

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ¹

Ana Isabel Santos
Universidade dos Açores
asantos@uac.pt

Margarida Alves Martins
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
mmartins@ispa.pt

Resumo

A comunicação tem por objectivo apresentar os resultados de um estudo realizado com 18 educadoras de infância que desenvolvem o seu trabalho na rede pública da Ilha Terceira, Açores, que foram observadas e entrevistadas no sentido de apreender e compreender a forma como implementam práticas pedagógicas potencializadoras da emergência da literacia e como perspectivam a sua intervenção pedagógica neste domínio.

Considerando elementos como a concepção do projecto pedagógico de intervenção, a organização e gestão de espaços e tempos, a implementação de estratégias de intervenção e, ainda, o tipo de competências que consideram dever privilegiar em prol de uma adequada transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico, os resultados permitem afirmar que existem discrepâncias pontuais entre concepções e práticas pedagógicas que nos levam a falar de uma falta de consistência entre ambas.

Dos resultados surge uma chamada de atenção para os docentes de educação de infância, perante a necessidade de reflectir acerca da forma como implementam e perspectivam a sua intervenção, na procura da necessária articulação entre as diversas componentes curriculares que enformam concepções e práticas, na tentativa de responder da melhor forma possível às necessidades e interesses emergentes das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita.

Introdução

Sendo, hoje em dia, inquestionável o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança, e considerando a relevância que, em termos de intervenção pedagógica, é, igualmente, concedida à abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino, a questão que nos levou a realizar o estudo que agora apresentamos, prende-se com a necessidade de aprofundar a forma como os educadores de infância mobilizam as suas competências pedagógicas em prol de uma intervenção que se pretende potencializadora dos aspectos funcionais, figurativos e conceptuais das concepções infantis sobre leitura e escrita, mas, sobretudo, como é que a conjugação entre aquilo que são as suas concepções e a sua prática pedagógica neste domínio se concretizam. Neste sentido, se nos interessa saber, por um lado, quais as melhores práticas pedagógicas ou quais as condições que essas práticas pedagógicas devem reunir de forma a promover experiências significativas que fomentem uma emergência da literacia, por outro lado, não podemos menosprezar a forma como estes profissionais da educação pensam a abordagem à

¹ Investigação subsidiada pelo financiamento plurianual de unidades de investigação da FCT.

linguagem escrita neste nível de ensino, no sentido de melhor compreender o que os faz agir seguindo determinada via.

Em termos de intervenção pedagógica, estudos como os de Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1996), Curto et al. (1998), Gambrell e Mazzoni (1999), King-Sears (2005), Loughlin e Suína (1982), Ostrosky et al. (2006), Santos (2001), Tolchinsky e Simó (2001), entre outros, descrevem a forma de agir dos educadores de infância na profissão, nomeadamente na descrição daquilo que poderíamos considerar como práticas pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita no jardim-de-infância. Estes estudos definem condições para o desenvolvimento de um projecto de intervenção que, respeitando as necessidades e interesses das crianças, potencialize estratégias de intervenção que promovam a abordagem à linguagem escrita, onde a organização e gestão de espaços e tempos representam o ponto de partida para uma intervenção globalizante e significativa e onde a implementação de estratégias diversificadas e contextualizadas são uma mais valia para o enformar das concepções que as crianças (re)constroem no seu dia a dia.

Não obstante a definição destas condições, nem sempre as práticas pedagógicas dos educadores de infância neste domínio são sinónimas de intervenções que privilegiem todos estes aspectos em prol do desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar. Um trabalho realizado por Santos (2001) com educadores açorianos, veio revelar a existência de um número considerável de práticas pedagógicas que não contemplam a linguagem escrita como um domínio particularmente relevante para a criança em idade pré-escolar.

Independentemente das práticas pedagógicas se revelarem mais ou menos próximas de uma abordagem da literacia que se pretende emergente, para conhecer o que leva o educador de infância a agir, verdadeiramente, da forma que o faz, não basta apenas observar o seu comportamento, a maneira como enforma a sua prática pedagógica ou a forma como se relaciona com as crianças. Torna-se fundamental conhecer as razões que o justificam e que configuram aquilo que denominaremos como *concepções*. Aspectos relacionados com a sua perspectiva acerca do seu papel no processo de ensino, da forma como concebe o curriculum e como gere os elementos que nele intervêm (espaços, tempos, tipo de actividades, recursos), amplamente debatidos por Beck et al. (2000), Entwistle et al. (2000), Errington (2004), ou Munthe (2001) as suas expectativas face ao grupo de crianças (Fuchs et al., 1994; Lane et al., 2004; Smith, 1991; Wigfield et al., 1999; Zohar et al., 2001), a forma como gere os seus conhecimentos e como os mobiliza na sua prática pedagógica (Fung e Chow, 2002; Haney et al., 2002) e, por outro lado, os elementos que podem constituir-se como obstáculos ou entraves à evolução ou concretização dessas formas de pensar, nomeadamente, os aspectos culturais,

políticos, educacionais, formativos ou do contexto escolar imediato, identificados em investigações desenvolvidas por Drakenberg (2001), Einarsdóttir (2003), Kwon (2004), Nuttall (2003) ou Zuzovsky (2001), levam-nos a concordar com a necessidade de adoptar uma abordagem mais holística no sentido de melhor perceber o educador de infância.

No domínio específico da abordagem à linguagem escrita, Foote et al. (2004:136) referem que “os educadores têm um papel chave no enformar e desenhar experiências de literacia para as crianças. O que os educadores fazem parece ser um resultado das suas concepções e conhecimentos sobre aquilo que é uma literacia apropriada para as crianças num contexto de educação de infância. As concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural”.

Concretamente, em Portugal, são escassas as investigações que têm investido particularmente no estudo das concepções dos educadores de infância acerca da forma como concebem e implementam a sua prática pedagógica neste domínio e acerca dos conhecimentos que estes profissionais da educação têm sobre a forma como as crianças pensam a leitura e a escrita, isto é, da forma como se constroem as concepções infantis sobre a linguagem escrita. Trabalhos como o de Guimarães e Youngman (1995) vêm demonstrar que a forma como os educadores se posicionam face à abordagem à linguagem escrita muitas vezes está repleta de dilemas, contradições e divergências que dificultam uma tomada de posição coerente, coesa e articulada perante este processo.

Por outro lado, estas incoerências ou divergências na forma de pensar podem traduzir-se, nalguns casos, em discrepâncias também na forma de agir, como afirmam Stipek e Byler (1997) e Vartuli (1999) entre outros.

Objectivos

Neste sentido, o presente trabalho procura contribuir para o estudo das concepções e das práticas pedagógicas dos educadores de infância, nomeadamente no âmbito da linguagem escrita, dando resposta às seguintes interrogações: qual o tipo de intervenção pedagógica que os educadores de infância desenvolvem no âmbito da abordagem à linguagem escrita? Quais as concepções que os educadores de infância manifestam relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância? Quais as concepções que os educadores de infância têm sobre as competências que as crianças em idade pré-escolar devem desenvolver no âmbito da linguagem escrita?

Método

Participantes:

Participaram neste estudo 18 educadoras de infância da Ilha Terceira, Açores, a desenvolver o seu trabalho na rede pública de jardins-de-infância, com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos, com uma média de 17.27 anos de serviço, sendo 17 delas bacharéis em educação de infância e uma licenciada. De entre estas 18 educadoras, cinco referiram seguir, como modelo pedagógico, a metodologia de trabalho por projecto, seis o movimento da escola moderna e sete assinalaram não seguir um modelo específico.

Instrumentos:

Como instrumentos de recolha de dados foram concebidos e utilizados uma grelha de observação e registo e uma entrevista.

A “grelha de observação e registo das práticas pedagógicas dos educadores de infância no domínio da leitura e da escrita” (Alves Martins & Santos, 2005) permitiu avaliar as práticas pedagógicas das educadoras em três aspectos particulares: (a) concepção do projecto de intervenção, que comporta 3 itens; (b) organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária, que engloba um total de 26 itens; e (c) implementação de estratégias de intervenção pelo educador, que comporta 5 itens. A recolha de dados relativos às práticas pedagógicas foi realizada durante uma semana para cada educadora, respeitando os diversos momentos da rotina diária da sala.

A entrevista permitiu perscrutar a forma de pensar das educadoras de infância observadas relativamente a aspectos inerentes à abordagem à linguagem escrita neste nível de ensino e a questões emergentes das práticas pedagógicas observadas. Desta forma, o instrumento organizou-se em duas partes. A primeira, igual para a totalidade das educadoras, incluiu 15 perguntas e a segunda, que variou de educadora para educadora, perspectivou 5 tópicos sobre os quais se poderiam desenvolver as perguntas atendendo às observações efectuadas. Quer num caso quer no outro, as questões pretenderam recolher informação que permitisse avaliar aquilo que estas docentes pensam sobre: (a) questões de metodologia de abordagem à linguagem escrita, isto é, relativas à forma como equacionam a sua intervenção pedagógica neste domínio; (b) questões de posicionamento pedagógico, concernentes à forma de pensar sobre o modelo pedagógico que orienta as suas práticas e às justificações que subjazem à forma de perspectivar a sua intervenção; e (c) questões inerentes aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças, isto é, aos conhecimentos que as educadoras têm sobre aquilo que as crianças sabem e fazem neste domínio.

Resultados

Práticas pedagógicas das Educadoras de Infância

A quantificação de cada um dos itens da grelha de observação e registo permitiu caracterizar as práticas pedagógicas das 18 educadoras no que diz respeito à concepção do projecto de intervenção, à organização e gestão de espaços e tempos e à implementação de estratégias de intervenção directa junto das crianças.

No que diz respeito à concepção de um projecto de intervenção que contemple o domínio da linguagem escrita, 5 educadoras não tinham, para o momento da observação, um projecto escrito. Nos projectos das restantes 13 educadoras, 5 não faziam qualquer referência a objectivos para o desenvolvimento da linguagem oral e 6 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. Para além dos projectos anuais de intervenção, apenas 3 educadoras revelaram ter planificações que operacionalizassem os objectivos gerais dos projectos. Em geral, nos projectos de intervenção 5 educadoras definem actividades para a linguagem escrita, 2 concebem estratégias para este domínio e 3 prevêem recursos para o desenvolverem.

Relativamente à organização e gestão do espaço físico da sala, foram observadas dois aspectos particulares: a área da biblioteca e o apetrechamento da sala no seu todo.

A área da biblioteca enquanto espaço independente foi observada em 10 salas, sendo que as restantes 8 se encontraram inseridas noutras áreas de trabalho. Os materiais existentes neste espaço, maioritariamente livros de histórias (100%) e livros temáticos (50%), observaram-se geralmente empilhados numa estante (9 salas), o que dificulta a sua identificação e utilização por partes das crianças. Em 12 salas os recursos disponibilizados neste espaço mostraram-se suficientes para o número de crianças que o frequentam, têm tamanhos diversos e permitem facilitar experiências várias no âmbito da leitura e da escrita. Em geral, o local de que as crianças dispõem para ler é cómodo. A utilização que é feita da área da biblioteca corresponde, na maior parte das vezes, a uma opção da própria criança. Durante o período de observação 9 educadoras nunca sugeriram a sua utilização e, a maior parte delas (11), nunca concretizou neste espaço uma actividade específica e previamente planificada.

Áreas como a casinha, a garagem ou a área de jogos encontram-se pouco apetrechadas com materiais de leitura e escrita. Na casinha foi possível identificar materiais de leitura em 5 salas; na garagem esses mesmos materiais estiveram presentes em 3 salas e, na área de jogos, os materiais de leitura existiam em 12 salas e diziam respeito a puzzles, dominós de letras, livros sobre números e jogos de sílabas de palavras. Os materiais de escrita eram escassos nestes espaços com a presença de apenas alguns cartazes e desenhos das crianças em 3 das salas. A

área da expressão plástica, atendendo ao tipo de actividades que ali se desenrola, foi o espaço que mais materiais de leitura e escrita acolheu (16 salas).

Para além destas áreas de trabalho tradicionalmente existentes nas salas de jardim-de-infância, foram, ainda, observadas três do computador e três relacionadas com actividades de dramatização (médico, mercearia e pronto a vestir); em 15 delas foi registada a presença de materiais de leitura e em 8 materiais de escrita.

Verificamos ainda que:

- em 7 das salas existem livros fora das áreas de biblioteca ou escrita;
 - em 11 existe um computador mas cuja utilização é pouco sistemática;
 - em 8 encontramos objectos que permitem a evocação de experiências passadas e a sua utilização para a elaboração de registos escritos, nomeadamente, cartazes e desenhos, mas que são utilizados na maior parte dos casos para serem descritos verbalmente;
 - na totalidade das salas encontramos locais próprios para afixar registos mas, em 9 delas, estes locais encontram-se fora do alcance visual da criança;
 - os registos escritos foram pouco (11 salas) ou nunca (5 salas) mobilizados pelas crianças;
 - os quadros para tarefas especiais que mais abundam são: o quadro de presenças (17 salas), o quadro de planificação de tarefas ou actividades (13 salas), o quadro de avaliação de actividades (8 salas), o quadro do tempo (12 salas) e o quadro de aniversários (10 salas), e a sua utilização é geralmente feita pelas crianças, recorrendo apenas a símbolos ou imagens em 9 dos 18 casos, ao nome das crianças associado a uma imagem em 6 deles, a uma letra ou a um símbolo em 2 deles e apenas ao nome da criança apenas em um dos casos;
 - em 9 salas não foram identificados quaisquer registos escritos elaborados pelas crianças e nas restantes 9 apenas em uma foram observados muitos registos elaborados pelas crianças;
 - os registos elaborados pelas educadoras tiveram como objectivos principais serem utilizados enquanto auxiliares de memória (10 salas) e poderem representar uma situação significativa (10 salas).

Relativamente à organização e gestão da rotina diária em prol do desenvolvimento de competências de literacia, os resultados obtidos indicam que apenas uma educadora 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 estes momentos algumas vezes e outras quatro o fazem poucas vezes. Por outro lado, 10 destas educadoras não contemplam na rotina das suas salas um momento particularmente dedicado a actividades de leitura e escrita. As restantes 8 educadoras procuram

implementar, com alguma regularidade, actividades neste domínio que passam pela leitura de livros pelo menos uma vez por semana, pela realização de fichas de grafismos, pelo preenchimento dos quadros para tarefas especiais ou pela realização de registos escritos, nomeadamente, da acta da reunião do conselho de turma.

Finalmente, no que se refere à implementação de estratégias de intervenção directa junto das crianças, foram observadas dois tipos de estratégias: as pró-activas, 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-activas, 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” ou “sempre”. De entre as restantes estratégias, podemos destacar: 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, que obtiveram percentagens próximas dos 50% nas categorias de “muitas vezes ou sempre”.

Ao implementar este tipo de estratégias, as educadoras de infância observadas, poucas vezes: seguiram a orientação da leitura com o dedo (14 educadoras), escreveram e leram para si próprias (15 educadoras) ou utilizaram terminologias próprias da leitura e da escrita (15 educadoras). Mais frequentemente foram observadas a ler o que escreveram (11 educadoras).

Relativamente 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 (8 educadoras) sempre e (3 educadoras) muitas vezes), sendo pouco ou nunca implementadas estratégias como escrever a palavra ou frase para a criança decalcar (5 educadoras) e (13 educadoras), ajudar a criança a escrever soletrando a palavra (5 educadoras) e (12 educadoras), pedir à criança que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar (3 educadoras) e (10 educadoras) ou ajudar a criança a procurar a ou as palavras em elementos impressos existentes na sala (3 educadoras) e (8 educadoras).

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 – 3 educadoras, e muitas vezes 5 educadoras). 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 15 educadoras raramente questionara as crianças acerca daquilo que leram e 16 raramente confrontara a criança com a leitura que efectuou a partir das imagens.

Concepções dos Educadores de Infância

A análise de conteúdo das entrevistas deu origem à definição de três grandes categorias de organização da informação, anteriormente assinaladas.

Relativamente à primeira – *metodologia de trabalho* – os resultados revelaram que, em termos de objectivos gerais de intervenção, a área mais privilegiada é a da formação pessoal e social, seguida do domínio da linguagem oral e escrita e do conhecimento lógico-matemático. Concretamente no âmbito da abordagem à linguagem escrita, apenas três educadoras assinalam este domínio como tendo algum peso na sua intervenção pedagógica.

A aparente menor importância que é atribuída à linguagem escrita faz-se acompanhar de alguma falta de sistematicidade em termos de planificação do trabalho a desenvolver. Assim, para a maioria das educadoras (13), a sua intervenção, neste domínio, é pautada por um misto de actividades planificadas e não planificadas, de maneira a respeitar os interesses das crianças. As restantes cinco educadoras assumem uma primazia das actividades não planificadas sobre as planificadas ao nível da sua intervenção. Quanto aos objectivos que perseguem na consecução das actividades não planificadas, metade das educadoras remete-os para questões situacionais e de contexto, algumas das quais relacionadas com os interesses das crianças, como assinala a educadora P – “eu dou importância àquilo que a criança está a pedir”. As restantes afirmam dar destaque a aspectos relativos ao desenvolvimento do vocabulário, a actividades de registo da criança e do educador e à exploração dos aspectos conceptuais da escrita.

Quanto às actividades e estratégias que afirmam implementar mais frequentemente para potencializar o desenvolvimento da literacia, são três os aspectos focados: leitura, escrita e linguagem oral.

No que diz respeito à leitura, as actividades mais mencionadas são actividades de leitura de histórias, com referências muito pontuais a actividades de pesquisa, de leitura de imagens e de identificação de letras. As actividades de escrita mais assinaladas referem-se, fundamentalmente, a registos escritos elaborados pelas educadoras mas são assinaladas, ainda, actividades de escrita do nome próprio por parte das crianças e actividades de elaboração de

fichas de grafismos. As actividades de linguagem oral indicadas pelas educadoras como as mais implementadas para promover o domínio da escrita foram as canções, lengalengas e dramatizações.

A implementação destas actividades, em particular, é justificada pelas educadoras atendendo a factores centrados nelas próprias e a factores centrados nas crianças. Para algumas educadoras as actividades e estratégias que implementam acontecem porque “eu gosto” (educadora C), porque lhes permite um trabalho mais transversal, porque “são uma maneira de os incentivar, de os motivar para a leitura e para a escrita” (educadora O), porque permite um trabalho mais direccionado para o desenvolvimento de aspectos particulares da linguagem escrita. Outras educadoras justificam-se argumentando que fomentam a exploração livre por parte da criança, respeitam os seus interesses ou são de utilidade para o futuro desempenho escolar da criança ou, ainda, permitem o desenvolvimento da motricidade fina e da linguagem oral.

A segunda categoria de análise das entrevistas refere-se ao *posicionamento pedagógico do educador* e reúne informação acerca da forma como justificam o modelo pedagógico que orienta a sua prática e o tipo de intervenção que assinalam desenvolver.

Quanto ao modelo pedagógico que orienta a prática pedagógica destas educadoras, as justificações que atribuem à sua escolha prendem-se, uma vez mais, com dois critérios distintos: uns centrados na educadora e outros centrados nas crianças. Para algumas educadoras a escolha de um modelo ou a opção por uma pedagogia mais ecléctica prende-se com a possibilidade de reflectir sobre o trabalho desenvolvido, com a mobilização de estratégias diversificadas de intervenção, com a necessidade de mudança ou com o facto desse modelo se adaptar à forma de ser e estar na profissão. Para outras educadoras as justificações atribuídas estão relacionadas com os benefícios que possam ter no desenvolvimento das crianças e com a possibilidade que oferecem de dar resposta às necessidades e interesses dessas crianças.

Questionadas acerca do trabalho que desenvolvem no jardim-de-infância e da relação entre leitura e escrita na intervenção pedagógica, as razões que subjazem às tomadas de decisão relativamente ao trabalho no domínio em causa estão dependentes do tipo de relação que as educadoras estabelecem entre leitura e escrita. Assim, para 14 das 18 educadoras existe uma relação de interdependência entre leitura e escrita e, na prática, elas surgem de mãos dadas porque: (1) são complementares; (2) estão naturalmente interligadas; e (3) ambas são importantes. Para 3 educadoras, mais importante é promover a leitura das imagens porque é uma actividade natural da criança e, para uma quarta, a intervenção no âmbito da escrita tem primazia sobre a leitura atendendo à necessidade e interesse das crianças pela exploração da escrita.

Ainda, quando questionadas acerca da existência de um momento particular para começar a

trabalhar questões relacionadas com a linguagem escrita, as educadoras apontam para tempos distintos dentro da educação pré-escolar para que tal aconteça. Assim, enquanto que para algumas (11) a leitura e a escrita devem estar sempre presentes no jardim-de-infância, para outras (7) a abordagem à linguagem escrita deve acontecer apenas quando as crianças se começam a interessar por ela, quando se aproxima a transição para a escola básica ou quando a criança tem um nível suficiente de maturidade.

O tipo de intervenção que implementam e que assumem desenvolver encontra-se, também, relacionado com a forma como concebem o seu papel enquanto educador. Para as 18 educadoras, o seu papel na promoção de competências de leitura e escrita passa por se assumir:

(1) enquanto promotor do desenvolvimento dessas competências, destacando a potencialização de situações onde as crianças possam perceber as funções da escrita e possam desenvolver o seu vocabulário;

(2) como impulsionador de uma sensibilização para a escrita, através da contagem de histórias, de poesias e rimas, da utilização de diferentes suportes de escrita e da exploração da própria escrita;

(3) enquanto activador de estratégias de intervenção, fundamentalmente, de iniciação à escrita, tais como desenhos, fichas de grafismos ou cópias ou de desenvolvimento de aspectos figurativos, funcionais e conceptuais da escrita, nomeadamente da identificação de letras e números, da elaboração de registos escritos ou do desenvolvimento da linguagem oral;

(4) enquanto elemento articulador entre a família e o jardim-de-infância, complementando o trabalho desenvolvido pelas famílias ou articulando o seu trabalho com aquilo que a criança já traz de casa;

(5) e como iniciador de um processo de continuidade com o primeiro ciclo do ensino básico que facilite as aprendizagens posteriores da criança.

A terceira e última categoria de análise diz respeito à forma como as educadoras perspectivam os *processos de desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem escrita*, que abrange os processos que privilegiam dentro da linguagem escrita, das competências que consideram que as crianças devem desenvolver no jardim-de-infância e os conhecimentos que têm sobre a evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita.

Relativamente a processos de desenvolvimento que, no domínio da linguagem escrita, afirmam privilegiar, as educadoras entrevistadas, mais do que referenciar aspectos particulares do desenvolvimento infantil, centram as suas respostas em aspectos directamente relacionados com as actividades que frequentemente implementam. Assim, os “processos” que as educadoras afirmam privilegiar no âmbito da linguagem escrita, dizem respeito, nalguns casos, a contar histórias, canções, transcrição de relatos das crianças ou utilização de diferentes suportes de

escrita; para outras educadoras, esses processos surgem associados a questões como a compreensão de diferentes funções da escrita, a leitura acompanhada de imagens ou a processos de desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente de coordenação óculo-manual.

Quanto às competências de literacia que afirmam privilegiar, as respostas das educadoras diluem-se pelas várias áreas de conteúdo a trabalhar, da seguinte forma: (a) competências relacionadas com a motricidade fina – 9 educadoras; (b) competências relacionadas com a motricidade grossa – 2 educadoras; (c) competências inerentes à linguagem oral – 4 educadoras; (d) competências no âmbito da linguagem escrita – 6 educadoras; (e) competências no domínio do conhecimento lógico-matemático – 1 educadora; (f) competências de formação pessoal e social – 3 educadoras.

Concretamente, as competências de leitura e escrita assinaladas pelas 6 educadoras (d) referem-se a perspectivar a escrita enquanto acto de prazer, criar gosto pela leitura, ser capaz de ler a partir de imagens, conhecer a escrita do nome, conhecer a funcionalidade da escrita e explorar aspectos figurativos e conceptuais da escrita (conhecimento de letras, conhecimento dos convencionalismos da escrita).

Finalmente, quando confrontadas com um conjunto de produções de escrita de crianças em idade pré-escolar e com respostas de crianças perante uma situação de leitura, por forma a avaliar os conhecimentos das educadoras sobre a evolução das concepções infantis de leitura e escrita, as 18 educadoras revelaram algumas dificuldades na caracterização das diferentes amostras e na sua localização em níveis evolutivos particulares.

Assim, e em relação à escrita, quando solicitadas a ordenar evolutivamente as 6 amostras de escrita apresentadas, 4 educadoras fizeram-no correctamente, 9 fizeram-no parcialmente correcto e 5 ordenaram-nas de forma incorrecta. De entre as 18, apenas uma educadora foi capaz de caracterizar o nível evolutivo em que se encontrava cada criança de cada uma das amostras apresentadas, descrevendo os conhecimentos que essas crianças possuíam acerca da escrita; as restantes educadoras podem ser reunidas em dois grupos: um grupo que, sendo a maioria, tem alguns conhecimentos acerca daquilo que a criança foi capaz de fazer e o que significa aquele registo, mas que aparentemente não o consegue situar em termos de desenvolvimento, o outro grupo, mais reduzido, que parece não ter conhecimentos sólidos acerca da forma como as crianças pensam a escrita, não sendo capazes de identificar características específicas sobre a forma como aquelas crianças pensam.

No que se refere à situação de leitura apresentada, 12 das 18 educadoras foram capazes de ordenar correctamente as 4 amostras apresentadas, cinco fizeram-no parcialmente correcto e apenas uma as ordenou de forma incorrecta. Em termos de conhecimentos, à semelhança do que aconteceu com a escrita, também na leitura foram identificados dois grupos, mas com

características distintas. Assim, um grupo demonstrou ser capaz de caracterizar de maneira mais ou menos aprofundada os conhecimentos que as crianças tinham sobre a leitura, enquanto que o outro grupo se centrou na forma como as crianças das diversas amostras se expressaram verbalmente, sendo que estas educadoras, mais do que guiar-se pelos conhecimentos das crianças, orientaram a sua apreciação pela forma como elas o fizeram.

Por outro lado, quer na situação de avaliação das amostras de escrita, quer na situação de apreciação das respostas das crianças perante uma tarefa de leitura, as educadoras, quando questionadas acerca da possível idade dessas crianças, deixaram-se levar por uma perspectiva de relação directa entre idade e evolução das concepções infantis, considerando, desta forma, que as crianças mais evoluídas seriam as mais velhas.

Conclusões

Os resultados inerentes às práticas pedagógicas das educadoras observadas são reveladores de uma falta de sistematicidade na intervenção que estas docentes desenvolvem. Privilegiando a organização e gestão de espaços directamente relacionados com o domínio da escrita (biblioteca, escrita ou computador), contrariam esta tendência ao descuidarem o apetrechamento de todas as restantes áreas de trabalho com materiais de leitura e escrita. Por outro lado, o factor organização da rotina diária não contemplando, na maioria dos casos, momentos especificamente orientados para a potencialização de aprendizagens no domínio da linguagem escrita, acaba por incluir, dentro de alguns momentos da rotina, actividades de contacto com a escrita, nomeadamente de preenchimento de quadros para tarefas especiais. Ainda no que diz respeito às estratégias de intervenção, em geral, sendo pouco diversificadas, acabam por privilegiar a leitura de histórias que, na maior parte dos casos, é efectuada pela educadora. São estratégias, fundamentalmente, centradas nas educadoras, caracterizadas pela sua pontualidade, muitas vezes carentes de contextualização, funcionalidade e significado para as crianças, onde a escrita do quotidiano não se revelou como um ponto central na intervenção pedagógica, o que contraria os critérios defendidos por Alves Martins e Niza (1998), Carlino e Santana (1996), Gambrell e Mazzoni (1999) ou Tolchinsky e Simó (2001), entre outros que, perspectivados enquanto estratégias, potencializam o desenvolvimento de competências de literacia das crianças.

Relativamente às concepções destas educadoras, os resultados mostraram que, para a maioria, a abordagem à linguagem escrita deve acontecer através de actividades fundamentalmente orientadas para os domínios da linguagem oral e da motricidade fina, tais como fichas de grafismos, leituras ou escrita sistematizada do nome, conotadas com uma perspectiva de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita (Ferreiro, 1997). Em geral, são as

actividades o eixo central que enforma a perspectiva destas educadoras, recorrendo a elas para justificar as diversas opções que tomam na intervenção que implementam. Estas actividades, frequentemente iniciadas e concretizadas pelas próprias educadoras, deixam pouca margem de manobra para a actividade da criança. Contrariamente ao tipo de intervenção que afirmam implementar e que, de facto, implementam, para estas educadoras estas situações pedagógicas são a resposta mais adequada às necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar no domínio da linguagem escrita, contradição esta que se vê, ainda, explicada pelos défices que, em termos de conhecimentos sobre a evolução das concepções infantis, estas docentes apresentam, à semelhança de resultados obtidos em estudos de idêntica natureza desenvolvidos em Portugal (Guimarães & Youngman, 1995).

Quando comparamos os resultados da observação das práticas pedagógicas das 18 educadoras com os resultados das entrevistas, verificamos que existem algumas discrepâncias entre a forma de agir e a forma de pensar destas educadoras, no que diz respeito à abordagem à linguagem escrita.

A relação entre concepções e práticas, no que se refere aos aspectos metodológicos da intervenção, surge enformada por três aspectos particulares. O primeiro deles remete para a ausência de um fio condutor único que as balize de maneira coerente e consistente, basicamente quando comparamos o tipo de objectivos que definiram nos projectos, aqueles que referem perseguir e o tipo de actividades/estratégias que implementam. O segundo, para a dificuldade em justificar as opções que tomam, distanciando-se da intervenção pedagógica concreta e, o terceiro, para uma aproximação entre concepções e práticas no que se refere apenas ao tipo de actividades que implementam e que privilegiam a acção do educador.

Por outro lado, no que diz respeito ao posicionamento pedagógico, a forma como as educadoras justificam as suas opções, em termos do modelo pedagógico que orienta as suas práticas, não se distancia da maneira como perspectivam os aspectos metodológicos, evidenciando-se uma marcada referência a questões relativas ao seu dia a dia e às actividades que desenvolvem nas salas.

Sem uma explicação concreta para esta centração nas actividades, uma das razões que a pode ajudar a desocultar poderá estar associada a défices de conhecimentos que demonstraram possuir e que acima referimos, nomeadamente ao nível da identificação e caracterização da evolução das concepções infantis sobre leitura e escrita, bem como a aspectos relacionados com as alterações curriculares que, fundamentalmente em finais da década de 90, foram acontecendo em Portugal com a introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Trabalhos como os de Einarsdóttir (2003), Kwon (2004) ou Nutall (2003) assinalam, como factor chave para compreender as divergências entre concepções e práticas dos educadores, as

mudanças que as reformas curriculares podem causar nestes docentes.

Se considerarmos que partir para uma intervenção pedagógica que respeite as necessidades e os interesses das crianças é fundamental, então poderemos supor que todo o processo de planificação e acção do educador se verá obstaculizado a partir do momento em que o docente não é capaz de avaliar convenientemente o seu ponto de partida e não se revela suficientemente competente para perspectivar de maneira globalizante, articulada mas, sobretudo, significativa e contextualizada todo esse processo. Desta forma, as inconsistências que verificámos entre concepções, entre práticas e entre umas e outras surgem, também elas, explicadas pela presença de hiatos que podemos associar, basicamente, a questões de formação inicial e contínua, e que se reflectem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no jardim-de-infância.

Referências

- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beck, J., Czemiak, C.M., & Lumpe, A.T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 11 (4), 323-343.
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Castro Neves, M., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixidó, M.M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 195-204.
- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23 (2), 103-116.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19 (1), 5-26.

- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (1), 39-47.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 136-147.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Phillips, N. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94 (3), 331-345.
- Fung, L., & Cow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44 (3), 313-321.
- Gambrell, L.B., & Mazzoni, S.A. (1999). Principles of Best Practice: finding the common ground. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.
- Guimarães, A.S. & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 99-52.
- Haney, J.J., Lumpe, A.T., Czerniak, C.M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 171-187.
- King-Sears, M.E. (2005). Scheduling for reading and writing small-group instruction using learning center designs. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 401-405.
- Kwon, Y.-I. (2004). Early Childhood Education in Korea: discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices. *Educational Review*, 56 (3), 297-312.
- Lane, K.L., Givner, C.C., & Pierson, M.R. (2004). Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38 (2), 104-110.
- Loughlin, C.E., & Suina, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moschovaki, E., & Meadows, S. (2005). Young children's spontaneous participation during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice*, .7 (1).
- Munthe, E. (2001). Professional uncertainty/certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender,

- qualifications and school type?. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 356-368.
- 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.
- Ostrosky, M.M., Gaffney, J.S., & Thomas, D.V. (2006). The interplay between literacy and relationships in early childhood settings. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 173-191.
- Santos, A.I. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.
- Smith, L. (1991). Primary teachers' beliefs about children's development. *Educational Psychology*, 11 (2), 111-127.
- Stipek, D.J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (4), 489-514.
- Wigfield, A., Galper, A., Denton, K., & Seefeldt, C. (1999). Teachers' beliefs about former Head Start and Non-Head Start First-Grade Children's motivation, performance and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 98-104.
- Zohar, A., Degani, A., & Vaakin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.
- Zuzovsky, R. (2001). Teachers' professional development: an Israeli perspective. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 133-142.