

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Dissertação de Mestrado
em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores



O JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA LITERACIA

Ana Maria Fernandes Lopes Frederico Albuquerque

Coimbra, Julho 2012

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



O JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA LITERACIA

Ana Maria Fernandes Lopes Frederico de Albuquerque

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores,
apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob orientação da
Professora Doutora Isabel Festas.

Coimbra, Julho 2012

AGRADECIMENTOS

Chegada ao final desta caminhada, quero deixar expresso o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que tornaram possível a concretização deste projeto:

- À minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Festas, agradeço o seu apoio científico e humano, o seu rigor, os seus estímulos e incentivos prestados e transmitidos, a sua disponibilidade demonstrada e que tornaram possível o desenvolvimento e concretização do presente projeto.

- A todas as educadoras de infância que comigo colaboraram: a minha gratidão pela sua simpatia e por me terem disponibilizado algum do seu tempo no preenchimento dos questionários, tornando possível a obtenção de respostas à problemática em estudo.

- À minha família, que tem sido sempre o meu grande suporte em todo o percurso de vida que tenho percorrido, o meu profundo agradecimento pelo seu apoio, pelo seu exemplo de trabalho, honestidade, carinho e afeto incondicionais.

- A todas as crianças com quem tenho trabalhado ao longo da minha vida profissional: o meu terno agradecimento por me permitirem aprender com elas diariamente, por me permitirem maravilhar com as coisas simples da vida, por me impelirem na procura de um saber cada vez mais profundo para com elas partilhar, por me fazerem amar cada vez mais a minha profissão.

- Enfim, a todos os que direta ou indiretamente colaboraram ou contribuíram para que esta dissertação de mestrado fosse uma realidade, o meu apreço e a minha eterna gratidão.

RESUMO

Os problemas de literacia (associados às dificuldades da leitura e da escrita) são apontados, cada vez com maior frequência, como uma das explicações causais do insucesso escolar dos alunos, com repercussões em todas as áreas disciplinares. As investigações realizadas nos últimos anos neste âmbito têm revelado que estas são, inequivocamente, competências essenciais ao sucesso escolar e profissional de qualquer indivíduo. As investigações têm igualmente mostrado que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem o seu início muito antes da entrada na escolaridade formal, o que vem evidenciar a importância das experiências precoces vivenciadas pelas crianças neste domínio. Neste contexto, o Jardim de Infância e o Educador, pelas práticas estimulantes e enriquecedoras que podem proporcionar às crianças, assumem um papel crucial na promoção das competências de literacia.

O Ministério da Educação, consciente de tal realidade e da importância que a prática da literacia desde os primeiros anos assume junto das crianças, já que lhes proporciona um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que vão ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita colocam, tem procurado promover e incentivar junto dos Educadores, uma Educação Pré-Escolar de qualidade, visando proporcionar uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso na aprendizagem. É neste contexto que são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Brochuras e as Metas de Aprendizagem.

O presente estudo procurou saber, através da realização de um questionário, que importância um grupo de Educadoras atribui às práticas de literacia no Jardim de Infância e de que forma a contemplam no seu trabalho docente. Os resultados obtidos apontam para uma consciencialização crescente da importância do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita no Jardim de Infância, mostrando que globalmente esta é uma preocupação que está subjacente à grande maioria das Educadoras inquiridas. O investimento na formação neste domínio é no entanto crucial, pois só com conhecimentos sólidos assistiremos a práticas consistentes e sistemáticas. Dada a importância comprovada pelas investigações das experiências de leitura e de escrita vivenciadas pelas crianças no Jardim de Infância no seu sucesso escolar futuro, torna-se imperativo que tal ocorra.

Palavras-chave: Literacia, literacia emergente, práticas de literacia, Jardim de Infância

ABSTRACT

The literacy problems (related with problems in reading and writing) are often specified, with increasing incidence, as one of the main causes of academic failure of students, with effects in all subject areas. Latest investigations in this area have shown that these are unmistakably vital skills to academic and professional achievement of any person. Research has also shown that the learning process of reading and writing has its early stages long before the admission into formal education, which has emphasized the importance of early experiences experienced by children in this area. In this context, both the Kindergarten and the Educator, by means of their stimulating and enriching practice that they provide to children, can play a crucial role in the promotion of literacy skills.

The Ministry of Education, aware of this reality and of the importance that the practice of literacy from early ages takes on children, since it gives them a set of knowledge, skills and attitudes that meet the demands of learning to read and write, has pursued to promote and encourage, among educators, a high standard quality preschool –education in order to provide equal opportunities in access to school and success in learning. In this context, are published Curriculum Guidelines for Preschool Education, the brochures and Learning Goals.

The present study tries to find, through a questionnaire, the importance that a group of Educators assigns to literacy practices in kindergarten and in what way they include it in their daily teaching practice. The results of this study reveal a growing awareness of the importance of developing practices of reading and writing in kindergarten, showing that in general it concerns the great majority of the surveyed Educators. The investment in training in this area is however crucial, because only with solid knowledge we will see consistent and systematic practice. Given the importance confirmed by investigations on experiences with reading and writing experienced by children in kindergarten in their future academic success, it becomes imperative that this occur.

Keywords: literacy, emergent literacy, literacy practices, Kindergarten

Índice

INTRODUÇÃO	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1.1 – Literacia Emergente: Desenvolvimento das Competências Pré-Leitoras.....	13
1.2 - A Aquisição da Leitura e da Linguagem Escrita	15
1.2.1 - Teoria da Clareza Cognitiva (Dowing e Leong)	15
1.2.2 – Teoria dos “Níveis”	16
1.3 - Conceções Precoces Acerca da Linguagem Escrita.....	17
1.3.1 – Domínio da Funcionalidade	18
1.3.2 – Domínio dos Aspetos Figurativos	19
1.3.3 – Domínio dos Aspetos Conceptuais.....	23
1.4 – Consciência Fonológica	25
1.4.1 – Definição	25
1.4.2 – A Importância da Consciência Fonológica no nosso Sistema de Escrita.....	26
1.4.2.1 - Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura/Escrita	26
1.4.2.2 – O Sistema Alfabético de Escrita e a Aprendizagem da Escrita e da Leitura	30
1.5 – O Jardim de Infância como Ambiente Promotor das Competências de Literacia.....	31
1.5.1 - A Educação Pré-Escolar em Portugal	31
1.5.2 - Documentos Orientadores da Tutela e Literacia:.....	32
1.6 - O Papel do Jardim de Infância e do Educador na Promoção das Competências de Literacia.....	38
1.7 - O Papel da Família na Apreensão da Literacia	44
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	46
2 – METODOLOGIA	46
2.1 – Problema / Objetivos do Estudo.....	46
2.2 – Amostra	47
2.3 – Instrumentos: O Questionário	51
2.4 – Procedimentos	53
2.5 – Tratamento e Análise dos Dados	54
3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	54
3.1- Modelo Curricular Adotado na Prática Profissional	55
3.2– Planificação da Prática Pedagógica.....	55
3.3 – A Abordagem da Leitura e da Escrita na Formação Inicial	56

3.4 - Formação Específica no Domínio da Leitura e da Escrita.....	57
3.5 – As Concepções dos Educadores Face à Abordagem da Leitura e da Escrita no Jardim Infância.....	59
3.5.1 – A Leitura: Quando Iniciar a sua Aprendizagem.....	60
3.5.2 – Actividades mais Valorizadas pelas Educadoras, Relacionadas com a Leitura	61
3.5.3 – Actividades Promovidas pelas Educadoras Vocacionadas para a Aprendizagem da Leitura e Escrita	64
3.5.4 – Documentos Orientadores Utilizados na Promoção da Leitura /Escrita	66
3.5.5 – A Organização do Espaço na Promoção da Leitura/Escrita	67
3.6 – Discussão dos Resultados.....	68
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS.....	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1: “Sector onde os inquiridos exercem funções”	47
Gráfico 2: “Área geográfica de trabalho dos inquiridos”	48
Gráfico 3: “Idade dos inquiridos”	48
Gráfico 4: “Tempo de serviço dos inquiridos”	49
Gráfico 5: “Formação inicial dos inquiridos”	50
Gráfico 6: “Formação Complementar”	51
Gráfico 7: “Modelo pedagógico adotado”	55
Gráfico 8: “Planificação a nível pedagógico”	56
Gráfico 9: “A abordagem da leitura e da escrita na formação inicial	57
Gráfico 10: “Formação específica na área da leitura/escrita”	58
Gráfico 11: “Momento ideal para iniciar processo aprendizagem da leitura”	60
Gráfico 12: Documentos Orientadores utilizados pelos inquiridos na promoção da leitura/escrita (nº de referências).....	67
Gráfico 13: “Organização do espaço na promoção da leitura e da escrita”	68

Índice de Quadros

Quadro 1: Acções de Formação relacionadas com a leitura realizadas pelas inquiridas	58
Quadro 2: Actividades Relacionadas com a Leitura mais Valorizadas pelas Educadoras	62
Quadro 3: Actividades promovidas pelas Educadoras vocacionadas para a aprendizagem da Leitura/Escrita	64

INTRODUÇÃO

Os problemas de literacia (associados às dificuldades da leitura e da escrita) são apontados, cada vez com maior frequência, como uma das explicações causais do insucesso escolar dos alunos e com repercussões nas outras áreas ao longo de toda a escolaridade.

Nas últimas décadas, a investigação tem revelado a importância das competências de literacia no processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, cujo desenvolvimento ocorre muito antes de este processo se iniciar (Sulzby & Teale, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998, citados por Leal et al., 2006). Efetivamente os conhecimentos e competências que as crianças podem apresentar neste domínio, aquando da sua entrada na escolaridade formal, são adquiridos através de experiências precoces no contexto da família e no contexto do Jardim de Infância, assumindo estes um papel preponderante na sua promoção.

O que significa que esta aprendizagem se inicia muito antes da entrada na escola. De facto, desde cedo, a leitura e a escrita estão presentes na vida das crianças, quer porque no seu quotidiano se relacionam com outras ou com adultos que usam a leitura e a escrita diariamente, quer porque, ao explorar o mundo que a rodeia e ao refletir sobre essas descobertas e aprendizagens, a criança vai construindo as suas representações sobre a natureza da linguagem escrita.

Falamos da literacia emergente, reportando-se esta ao conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, os primeiros passos percorridos pelas crianças neste processo.

Estudos realizados recentemente vêm evidenciar e valorizar fatores cruciais no desenvolvimento da literacia e que, até aqui, tinham sido um pouco negligenciados, por se acreditar que a aprendizagem da leitura e da escrita só deveria ocorrer no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dentro desses fatores, referimo-nos concretamente às experiências de escrita, à consciência fonológica, à acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes e contextos em que as crianças estão inseridas. É assim atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar e que este trabalho tem implicações nas aprendizagens futuras dos alunos e respetivo sucesso escolar.

É o que vem comprovar um estudo realizado no nosso país, sobre as competências da literacia emergente (Leal, Cadima, Silva & Gamelas, 2006, citados por Leal et al., 2006) e que veio confirmar a importância dos anos pré-escolares, demonstrando, num estudo longitudinal, uma relação entre competências avaliadas ao nível pré-escolar e a descodificação da leitura no 1º ano de escolaridade e, posteriormente, a compreensão da leitura, no 4º ano de escolaridade.

Vemos assim que um dos contextos de maior relevo na promoção das competências pré leitoras é, sem dúvida, o Jardim de Infância, pela qualidade das ações aí desenvolvidas e pelo ambiente linguístico existente, aspetos que são cruciais para o desenvolvimento da linguagem e da literacia adquirida posteriormente. Assim, as experiências proporcionadas e vivenciadas na educação pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito à oportunidade, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita são determinantes no desenvolvimento de competências de literacia emergente e nas atitudes face à leitura e à escrita.

Outro dos fatores apontados como causa do insucesso e abandono escolares nos jovens é o distanciamento sentido entre a cultura de escola e a cultura familiar, o que é mais evidente nos alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, provenientes de meios rurais ou de diferentes etnias. E, quando falamos de cultura escolar, referimo-nos a uma cultura letrada, urbana e de classe média que é erigida em padrão, em norma, tornando-se a cultura socialmente dominante, aquela que a escola veicula e, ao mesmo tempo, socialmente legítima. Quando há uma grande descontinuidade entre estas duas culturas e quando esta é muito significativa “pode levar a processos de aculturação e de violência simbólica ou mesmo, no limite, a um choque cultural” (Silva, 2007, p. 122).

Daqui poderemos depreender quão importante é a continuidade cultural entre as escolas e as famílias. De facto, quanto mais rico e variado for o espaço familiar, mais possibilidades terá o aluno de adquirir informação relevante, de progredir na sua aprendizagem. Quando, pelo contrário, os alunos se veem confrontados com uma grande descontinuidade entre a casa e a escola, quando enfrentam grandes dificuldades para compreenderem e se integrarem na cultura escolar e se veem impossibilitados de aplicarem as suas experiências e conhecimentos aos novos contextos, podem recusar ou ignorar o que aí lhes é proporcionado. A consequência direta de tal situação poderá ser a rejeição da cultura escolar, podendo esta manifestar-se de diversas formas, nomeadamente, insucesso, indisciplina, violência, abandono, passividade e resignação.

É assim determinante que uma criança inicie o seu percurso escolar, experienciando o sucesso. A existência de problemas nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita poderão condicionar fortemente futuras aprendizagens, limitando, por conseguinte, todo o futuro percurso individual, escolar, profissional e social dos indivíduos.

Assim, a prática da literacia desde os primeiros anos fornece à criança um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes que vão ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita coloca, favorecendo essa mesma aprendizagem e prevenindo o aparecimento de dificuldades e consequentemente o insucesso escolar.

A consciência de tal situação deverá contribuir para que se proporcionem às crianças ambientes facilitadores de experiências, no sentido de as ajudar na descoberta do seu próprio caminho de leitura e de escrita.

O Jardim de Infância surge neste contexto como algo que ganha ainda mais relevo, quer pelas experiências de aprendizagem que proporciona às crianças contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem, quer no trabalho de incentivo que pode desenvolver junto das famílias no processo educativo.

É assim crucial que o Educador desenvolva ações de qualidade, que promovam as competências pré leitoras, quer no contexto de sala de atividades, quer junto das famílias, no sentido de prevenir um possível insucesso escolar nos alunos.

Com a realização do presente estudo, que tem como tema “o Jardim de Infância na promoção da literacia”, procuramos saber que importância atribui um grupo de Educadoras à literacia no Jardim de Infância, de que forma a contemplam nas suas práticas pedagógicas, que papel lhe atribuem, ou seja, que comportamentos e práticas de leitura e escrita são por elas desenvolvidas nesse âmbito.

A tese encontra-se dividida em duas partes. A primeira reporta-se ao enquadramento teórico, e nele procuramos fazer uma abordagem ao conceito de literacia, literacia emergente e conceções precoces acerca da linguagem escrita.

Ainda nesta primeira parte é caracterizada a Educação Pré-Escolar em Portugal e o papel de destaque que tem assumido nos últimos anos, realçando a importância que tem sido dada pela tutela à qualidade do trabalho que aí se deve realizar pelas consequências que dele advêm para o desenvolvimento das crianças e seu sucesso escolar futuro, como o provam a publicação de legislação e de vários documentos

orientadores (Lei-Quadro, Orientações Curriculares, Brochuras, Metas de Aprendizagem). Aborda-se ainda o importante papel que o Educador, o Jardim de Infância e a família, podem desempenhar na promoção da literacia.

A segunda parte do trabalho, referente ao estudo empírico, aborda a problemática principal em causa e cujo principal objetivo é conhecer que importância atribuem os Educadores à leitura e escrita e de que forma a contemplam nas suas práticas pedagógicas. É assim descrita a metodologia utilizada, onde se caracterizam o tipo de estudo realizado, os sujeitos da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados. São posteriormente apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos, procurando responder às questões que nortearam a pesquisa em questão. Por último, são tecidas considerações finais nas quais se reflete sobre todo o processo de investigação, apresentando algumas ideias que resumem e concluem o trabalho desenvolvido, e formulando igualmente algumas questões pertinentes que poderão servir de propostas para futuros trabalhos a desenvolver neste âmbito.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Literacia Emergente: Desenvolvimento das Competências Pré Leitoras

Nos últimos anos, associado à temática da aprendizagem da leitura e da escrita, tem surgido, cada vez com mais frequência, o termo literacia. Pesquisando, encontramos a definição de Hannon (1995, citado por Mata, 1999, p. 65), segundo o qual esta “é a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado”. De acordo com Cooper (1993), a construção de sentido ou significado revela-se também como um dos aspetos importantes da literacia. Assim, considera que este conceito inclui todos os aspetos da linguagem - ler, escrever, ouvir, falar e pensar - desenvolvendo-se de forma simultânea e interrelacionada.

Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, citados por Mata, 1999, p. 65), consideram o termo literacia como “as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional)”. Os referidos autores destacam que este conceito se centra no uso de competências e não na sua obtenção, sendo distinta a diferença entre “níveis de literacia e níveis de instrução formal”, que poderão ou não traduzir-se em termos de competências reais de utilização da literacia.

Vários autores, nos últimos anos (Alves Martins, 1996; Alves-Martins & Neves, 1994; Morrow, 1995; Rowe, 1994), se têm debruçado sobre a temática, realçando a necessidade de, desde muito cedo, se proporcionar e valorizar as experiências precoces, em contextos mais ou menos informais com que a criança se vai deparando no dia a dia. De acordo com Mata (Mata, 1999, p. 65), “só assim a atividade de ler e escrever terá sentido e poderá facilmente ser generalizada como um instrumento essencial de trabalho, de lazer, de aprendizagem e de valorização pessoal. Só assim poderá ser considerada importante e associada a algo que dá prazer e se tem gosto em desenvolver”.

E quando falamos em literacia emergente, a que nos referimos concretamente?

Os resultados da investigação mostram que as crianças vão construindo conhecimento sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever. Significa isto que esses conhecimentos e competências são adquiridos através

de experiências precoces, que lhes são proporcionadas pelos contextos familiar e pelo Jardim de Infância.

Referimo-nos ao conceito de literacia emergente e que, de acordo com a investigação, é definido como “o quadro conceptual que engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita” (Leal et al., 2006, p.1). De acordo com esta perspetiva, as crianças, como aprendizes ativos, constroem conhecimentos sobre o mundo, sobre a linguagem escrita ao interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos, o que lhes permite desenvolver diferentes conhecimentos sobre esse tipo de linguagem, ainda antes de entrarem na escolaridade formal.

A investigação mostra-nos também que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente (Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1986; Mata, 1991), iniciando-se este com a descoberta de que existe escrita, ainda que a criança não perceba a mensagem que a ela está associada, e tenta reproduzir, através da garatuja ou mesmo formas tipo letra. Em seguida, a criança vai aperceber-se de que a escrita transporta uma mensagem e que existe um conjunto de convenções a ela associadas (Mata, 2008, p. 9): passa então a utilizá-la em múltiplas funções, atribuindo-lhe valor e utilidade.

No conceito de literacia emergente, a criança assume um papel central, aprendendo quando se envolve em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vai refletindo sobre as características da linguagem escrita (*idem*: p. 10). Assim, quando nos referimos ao conceito de literacia emergente, é realçado não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, mas também é realçada a precocidade do envolvimento das crianças, “que permite o emergir de conceções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (*ibidem*).

Esses conhecimentos emergentes, segundo diversos autores enquadram-se em quatro tipos: os ligados à perceção da funcionalidade da escrita e da leitura; os que estão associados a aspetos relacionados com as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os que estão relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e os que estão ligados às atitudes face à leitura e à escrita.

Tudo isto reforça a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

1.2 – A Aquisição da Leitura e da Linguagem Escrita

1.2.1 – Teoria da Clareza Cognitiva (Downing e Leong)

Vários autores defendem que, na aprendizagem de qualquer habilidade ou destreza, existem três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização (Neves & Martins, 2000, p. 20).

A fase cognitiva caracteriza-se pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza. A fase de domínio refere-se essencialmente a uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Finalmente, na fase de automatização, o treino faz com que se verifique uma sobre aprendizagem permitindo ao sujeito operar com a habilidade ou destreza aprendida, sem necessitar de um controlo consciente.

Segundo vários autores, entre os quais Downing (1987), Downing e Fijalkow (1984), Fijalkow (1983), Downing e Leong (1982) (citados por Martins & Niza 1998, p. 17), a criança quando está a aprender a ler e a escrever, passa igualmente pelas três fases, sendo crucial que, para que haja uma boa aprendizagem, a fase cognitiva seja bem ultrapassada, já que as dificuldades estão relacionadas com problemas conceptuais e não com a aquisição da técnica da leitura ou da escrita em si.

De acordo com Martins e Niza (1998, p. 18), no processo de aprendizagem da leitura, a fase cognitiva corresponde à construção pela criança, de uma representação sobre quais as funções da linguagem escrita (para que serve saber ler e escrever), e de uma representação sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, “quais as características da linguagem escrita e de que forma é que esta se relaciona com a linguagem oral” (*idem*). Já a fase de domínio, segundo as mesmas autoras, corresponde ao treino das várias operações que são necessárias à leitura:

“A criança tem que aprender a tratar o código – reconhecimento direto de palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas – e tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido – questionar o texto, antecipar elementos sintáticos ou semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, memorizar as informações, o significado do texto”.

Finalmente, na fase de automatização a criança já é capaz de ler diferentes textos e utiliza com flexibilidade as diversas estratégias que aprendeu, sem precisar de pensar conscientemente sobre elas. É a fase em que a criança consegue ler com destreza sem pensar previamente na estratégia que deve utilizar para esse fim.

Downing fala da teoria da clareza cognitiva (Neves & Martins, 2000, p. 20), segundo a qual, à medida que a escolaridade avança, “a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objetivos e natureza do sistema escrito para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste mesmo sistema.” Significa isto que, numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, os conceitos referentes a estes processos, só em parte estão desenvolvidos.

Segundo Downing (citado por Neves & Martins, 2000, p. 20), as dificuldades na aprendizagem da leitura, estão relacionadas com a persistência da confusão cognitiva, ou seja, referem-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto à natureza do sistema escrito e quanto aos objetivos da leitura. As dificuldades das crianças neste processo estão assim ligadas à fase cognitiva (problemas conceptuais) e não a dificuldades respeitantes à aquisição da técnica da leitura ou da escrita em si.

1.2.2 – Teoria dos “Níveis”

Diferentes autores, nomeadamente Chauveau (1989), Ferreiro (1988), Mata (1988), Mendes (1985), Martins e Niza (1998), defendem que a escrita passa por quatro níveis distintos:

1º Nível: Escrita Pré-Silábica - De acordo com Martins e Niza (1998, p. 73), neste nível, a escrita ainda não é determinada por critérios linguísticos. Assim, a criança utiliza letras, pseudoletas (por ela inventadas) ou números para escrever (já que ambos os caracteres envolvem linhas retas ou curvas), podendo esta escrita ter semelhanças com o objeto referido (hipótese quantitativa do referente), ou seja, a escrita representa alguns aspetos do referente, como atrás foi referenciado. Para as crianças, neste período, os nomes das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade: assim, as pessoas, animais ou objetos grandes devem ter nomes igualmente grandes; os objetos ou pessoas pequenas, nomes pequenos.

“Ao escrever frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou frase é próxima. A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes consoante está isolada ou inserida numa frase” (*idem*) não se verificando verbalização antes ou durante a escrita. A leitura das diversas palavras é realizada de uma forma global e quando se lhe pede para indicar as palavras de uma frase, a criança pode recusar fazê-lo ou então assinalá-las de forma vaga. Neste nível, também não se observa o respeito pela ordem das palavras na frase e num mesmo lugar pode assinalar palavras diferentes. Não ocorre verbalização antes ou durante a escrita.

2º Nível: Escrita Silábica - Nesta fase, “a escrita é já orientada por critérios linguísticos; a unidade do oral apresentada na escrita é a sílaba; a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária” (Martins & Niza, 1998, p. 68). A criança utiliza uma letra para representar uma sílaba e varia as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Na escrita de uma frase, pode escrever silabicamente as palavras sem as separar ou então utilizar apenas uma letra para representar uma palavra. Por vezes, também a mesma palavra é escrita de maneiras diferentes, de acordo com o momento em que esta surge na frase. A verbalização ocorre antes ou durante a escrita.

No que concerne à leitura das frases ou das palavras, esta é feita de forma silábica.

3º Nível: Escrita com Fonetização - A escrita já é orientada por critérios linguísticos podendo ainda ser silábica, no entanto, a escolha das letras para representar as sílabas já não é aleatória.

4º Nível: Escrita Alfabética - Neste nível, a criança já escreve mais ou menos uma letra por cada fonema, mas ainda não conhece as regras da ortografia.

1.3 – Concepções Precoces Acerca da Linguagem Escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita tem o seu início, muito antes da entrada na escolaridade formal. De facto, os resultados da investigação mostram que as crianças vão construindo conhecimento sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, já que desde muito cedo se interrogam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral (Martins & Niza, 1998, p. 47). De acordo com

Vigotsky (1977), “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

Referimo-nos às concepções precoces acerca da linguagem escrita, e que de acordo com Martins e Niza (1998), são fundamentais para a eficácia do processo de aprendizagem, centrando-se estas nos domínios da funcionalidade, dos aspetos figurativos e dos aspetos conceptuais. Assim, no momento de entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, deparar-nos-emos com crianças portadoras de conhecimentos muito variados no que concerne à leitura e à escrita, e que são resultado das experiências por elas vivenciadas neste âmbito (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008).

1.3.1 – Domínio da Funcionalidade

A descoberta das funções e objetivos da linguagem escrita é um processo precoce e a sua apropriação só é possível através de um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita. Este é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, já que é através desta descoberta que a criança irá construir o seu projeto pessoal de leitor/escritor, ou seja, encontrar as suas razões para querer aprender a ler e a escrever. Neste contexto, as práticas familiares, sociais e culturais em torno da leitura e da escrita que a criança vivencia, percebe ou observa permitir-lhe-ão ou não uma aprendizagem informal de todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações, nomeadamente acerca da existência de diversos tipos de suporte de escrita e sobre o facto de a diferentes tipos de suporte corresponderem diferentes mensagens. Aquelas práticas permitirão igualmente que a criança atribua um determinado sentido à aprendizagem da linguagem escrita e que, a partir daí, construa objetivos, desejos e vontade de aprender a ler e a escrever.

Daqui se depreende o quanto é importante a criança estar inserida num ambiente em que as práticas de literacia fazem parte do seu quotidiano. De facto, as crianças que desde muito cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, que veem os outros a ler e a escrever, que têm livros em casa, que têm pais que lhes leem histórias e conversam com elas sobre o que leem, essas crianças, vão interiorizar o sentido da linguagem escrita e vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a

escrita e vão igualmente desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e de escrita. Conseqüentemente, “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14).

Mas há muitas outras crianças que chegam à escola sem terem tido oportunidade de participar em situações em que a linguagem escrita assumiu um papel de relevo: em casa não se lê, não existem livros, não lhes leem histórias, não veem ninguém a ler para se informar ou cultivar. Como consequência, estas crianças não tiveram oportunidade para desenvolver saberes e vivências relacionados com a linguagem escrita antes da entrada na escolaridade formal e não construíram o seu projeto de leitor/escritor, o que significa que para elas a linguagem escrita é algo que não faz sentido, já que não faz parte do seu universo afetivo e cognitivo (Martins & Niza, 1998, p. 51). Em consequência, estas crianças, terão mais dificuldade em atribuir finalidades à linguagem escrita ou ver quais os benefícios que dela podem tirar, podendo igualmente vivenciar dificuldades na sua aprendizagem. É o que vêm provar estudos que foram desenvolvidos por Martins (1996) com crianças no início da escolaridade obrigatória (início do 1º ano), e que constataam que os conhecimentos sobre a funcionalidade da escrita se refletem nos resultados em leitura no final do ano letivo (Mata, 2008, p. 17).

Em termos de síntese, poderemos afirmar que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita e o interesse pela sua aprendizagem dependem da qualidade, do valor e da frequência das diversas experiências de contacto com situações de leitura e escrita que a criança vivencia. “A aprendizagem da leitura (e da escrita) pode ser considerada como um processo natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional” (Downing, 1987, p. 183, citado por Martins, 1998, p. 49).

1.3.2 – Domínio dos Aspetos Figurativos

As crianças, desde muito cedo, questionam-se e colocam hipóteses sobre a escrita, tal como já foi referenciado, sobre as suas características, as suas utilizações, em

que contextos funciona, as regras que as regem. Vão começando a produzir as suas próprias escritas, por imitação ou própria criação ou por resposta a pedidos concretos que lhes são feitos.

Assim, as concepções precoces acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita relacionam-se com o que as crianças em idade pré-escolar sabem acerca das características formais de um ato de leitura e do material de leitura, o que sabem acerca das características e convenções do universo gráfico, o que sabem sobre alguns termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita e o que sabem sobre as regras convencionais da escrita.

Diversos investigadores estudaram este assunto, entre os quais Ferreira et al. (1980, citado por Martins & Niza, 1998, p. 60). Estes autores realizaram um estudo com crianças em idade pré-escolar de níveis sócio económicos contrastantes, sobre as características formais de um ato de leitura. O estudo consistia na identificação de atos de leitura através da observação de um adulto que ora lia silenciosamente para si próprio um jornal (e assumia todos os comportamentos pertinentes num ato de leitura: posição, tempo de fixação do texto, exploração integral de todo o texto, etc.), ora folheava o jornal sem se deter em nenhuma página. Perguntava-se então à criança, nas duas situações, o que estava o adulto a fazer. Martins e Niza (1998, p. 58) enumeram as respostas fornecidas pelas crianças:

- para algumas, o adulto não está a ler em qualquer das situações apresentadas, já que consideram que a leitura não é possível sem voz.

- para outras, consideram que a leitura se faz independentemente da voz, o que significa que a leitura silenciosa é aceite como uma forma de leitura. “As crianças dizem que, na primeira situação, o adulto está a ler e na segunda, está a olhar”.

- outras crianças, ainda, distinguem já a diferença entre olhar e ler e justificam as suas respostas referindo os vários comportamentos pertinentes do ato de leitura (por exemplo, o tempo de fixação do olhar), como uma forma de saber se o adulto está ou não a ler.

Outros trabalhos de investigação realizados (Ferreira & Teberosky, 1980; Martins, 1989; citados por Martins & Niza, 1998, p. 59), procuraram analisar as concepções de crianças em idade pré-escolar sobre as características formais que um material gráfico deve ter para poder ser lido. O estudo consistia em apresentar às crianças uma série de cartões com um número variado de letras (algumas representando palavras outras, não-palavras), perguntando-lhes posteriormente se todos os cartões

serviam para ler e porquê. Os investigadores concluíram (Martins & Niza, 1998, p. 60) que, “as crianças admitem poder ler cartões que apresentem mais de duas letras e que não tenham letras repetidas, rejeitando a leitura daqueles cartões que consideram ter poucas letras e/ou letras iguais”. Concluíram igualmente que “a aceitação ou rejeição do material de leitura é perfeitamente independente das denominações empregues pelas crianças que chamam aos caracteres – números, letras, palavras ou coisas” (*idem*). Daqui se depreende que a forma como muitas crianças ordenam o universo gráfico, é orientada por critérios de quantidade e de variedade.

Tendo em conta as características e convenções do universo gráfico, Ferreiro et al. (1980) realizaram um estudo que consistia na identificação num livro de histórias com texto e imagem, do que servia ou não para ler (para ver até que ponto as crianças distinguem texto e imagem); e na identificação de números e de letras e de alguns sinais de pontuação, perguntando-lhes se sabiam o que eram. Eram também questionados sobre a direccionalidade da leitura e da escrita.

Os autores concluíram que se as crianças distinguem com facilidade a diferença entre texto (para ler) e imagem (para ver), o mesmo não acontece na diferenciação entre números e letras. De facto, muitas revelam uma certa confusão, passando-se o mesmo na distinção entre letras e sinais de pontuação. No que se refere à direccionalidade da leitura/escrita, esta também não é conseguida na maioria das crianças, apesar de muitas distinguirem bem a esquerda da direita.

Vemos assim que a primeira aquisição na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e desenho. De facto, mesmo em formas muito rudimentares de escrita, identifica-se e diferencia-se claramente nas produções das crianças, o desenho da escrita, o que é observável na forma, linearidade e tipo de caracteres utilizados. Embora as primeiras tentativas de escrita sejam do tipo garatuja, gradualmente as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, produzindo formas que embora não sendo letras, a elas se assemelham, mostrando claramente que se aperceberam que aquelas linhas possuem elementos diferenciados (Mata, 2008, p. 35). Nesta fase surgem muitas vezes letras misturadas com números, uma vez que as crianças ainda não distinguem os códigos numérico e alfabético.

Gradualmente, as crianças vão começando a identificar as letras associando-as ao respetivo nome e as suas produções escritas vão ficando cada vez mais parecidas com as convencionais.

Fijalkow (1989, 1993, citado por Martins & Niza, 1998, p. 61), em relação ao conhecimento dos termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita (direccionalidade, letra, número, palavra, frase, título, autor da história), percebeu que as crianças em idade pré-escolar são capazes, na sua maioria, de distinguir escrita convencional de garatuja, embora tenham tendência a confundir letra com palavra, frase com linha, e por vezes, letra com número. Em contrapartida, a maioria das crianças consegue localizar num texto o nome do autor e do título com facilidade.

Relativamente à utilização das regras convencionais na produção da escrita, Mata (1988, citada por Martins & Niza, 1998) verificou num estudo realizado com crianças portuguesas em idade pré-escolar (4-5 anos), que a maioria das suas “escritas” obedece aos padrões convencionais de direccionalidade, sendo utilizada, na sua maioria, como referência para a produção da escrita, a letra de imprensa. No entanto, embora as crianças se apercebam da orientação da escrita, isso não significa que passem a usá-la de forma sistemática. De facto, muitas vezes mudam de orientação, quer seja por vontade de explorar, quer seja por necessidade. É o caso, por exemplo, de uma criança que embora habitualmente escreva o seu nome com a orientação correta, devido à falta de espaço na folha ou por outra razão qualquer, começa a escrever da direita para a esquerda, invertendo todas as letras. Tudo isto faz parte de um processo de aprendizagem caracterizado por avanços e recuos, mas que permitirão uma evolução que vai no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita.

Outro dos aspetos figurativos a referir, dada a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita, está relacionado com o conhecimento das letras. É o que vêm comprovar os estudos realizados por Silva (2003, citado por Mata, 2008, p. 37) e que mostram a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do Jardim de Infância e a aprendizagem da leitura no 1º ano do ensino básico. No entanto, deve referir-se que isto só se verifica quando esse conhecimento decorre de experiências ou vivências complexas e integradas num ambiente de literacia e de verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento. O que significa que a aprendizagem sobre as letras deve ser realizada em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou textos que sejam significativos para as crianças, ou então para responder a questões ou necessidades específicas. Só assim as crianças irão começando a distinguir as letras, as suas características particulares e as convenções a elas

associadas, conseguindo finalmente reproduzi-las cada vez mais de forma mais aproximada (Mata, 2008, p. 39)

De acordo com Martins e Niza (1998), os conhecimentos que as crianças detêm acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita são determinantes na forma como aprendem a ler e a escrever.

1.3.3 – Domínio dos Aspetos Conceptuais

As conceções precoces sobre os aspetos conceptuais da linguagem escrita estão relacionados com a forma como as crianças pensam que se lê e escreve. Trata-se das hipóteses que as crianças elaboram sobre a linguagem escrita no geral e sobre o que esta representa, em particular, antes da sua entrada na escolaridade formal. No entanto, nas hipóteses apresentadas, nem sempre as crianças consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral ou, quando tal acontece, não é de imediato que descobrem quais as unidades do oral que estão representadas.

Ferreiro (1988, 1992) considera que o estudo sobre o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita deve incidir, além dos aspetos figurativos da mesma, nos aspetos construtivos, sendo estes de extrema importância para uma compreensão efetiva deste processo evolutivo. Assim, “a análise das conceptualizações infantis sobre a escrita permitiu identificar várias etapas, que se sucedem de forma mais ou menos precoce, antes ou durante o ensino formal, consoante as oportunidades que as crianças têm de interagir, brincar e refletir sobre a escrita nas suas várias formas e funções” (Mata, 2008, p. 39). Inicialmente (tal como já foi referido), as crianças começam por distinguir a escrita do desenho, podendo ambos partilhar o mesmo espaço gráfico sem necessitar de haver entre eles uma qualquer relação. As crianças sentem a necessidade de representar a escrita, já que é algo que faz parte do seu meio envolvente, embora não tenham de forçosamente, lhe atribuir qualquer significado: é apenas escrita pela escrita. Mas, posteriormente e gradualmente vão-lhe atribuindo significado, alguma mensagem, que começa muitas vezes por ser um nome ou uma palavra isolada (a escrita é um nome, uma etiqueta do que está representado num desenho, ou de elementos da realidade da criança). Muitas vezes sucede que este significado só é atribuído após a escrita: primeiro escrevem e depois pensam no significado.

De facto, as hipóteses que a criança elabora sobre o que a escrita representa evoluem à medida que ela cresce e se desenvolve. Se inicialmente, escreve sem um significado, não tendo compreendido ainda que a escrita codifica uma mensagem, ao fim de algum tempo a situação muda, entrando numa nova fase que representa uma grande evolução na aprendizagem da linguagem escrita: a criança compreende que a escrita tem um significado. A partir daí, as suas garatujas passam a assumir um significado, a criança garatuja porque quer transmitir uma mensagem. E assim as suas primeiras tentativas de escrita vão-se aproximando cada vez mais das letras e da escrita convencional, sobretudo se a criança viver num ambiente que lhe é favorável à aquisição dessa aprendizagem.

Segundo Mata (2008, p. 40), as características destas escritas vão sofrendo alterações, começando as crianças a sistematizar critérios para as orientar e que lhes permitirão estabelecer se algo é passível ou não de ser lido, sendo estes critérios de dois tipos: quantitativos e qualitativos. Os quantitativos, referem-se a algum controlo na quantidade de letras utilizadas: a ideia de que as produções escritas têm normalmente três ou mais caracteres e não se escreve apenas com uma ou duas letras. Neste particular, a quantidade de caracteres pode servir para distinguir os seus escritos: consideram por vezes que, objetos/referentes grandes têm que se escrever com mais letras que os pequenos (por exemplo, comboio escreve-se com mais letras que carro, ou cavalo escreve-se com mais letras do que gato, etc.). Já os critérios qualitativos estão relacionados com a variedade de caracteres utilizados, tendo as crianças, quando começam a escrevê-los, a preocupação de não os repetirem, de não os colocarem seguidos e de os variarem nas suas muitas possibilidades.

Neste processo evolutivo, passamos posteriormente à fase em que a escrita representa o oral. A associação entre a escrita e a oralidade “começa por ser pontual, e muitas vezes posterior à escrita, podendo ser de uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou associando duas ou mais letras a cada sílaba isolada, de modo a fazer corresponder tudo o que se escreveu com o que se emitiu oralmente” (Mata, 2008, p. 41).

“As escritas silábicas vão evoluindo no sentido da existência de correspondências sonoras corretas” (*idem*, p. 42), ou seja, pode começar a existir a preocupação de identificar algum dos sons da sílaba isolada, fazendo-lhe corresponder a letra correta. E acrescenta Mata (*ibidem*): “Estas correspondências podem tornar-se cada vez mais sistemáticas, conseguindo por vezes a criança identificar mais do que um fonema de uma sílaba e representá-los corretamente, chegando à escrita alfabética”.

Esta escrita alfabética pode nem sempre ser uma escrita correta, já que há convenções a adquirir.

Concluindo, as crianças no período pré-escolar vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo determinante para esta progressão, a interação com o escrito, as oportunidades que tiveram para experimentar, para refletir, os apoios de que usufruíram e as respostas que tiveram às questões que colocaram. Embora a sequência deste desenvolvimento possa não ser linear, também não ocorre de forma aleatória. O importante é proporcionar a todas as crianças, e neste particular o Jardim de Infância assume um papel de destaque, oportunidades para que todas possam experimentar e explorar a escrita, brincar com ela, refletir sobre ela e sobre as suas convenções, de forma contextualizada, funcional e conseqüentemente, significativa.

1.4 – Consciência Fonológica

1.4.1 – Definição

Nos últimos anos muitos autores têm dado um grande realce à importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita (Alegria e Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Wagner, 1988, citados por Martins & Silva, 1999, p. 49).

Mas a que nos referimos quando falamos de consciência fonológica? Várias são as definições. De acordo com Sim-Sim “Consciência fonológica é o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua” (1998, p. 225). Segundo a mesma autora, enquanto as atividades de falar e ouvir falar implicam prestar atenção ao significado do enunciado, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala.

Para Bryant e Bradley (1985, citados por Lopes, 2004, p. 241), a consciência fonológica pode ser entendida “como um conjunto de habilidades que vão desde a

simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”.

Para Gombert (1990, citado. por Viana, 2002, p. 44), a consciência fonológica é “a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada. Para Adams (1994, citado por Viana, 2002, p. 45), “é a capacidade de prestar atenção consciente aos sons das palavras, como entidades abstratas e manipuláveis”.

Segundo Gombert (1990), Tunmer et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), (citados por Martins, 1996), a consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular deliberadamente as componentes fonológicas das unidades linguísticas.

A consciência fonológica está assim relacionada com o conhecimento de que as palavras são formadas por sons, sendo a sílaba a componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras (Mata, 2008, p. 43). É assim que muitas crianças conseguem identificar, por exemplo, que a palavra “carro” tem duas partes (“dois bocadinhos”) e que “pé” tem apenas uma. A mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema (por exemplo, o “a” e o “o” em pato/pata). Normalmente, os fonemas estão associados a uma letra (por exemplo, no “p”), mas outros estão associados a combinações (por exemplo, o “ch”).

Para Mata (2008, p. 43) a consciência fonológica “é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas”. A consciência fonológica é uma competência associada à reflexão sobre a linguagem oral, sendo crucial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, já que só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita silábica.

1.4.2 – A Importância da Consciência Fonológica no nosso Sistema de Escrita

1.4.2.1 – Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura/Escrita

Estudos (de carácter relacional e desenvolvimental) realizados por diversos investigadores vieram mostrar a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando-a como uma variável preditiva

significativa, associando-a a um bom desempenho da leitura (Viana, 2002). De facto, estes têm mostrado que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica se encontram também, mais tarde, entre aquelas que são consideradas melhores leitoras. Paralelamente, crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde, entre os maus leitores. Outros estudos revelam que alunos que apresentam no final do 1º ano um desempenho superior na leitura são também os que apresentam o nível de consciência fonológica mais elevado (Viana, 2002, p.44).

Autores como Bradley et al., Lundberg e Man (citados por Silva, 1997, p. 285) defendem igualmente que a consciência fonológica “é um importante preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita”. Estes defendem haver uma relação evidente entre a sensibilidade das crianças aos componentes sonoros das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura, ou, por outras palavras, a consciência de componentes sonoros mais amplos como as rimas e as aliterações (capacidade para categorizar palavras com a mesma consoante inicial) permite antever o futuro sucesso na leitura. Segundo estes mesmos autores, muitas crianças em idade pré-escolar conseguem desenvolver quase espontaneamente competências para manipular rimas com palavras que têm padrões sonoros comuns, competência importante na aprendizagem da leitura, já que as crianças usarão este tipo de conhecimentos “para efetuar procedimentos de descodificação por analogia, uma vez que as palavras que partilham sons em comum geralmente compartilham igualmente de sequências gráficas” (*idem*, p. 285). Esta competência permitirá igualmente o desenvolvimento de formas mais elaboradas de consciência fonológica, ou seja, aumentar a sensibilidade crescente aos fonemas.

Estes resultados levam-nos assim a concluir que o desempenho de leitura e a consciência fonológica “parecem caminhar de mãos dadas”. Como refere Stanovich (1991, citado por Viana, 2006, p.7) “... a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada”.

O resultado das investigações que têm sido desenvolvidas neste domínio têm então mostrado que o nível de consciência fonológica em idade pré-escolar é um bom preditor do posterior sucesso na aprendizagem da leitura. De acordo com Adams et. al. (citado por Costa, 2011, p. 25), “o nível de consciência fonológica de uma criança ao

entrar na escola é considerado o indicador mais forte para o êxito que ela terá ao aprender a ler”.

De facto, embora algumas competências fonológicas se vão desenvolvendo à medida que se vai aprendendo a ler e a escrever, há outras que se desenvolvem mais precocemente, ainda antes da aquisição da leitura formal, nomeadamente aspetos relacionados com a consciência fonológica e que se desenvolvem através das atividades vivenciadas pelas crianças, em casa ou no Jardim de Infância. São aquisições que se fazem através da leitura de livros, jogos de rimas, canções, brincadeiras com palavras, etc.

No entanto, no que se refere às crianças que não têm a oportunidade de vivenciar tais experiências, estas necessitarão de uma abordagem mais sistematizada e intencional neste domínio. Com efeito, estudos sobre o efeito do treino mostram a relação existente entre consciência fonológica e leitura (Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Cunningham, 1990; Lundberg et al., 1988; Tornéus, 1984; citados por Viana, 2002, p.47) e apontam para os seguintes aspetos: “que na realidade a consciência fonológica pode ser treinada; que possui um efeito facilitador no desenvolvimento inicial da leitura; que este efeito é maior quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicitadas; que o efeito do treino é maior nas crianças que, à partida, possuíam níveis de segmentação mais baixos”.

A reflexão consciente sobre os segmentos fonéticos é um processo difícil para as crianças, já que os fonemas no discurso não são percecionados isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente e conseqüente, tratando-se de entidades que são intrinsecamente abstratas (Silva, 1997, p. 283). Assim, adquirir a consciência fonémica é, como foi referenciado, algo complexo para algumas crianças, já que contrariamente ao que acontece com as sílabas, os fonemas não são discrimináveis acusticamente, refletindo os atos articulatórios e exigindo uma mudança ao nível das representações linguísticas (Morais, 1997). De acordo com Silva (1997, p. 283), a capacidade para lidar com os componentes fonémicos das palavras surge à medida que as crianças aprendem as correspondências grafo-fonémicas.

Aprender a ler e a escrever implica que se compreenda que as letras (ou grafemas), representam os sons mais básicos e abstratos da fala (os fonemas) (Castle & Coltheart, 2004, citados por Martins, 2010). Daqui se depreende a importância da consciência fonémica, uma vez que ela permite o reconhecimento e a identificação dos elementos fonológicos indivisíveis das palavras (Vale, 2000).

Perante a complexidade de todo este processo, há aspetos da consciência fonológica que exigem uma sistematização mais intencional e que podem e devem ser trabalhadas no Jardim de Infância, surgindo este como um local e um espaço onde se podem organizar atividades que promovam essa capacidade. Assim, momentos de aprendizagem lúdicos e motivadores que fomentem nas crianças uma maior maturidade e competência ao nível da linguagem, nomeadamente no que se refere concretamente à consciência fonológica, torna-se um imperativo. Isto significa que, em termos pedagógicos, é crucial que sejam implementadas precocemente atividades educativas de modo intencional e sistemático que facilitem ao nível do pré-escolar, como refere Sim-Sim (2006, p. 190), “a compreensão do princípio alfabético e do desenvolvimento da consciência fonológica, a par da leitura em voz alta para as crianças e da interação verbal (...)”.

Sim-Sim (1998, p. 100) defende a existência de dois grandes domínios cruciais à aquisição do desenvolvimento fonológico e produção de sequências de sons, nomeadamente a discriminação auditiva e a articulação. Por discriminação auditiva, a autora entende ser “a capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais e prosódicos” (*idem*). A autora acrescenta ainda que, no que concerne à discriminação auditiva, “a perceção dos sons da fala é o primeiro passo na compreensão da linguagem oral. (...) o acesso ao significado implica a discriminação de sons”. Por volta dos 3 anos de idade a criança inicia o processo de discriminação de sons tendo já alcançado algumas competências que são fundamentais para atingir este nível. Referimo-nos à perceção da fala ou perceção auditiva de sinais acústicos que constituem a fala. Relativamente à articulação (produção de sons e cadeias de sons da fala e respetiva musicalidade), a criança vai produzindo sons, articulando-os sequencialmente e combinando segmentos dentro de palavras e posteriormente de frases.

Como refere a mesma autora, a articulação é a parte visível do domínio da linguagem oral, no entanto, não se pode confundir a parte com o todo. Embora esta seja deveras importante, “a mestria articulatória é apenas uma ferramenta no complexo processo do desempenho linguístico do sujeito” (*ibidem*)

Desta forma, é fundamental que os educadores ponham em prática atividades cuidadosamente planificadas, com objetivos concretos, para que estas se tornem mais eficazes no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. É, de facto, na

educação pré-escolar que devem ser desenvolvidas estratégias que envolvam uma maior apreensão das pequenas unidades da língua assegurando assim uma maior e melhor identificação e exploração das unidades de som que compõem a língua.

1.4.2.2 – O Sistema Alfabético de Escrita e a Aprendizagem da Escrita e da Leitura

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, ou seja, as unidades da fala que são codificadas na escrita são os fonemas, unidades mínimas de som e que permitem diferenciar as palavras e respetivos significados. Este sistema possui determinadas características que implicam uma reflexão sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e as relações existentes entre elas. Trata-se de um processo complexo que exige capacidades elevadas de reflexão sobre o oral, uma vez que o sistema alfabético utiliza complexas marcas gráficas (fonemas que são representados por letras ou grafemas), sendo necessário aprender a distinguir as várias letras e as diferenças relevantes e redundantes entre as várias formas dos caracteres utilizados (Martins & Niza, 1998). Mas os problemas que se colocam não são a nível da discriminação perceptiva, estão sim sobretudo relacionados com a compreensão de quais são os traços que distinguem os fonemas representados nos caracteres. Assim, por exemplo, se entre um “A” maiúsculo e um “a” minúsculo há diferenças perceptivas, trata-se no entanto, da mesma letra. Em contrapartida, entre um “p” e um “q”, as diferenças ao nível perceptivo são muito poucas, embora se trate de letras que representam fonemas bem distintos (*idem*).

Uma outra característica subjacente ao nosso sistema de escrita alfabética reporta-se à complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à fala. De facto, nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra e nem sempre a uma mesma letra corresponde um mesmo fonema. É o que acontece, por exemplo, com a letra “e”, que pode ter diferentes realizações orais, como nas palavras “terra”, “Pedro”, ou “pegar”. Além disso, há ainda outros fonemas que são representados por mais do que uma letra, como por exemplo, os dígrafos “nh”, “ch” ou “lh” (*ibidem*). O que significa que “as crianças têm que perceber as regras que ligam as unidades da fala às unidades

da escrita, regras que muitas vezes não podem ser explicitamente ensinadas, mas têm que ser descobertas” (Martins & Niza, 1998, p. 22).

O sistema alfabético português apresenta ainda uma outra característica: os nomes das letras contêm normalmente um dos sons que lhes correspondem, mas não contêm outros, como por exemplo a letra “s”. Esta contém o fonema [s], mas não contém o fonema [z].

Refira-se ainda a forma como a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita, neste sistema alfabético. Efetivamente, esta é representada “por uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, existindo espaços entre as palavras. Estes aspetos, têm igualmente de ser percebidos pelas crianças que estão a aprender a ler e a escrever” (*idem*, p. 23).

Todas as razões apresentadas mostram como é complexa a aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético português, exigindo um elevado nível de “capacidades para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas” (*ibidem*).

1.5 – O Jardim de Infância como Ambiente Promotor das Competências de Literacia

1.5.1 - A Educação Pré-Escolar em Portugal

A Educação Pré-Escolar em Portugal tem adquirido ao longo dos últimos anos uma importância crescente, representando o ano de 1997 um marco neste sector. De facto, é neste mesmo ano que o ME implementa o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, observando-se neste período, uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de Jardins de Infância por todo o país (Dec.- Lei nº 147/97) e com a definição da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro), que a consagra como a primeira etapa da educação básica. Nesse mesmo ano é publicado o Despacho nº 5220 com as Orientações Curriculares

para a Ed. Pré-Escolar, documento orientador da prática pedagógica. Todas estas medidas visavam garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças.

Com a Lei Quadro são definidos diferentes objetivos para a Educação Pré-Escolar, designadamente, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Outra das medidas implementadas ao nível da Educação Pré-Escolar e que testemunha a importância que este sector foi adquirindo, foi a exigência, em 2001, do grau de licenciado para todos os educadores de infância, à semelhança do que já acontecia com os restantes níveis de ensino, e também com a publicação do Perfil Geral (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) e do Perfil Específico para os educadores, estabelecendo as competências que estes profissionais deverão possuir.

1.5.2 – Documentos Orientadores da Tutela e Literacia:

- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Como já foi referenciado, com o Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto, são aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este

documento representa um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática com as crianças, constituindo um indicador e não um programa a cumprir. Assim, o objetivo das Orientações Curriculares consiste em “(...) promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar, constituindo um utensílio de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permita ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional”. (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Referenciando Serra (2004, p. 69), “As Orientações Curriculares vieram dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa.”

As OCEPE acabam por tornar-se um documento chave para a educação pré-escolar, tendo um grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, já que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das atividades educativas.

Por outro lado, este documento representa pela primeira vez uma tomada de posição do Ministério da Educação sobre a importância que é dada à abordagem da linguagem escrita no Jardim de Infância, deixando-se até aí ao critério dos educadores e das escolas de formação a opção de contemplar ou não a temática. De facto, não havia qualquer orientação, verificando-se até algum receio em considerar a linguagem escrita como uma área de abordagem junto das crianças daquele nível etário.

Este permitiu também uma clarificação e valorização do papel do Jardim de Infância na aquisição e promoção da literacia, enfatizando a necessidade de apoiar as crianças na descoberta das características do código escrito e das suas funções, tendo consciência de que elas vivem rodeadas de um ambiente em que a linguagem escrita faz parte do seu quotidiano, e que lhes permite desde muito cedo desenvolver ideias sobre ela.

De facto, as referências neste documento ao contacto e desenvolvimento de competências de leitura são várias, inserindo-se em três aspetos fulcrais: os comportamentos e estratégias de leitor; o contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e o desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler. Com efeito, o documento oficial estabelece que o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam o pré-escolar não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita (Ministério da Educação, 1997, p. 65), mas como uma forma de

facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita, envolvendo as crianças em atividades informais de literacia.

Assumindo-se que as crianças aquando da sua entrada no Jardim de Infância já trazem consigo “conhecimentos” sobre a leitura e a escrita, o objetivo é que se aceitem e se expandam esses mesmos conhecimentos. A “emergência” é vista, neste contexto, como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já possuem.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, são referenciados dois objetivos: o desenvolvimento da linguagem oral e a facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita. Como estratégia, apela-se à diversidade de situações que devem ser proporcionadas às crianças, permitindo contextos de diálogo e de interação, promovendo assim a correção e adequação linguísticas. Como complemento, são apresentados um conjunto de sugestões de atividades que pretendem ir ao encontro do desenvolvimento dos objetivos atrás enunciados.

No que diz respeito à competência emergente da compreensão leitora, o documento recomenda que os educadores de infância partilhem com as crianças as suas estratégias de leitura, que “organizem momentos de previsão dos conteúdos textuais a partir de títulos ou de sequências de eventos; que proponham atividades de identificação de personagens e das suas ações; que solicitem a identificação das ideias principais; que levem as crianças a procurar determinada informação, ou que a reconstruam. Sugerem, ainda, para as atividades de leitura, outro tipo de suportes, que não apenas os livros de histórias, nomeadamente livros de poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, receitas, etc. (Ministério da Educação, 1997, pp. 70-71).

Verifica-se assim que, no que concerne aos comportamentos e estratégias, é destacado o papel fundamental que o educador pode e deve exercer neste contexto, bem como as interações contextualizadas, significativas e informais que se proporcionam e desenvolvem, promovendo não só a valorização da leitura, mas também o prazer a ela associado.

“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 atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (...). Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. (...). Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças

deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar”. (O.C.E.P.E., 1997, pp. 65-69).

- As Brochuras

Tendo como intuito apoiar a operacionalização das Orientações Curriculares e obter uma melhor clarificação e compreensão na abordagem à literacia em contexto de Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, publicou algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Assim, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram publicadas “A Descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”. Como objetivos específicos, estes documentos procuram “enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º Ciclo da Educação Básica.” (Ministério da Educação, 2008, p.8).

“Geometria” e “Sentido de Número e Organização de Dados”, na área da Matemática, foram outros dos trabalhos publicados, tendo estes subjacente a ideia de que o desenvolvimento matemático e a qualidade das experiências proporcionadas às crianças nos primeiros anos é fundamental, daí dependendo o sucesso das aprendizagens. Estas brochuras voltam a destacar o papel crucial dos adultos, neste particular, dos educadores de infância, no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática.

A publicação de todas estas brochuras, de acordo com Sim-Sim et al. (2008), teve como objetivo diminuir o *fosso* entre o conhecimento revelado pela investigação e as práticas dos educadores. Pretendia-se assim promover o aprofundamento de conhecimentos dos educadores de modo a impulsionar a disseminação de boas práticas, uma vez que a investigação sugere que o sucesso das aprendizagens depende da qualidade das experiências proporcionadas.

“Estas brochuras surgem num momento em que as práticas dos educadores, com o passar dos tempos, começam cada vez mais a ser rotineiras, ineficazes e começam a deixar de ser interessantes. Então, estas brochuras, tentam espelhar “(...) um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores.” (Sim-Sim, 2008)

- As Metas de Aprendizagem

Visando assegurar uma educação de qualidade e uma melhoria nos resultados escolares nos diferentes níveis educativos, são publicadas em 2010 as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, um testemunho da importância que mais uma vez é atribuída a esta etapa do percurso escolar dos alunos.

Este documento define parâmetros de forma precisa e escalonada para cada área de conteúdo, refletindo os resultados que se foram obtendo nas investigações que se foram realizando, quer a nível nacional quer internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular e que recomendam este tipo de abordagem (Alçada, M. E.: D.G.I.D.C., 2010).

As Metas de Aprendizagem têm como documento base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e estão estruturadas pelas áreas de conteúdo que delas fazem parte, sendo apresentadas e organizadas por grandes domínios, à semelhança do que foi definido para todo o ensino básico, com o intuito de estabelecer uma sequência das aprendizagens que visam facilitar a continuidade entre, neste caso, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração deste documento teve como objetivo criar e facultar um referencial comum para todos os educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças realizem as aprendizagens consideradas fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.

As áreas de conteúdo em que as aprendizagens/metasp são organizadas são, à semelhança das OCEPE: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (Expressões Motora, Musical, Plástica e Dramática), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação. Contudo, este documento relembra que as aprendizagens devem estar todas inter-relacionadas, tendo em conta que este é um dos princípios básicos da educação de infância, onde é privilegiada uma forma articulada, integrante e globalizante do saber

As Metas definidas correspondem a um conjunto de conhecimentos que se espera que as crianças mobilizem no final da frequência da Educação Pré-Escolar e, no que concerne especificamente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pelo seu grau de importância atribui-se um papel de destaque à

capacidade de interação verbal, à consciência fonológica e à manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, sendo enumeradas metas especificamente para os seguintes domínios: Consciência Fonológica, Reconhecimento e Escrita de Palavras, Conhecimento das Convenções Gráficas, Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal.

Pereira (2010) considera o domínio da consciência fonológica, um dos aspetos mais positivos da definição das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, já que, e de acordo com a mesma autora, “a capacidade de refletir deliberadamente sobre as unidades sonoras que constituem a língua é uma das aprendizagens linguísticas mais importantes no momento da iniciação formal na aprendizagem da linguagem escrita, dada a relação existente entre a dimensão sonora da língua e o código de representação escrita usado na nossa cultura (Sim-Sim et al., 2008; Freitas et al. 2008; cit. por Pereira, 2010, p. 4). Esta é de facto uma das inovações relativamente às Orientações Curriculares, documento elaborado em 1997, onde este assunto era abordado de uma forma ainda um pouco vaga.

As Metas de Aprendizagem têm merecido algumas críticas, sobretudo de educadores de infância, que veem neste documento uma tentativa de escolarizar este nível de educação. No entanto, é inquestionável que o documento procura ser um referencial, uma tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens e conhecimentos que se consideram importantes e facilitadores de aprendizagens escolares futuras. De acordo com Pereira (2010, p. 57), este documento “aspira a facilitar a materialização da desejada igualdade de oportunidades para todas as crianças aquando da iniciação do 1º Ciclo (das que frequentaram e não frequentaram a educação pré-escolar) e promover a desejada articulação curricular com o 1º Ciclo e “um referencial comum” para o início do percurso formal de todas as crianças, incluindo das que não frequentaram a Educação Pré-Escolar”.

1.6 – O Papel do Jardim de Infância e do Educador na Promoção das Competências de Literacia

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que começa com o nascimento (UNESCO, 2007), prolonga-se ao longo da vida e envolve várias competências, nomeadamente o desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

Hoje em dia qualquer criança, mesmo antes da entrada na educação Pré-Escolar, já contactou com o código escrito, daí ser crucial que se tire partido do que ela já sabe e um dos contextos privilegiados na promoção das competências de literacia é sem dúvida o Jardim de Infância, facto que tem sido também evidenciado nas investigações que têm sido realizadas, e que revelam que a qualidade das ações promovidas nesse contexto, são cruciais para o desenvolvimento da linguagem e da literacia (Caspé, 2007, citado por Cadime et al., 2009). Mas, embora a criança possa estar em contacto permanente com a linguagem oral e escrita, a compreensão das relações existentes entre ambas não ocorre naturalmente, sendo necessário “promover o mais precocemente possível situações em que a partir da fala se elabore a escrita e em que a partir da escrita se desencadeie a fala” (Lopes, 2006, citado por Cadime et al., 2009, p. 4002).

Até há alguns anos atrás defendia-se que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer apenas aquando do início da escolaridade formal, mas hoje, perante os resultados das investigações entretanto realizadas e referenciadas, sabe-se que ainda antes de entrar na escola a criança tenta imitar a escrita do adulto fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado. Vivendo num meio em que há um contacto com a linguagem escrita, cedo a distinguem do desenho e no processo emergente de aprendizagem da escrita, “as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até diferenciação de sílabas” (Ministério Educação, 1997, p.69).

Tudo isto vem mostrar a importância que o Jardim de Infância pode assumir no desenvolvimento de competências de literacia emergente. De facto, atualmente sabe-se que a Educação Pré-Escolar ocupa um lugar fundamental na construção de competências de literacia através de práticas estimuladoras de um contacto da criança com o capital cultural que é a língua, nas suas vertentes oral e escrita. Sabe-se

igualmente que a criança tem um papel ativo na construção do seu saber e o conhecimento hoje existente acerca das concepções precoces sobre a linguagem escrita, as suas características e o seu processo de desenvolvimento, têm tido repercussões diretas, não só no que concerne à organização dos contextos educativos, mas também das opções do educador, das suas intervenções e dos apoios a dar a cada criança.

Também o Ministério da Educação, consciente do papel decisivo que o Jardim de Infância pode assumir no sucesso das aprendizagens futuras, no colmatar das desigualdades sociais e neste particular, no desenvolvimento das competências de literacia, tem procurado promover uma educação pré-escolar de qualidade. Testemunho disso são a publicação das OCEPE, das Brochuras e das Metas de Aprendizagem, como já foi referenciado, documentos que se têm revelado de extrema importância no trabalho que vem sendo desenvolvido pelos educadores e que vêm neles instrumentos imprescindíveis de orientação, de um caminho a seguir.

As Metas de Aprendizagem (último documento a ser publicado: 2010), que representam um conjunto de competências e saberes que se prevê terem as crianças adquirido no final da frequência da Educação Pré-Escolar, são atualmente um instrumento de trabalho a que os Educadores obrigatoriamente recorrem na planificação da sua prática pedagógica. E, pela primeira vez, a consciência fonológica é contemplada, sendo um domínio de que se ouve falar cada vez com maior frequência, o que reflete o resultado dos estudos correlacionais que vêm sendo realizados e que comprovam o papel de destaque que aquela deve assumir no trabalho que o educador deve promover junto das suas crianças, já que é um bom preditor do sucesso futuro na aprendizagem da leitura e da escrita.

Inserida na área “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, a consciência fonológica surge como o primeiro de quatro domínios a serem contemplados, nomeadamente: “Consciência Fonológica”; “Reconhecimento e Escrita de Palavras”; “Conhecimento das Convenções Gráficas” e “Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal”. Num total de 36 metas, sete são dedicadas à consciência fonológica, esperando-se que as crianças no final da frequência da Educação Pré-Escolar: produzam rimas e aliteraões; segmentem silabicamente palavras; reconstruam palavras por agregação de sílabas; reconstruam sílabas por agregação de sons da fala; identifiquem palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; suprimam ou acrescentem sílabas a palavras e isolem e contem palavras em frases (Ministério da Educação, 2010).

Todavia, apesar de todos os documentos orientadores é crucial que os educadores compreendam como funcionam os processos de aquisição da leitura e da escrita, saber quais são as concepções das crianças relativamente ao processo da aquisição da leitura e da escrita no Jardim de Infância, pois só deste modo poderá proporcionar-lhes momentos de ensino/aprendizagem de qualidade. Para Marques (1991, citado por Moniz, 2009, p. 67), na Educação Pré-Escolar, os Educadores, na maior parte das vezes, não envolvem as crianças em atividades que visem o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita, utilizando como suporte fichas de trabalho que são motivo de “stress” e angústia para muitas delas. Segundo o mesmo autor, “obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens”.

Ferreiro e Teberosky (1999, citados por Moniz, p. 68), defendem que copiar não é escrever e que ao “obrigar” a criança a fazer algo que não quer, estamos a condicionar que esta aprenda e explore livremente. De acordo com estudo realizado por Fernandes (2003, p. 169) “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e da escrita no Jardim de Infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”. O autor defende que o educador não deve limitar-se a uma área de conteúdo, sob pena de contribuir para um ensino formal. Deve sim, proporcionar atividades lúdicas de modo a que “se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldade de aprendizagem”.

O educador deve ter presente que é necessário criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem, tirando partido dos conhecimentos que a criança possui e permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. “Não se trata de uma aprendizagem formal e clássica da leitura e da escrita, mas sim de uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (M.E., 1997, pp. 65-66).

Neste contexto, a forma como o educador aborda ou explora a leitura e a escrita é de extrema importância. Este deve criar momentos a partir de outros, tendo presente que é crucial que a criança se sinta motivada, cativada e incentivada, e, sempre que possível, deve partir-se das suas ideias, explorar o que sabem e dar-lhes a oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora. Neste particular, o educador dispõe de uma situação privilegiada já que pode abordar a leitura e a escrita através das várias áreas de conteúdo das Orientações

Curriculares, uma vez que estas são transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita.

Este tipo de comportamento é reforçado por Mata (2006). De facto, a autora mostrou-nos, através das suas investigações e práticas, que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, já que elas fazem parte do nosso quotidiano e a sua abordagem não deve ser artificial e descontextualizada, surgindo como algo técnico e difícil. Para a mesma autora, esta é “a melhor forma de desenvolver nas crianças projetos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (p. 20).

O Jardim de Infância pode e deve desempenhar um papel fundamental no que respeita à apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e da leitura. Segundo a mesma autora (*idem*, p. 70), “é necessário, em todas as idades, contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura”.

Como refere Fons-Esteves (2006, p. 30), “aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo”. Neste sentido, o Jardim de Infância deve então constituir-se como um ambiente promotor de leitura e de escrita, devendo o educador assumir um papel de intermediário proporcionando situações que potenciem a compreensão por parte da criança, da relação entre a linguagem oral e escrita, numa perspectiva de continuidade.

De acordo com Martins e Niza (1998), o educador deve desenvolver na sua prática, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que elas, sozinhas, não são capazes de decifrar; deve promover atividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, assumindo, como já foi referenciado, um papel de intermediário enquanto leitor e escritor de vivências que dizem diretamente respeito às crianças com quem ele interage. Esta é a melhor forma de lhes proporcionar situações em que se aperceberão informalmente das relações existentes entre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

O Educador deve representar para as crianças um modelo de ações de literacia. Consequentemente, deve promover momentos em que lê e escreve, mostrando que o faz com prazer, o que permitirá às crianças compreender e assimilar que existe uma forma convencional de leitura e de escrita (*idem*) e aperceber-se também que se escreve da esquerda para a direita (direccionalidade) e de cima para baixo, noções cruciais na aprendizagem de tais competências.

Como referem os mesmos autores (p. 46) “quando os educadores registam, à frente da criança a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os educadores e professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas conceções”.

As crianças apercebem-se também da forma como se olha o livro, o texto, da entoação que se utiliza na leitura, no apontar o texto, etc. É todo um conjunto de procedimentos e comportamentos subjacentes ao ato de ler e que as crianças irão interiorizando. Porque a emergência destes comportamentos é deveras importante na formação do futuro leitor, atividades de leitura por parte do educador devem ser promovidas, servindo este de modelo, permitindo às crianças imitar, tentar ler, ainda que não o saiba fazer. Enfim, proporcionar situações em que possam experimentar estratégias e sentir-se verdadeiros leitores.

O mesmo acontece com a escrita, e relativamente às conceções que as crianças têm sobre a mesma, estas surgem mais cedo que a leitura. De facto, desde muito cedo a criança começa a distinguir o desenhar do escrever e vão-se apercebendo que existem formas distintas, características diferenciadas e até mesmo momentos e utilizações diferentes para essas duas formas de registo (ler/escrever).

O educador deve também permitir que as crianças rabisquem, “escrevam”, experimentem de forma livre e sem condicionantes os diferentes materiais e suportes que deverão ter à sua disposição. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (M.E., p. 69).

A organização do ambiente educativo é também algo que deve merecer uma especial atenção por parte do Educador, devendo este estar preparado para encorajar e motivar a emergência dos comportamentos de leitura e escrita nas crianças, despertando a curiosidade e incentivando a prática de comportamentos literários.

Tendo como referência as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e as Brochuras de Operacionalização das OCEPE (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Mata, 2008), podemos considerar três aspetos fundamentais na organização do ambiente educativo, de forma a que este possa ajudar a promover a qualidade da literacia emergente, nomeadamente o espaço, os materiais e os tempos dedicados à literacia e à diversidade de interações promovidas no quotidiano da criança.

Significa que na sala de atividades deve sentir-se a presença da leitura e da escrita. Desta forma, as áreas da biblioteca e da escrita serão um dos requisitos cruciais para que essa presença se faça sentir. Embora todas as outras áreas devam também ajudar a tomar consciência da funcionalidade da leitura e da escrita.

A área da biblioteca bem organizada, situada num recanto acolhedor na sala de atividades, recheada de livros variados e apelativos, dispostos em prateleiras atraentes, onde as crianças podem “ler” sozinhas ou com um amigo, ou até ouvir uma história é mais um dos suportes válidos, precioso e eficaz no desenvolvimento das capacidades respeitantes à literacia.

A área da escrita, segundo Clay, Cochram-Smith, Dyson (citados por Dyson & Genishi, 2002), promove o jogo exploratório de diverso material impresso permitindo às crianças explorar as qualidades visuais e ortográficas desse material, da mesma forma que o fazem quando usufruem das particularidades do traço e da forma no desenho e na expressão plástica. Assim, esta área deverá possuir diversos materiais que incentivem as crianças nas suas primeiras tentativas de escrita (computador, diferentes suportes de papel, lápis, canetas, caixas de letras, etc.).

A organização do grupo, a identificação e etiquetagem dos materiais e das áreas, a existência de quadros reguladores (do tempo, da frequência das áreas, das presenças, dos projetos, da planificação semanal, do diário, ...), são elementos que ajudam a criança a descodificar os sentidos da comunicação oral e escrita.

Tal como referem Dyson e Genishi (2002), as crianças, no seu quotidiano estão envoltas em símbolos, desde os sinais de trânsito aos rótulos das embalagens. Mesmo sem saber ler, as crianças já os reconhecem. De acordo com Goodman (1986, citado por Mota, 2010, p. 29), um ambiente rico e estimulante em literacia, em conjunto com mediadores conscientes do seu papel são cruciais para a criança no desenvolvimento das suas competências literácitas.

O Jardim de Infância assume um papel fundamental ao trabalhar no sentido de desenvolver a literacia, já que oferece às crianças que o frequentam a possibilidade de trocarem os seus escritos, de variada natureza, de os valorizar, quer expondo-os em lugar visível, quer através do seu encaminhamento para casa, de forma a que a família possa participar nesta etapa da vida da criança.

Embora muitas crianças no seu quotidiano familiar contactem com a leitura e com o código escrito, o que lhes permite aprender para que serve ler e escrever, há outras em que tal não ocorre. O Jardim de Infância surge neste contexto como o espaço

em que tais experiências devem ser proporcionadas a todas as crianças, permitindo a todas desenvolver as suas competências literárias.

“Se uma sala de aula fornece um ambiente em que o estatuto de literacia seja elevado, em que haja poderosas demonstrações de literacia e em que as crianças se possam envolver livremente na literacia, então as crianças aproveitarão cada oportunidade para usar o seu conhecimento e capacidades para agir de uma forma literária [...]” (Hall, 1987, citado por Dionísio & Pereira, 2006, p.1).

1.7 – O Papel da Família na Apreensão da Literacia

Sendo a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita um processo social que se inicia precocemente, não se pode desvalorizar o papel que a família tem nos primeiros contactos com o escrito e na valorização destes. Assim, as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projeto de leitor/ escritor, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita (Rogovas-Chauveau, 1993).

O desenvolvimento de tal projeto é inseparável da relação que se foi estabelecendo desde muito cedo, com as várias práticas culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores (*idem*).

Assim, aquando das crianças na sua entrada na escolaridade formal, encontramos aquelas que vivenciaram um conjunto de experiências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem aos filhos histórias, têm livros em casa, frequentam espaços culturais, utilizam a escrita no quotidiano. Esses comportamentos desencadeiam nos filhos o desejo de também poderem ler e escrever.

Mas encontramos também aquelas crianças que não tiveram oportunidade de participar em situações em que a linguagem escrita assumisse um papel de relevo: em casa não se utiliza a leitura para se instruir ou informar, ninguém utiliza a escrita como algo necessário, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e muitas vezes as situações de leitura ou de escrita a que assistem assumem um carácter penoso (Martins & Niza, 1998).

Estas crianças, contrariamente às outras, não tiveram ocasião de interiorizar saberes e vivências relacionados com a linguagem escrita ou com a leitura antes da entrada para a escola e não puderam construir o seu projeto pessoal de leitor/escritor. Assim, para elas, a linguagem escrita é algo que não tem sentido, já que não faz parte do seu universo afetivo e cognitivo.

Neste contexto, o Jardim de Infância assume um papel importante, mas para que a apreensão da linguagem escrita seja significativa para a criança o educador deve conhecer e valorizar todo o *background* social e cultural das crianças (Miller, 1996, citado por Mata, 1999, p. 66).

Se até há algum tempo, os pais estavam excluídos do processo de aprendizagem dos seus filhos, atualmente nota-se um novo posicionamento relativamente ao papel que estes e toda a família podem assumir no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Passaram a ser considerados como elementos importantes, cuja participação deve ser mobilizada. Só tendo os pais como parceiros a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa.

Refletindo sobre a melhor forma de incentivar os pais a participarem neste processo/projeto, referimos Hannon (1995, 1996, *idem*, p. 66). Este autor considera que a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que podem proporcionar: Oportunidades para aprender, Reconhecimento das Aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia (ORIM). Segundo o mesmo autor, alguns pais proporcionam situações dentro destes aspetos de uma forma mais consciente que outras.

Concluindo, é com os pais que as crianças começam a aprender. Assim, não se podem esquecer as suas vivências e as suas experiências de literacia, valorizando o papel dos pais como parceiros educativos. No entanto, estes últimos devem ser tratados como pais, devendo ser incentivados a ler e a desenvolver outras atividades de literacia com os filhos, mas não a ensiná-los no sentido formal do termo. Desta forma, todas as orientações e intervenções com famílias, perseguindo o objetivo de mobilizar e facilitar a sua participação deverão apoiar-se nos seus interesses, nas suas potencialidades e nas suas vivências; deverão também considerar as suas rotinas e hábitos de literacia e também proporcionar oportunidades, recursos e condições para que as estratégias e atividades possam ser postas em prática (*ibidem*, p. 76).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

2 – METODOLOGIA

2.1 – Problema / Objetivos do Estudo

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Segundo Austin (2005), devemos aceitar como problema de investigação a “proposição acerca de uma situação que requer mais e melhor conhecimento daquela que se tem no instante presente”.

De acordo com Amado (2009; p.4), “a questão é saber o que é que se quer investigar, ou melhor, o que é que se quer saber”. Segundo Maykut e Morehouse (1994, citados por Amado, 2009; p.4), “as questões que formulamos determinarão sempre e até certo grau as respostas que encontramos”.

No presente estudo, o problema (questão de partida) a investigar é:

- averiguar a importância que as Educadoras atribuem à leitura e à escrita e o modo como estas são contempladas nas suas práticas pedagógicas.

O objetivo geral é:

Caracterizar as concepções que uma amostra de Educadoras possui no que concerne à abordagem da leitura e da escrita no Jardim de Infância: perceber se estes domínios são contemplados nas suas práticas pedagógicas.

No sentido de concretizar tal objetivo e tendo consciência de que há determinados fatores que podem influir nessas concepções e conseqüentemente, no tipo de trabalho que efetivamente se realiza, procurou saber-se se as Educadoras inquiridas nas práticas pedagógicas que desenvolviam com as suas crianças seguiam algum modelo específico e se planificavam livremente de acordo com o que entendiam ser importante ou se seguiam obrigatoriamente orientações comuns determinadas pela instituição onde trabalhavam. De igual modo, procurou-se, também, saber se na formação inicial destas Educadoras, as áreas da leitura e da escrita haviam sido contempladas a nível curricular e se aquelas haviam realizado alguma formação nesta área durante o seu percurso profissional.

2.2 – Amostra

De acordo com Tuckman, a escolha do grupo que vai constituir a amostra é a primeira etapa do processo de amostragem que poderá afetar a conclusão do estudo. E, no que concerne à população, o mesmo autor refere que “a população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações” (Tuckman, 2002, p. 338).

No presente estudo, a amostra foi constituída por 28 educadoras de infância. Estas exercem funções letivas em vários Jardins de Infância, pertencentes ao concelho de Viseu, Sátão e Santa Comba Dão, sendo 23 (82%) da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, situados em zona rural, semiurbana e urbana e 5 (18%) de uma Instituição de Solidariedade Social (rede privada), situada em zona urbana.

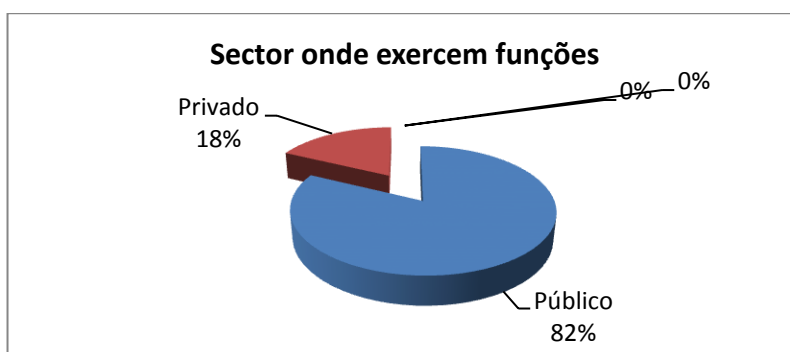


Gráfico 1: “Sector onde os inquiridos exercem funções”

No que diz respeito ao **local geográfico onde exercem funções**, 7 Educadoras (25%) trabalham num Jardim de Infância de zona rural, 7 (25%) num Jardim de Infância de zona semiurbana e 14 Educadoras (50%) em Jardim de Infância situado em zona urbana.

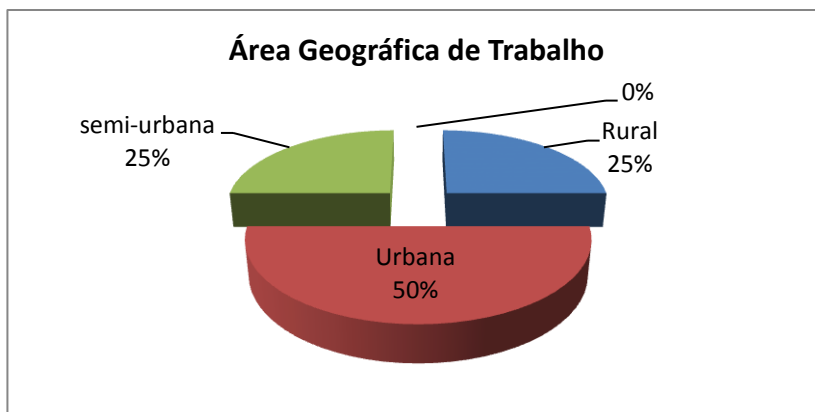


Gráfico 2: “Área geográfica de trabalho dos inquiridos”

Vemos assim, que em termos geográficos, e considerando que a zona semiurbana se refere a arredores da cidade, a grande maioria das inquiridas exerce funções em zona urbana.

A **idade** das educadoras não é muito diferenciada. Com efeito, embora esta oscile entre os 33 e os 58 anos, a grande maioria da amostra situa-se entre os 50 e os 54 anos de idades (16), o que corresponde a 57%; segue-se o intervalo entre os 41 e os 48 anos de idade (9), onde se situa 32% da amostra. É de referir que as educadoras do sector público apresentam idades mais elevadas, variando entre os 40 e os 58 anos enquanto as do sector privado oscilam entre os 33 e os 46 anos de idade.

A média de idades da amostra é de 49 anos de idade. Dos 28 inquiridos, todos são do sexo feminino.

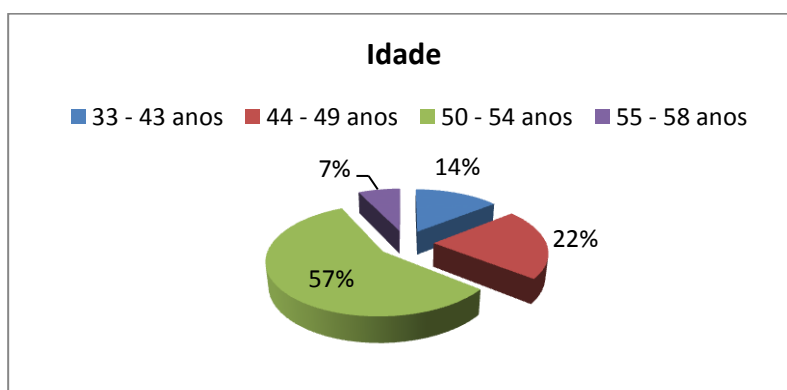


Gráfico 3: “Idade dos inquiridos”

No que concerne ao **tempo de serviço** das inquiridas, este varia entre os 4 e os 34 anos, estando 57% da amostra entre os 25 e os 30 anos. A maior percentagem da amostra situa-se entre os 25 e os 34 anos de serviço (23 no total), o que corresponde a 82%. Saliente-se que as educadoras do sector público são as que apresentam uma média mais elevada neste item: 28 anos de tempo de serviço. Relativamente ao sector privado, o tempo de serviço varia entre os 4 e os 21 anos de trabalho, apresentando uma média de 13 anos.

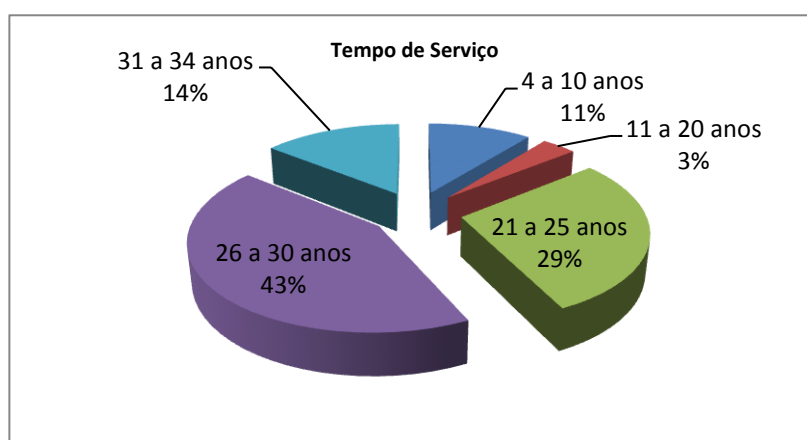


Gráfico 4: “Tempo de serviço dos inquiridos”

Ainda relativamente ao tempo de serviço das educadoras a exercer funções no sector público este distribui-se da seguinte forma, relativamente à localização da instituição onde trabalham: em zona rural, o tempo de serviço das inquiridas situa-se entre os 22 e os 28 anos (7); em zona semiurbana (arredores cidade) entre os 22 e os 34 anos de tempo de serviço (7); e em zona urbana, o seu tempo de serviço oscila entre os 27 e os 34 anos, estando aí a exercer funções 8 das Educadoras inquiridas.

Verifica-se que a média de tempo de serviço das inquiridas a exercer funções na zona rural é de 26 anos; na zona semiurbana 28 anos e na zona urbana a média de tempo de serviço é de 30 anos.

Relativamente à **formação inicial**, das 23 inquiridas do sector público todas apresentam como habilitações literárias o bacharelato. No que concerne ao sector privado 3 apresentam o bacharelato como formação inicial e 2 apresentam a licenciatura (com menos tempo de serviço e menos idade).

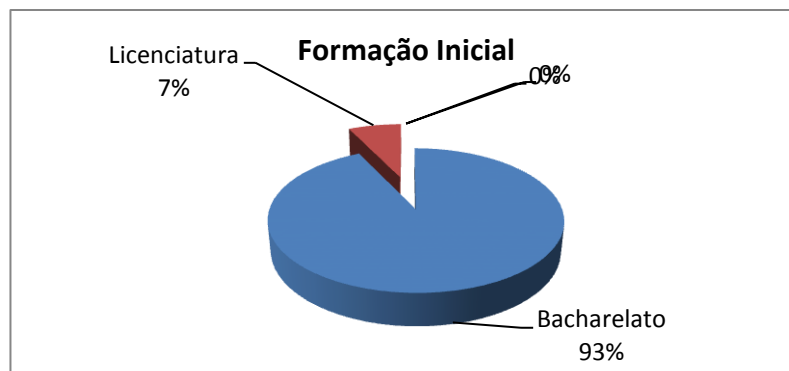


Gráfico 5: “Formação inicial dos inquiridos”

No que se refere a **formação complementar** realizada ao longo do exercício das funções docentes, do total das 28 inquiridas, 23 responderam afirmativamente e apenas 5 responderam não ter realizado qualquer formação complementar, sendo que apenas 1 é do sector público e 4 do sector privado.

Do total das 23 educadoras do sector público, 20 fizeram o Complemento de Formação (75%), na sua larga maioria na Escola Superior de Educação de Viseu (17), variando esta em termos de tempo entre 1 e 2 anos, sendo que uma das inquiridas que se inclui nessa categoria ainda fez Mestrado em Educação, na Universidade de Lisboa. As 2 restantes (7%) realizaram outro tipo de formação, mais concretamente a licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, acrescentando ainda a realização de mestrado numa delas e noutra uma pós-graduação. 5 (18%) das inquiridas não realizaram qualquer tipo de formação complementar, sendo que 4 pertencem ao sector privado. De facto, das 5 educadoras do sector privado apenas 1 realizou o Complemento de Formação, na Universidade Aberta.

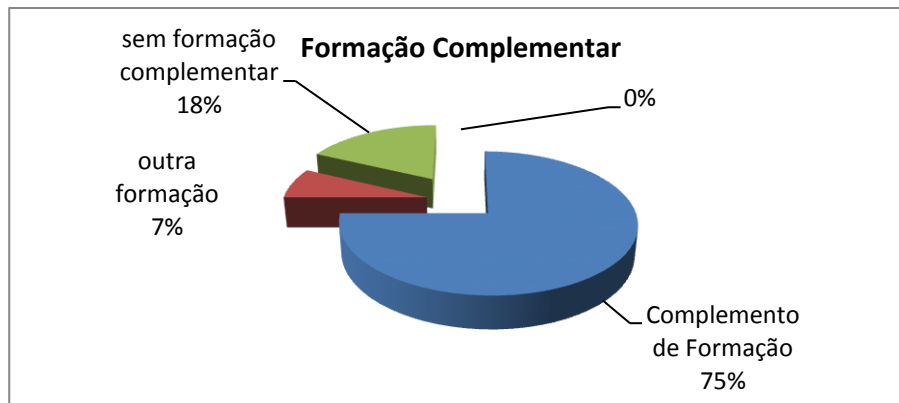


Gráfico 6: "Formação Complementar"

2.3 – Instrumentos: O Questionário

Uma das etapas de um trabalho de investigação é a recolha de dados, sendo necessária a elaboração de um instrumento que permita colher os dados adequados. De acordo com Tuckman (2000), um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões aos indivíduos que, de alguma forma, com ele estão envolvidos ou relacionados.

Tendo em conta que os instrumentos de colheita de dados são um meio e não um fim, o presente estudo, teve como suporte metodológico o inquérito por questionário. Segundo Tuckman (2000), o inquérito é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação diretamente de um interveniente no estudo. Esta é uma das técnicas mais utilizadas, já que permite obter informação sobre determinado fenómeno, através de uma série de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000, p.517).

Um dos instrumentos mais utilizados na técnica de inquérito é o questionário, sendo este constituído por um conjunto de perguntas que obedecem a uma determinada ordem a serem aplicadas a uma amostra representativa do grupo que se pretende estudar. De forma simplificada, e segundo Pardal e Correia (1995), o questionário é um conjunto de questões estruturadas com o fim de obter dados das pessoas a quem se dirige. Este permite a recolha de informação, uma vez que, de acordo com Birou, respondido por escrito e anónimo, permite uma maior liberdade e tempo de resposta e,

porque o investigador não está presente, as respostas não sofrem a sua influência, havendo um menor risco de distorção.

O questionário utilizado no presente estudo (anexo 1) foi organizado e redigido de forma a evitar o desinteresse por parte do inquirido, utilizando uma linguagem clara e acessível e tendo presente que não deveria ser demasiado longo procurando nele incluir as questões fundamentais à obtenção dos dados necessários à investigação, de modo a permitir retirar conclusões e inferências com algum grau de objetividade, reforçando a validade do presente estudo.

No que respeita à configuração do instrumento utilizado, foi incluído um breve texto informativo que explicava os objetivos do mesmo, pedia a colaboração das pessoas e, acima de tudo, garantia o rigoroso anonimato.

O questionário era constituído por dez questões e encontrava-se dividido em duas partes, tendo a primeira como objetivo caracterizar a população da amostra da forma o mais correta possível, em termos pessoais e profissionais. Para tal foram criadas questões relacionadas com as características pessoais e profissionais dos inquiridos. O objetivo da segunda parte era averiguar da importância que as educadoras inquiridas atribuíam à leitura e à escrita e se estas eram contempladas nas suas práticas pedagógicas.

O questionário era constituído, na sua maior parte, por questões de resposta aberta (anexo 1). Estas permitem ao inquirido uma maior liberdade de expressão, já que podem responder com as suas próprias palavras, sem qualquer restrição embora apresentem, no entanto, algumas desvantagens, nas quais se destacam a possibilidade de a caligrafia ser elegível, obter respostas contraditórias, e a multiplicidade de respostas que se obtêm poderem dificultar a sua organização e categorização.

Antes de administrar o questionário utilizado no presente estudo, procedeu-se a uma revisão gráfica pormenorizada daquele, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que tanto pode provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, como pode fazer baixar a credibilidade do questionário por parte destes. Este processo foi completado com um ensaio, passando o instrumento a três inquiridos.

2.4 – Procedimentos

Começámos pela fase de construção do questionário, baseando-nos para tal na revisão da literatura efetuada, nos objetivos propostos e nas questões de investigação em estudo.

Antecedendo a entrega final aos inquiridos, procedeu-se a um ensaio, no sentido de testar os questionários e medir o seu grau de compreensão e aceitação. Assim, foram entregues a três educadoras (elementos que apresentavam as características da população incluída na pesquisa), às quais foi pedido que manifestassem a sua opinião sobre as dificuldades no preenchimento do respetivo instrumento. E, caso se revelasse necessário, proceder a alterações e ajustes, de modo a que o questionário correspondesse à recolha dos dados pretendidos. Ghiglione e Matalon (1992, p. 157) defendem dever o investigador aplicar o questionário “em pequena escala e em condições, tanto quanto possível, idênticas à sua aplicação definitiva”.

Tendo-se observado facilidade na compreensão do questionário nesta fase de teste e, não tendo havido sugestões que merecessem a sua reformulação, decidiu-se pela sua aplicação à amostra do estudo em questão. Assim, no início do mês de Novembro do ano de 2011 foram contactadas várias educadoras (23) a exercer funções em Jardins de Infância da rede pública e outras a exercer funções na rede privada (6), mais concretamente numa instituição de solidariedade social, solicitando a colaboração de todas no presente estudo e explicando o que se pretendia. Foi-lhes distribuído o inquérito em suporte de papel, tendo-se observado recetividade em colaborar. Os instrumentos foram recolhidos no final do mês de Novembro desse mesmo ano, tendo sido entregues na sua totalidade, à exceção de uma educadora do sector privado.

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se ao levantamento dos dados e, por último, à sua análise.

2.5 – Tratamento e Análise dos Dados

Na presente investigação recorreu-se essencialmente ao método qualitativo, embora no que concerne a algumas questões se tenha utilizado igualmente o método quantitativo, essencialmente nas unidades de contagem, em que o objetivo era explicitar a frequência das respostas recolhidas e respetivas percentagens.

De forma a realizar uma análise rigorosa, procurou-se organizar a informação recolhida em unidades de análise. Para isso, houve que ter em linha de conta o enquadramento teórico, os objetivos da investigação e o respeito pela natureza da informação. De acordo com Amado (2009, p. 244), “o primeiro grande passo da Análise de Conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, objetivos do estudo e das hipóteses formuladas (caso as haja)”. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), é necessário procurar nas palavras e frases que os sujeitos utilizam categorias de codificação ou destacar palavras específicas e agrupá-las dentro de um código.

Só após a codificação se poderão confrontar as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código e “elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização” (Amado, 2009, p. 245).

Proceder-se-á em seguida a uma análise pormenorizada das respostas dadas nas diversas questões que constituíram o inquérito por questionário.

3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo sido descritos os procedimentos metodológicos seguidos, são apresentados os dados recolhidos, tendo como referência as questões de partida que orientaram a presente investigação.

Os dados apresentados no presente trabalho, são analisados através da explicitação da frequência de resposta e respetivas percentagens, funcionando estas apenas como referências para análise e discussão da problemática em estudo e como

ponto de partida para a sua compreensão, não podendo contudo, ser generalizados, dada a pouca representatividade da amostra.

3.1 – Modelo Curricular Adotado na Prática Profissional

No que concerne à sua prática profissional, mais concretamente no que diz respeito à adoção de algum modelo curricular específico, predomina em larga maioria a resposta “Mistura de Vários” com 21 respostas (75%), seguindo-se com 5 (18%) respostas o modelo “Pedagogia de Projeto” e com apenas 1 (%) resposta o modelo “High Scope”. Um dos inquiridos responde igualmente que não segue qualquer modelo.

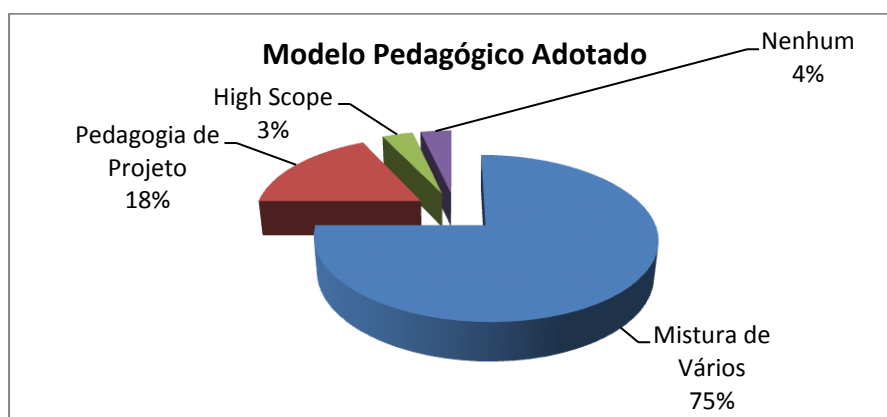


Gráfico 7: “Modelo pedagógico adotado”

3.2 – Planificação da Prática Pedagógica

Procurou saber-se se as inquiridas, no decorrer das suas planificações a nível pedagógico, o faziam livremente de acordo com o que entendiam ser importante para o seu grupo de crianças ou se seguiam obrigatoriamente orientações comuns determinadas pela instituição onde exerciam funções (Agrupamento de Escolas). Da análise dos resultados verificou-se que 22 das inquiridas responderam planificar

livremente, mas também tendo em conta as orientações, quer do Agrupamento de Escolas, quer do Departamento ao qual pertencem, neste caso, da Educação Pré-Escolar. Das restantes inquiridas, 4 responderam seguir apenas as orientações comuns do Departamento e do Agrupamento de Escolas, enquanto que apenas 2 responderam planificar livremente.



Gráfico 8: “Planificação a nível pedagógico”

3.3 – A Abordagem da Leitura e da Escrita na Formação Inicial

As educadoras foram igualmente questionadas sobre se, no decorrer da frequência do seu curso, haviam frequentado alguma disciplina curricular que abordasse conteúdos relacionados com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar, sendo igualmente solicitado que mencionassem os referidos conteúdos. De acordo com as respostas obtidas, 17 (61%) responderam afirmativamente e 11 (39%) responderam não ter frequentado qualquer disciplina curricular que abordasse o assunto em questão.

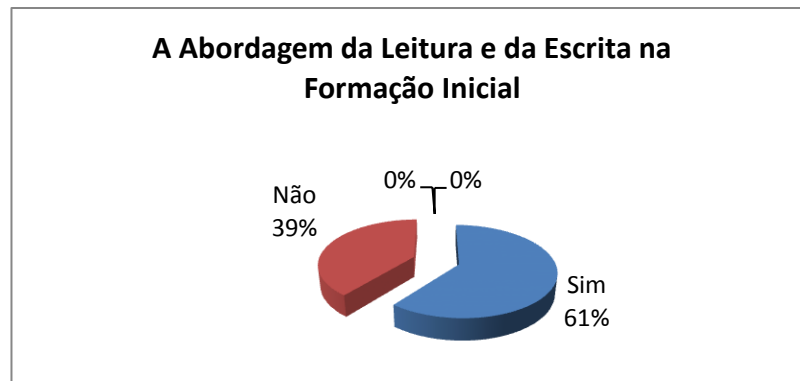


Gráfico 9: “A abordagem da leitura e da escrita na formação inicial

É de referir ainda que, no que toca aos conteúdos relacionados com a temática em estudo, das inquiridas que responderam afirmativamente, 12 referiram ter abordado o assunto na disciplina “Literatura para a Infância”, embora apenas 2 refiram que foram abordados assuntos relacionados com a escrita e a leitura e as restantes não especificuem os conteúdos; 1 das inquiridas responde terem sido contemplados na disciplina “Iniciação à Leitura e à Escrita”, baseado na Cartilha Maternal do Modelo Pedagógico João de Deus.

3.4 - Formação Específica no Domínio da Leitura e da Escrita

Questionadas as educadoras sobre a frequência de alguma formação específica no domínio da abordagem à leitura na Educação Pré-Escolar durante o seu percurso profissional, 18 (64%) referiram ter frequentado alguma formação, e 10 (36%) referiram não ter realizado qualquer formação. É de referir que as Educadoras que mencionaram ter frequentado formação pertencem todas ao sector público. As restantes 10 que responderam negativamente, 5 são do sector público e as outras 5 do sector privado. Dado que o universo da população do sector privado era 5, significa isto que nenhuma destas últimas docentes frequentou qualquer tipo de formação. O que nos leva a uma explicação possível para estes dados: a formação contínua é obrigatória no sector público para progressão na carreira enquanto no sector privado tal não acontece.

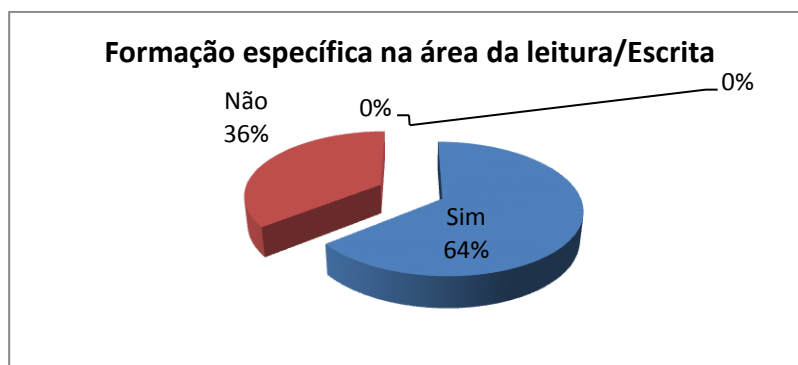


Gráfico 10: “Formação específica na área da leitura/escrita”

Ainda no que concerne à formação realizada, esta foi sobretudo creditada, o que significa que, em termos de duração da mesma, esta situou-se entre as 25 e as 50 horas.

Houve ainda 8 educadoras que, embora referissem ter frequentado formação no domínio da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar, indicaram que o distanciamento em termos temporais não lhes permitiu determinar exatamente a especificidade e duração das mesmas. Duas das inquiridas referem ainda ter abordado a temática no âmbito da disciplina “Literatura para a Infância” no Complemento de Formação.

No que concerne ao número de frequência que cada ação de formação apresenta, é importante destacar que há duas situações em que a mesma educadora referencia ter realizado várias ao longo do seu percurso profissional, tal como se encontra devidamente assinalado no quadro 1, que se apresenta em seguida.

Quadro 1: Ações de Formação relacionadas com a leitura realizadas pelas inquiridas

Designação da Ação de Formação	Tempo de Duração	Nº de Referências
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Iniciação à Escrita na Ed. Pré-Escolar	25 h 50 h	1 ^(a)
Leitura Recreativa e Escrita Criativa – para uma Didática da Língua Portuguesa	25h	1 ^(a)
Problemas de Leitura e Escrita, Consciência Fonológica	25 h	1 ^(a)
A Ler, a Ler Muito Vou Aprender	25 h	1 ^(a)
Abordagem da Leitura e da Escrita	50 h	1
Expressão e Comunicação	50 h	1
Estimulação para a Leitura	Durante 1 ano letivo (complem.)	1

	de Formação)	
Leitura (no âmbito da disciplina “Psicologia das Aprendizagens Escolares” da licenc. Ciências da Educação: Univ. Coimbra)	Não menciona o tempo de duração	1
Biblioteca Escolar, Leitura e Literacia – como ler às Crianças uma vez por dia	25 h	1 ^(b)
Da Expressão Oral à Expressão Escrita	25 h	1 ^(b)
Os Métodos e as Práticas da Leitura e da Escrita com vista ao Sucesso da Língua Portuguesa	50 h	1 ^(b)
A Hora do Conto	25 h	1
O que a Mia disse ao Conto	25 h	1
Ouvir Falar os Livros e os Objetos	Não mencionou tempo de duração	1
Oficina de Formação sobre as Brochuras: Iniciação à Escrita no Pré-Escolar e sua Importância	50 h	2
Literatura para a Infância	Não mencionou tempo de duração	2
Não recordam os temas	Não mencionou tempo de duração	8

(a) – Ações de Formação realizadas pela mesma Educadora

(b) – Ações de Formação realizadas pela mesma Educadora

3.5 – As Concepções dos Educadores Face à Abordagem da Leitura e da Escrita no Jardim Infância

No presente capítulo apresentaremos a opinião dos inquiridos no que diz respeito ao processo de leitura e escrita e sua abordagem em contexto de Jardim de Infância. Sabe-se que as concepções que os professores têm relativamente ao ensino, aos alunos e à aprendizagem funcionam como estruturas conceptuais que interferem com as aprendizagens que por eles são proporcionadas. De acordo com Cassidy e Lawrence (2000, citados por Marques, 2011, p. 22) “as concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativo”. Segundo Tseng e Ivanic (2006, citados por Marques, 2011, p.26), as crenças dos professores são influenciadas pela sua história social, pela política, por crenças culturais e pelas suas práticas e essas crenças atravessam o conhecimento dos professores e afetam o seu comportamento na sala de aula. Tal significa que o tipo e qualidade de trabalho desenvolvidos com os seus alunos ou crianças são fortemente influenciados por tais crenças ou concepções.

Conscientes de tal facto, procurou-se no presente estudo saber qual a opinião dos educadores de infância inquiridos sobre a abordagem da leitura e da escrita no contexto do Jardim de Infância e verificar se a opinião que tinham estava em sintonia com o trabalho pedagógico que desenvolviam especificamente na área da literacia. Concretamente, foram questionadas sobre: qual o momento ideal para as crianças iniciarem o processo de aprendizagem da leitura; que atividades relacionadas com a leitura entendem dever os educadores valorizar e promover junto das crianças; que atividades vocacionadas para a leitura e escrita desenvolvem as inquiridas com as suas crianças; em que documentos orientadores se baseiam para desenvolver as atividades relacionadas com a leitura e se na organização do espaço/sala contemplam uma área destinada à biblioteca/leitura ou à escrita.

3.5.1 – A Leitura: Quando Iniciar a sua Aprendizagem

O gráfico seguinte mostra-nos as opiniões recolhidas quanto ao momento ideal, considerado pelas inquiridas, em que as crianças devem iniciar o processo de aprendizagem da leitura. De acordo com as respostas obtidas, 82% das educadoras entende que este processo deve iniciar-se no Jardim de Infância, enquanto apenas 18% responde que a aprendizagem da leitura deve iniciar-se apenas no 1º Ciclo.

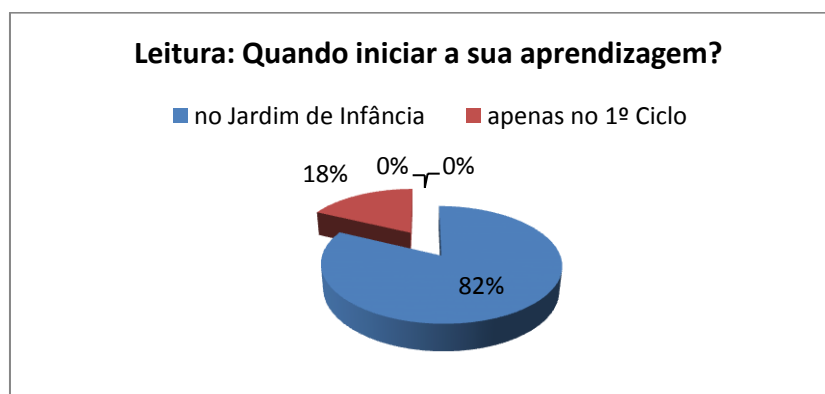


Gráfico 11: “Momento ideal para iniciar processo aprendizagem da leitura”

Perante estes dados, poder-se-á afirmar que a larga maioria das educadoras inquiridas concorda que o processo de aprendizagem da leitura deve ocorrer antes da entrada no 1º Ciclo, ou seja, na Educação Pré-Escolar. Contudo, ainda no que concerne às que deram esta última resposta, é de salientar que duas (do universo de 22) desempenham funções no sector público e três no sector privado. No entanto, uma das inquiridas, embora afirme que não deve ser preocupação fulcral do Jardim de Infância iniciar o processo de aprendizagem da leitura, refere que “deve ser dada oportunidade às crianças de desenvolverem competências, já que têm capacidades de leitura muito cedo”, o que acaba por ser uma resposta um pouco contraditória, dado que reconhece nas crianças competências pré leitoras e que este é um processo contínuo que se inicia muito precocemente, sendo o Jardim de Infância um espaço que pode desempenhar um papel importante no que se refere às experiências e oportunidades proporcionadas para desenvolverem tais competências. É de referir que esta educadora (com 50 anos de idade e 27 de serviço) responde não ter sido contemplado nenhum conteúdo relacionado com a temática na sua formação inicial, nem fez qualquer tipo de formação adicional no referido domínio durante o seu percurso profissional. No entanto, realizou o Complemento de Formação.

As restantes três inquiridas que responderam dever o processo de aprendizagem de leitura ter o seu início apenas no 1º Ciclo, exercem funções no sector privado, não estando também “obrigadas” a frequentar qualquer tipo de formação adicional durante o desempenho da sua profissão.

3.5.2 – Atividades mais Valorizadas pelas Educadoras, Relacionadas com a Leitura

Procurou saber-se, dentro do universo de inquiridos que havia afirmado dever o processo de aprendizagem da leitura iniciar-se no Jardim de Infância, que tipo de atividades entendiam dever ser valorizadas pelos educadores neste domínio. Do

universo desses respondentes, um dos elementos não forneceu qualquer tipo de informação nesta questão, enquanto outro que havia respondido não dever ser preocupação fundamental do Jardim de Infância, deu no entanto informações sobre algumas atividades relacionadas com este domínio que devem ser valorizadas, tendo igualmente respondido que no seu trabalho diário com as crianças, o contempla (questão seguinte).

Das atividades mencionadas pelas inquiridas, apresentam-se em seguida os resultados obtidos em termos de frequência:

Quadro 2: Atividades Relacionadas com a Leitura mais Valorizadas pelas Educadoras

ACTIVIDADES RELACIONADAS COM A LEITURA MAIS VALORIZADAS PELAS EDUCADORAS INFÂNCIA	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS (n)
Leitura e Exploração de histórias	21
Contar, Recontar e inventar histórias	13
Dramatizar histórias	2
Leitura e exploração de:	8
imagens	7
Poesias	11
Pictogramas	11
Lengalengas	3
Trava- línguas	1
Cartazes	1
Revistas	1
Símbolos	1
Rótulos	1
Adivinhas	1
Elaboração de livros com as crianças	3
Pesquisas (bibliográficas, online, ...)	3
Proporcionar várias situações de leitura/escrita às crianças	1
Manipular e explorar diversos tipos de suportes de leitura e escrita (livros, jornais, revistas, ...)	9
Manipular letras magnéticas e formar palavras	1
Identificação e escrita do nome próprio, dos colegas e familiares	9
Copiar e identificar letras, palavras, números	14
Reconhecer palavras familiares (na sala, embalagens, publicidade, ...)	4
Copiar pequenas frases	4
Observar e contactar com diferentes tipos de escrita/textos em diferentes situações	2
Proporcionar atividades de escrita inventada	2
Etiquetar espaços / materiais	3
Contar nº de palavras nas frases	2
Elaborar ficheiros e jogos com imagem/palavra	2
Atividades de escrita conjunta (textos, mensagens, notícias, cartas, recados, mails, ...)	4
Registos escritos de textos orais das crianças	4
Copiar data	2
Explorar direccionalidade da escrita	1

Explorar novo vocabulário que surge com temáticas trabalhadas	1
Explorar os vários mapas de trabalho da sala de atividades (presenças, tempo, aniversários, ...)	2
Proporcionar jogos de leitura/escrita interativos (que envolvam letras, palavras, frases, números)	1
Proporcionar atividades para desenvolver consciência fonológica (rimas, contar sílabas, palavras começam/terminam com mesmo som, ...)	22
Memorizar poemas, lengalengas, trava línguas	1
Contemplar nas áreas da sala um espaço para biblioteca	1
Participar no projeto “Leitura em Vai e Vem” do Plano Nacional de Leitura (M.E.)	1
Realizar grafismos de iniciação à escrita	6
Envolver pais nas práticas de literacia	2

Analisando os dados recolhidos, há um tipo de atividades em que se observa uma maior frequência, nomeadamente “a leitura de histórias” e as “atividades relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica” com 22 referências; seguidamente surgem as atividades de “copiar, e identificar letras, palavras, números” com 14 respostas; segue-se o “contar, recontar e inventar histórias” com 13 referências; posteriormente aparece a “leitura e exploração de pictogramas” com 11 respostas, “leitura e exploração de lengalengas” também com 11 respostas; a “manipulação e exploração de diversos tipos de suportes de leitura e escrita” aparece com 9 referências, o mesmo acontecendo com a “identificação e escrita do nome próprio”. Há ainda a referir a “leitura e exploração de poesias” que surge 7 vezes. Destacam-se ainda os “grafismos de iniciação à escrita” com 6 respostas.

Nos dados obtidos na presente questão, referimos outro tipo de atividades que teve 4 referências: “atividades de escrita conjunta (textos, mensagens, notícias,...); os “Registos escritos de textos orais das crianças”; o “Reconhecer palavras familiares (na sala, embalagens, publicidade, ...)” e “Copiar pequenas frases”. Com 3 referências aparecem várias atividades relacionadas com “exploração de trava-línguas”, “Elaboração de livros com as crianças”; “Pesquisas (bibliográficas, online, ...)” e “Etiquetar espaços / materiais”. Com apenas 2 referências são enumerados vários tipos de atividades, nomeadamente “observar diferentes tipos de escrita em diferentes situações”; “dramatizar histórias”; “atividades de escrita inventada”; “contar número de palavras nas frases”; “elaborar ficheiros com imagem/palavra”; “explorar os vários mapas de trabalho da sala de atividades (presenças, tempo, aniversários, ...); “copiar data” e “envolver os pais nas práticas de literacia”.

É feita ainda alusão a outro tipo de atividades, embora sejam referenciados apenas uma vez, especificamente: leitura e exploração de cartazes, revistas, símbolos, rótulos; proporcionar várias situações de leitura às crianças; explorar direccionalidade da escrita; explorar novo vocabulário que surge com temáticas trabalhadas; proporcionar jogos de leitura/escrita interativos; memorizar poemas, lengalengas, trava-línguas e participar no projeto “Vai e Vem” do Plano Nacional de Leitura (M.E.).

Embora a questão colocada solicitasse às educadoras inquiridas na sua resposta uma divisão entre atividades de preparação e atividades de iniciação à leitura, verificou-se que, talvez por alguma confusão de conceitos essa divisão não ocorreu. Assim, na análise dos dados recolhidos optou-se por valorizar apenas o tipo de atividades que eram referenciadas.

3.5.3 – Atividades Promovidas pelas Educadoras Vocacionadas para a Aprendizagem da Leitura e Escrita

Procurou saber-se que atividades as educadoras desenvolviam nas suas práticas pedagógicas, vocacionadas para a aprendizagem da leitura e da escrita e verificar se havia coerência entre as opiniões manifestadas na questão anterior (atividades relacionadas com a leitura que devem ser valorizadas) e as respostas dadas na presente questão. Ou seja, as atividades relacionadas com a leitura que as Educadoras entendem dever ser mais valorizadas são aquelas que, na sua prática pedagógica, desenvolvem com o seu grupo de crianças?

Apresentam-se de seguida os dados recolhidos.

Quadro 3: Atividades promovidas pelas Educadoras vocacionadas para a aprendizagem da Leitura/Escrita

ATIVIDADES PROMOVIDAS PELAS EDUCADORAS INFÂNCIA VOCACIONADAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA/ESCRITA	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS (n)
Leitura e Exploração de histórias	15
Contar, Recontar e inventar histórias	11
Dramatizar histórias	1
Leitura e exploração de: imagens	5
Poesias	4
Pictogramas	9

Lengalengas	5
Trava-línguas	1
Adivinhas	1
Elaboração de livros com as crianças	2
Pesquisas (bibliográficas, online, ...)	1
Proporcionar várias situações de leitura/escrita às crianças	5
Manipular e explorar diversos tipos de suportes de leitura e escrita (livros, jornais, revistas, ...)	5
Manipular letras magnéticas e formar palavras	1
Identificação e escrita do nome próprio, dos colegas e familiares	9
Copiar e identificar letras, palavras, números	11
Reconhecer palavras familiares (na sala, embalagens, publicidade, ...)	1
Copiar pequenas frases	2
Observar e contactar com diferentes tipos de escrita/textos em diferentes situações	4
Proporcionar atividades de escrita inventada	2
Etiquetar espaços / materiais	2
Contar nº de palavras nas frases	1
Elaborar ficheiros e jogos com imagem/palavra	2
Atividades de escrita conjunta (textos, mensagens, notícias, cartas, recados, mails, ...)	5
Registos escritos de textos orais das crianças	2
Copiar data	1
Explorar os vários mapas de trabalho da sala de atividades (presenças, tempo, aniversários, ...)	3
Proporcionar jogos de leitura/escrita interativos (que envolvam letras, palavras, frases, números)	2
Proporcionar atividades para desenvolver consciência fonológica (rimas, contar sílabas, palavras começam/terminam com mesmo som, ...)	17
Memorizar poemas, lengalengas, trava-línguas	1
Contemplar nas áreas da sala um espaço para biblioteca/leitura/escrita	4
Participar no projeto “Leitura em Vai e Vem” do Plano Nacional de Leitura (M.E.)	1
Realizar grafismos de iniciação à escrita	7
Envolver pais nas práticas de literacia	2
Descrever acontecimentos/vivências	1
Elaboração com as crianças, de pictogramas	1
Desenvolver atividades na biblioteca escolar	2
Realizar jogos com letras, palavras no Quadro Interativo	1
Ler e escrever à frente das crianças, servindo de modelo	1
Catalogar livros com as crianças	1
Utilizar método global das palavras	1
Utilizar livros de fichas (manuais)	1

Procedendo a uma análise das respostas recolhidas, verificamos que a referência mais significativa diz respeito às “atividades para desenvolver a consciência fonológica”, com 17 respostas. Surge em seguida a “leitura e exploração de histórias” com 15 referências. Os itens “contar, recontar e inventar histórias” e “copiar e identificar letras, palavras e números” surgem em terceiro lugar com 11 referências cada. Em quarto lugar aparece o item “leitura e exploração de pictogramas” com 9 referências, sendo que com 8 referências surge o item “identificação, leitura e escrita do

nome próprio, dos colegas, dos familiares”. Em seguida, com 7 referências aparece “realizar grafismos de iniciação à escrita” e com 5 referências temos vários itens, nomeadamente “leitura e exploração de imagens”, “leitura e exploração de lengalengas”, “manipular, ler e explorar diversos tipos de leitura e escrita”, “atividades de escrita conjunta”. Com 4 referências surgem os itens “leitura e exploração de poesias”, “observar e contactar com diversos tipos de escrita/textos em diferentes situações” e “organizar espaço para biblioteca, leitura e escrita na sala de atividades”.

Verifica-se que o tipo de respostas obtidas nesta questão vai de encontro às obtidas na questão anterior. De facto, embora com algum desfasamento em termos de número de referências, observa-se que as atividades que são enumeradas em maior número são: leitura e exploração de histórias; atividades relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica; copiar e identificar letras, palavras e números; recontar e inventar histórias; identificar e escrever o nome próprio, dos colegas e familiares; leitura e exploração de pictogramas; realização de grafismos. É feita também referência, todavia em menor número, à leitura e exploração de lengalengas e poesias, ao contacto com diferentes formas de escrita ou textos, às atividades de escrita conjunta, à exploração de diversos tipos de suporte de escrita (livros, revistas, jornais, etc.), à importância de contemplar na organização da sala de atividades, um espaço destinado à área da biblioteca e da leitura/escrita.

Poder-se-á afirmar que, há uma relação entre o que as educadoras colocam em prática e o que defendem ser importante no que concerne à leitura/escrita no Jardim de Infância.

3.5.4 – Documentos Orientadores Utilizados na Promoção da Leitura /Escrita

No que concerne aos documentos orientadores utilizados pelos educadores na promoção da leitura/escrita observam-se as seguintes respostas: o recurso às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar surge com 27 referências, o que significa que apenas uma educadora diz não utilizar este documento na sua planificação pedagógica; em seguida surge o recurso às “Metas para a Educação Pré-Escolar” com 22 referências e seguidamente o recurso às Brochuras para a Educação Pré-Escolar com

20 referências ; as “Orientações do Departamento” aparece com 16 referências e o item “Outros” surge com 4 referências, mais especificamente as respostas obtidas referem o recurso às Brochuras, a livros e artigos relacionados com a temática, ao Método João de Deus e a manuais para a Educação Pré-Escolar.

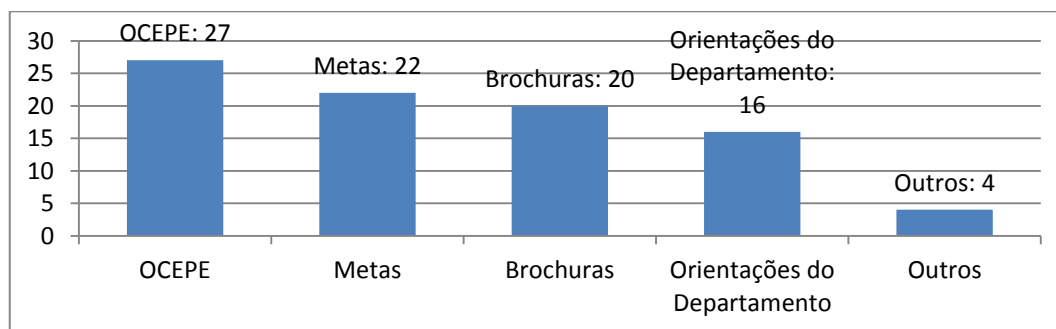


Gráfico 12: Documentos Orientadores utilizados pelos Inquiridos na Promoção da Leitura/Escrita (nº de referências)

3.5.5 – A Organização do Espaço na Promoção da Leitura/Escrita

Procurou saber-se se as educadoras de infância na organização do espaço da sala de atividades, contemplavam uma área destinada à Biblioteca e à leitura/escrita. Das respostas fornecidas conclui-se que 50% (14 referências) das inquiridas referem contemplar a área da biblioteca; 39% (11 referências) contemplam simultaneamente uma área para biblioteca e outra para a leitura/escrita; 4% (1 referências) contemplam apenas uma área para a leitura; 3% (1 referências) têm no espaço da sua sala de atividades apenas uma área destinada à leitura/escrita e 4% (1 referências), diz não contemplar qualquer das áreas na organização do espaço de atividades.

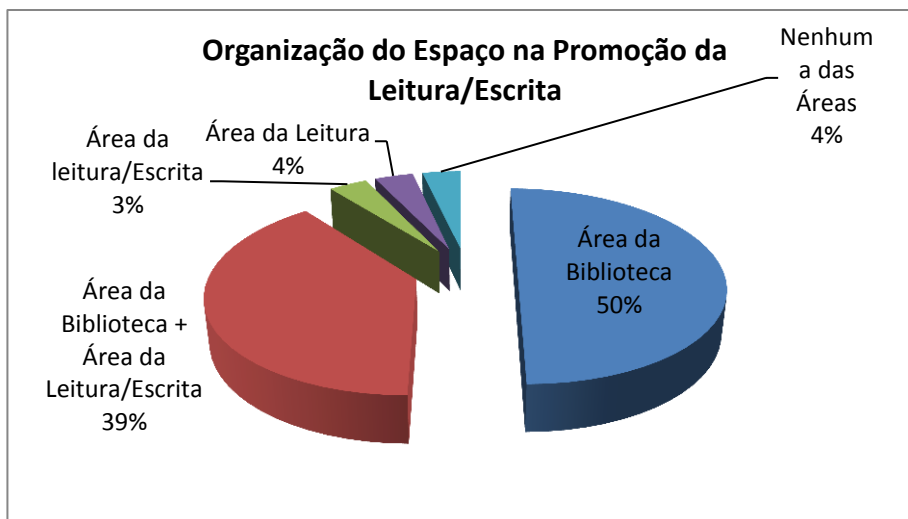


Gráfico 13: “Organização do espaço na promoção da leitura e da escrita”

3.6 – Discussão dos Resultados

Um dos objetivos do presente estudo era saber que importância as educadoras de infância atribuíam à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar, e se no desempenho das suas funções pedagógicas contemplavam tais domínios. Pretendeu-se igualmente perceber, através das respostas expressas no inquérito realizado, se havia uma coerência entre as atividades relacionadas com a leitura/escrita que defendiam dever ser valorizadas nas suas práticas e aquelas que diziam concretizar.

Assim, e analisando o perfil das inquiridas, conclui-se que a nível de idades se observa uma média que se situa nos 49 anos, o que reflete já uma experiência profissional que abarca bastante tempo de serviço, situando-se numa média de 25 anos. No que concerne à situação profissional também se verifica que 22 dos 28 inquiridos pertencem ao Quadro de Agrupamento (antigo Quadro de Escola), o que denota alguma estabilidade a este nível. Estes dois fatores poderão levar-nos a concluir que a longa experiência profissional aliada à estabilidade em termos de colocação de Jardim de Infância, poderão representar fortes condicionantes no tipo de trabalho que qualquer educador pode desenvolver. Mas, a par destes fatores referenciados há outro que tem igualmente um peso determinante na qualidade das práticas pedagógicas de qualquer educador. Referimo-nos concretamente à formação, e não só à formação inicial, que na

grande maioria das inquiridas neste estudo ocorreu há bastante tempo, mas também à formação contínua que se vai fazendo ao longo do percurso profissional.

Analisando a situação das educadoras de infância participantes neste estudo, e no que à formação inicial diz respeito, vemos que à exceção de duas inquiridas, todas têm o Bacharelato, facto que está relacionado quer com a idade dos profissionais inquiridos (a maior percentagem encontra-se entre os 50 e os 54 anos), quer com a habilitação académica exigida na época da sua formação inicial. No entanto, a maioria (75%) complementou, durante o seu percurso profissional, a sua formação, sobretudo através da frequência dos cursos “Complemento de Formação”, os quais, após a sua conclusão, lhes atribuía o grau de licenciado. Tal situação deve-se ao facto de, a partir de 1997, ter ocorrido a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, que veio determinar que a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo, passasse a conferir o grau académico de licenciatura. Como consequência, estes cursos passaram a ter uma duração de 4 anos, à semelhança do que já acontecia para os profissionais dos outros níveis de ensino. Na sequência de tal alteração, foram definidas as condições para que os educadores detentores do grau de bacharelato (3 anos de duração), pudessem prosseguir os seus estudos e adquirir o grau de licenciado. É neste contexto que surgem os cursos de complemento de formação científica e pedagógica.

No que concerne aos conteúdos abordados no domínio da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar, e mais especificamente aquando da formação inicial, verifica-se que as inquiridas referem ter sido abordados, embora, na sua larga maioria, na disciplina de “Literatura para a Infância”, o que significa não ter havido uma incidência específica nesse domínio. Referenciando Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009, p. 187), a formação dos educadores caracterizava-se por ser uma formação média de carácter pós-secundário, marcada pelo destaque que dava ao treino de metodologias e estratégias educativas, ignorando muitas vezes o saber teórico produzido pela investigação científica. De acordo com Silva (1990, citado por Cardona, 2008, p. 8) “durante muitos anos e sem uma clara explicitação de princípios orientadores, cada escola de formação transmitiu uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos (...)”.

Nas últimas décadas, porém, assistiu-se a modificações estruturais evidentes na área da formação dos educadores de infância, mais concretamente no que se refere à formação inicial. Com efeito, nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças profundas neste sector, quer no âmbito da formação dos educadores quer no da

organização do currículo. No entanto, a grande diversidade a nível das condições de trabalho, autonomia, estatuto profissional e formação, é um fator que ainda hoje tem influência nas divisões que se observam e que por vezes dificultam o desenvolvimento de relações de colaboração entre educadores.

Mas, se no que concerne à formação inicial das educadoras participantes neste estudo, nos parece que as áreas da leitura e da escrita não foram contempladas de forma específica, observa-se no entanto um interesse e motivação crescentes por tais domínios e que está patente nas respostas obtidas no que diz respeito à frequência de formação contínua no decorrer dos seus percursos profissionais.

Todavia, este interesse manifestado é evidente apenas no universo das educadoras que exercem funções no sector público. Dever-se-á tal facto à obrigatoriedade imposta pela tutela de frequentar formação contínua, como condição para progressão na carreira? Ou, pelo contrário, dever-se-á ao interesse crescente que estes domínios têm adquirido ao longo das últimas décadas, motivados pela investigação que se vem desenvolvendo? Ou dever-se-á simultaneamente às duas razões apresentadas? Estas são questões importantes e pertinentes que poderão merecer uma futura investigação, visando conhecer com rigor o que motiva os educadores a frequentar as ações de formação no âmbito da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar.

Aliado a estes resultados, parece-nos estar presente a importância das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Com efeito, é hoje unânime que a publicação de tal documento em 1997, representou um marco neste sector da educação. Até esse período, a qualidade dos contextos educativos em Portugal estava dependente de ações individuais e não de um sistema educativo coerente (Dionísio & Pereira, 2006). As OCEPE acabaram por ter um grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, transformando-se num instrumento orientador, numa referência comum fundamental na organização das atividades e decisões pedagógicas a desenvolver nos Jardins de Infância. Neste documento é dada uma grande relevância à emergência da literacia nas crianças em idade pré-escolar e à diversidade de situações que deverão ser criadas pelos educadores para que aquela se desenvolva, o que poderá explicar o interesse crescente pela formação específica nesta área e patente nos resultados do inquérito realizado.

No entanto, e voltando à análise dos resultados, não se pode deixar de referir que esse interesse pela literacia não está patente nas educadoras inquiridas do sector

privado. De facto, nenhuma delas, durante o seu percurso profissional realizou qualquer tipo de formação no domínio da leitura/escrita. Dado que esta formação é realizada em período pós-laboral, qual a razão que justifica tal situação: falta de interesse das educadoras? Falta de acesso à formação? Seja qual for a razão, é importante referir que na instituição onde exercem funções não é exigido qualquer tipo de formação adicional, além da inicial e que lhes confere o grau académico para o exercício de funções docentes. Mas, uma vez que neste caso, o número de educadoras inquiridas é pouco representativo, seria interessante e pertinente, em investigações futuras, alargar o tamanho da amostra a fim de confirmar ou não os resultados obtidos nesta questão.

Independentemente dos resultados obtidos no presente estudo, é consensual que a formação, baseada nas investigações que têm sido levadas a cabo nos últimos anos neste domínio (e de que Portugal é também um exemplo), tem sido um fator decisivo na promoção de boas práticas. Com efeito, só com conhecimentos consistentes e atuais se pode argumentar e fundamentar as opções educativas.

A educação de infância em Portugal, e no que diz respeito ao tipo de práticas desenvolvidas pelos educadores tem sido caracterizada por uma mistura sem grandes linhas orientadoras, ou como defende Bairrão (1999, p. 16), “uma mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica.”

No entanto, sabe-se que existem alguns exemplos de modelos específicos que têm sido mais frequentemente adotados e que assentam em pressupostos teóricos que lhes estão subjacentes. Referimo-nos concretamente aos modelos High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília e Pedagogia de Projeto. De acordo com Formosinho et al. (1998, p. 15), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.” Um modelo curricular específico, porque baseado em teorias, permite explicar como as crianças se desenvolvem e aprendem, de que forma se organizam os recursos e oportunidades para a sua aprendizagem e verificar o que se considera importante que elas saibam.

Dado que a adoção de um modelo curricular implica uma proposta articulada de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e avaliação, procurou saber-se, no estudo realizado, se os educadores inquiridos seguiam algum modelo curricular específico. As respostas obtidas vão ao encontro da opinião atrás expressa, ou seja, a grande maioria

(75%) das inquiridas utiliza uma mistura de vários modelos, embora 18% da amostra refira usar a Pedagogia de Projeto. De facto, e segundo Bairrão, a Pedagogia de Projeto é adotada pela grande maioria dos educadores de infância da rede pública (citado por Formosinho et al., 1998, p. 122), o que mais uma vez vem ao encontro dos resultados do estudo, dado que este surge em segundo lugar em termos de número de referências. Este tipo de modelo tem subjacente uma prática que ajuda as crianças a aprofundarem e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia. Normalmente os temas dos projetos resultam de um interesse manifestado pelas crianças ou da observação dos educadores que identificam necessidades do grupo com quem trabalham.

Mas, se, no que concerne ao modelo pedagógico seguido, os participantes no estudo referem, na sua maioria, não utilizar nenhum modelo específico mas sim uma mistura de vários, nas suas planificações têm subjacente quer as orientações comuns do Departamento (Educação Pré-Escolar)/Agrupamento ao qual pertencem, quer os interesses e necessidades do grupo de crianças com o qual trabalham, planificando livremente, mas tendo presentes esses pressupostos.

É hoje consensual que as crianças antes da sua entrada na escolaridade formal, já possuem muitos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, que lhes são proporcionados pelas experiências vivenciadas, pelos contactos informais, pela interação com outras crianças e adultos. É assim que se fala em literacia emergente, conscientes de que as experiências precoces e os contactos informais das crianças com o mundo da leitura e da escrita lhes fornece o conhecimento que servirá de suporte para a sua aprendizagem. Assim, o que é importante neste processo são, de facto, os conhecimentos que vão sendo adquiridos informalmente, a diversidade e qualidade dos contextos educativos em que eles ocorrem e que podem promover uma motivação para a leitura e escrita, prendendo-se esta com as razões ou motivos que levam as crianças a procurar ler e envolver-se com a leitura. Esta perspetiva vem atribuir um papel ao Jardim de Infância e ao educador, que é crucial.

Foi neste sentido que, neste estudo, se procurou saber qual a opinião dos educadores no que concerne a este assunto, questionando sobre o trabalho que desenvolvem no Jardim de Infância e se entendem que este deverá contemplar uma preocupação com a leitura e a escrita. Os resultados obtidos são inquestionáveis. De facto, 82% das inquiridas é de opinião que este processo deve iniciar-se no Jardim de Infância, o que parece refletir uma preocupação evidente com estas aprendizagens e a

consciência de que este processo se inicia antes da escolaridade formal, assumindo o Jardim de Infância um papel de grande relevo. As opiniões manifestadas parecem ser uma consequência, quer do trabalho determinante da tutela (Ministério da Educação), que reconhece a nível oficial, através da publicação (em 1997) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que a literacia emergente deve ser promovida no Jardim de Infância, quer pela formação contínua que entretanto foi sendo realizada pelas inquiridas. Nunca é demais referir que a publicação das OCEPE representou, de facto, uma viragem nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, que viram nele um documento orientador para as suas práticas. A publicação das Brochuras em 2008, das quais destacamos neste particular “A Descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação”, vêm reforçar a importância que é atribuída à abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar, representando estas um complemento do documento atrás referenciado.

Nos últimos anos, vários investigadores portugueses têm igualmente estudado a emergência da leitura e da escrita nos contextos pré-escolares, e os resultados a que têm chegado têm representado um forte contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, quer através da divulgação desses mesmos resultados, quer da sua integração na formação superior dos educadores de infância. No entanto, apesar de todo o trabalho de formação e divulgação que tem sido realizado nesta área, constata-se que no presente estudo ainda há uma percentagem da amostra algo significativa (18%) que defende que este processo deve apenas iniciar-se no 1º Ciclo, ou seja, aquando da entrada na escolaridade formal e obrigatória. Todavia, esta mesma percentagem representa fundamentalmente profissionais do sector privado (3 inquiridos do total de 6) e, conseqüentemente, não sujeitos a “obrigatoriedade” de frequência de formação, o que nos parece de certa forma, estar relacionado.

Creemos ser ainda importante referir que nesta opinião manifestada, poder-se-ia deduzir que se trataria de educadoras com mais idade, o que na realidade não se constata. De facto, as que respondem dever o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorrer apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico têm 33, 41, 43, 50 e 52 anos de idade respetivamente, desempenhando as três primeiras, funções docentes numa instituição privada e tendo como formação inicial a Licenciatura, embora não tenham realizado qualquer tipo de formação adicional, como já foi referenciado. As duas educadoras restantes, pertencentes ao sector público, fizeram ambas o Complemento de Formação, no entanto apenas uma refere ter realizado outra formação, no domínio da

abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-escolar, não especificando todavia o seu conteúdo.

Analisando o tipo de atividades relacionadas com a leitura que os educadores mais valorizam no Jardim de Infância, vemos que são múltiplas as referências àquelas que envolvem a leitura e a escrita (é difícil dissociá-las) e o desenvolvimento da linguagem oral.

Todavia, algumas dessas atividades apresentam maior representatividade que outras pelo seu número de referências, destacando-se sobretudo: a leitura e exploração de histórias; o copiar e identificar letras, palavras e números; as atividades para desenvolvimento específico da consciência fonológica; o contar, recontar e inventar histórias; o manipular e explorar diversos tipos de suportes de leitura e escrita; o identificar e escrever o nome próprio, de colegas e familiares. A exploração de lengalengas, pictogramas (forma de registo em que algumas palavras são substituídas por imagens) e imagens diversas aparecem igualmente destacadas, bem como a leitura e exploração de poesias. São igualmente feitas outras referências, embora de forma não tão significativa, a diversas situações que envolvem atos mais específicos de escrita, desde o copiar pequenas frases, o contactar com diferentes tipos de escrita, as atividades de escrita inventada e as de escrita conjunta (textos, mensagens, notícias, recados, etc.), os registos escritos dos textos orais das crianças, o copiar a data.

São ainda enumeradas pelas educadoras (embora com muito pouca representatividade) outras atividades como sendo importantes na aquisição da leitura e da escrita, nomeadamente: contar o número de palavras nas frases; etiquetar os espaços e materiais; elaborar livros e ficheiros de leitura/escrita; fazer a leitura e reconhecimento de palavras familiares; explorar mapas de trabalho e rotinas (de presenças, tempo meteorológico, dos aniversários, das tarefas, ...); realizar pesquisas (bibliográficas, online). A realização de grafismos como sendo importante valorizar nas atividades que se desenvolvem com as crianças é também referenciada por seis educadoras, o que numa amostra de vinte e oito é algo significativo.

Conclui-se assim que, do conjunto de atividades enumeradas pelas inquiridas, são valorizadas quer as de preparação para a leitura, quer as de iniciação, sendo que nas de preparação surgem com maior realce: a leitura diária de histórias; a criação dos hábitos e gosto pela leitura; a distinção e discriminação de sons; a identificação oral de rimas; a associação de sons a imagens e a palavras; saber o que é a palavra e o que é a frase; a exploração de novo vocabulário; a utilização da leitura e da escrita nas rotinas

diárias da sala de atividades do Jardim de Infância; as dramatizações; a leitura de imagens; a preocupação com o desenvolvimento óculo-manual; o contacto com diversos suportes de escrita; as pesquisas (em dicionários, revistas, enciclopédias, jornais, etc.); a etiquetagem dos materiais existentes na sala. Nas atividades de iniciação as inquiridas mencionam sobretudo: atividades concretas de leitura e de escrita, nomeadamente a escrita e leitura, pelas crianças, do nome nas suas produções; a identificação de palavras do quotidiano; a manipulação de letras móveis; a cópia de pequenas frases; a escrita conjunta de notícias ou de pequenos textos; a legendagem de ilustrações; a leitura de pictogramas; a divisão silábica das palavras; contar o número de palavras nas frases; exploração de palavras que começam ou terminam com a mesma grafia; a identificação das letras do alfabeto; entre outras. Saliente-se que o desenvolvimento da consciência fonológica é referenciado, quer nas atividades de preparação, quer nas de iniciação.

Fazendo uma análise às respostas obtidas conclui-se que, embora algumas educadoras refiram que o processo de aprendizagem da leitura se deva iniciar apenas no 1º Ciclo, defendem uma diversidade de atividades de preparação e iniciação a desenvolver no Jardim de Infância, como sendo extremamente importantes no estimular de competências que facilitarão esse processo. Ao enumerarem tais atividades têm igualmente presente a importância do papel que o educador pode e deve desempenhar nesse mesmo processo, criando um ambiente rico e estimulante e proporcionador de experiências que permitirão às crianças desenvolver competências literárias. De facto, sabendo que muitas, no seu ambiente familiar, não contactam habitualmente com atos de leitura e de escrita, a Educação Pré-Escolar é crucial para diminuir o fosso existente entre a preparação geral e a preparação específica que separa as crianças mais favorecidas das menos favorecidas culturalmente. No Jardim de Infância, a criança é estimulada a falar, a contar, a julgar, a ouvir leituras feitas pelos adultos, a viver experiências que lhe desenvolvem a linguagem oral e a linguagem escrita, a desenvolver competências fonológicas necessárias à aprendizagem da leitura e que contribuirão, seguramente, para o seu futuro êxito escolar.

É importante referenciar que o tipo de respostas fornecidas pelas educadoras vão claramente, na sua maioria, ao encontro do enunciado nas Metas de Aprendizagem, no que concerne aos domínios da leitura e da escrita. Analisando este documento, e neste particular no que se refere mais concretamente ao domínio da consciência fonológica, por exemplo, vemos que algumas das metas a alcançar pela criança no final da frequência da Educação Pré-Escolar estão presentes nas preocupações de muitas

educadoras, sobretudo a produção de rimas e aliterações; o segmentar silabicamente as palavras; identificar palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba, isolar e contar palavras em frases. As metas de aprendizagem fazem ainda referência a outras metas no âmbito da consciência fonológica, mas que não são destacadas pelas educadoras, mais concretamente: “reconstruir palavras por agregação de sílabas”, “reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)” e “suprimir ou acrescentar sílabas a palavras”.

Através das respostas obtidas, poder-se-á afirmar que o documento “Metas de Aprendizagem” foi já interiorizado e adotado pela maioria dos profissionais de infância, sobretudo pelos que exercem funções no sector público, que vêm nele um guia, um instrumento orientador de trabalho.

Voltando à análise do conteúdo das respostas, verifica-se igualmente que as educadoras valorizam a preocupação com o desenvolvimento da linguagem, mais concretamente com a linguagem oral, o que, de acordo com a investigação que tem sido realizada, é também um fator importante e um bom preditor de sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

No presente estudo, procurou-se também saber se os educadores aplicavam na sua prática educativa o que acreditavam e defendiam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no Jardim-de-Infância, ou seja, se havia coincidência entre as atividades que defendiam ser mais importante valorizar neste domínio e as que diziam praticar, na realidade. Analisando o tipo de respostas fornecidas conclui-se que, embora com um certo desfasamento em relação ao número de referências, há uma congruência entre o que é defendido e o que é praticado. Assim, as atividades cuja referência assumem um maior destaque são: leitura e exploração de histórias; atividades para desenvolvimento da consciência fonológica; copiar e identificar letras, palavras e números, contar, recontar e inventar histórias; identificar e escrever o nome próprio, dos colegas e familiares; leitura e exploração de pictogramas; realizar grafismos. Outras referências são feitas, embora de forma menos significativa, nomeadamente a leitura e exploração de imagens, as lengalengas e as poesias, observar e contactar com diferentes formas de escrita ou textos em diferentes situações, atividades de escrita conjunta (textos, mensagens, cartas, recados, etc.), manipular e explorar diversos tipos de suporte de escrita (livros, jornais, revistas, etc.), na organização do espaço sala contemplar uma área destinada à biblioteca/leitura/escrita. São ainda enumeradas outras atividades que são concretizadas pelas educadoras, embora de forma muito pouco representativa já que

lhes é feita apenas uma ou duas referências, nomeadamente: elaboração de livros; reconhecer palavras familiares; copiar pequenas frases; atividades de escrita inventada; desenvolver atividades na biblioteca escolar; etiquetagem de espaços e materiais; elaboração de ficheiros palavra/imagem; memorizar poemas, lengalengas, trava línguas; ler e escrever à frente das crianças, servindo de modelo.

A diversidade de atividades enunciadas pelas participantes no estudo, embora algumas com maior representatividade que outras, evidenciam a preocupação e a consciência da importância do papel que o educador e o Jardim de Infância podem e devem representar na promoção da literacia emergente. Conclui-se assim que, na sua globalidade, estes profissionais têm presente, de forma mais ou menos consciente, os conhecimentos emergentes de literacia das suas crianças e a forma como os devem promover e ampliar, uma vez que no trabalho que com elas desenvolvem, são contemplados os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita, os conhecimentos associados aos aspetos figurativos e conceptuais formais. Têm igualmente presente a importância do desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, também cruciais na aquisição da leitura e da escrita, como vem sendo demonstrado pela investigação.

Associado aos resultados enunciados, parece estar, inequivocamente, como o estudo também demonstra e já se referenciou, o recurso às OCEPE, às Brochuras “A Descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” e às Metas de Aprendizagem, conclusão que é reforçada pelas respostas dadas no que concerne aos documentos orientadores utilizados pelas educadoras.

De facto, os resultados obtidos mostram que, nas suas planificações, e no que diz respeito à promoção da leitura/escrita, as educadoras recorrem fundamentalmente às OCEPE (com 27 referências), às Metas de Aprendizagem (com 22 referências), às Brochuras (com 20 referências) e às orientações do Departamento de Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas ao qual pertencem.

As respostas obtidas vão claramente ao encontro do que havia já sido enunciado e que realça a importância que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar representam nas práticas dos educadores. Tendo decorrido já algum tempo após a sua publicação (em 1997), este é também um documento que é parte integrante do trabalho que os educadores da rede pública desenvolvem na sua prática profissional e que foi complementado com a publicação das Brochuras, visando estas últimas apoiá-lo na sua operacionalização. Estas últimas, e de acordo com Sim-Sim et al. (2008), tiveram como

objetivo diminuir o fosso entre o conhecimento revelado pela investigação e as práticas dos educadores. Destacando particularmente as brochuras “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” e “A Descoberta da Escrita”, por estarem mais relacionadas com a literacia, estes são dois documentos a que os educadores recorrem, como o demonstra o presente estudo. O facto de incluírem de forma integrada, informação teórica e didática e ainda sugestões de tarefas a desenvolver no Jardim de Infância, são razões que justificam a sua importância. Neles são abordados, de forma particular, conteúdos relacionados com a linguagem, a consciência linguística, a consciência fonológica, a funcionalidade da linguagem escrita e a emergência da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar.

A fim de promover a adoção das Brochuras pelos educadores da rede pública, o Ministério da Educação levou a cabo, pelas diversas Escolas Superiores de Educação, ações de formação sobre a sua operacionalização, o que pode explicar igualmente os resultados obtidos no presente estudo no que concerne aos documentos orientadores utilizados pelos inquiridos na promoção da leitura e da escrita no Jardim de Infância.

Outro dos fatores que tem contribuído para a importância que atualmente os educadores atribuem à leitura/, e também patente nos resultados obtidos no presente estudo (e já referenciado), é sem dúvida, a publicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, no ano de 2010. Este é um documento oficial que foi adotado por todos os Departamentos de Educação Pré-Escolar dos múltiplos Agrupamentos de Escolas do País. De acordo com o Ministério da Educação (2010):

“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador”.

Dado o seu conteúdo no que toca particularmente às competências de literacia, trata-se inequivocamente de um importante instrumento de trabalho que contempla de forma muito específica e com particular relevo os domínios da Consciência Fonológica, Reconhecimento e Escrita de Palavras, Conhecimento das Convenções Gráficas e Compreensão de Discursos Verbais e Interação Verbal. Constituindo um referencial para os educadores, este pode considerar-se igualmente, e mais uma vez recorrendo aos resultados obtidos no presente estudo, um dos responsáveis pelas práticas que se desenvolvem atualmente nos Jardins de Infância, no âmbito da leitura e da escrita.

Sendo a publicação dos vários documentos referenciados da responsabilidade do Ministério da Educação, isto demonstra o interesse que esta área tem merecido da parte da tutela, assumindo junto dos educadores um papel ativo e dinamizador, numa tentativa de proporcionar a todas as crianças uma educação Pré-Escolar de qualidade, baseada nos resultados mais recentes da investigação desenvolvida.

Os resultados do estudo dever-se-ão também, embora de forma menos generalizada, à formação contínua que as educadoras têm realizado nos domínios da leitura e da escrita no decurso da sua prática profissional. De facto, a análise de tais resultados permite-nos realçar que, do universo de 28 educadoras, 10 referem não ter realizado qualquer formação na área da leitura e da escrita (o que é significativo) e 2 referem ter realizado, só elas, 7 ações de formação neste âmbito.

A adoção de um modelo de trabalho que privilegie a promoção da leitura e da escrita no Jardim de Infância não pode descurar a organização do espaço físico da sala de atividades e dos materiais que proporciona, preocupação patente nas respostas fornecidas pelas educadoras inquiridas. De facto, verifica-se que 50% referem ter na sua sala uma área destinada à biblioteca, enquanto 39% afirmam contemplar simultaneamente uma área destinada à biblioteca e outra à leitura/escrita, o que significa que 89% da amostra manifesta uma preocupação com a motivação das crianças para a leitura e escrita, o que é bastante significativo. Nestes resultados, verificamos igualmente que apenas uma das participantes no estudo refere não contemplar qualquer área destinada à biblioteca ou à leitura/escrita.

A forma como o espaço de uma sala de atividades de Jardim de Infância está organizada é o reflexo do modo como desenvolve o seu trabalho pedagógico. O educador deve permitir e proporcionar o contacto com os materiais de leitura/escrita e oportunidades variadas das crianças interagirem com estes domínios. Considerando que esse contacto tem como instrumento de eleição o livro e que através deles e de outros suportes as crianças descobrem o prazer da leitura, a biblioteca surge como um espaço privilegiado para promover experiências de aprendizagem, no âmbito da leitura e da linguagem escrita. De facto, a biblioteca é, neste contexto, um recurso fundamental, que pode ser enriquecido através da inclusão de livros feitos pelas crianças (histórias, dicionários ilustrados, etc.).

De acordo com Martins e Niza (1998), é fundamental que os educadores tenham a noção da importância da criação de um ambiente educativo rico em linguagem escrita, cuja utilização funcional e significativa constitua o ponto de partida de uma intervenção

promotora da literacia, competindo a estes profissionais gerir espaços, tempos e situações de aprendizagem.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As altas taxas de insucesso escolar observadas no nosso País nos últimos anos a par da consciência, como educadora de infância, do papel crucial que a Educação Pré-Escolar poderá desempenhar na sua prevenção através do desenvolvimento de competências de literacia, foram os fatores determinantes da realização deste estudo.

Recorrendo à pesquisa bibliográfica, procurou saber-se o estado da arte nesta temática e o que tem sido feito ao nível da investigação. Através destas, a conclusão a que se chega vem confirmar e reforçar as ideias pré-concebidas e que nortearam o presente estudo: as crianças em idade pré-escolar já possuem conceções relativamente à leitura e à linguagem escrita, uma vez que desde muito cedo elas fazem parte do seu quotidiano e com elas convivem através do contacto com diversos tipos de suporte, nomeadamente os livros, os jornais, os rótulos, os anúncios, os cartazes ou outros materiais. E, a seu propósito, vão interagindo com outras crianças e adultos. A investigação mostra também que, apesar de a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrer de forma contínua, este não é um processo natural, sendo necessário proporcionar às crianças uma variedade de interações significativas de contacto com o material impresso. E, aqui, o Jardim de Infância surge como um contexto social e cultural que pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das competências de literacia que envolvem a leitura e a escrita, mas também a linguagem oral, sobretudo pela influência que pode exercer, mas também condicionar, quer pela quantidade, quer pela qualidade das experiências que pode proporcionar. Todavia, essas práticas deverão ser contextualizadas e ter um carácter sistemático e intencional.

O objetivo não é ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever, no seu aspeto formal. Do que se trata é de criar as condições para que elas adquiram competências, conhecimentos e atitudes e desenvolvam capacidades, no sentido de as motivar, de lhes criar o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita. Como referem Santos e Martins (2010, p. 2916), mostrar-se enquanto adulto leitor e escritor mas, em simultâneo, considerar as crianças como utilizadoras ativas da linguagem escrita é a estratégia a utilizar para que os aspetos conceptuais, funcionais e figurativos da escrita sejam desenvolvidos num contexto significativo e contextualizado de aprendizagens.

As interações positivas entre crianças e adultos nas suas experiências precoces, a propósito da leitura e da escrita, são assim determinantes para o sucesso da sua aquisição e para o sucesso escolar futuro. Assim, se queremos maiores taxas de sucesso escolar, o investimento no Jardim de Infância é crucial.

Os resultados do inquérito realizado junto dos educadores, e que pretendia evidenciar as suas conceções no que concerne à literacia emergente, ou seja, qual a sua opinião sobre a abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar e que práticas desenvolviam nesse sentido, vieram mostrar-nos que, embora de forma não generalizada e sistematizada, é uma preocupação que está subjacente àquilo que foi expresso. De facto, observa-se que, na grande maioria das educadoras de infância inquiridas, há a consciência de que o processo de aquisição da leitura e da escrita se inicia muito antes da entrada na escolaridade formal e que o Jardim de Infância e o Educador têm um papel preponderante na criação de um ambiente propício a esse tipo de aprendizagens. A formação contínua que algumas educadoras foram realizando durante o seu percurso profissional, bem como a diversidade de atividades que enumeraram desenvolver junto do seu grupo de crianças, revelam que a abordagem da leitura e da escrita é algo que é contemplado nas rotinas diárias do Jardim de Infância.

Todavia, e de acordo com algumas opiniões manifestadas por educadoras mais jovens (mas que exercem funções no sector privado) e que defendem ainda que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer apenas no 1º Ciclo, cremos ser crucial continuar a investir na formação inicial, exigindo que ela se caracterize pela qualidade, rigor e exigência, o que talvez não esteja a acontecer. Basta debruçarmo-nos sobre as médias de entrada nas instituições de ensino superior, para o curso de Educação de Infância. Ora, dada a importância de que se reveste a Educação Pré-Escolar, e que tem vindo a ser demonstrado pelos resultados da investigação realizada neste domínio, é urgente que esse conhecimento se traduza numa melhor formação e, conseqüentemente, em melhores práticas. E, quando nos referimos a melhor formação, não estamos a pensar apenas na formação inicial, mas também na contínua, já que para responder às exigências de um ensino de qualidade, especificamente para a aprendizagem da literacia, é necessário que os educadores de infância estejam apetrechados de conhecimentos sólidos sobre o seu desenvolvimento.

Poder-se-á afirmar que o presente estudo representou, acima de tudo, um aprofundar de conhecimentos no âmbito da abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar e, simultaneamente, uma tentativa de compreender que papel

pode assumir o educador nesses processos. Consequentemente, esses conhecimentos adquiridos traduzir-se-ão num melhor desempenho como Educadora de Infância, o que nos parece de extrema relevância.

Embora este estudo apresente algumas limitações, nomeadamente no que concerne ao tamanho da amostra e à sua representatividade, parece-nos que há algo que sobressai nas suas conclusões: a necessidade de se continuar a investir, de forma contínua e sistemática, na formação dos educadores de infância, de modo a permitir uma atualização de conhecimentos e a aquisição de novas ferramentas para atuar na sua prática pedagógica; a necessidade de continuar a investir na divulgação dos resultados das investigações neste domínio (sobretudo os estudos realizados no nosso país); a necessidade de estes profissionais refletirem sobre a importância da sua intervenção educativa no âmbito da literacia emergente.

Tendo consciência de que a investigação no que concerne ao que se passa relativamente à leitura e à escrita no Jardim de Infância não se esgota no presente estudo, torna-se pertinente realizar no futuro outras investigações qualitativas que procurem averiguar junto das Educadoras:

- a formação contínua que têm realizado no âmbito da leitura e da escrita: deve-se à imposição por parte da tutela, como condição para progressão na carreira ou ao interesse pessoal e profissional pela temática?

- as atividades que desenvolvem relacionadas com a leitura e a escrita devem-se ao conhecimento obtido nas ações de formação que foram realizando?

Concluindo e relembrando os princípios que nortearam a realização deste estudo:

“A leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são fatores importantes do êxito escolar. Não conseguir adquirir hábitos de leitura na infância repercute-se negativamente no desenrolar da vida escolar, comprometendo seriamente o futuro.”

Javier Garcia Sobrino (org). *A Criança e o Livro*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Massachussets: Mit Press.
- Adams, M. J.; Foorman, B. R.; Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alegria, J. & Morais, J. (1989). *Analyse Segmentale et Acquisition de la Lecture*. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Alegria, J. Morais, J. & Content, A. (1987). *Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary*. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5 (7), 514-519.
- Amado, João (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Austin, T. M. (2005). *Definición del Problema a Investigar y de los Objetivos de Investigación*. Consulta online em 14-02-2012 em: <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/Met/guiadosproblema.HTM>.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1999). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., & Gamelas, A. M. (1999). *Educação Pré-Escolar em Portugal. Estudo de Qualidade* (Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian). Porto, Portugal: Universidade do Porto, Centro de Psicologia.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). *Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten make a Difference en early Word Recognition and Developmental Spelling?* *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.
- Baptista, A. Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.

- Birou, Alain (1982). Dicionário de Ciências Sociais. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Bradley, L. & Bryant, P. F. (1983). Categorizing Sounds and Learning to Read: a Causal Connection. *Nature*, 301 (3), 419-421.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1987). Problemas de Leitura na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cadime, I.; Fernandes, I.; Brandão, S.; Nóvoa, P.; Rodrigues, A. & Ferreira, A. (2009). A Aquisição da Leitura e da Escrita: Variáveis Predictoras no Nível Pré-Escolar. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 4001-4015.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. ESES: *Revista Interações* 9, pp. 4-31. Acedido em 7 de Maio de 2012 em: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/I1.pdf> <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Caspe, M. (2007). Family Involvement, Narrative and Literacy Practices: Predicting Low-income Latino Children's Literacy Development. Doctor Thesis, New York: New York University.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teacher Beliefs: The Whys Behind the How to in Child Care Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 193-204 CIERA.
- Castle, A. & Coltheart, M. (2004). Is There a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chauveau, G. & Rovogas-Chauveau, E. (1989). Les Idées des Enfants de 6 ans sur la Lecture-Ecriture. *Psychologie Scolaire*, 68: 7-28.
- Clay, M. (1975). What Did I Write? Auckland, Nova Zelândia: Heinemann.
- Clay, M. The reading behaviour of five-year-old children: a research report. *Journal of Educational Studies*, Oxford, v. 2, p. 11-31, 1967.
- Cochran-Smith, M. (1984). The Making of a Reader. Norwood, NJ: Ablex.

- Cooper, J. (1993). *Literacy – Helping Children Construct Meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa, F. (2011). *Prevenção de Dificuldades de Leitura no Jardim de Infância: o Papel do Professor*. Porto: Escola Superior Paula Frassinetti, Dissertação de Pós-Graduação. Acedido em 15 Fevereiro de 2012, em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/498/PG-EE_134_2011_FABIANACOSTA.pdf..pdf?sequence=1
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: Concepções Oficiais, Investigação e Práticas*. Gulbenkian: Casa da Leitura. Acedido em 12 de Dezembro de 2011 em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Privat.
- Downing, J. & Leong, C. K. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan.
- Downing, J. (1987). A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds), *Os Processos de Leitura e Escrita*, pp. 182-194. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Dyson, A. Haas (1982). The Emergence of Visible Language: Interrelationships Between Drawing and Early Writing. *Visible Language*, 6 (4), 360-381.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das Crianças enquanto utilizadoras da Língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das Crianças enquanto Utilizadoras da Língua: a Língua e o Ensino da Língua na Educação de Infância. In B. S. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as Actividades Pedagógicas e a Evolução dos Conhecimentos de um Grupo de Crianças em Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).

- Fernandes, J. O. (2003). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. 2ª ed. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogénese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). Psicogénese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la letter. In H. Sinclair (Ed.), La Production de Notations Chez le Jeune Enfant (pp. 17-70). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. (1992). Literacy Development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How Children Construct Literacy* (8th ed., pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté Cognitive en Grande Section de Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rovogas-Chauveau (Eds.) *L'Enfant Apprenti Lecteur: L'Entrée dans le Système Écrit*, pp. 83-104. Paris: Collection CRESAS (10), INRP-L'Harmattan.
- Fijalkow, J. (1983). Les Difficultés d'Apprentissage de la Lecture, comment les Expliquer?. Université de Montréal: PPMF.
- Fons-Esteve, M. (2006). Leer Y escribir para vivir - Alfabetización inicial y uso real de la lengua en la escuela. Barcelona: Editorial Graó.
- Formosinho, J. (Org.), Spodeck, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J.; Alves, D. & Costa, T. (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC/PNEP.
- Giglione, R. & Matalon, B. (1993). O Inquérito – Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.
- Gombert, J. E. (1990). Le Développement Métalinguistique. Paris: Presses Universitaires de France.

- Goodman, K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.
- Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. London: UKRA/Hodder and Stoughton.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). *School is too Late: Preschool Work With Parents*. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family Involvement in Literacy* (pp. 63-74). London: Cassel.
- Leal, T.; Cadima, J.; Silva, P. e Gamelas, A. M. (2006). *Literacy Development in Social Disadvantaged Communities: How can we assure success for all?* Comunicação apresentada no 26th International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grécia.
- Leal, T.; Peixoto, C.; Silva, M. & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da Literacia Emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. ABZ da Leitura, Gulbenkian: Casa da Leitura. Acedido em 27 de Março de 2012 em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_desenvolvimento_o_literacia_emergente_b.pdf
- Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1985). *Phonology and the Problems of Learning to Read and Write*. *Remedial and Special Education*, 6 (6), 8-17.
- Lopes, F. (2004). *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e sua Importância para o Processo de Alfabetização*. *Psicologia Escolar Educacional*, vol.8, n.2, pp. 241-243. Acedido em 23 de Janeiro de 2012 em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: Edições Asa.
- Lundberg, I. (1991). *Phonemic Awareness can be Developed Without Reading Instruction*. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lundberg, I.; Frost, J. & Ole-Peter, P. (1988). *Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children*. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.

- Man, V. (1989). Les Habilités Pnonologiques: Predicteurs Valides des Futures Capacités en Lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mann, V. (1993). Phoneme Awareness and Future Reading Ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 259-269.
- Marques, J. A. (1991). Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para Pais e Educadores (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, L. (2011). *Concepções e Práticas dos Educadores de Infância sobre o Desenvolvimento da Literacia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Martins, B. (2010). *Preditores da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Comparação entre dois testes de Consciência Fonológica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido em 14 de Março de 2012 em: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/618/1/MsC_bdmartins.pdf
- Martins, M. & Niza, I. (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. & Silva, A. C. (1999). Os Nomes das Letras e a Fonetização da Escrita. In *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 49-63.
- Martins, M. (1989). A Representação da Palavra Escrita em Crianças de Idade Pré-Escolar. In *Análise Psicológica*, vol. VII, (1/2/3), pp. 415-422.
- Martins, M. (1998). Conhecimentos Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.
- Martins, M. A. (1996). Pré-história da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento da Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (1999). Literacia: o Papel da Família na sua Apreensão. *Análise Psicológica 1* (XVVII), pp. 65-77.
- Mata, L. (2006). Literacia Familiar - Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L.(1988). *Análise da Escrita de um Grupo de Crianças de 4, 5 anos: Diferenças Individuais e Conceptualizações Dominantes*. Monografia de Licenciatura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginnig Qualitative Research*. London: The Falmer Press.
- Mendes, A. (1985). *Representações Cognitivas sobre o Sistema de Escrita em Crianças de Idade Pré-Escolar*. Monografia de Licenciatura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Miller, L. (1996). *Towards Reading*. Buckingham: Open University Press
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC. Acedido em 14 de Outubro de 2011 em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Moniz, M. Margarida (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Açores: Universidade dos Açores. Acedido m 10 de Outubro de 2011 em: <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>
- Morais, J. & Kolinsky, R. (1994). Perception and Awareness in Phonological Processing: the case of the phoneme. *Cognition*, 50, 287-297.
- Morais, J. (1991). Constrains of the Development of Phonemic Awarenesses. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological Process in Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishrs.
- Morais, J. (1994). *L'art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morrow, L. (1995). Designing the Classroom to Promote Literacy Development. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn*

to Read and Write (. 7ª ed., pp 121-134). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Mota, M. B. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Dissertação de Mestrado. Bragança: ESE. Acedida em 14/12/2011 em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3404/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20vers%C3%A3o%20%20.pdf>
- Neves, M. & Martins, M. (2000). Descobrimo a Linguagem Escrita: uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária. Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora (2ª ed.).
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal.
- Pereira, I. S. (2010). Contributos para uma Discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. Universidade do Minho: Instituto de Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 92, Jan/Abril, pp. 55-65.
- Rovogas-Chauveau, E. Chauveau, G, & (1993). Les Jeunes Enfants et l' Entrée dans La Culture Écrite. In *La Lecture pour Tous*, pp. 17-32, Paris: Armand Colin.
- Rowe, D. (1994). Preschooler as Authors – Literacy Learning in the Social World of the Classroom. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Santos, A. & Martins, M. (2010). *Práticas Pedagógicas de Abordagem à Linguagem Escrita em Jardim de Infância*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho. Portugal, 4 a 6 de Fevereiro.
- Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2003). Até à Descoberta do Princípio Alfabético. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, C. (1993). Estudo Comparativo dos Processos Interactivos numa Tarefa de Escrita em Crianças com Competências Fonológicas Diferenciadas. *Análise Psicológica*, 11 (3), 371-377.

- Silva, C. (1997). Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura: Mais uma Versão da Velha Questão da Galinha e do Ovo. *Análise Psicológica*, 15 (2), 283-304.
- Silva, C., & Martins, M. (1998). O Papel da Consciência Fonológica na Aprendizagem da Leitura: Contributos e Limitações. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (Ano XXXII), pp. 73-89.
- Silva, C.V. (2007). Actividades de Consciência Linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?”, *Cadernos de Estudo* 6, pp. 43-52.
- Silva, I. L. (1990). Uma Experiência no Âmbito da Formação de Educadores de Infância. In A. Estrela (Org.). *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco. Uma Experiência de Formação Contínua* (pp. 47-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. 4ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stanovich, K. E. (1991). Changing Models of Reading Acquisition. In Rieben & Ch Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic Research and its implications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In Bau, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. e Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2, pp. 727-757. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tornéus, M. C. (1984). Phonological Awareness and Reading. A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76, 1346-1358.
- Treiman, R. (1991). Phonological Awareness and its Role in Learning to Read and Write. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading*. New York: Springer-Verlag.

- Treiman, R. (1992). The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read a Spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Tseng, M. L. & Ivanic, R. (2006). Recognizing Complexity in Adult Literacy Research. In: *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunmer, W. & Roh, M. (1991). Phonological Awareness in Reading Acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological Awareness in Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Vale, A. P. (2000). *Correlatos Metafonológicos e Estádios Iniciais de Leitura-Escrita de Palavras no Português – uma Comparação Experimental*. Tese de Doutoramento. UTAD. Vila Real.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2006). *As Rimas e Consciência Fonológica*. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos. Lisboa. Acedido em 3 de Fevereiro 2012 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Luria, Leontiev, Vigotsky e outros, *Psicologia e Pedagogia I, Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, pp. 31-50. Lisboa: Ed. Estampa.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.
- Wagner, R. K. (1988). Causal Relations Between the Development of Phonological Processing Abilities and the Acquisition of Reading Skills: A Meta-Analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (3), 261-279.
- Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, vol. 69, nº 3, pp. 848-872.

ANEXOS

ANEXO 1: Inquérito por questionário distribuído aos Educadores de Infância

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito destina-se a Educadores de Infância e insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O seu objetivo é conhecer como é que os Educadores perspetivam a aprendizagem da leitura /escrita no Jardim de Infância.

As suas respostas são de carácter estritamente confidencial e as informações obtidas destinam-se apenas ao propósito da investigação.

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Idade: _____ anos

Tempo de serviço: Meses _____ Anos _____

Situação profissional: _____

Local de trabalho: Rural : _____ Urbano: _____ Semiurbano

(arredores cidade) _____

Sector: Público: _____ Privado: _____

Há quanto tempo se encontra a trabalhar na atual instituição?

Formação inicial: Magistério: _____ Bacharelato _____ Licenciatura _____

Fez alguma formação complementar? _____

Se respondeu afirmativamente: Onde: _____

Tempo de duração: _____

1 - Na sua prática profissional usa algum modelo curricular específico (High Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia, Pedagogia de Projeto, João de Deus, mistura de vários, nenhum, outros)

2 - A nível pedagógico, planifica livremente de acordo com o que entende ser importante ou segue obrigatoriamente orientações comuns determinadas pela instituição onde trabalha?

3 - No decorrer da frequência do seu curso, o currículo contemplou alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a leitura e escrita na Educação Pré-Escolar? Se sim, quais?

4 - Durante o seu percurso profissional fez alguma formação que abordasse a leitura na Educação Pré-Escolar? Se sim, qual, onde, quando e tempo de duração.

5 - De acordo com a sua opinião, o trabalho que se desenvolve no Jardim de Infância deve contemplar uma preocupação com a leitura ou entende que esse processo de aprendizagem deve iniciar-se apenas no 1º ciclo?

Justifique a resposta.

6 - Se respondeu afirmativamente na questão anterior, que tipo de atividades relacionadas com a leitura entende deverem ser valorizadas pelos educadores?

A) Atividades de preparação? Quais?

B) Atividades de Iniciação? Especifique.

7 - No seu caso, desenvolve algumas atividades vocacionadas para a aprendizagem da leitura/escrita?

Se sim, quais?

8 - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, ao planificar as atividades que desenvolve relacionadas com a leitura, por onde se orienta?

Segue algum dos documentos da tutela?

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ___ Metas para a Educação Pré-Escolar ___ Brochuras da Educação Pré-Escolar ___ Orientações do Departamento da Educação Pré-Escolar do Agrupamento ao qual pertence ___ Outros _____ Quais _____

- No caso de não desenvolver atividades vocacionadas para a leitura/escrita, como reage perante as tentativas de leitura e escrita das suas crianças?

9 - Na organização do espaço da sua sala, contempla uma área destinada à biblioteca ou leitura e escrita?

10 - Se faz alguma preparação para a leitura, que materiais/equipamentos utiliza para a promover nas suas crianças?

Muito obrigada pela sua colaboração