

## Práticas Pedagógicas de Abordagem à Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância

Ana Isabel da Silva Santos<sup>1</sup> & Margarida Alves Martins<sup>2</sup>

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

<sup>1</sup> Universidade dos Açores

<sup>2</sup> Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Este estudo procura descrever e analisar as práticas pedagógicas de um grupo de educadoras de infância portuguesas no domínio da abordagem à linguagem escrita, para determinar quais os aspectos centrais numa intervenção que se pretende de literacia emergente. A partir da observação de 18 educadoras de infância, em aspectos tais como a concepção de um projecto de intervenção, a organização e gestão de espaços e tempos e a implementação de estratégias directas de intervenção, foram seleccionadas três educadoras que, representando diferentes modelos pedagógicos, obtiveram melhores resultados. As práticas pedagógicas destas educadoras foram observadas durante um ano lectivo. Os resultados permitem-nos afirmar que, se por um lado, as práticas pedagógicas das 18 educadoras são caracterizadas por uma descontinuidade ao nível dos diversos componentes da sua prática, quando aprofundamos as três que melhores resultados obtiveram, verificamos uma progressiva articulação desses componentes numa aproximação mais coerente e coesa à abordagem emergente da literacia.

*Palavras-chave:* Práticas Pedagógicas, Linguagem Escrita, Educação de Infância.

### 1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia o papel do educador de infância carece de ser enquadrado numa perspectiva global de intervenção que, mais do que procurar apenas o bem-estar da criança pré-escolar, deve orientar-se, fundamentalmente, por parâmetros de índole pedagógica que, intencionalmente definidos, procurem um desenvolvimento sustentado mas, fundamentado e criteriosamente perspectivado da criança em idade pré-escolar. Inserida nesta intervenção global, articulada e sistemática, surge a abordagem à linguagem escrita que, como é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), deve não apenas contemplar aspectos que privilegiem o desenvolvimento da linguagem oral mas que, fundamentalmente, dê centralidade ao trabalho dos aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da escrita. Mas na linguagem escrita, como em qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil, não se pretende, neste nível de ensino, um trabalho formal e tradicional. Procura-se que sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas

tarefas se executam de modo a ir, progressivamente, (re)configurando as suas concepções. Esta perspectiva de literacia emergente, defendida por Clay (1966), assente na ideia de que a criança quando entra para o jardim-de-infância já traz consigo uma bagagem de conhecimentos sobre o que significa a escrita e para que se utiliza ou como (Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins & Niza, 1998; Tolchinsky & Simó, 2001), aposta na criação de um ambiente educativo rico em escrita, onde as oportunidades oferecidas às crianças para a utilizarem são muitas e variadas mas, sobretudo, estão associadas a experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

Privilegiando aspectos como a definição de um projecto de intervenção que, sendo simultaneamente globalizante, contemple a especificidade da linguagem escrita e dos processos a ela subjacentes, numa lógica de operacionalização geral do trabalho que se pretende desenvolver neste âmbito, ao educador de infância compete gerir espaços, tempos e situações de aprendizagem em prol da construção, por parte das crianças, de um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita que lhes permitam a sua mobilização e utilização funcional. Neste sentido, começar a perspectivar a intervenção enquanto embebida de intencionalidade pedagógica, implica, por um lado, conceber um projecto de intervenção onde o real e o funcional são o ponto de partida (King-Sears, 2005), mas traduz-se, igualmente, numa actuação ao nível da organização de espaços e tempos que permita transpor para a sala de jardim-de-infância muitos dos elementos de escrita presentes fora da escola e que fazem parte do universo de escrita do quotidiano da criança. Assim, o educador que se assume auditor das falas das crianças, respeitador da diversidade existente na sua sala, facilitador das relações sociais e das aprendizagens, escriba das crianças e criador de situações-problema (Alves Martins & Niza, 1998): (1) organiza a sua sala contemplando espaços próprios que promovam a mobilização de competências de literacia, mas apetrecha-a, na sua totalidade, com diversidade de recursos de leitura e escrita que a tornem tão presente quanto possível; (2) aproveita todos e cada um dos momentos da rotina diária para utilizar a linguagem escrita de forma contextualizada e significativa, mas aposta na inclusão de períodos particularmente direccionados para um trabalho sistematizado neste domínio, que respeite as necessidades e interesses das crianças que frequentam a sua sala; (3) implementa estratégias de intervenção junto das crianças que, ora iniciadas pelo educador, ora iniciadas pelas crianças, tenham como objectivo principal diversificar as oportunidades de contactar e experienciar a escrita (Tolchinsky & Simó, 2001; Morrow & Gambrell, 1998).

É a existência ou não desta conjugação de estratégias de intervenção no âmbito da literacia emergente que procuramos observar nos educadores de infância portugueses. Os resultados de um estudo desenvolvido em 2001 por Santos revelaram alguns deficits ao nível das práticas pedagógicas implementadas por um grupo de educadores de infância portugueses no que diz respeito à sua intervenção no domínio da linguagem escrita. Estes resultados conjugados com: (1) o facto de apenas em 1997 terem sido publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação); (2) a perspectiva ainda muito presente de desenvolvimento da linguagem escrita tradicionalmente ligada a aprendizagens formais que acontecem após a saída das crianças do jardim-de-infância (Guimarães e Youngman, 1995); (3) os resultados de estudos como os de Einarsdóttir (2003) ou Nuttall (2003), que apontam para dificuldades na adopção de novas práticas pedagógicas, fruto de alterações curriculares que procuram levar o educador a adoptar uma intervenção mais centrada na criança; e (4) os trabalhos de Bairrão e Tietze (1995) ou Gilliam e Zigles (2000, in Villalón et al., 2002), que demonstram que as crianças que frequentam a educação pré-escolar revelam ter melhores rendimentos em áreas como a matemática e a leitura; levam-nos, presentemente, a procurar avaliar até que ponto, as actuais práticas pedagógicas dos educadores de infância portugueses se aproximam de uma perspectiva de abordagem à linguagem escrita que se pretende emergente, de acordo com as mais recentes investigações neste domínio.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

Participaram deste estudo 18 educadoras de infância da Ilha Terceira, Açores, Portugal. Estes educadores encontravam-se, para o momento da recolha de dados, a exercer a sua actividade em escolas pertencentes à rede pública de jardins-de-infância, sendo que: eram todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos, com entre 5 e 28 anos de serviço lectivo e a desenvolverem o seu trabalho na mesma escola, em média, há 5.4 anos. Das 18 educadoras de infância, 17 têm como formação inicial o Bacharelato em Educação de Infância e uma a Licenciatura em Educação de Infância. De acordo, com a informação recolhida junto das docentes, 5 assinalam orientar as suas práticas pedagógicas pela metodologia de Trabalho por Projecto, 6 segundo o Movimento da Escola Moderna (MEM) e 7 referiram não seguir

qualquer modelo pedagógico específico.

## 2.2 Instrumentos e Procedimentos

O estudo foi desenvolvido durante um período de dois anos consecutivos, sendo que, durante o primeiro foram recolhidas informações relativas às práticas pedagógicas das 18 educadoras de infância no domínio da abordagem à linguagem escrita e no segundo ano foram aprofundadas as observações sobre essas mesmas práticas em três das educadoras. Assim, para a recolha das observações das 18 educadoras de infância foi utilizada a “Grelha de Observação e Registo das Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância no domínio da Leitura e da Escrita” (Alves Martins & Santos, 2005), que contempla três grupos de questões a avaliar: a concepção do projecto de intervenção, a organização de espaços e tempos e a implementação de estratégias directas de intervenção no domínio da abordagem à linguagem escrita. Este instrumento, tipo escala de Likert, permitiu, por um lado, caracterizar em termos globais as práticas pedagógicas das educadoras e, por outro lado, quantificar cada um dos aspectos em apreço, com pontuações que poderiam oscilar entre os 0 e os 327 valores.

Esta quantificação da grelha de observação permitiu, no segundo ano, identificar e observar de forma aprofundada as educadoras que melhor se situaram em termos de promoção da literacia, considerando as três orientações pedagógicas existentes (metodologia de trabalho por projecto, movimento da escola moderna e orientação ecléctica). Esta observação aprofundada foi efectivada através daquilo a que Gómez et al. (1996) denominam como *notas de campo*, que se referem a apontamentos que permitem ao observador recordar, posteriormente, a situação em estudo e que incluem, ainda, comentários, desenhos, mapas ou quaisquer outras anotações que permitam ilustrar melhor aquilo que foi observado.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 Caracterização Global das Práticas Pedagógicas das Educadoras de Infância

No que diz respeito à *concepção do projecto de intervenção*, ou seja, à organização de um documento que recolha a intencionalidade pedagógica das docentes no domínio da linguagem escrita, verificámos que quase 30% das educadoras (5) não tinham, para o momento da observação, um projecto escrito. Nos projectos das restantes 13 educadoras, 44.4% não faziam qualquer referência a objectivos para o

desenvolvimento da linguagem oral e 50% não tinham definido objectivos para a abordagem à linguagem escrita. Nos projectos onde se podiam ler objectivos para a linguagem escrita, os mesmos faziam referência ao desenvolvimento dos aspectos funcionais e conceptuais da escrita. Nestes projectos 33.3% das educadoras definem actividades para a linguagem escrita, 11.1% concebem estratégias para este domínio e 16.7% prevê recursos para o desenvolverem.

As questões de *organização e gestão do espaço físico da sala*, nomeadamente as que privilegiam a inclusão de áreas e materiais de leitura e escrita foram alvo de observação a dois níveis: o primeiro relacionado com áreas de trabalho direccionadas especificamente para este domínio e, o segundo, ligado ao apetrechamento geral da sala.

A área da biblioteca enquanto espaço privilegiado para promover experiências de aprendizagem no âmbito da linguagem escrita, foi identificada enquanto área independente em 55.6% das salas (11), sendo que, nas restantes salas, se encontrara inserida noutras áreas de trabalho. Os materiais existentes neste espaço, maioritariamente livros de histórias (100%) e livros temáticos (50%), encontram-se normalmente empilhados numa estante (77.8% dos casos), o que dificulta a sua identificação por partes das crianças, bem como a sua utilização. Em 66.7% das salas os livros disponibilizados neste espaço são suficientes para o número de crianças que o frequentam, têm tamanhos diversos e permitem facilitar experiências várias no âmbito da leitura e da escrita. A utilização que é feita da área da biblioteca corresponde, na maior parte das vezes, a uma opção da própria criança (33.4% muitas vezes ou sempre). Durante o período de observação as educadoras nunca sugeriram a sua utilização em 50% dos casos e nunca concretizaram neste espaço uma actividade específica e previamente planificada em 61.1% dos casos.

Quando observamos as salas no seu todo, verificamos que áreas como a casinha, a garagem ou a área de jogos se encontram pouco apetrechadas com materiais de leitura e escrita. Assim, 27.8% das salas apresentam materiais de leitura na área da casinha; 16.7% das salas na área da garagem e 66.7% na área de jogos, que dizem respeito a puzzles, dominós de letras, livros sobre números e jogos de sílabas de palavras. Os materiais de escrita revelaram-se manifestamente escassos nestes espaços. A área da expressão plástica, atendendo ao tipo de actividades que ali se desenrolam, foi o espaço que mais materiais de leitura e escrita acolheu, presentes em 88.9% das salas.

Para além destas áreas de trabalho, tradicionalmente existentes nas salas de jardim-de-infância, foram, ainda, observadas outras que permitissem a mobilização de

competências de literacia nas actividades nelas realizadas. Assim, de entre seis áreas da escrita, três do computador e três relacionadas com as actividades de dramatização (médico, mercearia e pronto a vestir), em 83.3% delas foi registada a presença de materiais de leitura e em 44.4% materiais de escrita.

Quando observámos as salas no seu todo, apercebemo-nos que: (a) existem livros fora das áreas de biblioteca ou escrita em quase 40% delas; (b) existe um computador em 61.1% das salas, mas a sua utilização é pouco frequente; (c) em 44.4% das salas encontramos alguns ou muitos objectos que permitem a evocação de experiências passadas nomeadamente cartazes e desenhos, mas são utilizados, na maior parte dos casos, para serem descritos verbalmente; (d) na totalidade das salas encontramos locais próprios para afixar registos mas, em 50% delas, estes locais encontram-se fora do alcance visual da criança; (e) os registos escritos foram pouco (61.1%) ou nunca (27.8%) mobilizados pelas crianças; (f) os quadros para tarefas especiais que mais abundam são: o quadro de presenças (94.4%), o quadro de planificação de tarefas ou actividades (72.2%), o quadro de avaliação de actividades (44.4%), o quadro do tempo (66.7%) e o quadro de aniversários (55.6%), e a sua utilização é geralmente feita pelas crianças, recorrendo apenas a símbolos ou imagens em 50% dos casos, ao nome das crianças associado a uma imagem em 33.3% deles, a uma letra ou a um símbolo em 11.1% e apenas ao nome da criança em 5.6% dos casos; (g) em 50% das salas não foram identificados quaisquer registos escritos elaborados pelas crianças e nas restantes 50% apenas em 11.1% foram observados muitos registos elaborados pelas crianças; (h) os registos elaborados pelas educadoras tiveram como objectivos principais serem utilizados enquanto auxiliares de memória (55.6%) e poderem representar uma situação significativa (55.6%).

Relativamente à *organização e gestão da rotina diária* em prol do desenvolvimento de competências de literacia, os resultados obtidos indicam que apenas uma educadora (5.6%) aproveita sempre os “tempos mortos” para potencializar este tipo de aprendizagens, convidando as crianças que estão sem uma actividade específica a irem para a área de leitura e escrita; quatro educadoras aproveitam, pontualmente, estes momentos e outras quatro fazem-no poucas vezes. Por outro lado, 55.6 % destas educadoras não contemplam na rotina das suas salas um momento particularmente dedicado a actividades de leitura e escrita. As restantes 44.4% procuram implementar, com alguma regularidade, actividades neste domínio.

Por último, no que se refere à *implementação de estratégias de intervenção*

*directa* junto das crianças, foram observadas dois tipos de estratégias: as pró-ativas, que dizem respeito àquelas situações que as educadoras planificam e implementam no dia-a-dia para trabalhar aspectos particulares da linguagem escrita, e as reactivas, que se referem ao tipo de estratégias que as educadoras implementam como resposta a interesses emergentes das crianças neste domínio.

Em relação às estratégias pró-ativas, de entre as 23 propostas no instrumento de observação, apenas uma se destaca como sendo mais frequentemente implementada – “convidar as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam”, que registou uma frequência de 88.9% de vezes para as categorias de “muitas vezes” e “sempre”. De entre as restantes estratégias, podemos destacar como as que obtiveram percentagens próximas dos 50% nas categorias de “muitas vezes ou sempre”: ler histórias e poemas com as crianças, reler registos elaborados em voz alta, promover situações onde as crianças possam escrever como souberem e ensinar canções, rimas e lengalengas. Ao implementar este tipo de estratégias, as educadoras de infância observadas dão pouco destaque a: seguir a orientação da leitura com o dedo (77.8% poucas vezes ou nunca), escrever e ler para si próprias (83.3% poucas vezes ou nunca) ou utilizar terminologias próprias da leitura e da escrita (83.3% poucas vezes ou nunca).

No que diz respeito às estratégias reactivas, foram três as situações observadas: estratégias de apoio à escrita da criança, estratégias de acompanhamento perante a escrita da criança e estratégias de acompanhamento perante a leitura da criança. Assim, ante o interesse da criança por escrever, a estratégia mais implementada pelas educadoras foi a de oferecer os materiais necessários para a concretização da tarefa (61.1% sempre ou muitas vezes), sendo pouco ou nunca implementadas estratégias como escrever a palavra ou frase para a criança decalcar (27.8% e 72.2%), ajudar a criança a escrever soletrando a palavra (27.8% e 66.6%), pedir à criança que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar (16.7% e 55.5%) ou ajudar a criança a procurar a ou as palavras em elementos impressos existentes na sala (16.7% e 44.4%).

Quando as crianças apresentaram às educadoras um registo escrito, a resposta mais frequentemente utilizada foi a de questionar a criança relativamente àquilo que escreveu ou que pretendeu escrever (sempre 16.7% e muitas vezes 27.8%). Com percentagens que se situam próximas dos 100% para as categorias de poucas vezes ou nunca, as estratégias “confrontar a escrita espontânea da criança com a escrita convencional da educadora” e “registar de forma convencional a escrita elaborada pela

criança” não tiveram qualquer expressão nas práticas destas educadoras.

Por último, perante uma situação de leitura das crianças, os resultados, idênticos aos da escrita, revelam que 83.3% das educadoras poucas vezes ou nunca questionaram as crianças acerca daquilo que leram e 88.9% poucas vezes ou nunca confrontaram a criança com a leitura que foi efectuada a partir das imagens.

### **3.2 Caracterização Aprofundada das Práticas Pedagógicas das Educadoras**

Na tentativa de perceber quais os aspectos concretos que as educadoras de infância portuguesas privilegiam na sua intervenção pedagógica para promover a emergência da literacia junto do seu grupo de crianças e na procura dos elementos que poderiam configurar uma prática pedagógica de qualidade neste âmbito, uma segunda observação foi desenvolvida com um grupo restrito de três educadoras que se revelaram, durante a primeira observação, mais interventivas no domínio em causa.

*Educadora A:* tem 40 anos e exerce a sua profissão há 18; identifica a sua prática pedagógica como inserida numa “pedagogia por projecto” e encontra-se a trabalhar na mesma escola há dois anos. Na sua sala recebe diariamente 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Com um projecto pedagógico de intervenção concebido em finais do primeiro trimestre do ano lectivo, esta educadora atribui particular importância ao desenvolvimento da área da Formação Pessoal e Social. Em termos de linguagem, na previsão que faz do seu trabalho para o ano lectivo, a educadora A define um conjunto de objectivos específicos e estratégias gerais de intervenção que se centra, fundamentalmente, no domínio da linguagem oral durante o primeiro trimestre e que, ao longo do ano, vai incluindo, também a linguagem escrita, basicamente no que se refere a processos relacionados com a leitura.

A sua sala encontra-se dividida em sete áreas de trabalho claramente diferenciadas, sendo que duas delas se direccionam para o domínio da linguagem escrita: a área da biblioteca e a área de grafismos. A área da biblioteca é, em simultâneo, a área de reunião do grande grupo pelo que conta com um tapete e almofadas onde as crianças se podem sentar. É uma área bastante luminosa e na estante que a delimita encontramos: uma televisão e um vídeo, livros variados de histórias e livros elaborados pelas crianças, revistas, jornais e instrumentos musicais. Estes materiais encontram-se arrumados sem um critério definido, com etiquetas onde predomina a escrita convencional e com os livros colocados de forma a que as crianças não conseguem ver



as capas. Em relação à área de grafismos, nela encontramos um computador, que nunca funcionou (retirado a meio do ano lectivo), um rádio, vários CDS, uma caixa com letras soltas, réguas de plástico com letras e figuras e fichas de exercícios grafo-motores.

Nas restantes áreas da sala a presença da linguagem escrita espelha-se nos trabalhos existentes em todas elas, mas os registos são caracterizados, fundamentalmente, por se limitarem a palavras avulso ou à escrita do nome das crianças nos trabalhos. Este tipo de registo torna-se extensível aos quadros para tarefas especiais e a sua utilização é concretizada, na maior parte dos casos, pelas crianças, sempre com a ajuda da educadora, atendendo aos constrangimentos que a utilização da escrita convencional sem o acompanhamento de imagens implicam para as crianças.

Nesta sala, a rotina diária caracteriza-se pela inclusão de um momento particularmente dedicado à linguagem escrita, nomeadamente, ao desenvolvimento de processos relacionados com a leitura. Esse momento refere-se aos “tempos mortos” que medeiam entre uma actividade e outra. Nestes momentos a educadora incentiva as crianças a verem os livros que se encontram na biblioteca como estratégia para manter as crianças, que acabaram os seus trabalhos, ocupadas.

Em termos de estratégias directas de intervenção junto das crianças, a educadora aposta na implementação de, fundamentalmente, duas estratégias: a identificação do nome das crianças e a promoção de situações de leitura. Estas estratégias vão acontecendo ao longo do dia e enquanto a identificação do nome das crianças é uma estratégia na qual as crianças participam activamente, a promoção de situações de leitura é centrada na educadora, isto é, é a educadora quem lê para as crianças na maior parte das vezes. Pontualmente foram, ainda, registadas situações relacionadas com a cópia de letras e com o registo não convencional efectuado por uma criança.

*A Educadora O:* tem 39 anos e exerce a sua profissão há 18; identifica a sua prática como sendo ecléctica, trabalha na mesma escola há três anos e recebe na sua sala 16 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

No que diz respeito ao seu projecto de trabalho para o ano lectivo, esta educadora apresenta, no início do segundo trimestre, um documento que reflecte a sua forma de estar, onde define claramente os critérios de organização do espaço e um conjunto de competências que espera que as crianças possam desenvolver relacionadas quer com a linguagem oral, quer com a linguagem escrita.

Relativamente à organização do espaço físico da sala, das seis áreas de trabalho identificadas, duas delas estão directamente relacionadas com a abordagem à linguagem

escrita: a biblioteca e a área da escrita que inclui, também, o computador. A área da biblioteca encontra-se inserida num espaço mais amplo que abrange o tapete para as actividades em grande grupo e a área de jogos. Na estante que acomoda os materiais a ela adstritos podemos encontrar livros diversos e revistas. Ainda nas paredes que ladeiam esta área encontramos cartazes vários e quadros para tarefas especiais. Todos estes materiais são utilizados quando as crianças o desejam ou quando a educadora propõe uma actividade específica. Em relação à área da escrita, o seu apetrechamento contempla: um computador com impressora, uma mesa e quatro cadeiras, uma estante pequena com materiais diversos de leitura e escrita, um quadro de giz e, ainda, um conjunto diversificado de registos afixados na parede. Em geral, na sala da educadora O podemos encontrar uma multiplicidade de recursos que apelam à utilização da linguagem escrita.

Em termos de organização da rotina diária, a educadora O estrutura o trabalho de acordo com os interesses das crianças e com os projectos que possam estar a ser desenvolvidos. No âmbito da linguagem escrita, a rotina contempla dois momentos que procuram a sua potencialização: o início das actividades diárias, que é acompanhado de actividades de leitura e de preenchimento dos quadros para tarefas especiais e as actividades que acontecem durante os “momentos mortos” que procuram, basicamente, por a criança em contacto com a leitura.

Ao nível da implementação de estratégias de intervenção junto das crianças, a educadora O aposta na diversidade de situações de aprendizagem direccionadas particularmente para a leitura e para a identificação e escrita do nome próprio das crianças. Assim, ao longo das observações, situações como a leitura de registos efectuados, de cartazes existentes na sala, de livros, de instruções para realizar jogos, a escrita de palavras ou frases para as crianças observarem como se faz ou para copiarem e a identificação do nome das crianças em quadros, cartazes ou trabalhos, são particularmente promovidas neste sala. Estas estratégias, centradas no educador enquanto modelo, fazem-se, ainda, acompanhar de outras que permitem uma aproximação ao desenvolvimento dos aspectos conceptuais e funcionais da escrita, tais como: a utilização de termos técnicos, a identificação de letras, a soletração de palavras ou a exploração de aspectos fonológicos da linguagem.

*A Educadora M:* tem 39 anos e exerce a sua profissão há 15; identifica a sua prática pedagógica como inserida no modelo do Movimento da Escola Moderna e encontra-se a trabalhar na mesma escola há quatro anos.

A intencionalidade pedagógica do seu trabalho ao nível da linguagem escrita encontra-se claramente reflectida no seu projecto anual de intervenção que, contemplando uma caracterização e fundamentação da forma como organiza o espaço e tempo da sala, inclui um conjunto de objectivos para este domínio orientados para o desenvolvimento dos aspectos conceptuais, funcionais e figurativos da escrita. Estes objectivos são, ainda, operacionalizados através de uma série de estratégias de intervenção junto das crianças que abrangem a linguagem oral e a linguagem escrita.

Ao nível da sala, das 10 áreas de trabalho identificadas, apenas uma (a casinha) não inclui materiais de leitura e escrita. Em todas as outras, a escrita surge como uma ferramenta indispensável de trabalho aliada às mais variadas formas de expressão (dramática, plástica, musical, motora) e aos outros domínios de intervenção. Directamente vocacionadas para a promoção de experiências de aprendizagem no domínio da escrita, encontramos três grandes espaços (biblioteca, escrita e computador). Contudo, porque a diversidade de portadores de escrita é igualmente abundante em todos os espaços, interessa caracterizar a forma como a sala se encontra apetrechada.

Assim, os diversos espaços que compõem a sala da educadora M são abundantes em escrita que, presente em diversos portadores de texto, procura atribui-lhe diferentes significados e utilizações. Por toda a sala podemos observar livros vários (temáticos, de histórias, elaborados pelas crianças, projectos), registos elaborados pelas crianças e pela educadora sobre situações significativas, cartazes diversos sobre temas específicos ou listas de palavras; concretamente na área de trabalho em grande grupo, onde também se encontra a área da biblioteca, podemos identificar uma multiplicidade de quadros organizadores do trabalho. Por outro lado, estes espaços não se encontram apenas apetrechados com materiais de leitura variados, mas também com recursos que permitem mobilizar competências no âmbito da escrita. Canetas, lápis, papel de tamanho diverso, são alguns dos materiais que se encontram espalhados pela sala e que podem ser utilizados sempre que seja necessário.

Em linhas gerais, por toda a sala existem materiais que apelam à utilização contextualizada e significativa de leitura e da escrita, que podem fazer referência a ditados de situações relevantes, a escrita livre das crianças, a experiências realizadas, a listas de palavras, a letras, etc., e que reflectem uma lógica de utilização funcional da linguagem escrita na procura de um desenvolvimento emergente das conceptualizações infantis. Se em termos de organização de espaço esta sala é reflexo da atenção particular que a educadora outorga à linguagem escrita, também a organização da rotina diária

espelha essa necessidade de tornar a escrita tão presente quanto possível. Ao longo do dia a leitura e a escrita surgem pela mão de crianças e educadora sempre que existe alguma situação que exige a mobilização de competências neste domínio mas, são igualmente relevantes momentos particularmente dedicados a actividades de linguagem escrita, tais como: o registo de situações significativas durante a reunião de grande grupo e a exploração de aspectos particulares relativos ao texto elaborado, o registo dos projectos de trabalho das crianças, o preenchimento dos quadros para tarefas especiais, a planificação do trabalho que as crianças vão desenvolver ou a leitura de histórias pelo menos uma tarde por semana.

A diversidade de estratégias ao nível de organização e gestão de espaços e tempos traduz-se, igualmente, numa multiplicidade de estratégias de intervenção directa junto das crianças. A educadora M aposta numa intervenção de abordagem à linguagem escrita onde a conjugação de estratégias diversificadas é a chave para levar as crianças a (re)construir os seus conhecimentos e aprendizagens no âmbito da literacia de forma emergente. Desta forma, qualquer situação que permita a mobilização de competências de leitura ou escrita implica explorar de maneira articulada e contextualizada aspectos tais como: a observação de situações de escrita ou de leitura por parte do educador, a leitura ou a escrita da criança respeitando os seus conhecimentos e o seu nível de desenvolvimento, a identificação de letras ou palavras, a exploração de diferentes suportes de escrita, a pesquisa bibliográfica, a exploração de termos técnicos de leitura e escrita, a exploração de aspectos fonológicos, entre outros.

#### **4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A prática pedagógica das 18 educadoras de infância observadas é, fundamentalmente, caracterizada pela ausência de uma abordagem coerente e coesa das diversas componentes que integram a sua intervenção no domínio da linguagem escrita. Encontramos nestas práticas pedagógicas uma mistura de formas de perspectivar a abordagem à linguagem escrita que se revelam teoricamente contrárias (Ferreiro, 1997). Se por um lado, a emergência da literacia se torna evidente em situações como a definição de objectivos que procuram o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre leitura e escrita ou a organização e apetrechamento de áreas de trabalho particularmente vocacionadas para o domínio da linguagem escrita, por outro lado, uma perspectiva de preparação para a leitura e para a escrita (Ferreiro, 1997) aparece

fortemente associada a estratégias de intervenção directa junto das crianças onde a aprendizagem da escrita do nome ou a linguagem oral surgem como aspectos a privilegiar na potencialização de aprendizagens no domínio da linguagem escrita, como, aliás, já assinalava o estudo de Guimarães e Youngman em 1995. Finalmente, e como se concluiu no estudo de Santos (2001), alguns aspectos da intervenção continuam a aparecer subaproveitados enquanto ferramentas que permitiriam melhorar a qualidade das interacções que as crianças possam ter no âmbito da literacia, nomeadamente, aqueles relacionados com a organização de espaços na sala que não estão tradicionalmente conotados com a linguagem escrita, com a organização criteriosa da rotina diária em prol da adopção de momentos particularmente orientados para dar resposta às necessidades e interesses das crianças e com a diversidade de estratégias de intervenção que as educadoras possam implementar junto do seu grupo de crianças. A aposta na 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 (Alves Martins & Niza, 1998; Tolchinsky & Simó, 2001), surge claramente debilitada na generalidade das práticas observadas.

Contudo, é quando nos aproximamos e aprofundamos essas práticas que melhor compreendemos os aspectos da intervenção do educador que se revelam mais concordantes com uma abordagem que se pretende emergente. Se as práticas pedagógica das educadoras A e O estão vocacionadas para a facilitação de algumas condições que favorecem a observação de situações de leitura e escrita por parte das crianças, especialmente no caso da educadora O, é na prática pedagógica da educadora M que encontramos uma conjugação de componentes ligados à linguagem escrita que a tornam qualitativamente mais destacada em termos de potencialização de aprendizagens neste domínio. Mostrar-se enquanto adulto leitor e escritor mas, em simultâneo, considerar as crianças como utilizadoras activas da linguagem escrita é a aposta desta educadora para que os aspectos conceptuais, funcionais e figurativos da escrita sejam desenvolvidos num contexto significativo e contextualizado de aprendizagens. Neste sentido, a sua intervenção pedagógica assenta em critérios claros que, definidos *a priori*, norteiam o seu trabalho ao longo do ano e servem de substrato à forma como a sala está organizada, à forma como o trabalho se desenrola dia-a-dia mas, sobretudo, ao seu entendimento de abordagem à linguagem escrita enquanto processo que implica adultos e crianças na (re)construção de conhecimentos que aproximem cada vez mais, estas últimas, dos convencionalismos próprios da leitura e da escrita, sem esquecer a

necessária compreensão da sua funcionalidade. Trata-se, neste caso particular, bem ilustrativo de uma prática pedagógica direccionada para a promoção de competências de literacia nas crianças, de conjugar diversas estratégias de abordagem à leitura e à escrita de forma equilibrada que, como assinalam Morrow e Asbury (1999, p.65), se integrem em “experiências de literacia” que outorguem significado ao desenvolvimento das competências das crianças neste domínio.

## 5. CONCLUSÕES

As práticas pedagógicas dos educadores de infância no âmbito da linguagem escrita, em geral, apresentam uma descontinuidade entre os diferentes elementos curriculares avaliados que, ora as aproxima, ora as distancia de uma abordagem que se pretende emergente, resultados que se mostraram coincidentes com os de trabalhos anteriores (Santos, 2001; Guimarães & Youngman, 1995). Ao aprofundarmos o estudo destas práticas pedagógicas, qualitativamente falando, identificamos alguns aspectos que são indicadores de alguma qualidade em termos de intervenção, nomeadamente numa das práticas observadas. Nesse sentido, verificamos que, uma prática pensada por um adulto que se assume leitor e escritor activo, traduz uma forma de ser e estar no âmbito da abordagem à linguagem escrita que se caracteriza pelo ser carácter abrangente, significativo e funcional a todos os níveis da intervenção (planificação do trabalho, organização de espaços e tempos e estratégias de intervenção sistemáticas e contextualizadas), próxima de uma perspectiva emergente, como se pretende na educação pré-escolar.

## CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Ana Isabel da Silva Santos  
Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências da Educação  
Terra-Chã  
9700 Angra do Heroísmo, Portugal  
e.mail: asantos@uac.pt

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, 59-69.

- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103-116.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guimarães, A. S., & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18 (1), 39-52.
- King-Sears, M. E. (2005). Scheduling for reading and writing small-group instruction using learning center designs. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 401-405.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (1998). How do we motivate children toward independent reading and writing?. In S. B. Neuman, & K. A. Roskos (Ed.). *Children achieving. Best practices in early literacy*. USA: International Reading Association.
- Morrow, L. M., & Asbury, E. (1999). Best practices for a balanced early literacy program. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Ed.). *Best practices in literacy instruction*. USA: The Guilford Press.
- Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 23-31.
- Santos (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. H. (2002). Quality of Chilean early childhood education from an international perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.