveis para as crianças e, em sete delas, as crianças têm um espaço cómodo para ver ou folhear os materiais. No caso das salas das educadoras P e F, as crianças têm que se deslocar a outros sítios para poder explorar o material.

A utilização desta área, na maior parte das vezes, é feita a partir da iniciativa quer da criança, durante as actividades livres (55.5% muitas vezes ou sempre), quer do educador que sugere alguma actividade nesse espaço (88.9% muitas vezes ou sempre) ou que planifica e desenvolve uma actividade específica (66.6% muitas vezes ou sempre), como o ler uma história ou etiquetar os livros de acordo com as suas áreas temáticas, como se observou na sala da educadora H. Apenas em três das salas do Grupo 2 (educadoras F, A e Q) se verificou uma utilização particularmente iniciada pelas crianças, sem que estas educadoras tenham proposto uma actividade específica para este espaço.

Quando observamos as restantes áreas de trabalho da sala e a forma como, em cada uma delas, se torna presente a linguagem escrita, apercebemo-nos que, à semelhança do que acontece nas salas do Grupo 1, as áreas da casinha e da garagem não são particularmente privilegiadas em termos de apetrechamento com materiais que permitam a mobilização de competências de leitura e escrita. Nas áreas da casinha apenas foram encontrados alguns materiais de leitura em 5 das nove salas (H, M, O, P e Q) que se referem a alguns registos elaborados pelas educadoras e pelas crianças, a uma caixa de correio que tem escrito “cartas” à entrada da casinha (educadora Q), a cartazes sobre a alimentação (educadora P) e a receitas (educadora H) e, nas áreas da garagem, só nas salas das educadoras M e O foi possível observar a presença de alguns materiais de leitura, nomeadamente, registos escritos.

A área de jogos, em situação idêntica em termos de linguagem escrita, foge à regra na sala da educadora J que inclui, neste espaço, utensílios e materiais de escrita, etiquetas de diversos tamanhos e folhas de registo.

Tal como aconteceu com o Grupo 1, também no Grupo 2 a área de expressão plástica se mostrou rica em recursos que permitem mobilizar competências no âmbito da linguagem escrita. Em termos de materiais de leitura, apenas a sala da educadora A não contou com qualquer recurso deste tipo neste espaço; nas oito salas restantes, foram observadas revistas, jornais, embalagens ou trabalhos das crianças que apelam à utilização da linguagem escrita. Em todas as salas foram identificados materiais de escrita nestas áreas, a saber: lápis, canetas, pincéis, giz, etc. Nas salas das educadoras J, M e Q foram, ainda, observadas etiquetas de diversos tamanhos e folhas de registo.

Por outro lado, a maioria das educadoras deste grupo apostou na inclusão de outras áreas, a maior parte delas directamente relacionadas com o domínio da linguagem escrita. Assim:

- na sala da educadora Q existe uma área de leitura e escrita onde abundam os recursos destinados às actividades neste domínio: ficheiros de palavras, listas de palavras, registos das crianças, registos da educadora, papel, lápis, computador e impressora, cadernos individuais das crianças, quadro de giz, moldes de letras, letras soltas, loto de histórias;

- na sala da educadora M existe uma área de escrita apetrechada com: cartas, envelopes, registos vários de acontecimentos significativos para as crianças, experiências realizadas pelas crianças, ficheiros de palavras, cadernos individuais das crianças, registos elaborados pela educadora e copiados pelas crianças, um abecedário de letras e imagens que começam por cada letra, textos em dossiers, canetas, lápis, letras móveis, jogos de sílabas, jogos de correspondência letra/imagem, letras de encaixe; uma área da matemática, onde é possível observar a existência de livros, ficheiros, cartazes, lápis e papel; uma área de experiências repleta de cartazes com os trabalhos desenvolvidos pelas crianças neste espaço e ficheiros com experiências; uma área do conhecimento do mundo, onde abundam os livros temáticos, cartazes de projectos das crianças, lápis, canetas, cartolinas e papel;

- na sala da educadora H é possível apreciar uma área de projecto, onde se observa a presença de vários registos elaborados pela educadora e pelas crianças;

- a sala da educadora O também conta com uma área de leitura e escrita, onde encontramos: um abecedário, listas de palavras, letras móveis, histórias inventadas pelas crianças, rimas, produções das crianças, canetas, lápis, papel e fichas de grafismos;

- na sala da educadora J está presente a área da escrita, apetrechada com recursos tais como: registos de palavras começadas por determinadas letras, cartões com imagens, cadernos individuais das crianças, puzzles, jogos de letras, letras de encaixar, papel, lápis, canetas e folhas de papel de tamanhos variados;

- na sala da educadora F a área do conhecimento do mundo também se constitui como

um espaço onde a linguagem escrita parece ser privilegiada; nela observamos a presença de diversos livros temáticos, cartazes sobre temas vários, registos sobre projectos desenvolvidos;

- a educadora A inclui, também, uma área da escrita, apetrechada com recursos tais como: livros, ficheiro com os nomes das crianças, lenga-lengas, letras móveis, desenhos e moldes de figuras.

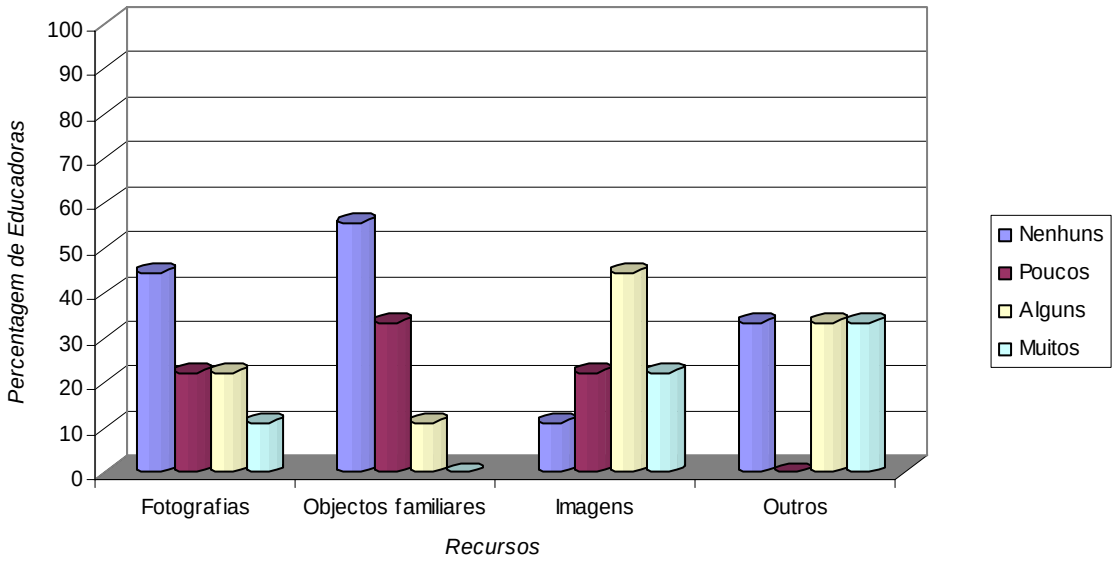
Como se pode verificar, são várias as salas neste grupo que contam com a presença do computador; contudo, essa presença não é sinónimo de efectiva utilização por parte das crianças. Em primeiro lugar há que referir que nas salas das educadoras M e J não existe computador ou máquina de escrever. Em segundo lugar é necessário destacar que a presença do computador nas salas das educadoras Q, A e L não representa qualquer benefício para as crianças que as frequentam por se encontrarem avariados para o período de observação. Finalmente, nas salas das educadoras F, O, H e P este recurso existe e é utilizado quando escolhido livremente pelas crianças, quando sugerido pelas educadoras e quando as educadoras propõem actividades específicas.

Centrando a nossa atenção nos materiais que permitem utilizar as competências de alfabetização da criança a partir da evocação de experiências passadas, verificámos que nas salas do Grupo 2 as imagens são aqueles que mais abundam (muitos – 22.2%; alguns – 44.4%), com uma percentagem menor de objectos familiares (muitos – 11.1% e poucos – 33.2%) e de fotografias (muitos – 11.1%; alguns – 22.2%) (cf. Gráfico 38). Para além destes recursos foram identificados, também, registos de projectos desenvolvidos e registos de experiências efectuadas (salas das educadoras F, H, L, O, P).

Nas salas das educadoras L, O e Q estes registos são utilizados muitas vezes para serem descritos oralmente pelas crianças e nas das educadoras A, H, J, M e P pontualmente também são utilizados com o mesmo objectivo. Por sua vez, são as educadoras A, F, L, M, O, P e Q aquelas que mais frequentemente utilizam estes recursos para, elas próprias, os descreverem oralmente.

Relativamente à utilização destes materiais para servirem de base a uma descrição por escrito, nas salas das educadoras A, F, H e J (44.4%) tal nunca foi objecto de concretização por parte das crianças, acontecendo poucas vezes nas salas das educadoras L, M, O e P (44.4%) e muitas vezes na sala da educadora Q (11.1%). A sua utilização para que a educadora o descrevesse por escrito também nunca aconteceu na sala da educadora J (11.1%), aconteceu poucas vezes nas salas das educadoras H e M (22.2%), muitas vezes nas salas das educadoras A, L, O, P e Q (55.6%) e sempre na sala da educadora F (11.1%).

Gráfico 39 - Presença de Materiais que permitem a evocação de experiências passadas nas salas do Grupo 2



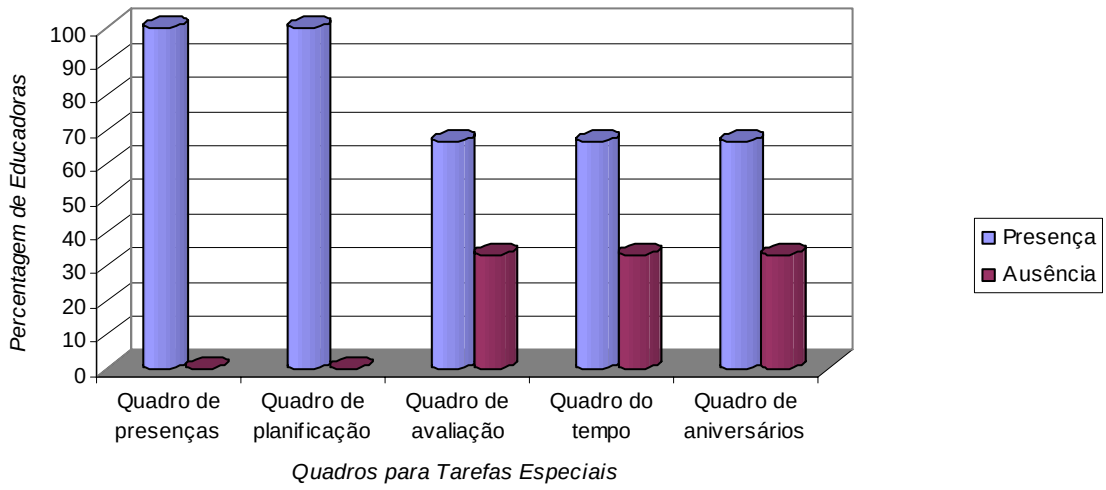
Estes e outros registos encontram-se afixados, em todas as salas, em locais apropriados, tais como placares, cavaletes, costas e laterais de armários, paredes e portas que, em cinco dos casos (55.6%), não se situam a uma altura que permita um correcta visualização por parte das crianças (salas das educadoras A, H, J, L e O). Nas restantes quatro salas deste grupo, estes locais situam-se ao nível dos olhos das crianças ou mais em baixo permitindo, inclusivamente, que sejam as próprias crianças a afixar os registos, sejam desenhos, sejam textos escritos. Na maioria das salas, a sua substituição é frequente, efectuada semanal ou diariamente, atendendo ao volume de produtos efectuados. Apenas numa das salas (educadora J) não foi possível observar a substituição dos registos mais velhos.

Relativamente à utilização desses registos, numa das salas, e durante o período de observação, nunca foi observada a sua utilização pelas crianças da sala da educadora Q. Nas restantes salas, os registos afixados foram utilizados para: copiar o nome (sala da educadora J), relembrar as regras da sala (salas das educadoras A, H, L, F e M), escrever situações significativas no diário de turma (sala da educadora L), copiarem letras/palavras (sala da educadora M), com uma frequência de muitas vezes nas salas das educadoras L e M e poucas vezes nas salas das educadoras A, F, H, J, O e P.

Quanto aos quadros para tarefas especiais, na totalidade das salas observadas pertencentes ao Grupo 2, foi registada a presença de 2 ou mais destes quadros cuja utilização depende, geralmente, das crianças da sala. Como se evidencia pelo Gráfico 40, em todas as salas os quadros de presenças e os quadros de planificação estão presentes. Nas salas das educadoras A, H, J, L, M, O, P e Q o quadro de planificação de actividades é, em simultâneo

o quadro de avaliação do trabalho desenvolvido; o quadro do tempo está presente em 6 das 9 salas (das educadoras A, M, L, O, Q e P); o quadro de aniversários, existente em 6 salas (A, H, L, M, P e Q) constitui-se como um material meramente decorativo, à excepção daquele que existe na sala da educadora M que, através da mobilização de uma seta, a educadora vai correndo cada um dos meses do ano e assinalando os diversos aniversários; outro quadro presente nalgumas salas (das educadoras P e A) é o quadro dos comportamentos onde, por regra, é o educador que o preenche atribuindo uma marca vermelha a quem se portou mal e uma marca verde a quem se portou bem; também registámos a presença de quadros de divisão de tarefas (salas das educadoras J, Q e L) e, ainda, quadro dos projectos em curso (salas das educadoras A e F). Os únicos quadros que são preenchidos pelas educadoras são os quadros relativos aos projectos temáticos desenvolvidos pelas crianças.

Gráfico 40 – Presença de Quadros para Tarefas Especiais nas salas do Grupo 2



Por outro lado, no que se refere às produções escritas das crianças, na maior parte das salas as crianças não contam com um caderno individual para explorarem a escrita; este, ou em seu defeito, um pequeno dossier com folhas, existe nas áreas da escrita das salas das educadoras J, L, M e Q. Nas outras salas os trabalhos das crianças, sejam produções escritas, sejam desenhos ou pinturas, estão afixados na sala ou são guardados, pela educadora, em dossiers ou capas elaboradas para este fim.

Distanciando-nos das áreas e, observando as salas na sua globalidade, podemos afirmar que, apesar de, nalgumas salas, não ser muito sistemática, a etiquetagem de materiais ou espaços de trabalho vai existindo um pouco por todas as nove salas das educadoras do Grupo 2. As identificações são feitas pela maioria das educadoras de forma clara. Algumas educadoras utilizam apenas letras em muitos dos objectos que etiquetam (22.2%), outras

utilizam-nas em alguns dos objectos (44.4%). Outras educadoras etiquetam muitos dos objectos com letras e imagens (22.2%) e, ainda, outras etiquetam, desta forma, apenas alguns objectos (22.2%). Neste grupo, apenas duas educadoras utilizaram somente imagens como forma de etiquetar as áreas (educadoras O e F).

Quando nos detemos nos diversos registos escritos espalhados por estas salas apercebemo-nos que, elaborados pelas educadoras, identificamos muitos em 77.8% das salas (A, F, J, L, M, O e Q) e apenas alguns em 22.2% das salas (H e P). Realizados pelas crianças observámos muitos em 22.2% das salas (M e Q) e alguns em 66.7% das salas (A, H, J, L, O e P). A sala da educadora F foi a única onde não se registou a presença de qualquer registo escrito elaborado pelas crianças.

Os registos escritos por adultos ou por crianças observados nestas salas foram realizados com o intuito de:

- enviar uma mensagem a outra pessoa (alguns 22.2%; poucos 22.2%; nenhuns 55.6%);
- sintetizar informação importante (muitos 44.4%; alguns 55.6%);
- poderem ser lidos mais tarde (muitos 44.4%; alguns 55.6%);
- serem objecto de análise a nível semântico/sintáctico/morfológico (muitos 11.1%; alguns 22.2%; poucos 22.2%; nenhuns 44.4%);
- serem auxiliares de memória (alguns 66.7%; muitos 33.3%);
- representar uma situação significativa para a criança (alguns 66.7%; muitos 33.3%);
- poderem ser copiados na íntegra ou nalgumas partes (muitos 11.1%; alguns 33.3%; poucos 33.3%; nenhuns 22.2%).

Quando nos ocupamos da *rotina diária* e da forma como as educadoras se servem dela para a promoção e desenvolvimento da linguagem escrita, verificamos que, no Grupo 2, unicamente a educadora Q não tira partido dos momentos mortos da rotina ou momentos de transição entre actividades para potencializar este tipo de experiências de aprendizagem. As restantes oito educadoras tentam ocupar estes espaços de tempo presentes na rotina através de actividades como: ver livros na área da biblioteca (educadoras J e M), ir para o computador copiar palavras (educadoras H e P), ir para as mesas escrever o nome ou outras palavras (educadora F) ou convidando as crianças a frequentarem a área da leitura e escrita (educadoras O, A e L). Em termos de frequência, os tempos mortos são sempre utilizados por uma das educadoras (11.1%), muitas vezes por 4 educadoras (44.4%) e poucas vezes por 3 educadoras (33.3%).

Relativamente à existência de um período da rotina diária exclusivamente dedicado a

actividades que privilegiem a leitura e a escrita, em três das salas deste grupo tal momento não existe (salas das educadoras H, J e Q). Nas restantes seis salas algumas das actividades ou estratégias que as educadoras implementam encontram-se inseridas no período de acolhimento que se constitui como privilegiado para o contacto com a escrita do nome e com a identificação de palavras nos distintos quadros que, durante este tempo, é hábito serem preenchidos. Assim, identificamos como momentos que fazem parte da rotina diária e que se configuram como momentos especialmente dedicados à linguagem escrita os seguintes: a marcação dos quadros do tempo, de presenças ou de planificação de actividades (educadoras P, O), a realização de fichas de grafismos (educadora A), a utilização do computador para a escrita de palavras (educadora F), a leitura de livros (educadora M), a escrita de situações significativas (educadora L).

O último tópico da grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância refere-se à *implementação de estratégias de intervenção do educador* no domínio da linguagem escrita. Este grupo, como se evidencia no Quadro 36, apresenta práticas pedagógicas direccionadas mais firmemente para a potencialização de experiências de aprendizagem neste domínio, a julgar pela diversidade de estratégias implementadas, bem como pela sua frequência. Através do Quadro 36 que apresenta essas estratégias com as percentagens de frequência registadas nas categorias "nunca ou poucas vezes" e "muitas vezes ou sempre", comprovamos que são diversificadas as estratégias implementadas com alguma frequência pelas educadoras deste Grupo.

Desenvolvidas pela totalidade das educadoras, as estratégias "reler os registos em voz alta", "convidar as crianças a escreverem os nomes nos trabalhos que realizam" e "promover situações onde as crianças possam escrever como souberem", surgiram muitas vezes ou sempre durante o período de observação.

Ainda com uma percentagem superior a 50% para as categorias "muitas vezes" ou "sempre" foram registadas as seguintes estratégias: "ler livros, histórias e poemas às crianças" e "registar por escrito situações/experiências vividas pelas crianças", com 77.8% cada; "sentar-se com as crianças a ler textos" e "convidar as crianças a procurarem e copiarem informação específica", com 66.7% cada; e "fazer com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem escrita" com 55.6%.

Por outro lado, foram estratégias menos implementadas por este grupo de educadoras: "inventar canções, rimas e lengalengas com as crianças", "realizar actividades de compreensão de textos" e "utilizar e explorar materiais trazidos de casa" com 88.9% para as categorias de nunca ou poucas vezes; e "inventar histórias e poemas com as crianças" e "pôr por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem" com 77.8% para as mesmas

categorias.

Quadro 36 – Estratégias de Intervenção Directas no trabalho com as Crianças do Grupo 2

Estratégias	**Percentagem de Implementação**	
	Nunca ou Poucas vezes	*Muitas vezes ou Sempre*
1- Fornece variedade de livros para as crianças lerem	55.6%	44.4%
2- Pede às crianças que busquem livros específicos	66.7%	33.3%
3- Senta-se com as crianças a ler textos	33.3%	66.7%
4- Convida as crianças a procurarem e copiarem informação específica	33.3%	66.7%
5- Lê livros, histórias e poemas às crianças	22.2%	77.8%
6- Inventa histórias e poemas com as crianças	77.8%	22.2%
7- Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem	77.8%	22.2%
8- Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas	55.6%	44.4%
9- Inventa canções, rimas e lengalengas com as crianças	88.9%	11.1%
10- Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem	55.6%	44.4%
11- Faz com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem oral	55.6%	44.4%
12- Faz com as crianças jogos que apelem a uma reflexão sobre a linguagem escrita	44.4%	55.6%
13- Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças	22.2%	77.8%
14- Relê os registos elaborados em voz alta	0%	100%
15- Realiza actividades de compreensão de textos	88.9%	11.1%
16- Realiza actividades de rescrita de histórias ou outros relatos	55.6%	44.4%
17- Faz com que as crianças lhe ditem coisas ao longo do dia, sempre que possível	66.7%	33.3%
18- Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras	55.6%	44.4%
19- Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam	0%	100%
20- Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem	0%	100%
21- Explora diferentes suportes de escrita	55.6%	44.4%
22- Utiliza e explora materiais trazidos de casa	88.9%	11.1%
23- Utiliza e explora materiais existentes no meio	55.6%	44.4%

Concretizando no tipo de estratégias que estas educadoras costumam seguir ao utilizar a escrita nas suas salas de jardim-de-infância, verificamos que as educadoras A, H, J, L, M, O

e Q privilegiam a escrita de modo a que as crianças vejam como se faz e lêem muitas vezes ou sempre aquilo que escreveram. Já as educadoras F e P nalgumas oportunidades escrevem de modo a que as crianças vejam, noutras escrevem para si próprias.

Em relação à leitura, as educadoras F, H, J, L e Q lêem sempre aquilo que escrevem e as educadoras A, M, O e P fazem-no muitas vezes. Quando lêem as educadoras A, F, H e J seguem sempre a orientação da leitura com o dedo; as educadoras O e Q fazem-no muitas vezes; as educadoras L e M fazem-no poucas vezes e a educadora P nunca o fez durante o período de observação.

Relativamente às estratégias de explicitação de porquê ou para quem se escreve, apenas as educadoras M e P nunca o referiram enquanto escreviam ou liam o que tinham escrito. As restantes educadoras explicitaram algumas vezes porquê ou para quem escreviam; contudo, esta estratégia carece de uma regularidade nas distintas situações que implicam leitura ou escrita.

Ao escrever, este grupo de educadoras utiliza, geralmente, uma letra clara e bem definida, preferencialmente letra de imprensa maiúscula (88.9% para as categorias sempre ou muitas vezes) e minúscula (88.9% para as categorias sempre ou muitas vezes). As educadoras A, F, L e P, apesar de utilizarem na maior parte das vezes letras maiúsculas e minúsculas de imprensa, nalgumas oportunidades escrevem com letras cursivas, misturando ambos os tipos de letras num mesmo registo.

Neste grupo, a maioria (88.9%), quando escreve, especifica terminologias que são próprias da escrita, tais como: “são letras”, “são números”, “a frase começa…”, etc. Apenas a educadora F nunca foi observada a utilizar este vocabulário próprio da linguagem escrita.

Para além destas estratégias que, regra geral, são concebidas e implementadas pelas educadoras, tentámos, ainda, indagar acerca das estratégias que mobilizam quando são confrontadas com os interesses das crianças pela leitura e pela escrita.

Assim, quando as crianças querem escrever, as educadoras do Grupo 2:

- apoiam a ideia e facilitam os materiais necessários, sempre ou muitas vezes em 100% das oportunidades;
- ajudam a criança a procurar a(s) palavra(s) nos elementos impressos existentes na sala, sempre ou muitas vezes em 66.6% dos casos e poucas vezes em 33.3% deles;
- elaboram um modelo para a criança copiar, sempre ou muitas vezes em 66.6% das oportunidades e poucas vezes em 33.3% delas;
- escrevem a letra/palavra para a criança decalcar, poucas vezes em 44.4% das vezes e nunca em 55.6% delas;

- ajudam a criança a escrever soletrando a palavra, muitas vezes em 11.1% das oportunidades, poucas vezes em 44.4% delas e nunca em 44.4%;
- pedem às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita que ajudem as que estão a começar, sempre ou muitas vezes em 55.5% das vezes, poucas vezes em 33.3% delas e nunca em apenas 11.1%.

Finalmente, observadas perante a situação de escrita ou leitura iminente de uma ou várias crianças, foram registadas as estratégias seguidas.

Assim, quando as crianças escreveram espontaneamente, as educadoras A, F, H, L, M, O e Q questionaram a criança, sempre ou muitas vezes (77.8%), relativamente àquilo que escreveram; a educadora Q regista sempre (11.1%) de forma convencional a escrita da criança e as educadoras A, L e M fazem-no poucas vezes (33.3%); e, finalmente, as educadoras J e Q confrontam poucas vezes (22.2%) a escrita da criança com a sua escrita. Por outras palavras, as educadora M, L, J e A questionaram as crianças relativamente àquilo que estas tinham escrito e/ou registavam de forma convencional a escrita das crianças mas, estas educadoras nunca foram observadas a confrontar a escrita da criança com a sua escrita. As educadoras F, H, O e P optaram unicamente por questionar as crianças relativamente àquilo que tinham escrito e a educadora Q mobilizou os três tipos de estratégias incluídas no instrumento: questionar as crianças sobre aquilo que escreveram, registar de forma convencional a escrita das crianças e confrontar a escrita das crianças com a sua escrita de adulto.

Por último, quando as educadoras se depararam com uma situação de leitura espontânea da criança, as suas respostas oscilaram entre mobilizar as duas estratégias propostas na grelha de observação (questionar a criança relativamente àquilo que leu e confrontar a criança com a leitura de imagens), como o fizeram as educadoras Q, O, P e J, ou mobilizar apenas uma delas como foi o caso das educadoras M e A que apenas questionaram as crianças relativamente àquilo que leram, ou da educadora H que tão-somente confrontou a criança com a leitura das imagens que acompanhavam o texto. As educadoras F e L não tiveram oportunidade de mobilizar qualquer tipo de estratégias neste sentido atendendo à ausência de situações deste género durante o período de observação. Neste sentido, a estratégia “questionar a criança relativamente àquilo que leu” foi implementada muitas vezes por 33.3% dos casos, poucas vezes em 33.3% das vezes e nunca em 33.3% delas; e a estratégia “confrontar a criança com a leitura de imagens” foi implementada muitas vezes em 22.2% das vezes, poucas vezes em 33.3% das oportunidades e nunca 44.4% das vezes.

Em síntese, os aspectos que melhor caracterizam as educadoras de infância pertencentes ao Grupo 2 podem ser visualizados no Quadro 37, que apresenta, sumariamente, e para cada um dos tópicos em análise, os resultados relativos à maioria de práticas pedagógicas observadas.

Quadro 37 - Síntese dos Resultados sobre as Práticas Pedagógicas do Grupo 2

Elementos Observados	**Síntese dos Resultados**
1.-Projecto Pedagógico de Intervenção	- Todas as educadoras apresentaram um projecto de intervenção escrito. - A maioria dos projectos inclui: objectivos para a linguagem oral e escrita. - Uma educadora operacionaliza os objectivos em planificações mensais. - Poucos projectos incluem actividades/estratégias/recursos para a linguagem oral.
2.- Organização e gestão da rotina diária	- A maioria das educadoras aproveita os momentos mortos da rotina para explorar questões relacionadas com a escrita. - A maioria das educadoras inclui momentos particularmente dedicados à linguagem escrita que nos remetem para o preenchimento dos quadros para tarefas especiais, a utilização do computador, a leitura de livros e a escrita de situações significativas.
3.- Organização do espaço físico da sala	- Mais de metade inclui uma área da biblioteca independente. - Áreas como a casinha e a garagem incluem poucos materiais de leitura e escrita. - A área da expressão plástica mostra-se rica em materiais, fundamentalmente, de escrita. - A área de jogos também inclui alguns recursos que permitem o contacto com a escrita. - Incluem outras áreas de trabalho particularmente orientadas para o domínio da linguagem escrita: área de leitura e escrita, área de projecto, área do computador.
4.- Apetrechamento da sala com registos vários	- Em várias salas observamos materiais que permitem mobilizar competências de literacia a partir da evocação de experiências passadas (imagens, objectos familiares e fotografias). - Os recursos existentes são utilizados na promoção de competências de linguagem oral. Em mais de metade dos casos são, ainda, alvo de uma descrição por escrito. - Existem locais para afixar registos mas, em metade das salas, estão colocados fora do alcance das crianças. - Os quadros para tarefas especiais que mais abundam são o de presenças e o de planificação. Os de avaliação, tempo e aniversários existem na maior parte das salas. - A etiquetagem de materiais e áreas de trabalho é pouco sistemática. - Na maior parte das salas observámos a presença de registos escritos elaborados pelas crianças e registos escritos elaborados pelas educadoras.
5.- Apetrechamento da área da biblioteca	- Os recursos disponíveis são variados (geralmente livros de histórias, livros temáticos, listas de palavras e enciclopédias); em número suficiente para o número de crianças que frequentam a área mas, deficientemente arrumados. - A área conta com espaços cómodos e de fácil acesso para as crianças poderem ler. - A utilização do espaço acontece por escolha livre da criança, por sugestão da educadora ou por planificação de uma actividade.

Elementos Observados	Síntese dos Resultados
6.- Estratégias de intervenção reactivas	- Variadas e com alguma sistematicidade. - As estratégias mais frequentemente implementadas de apoio à escrita são: apoiara ideia e facilitar os materiais necessários, ajudar a criança a procurar palavras na sala, elaborar um modelo para a criança copiar e pedir a crianças que já têm alguns conhecimentos para ajudar as que estão a começar. - As estratégias mais frequentemente implementadas de apoio à leitura são: questionam a criança e confrontam-na com a leitura da imagem.
7.- Estratégias de intervenção pró-activas	- Diversificadas e sistemáticas. - Estratégias implementadas pela totalidade das educadoras: reler os registos em voz alta, convidar as crianças a escreverem os nomes nos trabalhos e promover situações onde as crianças possam escrever como souberem. - A maioria utiliza a escrita de modo a que as crianças vejam e lêem aquilo que escreveram. - Ao ler, mais de metade das educadoras segue a orientação da leitura com o dedo. - A maioria escreve utilizando clara e bem definida, preferencialmente letra de imprensa maiúscula. - Quando escreve, a maioria utiliza terminologias próprias da linguagem escrita.

6.2.2.- As Concepções Infantis sobre a Leitura e a Escrita

Identificados que estão os dois grupos de práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita que nos remetem para situações extremas, isto é, para um grupo que potencializa pouco o desenvolvimento da linguagem escrita e que engloba as educadoras B, C, D, E, G, I, N, R e S (Grupo 1) e para outro grupo cujas práticas são privilegiadoras do desenvolvimento deste domínio e que abrange as educadoras A, F, H, J, L, M, O, P e Q (Grupo 2), passamos, agora, a descrever e analisar os resultados obtidos nos diversos grupos de crianças que correspondem a cada um destes grupos de educadoras, abrangendo, o Grupo 1, um total de 72 crianças e, o grupo 2, 74 crianças. Os resultados ora apresentados dizem respeito aos dois momentos de observação (pré-teste, no início do ano, e pós-teste, no fim do ano lectivo) e, ainda, ao tratamento estatístico desses dados de forma a determinar a significância da evolução registada entre os grupos.

6.2.2.1.- Os Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita

a.- *Conhecimento dos conteúdos de portadores de texto*

A prova sobre conhecimento dos conteúdos de portadores de texto procurou analisar o tipo de relação que as crianças do estudo estabelecem entre diversos portadores de texto presentes no seu quotidiano e o seu conteúdo em termos de escrita presente. Considerando que foram apresentadas três categorias distintas de portadores de texto (em papel, objectos e imagens) e que, para cada uma delas, era solicitado que as crianças identificassem o portador e o seu conteúdo escrito, os resultados serão apresentados atendendo a cada uma das três categorias de portadores.

a.1.- **Objectos portadores de texto**

Considerando os cinco objectos portadores de texto mostrados às crianças (caixa de gelatina, caixa de cereais, frasco de champô, tubo de cola e pacote de leite) e à pontuação atribuída à forma como em cada um deles foram identificados os seus conteúdos, passamos a apresentar, no Quadro 38 os valores relativos à média de pontuações obtidas, bem como os desvios padrão, no pré e no pós-teste, para os Grupos 1 e 2.

Quadro 38 – Identificação do Conteúdo dos Objectos Portadores de Texto para os Grupos 1 e 2

Grupos	**Conteúdo dos Objectos Portadores de Texto**			
	Pré-Teste		**Pós-Teste**	
	Média	*Desvio Padrão*	*Média*	*Desvio Padrão*
Grupo 1	3.03	1.94	4.29	2.12
Grupo 2	3.58	1.65	5.81	1.95

Vejamos alguns exemplos da forma como foram pontuadas, de 0 a 3, as respostas das crianças na identificação do conteúdo dos objectos portadores de texto, concretamente, da caixa de cereais:

- ao questionar o Carlos (5a., 8m.) sobre o facto de na caixa existirem coisas escritas e o que lá estaria escrito, ele respondeu “não sei”, “não tem nada escrito”, pelo que a sua resposta foi cotada com 0 valores;

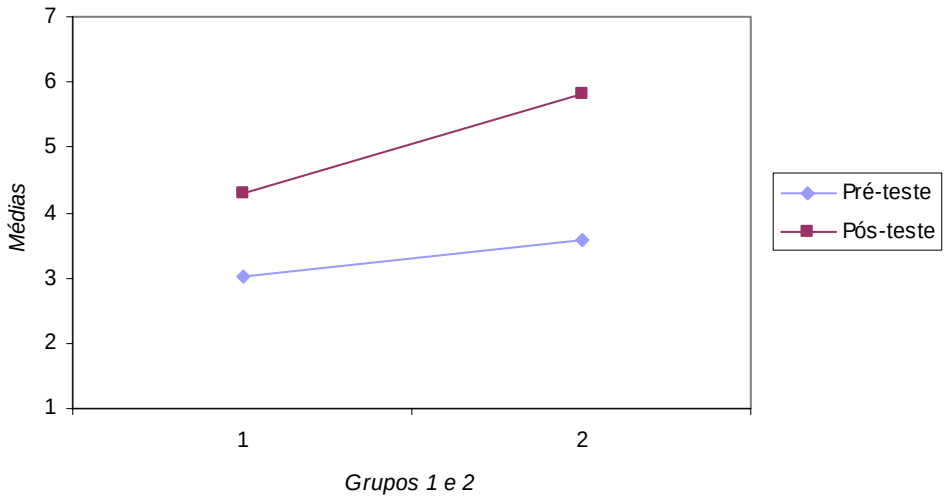
- 1 ponto foi a cotação da Joana (5a., 0m.), que identifica vagamente alguma das características do conteúdo da caixa ou que refere o seu nome – "cereais";
- à resposta da Sílvia (4a., 1m.) foram-lhe atribuídos 2 pontos considerando que dá uma resposta parcialmente correcta – "Nestum, papa, comer";
- o Afonso (4a., 11m.) obteve 3 pontos ao ler o conteúdo inscrito na caixa de cereais de forma correcta – "Nestum, Nestlé, mel, vitaminas, cálcio, ferro, fibra…".

Quadro 39 – Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo dos Objectos Portadores de Texto

Variáveis	**F**	**p**
Tempo	183.74	.000
Tempo * Grupos de Crianças	14.04	.000

A análise estatística dos resultados referentes à identificação do conteúdo dos objectos portadores de texto, efectuada através do procedimento de análise de variância ANOVA, revelou a existência de diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, quer em relação ao factor "tempo" [F (1,144) = 183.74, p = .000], quer em relação à intersecção das variáveis "tempo" e "grupos de crianças" [F (1,144) = 14.04, p = .000], como se pode observar no Quadro 39.

Gráfico 41 – Evolução do Pré para o Pós Teste na prova Identificação do Conteúdo de Objectos Portadores de Texto



Estes resultados permitem afirmar que, entre os dois momentos de observação, a

evolução dos resultados relativos aos objectos portadores de texto foi significativamente melhor nas crianças pertencentes ao Grupo 2, comparativamente com a evolução dos resultados das crianças do Grupo 1, sabendo, ainda, que no pré-teste os resultados dos dois grupos não revelaram diferenças significativas entre si. Esta evolução registada no Grupo 2, comparativamente ao Grupo 1, pode ser observada no Gráfico 41.

a.2.- **Imagens portadoras de texto**

Considerando as cinco imagens portadoras de texto apresentadas às crianças (barco, carro de polícia, supermercado, sinal de trânsito e posto de recolha de leite) e a pontuação atribuída à forma como o conteúdo escrito existente em cada uma delas foi identificado, passamos a apresentar, no Quadro 40, os valores médios obtidos no pré e no pós-teste, bem como os respectivos desvios-padrão, para os Grupos 1 e 2.

Quadro 40 – Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto para os Grupos 1 e 2

Grupos	**Imagens Portadoras de Texto**			
	Pré-Teste		**Pós-Teste**	
	Média	*Desvio Padrão*	*Média*	*Desvio Padrão*
Grupo 1	2.51	2.18	3.78	2.52
Grupo 2	2.99	1.89	5.01	2.14

São exemplos da forma como foram pontuadas, de 0 a 3, as respostas das crianças no que diz respeito à identificação do conteúdo escrito nas imagens portadoras de texto, concretamente, da fotografia referente ao carro da polícia, os seguintes:

- 0 valores foram adjudicados ao Pedro (4a., 6m.) que assinalou como estando escrito na fotografia "ambulância", erro que também cometeu logo de início ao identificar incorrectamente o objecto;
- 1 ponto foi a cotação do Miguel (4a., 4m.) atendendo a que apenas referiu o nome de alguma coisa relacionada com a imagem – "polícia";
- à resposta do Alberto (5a.,0m.) foram-lhe atribuídos 2 pontos considerando que deu uma resposta parcialmente correcta ao afirmar que no carro estaria escrito "psp";
- à resposta do Afonso (4a., 11m.) foi-lhe atribuídos 3 pontos considerando que leu

quase correctamente o texto inscrito na fotografia - “Polícia, vvv psp pt”.

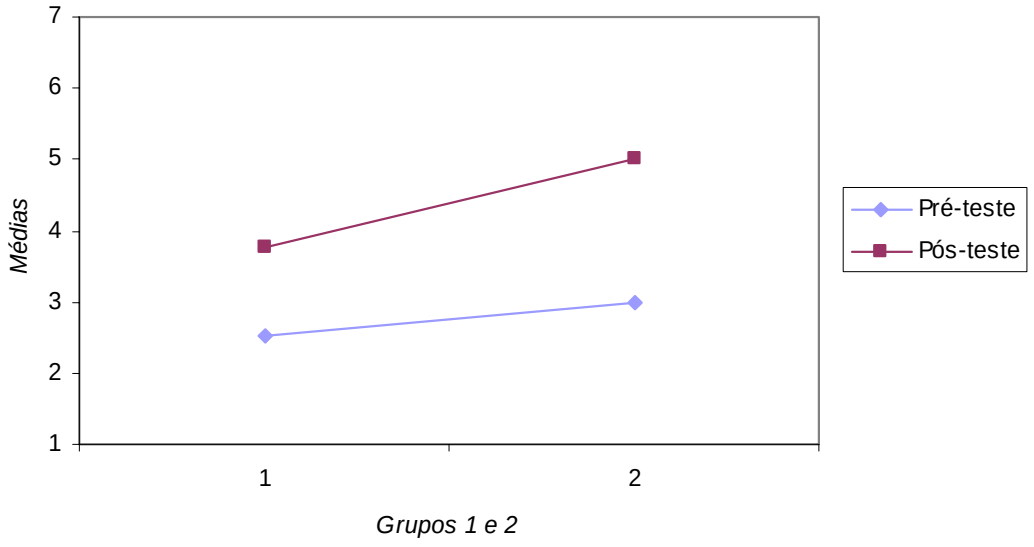
A análise estatística dos resultados referentes à identificação do conteúdo das imagens portadoras de texto, efectuada através do procedimento de análise de variância ANOVA, revelou a existência de diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, quer em relação ao factor “tempo” [F (1,144) = 192.32, p = .000], quer em relação à intersecção das variáveis “tempo” e “grupos de crianças” [F (1,144) = 10.34, p = .002], como se pode observar no Quadro 41.

Quadro 41 – Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto

Variáveis	**F**	**p**
Tempo	192.32	.000
Tempo * Grupos de Crianças	10.34	.002

A análise destes resultados permite, assim, afirmar que o Grupo 2 apresentou, comparativamente ao Grupo 1, uma evolução significativamente superior na prova de identificação do conteúdo das imagens portadoras de texto, entre os dois momentos de observação, sabendo que, à partida (no pré-teste), ambos os grupos não apresentaram diferenças significativas entre si nesta prova. Esta diferença significativa registada no Grupo 2, durante o pós-teste, pode ser observada no Gráfico 42.

Gráfico 42 – Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação do Conteúdo das Imagens Portadoras de Texto



a.3.- **Portadores de texto em papel**

Atendendo aos portadores de texto em papel mostrados às crianças (jornal, livros de histórias, livro de receitas, carta e lista telefónica) e à pontuação atribuída à forma como, em cada um deles, foi identificado o seu conteúdo escrito, o Quadro 42 revela os valores médios obtidos, bem como os desvios padrão, para o pré e pós-teste, relativos aos dois grupos.

Quadro 42 – Identificação do Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel para os Grupos 1 e 2

Grupos	**Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel**			
	Pré-Teste		**Pós-Teste**	
	Média	*Desvio Padrão*	*Média*	*Desvio Padrão*
Grupo 1	2.40	1.93	3.72	2.27
Grupo 2	2.86	1.87	5.58	2.27

São exemplos da forma como foram pontuadas, de 0 a 3, as respostas das crianças no que diz respeito à identificação do conteúdo existente nos portadores de texto em papel, concretamente, do jornal, os seguintes:

- à resposta do João (5a., 6m.) foram atribuídos 0 valores, que afirmou não saber o que estava escrito na "revista";
- 1 ponto foi a cotação do Miguel (4a., 4m.) considerando que apenas identificou, de forma geral e imprecisa o conteúdo do jornal – "coisas para ler";
- o Alberto (5a.,0m.) obteve 2 pontos na resposta de identificação do conteúdo do jornal ao afirmar, de maneira parcialmente correcta, que o no jornal estaria escrito "as notícias,… são duas pessoas que morreram afogadas";
- à resposta do Afonso (4a., 11m.) foi-lhe atribuídos 3 pontos considerando que leu quase correctamente o texto escrito presente na primeira página do jornal e afirmando, à partida, que no jornal "as pessoas lêem notícias, lêem os preços, as touradas".

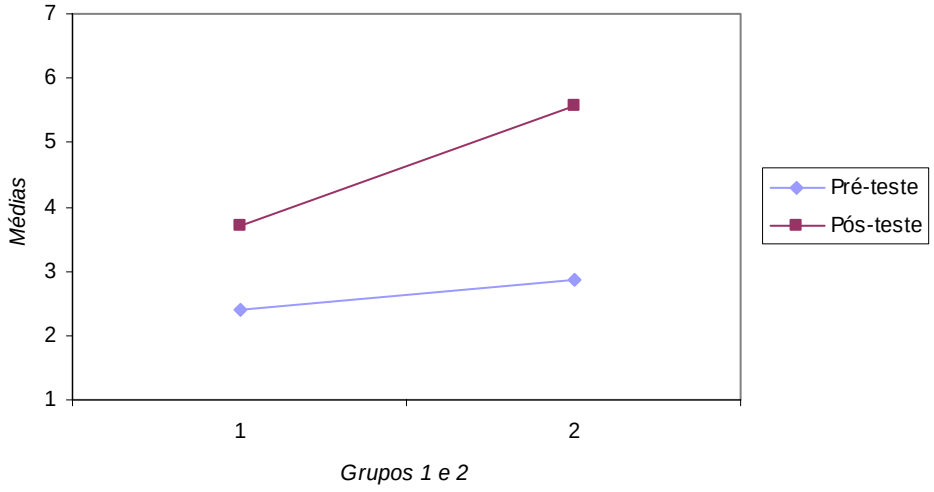
A análise estatística destes resultados totais, referentes aos portadores de texto em papel, efectuada através do procedimento de análise de variância ANOVA, revelou a existência de diferenças significativas quer em relação ao factor "tempo" [F (1,144) = 279.06, p = .000], quer em relação à intersecção das variáveis "tempo" e "grupos de crianças" [F (1,144) = 33.43, p = .000], como se pode observar no Quadro 43.

Quadro 43 – Análise da Variância para a prova de Identificação do Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel

Variáveis	**F**	**p**
Tempo	279.06	.000
Tempo * Grupos de Crianças	33.43	.000

Estes resultados permitem afirmar que, entre o pré-teste e o pós-teste, a evolução na identificação do conteúdo dos portadores de texto em papel foi significativamente superior no Grupo 2, quando comparada com o Grupo 1, atendendo à proximidade de resultados médios existentes no pré-teste que se revelaram estatisticamente não significativos entre os dois grupos. A evolução entre o pré e o pós teste pode ser observada no Gráfico 43.

Gráfico 43 – Evolução do Pré para o Pós Teste na prova de Identificação do Conteúdo dos Portadores de Texto em Papel



6.2.2.2.- Os Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita

a.- *Critérios de leitura de um texto*

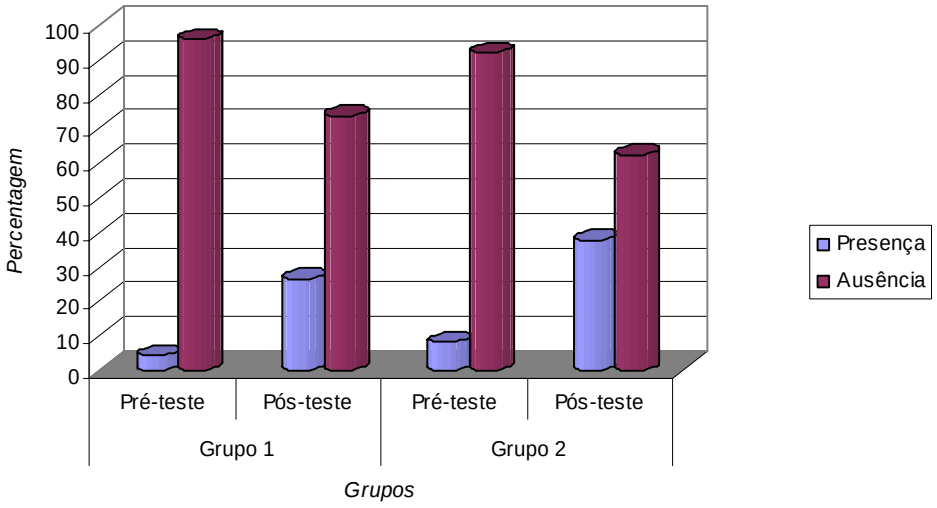
A prova de critérios de leitura de um texto teve por objectivo avaliar os critérios que as crianças utilizam, preferencialmente, para determinar a aceitabilidade de um texto, de maneira a que possa permitir um acto de leitura. Os resultados do pré e do pós-teste para ambos os

grupos revelaram a presença quer do critério de quantidade de letras, quer do critério de variabilidade, quer, ainda, de outros critérios que passamos a enumerar.

a.1.- **Critério de quantidade de grafias**

A quantidade mínima de três letras para que um texto possa ser alvo de leitura foi considerada, pelas crianças do Grupo 1, como necessária por 4.2% durante o pré-teste e por 26.4% durante o pós-teste como se observa no Gráfico 44. Para as crianças do Grupo 2, este critério foi identificado em 8.1% das crianças durante o pré-teste e por 37.8% durante o pós-teste.

Gráfico 44 – Critério de Quantidade de Grafias nos Grupos 1 e 2



O Filipe (5a., 6m.) oferece-nos um exemplo do tipo de resposta que as crianças de ambos os grupos deram e que remetem para a consideração de um número mínimo de grafias necessárias para a efectivação de um acto de leitura que, no caso concreto, se refere a duas letras:

- Observador: “este cartão serve para ler (A)?”;
- Filipe: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- Filipe: “porque só tem uma letra”;
- Observador: “e este, serve para ler (PA)?”
- Filipe: “serve, porque tem duas letras”;
- Observador: “então e este (*mesa*)?”;
- Filipe: “serve”;
- Observador: “porquê?”;
- Filipe: “porque tem quatro letras”;
- Observador: “ e este, serve para ler (ATTTA)?”;
- Filipe: “serve, porque tem três T e dois A”.

Em termos de análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, o teste não paramétrico Qui-Quadrado permitiu concluir que não foram reveladas associações significativas quer no pré-teste [χ^2 = .98, p = .322], quer no pós-teste [χ^2 = 2.19, p = .139] em cada um dos dois grupos, isto é, não se registaram diferenças em termos de evolução na identificação da presença do critério de quantidade de grafias em ambos os grupos de crianças, como se evidencia pelo Quadro 44.

Quadro 44 – Qui-Quadrado para a Presença do Critério de Quantidade de Grafias

Grupos	**Critério de Quantidade de Grafias**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	χ^2	**p**	**N**	χ^2	**p**
Grupo 1	72	.98	.322	72	2.19	.139
Grupo 2	74			74		

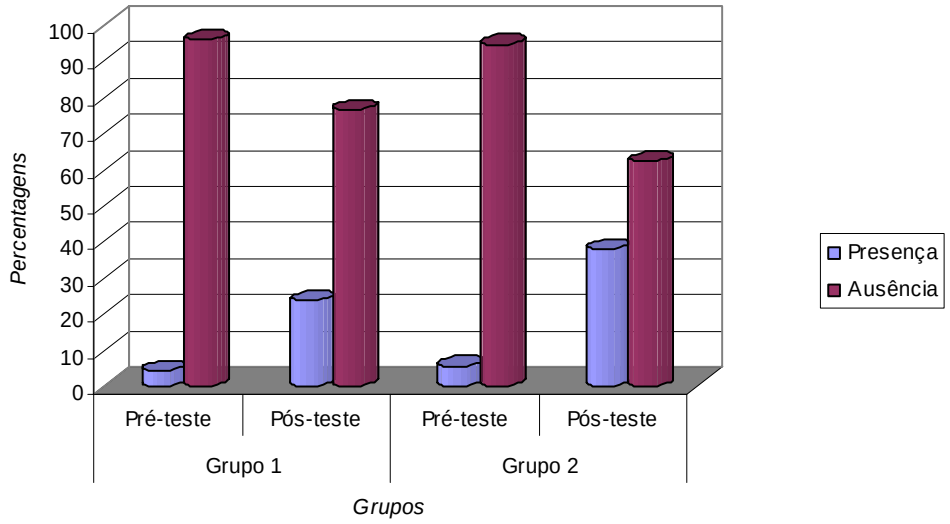
a.2.- **Critério de variabilidade de grafias**

A variabilidade nas letras que compõem uma palavra para que possa ser lida foi assinalada por 4.2% das crianças do Grupo 1 no pré-teste e por 23.6% no pós-teste. Relativamente às crianças do Grupo 2, 5.4% no pré-teste e 37.8% no pós-teste referenciaram este critério de leitura de um texto, como se observa no Gráfico 45.

A resposta da Maria (5a.; 4m.), é exemplo da forma como as crianças, que consideram o critério de variabilidade para a execução de um acto de leitura, classificam o material apresentado. Para esta criança, os cartões com letras repetidas não podem ser lidos:

- Observador: “este cartão serve para ler (AA)?”;
- Maria: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- Maria: “porque tem dois A iguais”;
- Observador: “e este, serve para ler (*ee*)?”
- Maria: “não serve… porque tem dois iguais”;
- Observador: “então e este (REI)?”;
- Maria: “serve”;
- Observador: “porquê?”;
- Maria: “porque tem três”;
- Observador: “ e este, serve para ler (PPP)?”;
- Maria: “não serve”;
- Observador: “porquê?”;
- Maria: “porque tem três iguais”.

Gráfico 45 – Critério de Variabilidade de Grafias nos Grupos 1 e 2



Em termos de análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, o teste não paramétrico Qui-Quadrado permitiu concluir que não foram reveladas associações significativas quer no pré-teste [χ^2 = .12, p = .726], quer no pós-teste [χ^2 = 3.46, p = .063] em cada um dos dois grupos, isto é, não se registaram diferenças em termos de evolução na identificação da presença do critério de variabilidade de grafias em ambos os grupos de crianças (cf. Quadro 45).

Quadro 45 – Qui-Quadrado para a Presença do Critério de Variabilidade de Grafias

Grupos	**Critério de Variabilidade de Grafias**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	**χ^2**	**p**	**N**	**χ^2**	**p**
Grupo 1	72	.12	.726	72	3.46	.063
Grupo 2	74			74		

a.3.- **Outros critérios de leitura de um texto**

Para além dos critérios de quantidade e variabilidade de grafias, as crianças de ambos os grupos assinalaram, ainda, outros critérios para que um texto possa ser alvo de leitura. Sem qualquer intenção de comparar estes resultados em termos de evolução entre os grupos, atendendo a que são critérios que não representam níveis hierarquicamente distintos de

pensar, apenas apresentaremos os dados obtidos com o objectivo de perceber que outras formas distintas de pensar têm estas crianças acerca das condições necessárias para se desenvolver um acto de leitura.

O Quadro 46 representa as percentagens de resposta para os outros critérios de leitura identificados em cada um dos grupos, nos dois momentos de avaliação.

Quadro 46 – Outros Critérios de Leitura de um Texto

Critérios		**Percentagens**			
		Grupo 1		**Grupo 2**	
		Pré-Teste	*Pós-teste*	*Pré-teste*	*Pós-teste*
1.- Não podem ser lidas palavras com	Presença de letra cursiva	2.8%	5.6%	1.4%	5.4%
	Mistura de letras e números	4.2%	6.9%	6.8%	23%
	A letra "H" - porque não se lê	-	-	-	1.4%
2.- As grafias não se podem ler ao ser consideradas	Como não sendo letras	1.4%	-	-	-
	Como sendo tudo números	8.2%	1.4%	5.4%	-
	Como sendo tudo letras e números	9.7%	1.4%	8.1%	8.1%
3.- Só se podem ler palavras que contenham letras conhecidas, como por exemplo as letras do nome		7%	7%	-	4.1%
4.- Qualquer texto pode ser lido porque são tudo letra ou palavras		13.9%	18.1%	27.1%	17.6%
5.- Só podem ser lidas as palavras que a criança consegue ler		-	-	-	1.4%

Para algumas crianças de ambos os grupos, palavras que contenham letra cursiva ou que misturem letras e números não podem ser consideradas como boas para poderem ser lidas, critério que surgiu nos dois momentos de avaliação. Um exemplo da mobilização do critério letra cursiva/letra de imprensa, na classificação dos cartões apresentados, foram as respostas do Vasco (5a., 5m.):

- Observador: "este cartão serve para ler (*mesa*)?";
- Vasco: "não";
- Observador: "porquê?";
- Vasco: "porque tem riscos";
- Observador: "e este, serve para ler (PA)?"
- Vasco: "serve… tem uma letra D e uma letra A";
- Observador: "então e este (*rolha*)?";
- Vasco: "não serve";
- Observador: "porquê?";
- Vasco: "tem riscos";
- Observador: " e este, serve para ler (ÁRVORE)?";

- Vasco: “serve… tem a letra A”.

O facto de letras e números não poderem surgir juntos no mesmo texto foi indicado, por exemplo, pela Margarida (4a., 7m.) que respondeu da seguinte forma:

- Observador: “este cartão serve para ler (MMM5)?”;
- Margarida: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- Margarida: “porque tem três letras e um cinco”;
- Observador: “e este, serve para ler (FH3T)?”
- Margarida: “não serve”;
- Observador: “porquê?”;
- Margarida: “porque tem o três das contas”.

Entre as palavras que não podem ser lidas surgiram, ainda, e apenas numa criança do Grupo 2 durante o pós-teste, as palavras que contêm a letra “H” que, como é uma letra que “não se lê”, esse critério é transposto à totalidade da palavra que a contém.

Outro número reduzido de crianças dos dois grupos considerou que, independentemente de verem, nas grafias contidas no material apresentado, letras, números ou letras e números, o texto nunca se podia ler. Exemplo desta falta de critério são as respostas do Pedro (5a., 6m.):

- Observador: “este cartão serve para ler (*mesa*)?”;
- Pedro: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- Pedro: “porque tem riscos”;
- Observador: “e este, serve para ler (PA)?”
- Pedro: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- Pedro: “porque é assim…”;
- Observador: “ e este, serve para ler (ÁRVORE)?”;
- Pedro: “não serve… tem riscos”.

Para outras crianças (7% no Grupo 1 e 4.1% no pós-teste do Grupo 2) só podem ser lidas palavras que contenham letras conhecidas que, geralmente, dizem respeito às letras do seu nome ou do nome de colegas ou pessoas familiares. Por exemplo, para o Carlos (4a., 0m.) o cartão com a letra “A” serve para ler porque “é a letra do meu nome” e o cartão que contém a letra “m” não serve porque “não tem no meu nome”.

Uma percentagem mais elevada de crianças, em ambos os grupos e nos dois momentos de avaliação, considera que qualquer texto pode ser lido porque as grafias que nele surgem são sempre letras ou números, independentemente de poderem aparecer misturadas, repetidas ou em quantidades inferiores a três. Vejamos o exemplo da Catarina (5a., 4m.):

- Observador: “este cartão serve para ler (*m*)?”;
- Catarina: “sim”;
- Observador: “porquê?”;
- Catarina: “porque sim… porque é uma letra”;
- Observador: “e este, serve para ler (PA)?”
- Catarina: “sim…é as letras”;
- Observador: “então e este (MMM5)?”;
- Catarina: “serve”;
- Observador: “porquê?”;
- Catarina: “porque é uma letra e este número eu já sei, é o cinco”.

Finalmente, apenas uma criança do Grupo 2, durante o pós-teste, referiu só poderem ser lidas aquelas palavras que ela foi capaz de ler. Vejamos as respostas do David (5a., 1m.):

- Observador: “este cartão serve para ler (PA)?”
- David: “serve… parece quase pai, só falta o “i”, “p” e “a” é PA”;
- Observador: “então e este (PPP)?”;
- David: “não serve”;
- Observador: “porquê?”;
- David: “ porque senão era PPP”;
- Observador: “ e este, serve para ler (REI)?”;
- David: “serve… é o rei”.
- Observador: “este cartão serve para ler (FH3T)?”;
- David: “não”;
- Observador: “porquê?”;
- David: “porque tem um três e o três é um número, não se lê”.

b.- *Identificação de letras*

Esta prova, desenvolvida com o intuito de avaliar os conhecimentos das crianças acerca das letras, permitiu determinar a percentagem delas que, em ambos os grupos e nos dois momentos de observação, foi capaz de identificar até dez letras maiúsculas, escolhidas segundo os critérios anteriormente assinalados, estando algumas delas relacionadas com o seu nome próprio. Exemplo da forma como as crianças identificaram algumas das letras que lhes foram mostradas é o do Pedro (4a., 9m.) que se serve de palavras conhecidas para as nomear:

- Observador: “sabes que letra é esta (P)?”;
- Pedro: “é o P”;
- Observador: “como é que sabes que é um P?”;
- Pedro: “porque é da minha letra”;
- Observador: “e esta, sabes que letra é (A)?”
- Pedro: “é um A de Natacha, de Ana”;
- Observador: “então e esta, que letra é (T)?”;
- Pedro: “é de Tiago”;
- Observador: “então e esta, que letra é (O)”;
- Pedro: “O de Pedro”.

Para a Sónia (4a., 1m.) a identificação das letras foi efectivada sem necessidade de

recorrer a palavras que as incluíssem:

- Observador: “sabes que letra é esta (A)?”;
- Sónia: “é o A”;
- Observador: “como é que sabes que é um A?”;
- Sónia: “porque eu sei fazer, no meu nome”;
- Observador: “e esta, sabes que letra é (S)?”
- Sónia: “é um S”;
- Observador: “como é que sabes que é um S?”;
- Sónia: “porque eu sei”;
- Observador: “então e esta, que letra é (B)?”;
- Sónia: “é um B”;
- Observador: “como é que sabes que é um B?”;
- Sónia: “porque sei”;
- Observador: “e esta, que letra é (D)”;
- Sónia: “é um D”.

Os resultados, em termos de valores médios e de desvios padrão, da prova de identificação de letras encontram-se expressos no Quadro 47.

Quadro 47 – Identificação de Letras nos Grupos 1 e 2

Grupos	**Identificação de Letras**			
	Pré-Teste		**Pós-Teste**	
	Média	*Desvio Padrão*	*Média*	*Desvio Padrão*
Grupo 1	1.99	2.75	4.29	3.19
Grupo 2	2.74	2.70	6.38	3.39

A análise estatística dos resultados relativos à identificação de letras, efectuada através do procedimento de análise de variância ANOVA, revelou a existência de diferenças significativas quer em relação ao factor “tempo” [F (1,144) = 228.28, p = .000], quer em relação à intersecção das variáveis “tempo” e “grupos de crianças” [F (1,144) = 11.44, p = .001], como se pode constatar no Quadro 48.

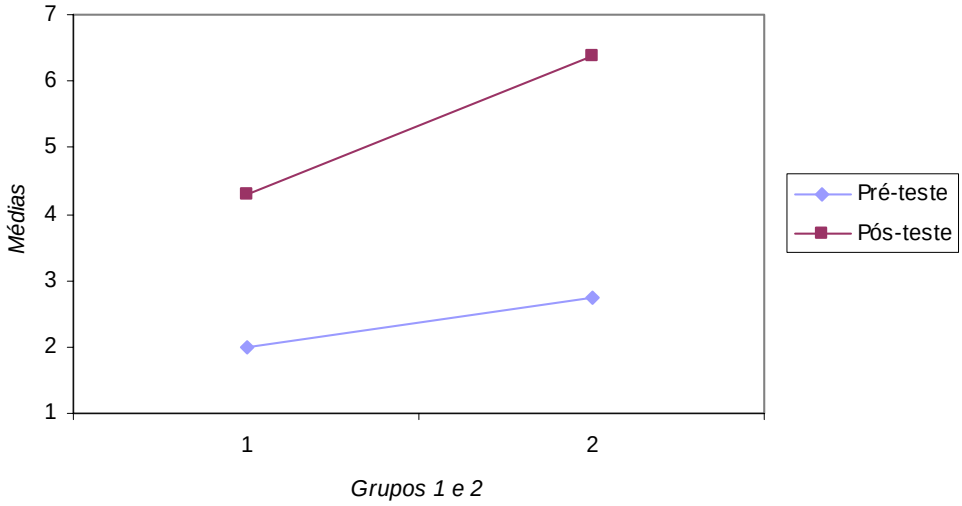
Quadro 48 – Análise da Variância para a prova de Identificação de Letras

Variáveis	**F**	**p**
Tempo	228.28	.000
Tempo * Grupos de Crianças	11.44	.001

Estes resultados permitem afirmar que, entre o pré-teste e o pós-teste, o número de letras identificadas foi significativamente superior no Grupo 2, quando comparado com o

Grupo 1, considerando, ainda, que os resultados médios obtidos no pré-teste não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. A evolução dos desempenhos entre o pré-teste e o pós-teste nos dois grupos pode ser visualizada através do Gráfico 46.

Gráfico 46 – Evolução do Pré para o Pós Teste na Prova de Identificação de Letras



6.2.2.3.- Os Aspectos Conceptuais da Linguagem Escrita

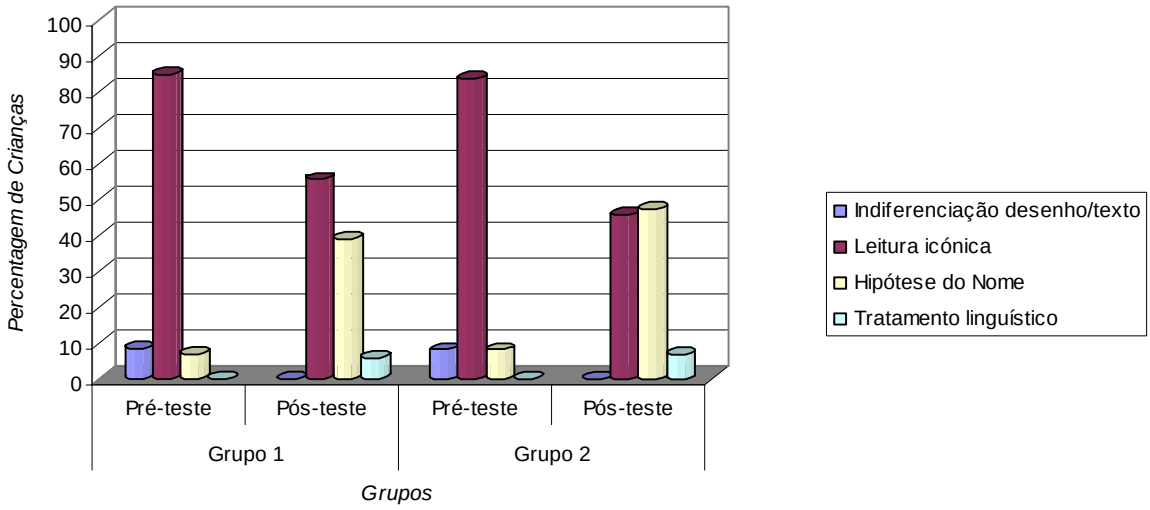
a.- *Leitura de palavras e frases com imagem*

Com o objectivo de avaliar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto foi realizada uma prova de leitura de palavras e frases que, de acordo com os critérios acima explicitados, permitisse determinar a percentagem de crianças que, num e noutro grupo, se situassem ao longo dos diversos níveis evolutivos propostos e a evolução que se registou, entre os grupos, entre os dois momentos de observação. Esta prova permitiu, ainda, avaliar a orientação espacial de leitura de palavras e de frases seguida pelas crianças.

a.1.- **Leitura de palavras com imagem**

A leitura de palavras com imagem efectuada pelas crianças foi analisada considerando quatro níveis evolutivos, a saber: indiferenciação entre desenho e escrita, leitura icónica do texto, hipótese do nome e tratamento linguístico da mensagem escrita. Os resultados, em termos percentuais, podem ser visualizados através do Gráfico 47.

Gráfico 47 – Níveis de Leitura de Palavras com Imagem dos Grupos 1 e 2



As respostas do Grupo 1 à prova de leitura de palavras com imagem distribuíram-se, durante o pré-teste, da seguinte forma: 8.3% no nível de indiferenciação entre desenho e escrita (6 crianças), 84.7% no nível de leitura icónica (61 crianças) e 6.9% no nível de hipótese do nome (5 crianças). No pós-teste os resultados foram de 55.6% no nível de leitura icónica (40 crianças), 38.9% no nível de hipótese do nome (28 crianças) e 6.9% no nível de tratamento linguístico da mensagem escrita (4 crianças).

No Grupo 2 as respostas das crianças repartiram-se, durante o pré-teste, pelos seguintes níveis: indiferenciação entre desenho e escrita - 8.1% (6 crianças), leitura icónica – 83.8% (62 crianças) e hipótese do nome – 8.1% (6 crianças). No pós-teste os resultados foram: 45.9% para o nível de leitura icónica (34 crianças), 47.3% para o nível de hipótese do nome (35 crianças) e 6.8% para o nível de tratamento linguístico da mensagem escrita (5 crianças).

Exemplos dos distintos níveis identificados são as respostas que, de seguida, apresentamos:

a) no nível de *indiferenciação desenho e escrita* situamos a Mariana (4a., 4m.), que considera que se lê na imagem e no texto em simultâneo:

- Mariana: (quando observa o cartão nº 1 diz) uma árvore;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (amendoeira);
- Mariana: (desliza o dedo da imagem para o texto e do texto para a imagem);
- Observador: o que é que achas que diz?;
- Mariana: uma árvore (lendo globalmente).

b) no nível de *leitura icónica do texto* encontramos exemplos como o do Manuel (4a., 1m.) que, assinalando o texto como sendo o alvo da leitura, não suprime o artigo definido

quando se refere a ele, socorrendo-se da imagem para o interpretar:

- Manuel: (quando observa o cartão nº 1 diz) uma árvore;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (amendoeira);
- Manuel: (aponta para o texto);
- Observador: o que é que achas que diz?;
- Manuel: uma árvore (lendo globalmente da direita para a esquerda e voltando a ler da esquerda para a direita).

c) no nível de *hipótese do nome* encontramos respostas como a do Paulo (4a., 9m.) que começa a efectuar uma leitura, não em função do objecto em si mas, em função do nome do objecto, com uma supressão do artigo indefinido que acompanha a descrição do objecto e com uma descontinuidade ao nível do significado perante a segmentação da palavra:

- Observador: sabes o que é isto? (BICICLETA);
- Paulo: uma bicicleta;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (BICICLETA);
- Paulo: um menino a andar de bicicleta;
- Observador: o que é que pensas que está lá escrito?;
- Paulo: bicicleta;
- Observador: se eu tapar este bocadinho (BICI) o que achas que está aqui escrito (CLETA)?
- Paulo: bicicleta;
- Observador: e se eu tapar este bocadinho (CLETA) o que achas que está aqui escrito (BICI)?
- Paulo: menino.

d) no nível de *tratamento linguístico da mensagem escrita*, o Tomás (4a., 2m.) tenta estabelecer alguma relação entre o texto e o enunciado oral, que se torna bem patente perante a segmentação da palavra:

- Observador: sabes o que é isto? (BICICLETA);
- Tomás: uma bicicleta;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (BICICLETA);
- Tomás: aponta para o texto;
- Observador: o que é que pensas que está lá escrito?;
- Tomás: bicicleta;
- Observador: se eu tapar este bocadinho (BICI) o que achas que está aqui escrito (CLETA)?
- Tomás: clé;
- Observador: e se eu tapar este bocadinho (CLETA) o que achas que está aqui escrito (BICI)?
- Tomás: bi.

Em termos de análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, o teste não paramétrico Qui-Quadrado permitiu concluir que não foram reveladas associações significativas quer no pré-teste [$\chi^2 = .07$, $p = .965$], quer no pós-teste [$\chi^2 = 1.35$, $p = .510$] em cada um dos dois grupos, isto é, a evolução registada na prova de leitura de palavras com imagens foi semelhante em ambos os grupos de crianças (cf. Quadro 49).

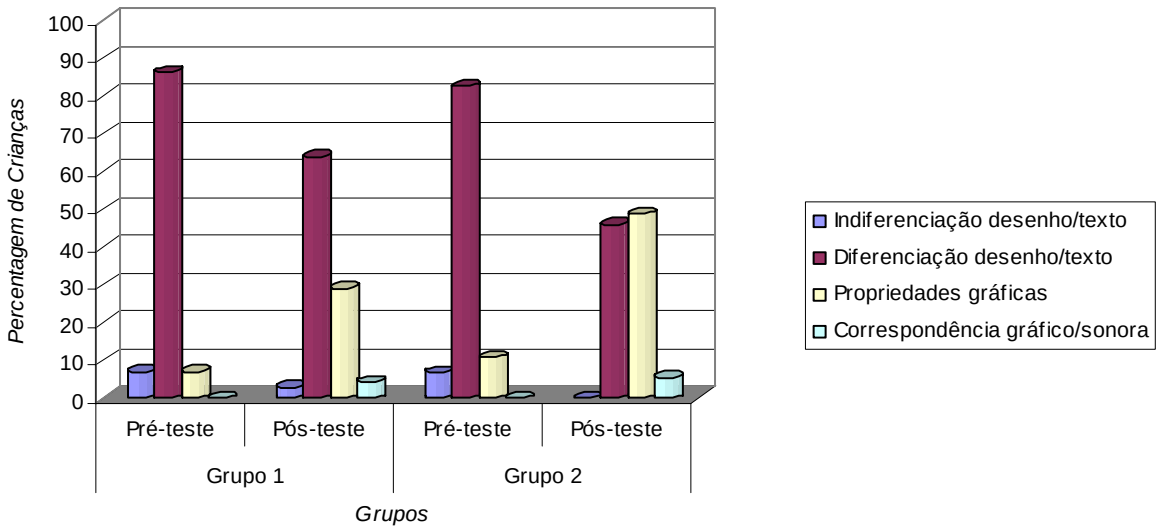
Quadro 49 – Qui-Quadrado para a Leitura de Palavras com Imagens

Grupos	**Leitura de Palavras com Imagens**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	χ^2	**p**	**N**	χ^2	**p**
Grupo 1	72	.07	.965	72	1.35	.510
Grupo 2	74			74		

a.2.- **Leitura de frases com imagem**

As respostas das crianças perante a prova de leitura de frases com imagem foram classificadas atendendo a quatro níveis evolutivos, a saber: indiferenciação entre desenho e texto, diferenciação entre desenho e texto, propriedades gráficas do texto e correspondência entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. Os resultados, em termos de valores percentuais, encontram-se expressos no Gráfico 48.

Gráfico 48 - Níveis de Leitura de Frases com Imagem dos Grupos 1 e 2



As respostas do Grupo 1 distribuíram-se, durante o pré-teste, da seguinte forma: 6.9% no nível de indiferenciação entre desenho e escrita (5 crianças), 86.2% no nível de diferenciação entre desenho e escrita (62 crianças) e 6.9% no nível de propriedades gráficas do texto (5 crianças). No pós-teste as respostas situaram-se nos níveis de indiferenciação entre desenho e escrita – 2.8% (2 crianças), diferenciação entre desenho e escrita – 63.9% (46

crianças), propriedades gráficas do texto – 29.1% (21 crianças) e correspondência entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras – 4.2% (3 crianças).

No Grupo 2, os resultados no pré-teste repartiram-se pelos níveis: indiferenciação entre desenho e escrita – 6.8% (5 crianças), diferenciação entre desenho e escrita – 82.4% (61 crianças) e propriedades gráficas do texto – 10.8% (8 crianças). No pós-teste, observaram-se os seguintes resultados: indiferenciação entre desenho e escrita – 0%, diferenciação entre desenho e escrita – 45.9% (34 crianças), propriedades gráficas do texto – 48.7% (36 crianças) e correspondência entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras – 5.4% (4 crianças).

Exemplos do tipo de resposta para cada um dos níveis identificados são os seguintes:

a) no nível de *indiferenciação desenho e escrita* o Leandro (4a., 11m.), considera que imagem e texto podem ser alvo de leitura em simultâneo:

- Leandro: (ao observar o cartão que contém crianças a jogarem à bola diz:) uns meninos;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler?;
- Leandro: (aponta para a imagem);
- Observador: o que é que achas que diz?;
- Leandro: uns meninos a jogar à bola (passando o dedo pela imagem e pelo texto globalmente durante a leitura).

b) no nível de *diferenciação entre desenho e texto*, as respostas do Filipe (4a., 2m.) são um exemplo de como é suprimido o artigo indefinido, que surge na descrição da imagem, quando se refere ao texto:

- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (os meninos jogam à bola);
- Filipe: bola (aponta para o texto);
- Observador: queres ler?;
- Filipe: bola (lendo globalmente nas duas linhas do texto).

c) no nível de *propriedades gráficas do texto* encontramos respostas como a do João (4a., 2m.) que, utilizando a quantidade de fragmentos gráficos da frase, continua a considerar o texto como uma etiqueta do desenho:

- Observador: sabes o que é isto? (cartão com dois cães);
- João: um cão preto;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler? (DOIS CÃES);
- João: um cão preto;
- Observador: o que é que pensas que está lá escrito?;
- João: cão preto (lendo globalmente a palavra DOIS), cão preto (lendo globalmente a palavra DOIS).

d) no nível de *correspondência entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*, a Rita (5a., 1m.) tenta estabelecer alguma relação entre o texto e o enunciado oral:

- Observador: sabes o que é isto? (O JOÃO LÊ UM LIVRO);

- Rita: estão a ler um livro;
- Observador: vês neste cartão alguma coisa para ler?;
- Rita: aponta para o texto;
- Observador: o que é que pensas que está lá escrito?;
- Rita: o João… aqui diz João (apontando para a palavra)… uma…livro…, João e um livro.

A análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, através do teste não paramétrico Qui-Quadrado, permitiu concluir que existem associações significativas entre a pertença a cada um dos grupos e a evolução registada entre o pré-teste e o pós-teste (cf. Quadro 50). A não existência de uma associação significativa durante o pré-teste [χ^2 = .67, p = .714] e a revelação de uma associação significativa no pós-teste [χ^2 = 7.86, p = .049], permite-nos afirmar que se registou uma maior evolução nas concepções das crianças do Grupo 2 acerca da leitura de frases com imagens, em relação às crianças do Grupo 1.

Quadro 50 – Qui-Quadrado para a Prova de Leitura de Frases com Imagens

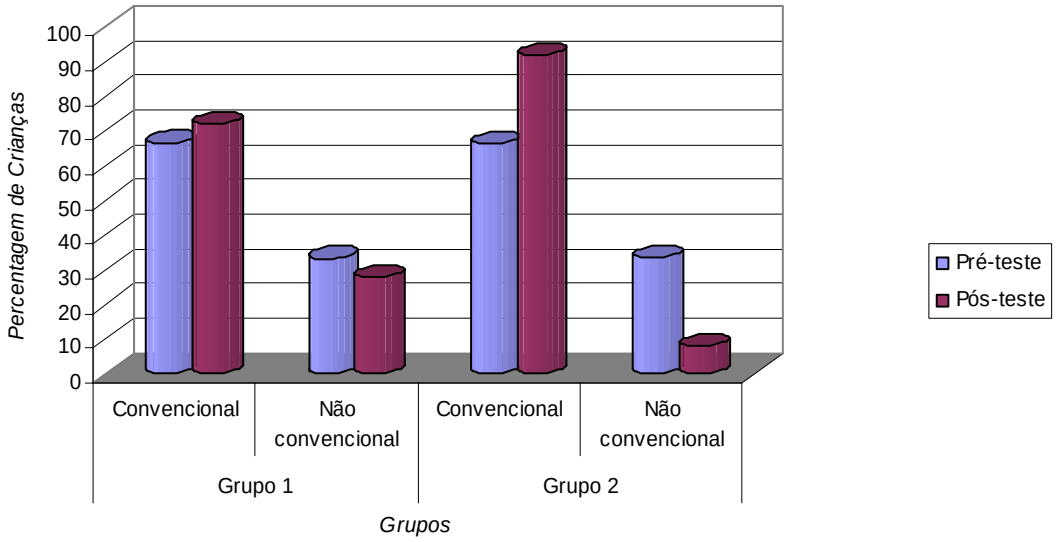
Grupos	**Leitura de Frases com Imagens**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	χ^2	**p**	**N**	χ^2	**p**
Grupo 1	72	.67	.714	72	7.86	.049
Grupo 2	74			74		

a.3.- **Orientação espacial da leitura**

As provas de leitura de palavras e frases com imagem permitiram observar e registar as orientações espaciais de leitura seguidas pelas crianças, identificando a percentagem de crianças que, em cada grupo, seguiu orientações convencionais e não convencionais.

Relativamente à *orientação espacial da leitura de palavras*, como se observa no Gráfico 49, se no pré-teste os resultados de ambos os grupos eram muito próximos, já no pós-teste o Grupo 2 destaca-se pela utilização preferencial da orientação espacial convencional de leitura de palavras (de esquerda a direita). Assim, o Grupo 1, durante o pré-teste, registou 66.7% de leituras convencionais das palavras e, durante o pós-teste, 72.2%. O Grupo 2, no pré-teste, evidenciou a utilização da leitura convencional de palavras em 66.2% dos casos e, no pós-teste, em 91.9% dos casos.

Gráfico 49 – Orientação Espacial da Leitura de Palavras nos Grupos 1 e 2



A análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, através do teste não paramétrico Qui-Quadrado, permitiu concluir que existem associações significativas entre a pertença a cada um dos grupos e a evolução registada entre o pré-teste e o pós-teste (cf. Quadro 51). A não existência de uma associação significativa durante o pré-teste [χ^2 = .00, p = .954] e a revelação de uma associação significativa no pós-teste [χ^2 = 9.65, p = .002], permite-nos afirmar que se registou uma maior evolução nas concepções das crianças do Grupo 2 acerca da utilização da orientação espacial convencional da leitura de palavras, em relação às crianças do Grupo 1.

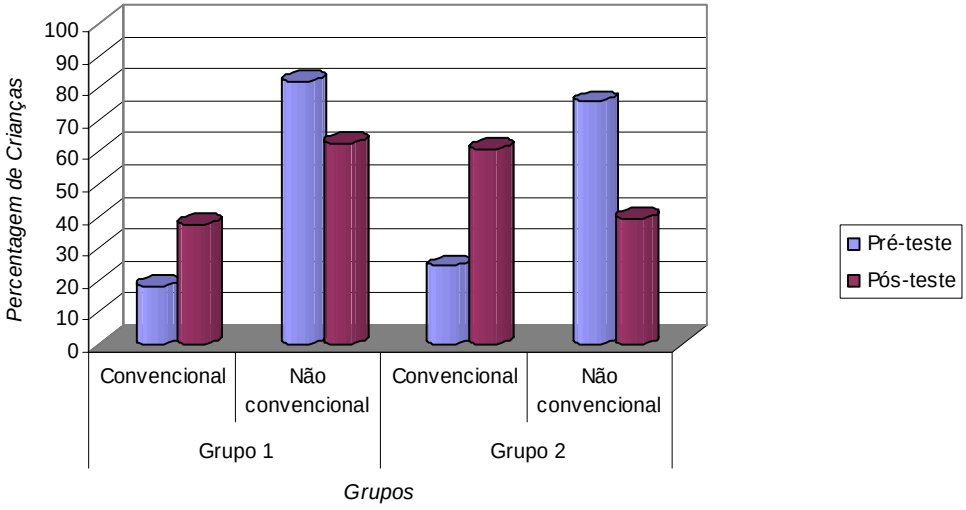
Quadro 51 – Qui-Quadrado para a Presença da Orientação Espacial Convencional da Leitura de Palavras

Grupos	**Orientação Espacial Convencional da Leitura de Palavras**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	**χ^2**	**p**	**N**	**χ^2**	**p**
Grupo 1	72	.00	.954	72	9.65	.002
Grupo 2	74			74		

No que diz respeito à *orientação espacial da leitura de frases* (da esquerda para a direita e de cima para baixo), o Gráfico 50 permite afirmar que foi, novamente, o Grupo 2 aquele que melhores resultados obteve na utilização da orientação convencional de leitura,

fundamentalmente no pós-teste. Assim, 18.1% das crianças do Grupo 1 utilizaram a orientação espacial convencional de leitura de frases durante o pré-teste e 37.5% durante o pós-teste. E 24.3% das crianças do Grupo 2 seguiram esta orientação durante o pré-teste, face a 60.8% no pós-teste.

Gráfico 50 – Orientação Espacial da Leitura de Frases nos Grupos 1 e 2



A análise estatística dos resultados obtidos nesta prova, através do teste não paramétrico Qui-Quadrado, permitiu concluir que existem associações significativas entre cada um dos grupos e a evolução registada entre o pré-teste e o pós-teste (cf. Quadro 52). A não existência de uma associação significativa durante o pré-teste [χ^2 = .86, p = .354] e a revelação de uma associação significativa no pós-teste [χ^2 = 7.93, p = .005], permite-nos afirmar que se registou uma maior evolução nas concepções das crianças do Grupo 2 acerca da utilização da orientação espacial convencional da leitura de frases, em relação às crianças do Grupo 1.

Quadro 52 – Qui-Quadrado para a Presença da Orientação Espacial Convencional da Leitura de Frases

Grupos	**Orientação Espacial Convencional da Leitura de Frases**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	**χ^2**	**p**	**N**	**χ^2**	**p**
Grupo 1	72	.86	.354	72	7.93	.005
Grupo 2	74			74		

b.- *Prova de escrita sem ajuda ou ditado*

A prova de ditado ou escrita sem ajuda procurou analisar a forma como as crianças destes dois grupos interpretam e concretizam a escrita, na perspectiva de observar o processo evolutivo que vai acontecendo ao longo do ano lectivo e que, eventualmente, poderá representar um salto desde as primeiras tentativas de escrita até à escrita alfabética correcta.

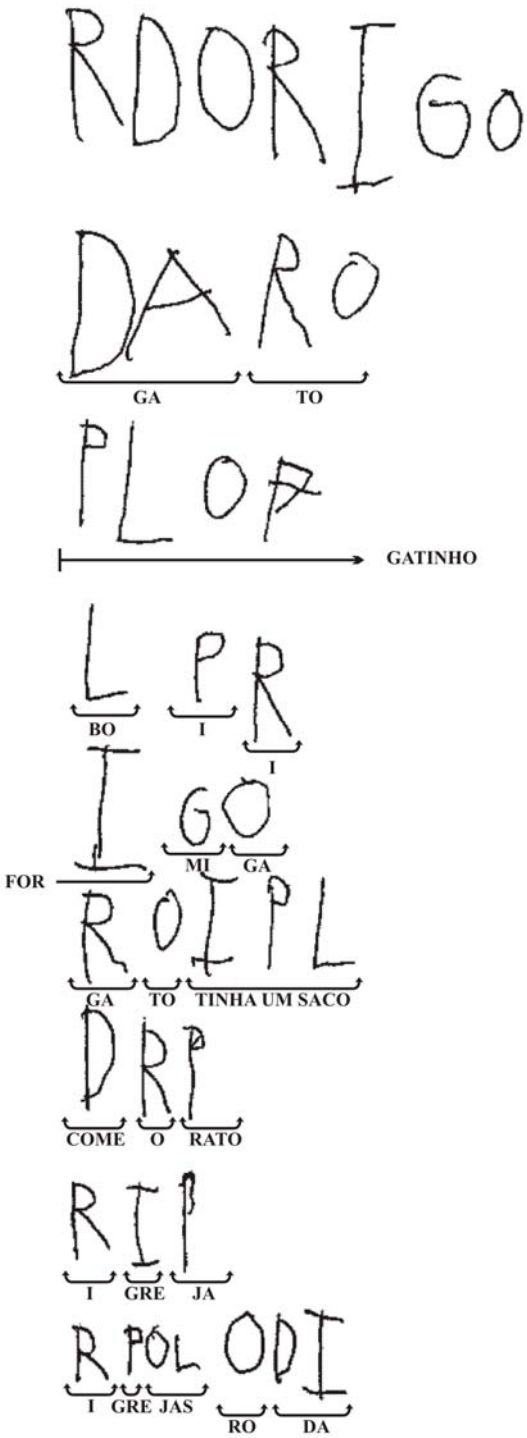
As respostas das crianças a esta prova foram classificadas atendendo aos cinco níveis anteriormente descritos, a saber: nível pré-silábico, nível de transição entre pré-silábico e silábico, nível silábico, nível de transição entre silábico e alfabético e nível alfabético. Atendendo a que algumas crianças se negaram a escrever, foi, ainda, contemplado um nível zero que abrange este tipo de respostas. Vejamos alguns exemplos de escritas realizadas pelas crianças nos distintos níveis evolutivos identificados.

a) No *nível pré-silábico* situamos a Carolina (4a., 10m.) que, utilizando grafias convencionais e respeitando os critérios de quantidade e variabilidade, escreve as palavras e a frase socorrendo-se de muitas letras conhecidas, presentes na escrita do seu nome próprio:

Figura 12 – Exemplo de Escrita Pré-Silábica

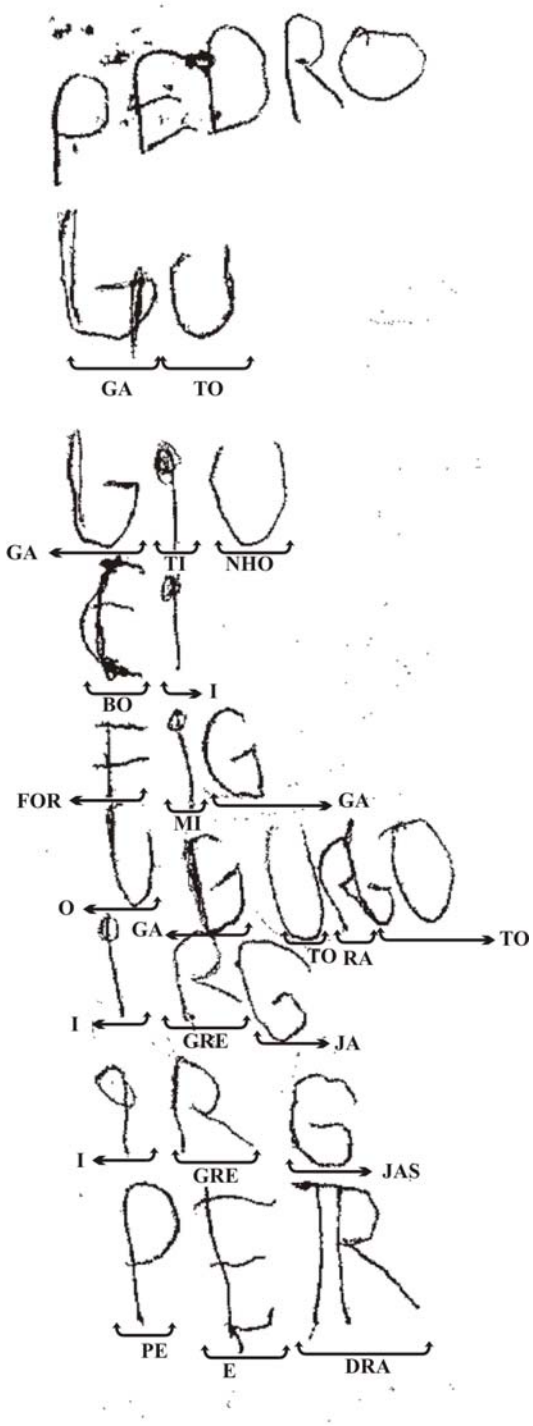
b) No nível de *transição entre o pré-silábico e o silábico* encontramos exemplos como o do Rodrigo (5a., 9m.) que, umas vezes utilizando letras variadas para escrever (em palavras como gato ou gatinho), começa a utilizar o critério silábico nalgumas palavras (por exemplo, formiga ou igreja), sem deixar cair o critério de quantidade de grafias mínimas necessárias que o leva a dividir a palavra "boi" em três sílabas:

Figura 13 – Exemplo de Escrita de Transição entre Pré-silábico e Silábico



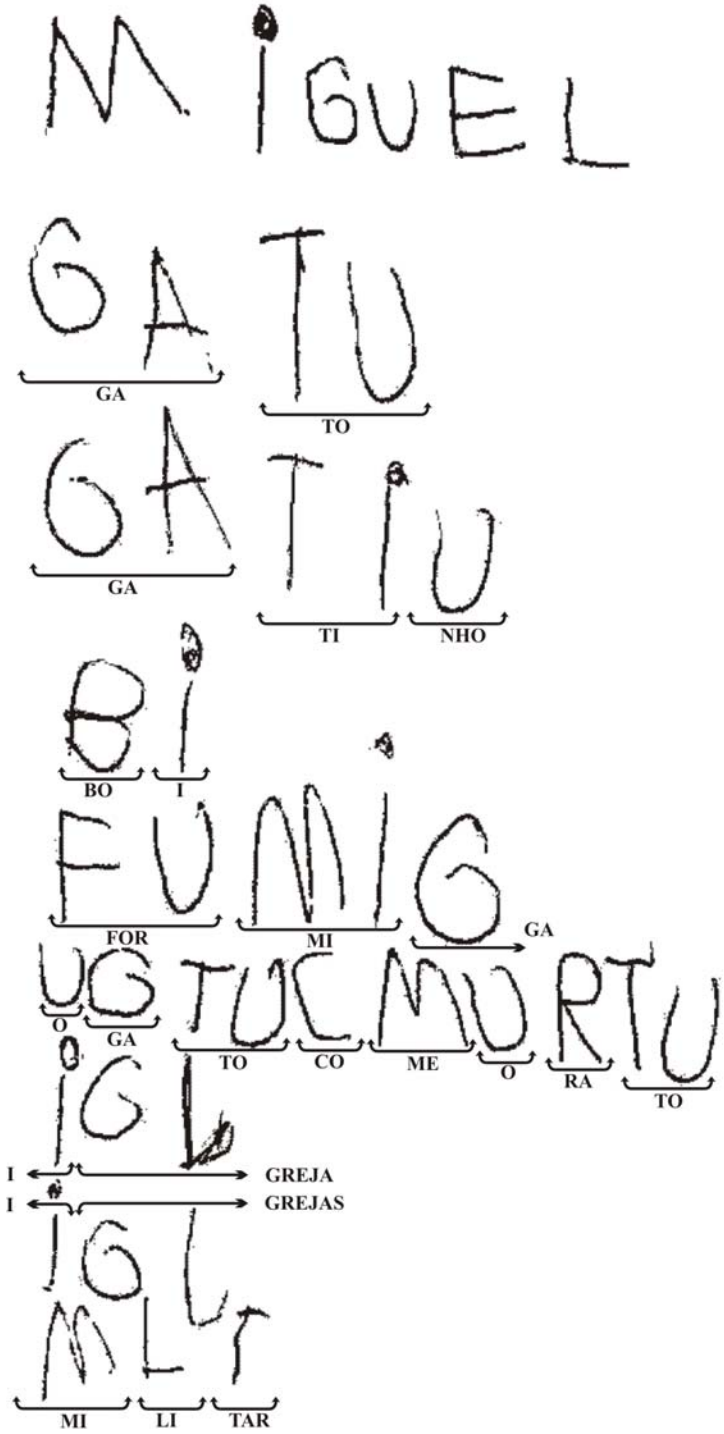
c) No *nível silábico* identificamos a escrita do Pedro (4a., 9m.) que atribui valor silábico a cada uma das letras que compõem cada uma das palavras ditadas isoladamente, bem como a cada uma das palavras que fazem parte da frase; esta associação grafema/sílaba é caracterizada, ainda, por nela existir correspondência entre as letras utilizadas para representar cada uma das sílabas e as letras que, de facto, são constituintes dessas sílabas:

Figura 14 – Exemplo de Escrita Silábica



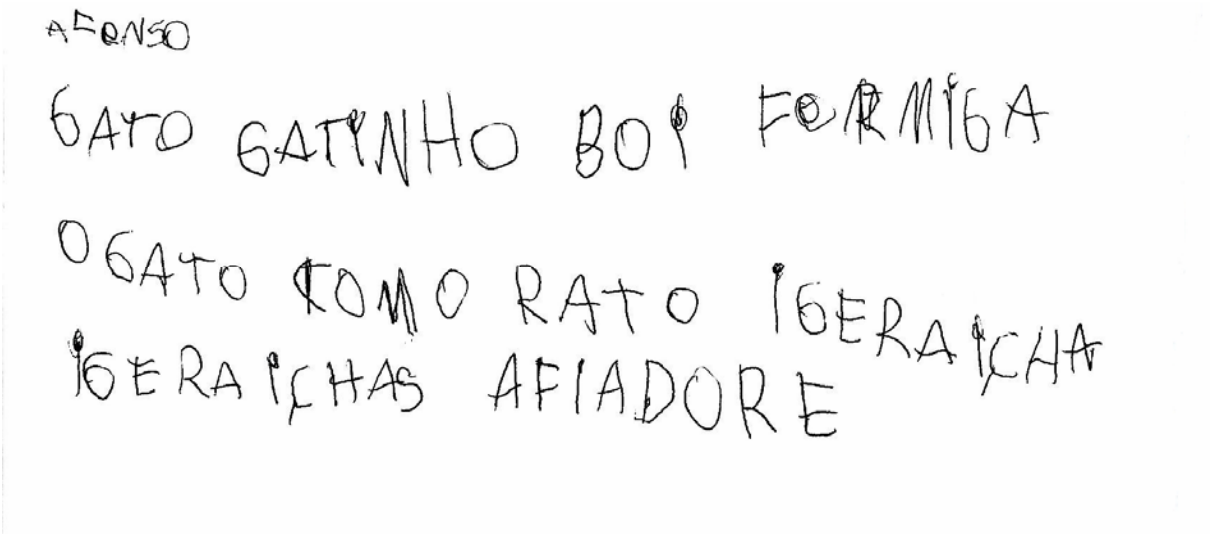
d) No nível de *transição entre o silábico e o alfabético* encontramos o exemplo do Miguel (4a., 4m.) que, ora socorrendo-se da hipótese silábica, ora da alfabética, aplica o mesmo critério quer à escrita das palavras, quer à escrita da frase:

Figura 15 – Exemplo de Escrita de Transição Silábico-Alfabética



e) Exemplo de *escrita de nível alfabético* é o do Afonso (4a., 11m.) que, fazendo corresponder a cada letra o seu valor sonoro, depara-se com algumas dificuldades próprias da ortografia, fundamentalmente nas palavras “igreja” (igeraiçha), “igrejas” (igeraiçhas) e “afiador” (afiadore):

Figura 16 – Exemplo de Escrita Alfabética

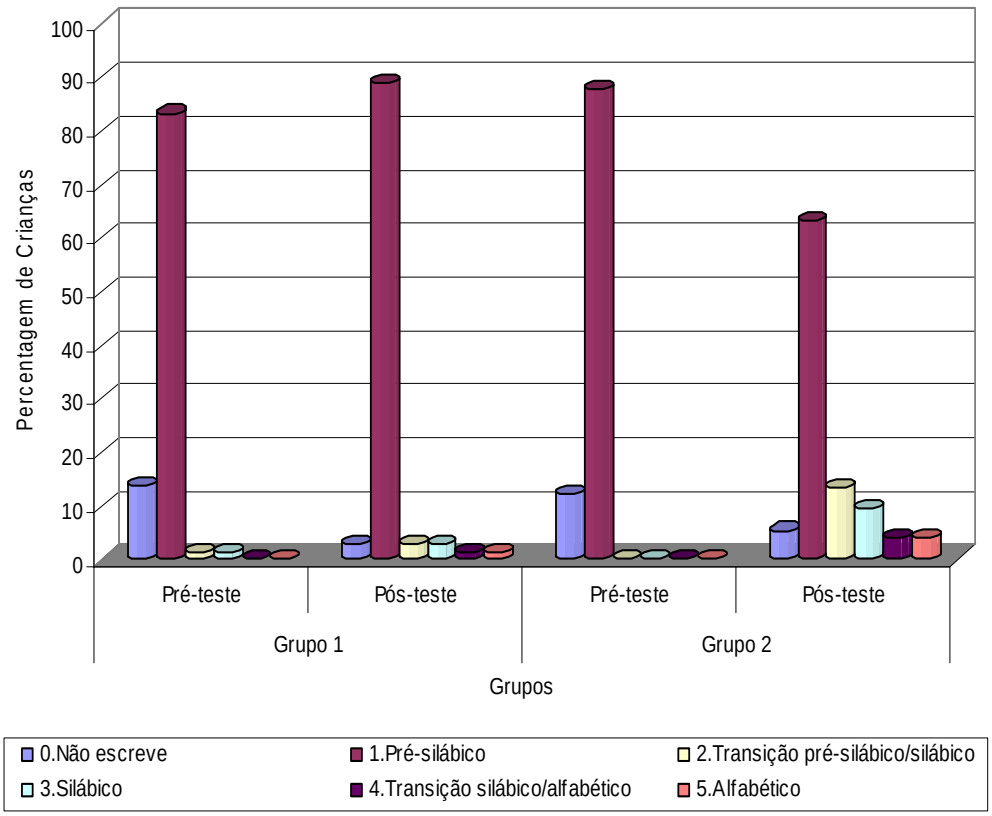


Em termos percentuais, o Gráfico 51 apresenta a percentagem de crianças que, nos dois grupos e, durante o pré e pós-teste, se situaram em cada um dos níveis.

Relativamente ao Grupo 1, no pré-teste as amostras de escrita recolhidas situaram-se: 83.3% no nível pré-silábico (60 crianças), 1.4% no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico (1 criança) e 1.4% no nível silábico (1 criança); 13.9% das crianças (10), nesta fase, recusaram-se a escrever. No pós-teste, as amostras de escrita foram classificadas da seguinte forma: 88.8% no nível pré-silábico (64 crianças), 2.8% no nível de transição entre o pré-silábico e o silábico (2 crianças), 2.8% no nível silábico (2 crianças), 1.4% no nível de transição entre o silábico e o alfabético (1 criança) e 1.4% no nível alfabético (1 criança); 2.8% das crianças nesta fase negaram-se a escrever (2 crianças).

No que diz respeito ao Grupo 2, as amostras recolhidas durante o pré-teste concentraram-se apenas no nível pré-silábico com 87.8% (65 crianças); os restantes 12.2% negaram-se a escrever (9 crianças). Já no pós-teste, as amostras distribuíram-se ao longo dos cinco níveis propostos, da seguinte maneira: 63.4% no nível pré-silábico (47 crianças), 13.5% no nível de transição entre pré-silábico e silábico (10 crianças), 9.5% no nível silábico (7 crianças), 4.1% no nível de transição entre silábico e alfabético (3 crianças) e 4.1% no nível alfabético (3 crianças); 5.4% das crianças nesta fase negaram-se a escrever (4 crianças).

Gráfico 51 – Prova de Ditado ou Escrita sem Ajuda dos Grupos 1 e 2



Em termos estatísticos, e através da utilização do teste não paramétrico Qui-Quadrado, os resultados ora apresentados permitem afirmar que existem associações significativas entre a pertença a cada um dos grupos e a evolução registada entre o pré-teste e o pós-teste (cf. Quadro 53) para a prova de ditado ou escrita sem ajuda. A inexistência de diferenças significativas durante o pré-teste [χ^2 = 2.23, p = .527] e a revelação de diferenças significativas no pós-teste [χ^2 = 13.36, p = .020], evidencia, desta feita, uma maior evolução nas concepções das crianças do Grupo 2 acerca da escrita, entre os dois momentos de avaliação, face às crianças do Grupo 1.

Quadro 53 – Qui-Quadrado para a Prova de Ditado ou Escrita sem ajuda

Grupos	**Ditado ou Escrita sem ajuda**					
	Pré-Teste			*Pós-Teste*		
	N	**χ^2**	**p**	**N**	**χ^2**	**p**
Grupo 1	72	2.23	.527	72	13.36	.020
Grupo 2	74			74		

6.3.- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise estatística efectuada para cada um dos parâmetros ou blocos que compõem o instrumento de observação e registo das práticas pedagógicas das educadoras de infância, no domínio da linguagem escrita, permitiu determinar a existência de diferenças significativas entre o grupo que privilegia a linguagem escrita na sua intervenção pedagógica (Grupo 2) e o grupo que atribui pouca importância a este domínio na sua intervenção (Grupo 1).

Assim, em tópicos como a organização e apetrechamento da área da biblioteca, a organização e apetrechamento de outras áreas de trabalho com materiais de leitura e escrita, a organização e gestão de uma rotina diária que potencie este domínio e a implementação de estratégias de intervenção directa com as crianças, as educadoras pertencentes ao Grupo 2 revelaram resultados superiores estatisticamente significativos. Apenas no que diz respeito à concepção do projecto pedagógico não foram registadas diferenças significativas entre os dois grupos.

Neste último ponto, relativo à *concepção do projecto pedagógico*, apesar de todas as educadoras do Grupo 2 terem, para o momento da observação, um projecto pedagógico escrito, face a menos de metade das educadoras do Grupo 1, em termos de concretização desse projecto de trabalho em planificações específicas, que contemplassem a linguagem escrita, as diferenças entre os dois grupos diluem-se com apenas duas educadoras a apresentarem planificações concretas no Grupo 1 e tão-somente uma no Grupo 2. Mais, quando nos detemos no domínio do desenvolvimento infantil que privilegiam, as educadoras de ambos os grupos atribuem maior importância à definição de objectivos e actividades para a linguagem oral face à linguagem escrita. Estes resultados mostram-se, assim, próximos daqueles identificados em investigações que, no âmbito do planeamento do professor, foram desenvolvidas por Zahorik (1975, in Clark & Yinger, 1987) ou por Earle (1996) e que dão conta de uma acentuada prioridade, por parte destes docentes, na concepção de actividades e objectivos neste âmbito do seu trabalho, ou, ainda, de estudos que, no domínio da educação de infância e do desenvolvimento da linguagem neste nível de ensino, apontam para uma valorização da linguagem oral, nomeadamente das competências verbais, sobre a linguagem escrita (Guimarães & Youngman, 1995). Contudo, e no campo do planeamento, parecem estar distantes daquilo que poderíamos supor constituírem-se boas práticas, plenas de intencionalidade pedagógica. Aspectos antes mencionados, integrantes de um projecto de intervenção que se pretende global, articulado e, fundamentalmente, ajustado às necessidades e interesses das crianças a que se destina, tais como uma caracterização ou avaliação

diagnóstica que reflicta as características de pensamento das crianças, uma contextualização do trabalho a desenvolver ou uma previsão criteriosa de decisões estratégias de intervenção não parecem ser considerados pelas educadoras como elementos-chave para perspectivar uma prática pedagógica que se deve pautar, acima de tudo, pelo carácter intencional (Muñoz & Zaragoza, 2003; Tolchinsky & Simó, 2001; Pausas, 1999; Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito à *organização e apetrechamento do espaço físico* da sala, nomeadamente, da *área da biblioteca*, as diferenças entre as práticas pedagógicas das educadoras de ambos os grupos fazem-se sentir, fundamentalmente, em dois aspectos: o tipo de recursos que incluem neste espaço de trabalho e o tipo de utilização que deles é feita.

Em termos de concepção de uma área da biblioteca enquanto espaço independente e adequadamente delimitado, quer no Grupo 1, quer no Grupo 2, são cinco as educadoras que optaram por conceber esta área de trabalho nas suas salas como uma área particularmente dedicada à exploração dos processos inerentes ao desenvolvimento da literacia. Em geral, quer num grupo quer noutro, estas áreas estão organizadas de maneira a que as crianças possam usufruir de um espaço cómodo para ler e os materiais estão colocados em sítio de fácil acesso para as crianças. Apesar dos recursos desta área, na maioria das salas de ambos os grupos, se encontrarem deficientemente organizados (empilhados e sem possibilidade de que as crianças possam ver as capas), as diferenças entre a maioria das áreas da biblioteca das salas do Grupo 1 e as do Grupo 2, no que diz respeito aos recursos, assenta na variedade de materiais de leitura existentes. Se nas salas do Grupo 1 as áreas de biblioteca estão apetrechadas, fundamentalmente, com livros de histórias e livros temáticos, já nas salas do Grupo 2, estes espaços abraçam, ainda, a presença de listas de palavras, enciclopédias e, nalguns casos, também dicionários, que multiplicam o leque de oportunidades, das crianças que frequentam estas salas, de contactar com diversas formas de escrita e, consequentemente, de mobilizar distintos esquemas de abordagem ao texto e ao seu conteúdo na construção das suas concepções acerca de como e para quê se lê (Rueda, 1995; Moschovaki & Meadows, 2005; Rosenquest, 2002).

Por outro lado, a utilização que é feita da área da biblioteca e dos recursos nela existentes é, igualmente, distinta de grupo para grupo. No Grupo 1, a sua utilização acontece, geralmente, por escolha livre da criança, enquanto que, no Grupo 2, para além da iniciativa da criança, esta área é, também ela, palco de actividades planificadas ou sugeridas pelas educadoras. Esta diferenciação, ao nível do tipo de estratégias que as educadoras de ambos os grupos implementam aquando da utilização deste espaço de trabalho, é exemplificativa da importância que, para as educadoras do Grupo 2, tem a sua participação activa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus grupos de crianças. Para além de criar

condições estruturais, de espaço e tempo, para que as crianças possam agir espontaneamente, explorando activamente a área da biblioteca, as educadoras do Grupo 2 parecem apostar num trabalho mais equilibrado, quiçá na procura de uma intervenção mais eficaz, onde adultos e crianças têm oportunidades distintas para serem motores da aprendizagem, o que, de acordo com investigações anteriormente mobilizadas (Guimarães & McSerry, 2002; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997), poderá constituir-se como uma mais-valia, no caso concreto, para a potencialização de experiências significativas no domínio da linguagem escrita.

A *organização e apetrechamento das outras áreas de trabalho* da sala em prol da facilitação de experiências de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita representa outro aspecto das práticas pedagógicas das educadoras observadas que revela grandes diferenças entre os dois grupos.

Em primeiro lugar, estas diferenças evidenciam-se na forma como a linguagem escrita está patente em cada um dos espaços de trabalho da sala. Nas salas do Grupo 1, a ausência de escrita é notória em áreas como a casinha ou a garagem que, no caso do Grupo 2, também se verifica em algumas das salas. Contudo, e apesar de um apetrechamento pouco cuidado em termos de variedade de recursos, a maioria das áreas da casinha do Grupo 2 contempla alguns materiais de leitura, bem como duas das áreas da garagem pertencentes às salas deste grupo.

A área de expressão plástica, uma das que em relação a materiais e recursos disponíveis para promover experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita poderá ser uma das mais favorecidas, revela, entre os dois grupos, uma pequena diferença que remete para os processos que, dentro da abordagem à linguagem escrita, poderão ser privilegiados. Assim, enquanto nas salas do Grupo 1 os materiais deste espaço poderão ser utilizados como recursos para a escrita, nas salas do Grupo 2 observamos, não apenas, materiais de escrita, mas também materiais de leitura diversos que multiplicam as hipóteses de mobilização de competências neste âmbito.

As diferenças entre os grupos são, ainda, registadas ao nível de outras áreas ou espaços de trabalho existentes, para além daqueles inicialmente contemplados no instrumento de observação, que potenciam o trabalho no domínio da escrita. Nas salas do Grupo 1 identificámos como contendo materiais de leitura e escrita, áreas como as da mercearia (1 sala), do médico (1 sala), da escola (1 sala) e do computador (3 salas), sendo que apenas estas duas últimas representam uma verdadeira mais valia para o domínio em questão ao estarem mais direccionadas para a sua promoção. Nas salas do Grupo 2, áreas como a do conhecimento do mundo (1 sala), de leitura e escrita (5 salas), de projecto (1 sala) ou do computador (4 salas) reflectem um alargamento das possibilidades de utilização de

competências de literacia a múltiplos espaços da sala e uma intencional opção, das educadoras, por criar espaços particularmente orientados para o domínio em causa.

De entre as diversas áreas de trabalho observadas, apenas uma parece não reunir condições, nas salas de ambos os grupos, para se afirmar enquanto espaço que pode potencializar a utilização da linguagem escrita. Referimo-nos à área de jogos que, incluindo alguns jogos de palavras ou sílabas, não é utilizada como área que pode implicar um trabalho mais sistematizado no domínio em causa.

Em segundo lugar, a forma como alguns dos recursos disponíveis nestas áreas ou espaços de trabalho são utilizados constituem outro dos pontos divergentes entre as práticas pedagógicas das educadoras de ambos os grupos. No Grupo 1, a presença de objectos que permitem evocar experiências passadas e ser utilizados para a mobilização de competências de alfabetização dizem respeito, fundamentalmente, a fotografias e a sua efectiva utilização nunca foi observada durante o período em que decorreu a recolha de dados. No Grupo 2, este tipo de objectos, que se refere, sobretudo, a fotografias e objectos familiares, são utilizados principalmente por algumas educadoras para efectuar uma descrição por escrito das experiências com eles relacionadas.

Para além das áreas de trabalho existentes nas salas, a observação global da sala e da forma como esta se encontra apetrechada em função da promoção de experiências de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita também ditou a existência de diferenças entre os dois grupos.

As educadoras do Grupo 1 contemplaram, nas suas salas, locais próprios para afixar registos, apesar de, nalguns casos, estes se situarem fora do alcance visual das crianças. Nas salas das educadoras do Grupo 2, os locais para afixar registos existem em todas elas, mas em metade também se encontram situados fora do alcance visual das crianças.

Contudo, o tipo de registos e a regularidade da sua substituição são claramente distintos nos dois grupos. Assim, enquanto no Grupo 1 os registos são substituídos com pouca frequência e muito pouco mobilizados em situações do dia-a-dia das crianças, no Grupo 2, a sua substituição é efectivada com alguma frequência ou regularidade.

Relativamente ao tipo de registos observados, encontramos, ainda, divergências quanto aos quadros para tarefas especiais existentes, à forma como são identificadas áreas de trabalho e materiais nelas existentes e aos trabalhos e textos elaborados por crianças e educadoras. De entre os quadros para tarefas especiais propostos no instrumento de observação (presenças, planificação, avaliação, tempo e aniversários) apenas os de presenças e do tempo são frequentemente observados nas salas do Grupo 1, enquanto que nas salas do Grupo 2 todos eles se encontram presentes em mais de 70% das salas. A etiquetagem das

áreas de trabalho e dos materiais que estas encerram é inexistente ou deficiente na maioria das salas do Grupo 1, o que não acontece nas salas do Grupo 2 onde as etiquetas de identificação de áreas de trabalho e materiais se encontram presente em todas as salas de maneiras diversas, apesar de, nalguns casos, ser pouco sistematizada ao nível da totalidade da sala.

No que diz respeito aos registos elaborados por adultos e crianças, se em 90% das salas do Grupo 1 não se assinalou a presença de registos escritos realizados pelas crianças e em mais de metade das salas são poucos ou nenhuns os registos efectuados pelas educadoras, nas salas do Grupo 2 encontramos registos escritos desenvolvidos pelas educadoras na totalidade delas e registos efectuados pelas crianças em 8 das 9 salas.

Por último, quanto à forma como estes registos presentes nas salas são mobilizados e utilizados por educadores e crianças, nas salas do Grupo 1 a sua utilidade afigura-se bastante reduzida para cada um dos objectivos propostos, sendo que a maior percentagem de registos efectuados durante a observação se situam nas categorias de "nenhuns" ou "poucos" em situações como enviar uma mensagem a outra pessoa, sintetizar informação importante, serem objecto de leitura posterior, serem objecto de análise semântica/sintáctica/morfológica, constituírem-se enquanto auxiliares de memória, representarem uma situação significativa para as crianças ou poderem ser objecto de cópia. No Grupo 2 os objectivos perseguidos na utilização dos diversos registos afixados nas salas são mais diversificados e mais frequentemente alcançados. Neste grupo, são objectivos muitas vezes procurados com a utilização dos registos: sintetizar informação importante, serem objecto posterior de leitura, serem mobilizados enquanto auxiliares de memória e permitirem a representação de situações significativas para as crianças; menos frequentemente, o uso que deles é feito procura: enviar uma mensagem a outra pessoa, analisar o texto em termos semânticos, sintácticos ou morfológicos e mobilizar o seu conteúdo para uma cópia integral ou parcial.

Em geral, a organização e gestão dos espaços de trabalho que enformam as salas de jardim-de-infância observadas evidenciam diferenças qualitativamente diferentes entre os dois grupos. Essas diferenças surgem, não apenas no tipo de áreas de trabalho existentes mas, fundamentalmente, na forma como cada uma delas se encontra apetrechada e na utilização que delas é feita. Nas salas das educadoras do Grupo 2 as diversas áreas ou espaços de trabalho existentes contemplam, na maior parte dos casos, recursos que, para além da utilização que deles é feita atendendo ao domínio desenvolvimento a que se destinam, permitem, ainda, a sua mobilização para a promoção de experiências significativas de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita. Nestas salas, a utilização que é feita da linguagem escrita não se limita a um espaço particular, mas é alargada a várias áreas de

trabalho através da colocação de recursos diversos e em número suficiente de modo a garantir todo um conjunto de condições que potencie a necessidade de utilização de competências de literacia por parte de crianças e adultos (Loughlin & Suína, 1982; Tolchinsky & Simó, 2001; Lopes et al., 2004). Neste sentido, e indo ao encontro dos requisitos apontados por autores como Hohmann et al. (1984), Loughlin e Suína (1982), Schikendanz (1993), Hohmann e Weikart (1995), Carlino e Santana (1996), Curto et al. (1998), Morrow e Gambrell (1998), Neuman e Roskos (1998), Hill (1999), Nemirovsky (1999), Aranda Cervantes (2000), Rog (2001), Tolchinsky e Simó (2001) ou Moschovaki e Meadows (2005), as educadoras, cujas salas se revelam mais potencializadoras de aprendizagens no domínio da linguagem escrita (Grupo 2), apostam na concepção de espaços onde a variedade de recursos acessíveis, interessantes, representativos do contexto onde a criança se insere e que permitam a mobilização constante de competências de leitura e escrita, enquanto aspectos que adquirem algum peso na organização do processo educativo que pretendem desenvolver. Mas, como foi igualmente referenciado, estas educadoras não se limitam à colocação de recursos ao dispor das crianças. A sua intervenção passa, ainda, pela criação de oportunidades onde as crianças possam apropriar-se da utilização que esses recursos lhe oferecem de forma contextualizada e significativa, perseguindo objectivos distintos com a exploração de cada espaço ou cada recurso (Loughlin & Suína, 1982; Rueda, 1995; Pausas, 1999; Rosenquest, 2002).

Outro dos elementos inerentes à organização curricular analisado diz respeito à forma como as educadoras observadas *organizam e gerem a rotina diária* da sala na procura de potenciar o desenvolvimento de competências de literacia.

Os momentos “mortos” são períodos dentro da rotina da sala de jardim-de-infância particularmente férteis em oportunidades de contacto com a linguagem escrita. Neles o educador, mais do que promover actividades de desgaste energético, procura conciliar a calma que tenta restabelecer após um momento activo de aprendizagens, com situações pedagogicamente concebidas que permitam, sem grande desordem e sem recurso a múltiplos e variados materiais, promover o desenvolvimento do seu grupo de crianças. É neste tipo de situações que a linguagem escrita e, particularmente, os processos inerentes à leitura, podem ganhar um lugar de destaque, ao configurarem-se momentos privilegiados de partilhada entre crianças e entre crianças e adultos, que facilitam uma aproximação e contacto com o código escrito de forma menos livre e estruturada mas não menos fecunda em termos de experimentação e mobilização de competências neste domínio, sobre tudo se pensarmos que são tempos de activa e efectiva interacção (Carlino & Santana, 1996).

Nas salas do Grupo 1 quase metade das educadoras não contempla, na sua rotina, estratégias de intervenção que permitam aproveitar estes momentos mortos para a utilização de competências no âmbito da linguagem escrita; a outra metade, geralmente, convida as crianças a, durante estes momentos, verem livros que se encontram nas áreas de biblioteca ou perto da zona da manta. Em contrapartida, na maioria das salas das educadoras pertencentes ao Grupo 2, as rotinas acolhem, nestes períodos de tempo, um conjunto diversificado de estratégias que, permitindo a partilha de leitura de histórias, como acontece nas salas do Grupo 1, vai mais além, fomentando, ainda, situações onde a escrita está presente. Neste Grupo 2 apenas uma das educadoras não implementa estratégias de intervenção que permitam uma abordagem à linguagem escrita durante os momentos mortos da rotina.

Como já referimos em diversas oportunidades, o trabalho no domínio da linguagem, como em qualquer outra área do desenvolvimento infantil, carece de uma sistematicidade e regularidade, carregada de intencionalidade pedagógica, para que os efeitos a longo prazo possam traduzir-se em ganhos reais, concretos e significativos para as crianças (Carlino & Santana, 1996; Tolchinsky & Simó, 2001; Gustafsson & Mellgren, 2002; Clark & Kragler, 2005). Para tal, é fundamental que todos os momentos e espaços de acção no jardim-de-infância permitam uma aproximação à utilização de competências no âmbito da linguagem mas, é igualmente essencial, que o educador, comprometido com uma intervenção pedagógica de qualidade, conceba situações particularmente orientadas para dar resposta não apenas a interesses manifestos das crianças mas, também e fundamentalmente, a necessidades que considera, à luz dos seus conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, essenciais serem trabalhadas.

Na tentativa de compreender como as educadoras observadas gerem a rotina diária de forma a dar resposta a estes interesses dos seus grupos de crianças, apercebemo-nos que, quer as educadoras do Grupo 1, quer as educadoras do Grupo 2 não contemplam nas suas rotinas momentos ou períodos especificamente orientados para um trabalho sistematizado no domínio em causa que aconteça, invariavelmente, durante algum dia da semana ou durante um momento particular do dia. Contudo, existem algumas diferenças entre a forma como umas e outras educadoras acabam por conceber, dentro de períodos mais abrangentes, espaços onde a escrita tem um lugar privilegiado. Na rotina diária das educadoras do Grupo 1 apenas foi identificada, num dos momento de trabalho em grande grupo, uma actividade concebida por duas das educadoras deste grupo para um trabalho mais direccionado para o domínio em questão e que se refere à contagem de histórias. Nas salas do Grupo 2, as actividades rotineiras inseridas em períodos mais abrangentes do dia-a-dia, que incluem, ainda, actividades noutros âmbitos de intervenção, acontecem em maior número de salas (em 6

delas) e caracterizam-se por uma maior diversidade de estratégias tendentes a potencializar, não só, aspectos relacionados com a leitura mas também com a escrita.

Se ao nível da organização e gestão do espaço, as educadoras do Grupo 2 revelaram práticas pedagógicas mais consentâneas com uma perspectiva de literacia emergente, com a disponibilização de recursos um pouco por toda a sala, ao nível da organização e gestão do tempo a existência de uma *escrita do quotidiano*, de que nos dão conta autores como Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1996) ou Lawhon e Cobb (2002), constitui uma achega à multiplicação de possibilidades de exploração da escrita que as crianças pertencentes ao Grupo 2 têm ao longo da rotina diária. Apesar da não existência de períodos da rotina particularmente dedicados ao trabalho no domínio da linguagem escrita, a sua utilização vai-se efectivando quando surge a necessidade de registar ou ler algum texto, advogando, desta feita, pela contextualização das aprendizagens de maneira significativa (Hohmann et al., 1984; Brickman & Taylor, 1991; Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001, Tolchinsky & Simó, 2001).

Por último, outro dos aspectos analisado, relativos às práticas pedagógicas das educadoras de infância, refere-se às *estratégias de intervenção directa* que estas docentes implementam junto do seu grupo de crianças no sentido de promover e potenciar a utilização ou a mobilização de competências de literacia.

À semelhança do que se verificou com a organização de espaços e tempos, também ao nível das estratégias de intervenção, as diferenças entre os dois grupos de educadoras evidenciam-se quer ao nível de quantidade e sistematicidade, quer ao nível do tipo de estratégias implementadas.

Nas educadoras do Grupo 1, as estratégias de intervenção mais frequentemente implementadas pela maioria das educadoras encontram-se limitadas a um número bastante restrito e muito pouco diversificado, nomeadamente, a estratégias relacionadas com convidar as crianças a escreverem os nomes nos seus trabalhos ou ensinar canções, rimas ou lengalengas. Um número muito reduzido de educadoras deste grupo (uma a duas) aposta na diversificação de estratégias que implementa fundamentalmente para promover experiências de aprendizagem relacionadas com a compreensão e produção da linguagem oral, com a exploração de objectos portadores de texto e com o desenvolvimento de processos inerentes à consciência fonológica.

As estratégias de intervenção implementadas pelas educadoras do Grupo 2 são, face ao Grupo 1, consideravelmente mais variadas e mais frequentemente concretizadas junto dos grupos de crianças que frequentam estas salas. Mais direccionadas para um trabalho centrado

na criança e no domínio da linguagem escrita, a totalidade das educadoras deste grupo privilegia situações onde a escrita e a leitura desenvolvidas pelas crianças ganham lugar de destaque. Quer as estratégias que revelaram percentagens de frequência acima dos 50%, quer aquelas que se situaram próximas deste valor são representativas das diversas formas de abordar a linguagem escrita que privilegiam uma intervenção activa da parte do educador, em actividades como registar aquilo que as crianças dizem ou situações significativas, ler ou fornecer os materiais necessários, mas que também atribuem algum peso às crianças como partícipes activas na construção dos processos de leitura e escrita, em situações de escrita livre, de leitura ou de participação em jogos que procurem fomentar alguma reflexão sobre a linguagem escrita.

Especificamente no que diz respeito às estratégias de leitura e escrita implementadas pelas educadoras de ambos os grupos ou estratégias pró-activas, as diferenças entre elas fazem-se sentir, igualmente, no carácter orientado, em maior ou menor grau, para a potencialização das concepções infantis. Se no Grupo 1 as escassas situações de escrita observadas são efectivas pela e para a educadora, não permitindo uma visualização, por parte da criança, de como se faz, e as situações de utilização de leitura são poucas vezes contextualizadas no seguimento de situações de escrita, sem explicitação da sua orientação espacial convencional ou dos propósitos que lhe assistem, no Grupo 2 a intervenção neste âmbito revela uma mais cuidada atenção à exposição, pela criança, de situações de observação de utilização de competências de literacia pelo adulto. Assim, neste grupo, a maior parte das educadoras foi observada a ler aquilo que escreveu, seguindo a orientação da leitura com o dedo, apesar de ser um grupo pouco sistemático na definição clara acerca dos propósitos que persegue ao efectuar os registos.

Pelos textos encontrados nas diversas salas e pelos registos que foram realizados durante as observações, as diferenças entre os grupos tornam-se, ainda, extensíveis ao tipo de registo que é efectuado. Neste sentido, se nas salas do Grupo 1 é frequente observar a utilização de diferentes tipos de letras misturados, nas salas do Grupo 2 a letra de imprensa, maiúscula e minúscula, afigura-se claramente privilegiada.

A forma como, no dia-a-dia, são mobilizadas, em contexto, terminologias próprias da leitura ou da escrita, também é um reflexo das diferenças entre as práticas pedagógicas de ambos os grupos de educadoras. No Grupo 1, as educadoras quando escrevem ou lêem raramente utilizam expressões características da leitura e da escrita, situação que se verifica completamente contrária no Grupo 2 onde, frequentemente, termos como “letras”, “números”, “frase”, “título da história” etc., são empregues como vocabulário próprio do tipo de actividades que se desenvolvem.

Em relação às estratégias de resposta a interesses emergentes das crianças ou estratégias reactivas, à semelhança do que se observou nas estratégias pró-activas, foram também elas mais ricas, em termos de diversidade e sistematicidade no Grupo 2 do que no Grupo 1. No Grupo 1 foram estratégias mais implementadas aquelas que se centram no educador enquanto modelo de leitor ou escritor, preterindo situações de escrita espontânea da criança ou de acompanhamento da leitura que a criança pudesse realizar a partir das imagens ou de fragmentos gráficos do texto conhecidos. Em contrapartida, no Grupo 2, quando as crianças querem escrever ou ler, em geral, as educadoras mobilizam um conjunto de estratégias que vão desde facilitar os materiais necessários até fomentar a partilha de saberes entre as crianças, passando por uma série de estratégias de confronto da criança com o código escrito, quer através da cópia de modelos, do soletrar as letras, do confronto com a escrita convencional das palavras ou do questionar a criança acerca daquilo que escreveu ou leu.

Assim, em linhas gerais, as educadoras pertencentes ao grupo que melhor potencia situações de contacto e utilização da linguagem escrita (Grupo 2) pautam a sua intervenção pedagógica pela implementação de estratégias de intervenção directa diversificadas, sistemáticas, que procurem um equilíbrio entre a iniciativa da criança e a iniciativa e a planificação do educador e que diligenciem, junto das crianças, exemplos explícitos daquilo que representa o adulto enquanto modelo de leitor e de escritor e daquilo que significam a leitura e a escrita. Este tipo de intervenção junto das crianças, associada à forma como concebem e implementam estratégias de organização e gestão de espaços e tempos, consubstancia, nas educadoras do Grupo 2, um conjunto de condições favoráveis à implementação de boas práticas pedagógicas no domínio em questão, a julgar pelos critérios defendidos por Alves Martins e Niza (1998), Bigas e Correig (2001) ou Alves Martins (no prelo). Identificamos, portanto, neste grupo, elementos que nos permitem afirmar estar perante um conjunto de educadoras de infância que, em termos de práticas pedagógicas, vêem na linguagem escrita um domínio que, tal como os restantes, deve ser alvo da sua atenção e intenção, concretizadas através da assumpção de um papel de observador, mediador, facilitador, modelador, problematizador, interventor, utilizador e desenhador de situações de aprendizagem e desenvolvimento no domínio em causa (Bigas & Correig, 2001; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, no prelo; Curto et al., 1998; Wray et al., 2000).

Em síntese, é nas questões relacionadas com a organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária e com as estratégias de intervenção directas onde as práticas pedagógicas das educadoras dos dois grupos mais se distanciam. As diferenças evidenciam-

se, desde logo, ao nível da forma como umas educadoras e outras organizam as áreas de trabalho nas salas mas, também, ao nível do tipo de apetrechamento que é efectivado nas salas e ao nível da utilização que, em termos de potencialização da utilização de competências de literacia, é concedida aos recursos disponibilizados. Extensíveis à regularidade com que, em diversos momentos da rotina diária, identificamos situações onde a utilização da linguagem escrita ocupa um lugar importante no tempo dispendido às diversas actividades implementadas, as diferenças evidenciam-se, igualmente, no tipo de estratégias que umas e outras implementam no seu trabalho directo com as crianças que frequentam as suas salas de jardim-de-infância. Articulando estratégias de carácter mais estruturado, onde o educador tem um papel central, com estratégias de participação activa das crianças, as educadoras que melhor potenciam o desenvolvimento de competências de literacia apostam na regularidade e diversidade de estratégias de intervenção como forma de resposta às necessidades e interesses das crianças neste âmbito.

Dito isto, resta-nos reflectir acerca de quais as consequências que estas diferenças podem ter em termos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam estas salas. Concretamente, como é que estas diferenças nas práticas se traduzem em diferenças na evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita, sabendo, à partida, que trabalhos como os de Clark e Kragler (2005), Gustafsson e Mellgren (2002), Einarsdóttir (2000), Saracho (2002, 2004), Esteves (2002) ou Santos (2001) nos asseguram alguma relação entre o tipo de práticas pedagógicas implementadas e os resultados, em termos de desenvolvimento, das crianças.

As respostas a estas questões parecem ver-se, em parte, respondidas com os resultados que as crianças de um e outro grupo evidenciaram nas distintas provas realizadas no início e no fim do ano lectivo.

Garantindo que, à partida, todas as crianças observadas se encontravam num patamar de desenvolvimento próximo, como o demonstram os dados estatísticos apresentados em cada uma das provas realizadas, a maioria dos resultados obtidos, pelas crianças, durante o pós-teste foram significativamente superiores no Grupo 2 em comparação com o Grupo 1.

Das nove provas realizadas, sete apresentaram resultados que diferenciam significativamente as crianças de ambos os grupos para o momento do pós-teste (identificação do conteúdo de objectos portadores de texto, de imagens portadoras de texto e de portadores de texto em papel; identificação de letras; leitura de frases com imagens; orientação espacial de leitura de palavras e frases e ditado ou escrita sem ajuda). Apenas nas provas de identificação de critérios de leitura de um texto (quantidade e variabilidade) e na prova de leitura de palavras com imagens não se registaram diferenças significativas entre os dois

grupos.

Relativamente a estas duas provas, onde não se verificaram divergências em termos de resultados num e noutro grupo, quer no início, quer no fim do ano lectivo, para além de todas as possíveis razões que possam estar subjacentes, directa ou indirectamente, para que tal se observasse, contrariando a tendência registada na maioria, duas se afiguram como mais relevantes ou mais factíveis de terem influenciado estes resultados.

Uma está relacionada com a prova de *identificação de critérios de leitura de um texto* e diz respeito à natureza dos conhecimentos que nesta prova se avaliam. Os critérios de quantidade e de variabilidade de grafias considerados necessários, pelas crianças, para a realização de um acto de leitura são critérios que não representam quaisquer regras convencionais de leitura ou escrita. São critérios perfeitamente arbitrários que as crianças constroem e adoptam como fundamentais, a partir das experiências vivenciadas através do seu contacto directo com o código escrito ou da forma como observam os adultos a utilizá-lo. Tão ou mais arbitrários são estes dois critérios, como o são todos os outros assinalados nos dados que apresentámos e que se referem à não consideração de letras cursivas ou manuscritas para a concretização de um acto de leitura, à necessidade de utilização de letras conhecidas para que esse acto possa desenvolver-se ou à impossibilidade de se misturarem letras e números no mesmo texto, entre outros.

A presença ou ausência destes critérios, bem como de quaisquer outros que possam ter surgido, não representa a existência de níveis evolutivos que nos permitam afirmar que umas crianças se desenvolveram, ao longo do ano lectivo, mais ou menos do que outras. Mais, a identificação, no pós-teste, deste tipo de critérios pelas crianças pode ser considerada uma evolução positiva se tal implicar uma forma de pensar nova face ao pré-teste. Para aquelas crianças que no início do ano não revelaram a opção de seguir por um determinado critério para classificar as palavras, agrupando-as de forma indiscriminada, mas que, no final do ano, assumem existir elementos no texto que condicionam a sua leitura, este passo representa uma forma de pensar qualitativamente distinta sobre a leitura e sobre a existência de regras que a podem regular. Contudo, e como já referimos, nenhum dos critérios seguidos pelas crianças, à excepção daquelas que se encontram numa fase alfabética da escrita e que, consequentemente, lêem convencionalmente, são verdadeiramente representativos das regras ortográficas e sintácticas da leitura. Este facto dificulta uma comparação real entre as crianças atendendo a que qualquer dos critérios que possam ser mencionados ou que foram mencionados pelas crianças de ambos os grupos as colocam num patamar idêntico.

A segunda razão que, possivelmente, justifica a não existência de diferenças significativas entre os grupos está relacionada com a *prova de leitura de palavras* e surge

estreitamente ligada às práticas pedagógicas das educadoras de infância. Observando com atenção o tipo de actividades de escrita que as educadoras implementam e muitos dos registos afixados nas maioria das salas apercebemo-nos que os textos, sobretudo os existentes nas salas do Grupo 1, mais do que fazer referência a relatos extensos sobre acontecimentos ou situações, surgem compostos por palavras soltas, raramente constitutivas de frases completas, cujo exemplo mais elucidativo diz respeito à escrita do nome das crianças. Assim, as crianças de um e outro grupo foram tendo, ao longo do ano, oportunidades para observar as educadoras a escrever ou a ler algumas palavras, o que poderá ter facilitado, de alguma maneira, a construção de concepções acerca de como se faz.

As diferenças surgem, então por contraponto, na evolução da *prova de leitura de frases*, onde, pela mesma ordem de ideias, no grupo onde as educadoras foram observadas a realizar registos mais extensos – Grupo2 – as crianças revelaram, em geral, ter desenvolvido concepções mais evoluídas, quando comparadas com as crianças do Grupo 1.

As restantes provas, onde as crianças do Grupo 2 se distanciaram significativamente das crianças do Grupo 1, para o segundo momento de observação, são indiciadoras das distintas práticas pedagógicas implementadas pelas educadoras de um e doutro grupo. Em todas elas as crianças do Grupo 2 apresentaram resultados superiores no pós-teste que, à partida, surgem ligadas a práticas pedagógicas mais orientadas para o desenvolvimento emergente da literacia, como tivemos oportunidade de verificar. Neste sentido, e à semelhança das conclusões que assinalam investigadores como Alves Martins (no prelo), Einarsdóttir (2000), Santos (2001), Saracho (2002, 2004), Esteves (2002), Lamme et al. (2002), Rosenquest (2002), Topping e Ferguson (2005) ou Sanacore (2002), práticas pedagógicas de educadores de infância direccionadas para uma abordagem emergente da literacia e evolução das concepções infantis acerca da leitura e da escrita parecem andar de mãos dadas. Esta relação é mais forte e mais evidente no grupo de educadoras que potencia as melhores condições para que as crianças possam mobilizar competências neste âmbito – Grupo 2 – e torna-se extremamente frágil com aquele grupo cujas educadoras relegam a leitura e a escrita para um segundo plano – Grupo 1 -, onde a não existência de relação entre práticas pedagógicas e evolução de concepções das crianças ocorre, precisamente, em provas que menos reflectem o carácter convencional e convencionado da linguagem escrita ou cujos princípios são mais facilmente apreendidos pelas crianças através da múltiplas situações de interacção que, dentro e fora da sala, possam acontecer.

Evidentemente, não podemos deixar de salvaguardar todas as possíveis influências que os factores contextuais extra-sala possam ter jogado em favor do acontecer dessas evoluções. Como referenciámos na nossa pesquisa bibliográfica, a família e as práticas familiares de

literacia (Berger, 1987; Lacasa, 1997; Christian et al., 1998; Dickinson & DeTemple, 1998; Yarosz & Barnett, 2001; Jong & Leseman, 2001; Bennett et al., 2002; Saracho, 2002a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wood, 2002; Baker, 2003; Williams & Rask, 2003; Haney & Hill, 2004; Torr, 2004; Mata, 2004, 2006), o meio onde se encontra inserida a criança e a influência das questões de carácter socio-económico das famílias (Lyytinen et al., 1998; Sharif et al., 2003; D'Angiulli et al., 2004; Dearing et al., 2004; Foster et al., 2005; Korat, 2005) e as oportunidades que nele têm de contactar e experienciar a escrita, também representam elementos fundamentais na construção das concepções infantis sobre leitura e escrita e, mesmo, considerando que as crianças de ambos os grupos iniciaram a avaliação de que foram alvo em situações de proximidade, nada invalida o facto de tais factores poderem, também, representar uma contribuição para que essa evolução possa acontecer.

Mais, as interacções entre pares e as oportunidades que, dentro da própria sala de jardim-de-infância, podem acontecer entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e distintos conhecimentos acerca daquilo que significam a leitura e a escrita, também se constituem como possíveis factores condicionadores dos resultados ora apresentados, como assinalam Fernandes (1997), Ladd e Coleman (1993), Teberosky (1990, 1990a), Woods (1990), Mata (1991), Almeida et al. (1998) ou Nixon e Topping (2001). Contudo, neste último caso, poderemos sempre remeter, ainda, a criação de espaços para que essas interacções se desenvolvam e evoluam às próprias estratégias de organização e gestão do trabalho que os educadores de infância privilegiam e, de novo, estaríamos perante a influência das práticas pedagógicas destes docentes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em suma, mesmo antevendo possíveis e prováveis influências que os diversos elementos contextuais possam ter jogado na evolução das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, nos seus aspectos conceptuais, funcionais e figurativos, os resultados, quer das crianças avaliadas, quer das educadoras observadas, e a expressividade da sua relação não parecem deixar margem para dúvidas acerca da implicação que as práticas pedagógicas tiveram na forma como as crianças evoluíram durante o ano lectivo.

Apesar de identificados alguns aspectos menos positivos na forma como as docentes, que privilegiam a linguagem escrita nas suas intervenções pedagógicas, encaram este domínio, e que nos remetem para lacunas ao nível da concepção do projecto de intervenção, da globalização que da utilização da escrita pode ser feita em qualquer espaço e momento do dia-a-dia do jardim-de-infância, dando lugar a uma verdadeira cultura da literacia, ou da possibilidade de multiplicar ainda mais as formas de abordagem diversificadas mas,

sobretudo, centradas nas crianças, os aspectos melhores conseguidos foram suficientemente fortes, consistentes e sistemáticos para permitir que as crianças fossem construindo formas diferenciadas de pensar a escrita, sucessivamente mais próximas da compreensão e da sua utilização no respeito pelas regras convencionalmente estabelecidas.

EM SÍNTESE E RETOMANDO OS OBJECTIVOS INICIALMENTE PROPOSTOS…

O último estudo constitutivo do presente trabalho de investigação procurou relacionar as práticas pedagógicas das educadoras de infância observadas e a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita de pequenos grupos de crianças que frequentam as salas dessas mesmas educadoras. Os resultados obtidos permitiram-nos registar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as características das práticas pedagógicas implementadas e a evolução que as crianças registaram nas suas concepções acerca dos aspectos funcionais, conceptuais e figurativos da linguagem escrita ao longo do ano lectivo.

Especificamente em relação ao primeiro objectivo deste Estudo - c*aracterizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância consideradas como mais potencializadoras da linguagem escrita por contraponto àquelas que menos promovem este domínio* – os resultados ora apresentados dão conta de diferenças ao nível da organização e gestão de espaços e tempos e da implementação de estratégias de intervenção directa entre dois grupos de práticas identificados: o Grupo 1 ao qual pertencem as educadoras que não privilegiam práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita e o Grupo 2 que inclui as educadoras que promovem situações de intervenção potencializadoras do desenvolvimento do domínio em questão. Neste sentido, nas práticas pedagógicas observadas os dois grupos distinguem-se ao incrementar, o segundo face ao primeiro, a quantidade e qualidade de estratégias focadas para a compreensão e desenvolvimento dos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais, bem como a mobilização de competências de leitura e escrita sempre que possível. No que diz respeito à organização e gestão do espaço, havendo alguma proximidade no que se refere à inclusão da biblioteca enquanto área privilegiada para o desenvolvimento da linguagem escrita, o Grupo 2 destaca-se do Grupo 1 ao apostar no alargamento das situações de escrita às restantes áreas de trabalho das salas. Assim, a escrita torna-se presente em muitos dos espaços

que frequentam diariamente nas salas através de uma diversidade de recursos e de uma utilização que procura abrir o leque de possibilidades de contacto com o código escrito nas suas mais diversificadas formas. Por outro lado, em termos de organização e gestão da rotina diária, mesmo não existindo, num grupo e noutro, momentos especificamente concebidos e orientados para um trabalho mais estruturado neste âmbito, as educadoras do Grupo 2 acabam por inserir, nos diversos momentos que compõem a sua rotina diária, momentos particularmente orientados para a exploração da leitura e da escrita que surgem, desta forma, integrados de maneira contextualizada e significativa nas actividades que se desenrolam nas salas. Em terceiro lugar, as diferenças evidenciaram-se, ainda, ao nível das estratégias que as educadoras implementam directamente com as crianças na procura de responder aos seus interesses e às suas necessidades imediatas. Mais diversificadas e mais orientadas para uma participação equilibrada da intervenção de crianças e educadoras, as práticas pedagógicas das educadoras do Grupo 2 revelaram estratégias de intervenção com as crianças onde, ao contrário do que aconteceu com as do Grupo 1, foi criado um pequeno espaço de acção para as crianças experienciarem a leitura e a escrita de acordo com a sua forma muito própria de a perspectivar. Procurando explicitar aspectos relativos aos convencionalismos da linguagem escrita, as educadoras do Grupo 2 revelaram-se, também, enquanto modelos de leitor/escritor diante das crianças, na tentativa de contribuir de maneira directa para a (re)construção das concepções destas últimas sobre como e para quê se escreve ou lê.

Em termos de concepção de um projecto de intervenção claramente direccionado para um trabalho sistematizado e intencionalmente perspectivado para o domínio da linguagem escrita, não se registaram diferenças entre os dois grupos de educadoras, com uma predominância das questões relacionadas com a linguagem oral na maior parte dos elementos constitutivos dos referidos projectos de intervenção.

O segundo objectivo do estudo dizia respeito a "*avaliar a evolução das concepções infantis sobre a linguagem escrita presente em crianças de 4 e 5 anos, durante um ano lectivo*". Os resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos no pré e pós-teste em nove provas diferentes, todas elas indiciadoras da forma como as crianças desta faixa etária perspectivam os aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da escrita, revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos, traduzidas numa maior evolução das suas concepções no final do ano lectivo. Partindo de uma situação de equivalência entre os dois grupos na totalidade das provas, as crianças pertencentes ao Grupo 2 revelaram diferenças significativas no pós-teste em sete das nove provas realizadas, a saber: identificação do conteúdo de *objectos portadores de texto*, de *imagens portadoras de texto* e de *portadores de texto em papel*; *identificação de letras*; *leitura de frases com imagens*;

orientação espacial de leitura de palavras e frases e *ditado ou escrita sem ajuda*. Em apenas duas provas não se registaram diferenças entre os grupos durante o pós-teste (identificação de *critérios de leitura de um texto* - quantidade e variabilidade - e na prova de *leitura de palavras com imagens*).

Finalmente, *relacionar práticas pedagógicas dos educadores de infância e evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita* era o último objectivo do Estudo 4. Os resultados aqui apresentados parecem demonstrar a existência de uma relação directa entre práticas pedagógicas potencializadoras da utilização e desenvolvimento da linguagem escrita e a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita, mesmo reconhecendo que elementos tais como a família, o meio de proveniência das crianças, as oportunidades de interagir com outras crianças mais evoluídas ou de experienciar a escrita fora da sala também possam ter intervido, de alguma forma, como contributo para que essa evolução acontecesse.

V.- DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Os diversos estudos aqui apresentados reflectem a forma de ser e estar dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita, educadores estes que, durante dois anos lectivos consecutivos desenvolveram o seu trabalho nos jardins-de-infância da rede pública da Ilha Terceira, Arquipélago dos Açores.

Partindo de uma base de estudo mais abrangente, composta por esta totalidade de educadores, fomos, progressivamente, aprofundando as distintas formas de conceber e implementar práticas pedagógicas de abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, até há não muito tempo tida como uma área de menor relevância neste nível de ensino, quiçá por surgir, nas palavras dos próprios educadores, erradamente conotada com práticas pedagógicas tradicionalmente enformadas, onde as aprendizagens aparecem ligadas à aquisição de competências performativas específicas.

Este processo de sucessivas aproximações às concepções e práticas dos educadores de infância, permitiu-nos identificar regularidades, mas também, e principalmente, singularidades que nos levaram a compreender, de forma mais clara e precisa, quais os aspectos que melhor caracterizam a intervenção pedagógica destes docentes no domínio da linguagem escrita, por um lado e, por outro lado, perceber quais os aspectos que, nessa intervenção, dicotomizam aquilo que são formas mais próximas ou mais distantes de uma abordagem que se pretende emergente.

Porque a informação recolhida, apresentada e analisada foi surgindo espartilhada ao longo do estudo empírico desenvolvido, através de quatro estudos distintos mas complementares que, por sua vez, implicaram diferentes níveis de aprofundamento e compreensão dos processos em causa, com a consequente dificuldade na sua leitura em termos relacionais e globais, este quinto capítulo tem por objectivo procurar, fundamentalmente, estabelecer essa articulação da informação necessária para perspectivar da forma mais abrangente possível esse cúmulo de informação mobilizada.

Trata-se, pois, de tentar estabelecer paralelismos entre os diferentes patamares de análise das concepções e práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita, de forma a obter uma perspectiva mais alargada dos aspectos que as enformam e cujas repercussões, em termos do desenvolvimento infantil neste domínio, parecem representar um factor de peso no evoluir das concepções das crianças acerca daquilo que significam a leitura e a escrita.

Consequentemente, ao longo do presente capítulo, abordaremos de forma articulada e integrada por um lado, os resultados que, dos estudos desenvolvidos, dizem respeito às concepções destes docentes acerca da abordagem à linguagem escrita e da forma como a

perspectivam na sua intervenção e, por outro lado, os resultados relativos às práticas pedagógicas observadas. Finalmente, e sem esquecer as consequências que destas formas de pensar e agir advêm, nomeadamente, no desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita, procuraremos sintetizar o que para os educadores de infância do presente trabalho parece representar a abordagem à linguagem escrita, no seu todo, e as implicações e ilações que dessa forma de ser e estar podemos retirar em prol da construção de um processo reflexivo que nos leve a perspectivar a emergência da linguagem escrita na educação de infância na sua transversalidade, na sua globalidade mas, fundamentalmente, na sua contextualização e na capacidade para ser apreendida de forma construtiva pelas crianças.

1.- As Concepções dos Educadores de Infância acerca da abordagem à Linguagem Escrita no Jardim-de-infância

Os Estudos 1 e 2, centrados na análise das concepções dos educadores de infância acerca da abordagem à linguagem escrita, permitem-nos identificar três grandes questões neste âmbito: um primeiro aspecto relativo às perspectivas destes docentes acerca daquilo que consideram ser as suas práticas no domínio em questão, isto é, aquilo que pensam sobre o que fazem; um segundo aspecto diz respeito às perspectivas acerca daquilo que fazem nas suas práticas pedagógicas reais; e um terceiro aspecto concernente àquilo que são os conhecimentos expressos destes profissionais da educação nesta área da sua intervenção pedagógica, ou seja, as perspectivas acerca daquilo que sabem sobre as concepções infantis acerca da leitura e da escrita, sobre a sua evolução e sobre a forma pedagogicamente mais consentânea para intervir em prol do desenvolvimento dos diversos processos nelas inscritos.

Em geral, a perspectiva que apresentámos no Estudo 1 acerca das concepções dos educadores inquiridos não se revelou muito distante daquela que, ao aproximar o nosso foco de análise, obtivemos das educadoras que participaram do Estudo 2.

Num e noutro caso, demos conta da existência de alguns desfasamentos na forma de pensar destes docentes que começam, desde logo, pela posição pedagógica que assumem e pela forma como perspectivam a sua intervenção através de um projecto pedagógico que é, grosso modo, reflexo da sua intencionalidade pedagógica.

Com os educadores inquiridos a afirmarem que a abordagem à linguagem escrita é um processo activo e construtivo da criança que tem o seu início muito antes da entrada para o

jardim-de-infância, e que o seu papel enquanto educadores é o de possibilitar a criação de oportunidades diversas de contacto com a escrita, de maneira que a possam explorar, que possam observar como se utiliza e que a possam experienciar de maneira contextualizada e significativa, encontramos docentes cuja preocupação fundamental na definição de uma linha de intervenção, que se pretende o mais abrangente e equilibrada possível, é a linguagem oral ou qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil que não a linguagem escrita e onde a caracterização dos conhecimentos e níveis de desenvolvimento do seu grupo de crianças é um dos elementos que menor importância revela ter. Tal não se afigura, de todo, surpreendente se considerarmos as conclusões de trabalhos como os de Kowalsky et al. (201) ou Lin et al. (2003), que apontam para a existência de áreas privilegiadas pelos educadores que, na maior parte dos casos, não incluem como primeira opção a linguagem escrita, ou como o de Duke e Prater (1991), que destaca a falta de atenção que os educadores colocam na identificação das diferenças de desenvolvimento nas crianças.

Concomitantemente, são, ainda, os mesmos educadores que afirmam perspectivar a abordagem à linguagem escrita enquanto processo que se constrói de maneira activa no dia-a-dia, aqueles que se mostram pouco atentos às questões relacionadas com a organização de espaços e tempos nas suas salas.

Colocando na linha da frente das suas justificações, as necessidades e os interesses das crianças que frequentam as suas salas, os educadores de infância parecem centrar mais a sua atenção nos aspectos que se relacionam directamente com as actividades que assinalam implementar ou que consideram relevantes para o seu grupo de crianças, em detrimento de um posicionamento mais holístico que abranja os diversos elementos componentes do currículo de educação de infância. Estas divergências aproximam-se, grosso modo, dos resultados apresentados por Ling (2003), onde, à perspectiva de criança enquanto motor da sua aprendizagem se sobrepõe o ênfase que é colocado nas actividades, nomeadamente, na sua concretização como situação sistematizada e organizada de aprendizagem.

Relativamente à organização de uma rotina diária potencializadora de uma abordagem emergente da literacia, por exemplo, os educadores acabam por aceitar que a linguagem escrita deve acontecer em qualquer momento da rotina diária mas, não consideram ser necessária a concepção de momentos intencionalmente pensados para dar resposta a essas necessidades e interesses no domínio em questão, correndo o risco de, como tivemos a oportunidade de observar no Estudo 2, não serem identificadas situações de aprendizagem relacionadas com este domínio ao longo de toda a rotina ou de serem escassos os momentos a ele dedicados, geralmente também eles inseridos em outras situações e contextos que não levam a uma exploração cuidada e criteriosa da leitura e da escrita. Mais, é curioso verificar

que, não havendo qualquer questão, na primeira parte da entrevista, que leve as educadoras a falar concreta e directamente da rotina e da sua relação com a escrita, a organização do tempo nunca foi um factor mencionado por elas, enquanto estratégia válida e importante para o trabalho que pretendem desenvolver ou desenvolvem, contrariamente à organização dos espaços que aparece pontualmente nas suas justificações. Esta omissão, explicada pelas próprias educadoras como sendo uma forma de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, acaba por, na realidade, cair num espaço vazio onde nem sequer é alvo de reflexão e muito menos de atenção criteriosa na definição de estratégias globais de intervenção, quer ao nível da definição do projecto de intervenção, quer ao nível do próprio discurso das educadoras, o que se torna por demais evidente quando instadas a justificar aspectos particulares da rotina observada.

Mas os desfasamentos na forma de pensar dos educadores surgem, de novo, com o aprofundar dos aspectos relacionados com a organização do espaço físico da sala. Os resultados obtidos no Estudo 1 são, uma vez mais, completamente coincidentes com os dados mobilizados no Estudo 2 e remetem para divergências entre a posição pedagógica assumida e a forma como a linguagem escrita é perspectivada nos diversos espaços de trabalho das salas.

Se os educadores são unânimes em considerar a área da biblioteca enquanto espaço privilegiado para a promoção de experiências de aprendizagem significativas no domínio da literacia, o mesmo não acontece quando questionados acerca da presença da escrita noutras áreas de trabalho da sala, tradicionalmente concebidas para a potencialização de outro tipo de aprendizagens. Neste caso, as opiniões mostram-se divididas e, se para aproximadamente metade dos educadores inquiridos, em todos os espaços da sala deve ser contemplada a escrita no seu apetrechamento, a outra metade considera pouco ou nada importante a presença deste tipo de recursos pela totalidade da sala. Este segundo grupo vem levantar, novamente, a questão da divergência na própria forma de pensar destes educadores, deixando cair por terra a posição inicialmente sustentada acerca da abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino com este tipo de argumentação.

Por outro lado, revela-se bastante positivo o facto de, quer os educadores inquiridos, quer as educadoras entrevistadas, atribuírem um peso considerável à inclusão de recursos onde a escrita está bem presente (quadros para tarefas especiais, etiquetas que identifiquem áreas de trabalho e materiais, cartazes); contudo, resta-nos saber se, no caso dos inquiridos, a existência deste tipo de recursos procura privilegiar algum tipo de experiência de aprendizagem no domínio da linguagem escrita porque, como verificámos com as entrevistas, nem sempre a sua presença no discurso das docentes significa valorização em termos de potencialização de processos de aprendizagem e desenvolvimento no domínio em causa.

É na implementação de estratégias de intervenção directa junto das crianças que as concepções dos educadores se focam quando falamos de leitura e escrita no jardim-de-infância. Como referimos, fundamentalmente ao nível da entrevista, os educadores parecem relevar, sobremaneira, a forma como agem, mesmo quando as justificações que oferecem acerca dessa intervenção careçam de algum tipo de fundamentação ou posição pedagogicamente sustentada. Esta falta de fundamentação sólida evidencia-se, aliás, posteriormente, quando questionados acerca dos conhecimentos sobre o desenvolvimento das concepções infantis ou sobre as competências que as crianças devem ter adquirido ao concluir o jardim-de-infância.

No que diz respeito ao tipo de estratégias e actividades que referem privilegiar, inquiridos e entrevistadas partilham de uma posição idêntica ao assinalar aquelas que, no domínio da linguagem oral e da motricidade fina, surgem mais frequentemente na sua intervenção pedagógica. Quer ao nível das estratégias de resposta aos interesses emergentes das crianças (reactivas), quer ao nível das estratégias previamente definidas pelos educadores para promover aprendizagens específicas no domínio da linguagem escrita (pró-activas), a posição que prevalece é a de um educador com um papel bastante activo e interventor quando a leitura ou a escrita são situações que se concretizam na sala e a de uma criança que se limita, na maior parte dos casos, a descrever verbalmente ou a executar uma tarefa pouco ou nada contextualizada e significativa de exercícios grafo-motores.

Esta situação assumida pelos educadores é, contraditoriamente, justificada por eles como sendo importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança o que, não estando evidentemente incorrecto, acaba por ser bastante restritivo e redutor do papel de uns e outros nesses processos e, de novo, distante da postura que defendem como sendo aquela que melhor representa a sua forma de perspectivar a abordagem à leitura e à escrita, onde a criança tem um papel central e onde ao educador compete criar condições favoráveis para que uma exploração activa da escrita, por parte daquela, possa acontecer. Próxima de resultados evidenciados por Beck et al. (2000) ou Munthe (2001), estes dados vêm acrescentar mais fragilidades às perspectivas já de si pouco coesas que os educadores revelam possuir neste domínio.

Estas disparidades na forma de pensar dos educadores são extensíveis, também, à maneira como perspectivam a sua intervenção junto das famílias e ao modo como assinalam concretizá-la. Relegando a materialização de uma articulação efectiva entre o jardim-de-infância e as famílias para um segundo plano, os educadores, em geral, parecem mais centrados nas actividades que desenvolvem dentro das suas salas, a julgar pelas justificações que atribuem à falta de uma intervenção neste âmbito. Com estratégias que carecem de

sistematicidade e votadas, na maior parte das vezes, à informalidade, os educadores de infância reconhecem, porém, que o papel dos pais é fundamental na implementação de estratégias de contacto com a linguagem escrita, o que nos dá conta da aparente existência de um hiato entre aquilo que é o "pedagogicamente correcto" e aquilo que, na prática, os educadores reconhecem implementar.

Este hiato faz-se, também ele, sentir quando confrontamos esta maneira pouco linear e redutora de pensar a implementação de uma intervenção potencializadora do desenvolvimento da linguagem escrita que temos vindo a descrever, e a assumpção de um papel que procuram identificar como sensibilizador, activador, articulador e inicializador de um processo e que, no limite, remete para a posição inicialmente assumida, onde o educador é um facilitador e a criança um agente activo da sua aprendizagem. De facto, quando confrontadas, no Estudo 2, com a definição do papel do educador e do professor do primeiro ciclo, as educadoras parecem perceber claramente a diferença entre uns e outros, remetendo para o professor do primeiro ciclo o ensino formal da leitura e da escrita. Resta-nos, todavia, perceber melhor se o papel do educador "activador, articulador ou inicializador" é, para estas docentes, sinónimo de "fazedor, modelador, interventor" que, a julgar pela forma como interpretam a sua prática pedagógica, parece ser o mais próximo da sua perspectiva.

Falamos, em síntese, de formas de pensar pouco coesas e claramente pouco direccionadas para a emergência da literacia que se evidenciam, também, quando tentamos encontrar maneiras distintas e diferenciadas entre as concepções dos docentes da educação de infância. Quer com o agrupamento dos dados obtidos no inquérito por questionário, por modelo pedagógico que os educadores afirmam orientar as suas práticas pedagógicas, quer com a sua organização em termos de grupos que, de forma mais ou menos próxima de uma abordagem emergente da literacia, pudemos identificar, verificamos que continuam a existir divergências ao longo dos diversos aspectos em apreço e que, pontualmente, se tornam mais coincidentes e afins quanto mais reflectem esta perspectiva de trabalho no domínio da linguagem escrita no jardim-de-infância.

O que se revela mais interessante é o facto de, em geral, estes educadores de infância parecerem saber, realmente, aquilo que é considerado "pedagogicamente correcto" em termos de abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino. Contudo, são manifestas as dificuldades que revelam ter na tentativa de explicitar de forma articulada e coerente, por um lado, a maneira como perspectivam a implementação de uma intervenção concordante com esta perspectiva e, por outro lado, a forma como pensam a sua própria intervenção neste domínio, o que se afigura distante dos resultados expressos nos estudos de Beck et al. (2000), Munthe (2001) ou Zazueta (2002), que revelam as incertezas e desarticulações ao nível das

concepções dos educadores sobre o seu trabalho.

Em geral, trespassa a ideia de não existir uma perspectiva clara sobre aquilo que significa a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, não em termos genéricos do que deveria ser mas, em termos da sua implementação. A ideia de emergência da literacia assente numa perspectiva de construção activa, contextualizada, significativa e transversal a qualquer área do desenvolvimento e aprendizagem não se afigura concretamente desenhada no pensamento destes docentes muito à semelhança da situação identificada por Guimarães e Youngman (1995). Não podemos falar da presença de uma cultura de literacia na forma de estar e pensar dos educadores de infância. A abordagem à linguagem escrita parece ser entendida, em termos da sua implementação, como uma intervenção que acontece pontualmente, extremamente ligada a actividades específicas de leitura, de escrita do nome das crianças e de desenvolvimento da linguagem oral, com uma forte participação dos educadores, onde uma dicotomização de maneiras de perspectivar a abordagem à linguagem escrita tal como são descritas por Ferreiro (1997) ou McMahon et al. (1998) se diluem nos discursos das educadoras.

Atendendo aos antecedentes histórico-pedagógicos recentes da educação de infância que referimos na pesquisa bibliográfica deste trabalho, que nos remetem para as dificuldades surgidas a partir da introdução de orientações curriculares em diversos países em finais da década de 90 (Einarsdóttir, 2003; Ling, 2003; Chan & Chan, 2003; Nuttall, 2003; Kwon, 2004), e que podem condicionar a forma como a linguagem escrita é entendida neste nível de ensino, é legítimo afirmar que, actualmente, parece existir uma maior aproximação àquilo que se procura desenvolver quando falamos de emergência da literacia no jardim-de-infância. Em 2001, Santos identifica, no seu estudo sobre as práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita, educadoras que remetem o trabalho neste domínio para o professor do primeiro ciclo do ensino básico o que, no presente momento, parece não acontecer, pelo menos a julgar pelas respostas dos educadores, quer ao inquérito por questionário, quer à entrevista, onde se espelha de maneira bastante definida o papel do educador e a sua participação nos processos de construção e desenvolvimento de aprendizagens neste domínio. Neste sentido, mesmo não se verificando, em termos de concepções, um fio condutor coerente e articulado entre as diferentes formas de pensar as componentes do currículo, é certo que não deixa de haver alguma consciência sobre aquilo que significa a abordagem à linguagem escrita e sobre as possíveis formas de intervir que, sendo idealizadas e/ou implementadas, procuram dar resposta, não apenas a requisitos que as orientações legais vigentes impõem mas, sobretudo, às necessidades emergentes pontuais que as crianças vão explicitando no seu contacto diário com a escrita dentro e fora da sala do

jardim-de-infância e, pelo menos para este último aspecto, os educadores parecem estar suficientemente despertos.

2.- As Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no Domínio da Linguagem Escrita

A análise das práticas pedagógicas dos educadores de infância no âmbito da linguagem escrita desdobra-se ao longo dos Estudos 2, 3 e 4, procurando destrinçar, fundamentalmente, qual o papel que estes docentes desempenham no processo de abordagem emergente à linguagem escrita no jardim-de-infância. Focando aspectos como a forma de conceber o projecto de intervenção, a organização e gestão de espaços e tempos ou a implementação de estratégias de intervenção junto dos grupos de crianças que frequentam cada uma das salas observadas, estes Estudos oferecem-nos uma visão alargada acerca do papel dos educadores de infância neste domínio, permitindo pormenorizar os elementos que se constituem como privilegiados em termos de intervenção pedagógica.

Tal como se verificou no estudo das concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita, também no estudo das práticas pedagógicas registámos a ausência de uma abordagem coerente e coesa ao longo das suas diversas vertentes de intervenção.

Em geral, podemos afirmar que as práticas pedagógicas das educadoras de infância observadas se caracterizam por ser pontualmente centradas em determinados elementos curriculares, que as tornam distantes de uma perspectiva de emergência da literacia assente num princípio de escrita do quotidiano, que lhe confira significação e funcionalidade.

Estas descontinuidades ou desfasamentos entre os diversos elementos do currículo que enformam o saber e saber-fazer do educador no âmbito particular da abordagem à linguagem escrita, não acontecem, como vimos, apenas entre uns e outros mas, também internamente com cada um deles, o que acentua, ainda mais, essas discrepâncias e torna mais complexa a compreensão da forma como os educadores concretizam a sua prática pedagógica.

O exemplo destes desfasamentos observados nas práticas começa, desde logo, com um grande número de projectos pedagógicos de intervenção onde a definição de objectivos surge claramente orientada para o desenvolvimento de competências do âmbito da linguagem oral e, onde a existência de objectivos para a linguagem escrita passa, sobretudo, pela sua

conjugação ou associação a actividades e estratégias, ou com a notória ausência de períodos da rotina diária intencionalmente pensados e implementados em prol de uma potencialização do desenvolvimento de competências neste domínio, porventura contrariados com a organização de espaços onde a escrita está sempre presente, mesmo que de forma deficitária. Estas situações de desfasamento evidenciadas distanciam-se, certamente, da perspectiva da intencionalidade e continuidade educativa que suporta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), onde a procura de respostas articuladas e globalizantes às necessidades das crianças se reflectem na organização de espaços, tempos e concepção e implementação de actividades e estratégias de intervenção.

A forma como as educadoras observadas organizam e gerem o espaço físico da sala e como implementam estratégias de intervenção directa junto das crianças constituem-se os pontos mais fortes das suas práticas pedagógicas no domínio da linguagem escrita, mesmo carecendo, à semelhança dos pontos antes mencionados, de critérios de uniformidade, transversalidade ou globalidade na sua concretização. Encontramos, desta feita, algumas salas de jardim-de-infância com áreas da biblioteca claramente delimitadas mas onde se destaca a pouca diversidade de recursos nelas existentes, falta de diversidade, esta, que se torna, ainda, extensível às restantes áreas de trabalho da sala. Mas identificamos, também, salas com diversos quadros para tarefas especiais que levam à utilização de competências de leitura e escrita por parte das crianças para a sua efectiva utilização, situação que, por outro lado, acaba por esbarrar numa parca utilização dos recursos portadores de escrita disponíveis por toda a sala. Em geral, nas salas observadas os materiais de leitura são aqueles que mais abundam, como o são os registos escritos elaborados pelas educadoras. Esta situação coincide, por completo, com o tipo de estratégias que a maioria das educadoras implementa no seu trabalho directo com as crianças. Preocupadas em colocar ao dispor das crianças os materiais que estas necessitam para executar as suas tarefas de leitura ou de escrita, as educadoras restringem a sua intervenção neste domínio a um número limitado de estratégias que, na sua maioria, remetem para o desenvolvimento da linguagem oral, através do questionar, da leitura de histórias ou do cantar ou, ainda, no âmbito específico da leitura e da escrita, à escrita do nome próprio da criança. Este limitado leque de opções seguidas, mais centrado na leitura de registos do que na sua execução, vai, ainda, ao encontro dos objectivos que privilegiam em termos de projecto de intervenção, a maior parte dos quais orientados para as questões da compreensão e da produção da linguagem oral.

Evidentemente que, quando falamos das educadoras observadas estamos a referir-nos a regularidades que representam a maior parte das práticas pedagógicas observadas. Contudo, à medida que fomos reorganizando a informação e fomos aproximando o foco de incidência

do nosso olhar sobre o fazer das educadoras, fomo-nos apercebendo onde se acentuam e se diluem esses desfasamentos e verificámos que nem todas as educadoras desenvolvem práticas pedagógicas neste domínio de maneira descontinuada ou pontual. O Estudo 4 permitiu-nos destrinçar as práticas mais potencializadoras da emergência da linguagem escrita daquelas que o são menos mas, o Estudo 3 foi particularmente rico nesse sentido, permitindo-nos identificar quais os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas que melhor se coadunam com uma perspectiva de literacia emergente no jardim-de-infância. Neste estudo, de entre as três educadoras que melhores resultados obtiveram durante a observação efectuada no primeiro ano, para cada um dos modelos pedagógicos identificados, evidenciam-se positivamente dois casos que se constituem como bons exemplos de práticas pedagógicas implementadas em prol do desenvolvimento das crianças neste domínio.

O Estudo 4 foi bastante elucidativo das diferenças existentes entre as práticas mais ou menos potencializadoras da linguagem escrita e veio demonstrar a presença de singularidades face aos resultados globais descritos no Estudo 2. Caracterizadas por uma maior aproximação e coerência entre os elementos curriculares observados, as práticas pedagógicas das educadoras que mais promovem a mobilização de competências de leitura e escrita nas crianças que frequentam as suas salas (educadoras pertencentes ao Grupo 2), na procura da emergência da literacia, distanciam-se da generalidade das educadoras em aspectos como a concepção do projecto pedagógico de intervenção, a organização e gestão de espaços e tempos e a implementação de estratégias de intervenção directa junto das crianças.

Com projectos intencionalmente concebidos para dar resposta às necessidades das crianças no domínio da linguagem, oral e escrita, as educadoras que implementam práticas pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento da literacia, ao contrário da generalidade das educadoras, procuram aproveitar os diversos momentos da rotina diária para promover situações de contacto com a escrita, na linha das propostas de Hohmann et al. (1984), Tourtet (1987), Lentin (1990), Tough (1996), Podall e Comellas (1996), Bigas e Correig (2001) ou Lawhon e Cobb (2002); a maior parte delas incluiu momentos exclusivamente dedicados à mobilização de competências de leitura e escrita e tentam alargar a presença da escrita a espaços de trabalho que vão além das áreas tradicionalmente concebidas para esse fim.

Em relação à totalidade das educadoras observadas, aquelas que mais potenciam experiências de aprendizagem no domínio em causa, revelaram-se mais criteriosas na organização e apetrechamento das diversas áreas de trabalho que fazem parte das salas de jardim-de-infância, colocando ao dispor das suas crianças, não apenas espaços claramente orientados para a utilização da escrita, tais como a área de leitura e escrita ou a área do

computador mas, fundamentalmente, recursos diversificados e significativos para as crianças, na procura de promover a utilização funcional da linguagem escrita, tal como a definem Hohmann et al. (1984), Loughlin e Suína (1982), Schickedanz (1993), Hohmann e Weikart (1995), Carlino e Santana (1996), Curto et al. (1998), Morrow e Gambrell (1998), Neuman e Roskos (1998), Hill (1999), Nemirovsky (1999), Aranda Cervantes (2000), Rog (2001), Tolchinsky e Simó (2001) ou Lopes et al. (2004). Nestas salas, ao contrário daquilo que se verifica numa análise mais geral, a leitura e a escrita surgem um pouco por todo o lado, em etiquetas, em objectos do quotidiano das crianças, em quadros para tarefas especiais que são utilizados diariamente, em registos escritos elaborados por educadoras e crianças ou em suportes de escrita diversificados, e a sua utilização efectiva-se quer por iniciativa das educadoras, quer por iniciativa das crianças. Este aproveitamento que é conseguido de tempos e espaços também acontece graças à diversidade de estratégias de intervenção que as educadoras implementam junto do seu grupo de crianças. Mais diversificadas e concretizadas com alguma regularidade, as estratégias de intervenção directa que as educadoras implementam revelam um esforço por equilibrar a iniciativa do adulto e a iniciativa da criança no que diz respeito à mobilização de competências de literacia, na tentativa de oferecer às crianças oportunidades para observar, executar e questionar a escrita, como propõem Carlino e Santana (1996), Aranda Cervantes (2000) ou Saracho e Spodek (2006), e indo ao encontro da multiplicidade de situações avançadas por Castro Neves e Alves Martins (1994), Alves Martins e Niza (1998), Laster e Conte (1999), Bigas e Correig (2001) ou Hayes e Creange (2001), que se podem concretizar no dia-a-dia de trabalho na sala de jardim-de-infância.

Estas características, inerentes ao grupo que melhores práticas pedagógicas desenvolve no domínio da abordagem à linguagem escrita, tornam-se, ainda, mais evidentes quando observamos as descrições que o Estudo 3 nos apresenta daquelas educadoras que foram consideradas como as que melhor desempenho revelaram ter numa primeira fase de observação. E, para além de privilegiar, nas suas práticas pedagógicas, aspectos relacionados com a organização de espaços e tempos, de concepção de um projecto de intervenção que perspective um trabalho claramente orientado para a potencialização da linguagem escrita e, de implementarem, junto das crianças, estratégias que permitam que adultos e crianças possam mobilizar de maneira contextualizada e significativa a escrita, de forma próxima à do grupo que melhor potencia este domínio (Grupo 2 do Estudo 4), é a forma como o educador se relaciona com a escrita, parafraseando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que marca a diferença entre as melhores.

Como assinalámos no Estudo 3, de entre as três educadoras observadas, duas delas sobressaem pela forma como conjugam os diversos elementos curriculares em prol de uma intervenção realmente facilitadora da emergência da literacia nas crianças que frequentam as suas salas mas, é apenas uma aquela que se distingue pela maneira como encara o seu papel enquanto adulto que lê e escreve em situações funcionais e significativas e pela forma como transpõe essa perspectiva para o seu trabalho com as crianças, respeitando aquilo que elas sabem e conhecem sobre a leitura e a escrita. Neste sentido, a progressiva aproximação às práticas pedagógicas das educadoras foi-nos permitindo perceber o aspecto que marca a diferença numa abordagem à linguagem escrita onde a sua emergência é o cerne de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: fazer ou deixar fazer - eis a questão!

É com esta frase que podemos resumir o ponto central daquilo que representa uma intervenção pedagógica no domínio da linguagem escrita no jardim-de-infância que se pretende significativa, contextualizada, funcional, globalizante e articulada.

Para a educadora que comunga da perspectiva de emergência da literacia a partir da utilização da escrita no quotidiano, as questões de organização de espaços e tempos ou de planificação de estratégias de intervenção são mais uma ferramenta para a ajudar a sistematizar e criar as condições que considera fundamentais para que a abordagem à linguagem escrita aconteça e, aquilo que inicialmente não passa de um conjunto de intenções plasmadas no seu projecto de trabalho, vai sendo construído no dia-a-dia, através do aproveitamento de todas e qualquer uma das situações que, em contexto, vão acontecendo. O que mais sobressai da sua intervenção é o facto de, partindo daquilo que cada criança sabe e conhece da leitura e da escrita, e respeitando esses distintos níveis de desenvolvimento identificados no grupo de crianças, conseguir levar as crianças a utilizarem a leitura e a escrita da mesma forma que dramatizam na casinha, que constroem com os legos, que fazem um desenho ou uma pintura na área da expressão plástica. Para esta educadora valorizar a leitura ou a escrita de cada criança é tão ou mais importante que escrever ou ler diante das crianças de forma convencional. É por este motivo que, assumidamente leitora e escritora, a educadora de infância que coloca a intervenção no domínio da linguagem escrita no centro da sua intervenção e faz dele um dos principais eixos integradores de todas as demais aprendizagens, outorga à criança um papel chave na construção activa das suas concepções acerca daquilo que significa ler e escrever.

Esta questão da participação da criança parece ser o elemento que mais distancia a

educadora que melhores resultados obteve, quer durante a primeira fase de observação (Estudo 2), quer durante a segunda com o aprofundar das observações sobre a sua prática (Estudo 3), das restantes educadoras cujas práticas pedagógicas foram caracterizadas como sendo positivamente facilitadoras da abordagem à linguagem escrita nas suas salas. Se para a maioria a sua actuação enquanto modelo de leitor ou de escritor é fundamental para as crianças se aproximarem do código escrito, promovendo actividades onde as crianças possam, sobretudo, ver como se lê ou se escreve, para a educadora M criar condições para que as crianças experienciem a leitura e a escrita é a base da sua intervenção que, num jogo de equilíbrio com a sua própria actuação, vai permitindo um confronto entre as diversas formas de perspectivar a linguagem escrita existentes entre as crianças e adultos da sala.

De qualquer forma, mesmo no caso de estarmos perante intervenções onde o educador tem um papel mais activo e participativo, parece não haver dúvidas de que uma intervenção pedagógica criteriosamente planificada, mais sistematizada, consistente e que contemple estratégias de intervenção globais, de organização e gestão de espaços e tempos, e específicas de trabalho directo com as crianças, tem resultados positivos para as crianças, como o demonstram os resultados que, no Estudo 4, foram apresentados relativamente à evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita.

Quando comparados os resultados decorrentes das práticas destas educadoras, em termos de evolução das concepções sobre leitura e escrita das crianças que frequentam as suas salas, com os do grupo de educadoras que implementa práticas menos promotoras de uma abordagem emergente da linguagem escrita, verificamos que, de facto, as diferenças registadas parecem constituir-se como boas indicadoras da influência que umas e outras parecem ter. A julgar pelos resultados apresentados no Estudo 4, práticas pedagógicas potencializadoras da abordagem à linguagem escrita, enformadas por um conjunto de características que até aqui fomos identificando, são sinónimo de evolução significativa nas concepções infantis, mesmo quando nessas práticas podemos encontrar intervenções pautadas por alguns altos e baixos em termos de sistematicidade ou regularidade ou até mesmo de continuidade e articulação entre os diversos componentes curriculares a elas adstritos. Tal significa que práticas pedagógicas no âmbito da linguagem escrita mais articuladas, continuadas, contextualizadas, significativas, globalizantes e intencionalmente perspectivadas *à priori* podem representar grandes progressos para as crianças que delas usufruem.

É sobre este ponto que deve recair a nossa reflexão e aquela que os docentes deste nível de ensino são chamados a desenvolver. Um educador ciente do seu papel mediador mas,

também, interventor, como assinalam Muñoz e Zaragoza (2003), procurará, de forma integrada, perspectivar e implementar uma intervenção pedagógica no âmbito da linguagem escrita que leve as crianças não apenas a observar como ou para que se utiliza o código escrito mas, fundamentalmente, a apropriar-se, de maneira abrangente, dos aspectos conceptuais, funcionais e figurativos que a ela dizem respeito, considerando, sempre, que aquilo que se consiga atingir no jardim-de-infância é decisivo no desenvolvimento das aprendizagens futuras como o assinalam os estudos de Bairrão e Tietze (1995) ou Villalón et al. (2002).

Para que tal possa acontecer, é fundamental, como referem Britsch e Meier (1999), apostar nas interacções como estratégia para potenciar o desenvolvimento da linguagem e da literacia enquanto processos construídos em contexto, onde o aproveitamento máximo dos recursos disponíveis e o afiançar de uma relação entre a família e a escola devem ser premissas que norteiam a intervenção pedagógica do educador. Trata-se, pois, de conjugar e articular as possibilidades que espaços e tempos oferecem, acautelando, evidentemente, um conjunto de condições que os tornem ricos em qualidade e quantidade de recursos e em oportunidades para a sua exploração, com um conjunto de estratégias de trabalho directo com as crianças que privilegiem as relações que uns e outros possam construir em prol de uma multiplicação de situações onde a utilização funcional da escrita seja partilhada, na tentativa de a dotar de sentido e significado. Neste processo de apropriação da escrita, o papel do educador na sala de jardim-de-infância, enquanto auditor das falas das crianças, respeitador da sua diversidade, facilitador das relações sociais e das aprendizagens, escriba das crianças ou criador de situações-problema (Alves Martins e Niza, 1998), não se pode alhear da influência que, sobre o desenvolvimento da criança, representam o seu contexto familiar de proveniência, bem como todas as possíveis interacções que acontecem com outros adultos e crianças dentro e fora do contexto pré-escolar. Conhecer as práticas familiares de literacia, a forma como elas acontecem e as consequências que delas resultam (Berger, 1987; Christian & tal., 1998; Dickinson & DeTemple, 1998; Yarosz & Barnett, 2001; Jong & Leseman, 2001; Bennett et al., 2002; Saracho, 2002a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Wood, 2002; Baker, 2003; Haney & Hill, 2004; Mata, 2004, 2006; Willimans & Rask, 2003; Weigel et al., 2006) e, ainda, perceber o papel instrumental das interacções sociais, com adultos, com crianças mais velhas ou com crianças de idades próximas, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Teberosky, 1990, 1990a; Mata, 1991; Ladd & Coleman, 1993; Fernandes, 1997; Almeida et al., 1998; Lomangino et al., 1999; Nixon & Topping, 2001; Linnakylä et al., 2004) é fundamental para que o educador procure compreender a multiplicidade de variáveis que, de maneira directa ou

indirecta, interferem nesses processos e delineie a sua articulação numa intervenção pedagógica o mais abrangente e contextualizada possível.

VI.- CONCLUSÕES

1.- UMA ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA FEITA DE DESCONTINUIDADES

Em geral, as concepções e práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da linguagem escrita podem ser caracterizadas pela descontinuidade que revelam, entendendo esta descontinuidade enquanto situação pontualmente focada para o domínio em questão, mas carente de um fio condutor ou de um contínuo que lhe confira fluidez, regularidade, sistematicidade, transversalidade, enfim, que acabe por lhe facilitar uma perspectiva de omnipresença que a torne, de facto, contextualizada e significativa.

Esta descontinuidade, manifestada pelos altos e baixos que ora as aproximam, ora as distanciam, de uma abordagem que se pretende emergente, são denunciadoras de hiatos na forma como os educadores concebem e implementam a sua intervenção pedagógica, numa confluência de saberes e saberes-fazer, com implicações evidentes quer ao nível da organização e gestão da intervenção docente quer, sobretudo, ao nível da forma como as crianças são levadas a pensar a linguagem escrita, que se torna claramente evidente no Estudo 4. Em muitos casos, como referimos, a abordagem à leitura e à escrita, idealmente perspectivada enquanto emergência da literacia, acaba por se concretizar sob forma de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, sem que se perceba onde se situam as fronteiras entre uma e outra perspectiva mas, sobretudo, sem que os próprios educadores entrevejam as diferenças que uma e outra encerram, contrariamente aos resultados expressos nos estudos de Ferreiro (1997), de McMahon et al. (1998) ou de Islam (1999). Num ir e vir de acções e justificações, onde muitas vezes a prática surge discordante do discurso, as descontinuidades vão-se revelando a diferentes níveis à medida que vamos aprofundando na intencionalidade e na intervenção pedagógica, à semelhança do que se evidenciou em trabalhos de idêntica natureza desenvolvidos em Portugal (Guimarães & Youngman, 1995; Mourato, 1997).

Em primeiro lugar, no que diz respeito à organização e gestão do trabalho docente, essas descontinuidades podem ser identificadas: (1) entre projectos pedagógicos de intervenção escritos, centrados na linguagem oral e escrita, e domínios que os educadores referem privilegiar, direccionados para a linguagem oral, a motricidade fina ou a formação pessoal e social; (2) entre a forma como perspectivam a linguagem escrita e o tipo de estratégias que implementam de organização e gestão de espaços, onde o desinvestimento no apetrechamento dos diversos espaços de trabalho com materiais de leitura, mas sobretudo de escrita, é notório; (3) entre a importância que concedem à utilização de recursos diversificados, fundamentalmente de livros, para promover experiências de aprendizagem no

domínio da escrita e a parca diversidade deste tipo de materiais encontrada nas salas; (4) entre a forma como se posicionam face à linguagem escrita e o tipo de estratégias que implementam, onde as perspectivas de intervenção têm como alvo as necessidades e os interesses das crianças e a implementação de uma intervenção directa com as crianças se encontra muito centrada no fazer do educador; (5) entre uma perspectiva de literacia emergente defendida e a concretização de actividades que se enquadram numa perspectiva de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita; ou (6) entre a importância que atribuem às famílias nos processos de abordagem à linguagem escrita e as estratégias de intervenção que referem implementar para a concretização de uma articulação entre ambos os contextos, pautadas pelo seu carácter informal.

Por outro lado, concepções e práticas são coincidentes: (1) na definição de objectivos que privilegiam a linguagem oral e o tipo de estratégias que mais implementam, precisamente relacionadas com este domínio; (2) em relegar a importância da operacionalização do seu trabalho e a ausência concreta de planificações que o sustentem; (3) em outorgar pouca importância à rotina diária como meio para potencializar a linguagem escrita em contexto e na ausência de momentos particularmente orientados para este domínio; ou (4) em assinalar e implementar, com maior frequência, actividades centradas nas educadoras e no seu saber, relegando a participação activa da criança para um segundo plano.

Mas, observando com atenção os aspectos onde concepções e práticas parecem convergir, apercebemo-nos que a maior parte deles se distanciam de uma perspectiva de desenvolvimento emergente da literacia, indo ao encontro do posicionamento geral manifestado de construção activa da escrita, em situações de aprendizagem contextualizadas e significativas para as crianças.

Estes distanciamentos, não se mostrando muito diferentes daqueles identificados por Einarsdóttir (2001), Chan e Chan (2003), Nuttal (2003), Kwon (2004) ou Alvestad (2004), podem ser atribuídos a inúmeras causas, atendendo à complexidade dos processos implícitos no campo de intervenção do educador de infância que referenciamos na nossa pesquisa bibliográfica e que, como afirmam Sahin et al. (2002), levam os educadores a nem sempre dizerem fazer aquilo que na realidade fazem.

Uma dessas causas pode ser atribuída ao défice de conhecimentos que estes profissionais revelaram possuir no que diz respeito à forma como as crianças pensam a leitura e a escrita. Quando os educadores falam em procurar dar resposta às necessidades e interesses das crianças, no domínio da linguagem escrita, como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil, conhecer aquilo que as crianças pensam ou aquilo que sabem é essencial para garantir uma compreensão dos níveis de desenvolvimento presentes em todas e

cada uma das crianças e para transpor esse conhecimento para uma intervenção adequada, não apenas em termos do que a criança consegue fazer, mas, fundamentalmente, dos processos que vão mediar entre o patamar em que se encontra e o nível que seria esperado atingir ao longo do período de intervenção em educação de infância, ou seja, aquilo a que Vygotsky (1996) denominou como *zona do desenvolvimento próximo*. Neste sentido, as dificuldades em perceber os conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita, evidenciadas no Estudo 2, podem representar mais uma achega para justificar as descontinuidades quer ao nível das concepções, quer ao nível das práticas, também a julgar pelas ideias de Brownlee et al. (2002), segundo as quais a forma como os educadores se posicionam sobre as suas práticas e as justificações que mobilizam para as defender estão enformadas pelos conhecimentos adquiridos em formação. Parcos conhecimentos, estes, que se revelaram fundamentalmente sobre as concepções infantis mas, porque não, considerar que também, provavelmente, possam ter uma influência na perspectiva dos docentes acerca da melhor maneira de potencializar essas concepções e de as (re)conduzir para saberes cada vez mais próximos das regras convencionais da leitura e da escrita, sobretudo se considerarmos estudos como os de Verloop (1996) ou Husu (2003), que assumem a importância de considerar quer os conhecimentos práticos, quer os conhecimentos teórico-científicos dos educadores como essenciais na construção da intervenção pedagógica.

Contudo, e como fomos referimos, à medida que nos aproximámos de práticas pedagógicas mais coesas, os hiatos entre concepções e práticas foram minorando, mas não deixaram de existir, o que é perfeitamente compreensível atendendo à multiplicidade de factores que os processos de aprendizagem e desenvolvimento encerram e aos resultados apontados em estudos que analisam a relação entre concepções e práticas pouco conclusivos e contraditórios que, ou a revelam incoerente (Fung & Chow, 2002), ou a descrevem coerente e coesa (Bielenberg, 1993; Stipek et al., 2001), ou a perspectivam de maneira pouco clara sem determinar uma regularidade (Ponte, 1994, 1994a; Simmons et al., 1999; Haney et al., 2002; Menezes, 2002; López, 2003; Guimarães, 2003; Martin, 2004).

E, ao contrário da educadora que descrevemos como aquela que melhores práticas revelou desenvolver (M), em qualquer um dos outros casos não parece haver uma aposta clara na *escrita do quotidiano*. A perspectiva de conceber e utilizar um contexto de intervenção onde a escrita possa ser mobilizada sempre que existam coisas interessantes sobre as quais escrever ou ler de que nos falam Loughlin e Suína (1982) não parece ser uma prioridade para a maior parte dos educadores que desenvolvem o seu trabalho na Ilha Terceira, que se limitam à concepção e implementação de actividades, mais do que de estratégias, onde as crianças

possam, pontualmente, observar situações de leitura ou escrita, mas onde a sua participação activa e construtiva, neste domínio, se vê restringida à escrita do nome, à sua cópia e, eventualmente, à leitura silenciosa de um livro.

Mais do que perspectivar e implementar uma intervenção pedagógica global, articulada e contextualizada, a maioria dos educadores de infância parece optar por intervenções de carácter pontual que, inevitavelmente, levam à construção de uma ideia academicista da aprendizagem da linguagem escrita, contrária à que se pretende neste nível de ensino e à que preconizam seguir. O que parece estar em causa quando falamos de práticas onde essa descontinuidade não se verifica é, de facto, esse entendimento de escrita enquanto instrumento do quotidiano e é, nesses casos, que mais identificamos aspectos que aproximam concepções e práticas de uma abordagem emergente da literacia.

Em segundo lugar, essas descontinuidades e a sua incidência particular em grupos de práticas pedagógicas menos potencializadoras de uma abordagem à linguagem escrita sistematizada, contextualizada e funcional revelaram-se decisivas ao nível da forma como as crianças são levadas a pensar a linguagem escrita. Parecem não restar dúvidas da influência que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras podem ter na evolução dos conhecimentos das crianças e na sua forma de pensar a leitura e a escrita. Tal facto deve constituir-se como um alerta para que, cada vez mais, os educadores se consciencializem do seu papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para uma perspectivação cuidada de formas de intervenção que garantam alguma qualidade às diferentes experiências que as crianças vivenciam dentro e fora da sala de jardim-de-infância.

Por outro lado, quer falemos de práticas pedagógicas e concepções mais próximas de uma abordagem emergente da literacia, quer o façamos de práticas mais orientadas para uma preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, um elemento parece não representar um condicionalismo forte para as opções seguidas pelos educadores: o modelo pedagógico que assinalam orientar a sua intervenção pedagógica. Como vimos, o facto dos educadores assinalarem seguir um modelo particular ou terem optado por seguir uma orientação mais ecléctica parece não ser determinante no tipo de práticas pedagógicas que desenvolvem no domínio da linguagem escrita. Contrariando as nossas expectativas iniciais, atendendo às diferenças que a organização curricular de cada um dos modelos preconiza, as poucas diferenças registadas podem, também elas, ajudar a compreender a importância que a *cultura da escrita do quotidiano* pode representar e que a torna distante de uma ou outra posição teoricamente fundamentada numa modelo pedagógico particular. Mais do que optar por uma forma específica de organizar tempos e espaços, por incluir certos e determinados

recursos na sala ou por procurar implementar actividades específicas conotadas com modelos concretos, abordar a linguagem escrita no jardim-de-infância implica percebê-la enquanto objecto e instrumento do conhecimento, como afirmam Tolchinsky e Simó (2001), e transpor essa perspectiva para uma intervenção, neste âmbito que, como assinalam as autoras, abra a escola "...às utilizações sociais da escrita tentando que as crianças participem nessas utilizações de tal maneira que possam ir compreendendo cada vez melhor como funciona o sistema de escrita e se relacionem com as formas e significados em contextos distintos..." (p.78).

Quando actualmente no nosso país se aposta na leitura como forma de elevar os níveis de literacia e no alargamento de hábitos de leitura entre crianças e jovens, com a criação do Plano Nacional de Leitura (2007; Ministério da Educação et al., 2006), as perspectivas de que aspectos relacionados com processos de literacia possam ganhar mais destaque no quotidiano das escolas são, de certa forma, esperançosas. Contudo, e no caso concreto do jardim-de-infância, aparentemente a aposta na leitura de forma mais ou menos sistemática já se afigura como uma actividade rotineira. Se é certo que se afigura premente alargar este tipo de intervenção às práticas pedagógicas dos educadores ainda menos conscientes da sua importância para o desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, também é certo que continuar a apostar em actividades centradas nos docentes por si só não se revela suficiente. Por outro lado, a leitura não se deve limitar apenas ao escutar outra pessoa a descodificar um texto, é fundamental que a criança possa, ainda, ver como se lê para perceber alguns dos mecanismos que se revelam por detrás da verbalização, e que possa experienciar, ela própria, a leitura, construindo e reconstruindo formas possíveis de a utilizar, mobilizando as competências que possui. Trabalhos como o de Aram (2006), sobre o tipo de intervenção que o educador desenvolve no âmbito da literacia e os resultados em termos de desenvolvimento das crianças, vêm demonstrar que é da combinação de diferentes estratégias de abordagem à linguagem escrita implementadas pelos educadores de infância que acontece um ganho significativo para o desenvolvimento das crianças. Este estudo conclui que, se é certo que um programa assente apenas na leitura é positivo para as crianças, um programa que combine a leitura de histórias e o desenvolvimento de competências alfabéticas produz efeitos, em termos evolutivos, significativamente superiores quer no que diz respeito à linguagem oral, quer no que se refere à mobilização de competências de literacia.

Em geral, as actividades propostas no Plano Nacional de Leitura (2007) para o jardim-de-infância giram em torno do ouvir e da compreensão das histórias através da recontagem, da dramatização ou do desenho posterior. Em qualquer dos casos a iniciativa para a

implementação das actividades surge centrada no educador de infância que define o que vai ler e como, e é ele quem executa a leitura. A criança só começa a ter um papel mais activo no final da educação pré-escolar, caso as suas concepções sobre leitura forem suficientemente evoluídas para o aproximarem da leitura com fonetização, ou no ensino básico quando passa a fazer parte do grupo que denominam como "leitor emergente", considerado como tal quando consegue ler com alguma fluência textos simples ou quando demonstra ler com alguma dificuldade palavras novas.

De qualquer maneira, o Plano Nacional de Leitura vem constituir-se como uma achega para apelar à utilização de diferentes suportes de leitura e, se considerarmos que, em muitas das salas de jardim-de-infância, a leitura é utilizada como meio para potencializar o desenvolvimento da linguagem oral mais do que a linguagem escrita, este Plano poderá configurar-se como um contributo ou como um alerta para um trabalho que se pretende mais direccionado para a escrita, para a leitura e para a exploração dos distintos processos que lhe subjazem.

Por outro lado resta tentar perceber de que forma o Plano Nacional de Leitura será interpretado e concretizado pelos docentes dos diversos níveis de ensino mas, concretamente, pelos profissionais da educação de infância. Como tivemos oportunidade de referir, investigações como as de Lin et al. (1998), Finley (2000), Zuzovsky (2001), Drakenberg (2001), Ryan (2004), Einarsdóttir (2003), Ling (2003), Chan (2003), Nuttall (2003) ou Kwon (2004) revelam algumas dificuldades da parte dos educadores em adaptar-se a novas situações externamente impostas, nomeadamente as alterações curriculares, por falta de compreensão daquilo que se pretende ou porque, simplesmente, a sua prática pedagógica continuada ao longo de vários anos lhe confere algum "estatuto", resistindo a mudanças ao considerarem as suas práticas adequadas e com resultados positivos. Também é importante perceber o que irá acontecer na Região Autónoma dos Açores, atendendo a que, entre as escolas contempladas com apoio financeiro para o ano 2007, ano em que começará a ser implementado o Plano, não são atribuídas verbas para as escolas desta Região e até à data não parecem existir quaisquer directivas de parte das autoridades regionais que tutelam a educação de infância em relação a este projecto.

Daquilo que não parece haver dúvidas, é da necessidade de uma consolidação de concepções e práticas que tornem a abordagem emergente à linguagem escrita coesa, articulada e mais contextualizada. É fundamental que os educadores reconheçam na linguagem escrita, como o fazem noutras áreas da sua intervenção, que o papel activo e construtivo da criança é a base para uma verdadeira compreensão do seu significado e da sua

funcionalidade. Contudo, como tivemos a oportunidade de referir, um dos aspectos que confere alguma descontinuidade às práticas e às concepções dos educadores diz respeito ao tipo de participação que os docentes revelam desenvolver, assaz activa e neles centrada, e ao seu posicionamento adoptado face ao papel da criança nos processos de desenvolvimento das suas concepções acerca da leitura e da escrita, positivamente considerado construtivo.

Esta aparente dificuldade em tornar mais activo o papel da criança e as repercussões que este facto representa para a concepção e implementação da intervenção pedagógica do educador também pode, em parte, ver-se condicionada pelas próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), sobretudo em educadores menos reflexivos e despertos para uma abordagem à linguagem escrita construída pelas crianças. Se observarmos com atenção, as Orientações Curriculares apelam frequentemente à actividade do educador, colocando-o como motor principal das aprendizagens que, na sala do jardim-de-infância, possam acontecer. Especificamente no ponto referente à abordagem à linguagem escrita identificamos vários enunciados que remetem para o docente não apenas a responsabilidade de, enquanto facilitador, criar as condições para que a escrita se torne tão presente quanto possível mas, de participante activo nos diversos processos subjacentes a este domínio. Vejamos alguns exemplos deste acentuar de actividade sobre o educador com a citação de algumas frases presentes nesse documento: "a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito" (p.69); "o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto… Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, …propor que vejam o que vai acontecer…Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando…, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita…" (pp.70-71); "Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito…" (p.71); "Registar o que as crianças dizem e contam…" (p.71).

É certo que é um documento cujo objectivo é orientar a prática dos educadores, também é certo que a participação das crianças é assinalada e valorizada, como evidenciam frases tais como "…há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro…" (p.71) ou "contar notícias de casa, da terra, do jornal, da televisão, pode ser uma forma de perceber e utilizar a função informativa da linguagem" (p.72). Mas, contrariamente às propostas concretas de estratégias que são apontadas para os educadores, para as crianças são identificadas, na maior parte das vezes,

competências ou processos que devem ser desenvolvidos mais do que formas activas de participarem e de se verem envolvidas por iniciativa própria em situações de leitura e de escrita. Se não, vejamos os seguintes exemplos: "começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras…" (p.69); "…assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias" (p.70); "É através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética…" (p.70), entre outros.

A julgar pelos resultados de Einarsdóttir (2006), a influência deste documento pode ser um dos factores que explica os resultados mas, evidentemente, esta não deixa de ser uma especulação de entre outras possíveis causas que subjazam a esta descontinuidade nas formas de estar e pensar dos educadores que, atendendo à forma como os docentes partícipes deste trabalho mostram perspectivar e implementar estratégias de intervenção no domínio da linguagem escrita, poderá constituir como mais uma achega para a sua compreensão. Fica, aqui, por deslindar a forma como, realmente, estes educadores se têm apropriado deste documento orientador do seu trabalho ao longo dos anos, as implicações que o seu aparecimento teve para educadores e para crianças e a forma como perspectivam a concretização dos princípios nele expressos nas suas práticas pedagógicas.

Em qualquer dos casos, a solução para as descontinuidades verificadas na forma de pensar e agir dos educadores não é esquivar-se e relegar a linguagem escrita para os professores do primeiro ciclo, também não é deixar que a intervenção dos educadores prossiga limitada a duas ou três questões muitas das vezes associadas ao nome das crianças e muito menos o é restringi-la a exercícios de grafismos continuados perfeitamente descontextualizados daquilo que a escrita significa e da sua funcionalidade.

É fundamental apostar na formação inicial e contínua de educadores de infância neste domínio, pois como demonstraram os resultados obtidos, ainda existe muito desconhecimento acerca da forma como pode e deve ser concretizada a abordagem à linguagem escrita. Mesmo quando reconhecem que é um processo que se inicia muito antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que o seu papel deve ser o de facilitador de situações contextualizadas e significativas de aprendizagem, a tradução dessa perspectiva em termos da prática pedagógica revela-se algo confusa e pouco coerente.

As dificuldades em justificar as acções que tomam ou aquilo que dizem ser as suas práticas pedagógicas correntes no domínio da linguagem escrita são evidentes em muitos dos casos apresentados. Excessivamente colados às actividades que acontecem no dia-a-dia,

raramente são capazes de se posicionarem de forma distante daquilo que fazem.

Esta necessidade de formação justifica-se, ainda, atendendo às conclusões apresentadas, por um lado, em trabalhos que dão como certo um estreitar da coerência entre concepções e práticas em educadores com maior nível de formação (Cassidy et al., 1995; Shim & Herwig, 1997; Anderson, 2005; Gillentine, 2006), e, por outro lado, em trabalhos como os de Brownell e Pajares (1996), McMullen e Alat (2002), Lunenberg et al. (2000), Cusumano et al. (2006), Jackson et al. (2006) ou Saracho e Spodek (2007), todos eles indiciadores de uma forte relação entre a formação dos educadores e os resultados das crianças em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Concretamente no âmbito da promoção da literacia, os trabalhos de Jackson et al. (2006) e Cusumano et al. (2006) referem que a formação dos educadores de infância neste domínio traduz-se em intervenções pedagógicas mais potencializadoras da mobilização de competências de literacia nas crianças, com benefícios claros para estas últimas em termos do seu desenvolvimento da linguagem e da literacia. Mais, no domínio da linguagem escrita, a formação revelou-se igualmente positiva aquando da sua transposição para concepções e práticas mais concordantes com uma perspectiva de literacia emergente, de acordo com Islam (1999).

Como assinalam Halle et al. (2003), para além das questões aqui levantadas, muitas outros aspectos poderão estar por detrás de uma intervenção no âmbito da literacia que se pretende eficaz: o modelo de intervenção que o educador segue, a intensidade da intervenção, a sistematicidade da intervenção, as características do próprio educador (orientação profissional, as suas competências no âmbito da literacia), entre outros, que devem ser alvo de uma investigação continuada e aprofundada, atendendo à complexidade que o estudo neste domínio implica. Também é fundamental tentar perceber de que maneira outros factores podem ter resultado no enformar das concepções e práticas aqui descritas. Não podemos olvidar aspectos como a empregabilidade, a colegialidade, o reconhecimento da competência profissional do educador, as suas qualidades pessoais (Claderhead & Robson, 1991; Hamilton, 1993; Lauriala, 1997; Munthe, 2001; Einarsdóttir, 2002, 2003a; Bejarano & Carvalho, 2003; Errington, 2004; Sumsion, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2006), igualmente assinalados como factores que ajudam a dar corpo à forma de estar na profissão.

Essa complexidade na assumpção de um currículo para a educação pré-escolar centrado no desenvolvimento da literacia fica bem patente no artigo publicado por Schickedanz (1994) que revela que, mesmo com a divulgação das mais recentes investigações no âmbito da emergência da literacia para este nível de ensino, os educadores continuam a perspectivar este domínio como uma área que surge associada a uma aprendizagem formal, academicamente orientada. De acordo com a investigadora, esta situação é explicada

atendendo a cinco factores que surgem interrelacionados: (1) o facto da investigação acerca da literacia emergente ter sido mal interpretada pelos educadores; (2) a forte influência que a teoria e a tradição parecem ter sobre a educação de infância que, enfatizando o papel activo da criança e diminuindo o papel do educador, leva estes profissionais a pensar numa desnecessária participação mais orientada e planificada para que o desenvolvimento possa acontecer; (3) o temor que os educadores sentem de cair em situações extremas de, por um lado, não ensinar ou, por outro lado, ser demasiado prescritivos ou orientadores; (4) a confusão que revelam ter acerca das experiências que contribuem para elevar a auto-estima das crianças; e (5) frequentemente, muitos educadores, têm poucos conhecimentos acerca da forma como as crianças aprendem a ler, sobretudo, do período de transição entre a emergência da literacia e a sua aprendizagem formal.

É essencial repensar a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, fundamentalmente, desde a perspectiva do educador. E fazê-lo implica, não somente tornar-se consciente do seu papel enquanto organizador, gestor, encorajador ou modelador de situações de aprendizagem no domínio da linguagem escrita mas perceber, ainda, que na actualidade, entender a emergência da literacia significa abrir horizontes à inclusão de novas realidades que se tornam cada vez mais presentes. Como afirma Ferreiro (1997a), "não são necessários muitos argumentos para convencer o público letrado de uma vivência do quotidiano: o aparecimento e rápida disseminação dos computadores de uso pessoal está a transformar rapidamente os nossos modos de produzir e ler textos. A expressão *computer literacy* esconde mais do que aquilo que explicita: uma boa parte da população, supostamente letrada, resulta iletrada em relação a esta nova tecnologia" (p.277). Neste contexto, o papel do educador já não pode nem deve procurar apenas a emergência da literacia nas crianças como processo que facilita a aprendizagem da linguagem escrita, nem se pode tão-somente preocupar com que essa aprendizagem se traduza numa mobilização de competências funcionais neste domínio; agora é-lhe, ainda, exigido que alargue esses processos de desenvolvimento a outros âmbitos de forma a dar resposta às necessidades de adaptação às novas e crescentes formas de literacia que imperam. Como refere Millard (2003), estas novas realidades devem levar a escola a adoptar aquilo que define como *literacia de fusão*, que não é mais do que uma articulação entre as exigências da escola e os interesses das crianças em prol do desenvolvimento significativo e sustentado destas últimas no sentido de melhor compreenderem e mobilizarem competências de literacia, de forma funcional, mas prazenteira.

Trata-se, no fundo, de transpor para o jardim-de-infância a vivência quotidiana da escrita que acontece fora da escola, o que implica, necessariamente, que o educador também

se assuma como seu utilizador. De novo citamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que sintetizam claramente esta posição: “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p.71). E, não podemos deixar de concordar com a posição de Caldera (2003) ao afirmar que “um facilitador que não manifeste na sua vida quotidiana disposição para a lecto-escrita, terá grande dificuldade em acompanhar as crianças na sua aprendizagem, ser-lhe-á difícil compreender as necessidades das crianças e oferecer-lhes um ambiente adequado para a aprendizagem” (p.98).

Em síntese, perspectivar o educador de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita implica apreender o seu ser, o seu saber e o seu fazer, como assinalam Cook e Toung (2004), desde um ponto de vista articulado e globalizante, sem esquecer que o seu papel é decisor na vida da criança pré-escolar, parafraseando Malone e Denno (2003).

2.- CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES

A pesquisa bibliográfica efectuada ao longo do desenvolvimento do trabalho permitiu apercebermo-nos que é na última década que se têm intensificado os estudos no âmbito da abordagem à linguagem escrita, fundamentalmente centrados nas práticas dos educadores de infância e no estudo das concepções infantis sobre leitura e escrita. Pontualmente, surgem trabalhos que se ocupam do estudo das concepções destes docentes que, não sendo abundantes, nem direccionados para aspectos particulares do seu saber e do seu saber-fazer, vão-nos oferecendo algumas ideias gerais, muito por contraponto com o estudo das concepções de docentes que leccionam noutros níveis de ensino. Nesta área e, em Portugal, dois se afiguram como os mais próximos daquilo que foi o nosso objecto de estudo (Guimarães & Youngman, 1995; Mourato, 1997), mas, também a nível internacional, foram identificados alguns trabalhos, a maior parte dos quais tiveram lugar na década de 1990, sendo certo que os mais recentes (Miller & Smith, 2004; Foote et al., 2004; McCutchen et al., 2002) são aqueles que mais se aproximam do nosso, apesar de, cada um deles, se ocupar de um aspecto pontual, globalmente inserido na totalidade dos quatro estudos aqui apresentados.

Neste sentido, o nosso trabalho vem, essencialmente, contribuir para o aprofundar do conhecimento neste domínio, nesta vertente ainda, aparentemente, pouco explorada em Portugal, que conjuga concepções sobre o processo de abordagem à linguagem escrita, concepções sobre a forma como os educadores vêem as suas práticas neste domínio e práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio em causa, confrontando, estas últimas,

com a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita.

Em geral, o presente trabalho de investigação permitiu-nos, como referimos anteriormente, determinar a existência de desfasamentos quer entre concepções e práticas, quer mesmo dentro das concepções e das práticas pedagógicas que os educadores de infância da Ilha Terceira desenvolvem. Estes desfasamentos, à medida que vamos aprofundando no conhecimento de uns aspectos e outros, vão-se diluindo, dando lugar a posições mais coesas e coerentes de estar e fazer neste âmbito, com claras vantagens para as crianças que frequentam essas salas.

Assim, conhecendo melhor a forma de saber e de saber-fazer dos educadores no domínio da abordagem à linguagem escrita, ao presente trabalho de investigação compete fazer uma chamada de atenção não apenas para, uma vez mais, assinalar a importância que o trabalho neste domínio representa para as crianças que frequentam a educação pré-escolar mas, principalmente, para perceber que existem pontos fortes e fracos na intervenção pedagógica dos educadores de infância, para compreender que são algumas as continuidades e descontinuidades que as formas de pensar e agir dos educadores revelam e para reforçar a ideia da necessidade de uma constante reflexão, por parte destes profissionais, acerca da intervenção pedagógica que desenvolvem.

Evidentemente que, levar os educadores de infância a perceberem, por si sós, os hiatos que as suas concepções e práticas denunciam, não resulta simples, fundamentalmente por duas ordens de razão já aventadas.

Em primeiro lugar pela existência de défices ao nível dos conhecimentos que, sobre a abordagem à linguagem escrita, estes docentes delatam. Neste sentido, é essencial apostar na formação inicial e contínua dos profissionais da educação de infância, como forma de os aproximar dos conhecimentos científico-teóricos que, neste campo, têm sido produzidos recentemente e de os ajudar a estabelecer uma ponte entre estes conhecimentos e as práticas pedagógicas que podem desenvolver nas suas salas de jardim-de-infância de maneira coesa, coerente, globalizante e contextualizada, sabendo que, como o indicam os trabalhos de Cassidy et al. (1995), Shim e Herwig (1997), Lin et al. (1998), Brownlee et al. (2000), McMullen e Alat (2002), Husu (2003), Winch (2004), Anderson (2005) ou Gillentine (2006), esta formação pode ir moldando as formas de pensar dos docentes, com sérias repercussões ao nível da sua intervenção pedagógica.

Em segundo lugar pelas resistências que os educadores possam oferecer a mudanças nas suas formas de ser e estar na profissão que, não tendo sido identificadas no presente trabalho, não deixam de fazer parte da sua condição humana ao colocar em xeque muitas das certezas que, ao longo dos anos, como profissionais, foram construindo, como o revelam os

estudos de Finley (2000), Abbott-Chapman et al. (2001), Zuzovsky (2001), Drakenberg (2001), Bejarano e Carvalho (2003), Ling (2003), Einarsdóttir (2000, 2001, 2002, 2003, 2003a), Nuttall (2003), Chan e Chan (2003), Sumsion (2004), Ryan (2004), Kwon (2004), Alvestad (2004) ou McMullen et al. (2005).

Não obstante os conhecimentos que a existência de estes e outros condicionalismos possam representar no processo de aproximação dos educadores de infância a perspectivas e intervenções pedagógicas coerentes e coesas numa abordagem cada vez mais emergente da literacia, com o presente trabalho pretendemos dar uma modesta contribuição para a compreensão dos distintos aspectos que enformam o saber e o saber-fazer destes docentes. Na expectativa de que as suas implicações possam ser usufruídas quer pelos docentes deste nível de ensino, quer por docentes que, dedicados à formação de educadores de infância e, porque não, de professores do primeiro ciclo do ensino básico, dele possam tirar partido, é nossa aspiração que o documento possa ser mobilizado em prol da construção de práticas de abordagem à linguagem escrita de qualidade que, pedagógica e cientificamente sustentadas, se traduzam em benefícios, imediatos e futuros, para as crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Por outro lado, este longo processo de apreensão das formas de pensar e agir dos educadores de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita e das implicações que elas representam para as crianças que frequentam a educação pré-escolar não se revelou tarefa fácil e livre de dificuldades. Os principais obstáculos que foram sendo sentidos ao longo do estudo prenderam-se com questões de carácter metodológico, fundamentalmente, associadas à abrangência do estudo e aos seus diversos níveis de análise.

Se inicialmente as limitações foram impostas, desde logo, atendendo ao espaço temporal disponível e aos objectivos que nos eram ambicionados atingir, num segundo momento, as dificuldades centraram-se na capacidade para organizar e gerir mas, sobretudo, para articular os diferentes eixos orientadores do trabalho (concepções dos educadores, práticas pedagógicas, concepções infantis), situando-os em momentos distintos e em níveis de abrangência também eles diferentes. Encontrar, ao longo dos diversos níveis de análise, um fio condutor que permitisse, posteriormente, confrontar essa informação não se revelou tarefa fácil atendendo, quer ao seu grau da especificidade, quer aos objectivos que se pretendiam atingir em cada momento, quer, ainda, às técnicas de recolha de dados que, à partida, se revelavam mais adequadas para cada estudo a realizar.

A pesquisa bibliográfica efectuada, mas sobretudo a existência de algumas investigações mais directamente ligadas à educação de infância, em geral, e à abordagem à linguagem escrita neste nível, em particular, revelaram-se fundamentais na definição dos

aspectos a avaliar quer ao nível das concepções, quer ao nível das práticas pedagógicas dos educadores. Identificados estes elementos (posicionamento pedagógico, metodologia de abordagem à linguagem escrita e processos inerentes ao desenvolvimento das concepções infantis sobre leitura e escrita), a sua transposição para cada um dos estudos a desenvolver foi conseguida mas, as dificuldades surgiram ao nível da articulação entre a distinta informação que, cada um dos estudos, pretendia englobar. Desta forma, e atendendo às características que as próprias metodologias e as técnicas de recolha da informação impunham, procurámos ser o mais abrangente possível sabendo, contudo, que haveria aspectos que, à partida, dificilmente poderiam ser confrontados de maneira directa e linear ao longo dos quatro estudos.

Estas limitações impostas pelos diferentes graus de abrangência do trabalho (todos os 75 educadores de infância da Ilha Terceira num primeiro estudo, um grupo alargado de 18 educadoras num segundo estudo e um grupo restrito de 3 educadoras num terceiro estudo e, ainda, cerca de 150 crianças) e pelas distintas áreas temáticas em estudo (concepções e práticas dos educadores e concepções infantis) foram rapidamente ultrapassadas durante a etapa de trabalho de campo desenvolvida, mas voltaram a fazer-se sentir, de novo, já durante a fase de tratamento e análise da informação recolhida.

A quantidade de dados recolhidos, já durante a fase de tratamento e análise, condicionou, de alguma maneira, as opções tomadas, sendo certo que, seguramente, ficaram, ao longo dos diversos estudos, variáveis por explorar que, conhecidas e conhecendo a sua influência nas concepções e práticas dos educadores de infância e na evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita não puderam ser mobilizadas atendendo aos constrangimentos estruturais e temporais do próprio trabalho. Assim, uma análise mais exaustiva dos dados poderia, por exemplo, ter-nos levado a explorar, para além do modelo pedagógico ou das práticas mais ou menos potencializadoras da abordagem à linguagem escrita, os anos de serviço docente dos educadores ou as características do contexto familiar das crianças e a relação destas variáveis com o todo dos dados recolhidos em cada estudo.

Por outro lado, e no caso particular dos dados tratados estatisticamente, seguramente poderiam ter sido alvo de um outro tipo de análise, porventura mais rico. Em qualquer caso, optou-se por, em primeiro lugar, efectuar uma análise estatística que permitisse dar resposta aos objectivos definidos em cada estudo e, em segundo lugar, que permitisse, à investigadora, uma adequada compreensão e mobilização da informação nela contida, de maneira a apreender as realidades expressas em cada uma delas.

Finalmente, uma das derradeiras dificuldades revelou-se na extensão, assaz prevista, que essa abrangência do trabalho conferiu ao documento escrito. Sem poder fugir a ela, ao longo do texto tentou-se ser o mais preciso possível, correndo o risco de ficarem aspectos por

explorar ou desenvolver conveniente e suficientemente.

As limitações ora aventadas, bem como algumas das hipóteses que foram sendo lançadas, ao longo dos diversos estudos aqui apresentados e que tentaram explicar os resultados obtidos, constituem-se como pontos de partida para novas formas de pensar a investigação futura neste âmbito. As diferenças entre concepções e práticas, as diferenças nas próprias práticas ou nas próprias concepções dos educadores acerca da abordagem à linguagem escrita e os resultados que das intervenções pudemos registar na evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita, levam-nos, agora, a propor um conjunto de outros estudos a partir do qual se poderia contribuir para o aprofundar de conhecimentos neste campo da investigação que, por força dos imperativos temporais e estruturais do próprio trabalho, não puderam ser desenvolvidos ou ficaram aquém de sê-lo. Assim fica por:

a) aprofundar as razões ou justificações que levam as educadoras a privilegiar ou não a linguagem escrita na sua intervenção;

b) aprofundar no estudo da forma como foi operacionalizada a introdução da linguagem escrita neste nível de ensino e das dificuldades que os educadores sentiram para intervir neste domínio, indo ao encontro de trabalhos como os de Einarsdóttir (2003), Ling (2003), Chan (2003), Nuttall (2003) ou Kwon (2004), entre outros, que reflectem acerca das mudanças pessoais e profissionais implicadas na introdução da abordagem à linguagem escrita com o surgimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

c) avaliar as práticas de leitura dos próprios educadores de infância e estudar a possível relação entre essas práticas e a forma como abordam a linguagem escrita no jardim de infância (hábitos pessoais versus hábitos profissionais);

d) analisar a forma como educadores de infância e professores do primeiro ciclo perspectivam a linguagem escrita e a forma como vêem a transição entre os dois níveis de ensino no domínio em questão, por forma a tentar perceber de que maneira é conseguida a continuidade entre os dois níveis de ensino, quais os aspectos mais privilegiados por uns e outros e quais as condições que são consideradas por ambos para que a transição da criança seja bem sucedida neste domínio;

e) estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas dos educadores e outras variáveis que não puderam ser exploradas, tais como: anos de experiência, comportamentos enquanto leitores e escritores adultos, influência das crianças no tipo de intervenção que desenvolvem;

f) aprofundar nas formas de articulação família/escola que no domínio da linguagem escrita são desenvolvidas.

Finalmente, este leque de opções que aqui se desenha serve apenas reforçar a ideia da

necessidade de prosseguir a investigação neste domínio, na procura de uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos sentidos e significados que os educadores de infância conferem ao seu saber e ao seu saber-fazer, concretamente, no âmbito da abordagem à linguagem escrita, sempre com a perspectiva clara de que esse aprofundar pode e irá, certamente, repercutir em benefícios para as crianças que frequentam este nível de ensino.

É essencial perceber, em último caso, que "não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida..." (Ministério da Educação, 1997, p.17). Tendo sempre como alvo a criança, trata-se, no caso da intervenção no domínio da linguagem escrita, de que educadores e formadores partam de uma premissa base assinalada por Ferreiro (1997), e que referimos no início do nosso trabalho – "em lugar de nos perguntarmos se "devemos ou não ensinar" é necessário preocuparmo-nos em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de existência da língua, é um objecto social, é parte do nosso património social" (p.122). Trata-se, pois, de levar as crianças a uma "…primeira imersão na cultura letrada…" como assinala Ferreiro (2001, p.25), porque, se elas percebem que as letras são importantes para os adultos vão querer apropriar-se delas, como afirma a autora.

Concordamos com Emília Ferreiro (1992) quando afirma que "(...) bastam alguns meses – às vezes poucas semanas – para conseguir que crianças acostumadas com uma prática escolar tradicional mudem de atitude e se envolvam numa prática construtiva, enquanto que com os professores, algumas semanas, meses ou até mesmo um ano inteiro são insuficientes para que se alcance uma mudança semelhante" (p.34). Contudo, consideramos que estas dificuldades e resistências à mudança não podem nem devem ser impeditivas de uma intervenção constante por parte dos diversos intervenientes ligados à educação de infância, no sentido de aproximar a intervenção pedagógica dos educadores de patamares de qualidade, onde a valorização da escrita e a sua utilização enquanto instrumento e objecto de conhecimento, como afirmam Tolchinsky e Simó (2001), sejam uma constante para adultos mas, fundamentalmente, para crianças.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS E ARTIGOS CIENTÍFICOS:

- Abbott-Chapman, J.; Hughes, P. & Williamson, J. (2001). Teachers' Perceptions of Classroom Competencies over a Decade of Change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, v.29*, nº.2, pp.172-185.

- Almeida, M.M. de; Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interacções sociais. *Análise Psicológica, v.2*, nº.16, pp.321-329.

- Altet, M. (1994). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, série VII*, (1-2-3), 415-422.

- Alves Martins, M. (1993). Les idées dês enfants sur l'écrit à léntrée à l'école primaire. In Alves Martins, M.; Besse, J.-M.; Chauveau, G.; Inizan, A. & Rogovas-Chauveau, E. *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.

- Alves Martins, M. (1996). Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Lisboa: ISPA

- Alves Martins, M. (no prelo). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children.

- Alves Martins, M.; Besse, J.-M.; Chauveau, G.; Inizan, A. & Rogovas-Chauveau, E. (1993). *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.

- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, série V*, (1), 45-65.

- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A.(1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica, série V*, (4), 499-508.

- Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas, nº.7,* Novembro, pp.59-69.

- Alves Martins, M. & Silva, A.C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, 1* (XVII), pp.49-63.

- Alves Martins, M. & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education, v.16,* nº.4, pp.606-617.

- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education, v.12,* nº.2, pp.83-97.

- Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de Escrita. *Análise Psicológica, v.1, nº.XXII,* pp.139-154.

- Anderson, G.T. (2005). Innovations in Early Childhood Teacher Education: reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, v.26,* pp. 91-95.

- Anderson, L.M. & Holt-Reynolds, D. *Prospective teachers' beliefs and teacher education pedagogy: research based on a teacher educator's practical theory*. 25/Out./2002. <http://nertl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr956.pdf>

- Andricaín, S. *Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura*. 1999. 07/Jun.2000. <http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/80.html>

- Andricaín, S. & Rodríguez, A.O. *En busca de un niño lector*. 1993, 1995. 07/Jun.2000. <http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/52.html>

- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities and their combination. *Reading & Writing, v.19,* pp. 489-515.

- Aranda Cervantes, G. *Reflexiones para la Renovación de las Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura*. 1990/93/96. 15/Jun.2000. <http://www.e-h.uv.mx/publgilb.htm>

- Badia, A. (coord.); Boadas, E.; Fuentes, M. & Liesa, E. (2003). *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ceac ediciones.

- Bailey Jr., D.B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly, v.17*, pp. 281-294.

- Bairrão, J.; Barbosa, M.; Borges, I.; Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar?. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, v.19*, pp.87-106.

- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning Reader's Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology, v.23*, pp.239-269.

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Eduções 70.

- Beck, J.; Czerniak, C.M. & Lumpe, A.T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher Education, v.11*, nº.4, pp.323-343.

- Beijaard, D. & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation, v.22*, nº.3, pp.275-286.

- Bejarano, N.R.R. & Carvalho, A.M.P. de (2003). Tornando-se professores de ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação, v.9*, nº.1, pp.1-15.

- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A.(Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

- Bennett, K.K.; Weigel, D.J. & Martin, S.S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly, v.17*, pp.295-317.

- Berger, E.H. (1998). Reaching Parents Through Literacy. *Early Childhood Education Journal, v.25*, nº.3, pp.211-215.

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie, nº.90*, 17-22.

- Besse, J.-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenése de la langue écrite. In Chauveau, G. ; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan.

- Bielenberg, J.E. (1993). *How a Teacher's Beliefs and Knowledge Inform Practice*. Paper apresentado no Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. USA: Atlanta (ED 362 396).

- Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

- Braithwaite, J. (1999). Does it matter what I think?- an exploration of teachers' constructions of literacy and their classroom practices. Paper apresentado na European Conference on Educational Research, Finlandia. *Educationon-line*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001288.htm > (11-02-06).

- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Britsch, S.J. & Meier, D.R. (1999). Building a Literacy Community: the role of literacy and social practice in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal, v.26*, nº.4, pp. 209-215.

- Brock, A. (2003). Eliciting early years educators' thinking. Ascertaining professional and practical knowledge, interests and concerns. Paper apresentado na British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgo. Education-Line (11/02/2006).

- Bromley, H. (2001). A question of talk: young children reading pictures. *Reading: literacy and language, July*, pp.62-66.

- Bromme, R. (1987). Teachers' assessments of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. In - Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Brown, G.TL. (2003). *Teachers' Instructional Conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum and teacher efficacy*. Paper apresentado na Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education. Nova Zelândia.

- Brownell, M.T. & Pajares, F.M. (1996). *The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: a path analysis*. Research Bulletin. USA: Florida Educational Research Council, Inc.

- Brownlee, J. (2003). Paradigm shifts in pre-service teacher education students: case studies of changes in epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, v.3*, pp.1-6.

- Brownlee, J.; Berthelsen, D.; Irving, K.; Boulton-Lewis, G. & McCrindle, A. (2000). Caregivers' beliefs about practice in infant child care programmes. *International Journal of Early Years Education, v.8*, nº.2, pp.155-165.

- Bruyne, P. & Schoutheete, J.H.M. (1974). Dynamique de la recherché en sciences socials. França: Presses Universitaires de France.

- Burchinal, M.R.; Peisner-Feinberg, E.; Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool through Second Grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, v.40*, nº.5, pp.415-436.

- Burton, J. (1997). Teaching Dilemas and Employment Relations in Chile Care Centres. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education, v.1*, pp.123-131.

- Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica, v.12*, nº.2, pp.96-102.

- Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Calderhead, J. & Gates, P. (Ed.) (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Grã Bretanha: The Falmer Press.

- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of Teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, v.7,* nº.1, pp.1-8.

- Cardona, M.J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância, nº 24*, 8-15.

- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiência constructivista en Educación Infantil y Primária*. Madrid: Visor.

- Carter, K. & Doyle, W. (1987). Teachers' Knowledge structures and comprehension processes. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Cassidy, D.J.; Buell, M.J.; Pugh-Hoese, S. & Russell, S. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. Early *Childhood Research Quarterly, v.10*, pp.171-183.

- Castro, L.B. & Ricardo, M.M.C. (2003). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

- Castro Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrindo a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

- Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares – marco histórico, currículo y estructura*. Espanha: Ediciones Ceac.

- Chaliès, S.; Ria, L.; Bertine, S.; Trohel, J. & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education, v.20,* pp.765-781.

- Chan, L.K.S. & Chan, L. (2003). Early Childhood Education in Hong Kong and its Challenges. *Early Child Development and Care, v.173*, nº.1, pp.7-17.

- Chen, C.-C.; Taylor, P.C. & Aldridge, J.M.. *Development of a Questionnaire for Assessing Teachers' Beliefs about Science and Science Teaching in Taiwan and Australia*.

(2002). <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/conference/97conference/chen.pdf. 28/10/2002>.

- Chillón, G.D. (2000). *Proyectos de Trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

- Christian, K.; Morrison, F.J. & Bryant, F.B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: interactions among child care, maternal education and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly, v.13*, nº.3, pp.501-521.

- Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1987). Teacher Planning. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Clark, P. & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care, v.175*, nº.4, pp.285-301.

- Cobb, J. (2005). Planning the seeds… Tending the Garden… Cultivating the Students: Early Childhood Preservice Teachers as a Literacy Researchers Exploring Beliefs about struggling readers and diversity. *Journal of Early Childhood Teacher Education, v.26*, pp.377-393.

- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. & He, M.F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education, v.13*, nº.7, pp.665-674.

- Cook, P.F. & Young, J.R. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies, v.36*, nº.3, pp.341-360.

- Craig, C.J. (1999). Parallel stories: a way of contextualizing teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education, v.15*, pp.397-411.

- Curto, L.M.; Morillo, M.M. & Teixidó, M.M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Cusumano, D.L.; Armstrong, K.; Cohen, R. & Todd, M. (2006). Indirect Impact: how early childhood educator training and coaching impacted the acquisition of literacy skills in preschool students. *Journal of Early Childhood Teacher Education, v.27*, pp.363-377.

- Davies, M. (1997). The Teachers' Role in Outdoor Play: Preschool Teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education, v.1*,pp.10-20.

- Davies, D. & Rogers, M. (2000). Pre-service Primary Teachers' Planning for Science and Technology Activities: influences and constraints. *Research in Science & Technological Education, v.18*, nº.2, pp.215-225.

- Day, C.; Calderhead, J. & Denicolo, P. (Ed.) (1993). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. Grã Bretanha: The Falmer Press.

- D'Angiulli, A.; Siegel, L.S. & Hertzman, C. (2004). Schooling, Socioeconomic Context and Literacy Development. *Educational Psychology, v.24*, nº.6, pp.867-883.

- Dearing, E.; McCartney, K.; Weiss, H.B.; Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, v.42*, pp.445-460.

- Deforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching?. *Learning and Instruction, v.5*, pp.385-400.

- Dickinson, D.K. & DeTemple, J. (1998). Putting Parents in the Picture: maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, v.13*, nº.2, pp.241-261.

- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. European *Journal of Teacher Education, v.24*, nº.2, pp.195-204.

- Duke, J. & Prater, G. (1991). Preschool Teachers' Expectations of Preschoolers Labeled Developmentally Delayed: a pilot study. Technical Reports – ED 355 047.

- Dunkin, M.J.; Welch, A.; Merritt, A.; Phillips, R. & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. *Teaching and Teacher Education, v.14*, nº.2, pp.141-151.

- Earle, R.S. (1996). *Instructional Design Fundamentals as Elements of Teacher Planning Routines: Perspectives and Practices from two Studies*. In Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. (ED 397 789). Indianapolis.

- Edwards, D. (1999). Public factors that contribute to school readiness. *Early Childhood Research & Practice, v.1*, nº.2.

- Edwards, S. (2005). Children's learning and developmental potential: examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective. *Early Years, v.25*, nº.1, pp.67-80.

- Einarsdóttir, J. (2000). Incorporating Literacy Resources into the Play Curriculum of two Icelandic Preschools. In Roskos, K.A. & Christie, J.F. (Coord.). *Play and Literacy in Early Childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Einarsdóttir, J. (2001). *Principles Underlying the Work of Icelandic Preschool Teachers*. Paper apresentado na AERA Conference. Seattle, USA. (ED 453 945).

- Einarsdóttir, J. (2002). *Manifestations of cultural beliefs in the daily practice of Icelandic preschools*. Paper apresentado no AERA Conference, New Orleans, Abril. Educational Resources Information Center (ED 468 280).

- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years, v.23*, nº.2, 103-116.

- Einarsdóttir, J. (2003a). Beliefs of Early Childhood Teachers. In Saracho, O.N. & Spodek, B. *Studying Teachers in Early Childhood Settings. A volume in Contemporary Perspectives in Early Childhood Education*. Connecticut: Information Age Publishing.

- Einarsdóttir, J. (2006). From Pre-school to Primary School: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research, v.50*, nº.2, pp.165-184.

- Entwistle, N.; Skinner, D.; Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development, v.19*, nº.1, pp.5-26.

- Epstein, A.; Hohmann, C. & Hohmann, M. (2002). *How Young Children learn to read in High/Scope Programs – A Summary*. <http://www.highscope.org/NewsandInformation/PositionPapers/summary.htm. 03/12/2006>.

- Erden, F. & Wolfgang, C.H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care, v.174*, nº.1, pp.3-11.

- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International, v.41*, nº.1, pp.39-47.

- Esteves, M.L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.

- Estrela Rego, I.M.C. (1999). *Teachers' Educational Beliefs*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade dos Açores: Ponta Delgada.

- Evans, M.A.; Bell, M.; Shaw, D.; Moretti, S. & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading & Writing, v.19*, pp.959-989.

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica, v.4*, nº.15, pp.563-572.

- 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*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.

- Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In Ferreiro, E. & Palácio, M.G., *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. (1992). *Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In Besse, J.-M.; Gaulmyn, M.-M.; Ginet, D. & Lahire, B., *L' "Illettrisme" em questions*. Lyon: Presses Universitaires.

- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Goodman, Y.M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E. (1997a). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudos Avançados, v.11*, nº.29, pp. 277-285.

- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E. & Palácio, M.G. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction, nº. 9*, pp.543-564.

- Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. In Chauveau, G. ; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan.

- File, N. & Gullo, D.F. Preservice Teachers' Beliefs about Primary Classroom Parctice: Similarities and Differences between Early Childhood and Elementary Prepared Students. (2002). <http://ericps.crc.uiuc.edu/eece/pubs/books/katzsym/file-gullo.pdf. 25/10/2002>

- Finley, S.J. (2000). *Instructional Coherence: The changing role of the teacher*. Southwest Educational Development Laboratory. USA: Texas (ED 450 110).

- Foegen, A.; Espin, C.A.; Allinder, R.M. & Markell, M.A. (2001). Translating Research into Practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, v.34*, nº.4, pp.226-236.

- Foote, L.; Smith, J. & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years, v.24*, nº.2, pp.136-147.

- Formosinho, J. (1994). A batalha da educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância, nº 31*, 72-74.

- Formosinho, J.O. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Foster, M.A.; Lambert, R.; Abbott-Shim, M.; McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, v.20*, pp.13-36.

- Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing, v.18*, pp.129-155.

- Freire, A.M.V.L.M.S. (1999). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática institucional de estagiários de física e química*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- French, A.; Poulsen, J. & Yu, A. *Multivariate Analysis of Varianca (MANOVA.*. 18/Jan./2007. <http://online.sfsu.edu/~efc/classes/biol710/manova/manovanew.htm>.

- Fuchs, L.S.; Fuchs, D. & Phillips, N. (1994). The relation between Teachers' Beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning and student achievement. *The Elementary School Journal*, v.94, nº.3, pp.331-345.

- Fung, L. & Cow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research, v.44*, nº.3, pp.313-321.

- Gallagher, J. & Clifford, R. (2000). The missing support infrastructure in early childhood. *Early Childhood Research & Practice, v.2*, nº.1.

- Gallagher, J.J.; Clifford, R.M. & Maxwell, K. (2004). Progresando al éxito: Hacia un sistema preescolar ideal. *Early Childhood Research & Practice, v.6*, nº.1.

- Gálvez, I. E. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Ibero-américa y en Europa. *Revista Ibero-americana de Educação, nº 22*, Janeiro/Abril, 2000.

- Gambrell, L.B. & Mazzoni, S.A. (1999). Principles of Best Practice: finding the common ground. In Gambrell, L.B.; Morrow, L.M.; Neuman, S.B. & Pressley, M. (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.

- Gambrell, L.B.; Morrow, L.M.; Neuman, S.B. & Pressley, M. (Ed.) (1999). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.

- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gillentine, J. (2006). Understanding Early Literacy Development: the impact of narrative and reflection as tools with a collaborative professional development setting. *Journal of Early Childhood Teacher Education, v. 27*, pp. 343-362.

- Gómez, G.R.; Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- González, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso formativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Guimarães, A.S. & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading, v.18*, nº.1, pp.39-52.

- Guimarães, H.M. (2003). *Concepções sobre a Matemática e a Actividade Matemática: um estudo com matemáticos e professores do Ensino Básico e Secundário*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade de Lisboa: Lisboa.

- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice, v.8*, nº.3/4, pp.381-391.

- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2002). Using text in pre-school: a learning environment. *Early Child Development and Care, v.172*, pp.603-624.

- Halle, T.; Calkins, J.; Berry, D. & Johnson, R. (2003). Promoting Language and Literacy in Early Childhood Care and Education Settings. *Child Care & Early Education Research Connections*, literature review, pp.1-17.

- Hammarberg, A. & Hagekull, B. (2002). The relation between pre-school teachers' classroom experiences and their perceived control over child behaviour. *Early Child Development and Care, v.172*, pp.625-634.

- Hamilton, M.L. (1993). Think you can: the influence of culture on beliefs. In Day, C.; Calderhead, J. & Denicolo, P. (Ed.). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. Grã Bretanha: The Falmer Press.

- Haney, J.J.; Lumpe, A.T.; Czerniak, C.M & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher*

Education, v.13, nº.3, pp.171-187.

- Haney, M.R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal, v.30*, nº.2, pp.101-105.

- Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care, v.174*, nº.3, pp.215-228.

- Hativa, N. (2000). Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education: an introduction. *Instructional Science, v.28*, pp.331-334.

- Hayes, K. & Creange, R. (2001). *Classroom Routines that really work for prek and kindergarten*. USA: Scholastic/Bank Street College of Education.

- Hill, S. (1999). *Guiding Literacy Learners*. Maine: Stenhouse Publishers.

- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños Pequeños en Acción*. México: Editorial Trillas.

- Hohmann, M. & Wiekart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horppu, R. & Ikonen-Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about caregiving. *International Journal of Early Years Education, v.12*, nº.3, pp.231-243.

- Husu, J. (2003). Tell me about your work and I tell you about your knowledge: constructing teacher knowledge based on pedagogical practices. Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. Holanda (ED 481 217).

- Instituto Nacional de Estatística (2001). Censo 2001.

- Islam, C. (1999). *The relationships among early childhood educators' beliefs, knowledge bases and practices related to early literacy*. Paper apresentado na International Language in Education Conference, Universidade de Hong Kong (ED 440 403).

- Jackson, B.; Larzelere, R.; St. Clair, L.; Corr, M.; Fichter, C. & Egertson, H. (2006). The impact of *Heads Up*! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, v.21*, pp.213-226.

- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almeida.

- Jong, P.F. de & Leseman, P.P.M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology, v.39*, nº.5, pp.389-414.

- Justice, L.M.; Invernizzi, M.; Geller, K.; Sullivan, A.K. & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology, nº.26*, pp.1-25.

- Justice, L.M.; Pence, K.; Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypothesis concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly, v.21*, pp.374-389.

- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (1999). *Issues in emergent literacy for children with language impairments*. Ciera Report.

- Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. & Barr, R. (Ed.) (2000). *Handbook of reading research, V.III*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Katz, L.G. (1996). Child Development Knowledge and Teacher Preparation: confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly, v.11*, pp.135-146.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- King-Sears, M.E. (2005). Scheduling for reading and writing small-group instruction using learning center designs. *Reading & Writing Quarterly, v.21*, pp.401-405.

- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 247-262.

- Korat. O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: a comparison between children from low SES and middle SES communities. Early *Childhood Research Quarterly, nº. 20*, pp.220-238.

- Kowalsky, K.; Pretti-Frontczak, K. & Johnson, L. (2001). Preschool Teachers' Beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education, v.16*, nº.1, pp.5-14.

- Kwon, Y.-I. (2004). Early Childhood Education in Korea: discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices. *Educational Review, v.56*, nº.3, 297-312.

- Lacasa, P. (1997). *Famílias y Escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

- Ladd, G.W. & Coleman, C.C. (1993). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laguía, M.J. & Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó

- Lamme, L.L.; Fu, D.; Johnson, J. & Savage, D. (2002). Helping kindergarten writers move toward independence. *Early Childhood Education Journal, v.30*, nº.2, pp.73-79.

- Lane, K.L.; Givner, C.C. & Pierson, M.R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, v.38*, nº.2, pp.104-110.

- Laster, B. & Conte, B. (1999). Emerging Literacy: message boards in preschool. *The Reading Teacher, v.52*, nº.4, pp.417-420.

- Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education, v.20*, nº.3, pp.267-281.

- Lawhon, T. & Cobb, J.B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, v.30*, nº.2, pp.113-118.

- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Letendre, G.K. & Akiba, M. (2001). Teacher Beliefs about Adolescent Development: cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs. *Compare, v.31*, nº.2, pp.187-203.

- Levin, I.; Shatil-Carmon, S. & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology, v.93*, pp.139-165.

- Lieber, J.; Capell, K.; Sandall, S.R.; Wolfberg, P.; Horn, E. & Beckman, P. (1998). Inclusive Preschool Programs: teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research*

Quarterly, v.13, nº.1, pp.87-105.

- Lin, H.-L.; Silvern, S.B. & Gorrell, J. (1998). Early Childhood Pre-service Teachers' Beliefs in Taiwan. Paper apresentado no *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. USA: New Orleans.

- Lin, H.-L.; Lawrence, F.R. & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, v.18*, pp.225-237.

- Ling, L.Y. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care, v.173*, nº.1, 19-31.

- Linnakylä, P.; Malin, A. & Tanbe, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, v.48*, nº.3, pp. 231-249.

- Lobo, M.S. (1993). Jardim de Infância um caminho para o sucesso. *Cadernos de Educação de Infância, nº 27*, 48-49.

- Lomangino, A.G.; Nicholson, J. & Sulzby, E. (1999). *The nature of children's interactions while composing together on computers*. Ciera/University of Michigan. <http://www.ciera.org. >

- Lopes da Silva, M.I. (1998). Noção de Projecto. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Lopes, J.A.; Velasquez, M.G.; Fernandes, P.P. & Bártolo, V.N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

- López, L.F.G. (2003). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Paper apresentado no VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Guadalajara.

- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.

- Lunenberg, M.; Snoek, M. & Swennen, A. (2000). Between Pragmatism and Legitimacy: developments and dilemmas in teacher education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education, v. 23*, nº.3, pp. 251-260.

- Lyytinen, P.; Laakso, M.-L. & Poikkeus, A.-M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education, v.13*, nº.3, pp.297-308.

- Maehr, J. (1991). Pronto! As crianças já sabem escrever! In Brickman, N.A. & Taylor, L.S. *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Macon, R.A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and later School success. *Early Childhood Research & Practice, v.4*, nº.1.

- Malone, D.M. & Denno, D. (2003). Decision Making in Early Childhood Intervention. *Early Childhood Education Journal, v.30*, nº.4, pp.265-273.

- Marcon, R.A. (2002). Moving up the Grades: relationship between Preschool Model and later school success. *Early Childhood Research & Practice, v.4*, nº.1.

- Martin, S.D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education, v.20*, pp.405-422.

- Martins Alves, M.M. (1998). *Comportamentos emergentes da leitura em crianças sem educação pré-escolar à entrada para a escola*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.

- Mata, L. (1988). *Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos – Diferenças individuais e conceptualizações dominantes* (Monografia de Licenciatura). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Mata, L. (2001). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interacções Sociais. *Análise Psicológica, v.3-4*, nº.9, pp.403-410.

- Mata, L. (2004). Era uma vez… *Análise Psicológica, v.1*, nº.22, pp.95-108.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

- Matute, I. (s/d). *Desarrollo Socioemocional*. Caracas: Instituto Universitário de Mejoramiento Profesional del Magistério.

- Maxwell, K.L.; McWilliam, R.A.; Hemmeter, M.L.; Ault, M.J. & Schuster, J.W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly, v.16*, pp.431-452.

- Mc Cutchen, D.; Abbott, R.D.; Green, L.B.; Beretvas, S.N.; Cox, S.; Potter, N.S.; Quiroga, T. & Gray, A.L. (2002). *Journal of Learning Disabilities, v.35*, nº.1, pp.69-86.

- McLachlan-Smith, C. (1993). *Developing Literacy at Kindergarten: an examination of teacher's beliefs and practices*. Paper apresentado na Annual Meeting of the Australia and New Zealand Conference on the first years of school, Austrália (ED 376 930)

- McMahon, R.; Richmond, M.G. & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationship between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, v.91*, nº.3, pp.173-182.

- McMullen, M.B. & Alat, K. (2002). Education Matters in the Nurturing of the Beliefs of Preschool Caregivers and Teachers. *Early Childhood Research & Practice, v.4*, nº.2, pp.1-16.

- McMullen, M.; Elicker, J.; Wang, J.; Erdiller, Z.; Lee, S.-M.; Lin, C.H. & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from de U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly, v.20*, pp.415-464.

- Mendonça, M. (2002). Ensinar e aprender por projectos. Porto: Asa.

- Menezes, L. Concepções e Práticas Discursivas do Professor de Matemática: Um estudo de caso. (2002); 27/08/2002, <http://www.ipv.pt/millenium/17_ect6.htm>.

- Menyuk, P. (1995). Language development and education. *Journal of Education, v. 177*, (1), pp.39-62.

- Metsala, J.L. (ed.) (1996). Early Literacy at Home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher, v.50*, nº.1, pp.70-72.

- Millard, E. (2003). Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning?. *Reading literacy and language, Abril*, pp. 3-8.

- Miller, L. (2001). Shaping Early Childhood through the Literacy Curriculum. *Early Years, v.21*, nº.2, pp.107-116.

- Miller, L. & Smith, A.P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years, v.24*, nº.2, pp.121-133.

- Miller, S.A. & Davis, T.L. (1992). Beliefs about Children: a comparative study of mothers, teachers, peers and self. *Child Development, v.63*, pp.1251-1265.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2000a). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (Relatório Preparatório). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2000b). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (Estudo Temático da OCDE). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

- Ministério da Educação, Ministério da Cultura & Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (2006). *Plano Nacional de Leitura*.

- Moallem, M. (1996). *Instructional Design Models and Research on Teacher Thinking: Toward a new conceptual model for research and development*. In Proceeding of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Indianápolis (ED 397 822).

- Moriarty, V. (2000). Early Years Educators in Finland and England: issues of professionality. *International Journal of Early Years Education, v.8*; nº.3, pp.235-242.

- Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (1998). How do we motivate children toward independent reading and writing?. In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (ed.). *Children Achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association

- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young Children's Spontaneous Participation during Classroom Book Reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice, v.7*, nº1.

- Mourato, D.C. (1997). *As conceptualizações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constróem a linguagem escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado (não publicada). Lisboa: ISPA.

- Mucchielli, A. (1996) (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armaud Colin/Masson.

- Munthe, E. (2001). Professional Uncertainty/Certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type?. *European Journal of Teacher Education, v.24*, nº.3, pp.356-368.

- Muñoz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Altamar.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito … y temas aledaños*. México: Paidós.

- Neuman, S.B. (1998). How can we enable all children to achieve?. In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (ed.). *Children Achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association.

- Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (ed.) (1998). *Children Achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association.

- New, R.S. (1999). What should children learn? Making choices and taking chances. *Early Childhood Research & Practice, v.1*, nº.2.

- Nixon, J.G. & Topping, K.J. (2001). Emergent Writing: the impact of structured peer interaction. *Educational Psychology, v.21*, nº.1, pp.41-58.

- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education, v.11*, nº.1, pp.23-31.

- Olson, M.R. & Craig, C.J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education, v.17*, pp.667-684.

- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, v.22*, pp.1-21.

- Orellana, M.F. & Hernández, A. (1999). Talking the walk: Children reading urban environmental print. *The Reading Teacher, v.52*, nº.6, pp.612-619.

- Ostrosky, M.M.; Gaffney, J.S. & Thomas, D.V. (2006). The interplay between literacy and relationships in early childhood settings. *Reading & Writing Quarterly, v.22*, pp.173-191.

- Pacheco, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

- Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje, v.39-40*, pp.113-136.

- Palacios, J. (1987a). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, v.39-40*, pp.97-111.

- Palacios, J. (1990). *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pausas, A.D. de U. (Coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.I – Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

- Peisner-Feinberg, E.S.; Buchinal, M.R.; Clifford, R.M.; Culkin, M.L.; Howes, C.; Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relati9on of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, v.72*, nº.5, pp.1534-1553.

- Pereira, A. (2004). *SPSS – Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo

- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Phillion, J. & Connelly, F.M. (2004). Narrative, diversity and teacher education. *Teaching and Teacher Education, v.20*, pp.457-471.

- Plano Nacional de Leitura (2007). <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaConteudos.aspx?conteudo=637>, 02/Fev./2007.

- Podall, M. & Comellas, M.J. (1996). *Estrategias de aprendizaje – su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona: Laertes.

- Ponte, J.P. da (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. In L. Bazzini (Ed.). Theory and practice in mathematic education: *Proceedings of the V Conference for the Systematic Cooperation between the Theory in Practice in Mathematics*. Italia: Pavia.

- Ponte, J.P. da (1994-a). Saberes profissionais, renovação curricular e prática lectiva. Comunicação apresentada nas *I Jornadas sobre Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Espanha: Badajoz.

- Ponte, J.P. da (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. In Krainer, K. & Goffree, F. *On research in teacher education: from a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.

- Ramsey, M.E. & Bayless, K.M (1989). El jardín de infantes – programas y practicas. Buenos Aires: Paidós.

- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Parctice, v.*3, nº.1. http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html

- Raven, J.C. (1956). *Matrices Progresivas en Color* (1947-revisión 1956). Madrid: Mepsa.

- Robinson, M.; Anning, A. & Frost, N. (2005). 'When is a teacher not a teacher?': knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education, v.27*, nº.2, pp.175-191.

- Rog, L.J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: International Reading Association.

- Rogers, A. (1991). Ambientes para Aprendizagem Activa. In Brickman, N.A. & Taylor, L.S.. *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rogovas-Chauveau, E. (1993). Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite. In Alves Martins, M.; Besse, J.-M.; Chauveau, G.; Inizan, A. & Rogovas-Chauveau, E. *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.

- Rosenquest, B.B. (2002). Literacy-Based Planning and Pedagogy that supports Toddler Language Development. *Early Childhood Education Journal, v.29, nº.4*, pp.241-249.

- Roskos, K.A. & Christie, J.F. (Coord.) (2000). *Play and Literacy in Early Childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rueda, R. (1995). *La biblioteca de aula infantil – el cuento y la poesia*. Madrid: Narcea.

- Ryan, S. (2004). Message in a Model: teachers' responses to a court-ordered mandate for curriculum reform. *Educational Policy, v.18*, nº.5, pp.661-685.

- Sahin, C.; Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' Beliefs and Practices in Relation to their Beliefs about questioning al Key Stage 2. *Educational Studies, v.28*, nº.4, pp. 371-384.

- Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology, v.23*, pp.67-86.

- Santos, A.I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.

- Saracho, O. (2002). Teachers' Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care, v.172, nº.1*, pp.23-34.

- Saracho, O. (2002a). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care, v.172*, nº.2, pp.113-122.

- Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal, v.31*, nº.3, pp.201-206.

- Saracho, O. & Spodek, B. (Ed.) (2003). *Studying Teachers in Early Childhood Settings. A volume in Contemporary Perspectives in Early Childhood Education*. USA: Information Age Publishing.

- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2006). Young Children's Literacy-related Play. *Early Child Development and Care, v.176*, nº.7, pp. 707-721.

- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care, v.177*, nº.1, pp.71-91.

- Schickedanz, J.A. (1993). Designing the early childhood classroom environment to facilitate literacy development. In Spodek, B. & Saracho, O.N. (Ed.). *Language and Literacy in Early Childhood Education*. Yearbook in early childhood education, v.4. USA: Teachers College Press.

- Schickedanz, J.A. (1994). Early Childhood Education and School Reform: consideration of some philosophical barriers. *Journal of Education, v.176*, nº.1, pp. 29-47.

- Schweiker, K.E. & Schweiker, W.F. (1993). *Research Findings on Awareness, Acceptance and Practice of emergent literacy theory*. Paper apresentado no Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, USA (ED 409 552).

- Shim, S.-Y. & Herwig, J.E. (1997). Korean Teachers' Beliefs and Teaching Practices in Korean Early Childhood Education. *Early Child Development and Care, v.132*, pp.45-55.

- Schommer-Aikins (2004). Explaining the Epistemological Belief System: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, v.39*, nº.1, pp.19-29.

- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Smith-Chant, B.L. & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, v.39*, nº.5, pp.439-460.

- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: a five-year longitudinal study. *Child Development, v.73*, nº.2, pp.445-460.

- Sharif, I.; Ozuah, P.O.; Dinkevich, E.I. & Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal, v.30*, nº.3, pp.177-180.

- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, v.36*, nº.2, pp.257-271.

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

- Simmons, P.E.; Emory, A.; Carter, T.; Coker, T.; Finnegan, B.; Crokett, D.; Richardson, L.; Yager, R.; Craven, J.; Tillotson, J.; Brunkhorst, H.; Twiest, M.; Hossain, K.; Gallagher, J.; Duggan-Haas, D.; Parker, J.; Cajas, F.; Alshannag, Q.; McGlamery, S.; Krockover, J.; Adams, P.; Spector, B.; LaPorta, T.; James, B.; Rearden, K. & Labuda, K. (1999). Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching, v.36*, nº.8, pp.930-954.

- Smith, L. (1991). Primary Teachers' Beliefs about Children's Development. *Educational Psychology, v.11*, nº.2, pp.111-127.

- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, v.17*, pp.318-337.

- Spodek, B. (Org.) (1993). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Spodek, B. & Brown, P.C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Formosinho, J.O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Stanulis, R.N. & Manning, B.H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Edycation Journal, v.30, nº.1*, pp.3-8.

- Stipek, D.J. & Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly, v.12*, pp.305-325.

- Stipek, D.J.; Givvin, K.B.; Salmon, J.M. & MacGyvers, V.L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education, v.17*, pp.213-226.

- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (1997). What readers do: Young children's ideas about the nature of reading. *The Reading Teacher, v.51*, nº.2, pp.98-107.

- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as Writers and Readers. In Farr, M. (Ed.). *Advances in writing research, v.1*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: a continuing investigation. *International Journal of Early Years Education, v.12*, nº.3, pp.275-290.

- Teberosky, A. (1990). Construção de escritas através da interacção grupal. In Ferreiro, E. & Palácio, M.G. *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Teberosky, A. (1990a). Connaissance, activités de langage et alphabétisation. In Fijalkow, J. *Décrire l'écrire*. Toulose: Presses Iniversitaires du Mirail.

- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona e Horsori.

- Teberosky, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. In *Lectura y Escritura: primeros pasos. Textos de Didáctica de la Lengua e de la Literatura*. Barcelona: Graó.

- Tillema, H.H. (1995). Changing the Professional knowledge and beliefs of teachers: a training study. *Learning and Instruction, v.5*, pp.291-318.

- Tolchinsky Landsmann, L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita. In Goodman, Y.M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Tolchinsky, L. & Levin, I. (1987). Construção de escritas através da interacção grupal. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. Os *Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading, v.28*, nº.2, pp.125-143.

- Torr, J. (2004). Talking about Picture books: the influence of maternal education on tour-year-old children's talk with mothers and pre-scool teachers. *Journal of Early Childhood Literacy, v.4*, nº.2, pp.181-210.

- Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.

- Tourtet, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Narcea.

- Treiman, R.; Tincoff, R.; Rodruguez, K.; Mouzaki, A. & Francis, D. (1998). The foundations of literacy: learning the sounds of letters. *Child Development, v.69*, pp.1524-1540.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tudge, J.R.H.; Odero, D.A.; Hogan, D.M. & Etz, K.E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first year of school. *Early Childhood Research Quarterly, v.18*, pp.42-64.

- Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly, v.14*, nº.4, pp.489-514.

- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. Revista *Ibero-Americana de Educação, nº.22*.

- Vasconcelos, T. (Coord.) (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção da equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vayer, P.; Maigre, A. & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Ibero-Americana de Educação, nº 22*, 02/07/2002 <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a02.htm>.

- Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. & Mathiesen, M.H. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education, v.10*, nº.1, 49-59.

- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Webb, K. & Bold, J. (1995). Teacher Knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education, v.11*, nº.6, pp.611-625.

- Weigel, D.J.; Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006). Contributions of the home-literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, v.176*, nº.3&4, pp.357-378.

- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, v.69*, nº.3, pp.848-872.

- Wigfield, A.; Galper, A.; Denton, K. & Seefeldt, C. (1999). Teachers' Beliefs about former Head Start and Non-Head Start First-Grade Children's motivation, performance and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology, v.91*, nº.1, pp.98-104.

- Williams, M. & Rask, H. (2003). Literacy through play: how families with able children support their literacy development. *Early Child Development and Care, v.173*, nº.5, pp.527-533.

- Wilson, S.M; Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). '150 Different Ways' of Knowing: representations of knowledge in teaching. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Winch, C. (2004). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies, v.52*, nº.2, pp.180-196.

- Witcher, A. & Onwuegbuzie, A.J. (1999). *Characteristics of Effective Teachers: perceptions of preservice teachers*. Paper apresentado no Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Alabama. (ED 438 246).

- Wong, B. (2005). Movimento da Escola Moderna "culpa" ensino tradicional pelo insucesso dos alunos. *Jornal Público*, 20 de Julho.

- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading, v.25*, nº.3, pp.241-258.

- Wood, E. & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' Professional learning. *Teaching and Teacher Education, v.16, pp.635-647*.

- Woods, C.A. (1990). A lectoescrita nas interacções: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In Ferreiro, E. & Palácio, M.G. *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Wray, D.; Medwell, J.; Fox, R. & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review, v.52*, nº.1, pp.75-84.

- Yarosz, D.J. & Barnett, W.S. (2001). Who reads to young children?: identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology, v.22*, pp.67-81.

- Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. (1993). Working Knowledge in Teaching. In Day, C.; Calderhead, J. & Denicolo, P. (Ed.). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. Grã Bretanha: The Falmer Press.

- Yinger, R. (2001). Routines in Teacher Planning. *Theory into Practice, v.18*, nº.3, pp.163-169.

- Zazueta, M.L.G. (2002). Formación, concepciones y prácticas de los profesores de matemáticas. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios. <http://www.ciidet.edu.mx/viiicongreso/archivoshtm/T6P002.htm>. 27/Agosto/2002.

- Zeichner, K.M.; Tabachnick, B.R. & Densmore, K. (1987). Individual, Institutional and Cultural influences on the development of Teachers' Craft Knowledge. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

- Zhou, X. & Wang, B. (2004). Preschool children's representation and understanding of written number symbols. *Early Child Development and Care, v.174*, nº.3, pp.253-266.

- Zhou, X.; Wang, Y.; Wang, L. & Wang, B. (2006). Kindergarten children's representation and understanding of written number symbols. *Early Child Development and Care, v.176*, nº.1, pp.33-45.

- Zohar, A.; Degani, A. & Vaakin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education, v.17*, pp. 469-485.

- Zuzovsky, R. (2001). Teachers' professional development: an Israeli perspective. *European Journal of Teacher Education, v.24*, nº.2, pp.133-142.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto que define os "*perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino*".

- Decreto-Lei nº.115-A/98 de 4 de Maio, *Regime de Autonomia das Escolas.*

- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n. 5/97 de 10 de Fevereiro.

- Tratado de Amesterdão (1997), Artº.299 relativo às Regiões Ultraperiféricas.

- Declaração nº.26 relativa às Regiões Ultraperiféricas da Comunidade, anexa à Acta Final do Tratado de Maastricht.