



Universidade de Évora  
Instituto Superior de Educação e Ciências



# A LITERACIA: CONHECIMENTOS EMERGENTES DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Susana Rita Tralha Franco

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para as provas de  
Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo  
Instituto Superior de Educação e Ciências

Setembro de 2008



Universidade de Évora  
Instituto Superior de Educação e Ciências



# A LITERACIA: CONHECIMENTOS EMERGENTES DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Susana Rita Tralha Franco



Dissertação apresentada à Universidade de Évora para as provas de  
Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

169 200

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo  
Instituto Superior de Educação e Ciências

Setembro de 2008

## **Agradecimentos**

Na constante luta para conseguir realizar este estudo, houve algumas pessoas que tiveram um papel determinante. Umas ensinaram-me a construí-lo, transmitindo-me, no dia-a-dia, as bases para o realizar. Outras ajudaram-me através das suas atitudes positivas. Só assim, encontrei “Forças” que me permitiram chegar a mais esta etapa da minha vida. A todos quero expressar o meu mais sincero agradecimento, em especial:

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo, pela orientação sempre atenta, pelas aprendizagens que me propiciou que foram muito além das suas funções como Orientadora. Ultrapassando o meu agradecimento como grande profissional que é a Professora Luísa, agradeço acima de tudo como pessoa, pois transmitiu-me através do seu empenho e amizade a vontade de nunca desistir dos meus objectivos. Muito Obrigada, sem si nunca teria conseguido atingir este meu objectivo.

Às Educadoras de Infância e Crianças que aceitaram o desafio de participar neste estudo.

A todas as minhas colegas do curso de mestrado, por todas as nossas conversas e reflexões sobre o Ensino, em especial à Carla Sampaio, à Célia Folgado, à Helena, à Paula... e um obrigado muito especial à Rosária Correia por se ter revelado uma excelente Amiga.

Aos meus pais, irmã e avó pela confiança, pelo apoio que sempre me deram e por continuarem sempre a ser os “Grandes Pilares” da minha vida.

Ao Nuno, pela paciência, compreensão, apoio e amizade que demonstrou ter ao longo de todo este percurso. Pelo tempo e atenção que não tive para com ele.

## **Resumo**

Este estudo descreve a forma como a literacia emergente e a consciência fonológica são trabalhadas no ensino pré-escolar, quando as Educadoras de Infância lêem histórias para as crianças, e caracteriza a influência que as estratégias utilizadas pelas Educadoras têm no desenvolvimento literácito dos alunos. Para o efeito, realizámos um estudo de caso em três classes com crianças entre os três e os cinco anos de idade numa escola do distrito de Lisboa. Os resultados mostram que as educadoras não privilegiam muito práticas associadas ao conhecimento do código escrito quando lêem para as crianças. No entanto, os resultados sugerem que há uma relação entre as práticas pedagógicas utilizadas pelas Educadoras e os resultados dos alunos em testes de conhecimentos emergentes da leitura e da escrita e de consciência fonológica. Podemos concluir que as práticas pedagógicas adoptadas neste nível de ensino no ano 2006/2007 foram, no geral, promotoras do desenvolvimento literácito dos alunos.

## **Abstract**

This study describes the way in which emergent literacy knowledge and phonological awareness are addressed in pre-school classes, in the context of read-alouds done by pre-school teachers, and it characterizes the influence of teacher-adopted strategies for the literacy development of their students. Thus, we conducted a case study in three different classes with children ranging from three to five years of age in a school in the outskirts of Lisbon. Results show that the teachers did not value practices associated with the knowledge of the written code while reading aloud for children. Nonetheless, results suggest that there is a relationship between the teachers' pedagogical practices and the students' knowledge of emergent literacy concepts and phonological awareness. We can say that the pedagogical practices adopted at this educational level in the year 2006/2007 did, in general, promote the children's literacy knowledge.

## Índice

<b>1. Introdução</b> .....	1
1.1. Nota de Abertura .....	1
1.2. Relevância do Estudo .....	2
1.3. Objecto do Estudo .....	4
1.4. Organização do Estudo .....	5
<b>2. Fundamentação Teórica</b> .....	8
2.1. Definição de Conceitos .....	8
2.1.1. Conceito de Linguagem .....	8
2.1.2. Conceito de Literacia .....	9
2.1.3. Conceito de Literacia Emergente.....	10
2.1.4. Conceito de Compreensão da Leitura.....	11
2.1.5. Conceito de Consciência Fonológica.....	13
2.2. A Literacia Emergente .....	14
2.2.1. O Papel da Escola no Desenvolvimento da Literacia Emergente.....	16
2.2.2. Motivação para a Literacia Emergente.....	18
2.2.3. O Papel da Leitura de Histórias na Literacia Emergente.....	21
2.2.4. Características Icónicas da Literatura Infantil.....	26
2.3. Aspectos da Oralidade representados na Compreensão Leitora.....	27
2.4. Estratégias que potenciam o Conhecimento Literácito.....	28
2.4.2. Modelos de Leitura.....	30
2.5. Conhecimentos Literácitos.....	33
2.4.1. Representações Precoces acerca da Funcionalidade da Linguagem Escrita.....	35

2.4.2. Concepções sobre a Linguagem Escrita antes de se saber Ler.....	39
2.4.3. As Importância da Interações Sociais nos Conhecimentos Emergentes Literácitos.....	40
<b>3. Metodologia</b> .....	43
3.1. Objectivos do Estudo .....	43
3.2. Opções Metodológicas .....	44
3.3. Estratégias do Estudo de Caso .....	45
3.3. Caracterização do Caso e dos Participantes .....	47
3.4. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados .....	48
3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
3.4.1.2. Materiais de Avaliação para o diagnóstico da Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar .....	53
3.4.1.2.1. Testes de Conhecimento Emergente Da Leitura e da Escrita e da escrita .....	54
3.4.1.2.2. Testes de Consciência Fonológica .....	54
3.4.1.3. Observações em Contexto de Sala de Aula .....	55
3.4.1.4. Entrevistas .....	57
<b>4. Apresentação dos Resultados</b> .....	59
4.1. Testes de conhecimentos emergentes.....	60
4.2. Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica .....	62
4.3. Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica .....	63
4.4. Observações de aulas .....	64
4.5. Entrevistas .....	73
4.5.1. A Importância da Literacia no Pré-Escolar.....	73

4.5.2. Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da literacia.....	74
4.5.3. A importância da realização de fichas para o desenvolvimento da literacia emergente .....	75
4.5.4. Actividades promotoras de literacia que não foram desenvolvidas em contexto de sala de aula, mas que são importantes para o seu desenvolvimento	77
4.5.4.Opinião das Educadoras sobre a evolução das suas turmas.....	78
4.5.6.A opinião das educadoras sobre o interesse das famílias no que concerne à literacia emergente .....	79
4.7.Na formação inicial e contínua valoriza-se o desenvolvimento da literacia emergente .....	81
<b>5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações.....</b>	<b>84</b>
5.1.Interpretação dos dados obtidos através das observações das aulas dadas e das opiniões das Educadoras .....	86
5.2.Avaliação dos conhecimentos emergentes e capacidade de análise silábica – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas e dos testes realizados.....	87
5.3.Interpretação dos dados obtidos a partir dos resultados dos pós-testes em comparação com as actividades/estratégias desenvolvidas pelas Educadoras.....	89
5.4.Limitações do Estudo.....	91
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>93</b>
<b>7. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>103</b>
Anexo 1 – Guião dos Testes de Conhecimento Emergente.....	103
Anexo 2 – Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica .....	105
Anexo 3 – Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica.....	107

Anexo 4 – Guião de Observações de Aulas .....	109
Anexo 5 – Guião da Entrevista .....	113
Apêndice 1 – Análise de Pré-Testes Emergentes .....	116
Apêndice 2 – Análise de Pré-Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica .....	120
Apêndice 3 – Análise de Pré-Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica .....	124
Apêndice 4 – Análise de Pós-Testes Emergentes .....	128
Apêndice 5 – Análise de Pós-Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica .....	132
Apêndice 6 – Análise de Pós-Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica .....	136
Apêndice 7 – Tabelas dos Resultados do Testes <i>t</i> dos Testes Emergentes .....	140
Apêndice 8 – Tabelas dos Resultados do Testes <i>t</i> dos Testes de Segmentação Silábica .....	142
Apêndice 9 – Tabelas dos Resultados do Testes <i>t</i> dos Testes de Reconstrução Silábica .....	144

## **I – Introdução**

*“Tal como uma árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo – o ambiente de linguagem escrita.”*

Goodman, 1996

### **Nota de Abertura**

O desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é cada vez mais considerado essencial para o posterior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a perspectiva mais recente considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se traduz num contínuo em termos de desenvolvimento. Por outras palavras, as crianças desde idades precoces (dos 0-6 anos) adquirem compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. A estes conceitos e funções, que se desenvolvem na primeira infância, correspondem um conjunto de pressupostos teóricos que enquadram o desenvolvimento literácito: a) o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; b) as capacidades de ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada; c) as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem, e vão-se desenvolvendo através do quotidiano da criança; d) as crianças aprendem através da participação em grupo e individual em actividades que promovem a literacia, e) cada criança tem o seu ritmo de

desenvolvimento (Teale e Sulzby, 1989) e, finalmente, f) a consciência fonológica, sendo esta entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do discurso oral (Freitas, Alves e Costa, 2007), facilita a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interacções significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim-de-infância seja preponderante nesse processo. Taylor (1983) salienta que as crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos de idade) que crescem num ambiente rico em literacia “aprendem a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar” (p.87). O desenvolvimento da consciência fonológica assume uma importância fulcral nesta aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o sistema de escrita alfabético se traduz pela correspondência grafema/fonema. A relação entre a oralidade e a escrita deve ser explorada uma vez que “a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenham um papel importante na aquisição da leitura” (Silva, 2001, p.93).

### **Relevância do Estudo**

Várias investigações têm abordado as vantagens de diferentes práticas pedagógicas e de diferentes métodos específicos, tais como a leitura em voz alta e a leitura interactiva com crianças em idade pré-escolar, para o desenvolvimento de conhecimentos literários e para estimular o gosto pelo código escrito (Whitehurst e Lonigan, 2001). As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar em Portugal apontam a leitura de histórias como um meio privilegiado de suscitar o prazer de ler (Ministério da Educação, 1997).

É hoje reconhecido que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é longo e complexo. Desde o nascimento e através das primeiras experiências de exploração da língua, a criança acumula um conjunto de conhecimentos que irá mobilizando na construção de conhecimentos emergentes da leitura e da escrita. As experiências e aprendizagens em contexto pré-escolar e as aprendizagens emergentes de leitura e de escrita em contexto familiar são determinantes para a aprendizagem formal da leitura e escrita e vão para além das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral. Ser falante competente de uma língua implica duas vertentes: a compreensão e a produção. Se a primeira serve para que a criança se aproprie dos enunciados produzidos por outrem, na segunda, a criança através da produção de cadeias fónicas organizadas de acordo com o sistema linguístico, produz enunciados, tal como refere Sim-Sim (2004). Porém, se é reconhecido que o desenvolvimento da oralidade é uma das áreas a privilegiar no pré-escolar, a atenção com o contacto e a exploração do código escrito não é consensual. Por um lado, os educadores de infância parecem reconhecer a importância do desenvolvimento linguístico e a sua relação com as aprendizagens posteriores; mas já o conceito de promoção de literacia emergente, envolvendo estratégias intencionais de ensino - aprendizagem em tarefas de leitura e escrita, parece ser menos unânime, uma vez que tal não é visível na maioria das salas de Jardim-de-infância, Mata (2006).

Fernandes (2005) refere que a diversidade de modelos educativos, existentes na educação pré - escolar, ao invés de motivar e inspirar os educadores, funciona como um obstáculo, acabando estes docentes por continuar a implementar modelos estáticos limitados. E estes modelos, no que concerne à literacia, privilegiam a oralidade em detrimento da exploração do código escrito.

A prática educativa em Jardim-de-infância bem como a formação de Educadores de Infância, tem sido marcada por uma falta de referenciais específicos. Actualmente, grande parte da nossa sociedade encara a educação pré-escolar como um espaço de lazer e de aprendizagens de carácter informal. Lopes (2006) defende que apesar de não ter como objectivo principal o ensino formal, alguns educadores têm criado resistência à observação de planos educativos que definem aprendizagens no âmbito da literacia. Para melhor compreender os referenciais dos educadores de Infância e as práticas ligadas ao desenvolvimento da literacia que estes privilegiam, construímos o nosso estudo em torno da descrição, em contexto de Jardim-de-infância, de práticas pedagógicas associadas a objectivos de aprendizagem na área do conhecimento linguístico e literário.

### **Objecto de Estudo**

Optámos pela realização de um estudo de caso no ano lectivo 2006/2007 numa escola do distrito de Lisboa, situada numa zona rural, junto de três turmas do ensino pré-escolar. As três turmas foram seleccionadas pois as três Educadoras de Infância se mostraram interessadas em colaborar.

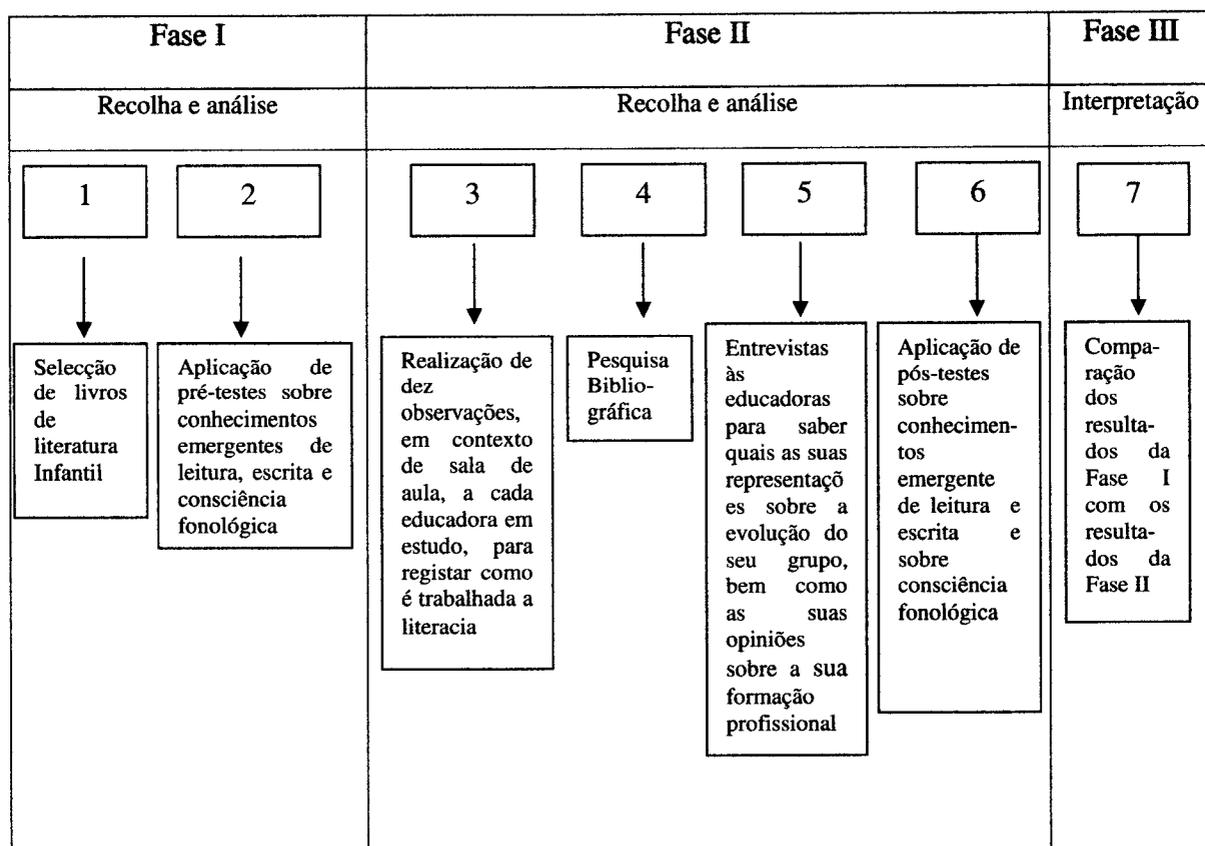
De acordo com o que foi referido anteriormente, o objectivo geral do estudo foi o de descrever as estratégias utilizadas pelas Educadoras de Infância em estudo no que concerne a actividades relacionadas com a literacia. Em particular, quando estas realizam leituras de histórias para as crianças. E ainda, perceber como é que esse tipo de leituras influencia os conhecimentos emergentes de leitura e de escrita e a consciência fonológica nessas mesmas crianças.

Para a consecução destes objectivos, optámos por seleccionar um modelo de investigação baseado na recolha, análise e interpretação de dados empíricos em diferentes fases, durante nove meses (de Outubro a Junho).

### Organização do Estudo

Na Figura 1, representamos esquematicamente o plano estratégico que esboçámos para esta investigação.

As Fases I e II compreendem a recolha e análise de dados e a Fase III à interpretação dos dados recolhidos (ver 1).



Quadro 1

Numa primeira fase foram seleccionados os livros de literatura infantil, de acordo com a opinião das Educadoras. Para que as Educadoras fizessem uma selecção

adequada foi-lhes solicitado que considerassem algumas características: a) livros que estivessem integrados nos seus planos curriculares de turma; b) atractivos para as crianças e, c) que se sentissem à vontade para os trabalhar. Decidimos observar dez aulas porque nos pareceu que seria o indicado para apenas um investigador. Também nesta primeira fase a nossa investigação consistiu na aplicação dos pré-testes para que pudéssemos avaliar inicialmente os conhecimentos dos alunos.

Na segunda fase de observação, (há simultaneidade temporal em termos de recolha de dados com a fase precedente), procurámos conhecer as ideias defendidas pelas educadoras e compará-las com as práticas/estratégias que implementavam na sala de aula, bem como perceber até que ponto a formação de cada uma influenciava as actividades/estratégias que utilizam no desenvolvimento dos conhecimentos literários dos seus alunos. Procedemos ainda à selecção da bibliografia e analisámos as representações das educadoras sobre a evolução do seu grupo. Através de entrevista analisámos as concepções que as Educadoras de Infância têm em relação à literacia em idade pré-escolar, no que concerne às suas próprias concepções, confrontando a formação inicial tida nesta área com as práticas pedagógicas desenvolvidas para a promoção da emergência da leitura, da escrita e da consciência fonológica. Por fim, aplicámos os pós-testes, para podermos comparar os resultados destes com os resultados dos pré-testes utilizados na Fase I.

A terceira fase permitiu-nos comparar os dados obtidos no início e no fim do ano lectivo, confrontando-os com as actividades realizadas pelas Educadoras de Infância e aferindo o efeito da prática pedagógica nos conhecimentos literários dos alunos. Tornou-se importante cruzar a procura de certezas que ajudam a relacionar os resultados consequentes das duas primeiras fases, tentando designar possíveis interacções entre as

variáveis em estudo. Deste modo, nesta última fase tentámos perceber se os resultados obtidos na Fase II foram influenciados pelos factores referidos na Fase I.

Reflectindo sobre o trajecto desta investigação e perante o que foi apresentado na Figura 1, elaborámos este trabalho em cinco partes. Na primeira etapa, explanamos as razões que nos levaram a escolher este tema para investigar. Na segunda parte, procedemos a uma revisão da Literatura que sustenta e justifica o presente trabalho do ponto de vista teórico e empírico. Numa terceira etapa, mencionamos os objectivos da investigação e as metodologias aplicadas ao estudo: a caracterização do caso e dos participantes, as estratégias utilizadas ao nível do desenvolvimento do estudo e as técnicas de recolha e análise de dados. Na quarta parte, expomos e interpretamos os dados resultantes das distintas fases do estudo, procedendo a uma análise de dados metódica. Por último apresentamos as considerações finais, resultantes da intersecção de todos os dados obtidos.

## **II – Fundamentação Teórica**

O referencial teórico desta investigação baseou-se na revisão de literatura indispensável para o estudo. Neste sentido, optámos por dar especial ênfase a estudos nacionais e internacionais que incidem sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino pré-escolar, relacionadas com o desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura e a escrita no ensino pré-escolar.

Ao descrevermos aquilo que designamos como desenvolvimento dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita importa considerar um conjunto de conceitos chave nesta área.

### **Definição de conceitos**

#### **Conceito de Linguagem**

O conceito de Linguagem tem sido objecto de várias definições. Assim, e uma vez que não existe uma só definição, torna-se essencial conhecer algumas teorias subjacentes a este conceito.

Para Vigotsky (1962) a linguagem escrita consiste numa função particular da linguagem, que por sua vez se desenvolve a partir da linguagem oral. Mais recentemente, Piéron (1996) define linguagem como sendo um “sistema de sinais usado numa sociedade para a comunicação. Mais particularmente, o sistema de sinais vocais utilizado na comunicação inter-humana”, ou seja, a linguagem não é mais do que um conjunto de símbolos que nos permite entender e internalizar as ideias e exprimir os nossos pensamentos aos outros. Para se comunicar através da linguagem é necessário que exista um código de representação de ideias, apresentado através de sinais arbitrários (uma vez que as palavras não têm qualquer semelhança com os objectos e

conceitos que representam), convencionais e vocais que a criança desde muito cedo luta para dominar.

Para Martins e Niza (1998) a linguagem oral é “controlada pela situação de produção imediata, ou seja, é possível verificarem-se os efeitos daquilo que se diz” (p.24), pelo contrário, a linguagem escrita “não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre quem escreve e quem lê” (p.25) considera-se desta forma que quem produz a linguagem escrita tem de ter a capacidade de se distanciar daquilo que escreve e de quem lê.

### **Conceito de Literacia**

No estudo realizado pela OCDE (1995) apresentado por Benavente (1996) Literacia aparece-nos não como sendo a capacidade de ler, mas sim a capacidade de um adulto utilizar a informação escrita para agir em sociedade. Na mesma linha de pensamento enquadra-se a definição dada por Mota (2005) “Literacia é a capacidade de uso de competências que não pode ser encarada como algo que [se] obtém num determinado momento e é válido para todo o tempo e sempre” (p.9).

Também outros autores, consideram que a Literacia tem uma importância fulcral no que concerne aos aspectos sociais, nomeadamente Gee (1996), que define Literacia como um conjunto de competências convencionais para assumir e desempenhar adequadamente uma determinada identidade social e cultural. Para este autor, a Literacia baseia-se numa série de particularidades do discurso nomeadamente a capacidade de agir, interagir, pensar, assim como atitudes, valores e perspectivas específicas. Para o desenvolvimento da Literacia interessa que a criança seja participativa, motivada e que possa trazer para dentro da sala de aula outros contextos

que não estejam relacionados com a escola. O autor supra citado argumenta ainda que a verdadeira aprendizagem literária ocorre quando os alunos podem recorrer aos seus registos mentais e experiências concretas, defendendo também que é necessário que os alunos entrem em contacto com os livros, permitindo desta forma a evolução/aprendizagem da leitura e da escrita. Carneiro (2005) refere ainda que “a Literacia formal está na raiz da compreensão do mundo, da vida e dos fenómenos sociais...ultrapassa os meros conteúdos técnicos ou curriculares para abarcar referenciais axiológicos” (p.41).

### **Conceito de Literacia Emergente**

De acordo com Teale e Sulzby (1989) a perspectiva de Literacia Emergente assenta na concepção que desde cedo as crianças se encontram envolvidas num processo de desenvolvimento de aquisição literária. Contudo, tal como aconteceu com a noção de Linguagem e de Literacia, também o conceito de literacia emergente suscita várias definições e perspectivas. Segundo Whitehurst e Lonigan (2001), a Literacia Emergente é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que surgem no desenvolvimento de uma criança imediatamente anterior à aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, pode definir-se como sendo um conjunto de saberes adquiridos na interação com a escrita e apoiada por adultos em situações significativas. Neste processo encontramos três conjuntos de competências fortemente associados ao posterior sucesso nas tarefas de leitura e escrita: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico.

Assim, e na perspectiva de Viana (2002), subjacente ao conceito de “Comportamentos Emergentes de Leitura e Escrita” está a ideia de que as crianças estão a aprender, a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver

outras, num processo constante de assimilação/ acomodação que leva a estádios de desenvolvimento mais sofisticados. De acordo com Sim-Sim e Ramos (2006) algumas das pesquisas desenvolvidas para compreender a relação entre a aprendizagem da leitura, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes de leitura e de escrita antes do ensino formal, foram realizados por Clay (1966), Downing (1970) e por Liberman (1973). Os referidos comportamentos são formas de demonstrar a experiência com o material escrito, não nos referindo apenas ao manuseamento do material em si, mas, essencialmente à interacção verbal sobre o seu uso bem como o papel que a linguagem escrita ocupa na vida dos adultos.

De acordo com Clay (1991) as experiências com textos impressos fornecem oportunidade para verificar “conceitos acerca do impresso”, englobando este conhecimento a distinção gráfica entre números e letras, entre letras e palavras e o conhecimento da orientação espacial convencional (direccionalidade). Estes conceitos acerca do impresso podem revelar o grau de familiaridade que as crianças têm com materiais escritos e estabelecer uma base de conhecimentos prévios que devem estar estabelecidos antes da entrada no ensino formal.

### **Conceito de Compreensão da Leitura**

O conceito de compreensão da leitura surgiu nos finais dos anos sessenta, início dos anos setenta, quando Downing e Bruner (1971) mostraram que a leitura não deve ser unicamente entendida como um acto perceptivo. Segundo Downing e Bruner (1971) a leitura é essencialmente um acto cognitivo, tornando-se a compreensão o seu principal objectivo, uma vez que só através da compreensão é que a criança adquire a capacidade para compreender melhor o mundo que a rodeia.

Downing (1984), através dos seus estudos, constatou a existência de uma relação significativa entre o sucesso na compreensão da leitura e o grau de consciencialização metalinguística na criança. Mais recentemente, Giasson (2000) também veio reforçar esta ideia, pois segundo esta autora só quando um aluno é capaz de reflectir sobre a linguagem escrita é que consegue compreender um texto. Giasson (2000) também refere que para a criança adquirir a compreensão leitora têm de existir vários processos a funcionar simultaneamente, uma vez que, se existir unicamente “um mosaico de habilidades isoladas” (p.18) a compreensão leitora não funciona.

Também num estudo efectuado pela National Research Council (1999), a compreensão leitora é apresentada como “ um processo complexo e multifacetado e as crianças precisam de uma abordagem educativa que integre diversos elementos” (p.13). Ou seja, quando as crianças estão a aprender a ler necessitam de compreender as funções da leitura. Para que essa realidade aconteça a criança necessita de ajuda adequada, unicamente desta forma a criança vai ter oportunidade de compreender a leitura e perceber que através de materiais impressos pode-se divertir, aprender e comunicar.

A National Research Council (1999) considera que a compreensão leitora deve ser estimulada o mais precocemente possível no desenvolvimento da criança e que o ensino “ deverá ter como objectivo estimular a interacção verbal, o ensino do vocabulário e encorajar conversas sobre livros” (p.16). Deve ainda incentivar a criança a recorrer aos seus conhecimentos anteriores, isto é aos conhecimentos prévios, assim como promover o contacto com diferentes leituras, de forma a desenvolver várias competências, nomeadamente a de “tirar conclusões a permanecer alerta quanto à coerência e a mal entendidos” (p.16). De acordo com o estudo supra referido a

compreensão leitora deve ainda ser regularmente avaliada na sala de aula, não permitindo desta forma que se acumulem dificuldades.

De acordo com Morais (1997) a finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita. Essa compreensão, de acordo com Araújo (2007) pode ser i) *literal* - quando remete para informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do ouvinte e ii) *inferencial* - quando se apoia na capacidade de dedução lógica do ouvinte, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global do que ouviu. Giasson (2000) refere que “As perguntas feitas antes, durante e depois da leitura terão sempre o seu lugar.” (p.286), apresentando-nos a classificação de Smith e Barrett (1974, *in* Giasson, 2000):

- 1) *Reconhecimento literal ou reconstituição* – o aluno tem que reconhecer ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente no texto;
- 2) *Inferência* – o aluno tem que articular a compreensão literal com os conhecimentos prévios e com a imaginação;
- 3) *Avaliação* – o aluno tem que emitir um juízo sobre o texto (não foi por nós observada);
- 4) *Apreciação* – o aluno apoiando-se nos conhecimentos que possui sobre as técnicas literárias utilizadas pelos autores para “suscitar reacções afectivas e intelectuais” (p.288) tem que reagir à qualidade do texto, tendo sido por nós considerada, esta última categoria, como generalista.

### **Conceito de Consciência Fonológica**

Gough e Hilgerger (1980), Marsh et al. (1981) e Frith (1985) focalizaram os seus estudos no desenvolvimento da leitura, destacando o importante papel da consciência fonológica ou seja das relações entre a letra e o som para o sucesso na leitura.

Recentemente o relatório da National Research Council (1999) “realça a importância da consciência fonológica – a qual não deverá ser confundida com a

consciência fonémica” (p.15). De acordo com este estudo a consciência fonológica deve ser desenvolvida no ensino pré-escolar pois “trata [-se] de um primeiro passo fundamental para compreender o princípio alfabético” (p.15) que possibilita à criança conseguir aprender a ler com mais facilidade. Durante o período pré-escolar, de acordo com a National Research Council (1999), as crianças demonstram possuir consciência fonológica, por exemplo quando reparam nas rimas, quando fazem trocas de sons inventando para formar novas palavras, quando fazem a divisão silábica batendo palmas, ou quando pronunciam as primeiras sílabas de uma palavra. As crianças desta faixa etária raramente dão importância aos fonemas. No entanto, estar consciente deles é um dos aspectos mais importantes para desenvolver a consciência fonológica, já que os fonemas são traduzidos em grafemas, as letras do alfabeto.

Outros autores, como Sim-Sim (2004), também defendem que a consciência fonológica está “directamente relacionada com a aprendizagem da leitura” (p.24), sendo esta consciência, na óptica de Freitas, Alves e Costa (2007, p.11) entendida como a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral”. Neste estudo, e de acordo com a distinção do National Research Council (2008) entre consciência fonológica e fonémica, considerámos apenas a primeira. Isto porque ao ensino pré-escolar cabe traçar os primeiros passos na compreensão do princípio alfabético.

### **A Literacia Emergente**

Durante muitos anos, não se valorizou os conhecimentos adquiridos pelas crianças antes da sua entrada formal na escola. Consequentemente, não havia consciência das concepções emergentes de literacia. O papel atribuído à educação pré-escolar, no que concerne à linguagem escrita, era, no entender de Mata (2008) um pouco marginal. Esta

posição, influenciada pelas perspectivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, entendiam que no ensino pré-escolar apenas se deveriam fomentar actividades e exercícios de discriminação (visual e auditiva) e desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e linguagem oral. Assim perpetuou-se um vazio total para tudo quanto estivesse ligado directamente com a leitura e com a escrita, excepção feita ao ensino de algumas letras, que deveria ser feito de forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada. Contudo, e devido aos trabalhos de Piaget, de Vygotsky, entre outros autores construtivistas e socioconstrutivistas associados à psicologia do desenvolvimento, a partir da década de 80 do século XX, começa-se a valorizar o papel activo da criança e o papel mediador dos que com ela interagem, tornando-se este processo participado e dinâmico e essencial para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita.

Ainda na perspectiva de Mata, (2006) a precocidade de todo o processo de aprendizagem da literacia é fulcral, salientando-se o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita.

As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar em vigor desde 1997 oficializam, em Portugal, a preocupação com os conhecimentos emergentes da leitura e da escrita ao nível pré-escolar. Através da publicação deste documento, os Educadores ficaram cientes da necessidade de desenvolverem actividades promotoras dos conhecimentos emergentes da leitura e da escrita. Como refere este documento, “A abordagem à escrita [se] situa numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura, no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a «leitura» da realidade, das «imagens» e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

É relevante realçar não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia, como também o facto de este desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças.

Vários autores têm salientado diversos aspectos a ter em conta na literacia emergente. De acordo com Mata (2006) a literacia apoia-se em oito vectores: “1) cultural – apropriação de um instrumento cultural, sendo a sua principal característica a sua vertente convencional, que pode ser diferente, em muitos aspectos, de cultura para cultura; 2) social - é através de múltiplos contactos (formais/informais) com a leitura e a escrita, (in)directamente mediada pelos outros, que se faz a apreensão da linguagem escrita; 3) conceptuais – uma vez que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, sobre a actividade em si (saber ler), confirmam-nas ou reformulam-nas; 4) precoce e contínuo – na medida em que este processo se inicia com os primeiros contactos informais com situações de literacia, 5) activo e participado – as crianças têm que se envolver activamente na organização do processo de aprendizagem, serem produtoras de linguagem escrita; 6) contextualizado e significativo – as crianças devem estar imersas em situações reais de leitura e escrita, a fim de entenderem qual a finalidade e função da leitura e da escrita; 7) funcional – intimamente relacionado com o vector anterior, uma vez que é através do contacto sistemático e funcional da linguagem escrita, em situações “verdadeiras” que as crianças adquirem experiências positivas; e 8) afectivo – é a partir das características afectivas dos contactos iniciais e relacionais com a escrita, que as crianças adquirem o prazer de “ler e escrever” (Mata, 2006, p.20).

### **O papel da Escola no Desenvolvimento da Literacia Emergente**

Moscato e Wittwer (1982) referem que “ A escolarização exerce um papel importante no *cursus* linguístico dos indivíduos” (p.107) e é através da escola que a

criança inicia “uma nova aventura quanto à linguagem, a do acesso à escrita” (p.106). Segundo estes autores é na escola que a criança desenvolve a Literacia. Mais recentemente Sim-Sim (2001) referiu que a leitura e a escrita são “usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (p.51.)

De acordo com a autora supra citada, é responsabilidade da escola ensinar a ler, cabendo assim ao Jardim-de-Infância criar as “bases” para as crianças se sentirem motivadas para a leitura. Os Educadores de Infância, para além de conhecerem profundamente as diversas fases de aprendizagem da leitura e da escrita, devem apoiar-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p.67-73) onde são feitas algumas referências tanto ao nível estratégico da acção do educador, como às actividades específicas a desenvolver, de forma a facilitarem a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, sendo esta a vertente essencial da abordagem à linguagem escrita no Jardim-de-Infância - a funcionalidade.

Na perspectiva de Lopes (2006) o Jardim-de-Infância deve facilitar à criança a possibilidade de esta evoluir linguisticamente, não esquecendo as outras áreas de desenvolvimento, mas sim proporcionando actividades que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, pois é através dela que o ser humano interage. Para além da importância que a linguagem tem sobre a comunicação, não nos podemos esquecer que ela está directamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, logo se ela for deficitária, “O seu desenvolvimento é rudimentar” Lopes (2006. p.11). Ao nível da socialização, segundo o autor supra citado, a linguagem também é de importância fulcral visto que é através dela que a criança estabelece contactos entre si e o meio que a rodeia.

Numa perspectiva de formação inicial de docentes, Sim-Sim (2001) defende a ideia que a formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, na maior parte dos cursos, apresenta uma organização curricular demasiado fragmentada e pesada de onde sobressai a desarticulação horizontal e vertical das unidades disciplinares, para além de um desfasamento entre a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares.

Talvez se possa assim explicar, em parte, os resultados obtidos no estudo de 2002 levado a cabo pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) e divulgado em (2004) o qual vem mostrar que as escolas portuguesas estão pouco desenvolvidas. Os responsáveis por este estudo destacam que para que sejam detectados os problemas na área da Literacia é necessário tentar responder a questões relacionadas com a qualidade dos currículos, dos programas, dos métodos de ensino dos professores, e analisar os planos seguidos noutros países. Só desta forma poderemos sair da cauda da Europa ao nível da Literacia.

### **Motivação para a Literacia Emergente**

É hoje amplamente aceite a estreita relação existente entre a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita e da aprendizagem da mesma, aparecendo esta relação, muitas vezes associadas à existência de um projecto pessoal de leitor. Esse projecto, no entender de Mata (2008), prende-se com o querer aprender a ler e a escrever, uma vez que isso vai permitir à criança utilizar o saber de modo funcional, encontrando respostas para a resolução ou desenvolvimento de situações concretas.

Pode dizer-se que a criança que desde pequena tem contacto com a leitura e a escrita tornar-se-á uma criança bem formada e informada, não sendo simplesmente uma mera consumidora de conhecimentos mas também criadora destes. O livro é por certo o

recurso mais acessível neste empreendimento e será pois desejável criar o gosto e o interesse pelo conhecimento através dele. Para, Cerrilho (2005) o ensino – aprendizagem da literatura deve preconizar, em primeira instância o prazer do contacto com os livros, levando a criança a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura, uma vez que “o leitor não nasce, faz-se” (p.35). Dado que o leitor se vai construindo, ao longo do tempo, torna-se verdadeiramente importante que o contexto escolar e familiar promovam vivências motivadoras de leitura.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura.” (p.72)

A criança só terá vontade de ler um livro (independentemente de ser de texto ou só icónico) se ela descobrir que este lhe é positivo, lhe dá algo de que ela gosta. O gosto pelo livro e pela sua leitura faz-se através das vivências positivas proporcionadas quando as crianças contactam com o mesmo. Certamente estes contactos deverão iniciar-se o mais cedo possível na vida de cada criança, de preferência no seio da família, mas é no Jardim-de-Infância, período este em que a criança começa a ter uma socialização mais alargada e a tomar maior consciência de si e do mundo que a rodeia, que o livro passa a ter mais importância e conseqüentemente deve ser utilizado. Desta forma, para que não exista discrepâncias no ensino, cabe ao Educador de Infância o papel de proporcionar às crianças um ensino facilitador da leitura do desenvolvimento e o gosto pela linguagem oral e escrita. Como refere Vasconcelos (2005) “A linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio. Num ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de actividades, as crianças

aproveitarão todas as oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, debater, argumentar e ouvir” (p.42).

Também Poslaniec (2006) refere que as crianças precisam de descobrir o prazer de ler. Para isso precisam de ser implicadas na leitura, tornando-se necessário que os pais e a escola, desde muito cedo, fomentem o “encontro crucial com o livro ... a ponto de se implicarem na leitura, de se projectarem nela; de se apropriarem do texto de tal modo que tenham a impressão de que foram elas que o escreveram” (p.12). É necessário termos consciência da importância da motivação das crianças para a leitura e para a escrita desde muito cedo. Poslaniec (2006) defende que a animação da leitura é de uma importância fulcral pois existem crianças que não demonstram interesse pela leitura. Através da animação a criança começa a realizar actividades que têm como fim desenvolver as competências leitoras, sem se aperceber que está a desenvolver estas competências.

Assim, o que importa acima de tudo é criar o gosto pela leitura e incentivar os conhecimentos emergentes da leitura e da escrita nas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, desta forma cabe ao educador o papel de formar futuros leitores. Para este fim o educador deve “divulgar uma literacia do imaginário na literatura infanto-juvenil e incentivar a sua prática em contexto de sala de aula” (Silva, 2007, p.106).

A prática pedagógica dos educadores deve ter como principal fio condutor incentivar a criança a gostar das histórias que ouve. O educador, ao efectuar uma abordagem às histórias, primeiro através da “motivação” para a o que vai ser lido, das perguntas inquiridoras que visam a antecipação dos conteúdos e exploração do texto icónico, está a antecipar e a preparar os alunos para a segunda parte, o saber ouvir. Depois de lida a história, inicia-se a sua exploração e contextualização, preparando-se

os alunos para as várias realidades. Contudo, torna-se perene perceber de que forma a compreensão da mensagem foi interiorizada, ampliando através da leitura de histórias a visão, dos alunos, sobre o mundo (Azevedo, 2006).

### **O Papel da Leitura de Histórias na Literacia Emergente**

Segundo Poslaniec, (2006) as crianças, mesmo antes de possuírem consciência da sua linguagem oral, vão tendo contacto com os livros de histórias, obtendo desta forma as suas primeiras experiências leitoras. A criança ao ver e ouvir um adulto a ler a história de um livro compreende que existe uma relação entre o oral e o escrito. Tentando imitar o adulto, a criança pega num livro e conta uma história, que por sua vez não corresponde à que está escrita, mas as suas palavras podem estar relacionadas com as imagens. Este tipo de actividade dá prazer à criança, ajuda-a a aprender a cultura da escola bem como a ter uma atitude positiva relativamente à leitura, desejando fortemente aprender a ler. E é uma actividade que leva a criança perceber que a oralidade não é a única modalidade da linguagem. O envolvimento das crianças num ambiente onde a linguagem impressa apareça e seja utilizada é crucial para otimizar essa percepção.

Morais (1994), chama a atenção para a importância da leitura de histórias às crianças. Este autor defende que para além de tal prática proporcionar um ambiente oral linguisticamente rico, sendo por isso um input óptimo para o desenvolvimento da linguagem oral, existem outras duas razões para a leitura de histórias às crianças. De acordo com o autor referido, a única forma possível de envolver crianças não leitoras no processo de leitura é através da leitura de histórias em voz alta às crianças, uma vez que esta se apresenta como a única via capaz de captar os seus afectos pela leitura. O outro argumento deste investigador prende-se com as vantagens cognitivas, uma vez que este

tipo de leitura é referida como um meio que permite ampliar o conhecimento das crianças sobre o mundo. A leitura em voz alta às crianças permite “àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1994, p.180).

De acordo com Sénéchal (2006), tem-se verificado que a leitura de histórias proporciona às crianças em idade pré-escolar a oportunidade para transmitir conceitos, conhecimentos, regras e competências de literacia que influenciam, de uma forma positiva, a motivação e o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita. Neste sentido, a referida autora caracterizou as práticas de leitura de histórias realizadas em ambiente familiar, tendo em conta o tempo utilizado, a frequência com que eram contadas, quais os principais interesses das crianças, as razões pelas quais os pais as contam e com que idade normalmente iniciam a leitura. Esta autora, procurou ainda estudar as associações entre práticas de leitura de histórias e os conhecimentos emergentes de literacia, tendo concluído que a leitura partilhada melhora o vocabulário oral da criança e este por sua vez melhora fortemente a compreensão da escrita.

De acordo com Mendoza (in Balça, 2007) os docentes nem sempre têm consciência da relevância formativa que os textos literários de recepção infantil têm no consolidar da competência literária da criança. Este autor refere que a dimensão estética - literária possibilita a conjugação entre o “código escrito e o código plástico” (p.132) patente na literatura infantil, e permite às crianças uma multiplicidade de interpretações sobre os textos, essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança e para o desenvolvimento crítico perante o mundo.

De acordo com Leite e Rodrigues (2000) as crianças identificam-se com as personagens dos contos, uma vez que estas se movem numa multiplicidade de contextos e apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos. Ao identificar-se com a personagem, a criança leitora toma contacto com o outro, posicionando-se num lugar alheio, contribuindo para a aceitação do outro. Segundo Balça (2006) a leitura do texto literário permite à criança lançar-se na recriação de sentidos presentes no texto, aumentando o sentido imediato, adquirindo desta forma uma postura reflexiva em relação ao mundo que o rodeia. Sendo esta postura também realçada nas Orientações Curriculares parece claro que os Educadores devem privilegiar a leitura pelo prazer - leitura recreativa.

Como conclui Mata (2008) a leitura de histórias é uma actividade enriquecedora e completa para as crianças. Ela permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia e a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interacções, com a partilha de ideias, com concepções e vivências. Para que este desenvolvimento possa ocorrer é essencial: a) Proporcionar oportunidades para ouvir uma leitura fluente – já que a entoação adequada facilita o acesso ao sentido e à mensagem, à compreensão do que é ler e para que se lê, despertando ainda o interesse e a vontade em participar nessas actividades; b) Fornecer modelos de leitores envolvidos – um educador que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças está a contribuir para a promoção de futuros “leitores envolvidos”, uma vez que actuam como modelos de como e para que se lê; c) Alargar experiências – o que se lê nos livros, para além de ser fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para comparação de vivências e conhecimentos; d) Desenvolver a curiosidade pelos livros –

a forma como se lê ou conta uma história, assim como toda a exploração que a precede e *a posteriori*, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura; e) Aprender “comportamentos de leitor” – a partir das observações que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor e, posteriormente, quando estão a ver livros, utilizam esses mesmos comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado; f) Apoiar o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita – mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características nomeadamente que um texto está sempre associado a uma mensagem e que ela é independente do leitor e que aparece sempre pela mesma ordem (lateralidade e linearidade da escrita).

Em contexto de leitura de histórias as crianças apercebem-se ainda da orientação da escrita (esquerda/direita; de cima para baixo), das relações entre a escrita e a oralidade (quando o Educador aponta para o que está a ler) e que o mesmo vocábulo se escreve sempre da mesma maneira, para além de que, vão começando a reconhecer alguns grafemas e sinais de pontuação, de uma forma integrada, contextualizada e com sentido; sendo estes comportamentos corroborados por Hall e Moats (2000) que enfatizam ainda o papel do alargamento do vocabulário, tanto o lexical como o visual.

Assim, como veículo fulcral no alargamento do vocabulário activo da criança e na construção de um projecto pessoal leitor encontra-se o livro de literatura infantil. Para Balça (2007) a leitura deste tipo de literatura conduz a criança à interiorização de um código cultural, identitário de uma sociedade, bem como ao respeito pela diversidade e compreensão de novos valores. Estas leituras não devem ser efectuadas “apenas [por] excertos, fragmentos soltos e desgarrados...”(p.132) onde não se privilegie a dimensão estético-literária. Esta dimensão, possibilita um olhar e uma

interpretação multifacetada sobre os textos, sendo enfatizada a qualidade do texto icónico no desenvolvimento do projecto leitor de cada criança, potencializando esta leitura o espírito crítico da criança, uma vez que lhes desenvolve uma cultura visual passível de lhe permitir activar e actualizar os conhecimentos intericónicos (Armas, 2005).

De acordo com o mesmo autor, nos livros de literatura infantil, os hipo textos tanto podem ser pictóricos ou literários, podendo estar presentes individualmente isto é só texto icónico ou só texto escrito ou, podem completar-se um ao outro assumindo assim uma dimensão plurisignificativa que permite à criança leitora adquirir diversos níveis de leitura. Na confluência destas ideias, Léon (1994) refere que deve ser o Educador a introduzir a criança nestes itinerários de leitura, sendo este caminho marcado pelas relações intersemióticas que permitem, à criança, a construção de significados a partir da dialéctica texto escrito/texto icónico, levando a criança a perceber que o texto icónico pode (ou não) alargar ou elucidar o texto escrito. De acordo com este autor, o texto icónico encerra um papel fundamental na arquitectura do texto escrito, “não se limitando a ser uma dobragem do mesmo” Balça (2007,p.133).

De acordo com as perspectivas de Ferreira (1983) e Martins (1996) há três momentos que devem ser tidos em conta na relação entre imagem e texto: 1) *Leitura icónica do texto escrito*, indiferenciação de tratamento para o texto e para a imagem – nesta fase a criança *interpreta* o que está escrito como faz com a imagem e não tenta dizer o que a escrita diz, ou seja faz uma leitura interpretativa uma vez que trata a imagem e o texto da mesma forma; 2) *Hipótese do nome* – nesta fase a criança começa a diferenciar o tratamento da imagem e o texto surge da tentativa de contar a história a partir do texto; 3) *Tratamento linguístico da mensagem escrita* – neste momento a criança apercebe-se da diferença da mensagem icónica e da mensagem escrita, sendo

esta fase importante uma vez que é nela que a criança toma contacto com o poder da mensagem escrita ou do texto. Nesta fase a criança consegue, de acordo com Gaulão (2006) “identificar e isolar as unidades mínimas de som que constituem a palavra” (p.97).

### **Características Icónicas da Literatura Infantil**

Para Correia e Farinha (2005) a ilustração é uma componente da narrativa gráfica que acompanha as publicações infantis e exerce uma dupla função: didáctica e pedagógica de forma a acompanhar o grau de desenvolvimento intuitivo, psicológico e intelectual das crianças; o que na acessão de Major (2005) é comunicar, ou seja, “comunicar ideias através de imagens” (p.257).

Na perspectiva de Colomer (2002) uma das funções da ilustração prende-se com a compreensão do texto uma vez que ela exerce uma função de *economia* pois permite visualizar as descrições. Por exemplo a criança pode brincar com as sequências fónicas e melodiosas do texto. Outra das funções da ilustração é a função ilustradora pois permite relacionar os primeiros momento do processo de leitura, como a capa, contracapa, personagens, tema...; também a função *descritiva* é realçada por Colomer (2002), uma vez que a imagem permite apresentar as personagens e a sua evolução, a sua função *actualizadora* – as imagens situam o texto no espaço e no tempo bem como determinadas passagens; que servem como estrutura de apoio que servem de aspectos relacionados com a descrição; por fim, estes autores referem a expressão expressiva – apelativa responsável também pelo contacto com a mensagem escrita uma vez que as ilustrações coincidem com a intenção do autor.

## **Aspectos da Oralidade representados na Compreensão Leitora**

O início do período linguístico tem lugar com o aparecimento da primeira palavra, sendo ela o núcleo básico de uma língua. Apesar do incremento do léxico não cessar durante toda a vida, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que é nos cinco primeiros anos de vida de uma criança que a capacidade de crescimento lexical para adquirir e usar novas palavras está no auge, sendo as crianças desta faixa etária consideradas por Pinker (in Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008) como “aspiradores lexicais”.

Para as autoras supra referidas, o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, logo, as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que as crianças pretendem expressar significados mais complexos, elas adquirem formas mais elaboradas e usam funções da língua mais adequadas ao contexto e aos seus objectivos. Neste processo de aquisição da linguagem, a criança consegue inferir e extrair as regras da língua (regras fonológicas, sintácticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas, da comunidade onde está inserida) e com elas construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com a perspectiva de alguns investigadores (Notari, O’Connor, Vadasy, in Fernandes, 2007) a leitura é um processo que integra vários elementos sendo, na óptica deste autor, “as experiências linguísticas ao longo da infância ... que determinam o desenvolvimento da literacia”. (p.19). Na linha de convergência de pensamento das experiências lexicais encontram-se Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) que consideram que “a grande diferença entre o léxico activo (o que se produz) e o léxico passivo (o que se compreende) manter-se-á por toda a vida” (p.18) pelo que as crianças devem ser expostas a um vocabulário variado e a estruturas sintácticas de complexidade crescente. A compreensão de leituras orais pelo Educador ou Professor é a forma de adquirir vocabulário e estruturas sintácticas variadas.

Dougerty-Stah (2004) defende que a compreensão da leitura pode ser desenvolvida quando os docentes lêem em voz alta para as crianças ensinando-as a: a) Activar conhecimentos relevantes e a e a filtrar conhecimentos irrelevantes”; b) “Usar o texto para fazer ligações significativas” e c) “Expandir os seus conhecimentos de base”. Segundo a autora, estes passos revestem-se de particular importância para o desenvolvimento da compreensão autónoma. É premente reconhecer que as crianças muito antes de ingressarem no ensino formal já possuem conhecimentos literácitos. Mais, é importante reconhecer a forma como os educadores podem otimizar os conhecimentos da leitura e da escrita no ensino pré-escolar.

### **Estratégias que potenciam o Conhecimento Literácito**

Num relatório síntese elaborado por Sénéchal (2006), baseado em seis estudos, os três primeiros incidem sobre o modo como os adultos lêem às crianças e sobre a forma como este afecta o desenvolvimento da criança ao nível da compreensão e do vocabulário oral. O quarto estudo refere uma intervenção junto de crianças com algumas dificuldades ao nível das competências lexicais. Os resultados obtidos mostraram que quem lida com crianças pode desenvolver-lhes o seu vocabulário oral através da leitura interactiva de livros e que a simples leitura tradicional, sem interacção explícita, pode não promover o desenvolvimento vocabular. Por fim, os dois últimos estudos sugerem que durante a infância a leitura interactiva influencia o conhecimento, particularmente do vocabulário e da compreensão da escrita. Estes dois últimos estudos apresentados por Sénéchal (2006) são muito reveladores, na medida em que apresentam a leitura interactiva no seio familiar como pouco contributiva para o desenvolvimento de competências literácitas. O conhecimento do impresso, como o conhecimento das letras do alfabeto, só se realiza se os pais intencionalmente as ensinarem aos seus filhos.

A leitura partilhada sem intencionalidade promove sobretudo o gosto pela leitura e o desenvolvimento do vocabulário. Como refere Sénéchal “ Os alunos cujos pais lhes leram muito aos cinco anos, demonstraram grande prazer pela leitura no quarto ano de escolaridade” (p.34).

Na verdade, a leitura em voz alta fomenta a aquisição de vocabulário e este pode ter um papel fulcral na compreensão da leitura e no desenvolvimento de conceitos emergentes da leitura e da escrita (Terwagne, 2006, Whitehurst e Lonigan, 2001, Teale, 1986). Segundo Sousa (2007), a leitura de um texto deverá ser introduzida através de uma pequena conversa onde o enfoque será colocado no assunto, na problemática, no tipo de texto e no seu autor, activando-se nesta forma os conhecimentos prévios da criança para que, quando o educador inicie a leitura, o aluno o possa incorporar e integrar nos seus conhecimentos. Deverá ser também explicitado o vocabulário *difícil* para que este passe a pertencer ao quotidiano da criança seleccionar textos cuja complexidade sintáctica das construções frásicas não seja um obstáculo à compreensão. Ao activar esses conhecimentos prévios a Educadora *antecipa* sentidos, *antevê* e *antecipa* hipóteses com os alunos devendo o mesmo procedimento ser adoptado durante a leitura de histórias. Mais especificamente, a Educadora deve induzir comportamentos de antecipação através de perguntas e por fim, e uma vez que “ler é compreender” (p.47) o docente deverá, em conjunto com os alunos extrair a informação essencial do que foi lido. No pré-escolar, esta síntese pode ser realizada através de registos onde os alunos e o Educador participam conjuntamente.

Se desenvolverem convenientemente estes mecanismos, os alunos que se envolvem nestas estratégias de grupo serão *a posteriori* capazes de adaptar um comportamento estratégico similar quando estiverem sozinhas a ler. Desta forma, desde

o Jardim de Infância é possível inculcar e desenvolver nos alunos a compreensão autónoma.

No entanto, apesar de terem sido definidas as Orientações Curriculares para o ensino pré-escolar, nestas continuam a não ser especificadas as Estratégias/Modelos a aplicar no ensino pré-escolar. De acordo com resultados da investigação de Fernandes (2005), na escola existe diversidade de modelos educativos o que acaba por ser um entrave à aprendizagem da leitura e da escrita. Ao invés, a diversidade deveria ser sinónimo de inovação e de motivação para aplicar no ensino práticas ligadas ao desenvolvimento de conhecimentos emergentes. Segundo Fernandes (2005), a língua é dos principais elementos de trabalho, desde o primeiro momento, começando pelo acolhimento diário aos alunos, passando pela planificação até às actividades didácticas. Contudo, de forma a fomentar o gosto pela leitura diversas iniciativas e intervenientes têm um papel fulcral. Sousa (2007) coloca em primeiro lugar o papel do adulto uma vez que a criança no seu ambiente familiar ao contactar com os pais leitores compreende a importância e o papel da leitura, tendo mais probabilidade de construir um projecto pessoal de leitor. Porém a escola e o professor em particular assume um papel fulcral. Se a criança observar um docente que lê regularmente terá mais probabilidade de querer ler. De acordo com o autor supra citado para além do professor, os livros de qualidade e a leitura de géneros literários diversificados são outro dos factores promocionais do gosto pela leitura.

### **Modelos de Leitura**

Como já foi referido anteriormente cabe aos Educadores/Professores promover a compreensão leitora nas crianças, ajudando-as a construir conhecimentos literários e estratégias de leitura incorporando a utilização de aprendizagens envolvidas em

actividades, por exemplo através de leitura interactiva. Este modelo de leitura é efectuado em voz alta, normalmente apresentado como sendo uma leitura dirigida. De acordo com Russell Stauffer (1969), este tipo de leitura promove actividades pensadoras, em que as crianças numa primeira fase fazem previsões de acordo com as ilustrações das histórias. Numa segunda fase, lêem o texto ou ouvem-no e por último, e em jeito de conclusão, as crianças avaliam as suas previsões dentro do contexto de uma discussão. No final da discussão, eles continuam a dizer o que acham que vai acontecer na outra parte da história e assim sucessivamente.

Segundo a óptica de Ferreiro e Palácio (1987) este modelo interactivo leva a que as crianças participem e desenvolvam a compreensão no decorrer do ensino. Mas este tipo de modelo não é regra. De acordo com estes autores os professores falam aproximadamente 2/3 do tempo, ou seja numa aula de 30 minutos, apenas 10 minutos ficam para os alunos exporem as suas ideias. De acordo com os Ferreiro e Palácio (1987) foi desenvolvido um programa designado por KEEP que foca, acima de tudo, a necessidade de existir “trocas nas interacções entre alunos e professores nas lições de leitura” (p.172) contribuindo para os progressos das crianças.

Estas investigações internacionais mostraram que a literacia deve ser promovida o mais cedo possível e serviram de guia para o estabelecimento de práticas promotoras de literacia. Nas últimas décadas existiu em Portugal um desenvolvimento claro nas práticas educativas de leitura no Jardim-de-Infância. Por exemplo, Viana (2001) mostra consequências positivas de um programa desenvolvido para estimular a compreensão leitora no Jardim-de-Infância onde simultaneamente se procura fomentar a capacidade e a consciência oral e escrita. Conta-se diariamente uma história, sobre a qual se pergunta às crianças quais os assuntos que estão inseridos nessa mesma história, as suas opiniões, sentimentos e conhecimentos do mundo. As crianças também têm de explicar

sinónimos, identificar palavras novas e formar frases novas com essa nova palavra, depois de cada história ouvida e compreendida, as crianças recontam-na e o educador escreve esse mesmo reconto.

Semelhante ao nível dos conteúdos, mas algo diferente no que diz respeito à entidade promotora da emergência literária, em Portugal está a ser implantado o Plano Nacional de Leitura, promovido pelo Ministério da Educação e por outras entidades e organismos. Os objectivos do Plano Nacional de Leitura são: a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo; b) Criar um ambiente favorável à leitura, c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; f) Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura e g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Com vista à consecução de todos estes objectivos, o Plano sugere vários livros que podem ser lidos pelos Educadores de Infância. Assim como sugere a realização de feiras do livro, concursos e actividades centradas em histórias e outras actividades promotoras da leitura, nomeadamente a visita de escritores e ilustradores. Desta forma, o Plano Nacional de Leitura visa fomentar mais e melhor literacia nas nossas escolas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) dizem que “Não há crianças que não contactem com o código escrito, ao entrar para a educação pré-escolar e que não tenham já algumas ideias sobre a

escrita” (p.65). Sempre que a criança, em idade pré-escolar, contacta com a leitura e a escrita intervêm factores motivacionais, factores operativos, factores linguísticos e factores ortográficos. Os factores motivacionais devem acontecer pelo facto das crianças serem estimuladas para a aquisição de conhecimentos emergentes da leitura e da escrita e assim criarem elevadas expectativas em relação aos livros, e considerá-los como uma fonte de satisfação de necessidades. No que respeita aos factores operativos ocorrem a habilidade para usar a linguagem sem referência directa ao contexto imediato e a utilização de estratégias de auto-correcção. Os factores linguísticos acontecem quando a criança já tem familiaridade com a forma oral da língua escrita ao nível da semântica, da sintaxe e da pragmática. Segundo Neves e Martins (2000) os factores ortográficos acontecem numa fase posterior ao ensino pré-escolar, as crianças já possuem conhecimento das convenções acerca do impresso; a diferenciação entre a imagem e o impresso; a diferenciação entre letras e números; conceitos acerca das componentes do impresso (palavras, espaços, letras); convenções direccionais de leitura e pontuação; relação das letras com o som do discurso

### **Conhecimentos Literácitos**

De acordo com Martins, A e Neves, C. (1991) no início dos anos setenta, Downing e Bruner demonstraram “que a leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo como se pensava. É fundamentalmente um acto cognitivo...” (p.15) também em estudos mais recentes nomeadamente estudos efectuados por Ferreiro e Teberosky (1980), mostram essa realidade. Assim, os Educadores de Infância devem preocupar-se não em realizarem actividades de treino das aptidões psicológicas, mas sim em desenvolverem actividades que permitam à criança compreender a natureza e a função da leitura, deste modo, devem-lhes proporcionar o máximo contacto com a leitura e a

escrita. À semelhança destas investigadoras também Sénéchal (2006), nas suas investigações sobre literacia familiar constatou que alguns pais, ao lerem para os filhos, ensinam-lhes conhecimentos literácitos. Por exemplo, quando os pais ensinam aos filhos uma habilidade específica, como reconhecer as letras do alfabeto as crianças aprendem-nas facilmente.

Na mesma linha de pensamento, Alves Martins, (2002) e Cardoso Martins, (1995), referem que a aprendizagem literácita fomenta-se através da realização de actividades que proporcionem o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível da análise silábica e da rima. Pois, deste modo, os alunos consolidam as suas capacidades de aquisição de competências ligadas à leitura e à escrita.

De acordo com Lopes (2006) as crianças em idade pré-escolar possuem um “processador fonológico”, é através deste que os alunos adquirem a capacidade de traduzir o que foi falado em letras, apesar de ainda não possuírem a capacidade de perceber as sequências das letras inseridas no texto. Através da investigação de Lopes (2006) podemos dizer que o contacto constante com a linguagem escrita vai desenvolvendo nas crianças a ideia de que a fala e a escrita estão relacionadas. Logo, como defende este autor o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser trabalhado logo no ensino pré-escolar.

Em Portugal, as Orientações Curriculares são muito gerais. Embora refiram actividade ligadas à Literacia Emergente e à Consciência Fonológica, não oferecem um guião específico ou propostas de trabalho detalhadas neste âmbito.

Por outro lado, estudos recentes sugerem que quando os Educadores de Infância não dão valor à implementação de práticas pedagógicas que ajudam o aluno a desenvolver conceitos emergentes de leitura e de escrita e de consciência fonológica.

Eles tendem a valorizar a linguagem oral e o desenvolvimento das capacidades sociais no ensino pré-escolar (Lopes, 2006).

Pouco se sabe sobre o impacto que os diferentes métodos utilizados na educação podem ter sobre os alunos que estão numa fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Representações precoces acerca da funcionalidade da Linguagem Escrita**

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização. Os sentidos atribuídos à aprendizagem da leitura e da escrita são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor. De acordo com esta perspectiva, pretende-se que cada criança construa o seu Projecto Pessoal de Leitor/Escritor, que reconheça as características do processo de leitura e escrita e que compreenda a relação entre o oral e o escrito. Uma criança que construa o seu Projecto Pessoal de Leitor/Escritor apresenta um conjunto de motivos preferencialmente internos (Ex.: “quero aprender a ler para contar histórias ao meu pai”) que constituem uma base sólida para o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

Para a construção do projecto pessoal leitor/escritor ocorrem situações onde as crianças reconheçam os diferentes tipos de suporte escrito (Ex: jornais, livros de histórias), as diferentes mensagens que vinculam e as diferentes formas de os ler (Ex.: leitura silenciosa, leitura em voz alta). Levar a criança a perceber as funções da escrita como escrever cartas, recados, entre outras, facilita a construção do seu projecto pessoal leitor/escritor.

Muito importantes são as situações de leitura de livros infantis onde as crianças aprendem a associar a leitura ao mundo do imaginário e do maravilhoso, descobrem a associação entre ler e prazer (leitura como fonte de prazer), e a manipularem os livros.

O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e da escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças. A funcionalidade da leitura e da escrita é o motor da aprendizagem de ambas as competências. As crianças antes do ensino formal da linguagem escrita formulam hipóteses sobre as relações entre diferentes suportes de escrita e as respectivas mensagens.

Entre muitas outras coisas, a escrita engloba o saber a forma como o escrito se relaciona com o oral, como varia a forma e o estilo consoante a situação e compreender como aqueles que lêem o que escrevemos reagem ao que está escrito. Ferreiro e Palácio (1987) ao observarem as garatujas das crianças que pretendiam representar textos, verificavam que estas possuíam características comuns, uma grafia mais linear do que circular, feita sobretudo na horizontal, repetição de segmentos semelhantes sequências de letras e maior semelhança com a escrita do que com o desenho.

A progressão da criança relativamente aos seus conhecimentos sobre o código escrito é lenta e faz-se a partir da altura em que a criança ainda não é sensível às diferenças entre o desenho e a escrita e muito menos às diferenças objectivas do escrito. Nesta fase escritas iguais podem ter o mesmo significado, o que importa é a intenção de quem escreve. Aos poucos, a criança vai estabelecendo critérios próprios para a escrita. Por exemplo para escrever é preciso um número mínimo de três letras, ou por vezes duas letras (depende da criança) e tem de haver vários tipos de grafemas e a forma de escrita tem de ser linear.

Normalmente, entre os 3-5 anos a criança vai associar o escrito ao significado segundo critérios quantitativos: os objectos maiores são representados com um número maior de letras ou com letras maiores. Antes de a criança conseguir escrever segundo o nosso sistema alfabético (o oral codifica-se no escrito, e o que é codificado são os

fonemas), a sua escrita passa por várias etapas. De acordo com Silva (2003) a primeira designa-se por escrita pré-silábica, do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever e recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras. A linguagem escrita não está ainda relacionada com a linguagem oral, sendo a escrita das diversas palavras orientada por critérios de quantidade mínima de palavras e de variação na sua posição para a escrita de palavras diferentes. Pode acontecer que a criança estabeleça relação entre a sua escrita e o tamanho do referente (Ex.: Para as crianças Elefante será uma palavra maior do que a palavra Formiga).

A segunda etapa designa-se por escrita silábica sem fonetização. A escrita é já orientada por critérios linguísticos onde a unidade do oral representada na escrita é a sílaba. No entanto, a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária (Ex.: AE para Ga-to). Já há uma tentativa de correspondência entre o oral e o escrito apesar da unidade oral representada na escrita ser a sílaba; a leitura das palavras é silabada e há uma tentativa de segmentar o enunciado oral.

A terceira etapa caracteriza-se pela adopção de uma escrita silábica com fonetização (parcial ou total). A escrita é agora orientada por critérios linguísticos; a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética) e as letras escolhidas não são arbitrárias. (Ex.: Para Ca-va-lo escreve AVT- escrita silábica com fonetização parcial: ou AVU- escrita silábica com fonetização total).

A última fase é a escrita alfabética, e nesta fase a leitura deixa de ser silábica, as operações de segmentação são conseguidas e as palavras contêm um grafema para representar cada fonema. Não existe uma passagem directa de etapa para etapa, ou seja,

a criança pode apresentar simultaneamente palavras escritas segundo uma escrita silábica sem fonetização, assim como palavras escritas segundo uma escrita alfabética

Quanto maior for o contacto com suportes, mais oportunidades terão as crianças de se interrogarem e colocarem hipóteses sobre as suas funções, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral. Desta forma, as crianças vão criando concepções precoces sobre a linguagem escrita.

No trabalho em torno da emergência da leitura é extremamente importante que as crianças desenvolvam conceitos sobre o código escrito uma vez que este representa unidades da linguagem oral. Desta forma, o trabalho sistemático e contínuo em torno da consciência fonológica deve ser estimulado, uma vez que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura pode ser considerada uma relação recíproca e interactiva (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008) pois tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de aquisição da leitura.

Uma vez que as actividades de consciência linguística estão, directa ou indirectamente, relacionadas com os diálogos, actividades iniciais do ensino da leitura (Miguéis, Dias, Russo, Barata, Damião e Fernandes, 2006) a consciência dos fonemas em crianças do pré-escolar e o nível de consciência fonológica revela-se “o mais importante determinante do sucesso na aprendizagem da leitura” (p.20). Desta forma, as actividades que incidem em rimas e trava-línguas tornam-se importantes, dado que aludem ao trabalho ao nível silábico (Freitas e Santos, 2001) que permite desenvolver nas crianças, “capacidades progressivamente mais complexas de análise da estrutura fonológica da língua” (p.82), sendo a sílaba um instrumento que permite, às crianças, pensarem sobre a escrita. Assim, os educadores devem ser conhecedores do

desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos a fim de lhes promoverem, de forma adequada, todos os comportamentos emergentes.

### **Concepções sobre a Linguagem Escrita antes de se saber Ler**

De acordo com Mata (2008) a leitura na sua sala deve integrar a intencionalidade uma vez que esta apoia e facilita a compreensão na sua dupla vertente - funcional e estratégica. Tal como referimos anteriormente, à medida que se desenvolvem estratégias de leitura em contexto de sala de aula, as crianças vão-se apercebendo, gradualmente, de algumas convenções e características do sistema de escrita. Estas estratégias permitem-lhes ainda, sentirem-se competentes enquanto leitores e incentiva-os na identificação de novas palavras bem como, no desenvolvimento de um vocabulário visual alargado (palavras que identificam globalmente de forma). Esta é uma etapa crucial para, mais tarde, procederem a comparações entre palavras e identificarem características comuns, regularidades e irregularidades, que lhes vão permitir desenvolver concepções mais avançadas sobre a leitura e a escrita.

Um olhar atento às Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) permitem-nos ver que elas contemplam o contacto e o desenvolvimento de competências de leitura, que se podem enquadrar em três vectores centrais: a) comportamentos e estratégias de leitor; b) contacto com diferentes suportes de leitura; c) desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler. As interacções preconizadas no referido documento, apelam a aprendizagens contextualizadas, significativas e informais, atendendo a que, elas são promotoras da valorização da leitura, bem como do prazer a ela associado, sobressaindo a importância que o livro e a leitura de histórias têm.

O processo de emergência da leitura tal como o da escrita, é um processo sucessivo e conjunto, que envolve várias vertentes. As concepções precoces e o conhecimento das noções que as crianças desenvolvem sobre o acto de ler, as suas funções. Os comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância, uma vez que nos permitem conhecer o entendimento das crianças sobre este processo. Sem dúvida, este conhecimento vai permitir aos Educadores proporcionar às crianças as condições essenciais ao seu desenvolvimento literário.

Neste sentido, Martins e Niza (1998) referem um estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1980) que analisou as concepções das crianças em idade pré-escolar sobre o acto de leitura. Este investigador concluiu que para algumas crianças “a leitura não é possível sem voz”, enquanto que para outras a leitura se faz “independentemente da voz”, havendo ainda crianças que são capazes de fazer a “diferença entre olhar e ler”.

Contudo, tal como já foi referido ao longo deste estudo, considera-se a leitura, na acepção de Curto, Morillo e Teixidó (2000) como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida. Uma vez que a leitura e a escrita envolvem processos cognitivos complexos, necessitam de ensino directo e intencional, ao invés da oralidade que é espontânea e inata.

### **A Importância das Interações Sociais nos Conhecimentos Emergentes Literários**

Clay (1967) introduziu o conceito de literacia emergente para descrever o facto de as crianças desenvolverem conceitos sobre a escrita e a leitura muito antes de entrarem na escolaridade obrigatória. Este desenvolvimento parece ser alimentado pelas interações sociais, através do carinho dos adultos, o contacto com materiais impressos e, em particular, com histórias de livros infantis. Também Ferreiro, Palacio (1987) defendem que a leitura e a escrita são “um processo social, que sempre tem lugar em

contexto social e culturalmente organizados com fins tanto sociais como pessoais” (p.165). O contacto precoce com utilizadores de escrita permite também a compreensão de que a diversos tipos de suporte, correspondem diferentes conteúdos de escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita implica um processo de integração de práticas culturais próprias de comunidades alfabetizadas. Cabe ao ensino pré-escolar e seus professores fomentar nas crianças o gosto pela escrita e pela leitura, pois é neste nível de ensino que as crianças começam a adquirir os conhecimentos emergentes sobre a literacia. Se os profissionais da educação incentivarem a criança para esta área, a criança ganhará um fascínio sobre o código escrito que permanecerá para o resto da sua vida.

O desenvolvimento da linguagem oral, no qual assenta a aprendizagem da leitura e da escrita, depende também do interesse da criança em comunicar e por isso é importante que se estabeleçam relações pessoais (Criança-Adulto, Adulto-Criança e Criança-Criança), que estimulem esse desejo. As ocasiões de diálogo e partilha de vivências devem ser favorecidas, pois é assim que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas. As rimas, poesias, lengalengas e trava-línguas são situações que, de uma forma lúdica, também trabalham a linguagem. De acordo com as Orientações Curriculares deverá existir espaços próprios destinados ao desenvolvimento das várias áreas de desenvolvimento. Deste modo, a criança deve possuir dentro da sua sala de aula meios que permitam o seu desenvolvimento.

A noção de que a escola deve oferecer aos seus alunos leituras quotidianas de diversos textos literários de recepção infantil na sala de aula parece bem enraizada na literatura sobre este tema (Balça, 2007). De igual modo, parece inquestionável a ideia de que o educador deve explorar convenientemente o texto literário, trabalhando todas

as actividades de pré-leitura, nomeadamente a apresentação do livro, que deve incluir a apresentação da capa, da contra-capa, o título da história e o nome do autor (Cadima e Silva, 2005). O que parece menos consensual é o tipo de conhecimento sobre o código escrito que as crianças devem apropriar quanto imersas nestas leituras partilhas ou guiadas pelo Educador. Deste modo, torna-se importante conhecer melhor o enfoque colocado no tipo de interações com a leitura que se devem promover “antes, durante e depois da leitura da história.”

### III – Metodologia

#### Objectivos do estudo

Verificamos, a partir dos aspectos abarcados pela recensão de literatura apresentada, que existem muitos trabalhos sobre leitura de histórias (Beals, De Temple e Dickinson, 1994, Campbell, 2001; Colburn, 1990; Duke, 2000). Contudo, parece inequívoco que precisamos de saber mais sobre os modelos e práticas utilizadas no ensino pré-escolar português, daí termos sentido necessidade de investigar como é que a literacia é explorada através da leitura de histórias no ensino pré-escolar público português.

Assim, o presente trabalho surgiu da necessidade de descrever a forma como a literacia no ensino pré-escolar Português é abordada pelos Educadores de Infância e de aferir a forma como a mesma é apreendida pelos alunos. Atendendo a estes dois objectivos gerais, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Identificar a forma como os *comportamentos emergentes* de leitura são trabalhados pelos Educadores de Infância em estudo.

- Verificar se as actividades e estratégias desenvolvidas pelas Educadoras em estudo influenciaram os resultados dos comportamentos emergentes de leitura e a consciência fonológica das crianças (teste emergentes de leitura e de consciência fonológica aplicados em duas fases distintas).

- Compreender as concepções pedagógicas das Educadoras de Infância em estudo, quando em contexto de sala de aula abordam as histórias seleccionadas.

- Compreender a forma como as actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula são, ou não, promotoras de conhecimentos literácitos.

## **Opções Metodológicas**

O nosso estudo pretendeu descrever a forma como a literacia foi trabalhada no ano lectivo de 2007/2008, num Jardim-de-infância do Distrito de Lisboa.

A recolha de testes às crianças a que procedemos, no início e final do ano lectivo, e a observação de aulas e de entrevistas semi-estruturadas às educadoras, proporcionou a triangulação de dados e esta, por sua vez, fornece pistas que ajudará a responder às seguintes questões orientadoras: 1) Quais as estratégias utilizadas pelas Educadoras de Infância quando realizam leituras de histórias para as crianças; 2) Como é que as estratégias adoptadas influenciam os conhecimentos emergentes de leitura e de escrita nessas mesmas crianças.

Em qualquer projecto de investigação é fulcral ter sempre presente um fio orientador, neste caso, tivemos em conta o objecto do estudo em questão, os métodos e as técnicas previstas a utilizar no decorrer da realização do projecto. O propósito desta investigação é inventariar o tipo de actividades ligadas ao desenvolvimento da literacia que são utilizadas pelas Educadoras de Infância e que tipos de actividades e estratégias são privilegiadas pelas mesmas, no Jardim-de-Infância. Interessa-nos saber até que ponto as crianças têm conhecimentos emergentes da leitura e da escrita e se as actividades propostas pelas Educadoras têm impacto nesse conhecimento.

Desta forma e tendo em conta a triangulação metodológica, bem como os objectivos deste estudo, optamos por uma abordagem que integrou técnicas qualitativas e quantitativas, recorrendo a três técnicas diferentes de recolha de dados: - observação, testes de conhecimentos e entrevistas - no sentido de obtermos uma melhor compreensão e interpretação do fenómeno a estudar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem a literacia como um domínio incluso na área da expressão e comunicação. A base dos

fundamentos que nortearam estas orientações assenta na criança como sujeito do processo educativo, na construção articulada do saber e numa pedagogia diferenciada, realçando a importância dos livros e das bibliotecas como suporte para o desenvolvimento da leitura. No entanto, as Orientações Curriculares não especificam o tipo de comportamentos emergentes e estratégias que os Educadores devem privilegiar estando assim justificado o motivo para incidir esta investigação sobre o conhecimento do código escrito e a compreensão leitora no Jardim-de-Infância.

### **Estratégias de Estudo de Caso**

Segundo Ponte (1992), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida com um programa, um projecto, um instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade pessoal. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias.

Esta investigação assume-se, como particularista, uma vez que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de essencial e de característico. Este tipo de investigação tem sempre um forte cunho descritivo, uma vez que o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas sim, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para isso apoia-se numa descrição consistente, isto é factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo.

Contudo, um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Recorre-se a ele, tal como Réus (2002) menciona, quando não se tem controlo sobre os acontecimentos e não é portanto possível, ou desejável, manipular causas do comportamento dos participantes. Este estudo foi desenvolvido dentro de um contexto

real, tirando todo o partido possível de fontes possíveis de fontes múltiplas de evidências como de entrevistas, observações e análise de testes aos conhecimentos dos alunos. Logo, as conclusões nele obtidas, apenas podem ser entendidas como pistas para a compreensão do tema sendo válidas apenas para a amostra em estudo, encontrando-se as suas limitações minimizadas (Stake, 2005) através da triangulação de dados (observações, testes e entrevistas).

Adoptámos a vertente qualitativa deste estudo tendo por base as seguintes características enunciadas Bogdan e Biklen (1994, p.47-51): a) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre; b) A investigação qualitativa é descritiva. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem, entre outros, a transcrição de entrevistas e tentam analisar os mesmos em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registados ou transcritos. Assim, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; c) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início e vão-se tornar mais fechadas e específicas no extremo. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

## **Caracterização do Caso e Participantes**

Reportando-nos aos objectivos desta investigação e à metodologia seguida, seleccionamos um método não probabilístico de amostragem que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é útil quando temos por objectivo estudar um grupo. A nossa amostra, não aleatória, foi definida de forma intencional (Bogdan e Biklen 1994) constituindo assim uma amostra de conveniência, (Patton, 1990). Esta decisão foi tomada tendo em conta a receptividade dos participantes, nomeadamente o facto de duas Educadoras estarem envolvidas em projectos relacionados com o desenvolvimento da literacia no pré-escolar e a facilidade de acesso aos Jardins-de-infância.

A amostra foi constituída por um Jardim-de-infância do Distrito de Lisboa, tendo acedido participar no nosso estudo três Educadoras de Infância identificadas ao longo desta investigação como pertencentes às turmas um, dois e três (E1, E2 e E3).

As três docentes pertenciam ao quadro da referida escola. A Educadora 1 (E1) tinha cinquenta e seis anos e naquele ano lectivo era o trigésimo segundo ano do seu serviço docente. A Educadora 2 (E2) estava no seu vigésimo sexto ano de serviço, tinha quarenta e oito anos. Relativamente à Educadora 3 (E1), tinha cinquenta anos de idade, vinte e sete de serviço. Todas as docentes eram licenciadas. A nossa investigação contou com a participação dessas três Educadoras de Infância e das suas turmas, de acordo com a estrutura apresentada no Quadro 1.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos alunos por faixas etárias, por sala e número de alunos a frequentar o Jardim-de-infância pela segunda vez.

<b>Turmas:</b>	<b>5 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>A frequentar pela segunda vez (5 anos)</b>	<b>A frequentar pela segunda vez (4 anos)</b>
<b>E1:</b>	14	11	3	0
<b>E2:</b>	13	9	4	1
<b>E3:</b>	10	8	5	3

**Quadro2**

### **Procedimentos de Recolha e Análise de dados**

As principais estratégias adoptadas para esta investigação visaram a obtenção de dados que permitissem caracterizar as práticas educativas das Educadoras, bem como a recolha de informação sobre como estas influenciaram os conhecimentos emergentes da leitura e a consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar.

Uma vez que se realizou a observação directa na sala de aula, foram construídas grelhas de observação e registo de dados, onde foram incluídos os registos das três turmas em estudo, o que nos permitiu recolher informações, através do contacto directo com as situações reais. Este método, baseado na observação, possibilitou a captação de comportamentos no momento em que os mesmos foram produzidos. Através deste tipo de metodologia o investigador pôde constatar quais os métodos utilizados pelas educadoras no desenvolvimento dos conhecimentos emergentes da leitura e da nas crianças. A análise das observações efectuadas aos educadores, em contexto de sala de aula, permitiu-nos avaliar o modo como as histórias foram exploradas bem como os aspectos que foram desenvolvidos com maior acuidade. Estas observações foram sujeitas a gravação áudio afim de se proceder a uma análise cuidadosa e criteriosa de todas as intervenções de Educadora/Aluno.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a recolha e análise de referências bibliográficas, cujos autores contribuíram para uma melhor compreensão do objecto de estudo.

Para a realização de um estudo, Melot e Corroyer (1992) defendem que só os sujeitos que usam o feedback para construir uma representação coerente entre a estratégia usada e os resultados obtidos é que mantém a estratégia e/ou a usam em situações semelhantes. Neste contexto, a entrevista que foi realizada às educadoras participantes permitiu-nos perceber e avaliar a presença ou ausência desta relação. Esta foi composta por oito questões. As duas primeiras perguntas pretendiam colocar a Educadora à vontade, referindo-se a aspectos irrelevantes. As três seguintes estavam relacionadas com a diversidade e tipo de estratégias utilizadas para o desenvolvimento do projecto de leitor de cada aluno. Por fim, com as duas últimas questões pretendíamos saber qual as concepções tidas pela família em torno da promoção da literacia (na opinião das entrevistadas) bem como, o percurso/ desenvolvimento profissional e formação inicial de cada uma.

Através de pré-testes realizados às crianças, analisamos os seus conhecimentos fonológicos e os conhecimentos emergentes da leitura. Esta recolha de dados possibilitou a caracterização dos conhecimentos literácitos das crianças *a priori* e a sua comparação com os que adquiriram atendendo aos métodos pedagógicos utilizados pelas Educadoras. Tal como Tuckman (2005) refere a validade de uma *testagem* depende muitas vezes da utilização de um pré-teste uma vez que, este determina o estado inicial do sujeito em relação a “ uma determinada variável” (p.175). Contudo, este autor refere que o pós-teste pode “não estar apenas a medir o efeito do tratamento experimental” (p.175) uma vez que ele pode reflectir também a experiência do pré-teste, o que, neste estudo será tido em conta na análise descritiva.

Relativamente à análise de dados, Miles e Huberman (1984) designa-a como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p.24). Os dados recolhidos foram analisados e processados estaticamente através de técnicas de estatística descritiva de forma a obter dados através de indicadores estatísticos, nomeadamente a média (Pestana e Gajairo, 2005). Realizamos também testes estatísticos paramétricos: o Teste  $t$  que compara, de acordo com Tuckman (2005), duas médias a fim de determinar se a probabilidade da diferença é uma diferença significativa ou ocasional. No Teste  $t$  utilizado para comparação de resultados numa mesma turma, ou grupo de alunos, seleccionámos o parâmetro que permite a análise de amostras emparelhadas. Este tipo de teste para amostra emparelhada permitiu “comparar o mesmo grupo de sujeitos em diferentes condições ou tratamentos” (p.42). No presente estudo, aplicámos este teste em duas condições distintas: nos pré e nos pós-testes em todas as turmas/grupos. No outro teste utilizado, optámos por proceder a comparações de acordo com amostras independentes, sendo a comparação de médias feita entre “dois grupos de sujeitos distintos (casos) na mesma variável (teste  $t$ ) ou num grupo de variáveis” (Pestana e Gajairo, 2005 p. 227). Esta opção permitiu-nos fazer comparações entre os mesmos testes aplicados a turmas/grupos distintos. Por fim e de forma a podermos relacionar as práticas das Educadores com os resultados obtidos pelos alunos nos testes aplicados utilizámos o teste  $R$  de Pearson. Este teste mede a intensidade da associação “entre variáveis intervalo/rácio” (Pestana e Gajairo, 2005, p.38) a fim de relacionar os dados através de digramas de dispersão e poder verificar se há alguma relação entre as variáveis em estudo.

Deste modo, atendendo a todas as técnicas de recolha de dados e análise referidas anteriormente, enveredámos por uma metodologia mista, quantitativa e

qualitativa, porque encontrámos nesta articulação uma complementaridade que nos permite uma melhor compreensão do objecto em estudo (Carmo e Ferreira, 1998). Embora muitos investigadores não concordem com a articulação entre os métodos quantitativos e qualitativos, também Reichardt e Cook (1986) defendem que cabe ao investigador articular da maneira mais conveniente cada um deles entre si.

Através da análise do quadro 2, pudemos verificar a adaptação destas vertentes metodológicas ao presente estudo.

	Vertente Quantitativa		Vertente Qualitativa		
<b>Técnica de Recolha</b>	Testes de conhecimentos emergentes de leitura e de escrita bem como de segmentação e reconstrução silábica		Dez observações e gravação áudio das aulas		Entrevistas
<b>Participantes</b>	3 Educadoras de Infância	59 Crianças	3 Educadoras de Infância		
<b>Objectivos</b>	Identificar a forma como os comportamentos emergentes de leitura e de escrita são trabalhados pelos Educadores de Infância.	Verificar se as actividades e estratégias desenvolvidas pelas Educadoras em estudo influenciaram os resultados dos comportamentos emergentes de leitura (teste emergentes de leitura, de escrita e de consciência fonológica aplicados em duas fases distintas).	Compreender se o tipo de actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula são promotoras de comportamentos literácitos	Identificar a forma como os comportamentos emergentes de leitura e de escrita são trabalhados pelos Educadores de Infância	Compreender as concepções pedagógicas das Educadoras de Infância em estudo, quando em contexto de sala de aula abordam as histórias.
<b>Tipos de análise</b>	Análise estatística		Análise de conteúdo		

**Quadro 3**

## **Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **Materiais de Avaliação para o diagnóstico da Emergência da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar**

Fernandes (2004) considera que as experiências linguísticas ao longo da infância, isto é, desde o nascimento até por volta dos oito anos, determinam o desenvolvimento da literacia. Este autor citando Adams, entre outros, considera que as competências fonológicas são um “forte preditor da aprendizagem da leitura” (p.58) devendo-se por isso promover a reflexão sobre a oralidade e o “treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.9).

Reis e Adragão (1990) constataram que no ensino português a fonética não é uma competência suficientemente desenvolvida e referem que esta situação é uma das principais causas para a ocorrência do erro ortográfico. Também para Hébrard (2003) a fonética é uma condição para a aprendizagem da leitura; sem esta competência correctamente desenvolvida a alfabetização fica comprometida. De facto, se os alunos não souberem fazer a distinção entre os sons e aprenderem a ler apenas fazendo a distinção entre grafemas, a leitura pode ficar condicionada. Cientes destas dificuldades, decidimos analisar a forma como o Ensino Pré-escolar trabalha a área da fonologia. Para tal, adaptamos materiais já existentes que avaliam esta área no Pré-escolar e aplicámos pré-testes e pós-testes, ao universo da população em estudo, depois de definido o domínio linguístico a avaliar - fonológico.

## **Testes de Conhecimento Emergente Da Leitura e da Escrita**

Com o intuito de diagnosticarmos qual o tipo de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que os alunos em estudo tinham, no início do ano lectivo de 2006/2007 (Setembro), aplicámos individualmente os pré-testes de literacia emergente, tendo sido adoptado o mesmo procedimento em Julho do mesmo ano lectivo.

Adaptámos um teste de Clay (1972), tendo a sua administração sido feita de forma individual. Este teste é composto por nove itens (Anexo 1), tendo o experimentador questionado a criança sobre os mesmos. Cada resposta era anotada em grelha (Anexo1), especificamente construída para o efeito, sendo cada resposta certa cotada com um ponto.

Como já foi referido, de acordo com Clay (1991) as experiências com textos impressos fornecem oportunidade para verificar “conceitos acerca do impresso”, englobando este conhecimento a distinção gráfica entre números e letras, entre letras e palavras e o conhecimento da orientação espacial convencional (direccionalidade).

## **Testes de Consciência Fonológica**

Este teste foi adaptado dos testes da avaliação oral concebidos por Sim-Sim (2004), nomeadamente do sub-teste (6) que pretende avaliar competências de *Segmentação e reconstrução* silábica. A opção por este teste prendeu-se com o facto de ele ter sido construído a partir de uma amostra representativa da população de Portugal e porque nele são divulgados os resultados referentes à faixa etária de quatro e seis anos, faixa etária essa abrangida pelo nosso estudo.

Apesar de este sub-teste ser formado por quatro blocos com dez itens cada um que avaliam respectivamente a reconstrução silábica, a reconstrução fonémica, a segmentação silábica e a segmentação fonémica, apenas adaptámos a este estudo ao

primeiro e terceiro blocos: reconstrução silábica e a segmentação silábica, uma vez que eram os blocos que ancoravam os objectivos deste estudo.

Destes vinte itens retirámos aleatoriamente doze itens tendo-se retirado inicialmente aqueles cujo índice de dificuldade era superior a 0,90 por os considerarmos demasiado fáceis. Logo, não seriam discriminativos e aumentariam desnecessariamente o tempo de aplicação dos testes.

Em suma, do Bloco A do teste original mantivemos os itens 1, 3, 4, 5, 8 e 10 enquanto que do Bloco C utilizámos os dois itens dados como instruções, uma vez que considerámos que os mesmos, ao servirem de exemplo, eram considerados de grande facilidade de resolução, os itens 4,7,8 e 10 (Anexo 2). A aplicação dos itens referentes a cada bloco foi sempre antecedida de uma instrução e de um exemplo, tendo o experimentador fornecido feedback correctivo, a fim de se certificar que a instrução tinha sido compreendida pela criança.

Tal como é proposto pela autora do teste, pontuou-se cada resposta certa com um ponto e zero pontos para cada resposta errada, tendo cada bloco passado a ter a cotação máxima de seis pontos. Para cada aluno foi ainda calculada a percentagem de respostas correctas.

No início de Julho aplicámos os mesmos testes para avaliar se no período de tempo que mediou as testagens a intervenção das Educadoras teve impacto sobre as aprendizagens dos alunos.

### **Observações em Contexto de Sala de Aula**

A fim de investigar a forma como as Educadoras de Infância trabalhavam a leitura de histórias em contexto de sala de aula, seleccionamos três turmas onde, entre Outubro de 2006 a Junho de 2007, foram realizadas 30 observações directas não

participantes (10 por Educadora). Woods (1993) defende que o papel de investigador deve ser o de observador das coisas “tal como sucedem naturalmente, com a menor interferência possível da sua presença” (p.52). De acordo com a postura veiculada por este autor, tentamos que a nossa presença fosse a mais discreta possível, procurando sempre o papel de observador não interveniente e acompanhando as aulas num lugar não ocupado, numa zona isolada mas que permitisse ver a postura da Educadora e as reacções dos alunos. De uma forma geral, não foram detectados sinais evidentes de perturbação nos alunos gerados pela nossa presença, o que foi confirmado pelas respectivas Educadoras.

Proceder ao registo de tudo o que ocorre na sala de aula é uma tarefa complexa. Preocupámo-nos, por isso, em focalizar a atenção na actuação das Educadoras na leitura de histórias. Antes de observarmos directamente a condução pedagógica da actividade, procedíamos ao preenchimento e/ou actualização de um registo estruturado (em relação aos suportes de escrita e suas funcionalidades, Anexo 4), permitindo-nos assim caracterizar o ambiente de literacia de cada sala de aula.

De acordo com os objectivos da observação, criámos especificamente para o efeito uma grelha que orientou a nossa observação tendo por base Cadima e Silva (2005) e efectuámos a sua pilotagem em duas salas de Jardim-de-infância não envolvidas no estudo. Constatámos que a grelha possuía itens que não eram passíveis de ser avaliados, uma vez que não iam de encontro aos objectivos do estudo. Alterámos a referida grelha, testámo-la de novo e procedemos aos registos de observação (Anexo 4) incluindo, sempre que considerámos pertinente, comentários e notas que posteriormente poderiam facilitar a análise e clarificar dúvidas.

Os dados resultantes da análise dos registos estruturados de observação, foram confrontados com a opinião transmitida pelas Educadoras através das entrevistas.

## **Entrevistas**

Uma vez que em investigação qualitativa a entrevista é uma fonte de informação sobre aspectos não observáveis do ser humano, resultando de uma negociação entre entrevistado e entrevistador, realizaram-se entrevistas individuais às Educadoras em estudo. De acordo com Walker, citado por Pacheco (1995) a entrevista é “um mecanismo de recolha de dados que pretende obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível” (p.88).

Atendendo a que a entrevista é uma forma de colocar questões com o objectivo de compreender o significado que os sujeitos dão ao fenómeno em estudo e o modo como organizam o mundo em que vivem, o investigador tem que estar atento a questões éticas. Assim, ao utilizar perguntas e registar respostas (linguagem oral ou escrita) independentemente de estas serem registadas em áudio ou não, o entrevistador não deve, tal como Stake (2000) refere, fazer inferências a partir de uma interpretação em que a subjectividade de análise é imposta pelo entrevistador. Para minimizar esta subjectividade, antes de realizar as entrevistas o investigador/entrevistador deve explicitar os objectivos da mesma aos entrevistados, garantindo-lhes ainda a total confidencialidade das informações. Estes procedimentos foram por nós adoptados. Antes da realização das entrevistas às Educadoras, estas foram informadas dos objectivos do estudo, dos aspectos em que se esperava a sua colaboração e foi-lhes garantido o anonimato do conteúdo da entrevista.

As entrevistas constituíram assim a terceira fonte de recolha de dados utilizada. Todas as entrevistas foram directas e exclusivamente conduzidas pelo investigador. Para a sua realização foi feito um primeiro levantamento das questões a abordar contemplando oito áreas.

A partir do conjunto de questões foi elaborado um guião (Anexo 5) que orientou a realização das mesmas, utilizando-se assim a entrevista individual semi-estruturada que na concepção de Loudke e André (1986) é aquela que “se desenrola a partir de um esquema básico porém não aplicado rigidamente permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p.34).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas seguindo, sempre que possível, o guião elaborado de forma a garantir que as questões fossem focadas por todos os participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente a cada uma das três Educadoras participantes, numa sala destinada aos professores, de acordo com a sua disponibilidade, tendo-se procedido à combinação prévia da hora para o efeito. Após o pedido para registar as entrevistas em gravador áudio, ao qual nenhuma participante colocou qualquer impedimento, procedemos ao seu registo. Estas entrevistas tiveram a duração de aproximadamente uma hora e foram posteriormente transcritas e categorizadas para análise de conteúdo.

#### IV – Apresentação dos Resultados

Pretendemos analisar neste ponto os resultados dos alunos em relação aos resultados dos Testes Emergentes da Leitura e da Escrita (ver Quadros 4, 7 e 8 e apêndice 1, 4 e 7), assim como, os Testes de Segmentação (Quadro 5, 9 e 10 e apêndice 2, 5 e 8) e de Reconstrução e Análise Silábica (Quadro 6 e 9 e apêndice 3, 6 e 9). Bem como analisar as Observações Directas (Quadro 11,12,13 e Anexo 4) realizadas em contexto de sala de aula.

Os testes de conhecimento literácitos, segmentação e reconstrução silábica foram aplicados em duas fases distintas: pré-testes em Setembro de 2007 e pós-testes em meados de Julho de 2008. Com eles pretendíamos numa primeira fase aferir os conhecimentos dos alunos, para que os pudéssemos comparar com os resultados obtidos nos pós-testes, bem como verificar se as turmas eram homogêneas e similares em termos de conhecimentos iniciais. Constatámos através da realização de Testes *t* que os resultados obtidos pelas três turmas em estudo eram equivalentes para os testes de conhecimentos emergentes e para a reconstrução silábica mas que o mesmo não ocorreu quando se avaliou a segmentação silábica (ver Quadro 4, 5 e 6).

<b>Teste <i>t</i> (amostras emparelhadas) dos Pré-Testes Emergentes da Leitura e da Escrita</b>			
<b>Escrita</b>			
	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 2</b>	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 3</b>	<b>Comparação entre Turma 2 e Turma 3</b>
<b>Pré-teste</b>	<b>0,34048</b>	<b>0,82127</b>	<b>0,60844</b>

**Quadro 4**

<b>Teste <i>t</i> (amostras emparelhadas) dos Pré - Testes de Segmentação Silábica</b>			
	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 2</b>	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 3</b>	<b>Comparação entre Turma 2 e Turma 3</b>
<b>Pré-teste</b>	<b>0,44328</b>	<b>0,00143*</b>	<b>0,00011*</b>

\*Valores significativos ( $p < 0,05$ ),

**Quadro 5**

<b>Teste <i>t</i> (amostras emparelhadas) dos Pré - Testes de Reconstrução Silábica</b>			
	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 2</b>	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 3</b>	<b>Comparação entre Turma 2 e Turma 3</b>
<b>Pré-teste</b>	<b>0,07882</b>	<b>0,094802</b>	<b>0,07223</b>

**Quadro 6**

### **Testes de conhecimentos emergentes**

A fim de verificarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos demonstrados no início e no final do ano lectivo em relação às convenções da escrita, nas três turmas em estudo aplicámos o Teste *t* para amostras emparelhadas, com a distribuição bi-caudal uma vez que era provável existir um valor estatisticamente superior, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). Observando o Quadro 7 constatamos que existem diferenças significativas em

todas as turmas, mediante a comparação das nove variáveis consideradas (todos os  $p < 0,05$ ).

A turma 2 foi aquela que apresentou um melhor desempenho ao comparar-se os resultados obtidos nos pré-testes com os pós-testes. Este resultado indica que em todas as turmas houve melhorias significativas entre o princípio e o final do ano lectivo.

Teste <i>t</i> (amostras emparelhadas) dos Testes de Conhecimentos Emergentes			
	Turma 1	Turma 2	Turma 3
<i>Pré-teste</i>			
–	0,01141*	0,00421*	0,01206*
<i>Pós-teste</i>			

\*Valores significativos ( $p < 0,05$ ),

**Quadro 7**

De seguida, comparámos os resultados das três turmas apenas nos pós-testes. Como se pode observar, através do Quadro 8, as turmas 1, 2 e 3 apresentam resultados muito semelhantes nas variáveis de desenvolvimento consideradas. A fim de chegarmos a esta conclusão foi necessário aplicar estatisticamente o Teste *t* para amostras independentes, com a distribuição bi-caudal uma vez que era provável existir um valor estatisticamente superior, considerando o nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). Concluimos que não existem diferenças significativas entre a população em estudo.

<b>Teste <i>t</i> (amostras independentes) dos Pós – Testes de Conhecimentos Emergentes</b>			
	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 2</b>	<b>Comparação entre Turma 1 e Turma 3</b>	<b>Comparação entre Turma 2 e Turma 3</b>
<b><i>Pós-teste</i></b>	<b>0,24984</b>	<b>0,4788</b>	<b>0,79774</b>

**Quadro 8**

### **Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica**

Com o intuito de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos demonstrados no início e final do ano lectivo em relação à segmentação silábica nas três turmas em estudo aplicámos o Teste *t* para amostras emparelhadas, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ), com a distribuição bi-caudal devido à probabilidade de existir um valor estatisticamente superior, . Observando o Quadro 9 constatamos que existem diferenças significativas entre os resultados obtidos entre os dois testes nas turmas 1 e 2 ( $p < 0,05$ ), enquanto que na turma 3 não se observaram diferenças significativas.

<b>Teste <i>t</i> (amostras emparelhadas) dos Testes de Segmentação Silábica</b>			
	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>
<b><i>Pré-teste</i></b>			
<b>–</b>	<b>0,00013*</b>	<b>0,00011*</b>	<b>0,14977</b>
<b><i>Pós-teste</i></b>			

**\*Valores significativos ( $p < 0,05$ ),**

**Quadro 9**

No que diz respeito à capacidade de segmentar silabicamente, podemos verificar, através do Quadro 10, que a população em estudo apresentou valores estatisticamente não significativos tendo sido obtidos estes resultados através da aplicação estatística do Teste *t* para amostras independentes, considerando o nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ), com uma distribuição bi-caudal uma vez que era provável existir um valor estatisticamente superior.

<b>Teste <i>t</i> (amostras independentes) dos Testes de Segmentação</b>			
<b>Silábica</b>			
	<b>T1 - T2</b>	<b>T1 - T3</b>	<b>T2 - T3</b>
<b>Pós-teste</b>	<b>0,15937</b>	<b>0,0854</b>	<b>0,73878</b>

**Quadro 10**

### **Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica**

Uma vez que se pretendia investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos demonstrados no início e final do ano lectivo em relação à reconstrução silábica nas três turmas em estudo, aplicámos o Teste *t* para amostras emparelhadas e com a distribuição bi-caudal uma vez que era provável existir um valor estatisticamente superior, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). Observando o Quadro 11 constatamos que existem diferenças significativas entre os resultados obtidos entre os dois momentos nas turmas 1 e 2 ( $p < 0,05$ ). Na turma 3 não se observaram diferenças significativas na reconstrução silábica.

<b>Teste <i>t</i> ( amostras emparelhadas) dos Testes de Reconstrução Silábica</b>			
	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>
<i>Pré-teste</i>			
–	0,03309*	0,01574*	0,26077
<i>Pós-teste</i>			

\*Valores significativos ( $p < 0,05$ )

**Quadro 11**

Através da aplicação estatística do Teste *t* para amostras independentes, cujo nível de significância estatística é de 95% ( $p < 0,05$ ), com uma distribuição bi-caudal uma vez que existia a probabilidade de existir um valor estatisticamente superior, desta forma constatou-se, como mostra o Quadro 12, que o nível de evolução das capacidades fonológicas da população em estudo não apresentou diferenças significativas.

<b>Teste (amostras independentes) dos Testes de Reconstrução Silábica</b>			
	<b>T1 - T2</b>	<b>T1 - T3</b>	<b>T2 - T3</b>
<i>Pós-teste</i>	0,07882	0,39443	0,87197

**Quadro 12**

### **Observações de aulas**

As observações recaíram no tipo de actividades/estratégias utilizadas pelas Educadoras na leitura de histórias. Em trinta aulas observadas (dez por cada Educadora), constatámos que tantos os aspectos relacionados com a literacia e com a exploração do desenvolvimento da linguagem oral foram trabalhados.

Estes aspectos foram observados a partir da leitura de dez histórias (Quadro 13) trabalhadas dentro da *Área de expressão e comunicação*.

Pinheiro, M. (traduzido, 1996). <i>Os três porquinhos</i> . Lisboa: Editorial Estampa.
Vieira, A. (1994). <i>Coelhinho branquinho e a formiga rabiga</i> . Lisboa: Caminho.
Antunes, C. e Pascoalinho, C. (2006). <i>Curtadilo, o crocodilo campeão</i> . Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia, Lda.
Cardoso, C. (adaptado Ana Oom) (2007). <i>Lenda de Coimbra</i> . Lisboa: Expresso Mais Novos - Lendas de Portugal.
Rosa, M. e Santo, P. (2004) <i>Pimpona, a galinha tonta</i> . Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia, Lda
Carlos, P. (1999). <i>A menina gotinha de água</i> . Santa Maria da Feira: Campo das Letras - Editores S.A.
Soares, L. (2005). <i>Lenga lengas - A velha e a bicharada</i> . (pp.21-23). Lisboa: Livros Horizonte.
Dale, P.(1997). <i>Dez numa cama</i> . Porto. Asa
Soares, L. (1994). <i>Ovos misteriosos</i> . Porto: Edições Afrontamento, Lda.
Canto e Melo. (traduzido 1992). <i>Dos "contos das mil e uma noites" Ali Babá e os 40 Ladrões</i> . Porto: Edinter. Edições Internacionais, Lda.

Quadro 13

Em relação às competências emergentes da leitura (Quadro 14) observámos que o aspecto mais trabalhado, pelas Educadoras foi o relacionado com os conhecimentos sobre o impresso (108 vezes) destacando-se, dentro destes, a diferenciação entre letras/números. No que concerne ao modo como o livro foi apresentado, referimos que observamos por trinta e oito vezes diferentes actividades promotoras da identificação das características do livro e do impresso (início e fim do livro). A direcionalidade com retorno foi o aspecto menos trabalhado por todas as Educadoras.

Educadoras	Conhecimentos Emergentes								
	Direccionalidade		Apresentação do livro				Conhecimento sobre o impresso		
	Esquerda/ Direita	Esquerda/ Direita com retorno	Identifica a capa	Identifica a contra- capa	Identifica o início	Identifica o fim	Alude a números	Alude a letras	Aponta para as palavras
E1	5	2	3	1	2	0	44	7	1
E2	3	2	5	1	3	0	18	2	0
E3	4	1	6	3	10	4	24	5	7
<b>Totais</b>	12	5	14	5	15	4	86	14	8
<b>Totais</b>	17		38				108		

**Quadro 14**

Ao efectuar uma análise do Quadro 15 podemos verificar o tipo de actividades exploratórias realizadas, sobressaindo as actividades em torno do vocabulário. Todas as

Educadoras exploraram-no recorrendo à sinonímia, em especial a Educadora 1, e a antonímia, apesar de não ter sido trabalhada pela Educadora 3. Destaca-se o trabalho efectuado em torno das rimas pela Educadora 1 e a ausência de actividades exploratórias em torno das lengalengas pela Educadora 3.

No que diz respeito à síntese e resumo da história, todas as Educadoras colocaram a tónica na exploração feita pelas crianças (26 vezes) em detrimento do resumo efectuado pelas docentes (23 vezes) apesar de, algumas vezes, após o reconto efectuado pelos alunos, as Educadoras terem sentido necessidade de resumir elas próprias a história.

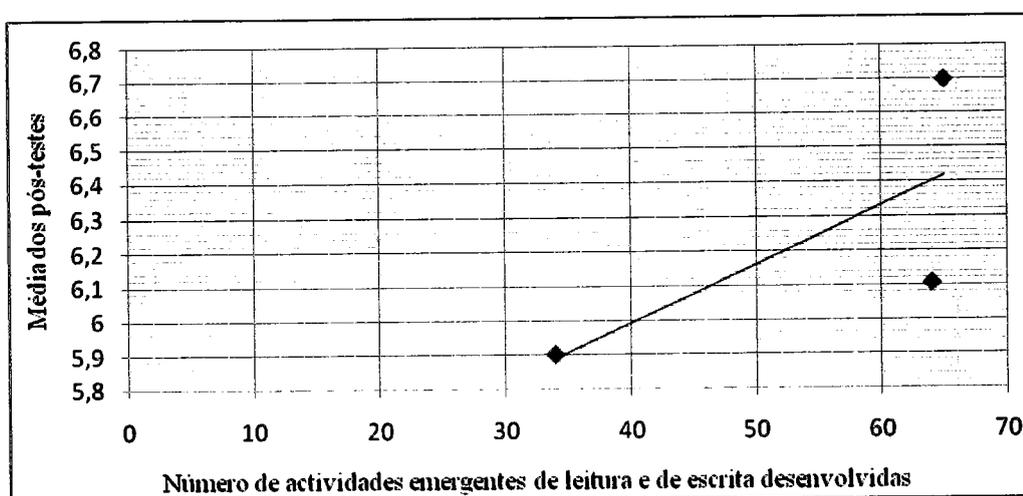
Em relação às actividades de consolidação, verificámos que apenas foram trabalhadas três actividades, todas elas relacionadas com a área das expressões. Contudo, a Educadora 3 não recorreu nenhuma vez à dramatização das histórias exploradas dando primazia ao desenho. Situação distinta foi observada na sala da Educadora 1 que em detrimento de actividades de expressão plástica, valorizou a área da expressão dramática e musical; situação análoga foi observada com a Educadora 2 que trabalhou em igual número de vezes a área das expressões dramática, musical e plástica.

Destas observações, e perante a análise pormenorizada do Quadro 15, constata-se que apesar de terem sido exploradas dez histórias por Educadora, nem todas foram consolidadas com o mesmo tipo de estratégias: Educadora 2 e Educadora 3 dinamizaram actividades de consolidação nove vezes e a Educadora 1 utilizou mais que uma estratégia para promover a assimilação e compreensão de cada história (12).

Trabalha os seguintes aspectos:												
Educadoras	Estratégias desenvolvidas na exploração das histórias					Resumo da história			Actividades de consolidação			
	Rimas	Sinónimos	Antónimos	Lengalengas	Total	Educadora	Crianças	Total	Dramatização	Canções	Desenho	Total
	E1	5	6	3	1	15	6	8	14	5	5	2
E2	3	4	2	1	10	7	9	16	3	3	3	9
E3	2	4	0	0	6	10	9	19	0	4	5	9
Totais	10	14	5	2	31	23	26	49	8	12	10	30

**Quadro 15**

No que concerne a relação entre o número de actividades emergentes de leitura e de escrita desenvolvidas pelas Educadoras em estudo e o resultado dos alunos nos pós-testes emergentes podemos verificar uma correlação positiva entre o número de actividades e os resultados dos alunos ( $r=0,72$ ), como se pode constatar no Gráfico 1.



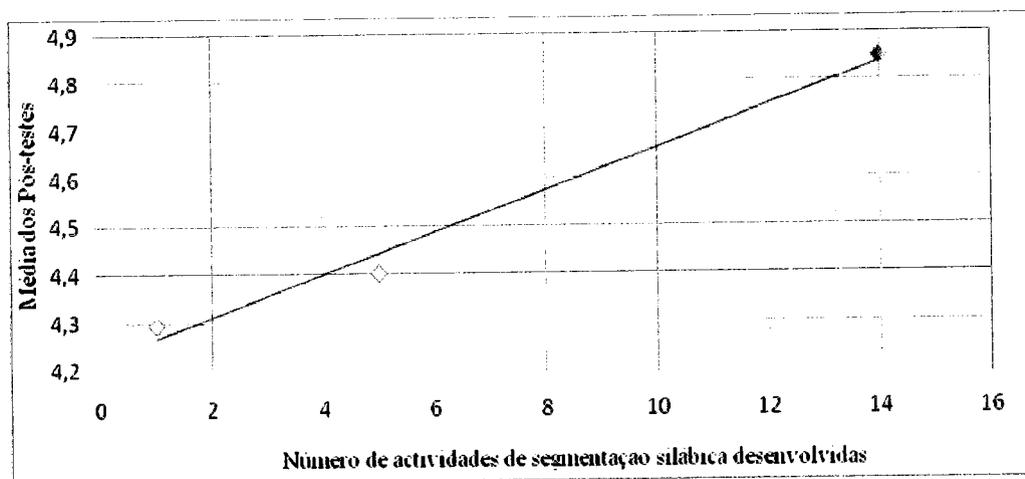
**Gráfico 1**

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, nas trinta observações efectuadas foi nossa preocupação verificar de que forma a consciência fonológica era estimulada. O Quadro 16 apresenta os resultados dessas observações aquando da exploração de histórias. Assim constatamos que apenas a segmentação silábica e a reconstrução silábica foram trabalhadas tendo sido dada primazia às actividades de segmentação silábica. A Educadora 1 efectuou exercícios de segmentação silábica catorze vezes, a Educadora 2 cinco vezes enquanto que a Educadora 3 segmentou palavras em sílabas uma vez. Esta Educadora não realizou actividades de reconstrução silábica enquanto que a Educadora 2 o fez duas vezes e a Educadora 1 três vezes.

Educadoras	Actividades fonológicas desenvolvidas	
	Reconstrução	Segmentação
E1	3	14
E2	2	5
E3	0	1

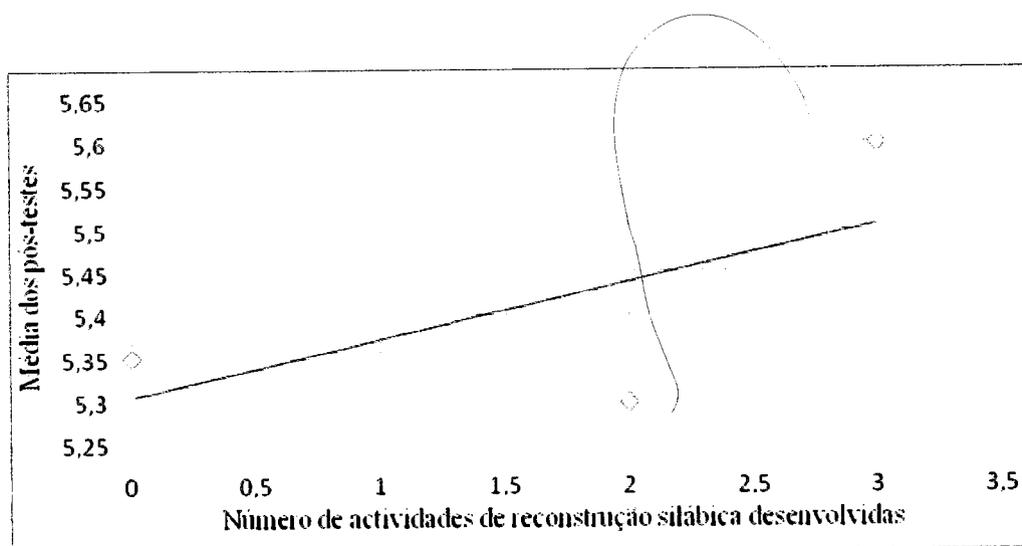
**Quadro 16**

Podemos constatar através da análise do Gráfico 2 que também aqui se verifica uma correlação entre o número de actividades de segmentação silábica desenvolvidas pelas Educadoras e a média de resultados obtidos pelos alunos nos pós-testes ( $r=0,86$ ).



**Gráfico 2**

Através da análise do Gráfico 3 constatamos que a correlação não é tão forte entre o número de actividades de reconstrução silábica desenvolvidas pelas Educadoras e a média de resultados obtidos pelos alunos nos pós-testes ( $r=0,57$ ), apesar das Educadoras não terem desenvolvido um grande número de actividades nesta área não impediu os alunos de obterem melhores resultados nos pós-testes, desta forma podemos aferir que a reconstrução silábica é facilmente executada pelos alunos.



**Gráfico 3**

Observámos ainda o tipo de itens ou questões colocadas pelas Educadoras durante a leitura. Assim, verificamos que todas fazem um grande número de perguntas por história, sendo a Educadora 1 a que mais questionou os alunos ao longo das observações realizadas. Esta Educadora efectuou um total de 206 perguntas, enquanto a Educadora 3 realizou 200 perguntas e a Educadora 2 inquiriu os alunos 124 vezes. Verificamos também, ao analisarmos o Quadro 17, que predominam as questões de tipo inferencial, para as Educadoras 1 e Educadora 2 como pudemos constatar na história da *Pimpona, a Galinha Tonta*, em que a Educadora 2 ainda antes de começar a contar a história começa por fazer perguntas que requerem o conhecimento das crianças:

“Educadora 2- Quando as pessoas desta Quinta querem comer uma laranja o que é que elas fazem?

Criança 1- Vão à laranjeira,

Educadora 2 - Vão à laranjeira buscar uma laranja e quando é uma salada?

Criança 2- Vão à horta!,

Educadora 2- Vão à horta buscar o quê?,

Criança 3- Salada,

Educadora 2- Ó os tomates ó o que for! E se quiserem comer uma galinha assada no forno?

Criança 4- Matam uma galinha”.

Contrariamente a Educadora 3 privilegia as questões de reconhecimento literal como podemos constatar na transcrição retirada da história do Coelho Branco e da Formiga Rabiga:

“ Educadora - Quem é que vai aqui a fugir? (mostra a imagem)

Criança - É a cabra,

Educadora - E de quem é a casa?

Criança - É do coelhinho,

Educadora - Então e a cabra Cabrês ficou contente com a formiga?

Criança - Não, E- Ficou muito...

Criança - Zangada

Educadora - E o que é que aconteceu à cabra?

Criança - Fugiu.”

Verificam-se diferenças significativas na forma como o sentido crítico e a emissão de juízos foi trabalhada pelas três educadoras. Assim a Educadora 2 não privilegia este tipo de questões (3) enquanto que a Educadora 1 e a Educadora 3 trabalharam este tipo de perguntas, pelo menos, uma vez por história, por exemplo na história do *Curtadilo, O Crocodilo Campeão*, podemos constatar através de uma transcrição o tipo de perguntas com sentido crítico realizadas pela Educadora 1:

“Criança - porquê que ele não faz uma festa?

Educadora - Ah! Ah! porque se calhar fazer uma festa sozinha para ele, não é divertido! Achas que fazer uma festa sozinha é divertida?

Criança - Não, E- Uma pessoa fazer uma festa sozinha tem alguma piada não tem?,

Criança - Nem consegue.

Todas as questões relacionadas com o vocabulário foram trabalhadas pelas três Educadoras não se verificando diferenças significativas em relação aos itens de

explicitação do vocabulário. No entanto, a Educadora 1 é a que mais trabalha este tipo de perguntas.

Educadoras	Perguntas colocadas pelas Educadoras				Vocabulário		Total
	Literal	Inferencial		Generalista	Pergunta	Explica	
	Reconhecimento literal	Pergunta lógica: a pergunta está implícita no texto	Pergunta pragmática: está implícita e requer os conhecimentos do leitor	Apreciação da história			
E1	70	42	61	18	7	8	206
E2	48	29	37	3	2	5	124
E3	98	35	42	12	6	7	200

**Quadro 17**

## **Entrevistas**

### **A importância da Literacia no Ensino Pré-Escolar**

Com o intuito de conhecer as percepções das Educadoras sobre a importância da literacia no ensino pré-escolar (ver anexo 5), questionámos as Educadoras que revelaram estar conscientes dessa importância. Neste sentido, a Educadora 1 considerou que é importante desenvolver a literacia uma vez que esta é o primeiro contacto que as crianças têm com a linguagem escrita. Para a Educadora 2, a literacia é considerada como a área cujo trabalho deve ser privilegiado no ensino pré-escolar e a Educadora 3 considera essencial o trabalho em torno desta área.

<b>Educadora 1</b>	<b>Educadora 2</b>	<b>Educadora 3</b>
Acho que sim, é o primeiro contacto que as crianças têm com a linguagem escrita...elas muitas vezes já saem do Jardim-de-infância com os rudimentos da leitura e da escrita e alguns mesmo a lerem.	A literacia na minha opinião, é a área que deve ser mais trabalhada no ensino pré-escolar, é mesmo muito importante.	Sim com certeza, acho essencial haver uma fase de aprendizagem, assim quando vão para o ensino básico já têm uma preparação, para terem algumas bases.

Relativamente às respostas dadas pelas Educadoras, todas foram unânimes em considerar a literacia como uma área importante. No entanto, unicamente a Educadora 1 e Educadora 3 desenvolveram as suas respostas detalhando as suas explicações, mencionando o facto de muitas vezes as crianças adquirirem no ensino pré-escolar as bases para o ensino básico.

### **Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da literacia**

No que concerne às actividades/estratégias utilizadas para desenvolver a literacia as três Educadoras referiram como importante a utilização e a diversificação de estratégias, podendo mesmo dividi-las em três subcategorias: o contacto com todo o material escrito, a leitura e reconto de histórias e a divisão silábica. No entanto, a Educadora 1 e a Educadora 2 referiram a importância da escrita no desenvolvimento da literacia. A Educadora 1 mencionou também a importância das crianças copiarem o que vêm escrito, enquanto a Educadora 2 referiu a importância do registo das histórias através do desenho.

Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3
<p>É preciso que eles tenham muito contacto com a palavra escrita, que se habituem a lidar com as letras a lidar com os livros, a ver textos escritos, com diferentes tipos de letras, a...é preciso terem estas vivências para começarem a escrever e copiarem os textos, copiarem as palavras que vêm.</p>	<p>Utilizar-se um trabalho muito à base de histórias, interpretação das mesmas, desenvolver trabalhos a partir das mesmas e no fundo para que eles percebam que ao estarem a desenhar estão a contar uma história, estão a recontar a história, estão a fazer o relato da história.</p>	<p>É começarmos realmente com a divisão silábica, como é que se formam as palavras, começar pelo nome depois é o conhecimento das letras, a...as palavras a frase, como é que se começa a leitura, a direcionalidade da escrita, de cima para baixo portanto a orientação portanto eles terem todo esse conhecimento .... que depois vai facilitar.</p>

É de salientar as estratégias apresentadas pela Educadora 3. Esta, ao contrário das outras Educadoras, respondeu que é através da divisão silábica e de actividades que ensinam a direcionalidade da escrita que a criança adquire conhecimentos emergentes de leitura e de escrita.

### **A importância da realização de fichas para o desenvolvimento da literacia emergente**

Com o objectivo de perceber qual a importância dada às fichas de trabalho no desenvolvimento de actividades promotoras de literacia emergente, as três Educadoras referiram que esta é uma actividade que pode ou não ser utilizada, dependendo do tipo de método de ensino seguido.

<b>Educadora 1</b>	<b>Educadora 2</b>	<b>Educadora 3</b>
<p>(...) Isso é tudo métodos (...)</p> <p>Depende (...) há muita maneira de dar as fichas às vezes a gente utiliza as fichas ou devido a uma certa comodidade, ou para dar enfoque a uma área muito especial (...), tenho a opção de ter toda a sala etiquetada com SPC tenho os cartazes com os nomes todos à vista, tenho muita coisa (...) em relação a matéria escrita eventualmente posso utilizar uma ficha ou outra, (...) uma situação que eu queira atingir um objectivo determinado (...)</p>	<p>(...) não são o principal, mas são o suporte, (...) as crianças nesta idade também gostam de fazer um trabalho mais elaborado ... com mais responsabilidade (...) é uma forma também de se sentirem mais importantes (...) só a partir dos cinco anos (...)</p> <p>Nos quatro anos não, fazem umas fichas mais ao nível de funções, (...) mais leves (...)</p>	<p>(...) Concordo e não concordo, primeiro fazemos uma abordagem oral, e através da visualização de coisas que se fazem na sala, através de jogos, e depois passamos então para a fase de uma fichinha ou outra que consolide esses conhecimentos.</p>

Por norma, todas as Educadoras utilizam as fichas para consolidar conhecimentos adquiridos de outras formas. No entanto, a Educadora 2 diz que são o suporte ao desenvolvimento da literacia e a Educadora 1 refere que as fichas também podem ser usadas por comodidade das Educadoras mas que existem outros métodos de ensino.

**Actividades promotoras de literacia que não foram desenvolvidas em contexto de sala de aula, mas que são importantes para o seu desenvolvimento**

As Educadoras 1 e 2 responderam que realizaram com os seus alunos todas as actividades que tinham planeado. A Educadora 3 refere o facto de não ter conseguido realizar algumas actividades relacionadas com o desenvolvimento dos conhecimentos da literacia, nomeadamente a dramatização, os recortes e a pintura.

<b>Educadora 1</b>	<b>Educadora 2</b>	<b>Educadora 3</b>
Genericamente eu fiz tudo, não há propriamente uma actividade que eu tivesse querido fazer e não fizesse, poderia ter feito mais em algumas áreas, mas as características do meu grupo este ano não ... atrasaram-me muito porque eu tinha 25 crianças das quais 24 vieram para a escola pela primeira vez só tinha uma criança do ano passado, a fase de adaptação, a aquisição de regras foi muito mais difíceis portanto as coisas protelaram-se bastante no tempo...	Acho que realizei todas, inclusive com a feira do livro e o encontro com o escritor foram coisas muito importantes também, e as próprias crianças quando foi a feira do livro compraram também ou porque já tinham ouvido ou porque já estão motivadas.	Penso que sim a nível de dramatização não fiz muito e até recortes e até a pintura, trabalhei muito a linguagem e a matemática e não fiz tudo... (Risos) foi tudo muito rápido...

É de salientar que as Educadoras 1 e 3 consideraram a falta de tempo como um impedimento para o não desenvolvimento de uma metodologia de trabalho diferente. É de referir que a Educadora 1 utilizou o fundamento de ter a maior parte do grupo a

frequentar pela primeira vez o Jardim de Infância como motivo para o não desenvolvimento de outras actividades ligadas ao desenvolvimento dos conhecimentos emergentes da leitura, pois teve que passar grande parte do tempo pedagógico a implementar regras.

A Educadora 2 realçou a importância da realização de uma feira do livro, pois os alunos puderam contactar com um escritor incentivando-os desta forma à aquisição de conhecimentos emergentes.

### **Opinião das Educadoras sobre a evolução das suas turmas**

Questionámos as Educadoras acerca das suas opiniões sobre a evolução das suas turmas em relação aos conhecimentos emergentes de leitura, tendo todas as Educadoras mencionado uma evolução nos seus grupos

<b>Educadora 1</b>	<b>Educadora 2</b>	<b>Educadora 3</b>
Acho (...) Eu tenho uma percentagem tão grande de crianças a lerem, a ler e a escrever por iniciativa própria.	Noto que estão mais interessados, participam mais vezes, aí tenho de falar nas características do grupo é um grupo que custava a aderir, dentro do grupo há crianças que se salientavam e essas gostavam, quando havia interpretações eles próprios já gostavam, já faziam, já diziam, outros nem tanto, de uma maneira geral houve uma evolução, agora no próximo ano	Eu acho que trabalhei bem a área da literacia quer das letras e da matemática, eles não tinham conhecimento nem das letras, nem do nome, nem dos números, nem de nada. Já conseguem distinguir, penso que agora no final do ano tiveram uma evolução bastante boa a esse nível.

os entraram novos com quatro anos, estes no próximo já têm cinco anos, pode-se fazer outro tipo de trabalho que com este grupo este ano não pôde ser feito porque a maior parte veio de casa.

Apesar da evolução referida pelas Educadoras, ela baseia-se em aspectos diferentes. Assim, a Educadora 1 refere o facto de na sua turma existirem crianças que lêem e escrevem. A Educadora 2 coloca o enfoque no interesse e participação dos alunos em relação às actividades propostas. A Educadora 3 salientou a importância do conhecimento das letras e dos números na sua turma, conhecimento esse adquirido no decorrer do ano lectivo.

#### **A opinião das educadoras sobre o interesse das famílias no que concerne à literacia emergente**

Pretendíamos saber qual as opiniões das Educadoras sobre a forma como as famílias encaravam o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes da leitura, no sentido de perceber se as famílias estavam cientes da importância da literacia para o desenvolvimento da criança. Apesar de terem respondido à questão, nenhuma das entrevistadas respondeu concretamente à questão.

Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3
<p>Eu acho que ... as famílias das crianças já têm consciência da importância, elas próprias já dizem que o menino já sabe ler, já sabe umas letrinhas já vai escrevendo o nome, não dão os mesmos nomes que agente dá ...</p>	<p>(...) Os pais hoje estão muito desresponsabilizados dos filhos e continua-se a não dar grande importância ao pré-escolar, nós estamos aqui para brincar com eles, não se desenvolve nada, depois quando são solicitados quando vem o autor, nessas alturas eles até aderem todos.</p>	<p>Eu penso que as famílias já estão mais despertas, no outro dia tive uma mãe que referiu isso mesmo, a maioria das crianças está a frequentar o Jardim pela primeira vez, e as mães chegaram ao final do ano e disseram que eles tiveram uma boa evolução e foi pena eles não terem entrado um ano mais cedo. Isso foi uma lacuna da parte deles, porque a maioria entrou só com cinco, realmente eles evoluíram, mas eles precisavam de consolidar mais, como por exemplo tinham explorado muito mais a sala e depois então partia-se para outro tipo de aprendizagem no ano seguinte, e assim não deu!</p>

As Educadoras 1 e 3 referiram que as famílias hoje em dia estão consciencializadas da importância do trabalho no ensino pré-escolar. Contudo, essa opinião não é partilhada pela Educadora 2 uma vez que esta refere a desresponsabilização das famílias em torno deste nível de ensino.

**Na formação inicial e contínua valoriza-se o desenvolvimento da literacia emergente**

Pretendíamos perceber de que forma as Educadoras tinham recebido formação para trabalhar a área dos conhecimentos emergentes de leitura, bem como as explorações de histórias.

De maneira a facilitar a compreensão das opiniões das Educadoras, dividimos as respostas em duas categorias: a opinião sobre a formação inicial e a opinião sobre a formação contínua. No que diz respeito à opinião sobre a formação inicial, a Educadora 1 refere que na formação de base o enfoque foi colocado na leitura e na escrita. A Educadora 2 referiu que na formação inicial houve uma preocupação em preparar os docentes para a área da literacia. No entanto, a Educadora 3, ao contrário das outras duas Educadoras, referiu que a formação inicial não a preparou adequadamente nesta área.

<b>Educadora 1</b>	<b>Educadora 2</b>	<b>Educadora 3</b>
Eu sou a pessoa menos indicada para te dizer isso! Porque eu quando fiz a formação inicial de Educadora de Infância já tinha feito outro ciclo de formação, por isso quando fiz o curso de educadora já vinha com os olhos muito abertos, estava desperta para muitas coisas, tinha tirado um curso de línguas, tinha tirado um curso em França de	A nível da formação inicial houve realmente uma preocupação muito importante, por exemplo, quando fiz o estágio há vinte sete anos atrás, tinha que ter sempre uma história preparada todos os dias. No registo diário, na preparação.	Acho que não o suficiente

Português/ e Literatura Francesa  
para estrangeiro, e durante  
muitos anos dei aulas tinha  
ensinado uma língua viva, tinha  
até aprendido a técnica do ensino  
de uma língua viva, portanto  
quando tirei o curso de  
educadora já estava com os olhos  
muito dispersos para um  
determinado tipo de coisas, e  
acho que é uma área... e depois  
também sou do João de Deus,  
que dá um enfoque muito grande  
há leitura e há escrita.

Em relação à formação contínua recebida, a Educadora1 referiu esta como sendo uma área onde ela faz muita formação, contudo não especificou nem o tipo de formação recebida nem a formação existente nesta área. A Educadora 2 referiu que não há formação contínua específica para este nível de ensino, nesta área, pelo que tem sido auto didacta. A Educadora 3 considerou que após ter frequentado um curso de especialização se começou a sentir mais preparada para desenvolver esta área no ensino pré-escolar contudo o curso referido situa-se na área do ensino especial.

Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3
<p>Sim mas como eu já tinha ensinado uma língua viva e sempre fui de letras, sempre foi uma área que me motivou muito.</p>	<p>A nível de formação contínua, há muito pouco, nesta área, e para os Educadores, a nível de formação contínua o que nós fazemos neste país infelizmente é o que há para todos os graus de ensino. (...) Houve uma época que trabalhei em Á-da-Beja e eles dão grande importância ao conto, dão grande importância às letras, dão grande importância a todo um tipo de actividades que despertaram também para... e o que sei é por carolice.</p>	<p>Quando tirei o curso de deficiência auditiva, trabalhei muito a comunicação na área da literacia, foi aí que aprendi mais.</p>

## **V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações**

Tal como referimos inicialmente, o objectivo central deste estudo foi o de tentar compreender, por um lado, quais as estratégias utilizadas pelas Educadoras de Infância no que concerne a actividades relacionadas com a literacia, bem como perceber como é que a leitura de histórias influencia os conhecimentos emergentes de leitura e a consciência fonológica, na amostra em estudo. Para tal, três métodos de recolha de dados foram contemplados: testes, observações e entrevistas.

Uma vez que a amostra em estudo era constituída por cinquenta e nove alunos distribuídos por três salas de Jardim de Infância, houve necessidade de realizar pré-testes a fim de constatar a homogeneidade de conhecimentos entre os diversos intervenientes para que, aquando da realização dos pós-testes se pudesse verificar a existência ou não de evolução dos conhecimentos dessa amostra. Neste sentido analisamos os resultados obtidos através dos testes de conhecimento literácito com os testes de segmentação e reconstrução silábica.

Baseando-nos em estudos similares desenvolvidos nesta área nomeadamente o estudo efectuado por Afonso, (2003), Guerra, (2003), propusemo-nos averiguar qual o papel que as Educadoras de Infância têm no desenvolvimento dos conhecimentos literácitos dos alunos, nomeadamente no domínio dos conhecimentos emergentes da leitura, uma vez que vários estudos mostram que a prática pedagógica influencia o desenvolvimento dos conhecimentos emergentes literácitos das crianças.

Este estudo baseou-se, principalmente, nas observações da leitura de histórias, nos dados obtidos através dos testes aplicados às crianças e no que é dito pelas educadoras nas entrevistas efectuadas. Assim, analisaremos as interações entre Educadora - Crianças na tarefa de aprendizagem de conhecimentos ligados à literacia,

de modo a perceber se a forma como a Educadora ensina o seu grupo de alunos vai influenciar ou não o seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, considerando o nosso objectivo central, e de forma a facultar a discussão dos resultados obtidos, procurámos constituir algumas analogias entre as três formas de recolha de dados que seleccionámos, nomeadamente entre:

- i) as estratégias que as educadoras utilizam com a finalidade de desenvolver os conhecimentos literários face à importância que dão aos diferentes métodos utilizados na leitura de histórias e a forma como os aplicam nas suas salas de aula, (dados estes obtidos através das observações e das opiniões dadas pelas Educadoras nas entrevistas);
- ii) a avaliação dos conhecimentos emergentes e a capacidade de análise silábica das crianças (análise de conteúdo das entrevista em comparação com a análise dos resultados dos testes);
- iii) a interpretação dos dados obtidos através dos resultados dos pós-testes dos alunos em comparação com as actividades desenvolvidas pelas Educadoras que foram as seguintes:
  - a) Promotoras de conhecimento emergente (direccionalidade, apresentação do livro, conhecimento sobre o impresso)
  - b) Exploração das histórias;
  - c) Resumo da história;
  - d) Actividades de consolidação;
  - e) Actividades fonológicas (segmentação e reconstrução).

## **Interpretação dos dados obtidos através das observações das aulas dadas e das opiniões das Educadoras**

Neste ponto esperávamos que o tipo de aulas dadas pelas Educadoras e as informações fornecidas pelas mesmas nas entrevistas estivessem relacionados entre si, contudo constatamos que isso não acontece. Quando se perguntou à Educadora 3 quais as actividades que ela considerava serem mais importante para o desenvolvimento da literacia, ela respondeu que eram as actividades desenvolvidas em torno da palavra e à posteriori todo o trabalho inerente à divisão silábica. Ao confrontarmos esta resposta com análise das observações das aulas assistidas, verificamos que apenas uma vez este género de trabalho foi efectuado, o que nos leva a inferir que a Educadora até tem noção do que realmente pode e deve ser feito nesta área de desenvolvimento. No entanto, não o faz com a sua turma.

As outras Educadoras, apesar de realizarem análise silábica, não fazem referência a este tipo de actividades, mas realçam outras estratégias. Em particular, a Educadora 1 refere a importância de trabalhar os comportamentos emergentes de leitura em diversos tipos de registos. A Educadora 2 referiu, quando lhe foi colocada a mesma questão, a importância trabalhar o reconto das histórias, facto esse constatado através das observações efectuadas.

Outro aspecto a ter em conta quando falamos em estratégias utilizadas na sala de aula e as opiniões das Educadoras sobre o que realmente deveria ser praticado, são as actividades de consolidação de leitura de histórias. Todas concordam com a utilização de fichas. No entanto, durante as observações nunca presenciamos a sua implementação, mas colocamos a hipótese de que, ocasionalmente, as Educadoras realizam este tipo de trabalho como reforço e consolidação de outras actividades.

Verificámos ainda que das inúmeras estratégias promotoras da literacia emergente, as Educadoras em estudo, centraram os seus trabalhos à volta de onze actividades tipo. A Educadora 1 foi quem apresentou uma maior diversidade e quantidade de estratégias, assim como a Educadora 2 que promoveu várias estratégias, contudo em menor número, tendo dado um maior reforço ao reconto das histórias.

A Educadora 3, em nenhuma das vezes em que foi observada fomentou a dramatização, o que corrobora a sua resposta à entrevista.

### **Avaliação dos conhecimentos emergentes e capacidade de análise silábica - Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas e dos testes realizados**

Os resultados sugerem que a descrição que as Educadoras fazem das suas turmas no que concerne à evolução dos conhecimentos/capacidades está em conformidade com os resultados obtidos nos testes de conhecimentos emergentes de leitura e de escrita e nos testes de análise silábica aplicados aos alunos. Em particular, todas as Educadoras referem que os seus alunos sofreram uma alteração nas suas capacidades, apresentando um maior número de conhecimentos na área da literacia.

No decorrer das entrevistas, quando questionadas sobre o interesse das famílias dos seus alunos, duas Educadoras fazem referência à maior consciência existente por parte dos pais no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia nestas faixas etárias. Opinião contrária tem a Educadora 2 que refere que os pais têm a ideia que os Jardins de Infância têm unicamente uma vertente lúdica.

Seguidamente analisámos as informações obtidas através dos resultados dos pós-testes. Lembramos que utilizámos dois tipos de testes, um que permitiu verificar quais

os conhecimentos emergentes da leitura e da escrita e o outro que se dividiu em dois, permitindo desta forma perceber como as crianças segmentam e reconstróem palavras silabicamente. Com vista a perceber se existiu evolução ou não após as Educadoras terem implementado as suas estratégias/actividades, fomos examinar através do Teste *t* quais os resultados obtidos nas três turmas. A nossa análise do pós-teste permite concluir que todas as turmas melhoraram significativamente os seus conhecimentos. Os resultados apurados mostram a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, apontando para uma probabilidade de ter existido uma melhoria do pré - teste para o pós-teste de 95 % em média para todas as turmas.

A mesma hipótese foi levantada quando se realizou os testes de segmentação e de reconstrução silábica, sendo que nos resultados obtidos nos testes de segmentação silábica constatou-se que a Turma 1 e 2 apresentam um resultado muito mais favorável no pós-teste do que no pré-teste. Nas Turma 1 e 2, podemos dizer que há uma probabilidade de 95% de melhoria enquanto que na Turma 3 a hipótese do pré-teste ser menor ou igual ao pós teste se mantém, pois os resultados não foram estatisticamente significativos.

Porém, em relação ao pós-teste de reconstrução, verificou-se uma probabilidade ainda menos elevada em relação às melhorias apresentadas pela Turma 3. Podemos assim afirmar que a hipótese nula, a de que não se registou melhorias significativas tem maior probabilidade de se manter válida.

## **Interpretação dos dados obtidos a partir dos resultados dos pós-testes em comparação com as actividades/estratégias desenvolvidas pelas Educadoras**

Ao tentarmos perceber a relação existente entre o número de actividades e a média obtida pelos alunos nos testes emergentes de leitura, verificámos que existe uma correlação, ainda que não perfeita entre a quantidade de vezes que as Educadoras realizam este tipo de actividades e a média obtida pelos alunos nos pós-testes ( $r = 0,72$ ). Segundo o teste *R* de Pearson efectuado, constatámos que a relação encontrada explica 72% das ocorrências. Neste sentido, os resultados sugerem que quanto maior é o número de actividades realizadas pelas Educadoras nas diversas áreas em análise melhores são as médias obtidas pelos alunos.

Os resultados obtidos nos testes de segmentação silábica mostram uma forte correlação entre o número de vezes que as Educadoras realizam a segmentação silábica, quando contam uma história, e a média obtida pelos alunos nos pós-testes de segmentação silábica ( $r = 0,86$ ).

Verificámos já anteriormente a correlação entre as actividades realizadas pelas Educadoras e as médias apresentadas pelos alunos nos pós-testes. No entanto, falta-nos referir que em relação à reconstrução silábica os dados apresentados são diferentes. Observámos com o teste *R* de Pearson que a hipótese de existir uma relação entre o número de vezes que as actividades das Educadoras se correlacionam com os resultados dos alunos não é tão forte ( $r = 0,57$ ).

Curiosamente, fomos analisar o gráfico de dispersão, para perceber quais as causas para que esta correlação fosse mais baixa e constatámos que apesar da Educadora 3 não ter realizado actividades de reconstrução silábica os seus alunos obtiveram melhores resultados que os alunos da Educadora 2. A justificação que

consideramos pertinente considerar para a obtenção destes resultados é o facto de a Educadora 3 ter uma turma que já se apresentava mais conhecimentos nesta área, desde o início do ano. Como podemos constatar no Quadro 6, nos pós-testes estes alunos continuam com bons resultados, apesar de a educadora não realizar actividades que promovam este tipo de conhecimento. Ao contrário, os outros alunos mostraram algumas melhorias com as poucas actividades realizadas pelas Educadoras pois no início do ano apresentaram (nos pré-testes) piores resultados.

Relativamente à performance das crianças nos testes silábicos e emergentes, podemos inferir que quando os alunos têm níveis mais rudimentares de competências (Turma 1 e 2) as actividades das Educadoras podem fazer a diferença, enquanto que quando os alunos já possuem competências aquando da sua entrada no ensino pré-escolar (Turma 3) as práticas pedagógicas não têm tanto impacto.

Quando perguntámos, nas entrevistas, quais as práticas e actividades que as Educadoras consideravam mais importantes para o desenvolvimento das competências literárias todas as Educadoras mencionaram o resumo das histórias por meio de desenhos e a cópia de palavras escritas. Unicamente a Educadora 3 referiu a importância da análise silábica. No entanto, esta mesma Educadora, de todas as vezes que foi observada, fez unicamente uma vez segmentação silábica e nunca fez reconstrução.

Existem diferenças claras nas práticas das três Educadoras de Infância no que diz respeito ao tipo de leitura de histórias e ao tipo de acompanhamento às actividades posteriores à leitura. De acordo com Lopes (2006) é necessário dar uma importância fulcral à linguagem porque esta está directamente associada ao desenvolvimento cognitivo. Seguindo esta perspectiva, as Educadoras de Infância em estudo desenvolveram actividades que se centraram mais no desenvolvimento da oralidade no

que concerne a interpretação das histórias do que nos conhecimentos do código escrito. Lopes (2006) também defende que é necessário não descurar outras áreas de desenvolvimento, deve-se sim conciliar a oralidade e a escrita de forma a promover o desenvolvimento da criança. Deste modo, a Educadora da Turma 1 foi uma das que mais esteve empenhada em outras actividades sobretudo as de sensibilização fonológica, nomeadamente na segmentação silábica.

Para a análise silábica (reconstrução e segmentação) o Grupo 3 não progrediu de forma significativa porque já demonstrava bons conhecimentos no início do ano. Os resultados mostram que a Educadora deste grupo não se envolveu em actividades que promovessem este tipo de consciência fonológica, mas este grupo teve um melhor desempenho do que os outros, no início do ano. Estranhamente, esta Educadora afirmou na entrevista que valorizou este tipo de actividade.

Todos os três grupos de crianças demonstraram uma progressão na aquisição dos conceitos de literacia emergente. No final do ano escolar, todos os grupos mostraram uma melhoria no desempenho em todas as áreas testadas. No entanto, as diferenças eram quase estatisticamente significativas entre alguns grupos na análise silábica, provavelmente porque as actividades proporcionadas pelas Educadoras fazem diferença nos resultados.

### **Limitações do Estudo**

De forma reflexiva e retrospectiva analisámos o modo como este estudo foi implementado em três salas de Jardim-de-Infância, contudo estamos cientes de algumas limitações a ele inerentes, das quais destacamos: num primeiro momento a opção metodológica tomada. O estudo de caso cujos objectivos e finalidades estão claramente

descritos na literatura nomeadamente em Réus (2002), apresenta várias vantagens e algumas limitações.

Esta investigação, ao assumir-se como particularista, uma vez que se debruçou deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurou descobrir o que nela havia de essencial e de característico. Nesta descoberta, apoiámo-nos na triangulação metodológica de dados, essencial para a validade e fiabilidade do estudo (Stake, 2005), recorrendo a múltiplas fontes de recolha de dados, o que nos permitiu tirar conclusões válidas sobre a realidade observada. Contudo, os múltiplos instrumentos de recolha de dados a que recorreremos poderão ser encarados como uma limitação, atendendo a que eles foram sujeitos a uma interpretação por parte do investigador acerca das representações e práticas das Educadoras em estudo, o que constitui uma informação subjectiva.

A opção pela utilização dos mesmos pré-testes e pós-teste em dois momentos distintos pode ser encarado como uma limitação a este estudo. Porém, o intervalo de tempo que mediou a aplicação dos pré-testes para os pós-testes pareceu-nos suficiente e significativo, tendo assim obtido dados precisos que nos permitiram constatar a evolução dos alunos em termos de conhecimento de emergentes e fonológicos.

O facto de termos observado e analisado três turmas de jardim-de-infância sediadas no mesmo edifício escolar poderá constituir outra das limitações uma vez que as Educadoras podem planificar as actividades em grupo e sentirem-se compeliadas a utilizarem as mesmas actividades/estratégias; contudo através das observações das aulas constatamos que tal não se verificou.

## **VI – Considerações Finais**

Baseando-nos nos pressupostos veiculados por Vygotsky (1991) e nas implicações pedagógicas que nos advém deste autor, de onde sobressai as actividades com “significado para a criança” (p.133), bem como nos dados das investigações que consideram que a criança trata “a informação textual através de processos que lhe são próprios, activando os seus conhecimentos e atribuindo um objectivo à leitura” (Turcotte, 1994, p.15), podemos dizer que as crianças quando iniciam a aprendizagem formal da leitura no 1.º Ciclo, já possuem conhecimentos que lhes permitem “assegurar êxito no desempenho escolar, nomeadamente ao nível da leitura” (Viana e Teixeira, 2002, p.27).

Desta forma, efectuando uma análise conclusiva do nosso estudo, e na confluência dos objectivos a que nos propusemos, consideramos que o trabalho pedagógico efectuado em Jardim de Infância com o intuito de desenvolver comportamentos emergentes de leitura foi efectuado, nas turmas em estudo, através da leitura integral de histórias, sendo, a partir destas, trabalhados alguns aspectos da consciência fonológica, em específico a consciência silábica.

Assim, das três turmas em estudo e depois de constatada a homogeneidade da amostra, no que concerne aos conhecimentos literácitos que os alunos possuíam no início do ano (feito através de pré-testes de conhecimentos literácitos e testes de consciência fonológica), foi feita observação de algumas aulas de leitura de histórias (10 por turma) onde nos foi possível constatar o trabalho desenvolvido nesta área por cada uma das Educadoras titulares de turma.

As estratégias adoptadas pelas Educadoras são similares, no que concerne à forma de trabalhar as histórias, apesar do enfoque ser colocado em actividades

diferentes. De um modo geral, todas as Educadoras dão alguma importância ao vocabulário e a questões de compreensão dirigidas quer a níveis superiores (inferência e crítica) quer inferiores (perguntas que apelam à compreensão literal). Contudo, constatamos que uma das Educadoras não trabalha de forma explícita o vocabulário, bem como não valoriza a sinonímia e a antonímia, sendo ela, a maior parte das vezes, que resume a história. Esta mesma Educadora valoriza o trabalho de consolidação e compreensão das histórias essencialmente através da expressão plástica, tendo-se constatado que a maioria dos itens colocados aos alunos era, essencialmente questões de compreensão literal. Contraproducentemente, esta docente afirma na sua entrevista que as áreas que mais valoriza são aquelas onde despence menos tempo com os alunos ou, pura e simplesmente não as trabalha, nomeadamente as actividades promotoras e potencializadoras do desenvolvimento da consciência fonológica.

No entanto, conjugando os dados obtidos na triangulação metodológica adoptada, podemos inferir que o tipo de exercícios desenvolvidos em contexto de sala de aula contribuiu para a melhoria significativa dos conhecimentos dos alunos, uma vez que os resultados apurados mostram a existência de uma melhoria estatisticamente significativa entre os resultados do pré-teste e do pós-teste para todas as turmas, à excepção da Turma 3 para a segmentação silábica.

Apesar de nem todas as Educadoras terem trabalhado com sistematicidade as competências em estudo, os resultados da turma 3 cuja Educadora (ver Quadros 7 e 8) não trabalhou de forma sistemática e contínua os conhecimentos emergentes ficou aquém das outras salas. Assim, consideramos que a sistematicidade e a consistência das actividades/estratégias implementadas em sala de aula devem ser encaradas numa perspectiva e metodologia de estimulação da linguagem oral e linguagem escrita. O

contacto com livros e as estratégias adaptadas pelas Educadoras durante a leitura de histórias potencia o conhecimento literário dos alunos.

O nosso estudo sugere que a intencionalidade educativa, que se traduz num ensino explícito e sistemático das características do código escrito, tem efeitos positivos no desenvolvimento literário dos alunos. Em particular, destacamos as actividades de consciência fonológica e os conhecimentos emergentes sobre a leitura e a escrita como potenciadoras do conhecimento literário dos alunos, devendo assim o Jardim-de-infância assumir-se como um local de excelência para o desenvolvimento destas capacidades.

Seria interessante, numa futura investigação aferir outros aspectos relacionados com as nossas observações das práticas das Educadoras. Especificamente, seria interessante estudar o impacto de diferentes estratégias de leitura na compreensão leitora dos alunos e na sua compreensão e produção de novos vocábulos.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, M. E. (2003). *Escritas infantis: como analisá-las?* in A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (Org.), *Didáticas e metodologias de educação*. Vol. I. 87-96. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.
- Antunes, C. e Pascoalinho, C. (2006). *Curtadilo, o crocodilo campeão*. Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia, Lda.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp.9-18). Lisboa: Lidel.
- Armas, D. (2005). Transtextualidade ilustración en la literatura infantil. In F. Viana, E. Coquet, e M. Martins, *Leitura, literatura infantil e ilustração 5: Investigação e prática docente* (pp.189-221). Coimbra: Edições Almedina.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Balça, A. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Coord.) *Lingua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Beals, D., De Temple, J., e Dickinson D. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. Dickinson (Org.), *Bridges to literacy: Children, families and schools* (pp. 20-40). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cadima, J., e Silva, P. (2005). Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1º Ano de Escolaridade. In F. Viana,

- E. Coquet, e M. Martins, *Leitura, literatura infantil e ilustração 5: Investigação e prática docente* (pp.97-113). Coimbra: Edições Almedina.
- Canto e Melo. (traduzido 1992). *Dos "contos das mil e uma noites" Ali Babá e os 40 Ladrões*. Porto: Edinter. Edições Internacionais, Lda.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rimes, syllables and phonemes in literacy acquisition in portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-827.
- Cardoso, C. (adaptado Ana Oom) (2007). *Lenda de Coimbra*. Lisboa: Expresso Mais Novos - Lendas de Portugal.
- Carmo, H., e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-prendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R.(2005). Escola, literacia e cidadania. In H. Moura, *Diálogos com a Literacia* (pp.41-46). Lisboa: Lisboa Editora.
- Correia, F., e Farinha, N. (2005). Ilustração científica: O saber da imagem e a imagem do saber. In F. Viana, E. Coquet, e M. Martins, *Leitura, literatura infantil e ilustração 5: Investigação e prática docente* (pp.223-240). Coimbra: Edições Almedina.
- Clay, M. M. (1967). The reading behavior of five year old children: A research report', *New Zealand Journal of Educational Studies*
- Clay, M. M.(1972) *Reading. The patterning of complex beahiou*. Auckland: Heinemann
- Clay, M. M. (1991) *Becoming Literate: The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.
- Campbell, R. (2001). *Read- aloud with young children*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Colburn, N. (1990). Choosing and using books for the youngest children. In N. Colburn e M. Freeny (Orgs.), *First steps to literacy. Library programs for parents, teachers and caregivers* (pp.1-12). Chicago: American Library Association.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Council, N. R. (2008). *Começar com o pé direito*. Porto: Porto Editora.
- Dale, P.(1997). *Dez numa cama*. Porto. Asa
- Dougherty-Stahl, K. (2004). Proof, practice and promise: Comprehension strategy instructions in the primary grades, in the primary grades. *The reading picture*, (pp.598-609), vol.57 (7).

- Downing, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill, in Downing, J., Valtin, R. *Languages Awareness and to Learning to Read*, Nova Iorque: Springer.
- Duke, N. (2000). Print environments and experiences offered to first-grade students in very low- and very high- SES school districts. *Reading Research Quarterly*, 35(4), (pp.456-457).
- Ferreiro, M., e Palácio, G. (1987). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas*. (3ª Ed., pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (2ª Ed.) México: Siglo Vintiuno Editores.
- Fernandes, P. (2004). Literacia Emergente. In J. Lopes, G. Velásquez, P. Fernandes e V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp.53-83). Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento não Publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância, In F. Azevedo (Org.) *Formar leitores – das teorias às práticas*. (pp.19-33). Lisboa: Lidel.
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, E., e Santos M. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In M.C.K.E. Patterson, J.C. Marshal. *Surface Dyslexia - Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp.301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor e Francis.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Asa.

- Goodman, Y. (1996). *The roots of literacy*. In S. Wilde (Org.), Notes from a Kidwatcher Selected Writings of Yetta M. Goodman (1980, pp.121-147).Portsmouth, NH: Heinermann.
- Gough, P., Hillinger, M. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton society*, 30, 179-195.
- Hall, S. L., e Moats, L. (2000). Why reading to children is important. *American Educator*, 26-33.
- Juel, C., e Minden-Cupp, C. (1998). Learning to read words: linguistic units and strategies. *Ciera Report: Center for the improvement of early reading achievement*, 1-00.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância: Manual de actividades*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Loudke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Major, H. (2005). *Ilustração em processo*. In F. Viana, E. Coquet, e M. Martins, *Leitura, literatura infantil e ilustração 5: Investigação e prática docente* (pp.257-264). Coimbra: Edições Almedina.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Martins, M., e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Martins, A., e Neves, C. (1991). Para um novo olhar sobre a problemática da aprendizagem da leitura. In *Escola Moderna*, 1 (III). 15-16
- Marsh, G., Friedman, M., Welsch, V., Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of acquisition. In *G.E.M.T.G. Walker (Org.), Reading Research: Advances in theory and practice*, vol.3. Hillsdale,NJ: Erlbaum.
- 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: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular.
- Miles, M. B. e Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational researcher*. Bruxelas: De Boeck.

- Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F. Damião e Fernandes, (2006). J. A. Lopes (Coor.) Desenvolvimento de competências linguísticas em Jardim – de – Infância: Manual de actividades. Lisboa: Asa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Moscato, M., e Wittwer, J. (1982). *A Psicologia da Linguagem*: Lisboa: Editorial Inquérito, LDA.
- Morrilo, M., e Teixidó, M. (2000) *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, M. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, J. (2005). Literacia como direito fundamental. In H. Moura, *Diálogos com a Literacia* (pp.9-14). Lisboa: Lisboa Editora.
- Neves, M., e Martins, M. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and reseach methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pacheco, J.A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 253-269.
- Pestana, M. H., e Gageiro J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, H. (1996). *Dicionário de Língua Portuguesa*. (10ª Ed.). São Paulo: Editora Globo.
- Pinheiro, M. (traduzido, 1996). *Os três porquinhos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. NY: William Morrow and Co., Inc.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler, actividades de leitura para jovens*. Lisboa: Edições Asa
- Ponte, J. (1992). *Contributos para o estudo de Caso*. Consultado em 06/06/2003 de FCUL:[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante\(Estudo%20caso\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante(Estudo%20caso).doc)

- Rosa, M. e Santo, P. (2004) *Pimpona, a galinha tonta*. Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia, Lda
- Réus, C. (2002). (Sem Título). Consultado em 2/06/2008 [www.aplicativos.planejamento.gov.br/pq-menu.nsf.doc](http://www.aplicativos.planejamento.gov.br/pq-menu.nsf.doc)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Reis, C., e Adragão, J. V. (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sénéchal, M. (2006). Reading books to young children: What it does and doesn't do. *LI – Educational Studies in Language and Literature*, 6 (3) (pp. 23-35).
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. e Ramos, C. (2006). A consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal. In I. Sim-Sim (Org.) *Ler e ensinar a ler*. (pp.171-191).Lisboa: Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular.
- Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, G. (2007). O imaginário a literatura infanto-juvenil: Leituras de mãos. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores – das teorias às práticas*. (pp. 105-127).
- Soares, L. (1994). *Ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Soares, L. (2005). *Lenga lengas - A velha e a bicharada*. (pp.21-23). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Org.) *Formar leitores – das teorias às práticas*. (pp. 45-68).
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley, e P. Foster (Orgs.), *Case Study Method*. London: Sage Publications.

- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morate.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy. Young children learning to read and write*.  
Portsmouth: Heinemann
- Teale, W., e Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale e E. Sulzby (Orgs.), *Emergent literacy – writing and reading* (4ª Ed., pp. VII- XXV). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Terwagne, S. (2006). Reads-alouds in Kindergarten classrooms and the nature of literacy understanding. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 6 (3) 73-85.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian
- Turcotte, A. G. (1994). Compétences et perceptions du lecteur évalués de façon authentique.. In *Lidil*, n.º 10, 13-37.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA
- Viana, F. L., e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. (2002). *Da Linguagem oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Vieira, A. (1994). *Coelhinho branquinho e a formiga rabiga*. Lisboa: Caminho.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma: MII Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Edições Martins Fontes. (Edição original 1930).
- Whitehurst, J., e Lonigan, C. (2001). Conceptulizing Early Literacy Development. In S. Neuman, e D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (pp.11-29). Gilford Press

---

## **ANEXO 1**

## Guião dos Testes de Conhecimento Emergente

Para perceber se a criança possui os conhecimentos emergentes avaliados pede-se que realizem algumas tarefas.

	<b>Aspectos a considerar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	Sabe pegar correctamente no livro			
<b>2</b>	Identifica a capa do livro			
<b>3</b>	Identifica o início da história			
<b>4</b>	Identifica o fim da história			
<b>5</b>	Revela conhecimentos das convenções da escrita: movimento da esquerda para a direita			
<b>6</b>	Revela conhecimentos das convenções da escrita: movimento da esquerda para a direita com retorno à esquerda			
<b>7</b>	Diferencia números de letras			
<b>8</b>	Identifica letras do seu nome			
<b>9</b>	Identifica letras do abecedário			

Grelha de Observação das Educadoras Adaptado p.102

---

## **ANEXO 2**

### Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica

Para perceber se a criança sabe analisar e reconstruir silabicamente diz-se algumas palavras "partidas" e pede-se para repeti-las mas "inteiras": Exemplo Bo-ta – Bota

	Palavras testadas	Sim	Não	Total
1	Cavalo			
2	Livro			
3	Sal			
4	Sabonete			
5	Piparote			
6	Porta			

Adaptado Sim-Sim (2004) p.26

---

**ANEXO 3**

### Testes de Consciência Fonológica - Reconstrução Silábica

Para a análise silábica e a segmentação silábica iremos dar palavras "inteiras" e pede-se à criança para "parti-las". Exemplo: Macaco — Ma-ca-co

	Palavras testadas	Sim	Não	Total
1	Ca-ma			
2	Blo-co			
3	Sa-pa-to			
4	Sa-pa-tei-ro			
5	Ca-be-lei-rei-ra			
6	Ban-co			

Adaptado Sim-Sim (2004) p.25

---

## **ANEXO 4**

## Guião de Observações de Aulas

<b>Categorias para analisar a exploração de uma história</b>		<b>Tempo:</b>
<b>Apresentação do livro</b>		
• Mostra a capa		
• Mostra a contra – capa		
• Menciona o título quando mostra a capa		
• Diz o título da história		
• Diz o nome do autor		
• Mostra o livro de pé		
• Mostra o livro sentado, apoiado no colo		
• Mostra o livro sentado, mas levantado de forma a que as crianças possam visioná-lo		
• Clarifica o título		
• Faz uma pequena introdução à história		
	<b>Total:</b>	
<b>Leitura da história</b>		
• Enquanto lê a história aponta para as palavras		
° Movimento esquerda/ Direita		
° Movimento esquerda/ Direita com retorno		
° Alude a números		
° Alude a letras		
• Acrescenta informação sobre o livro:		
° Clarifica vocabulário		
° Expande ideias		
• Solicita resposta das crianças relativamente a:		
° Vocabulário		
° Expansão de ideias		
° Recordação imediata do que foi lido/explicitado		
• Relê partes do texto		

• Omite partes do texto		
• Faz interrupções não relacionadas com a história		
• Responde às intervenções espontâneas das crianças		
trabalha os seguintes aspectos:		
° Rimas		
° Sinónimos		
° Antónimos		
° Análise silábica		
	<b>Total:</b>	
<b>Ilustração da história</b>		
• Mostra imagens:		
° Mostra as imagens em simultâneo com a leitura		
° Mostra as imagens depois da leitura		
° Mostra a imagem somente quando é pedido pelas crianças		
° Comenta descreve a imagem sem relacionar com a história		
• Explora algumas características das imagens:		
° Desenhos		
° Cores		
° Explicita elementos centrais comuns às narrativas, utilizando o livro como exemplo		
° Relaciona imagens com acontecimentos da história:		
• Comenta/recorda		
° Vocabulário		
° Expansão de ideias		
° Recordação do que foi lido/explicitado		
	<b>Total:</b>	
<b>Actividades</b>		
° Escrita		
° Desenho		

° Perguntas de interpretação (analisadas nas gravações áudio)		
° Recordação de informação		
° Análise silábica		
° Dramatizações		
° Canções		
° Lengalengas		
● Reconto:		
° Realizado pela educadora		
° Realizado pelas crianças		
° A Educadora inicia o reconto da história as crianças completam		
<b>Total:</b>		

<b>Comportamento não verbal do Educador:</b>
<b>Outros aspectos:</b>

---

**ANEXO 5**

## Guião da Entrevista

Tema: A Literacia: Conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar

Entrevistadas: Três Educadoras de Infância do Distrito de Lisboa

Objectivo Geral: Perceber como a literacia no ensino pré-escolar Português é abordada pelos Educadores de Infância.

### Guião da Entrevista

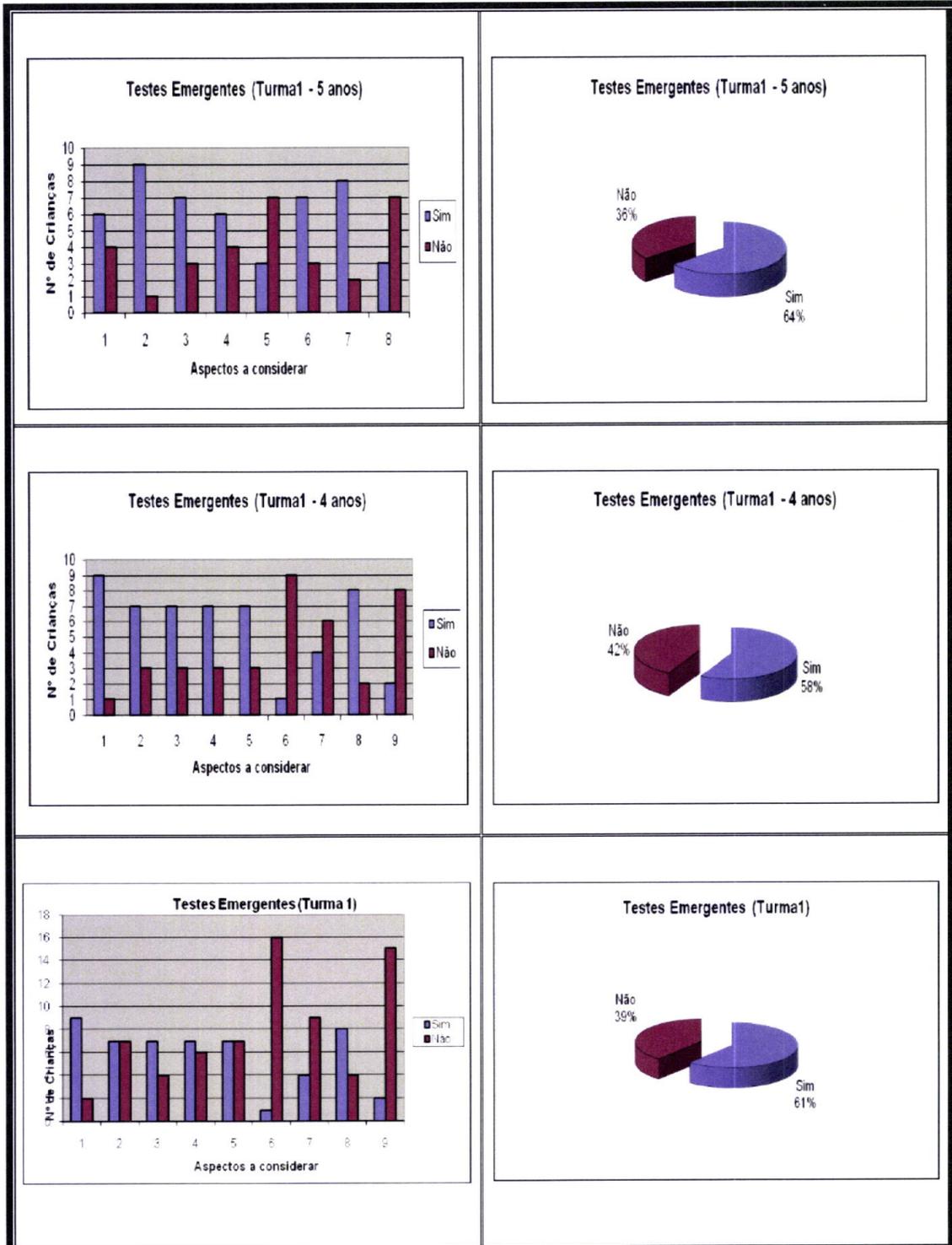
<b>Designação dos Blocos</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos</b>
<b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informar do objectivo da entrevista</li> <li>-Tornar a entrevista oportuna</li> <li>-Garantir confidencialidade</li> <li>-Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivo da entrevista</li> <li>-Trabalho para o curso de mestrado</li> <li>-Mais informação sobre a problemática</li> </ul>
<b>Atitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Saber como as educadoras perspectivam a iniciação à leitura e à escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a importância da literacia no ensino pré-escolar?</li> <li>- Quais as estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da literacia?</li> <li>- Qual a sua opinião sobre a realização de fichas para o desenvolvimento da literacia emergente?</li> <li>- Quais as actividades promotoras de literacia que não foram desenvolvidas em contexto de sala de aula, mas que são importantes para o seu desenvolvimento?</li> </ul>
<b>Evolução da Criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perceber de que modo faz a avaliação desta criança</li> <li>-Levar o entrevistado a fazer o ponto de situação entre a situação inicial da criança, quando entrou para a creche, e a situação presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pensa que esta criança evoluiu desde que frequenta o Jardim de Infância?</li> <li>-Em que aspectos?</li> <li>-Pensa que a evolução desta criança seria diferente se não frequentasse o Jardim de</li> </ul>

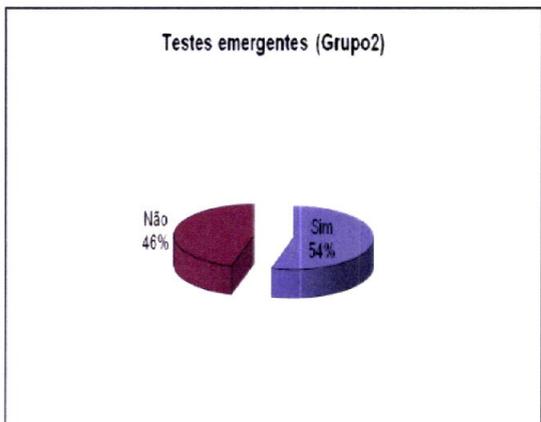
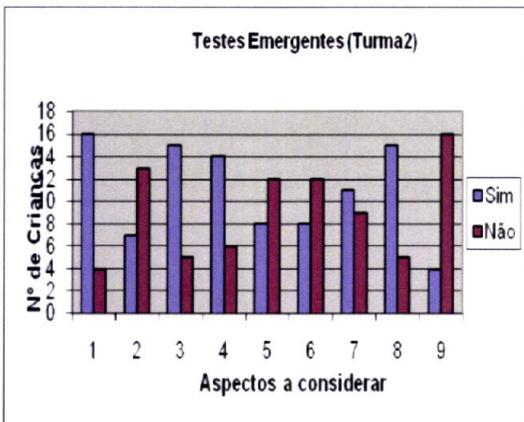
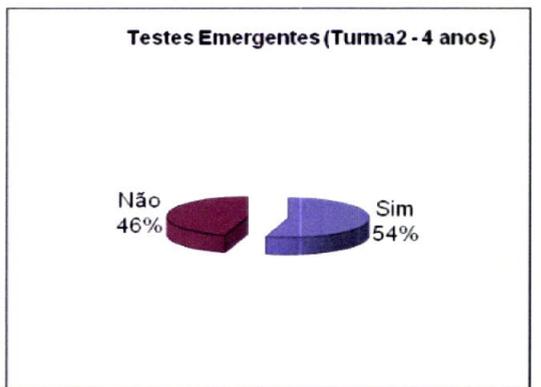
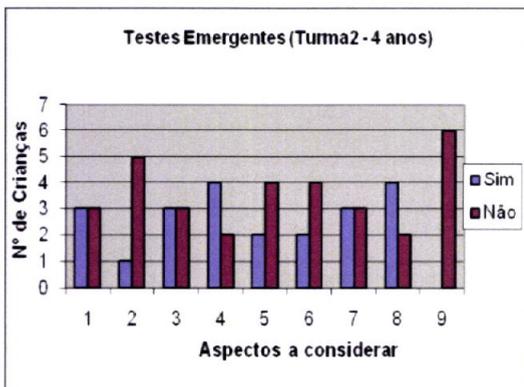
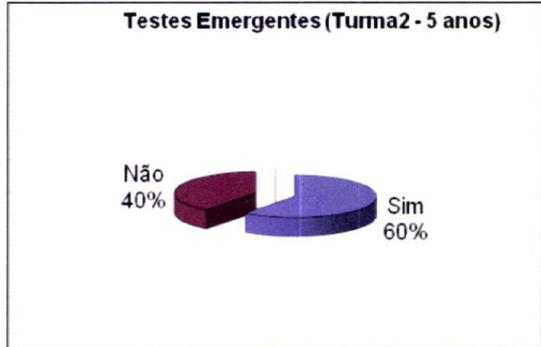
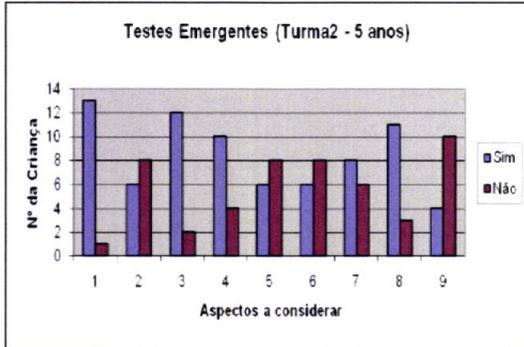
	<p>-Perceber, do ponto de vista do entrevistado, como a família faz a avaliação da evolução da criança.</p>	<p>Infância?          -Porquê? Em que assenta a sua afirmação?          -E a família, pensa que está satisfeita com o trabalho desenvolvido, e têm noção da importância da literacia?          - Relativamente ao desenvolvimento desta criança, o que pensam os pais?</p>
<b>Dificuldades</b>	<p>-Inventariar as principais dificuldades que o entrevistado encontra, relativamente ensino da literacia          - Saber de que forma a formação as preparou para esta área.</p>	<p>-Quais as dificuldades que a educadora sente em relação ao ensino da literacia?          -O que acha da formação existente?</p>

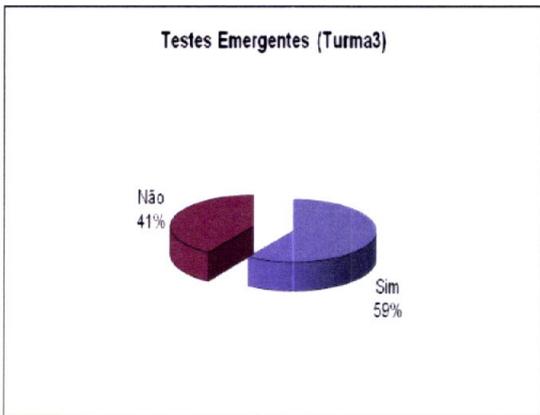
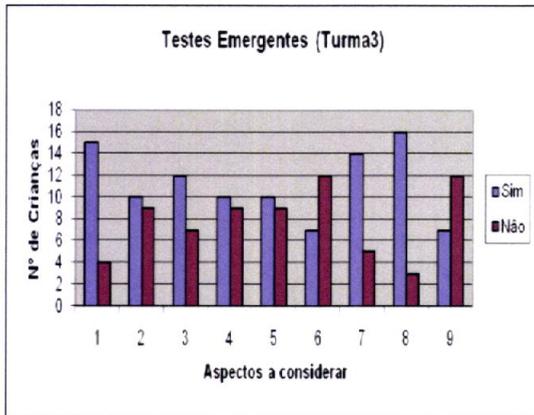
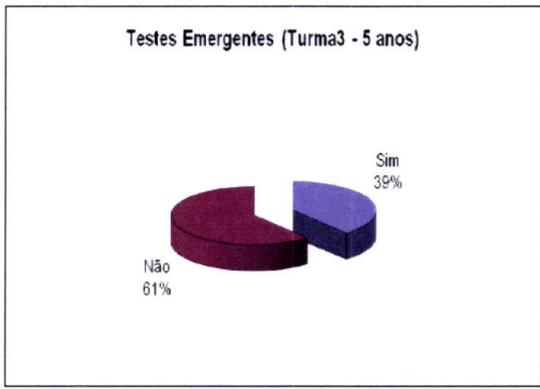
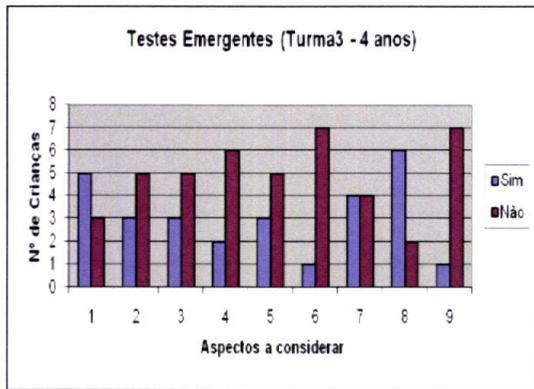
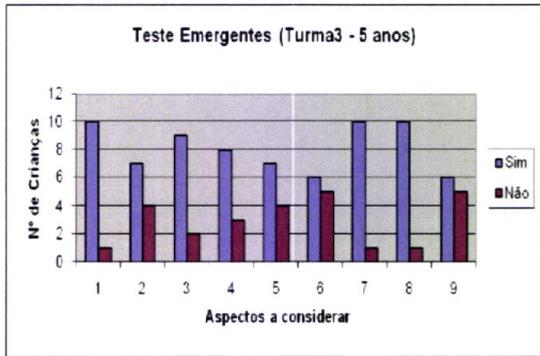
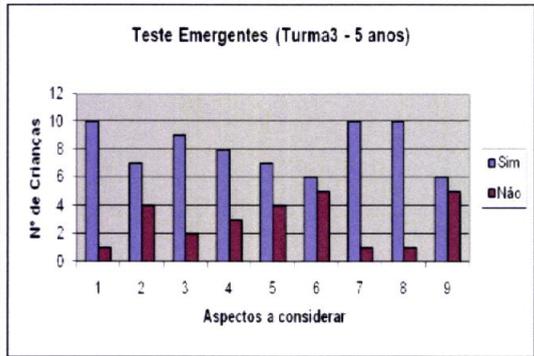
---

## **APÊNDICE 1**

## Análise dos Pré-Testes Emergentes



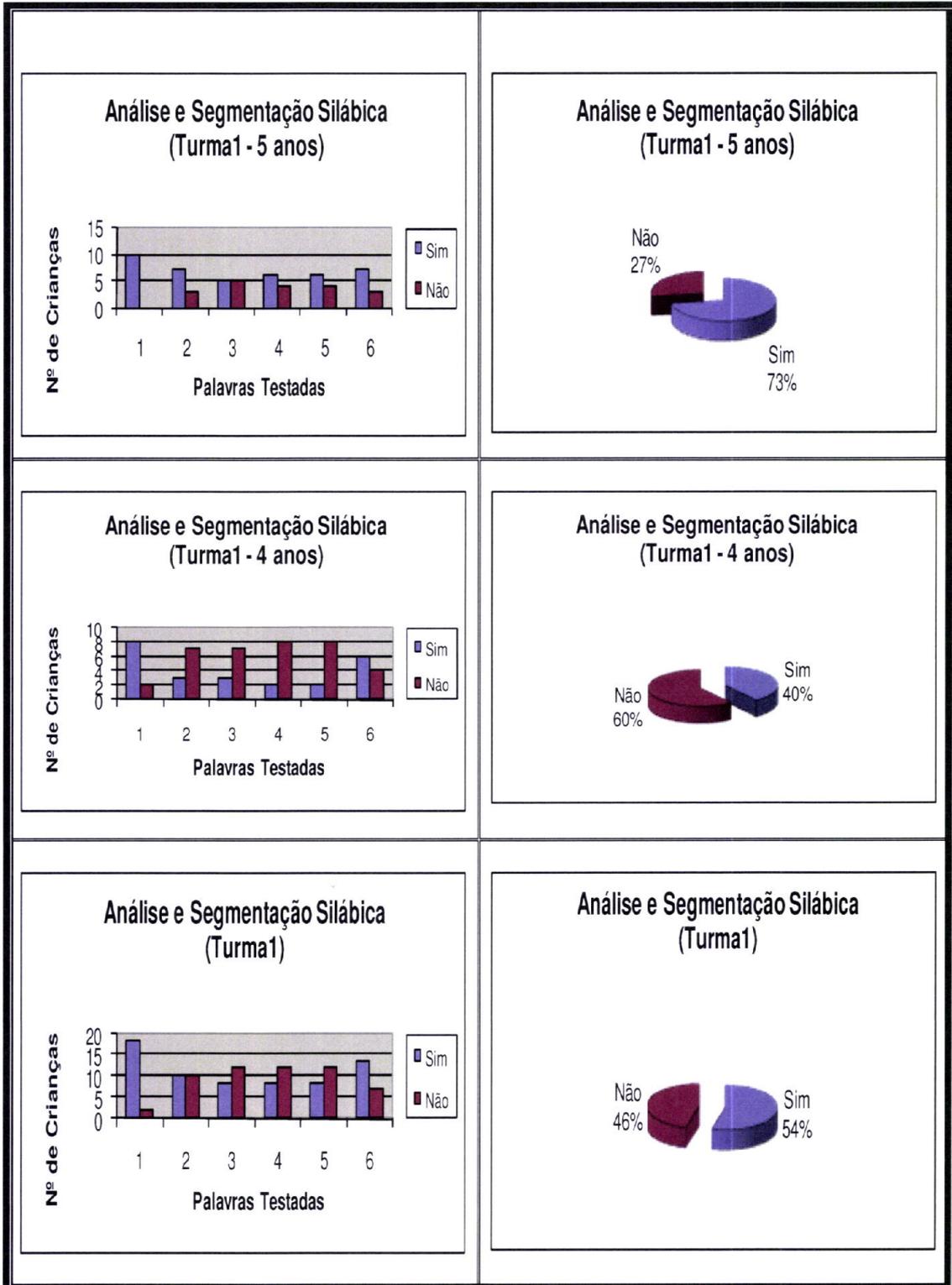




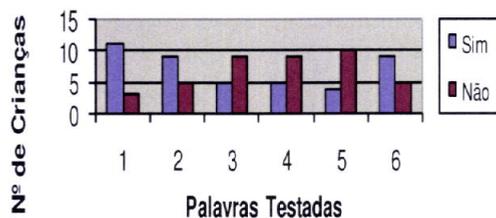
---

## **APÊNDICE 2**

**Análise de Pré-Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica**



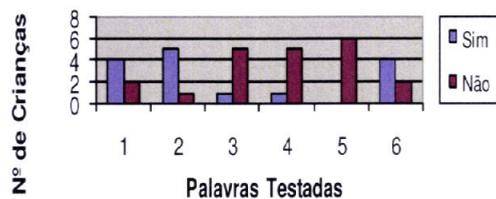
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2 - 5 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2 - 5 anos)**



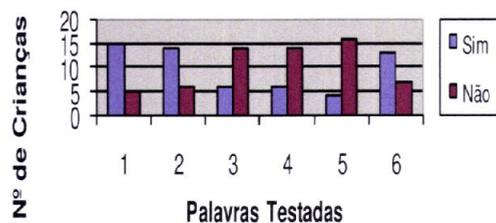
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2 - 4 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2 - 4 anos)**



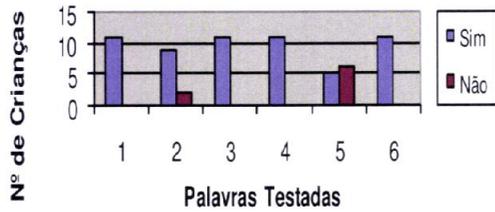
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2)**



**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma2)**



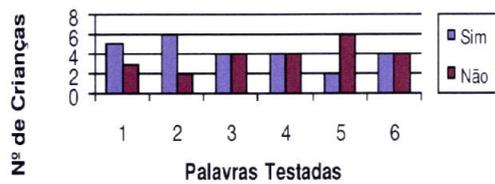
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3 - 5 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3 - 5 anos)**



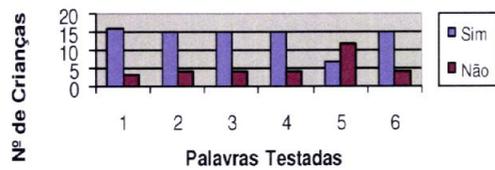
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3 - 4 anos)**



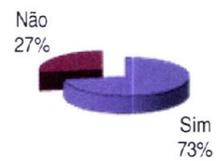
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3 - 4 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3)**



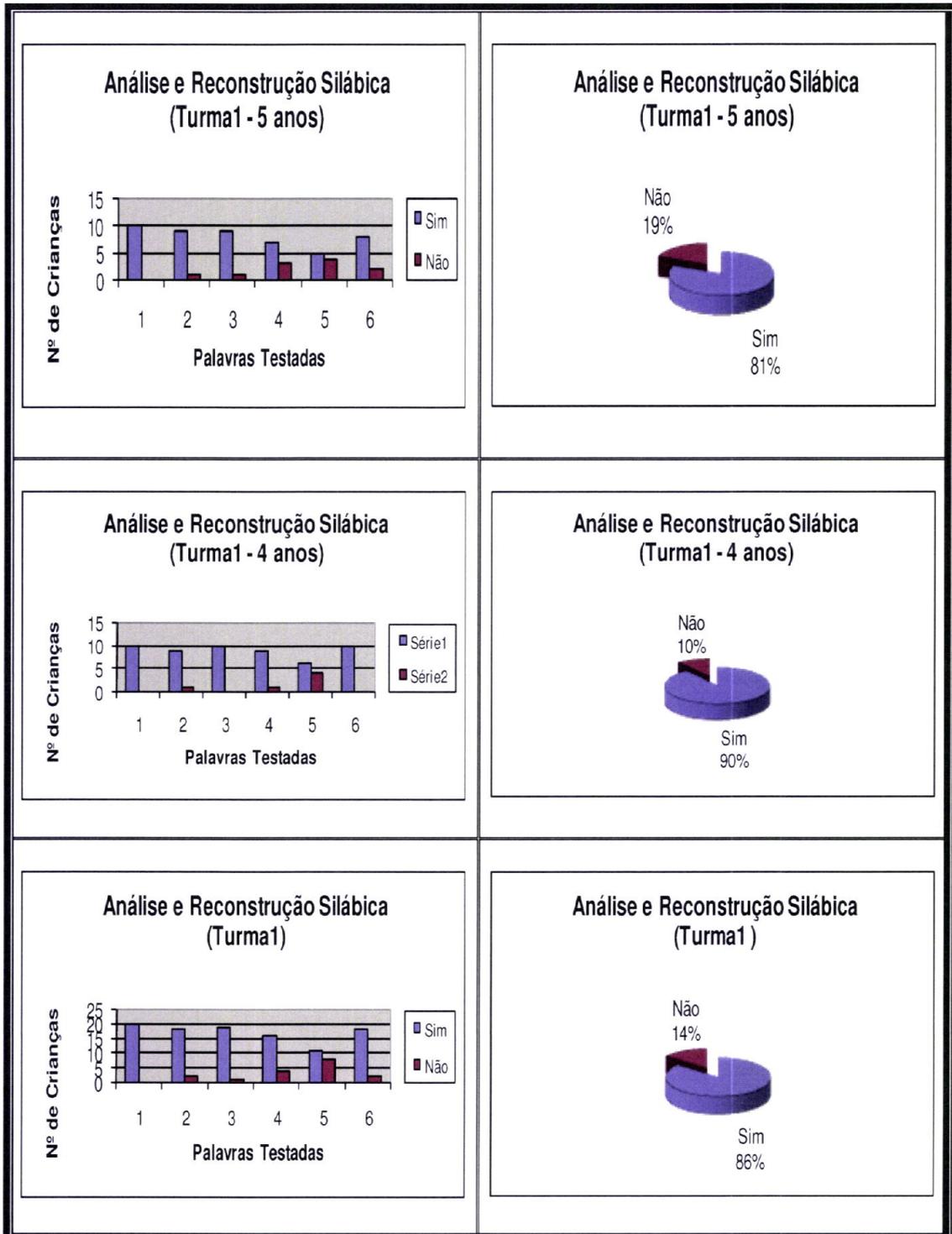
**Análise e Segmentação Silábica  
(Turma3)**



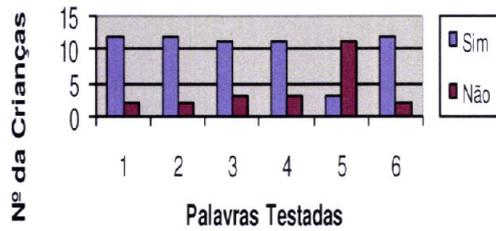
---

## APÊNDICE 3

**Análise de Pré-Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica**



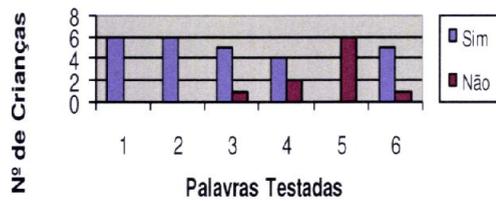
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2 - 5 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2 - 5 anos)**



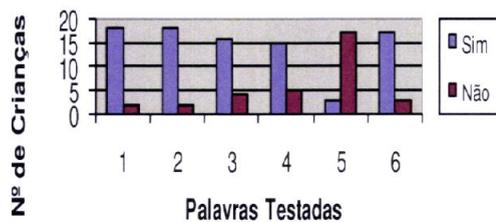
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2 - 4 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2 - 4 anos)**



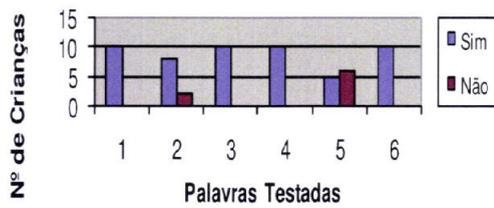
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2)**



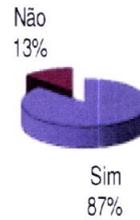
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma2)**



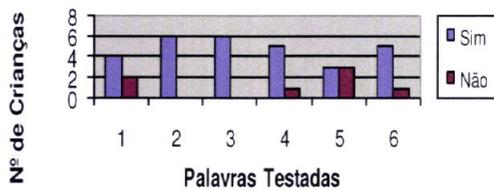
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3- 5 anos)**



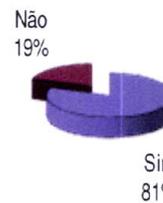
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3-5anos)**



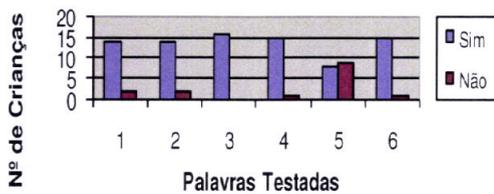
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3- 4 anos)**



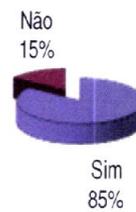
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3-4 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Grupo3)**



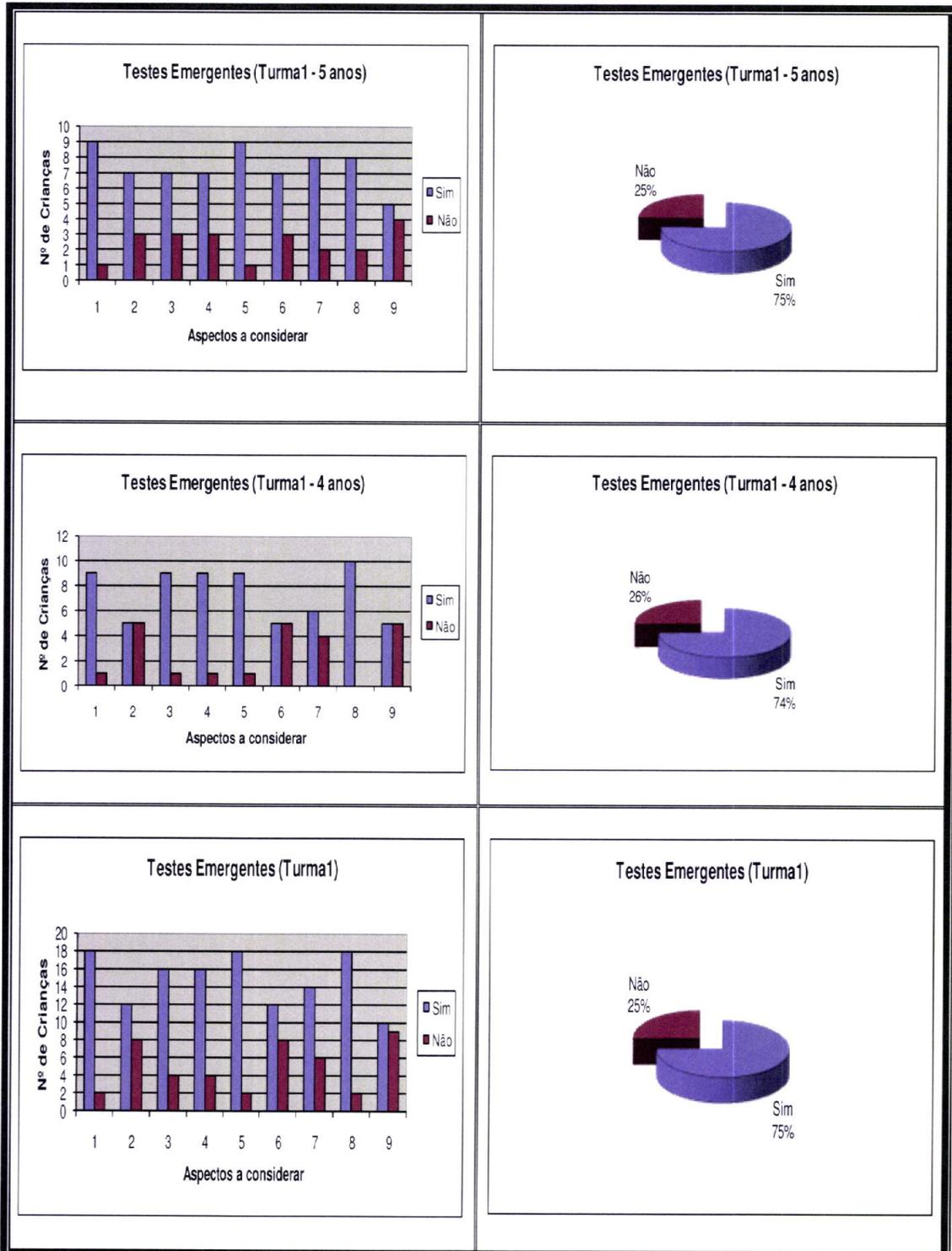
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3)**



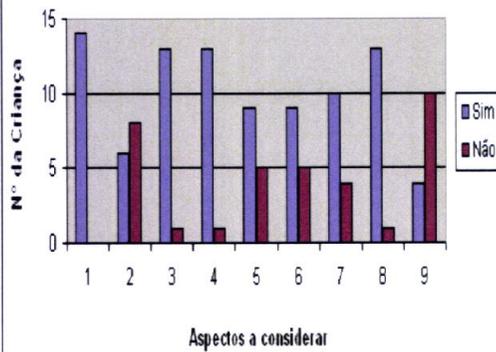
---

## **APÊNDICE 4**

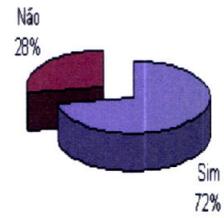
## Análise dos Pós-Testes Emergentes



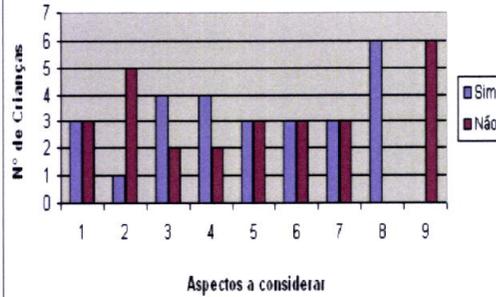
Testes Emergentes (Turma2 - 5 anos)



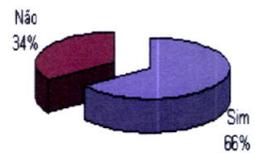
Testes Emergentes (Turma2 - 5 anos)



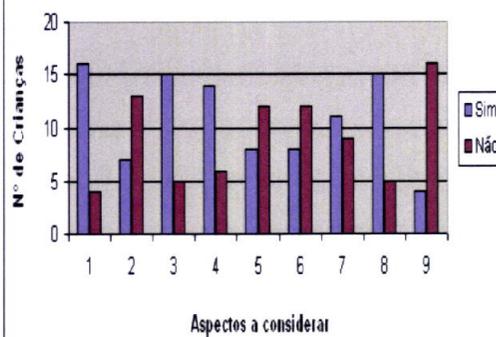
Testes Emergentes (Turma2 - 4 anos)



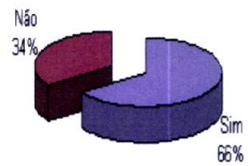
Testes Emergentes (Turma2 - 4 anos)



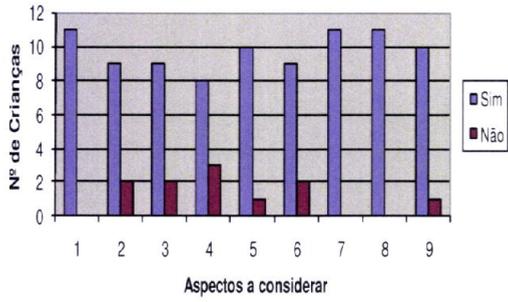
Testes Emergentes (Turma 2)



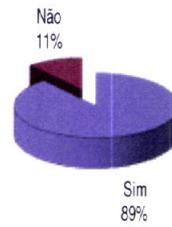
Testes Emergentes (Turma2)



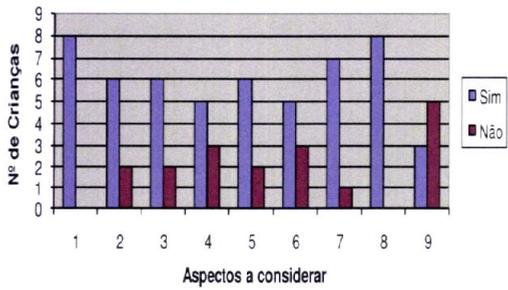
Teste Emergentes (Turma3 - 5 anos)



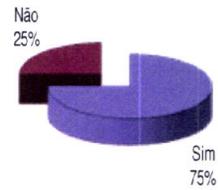
Testes Emergentes (Turma3 - 5 anos)



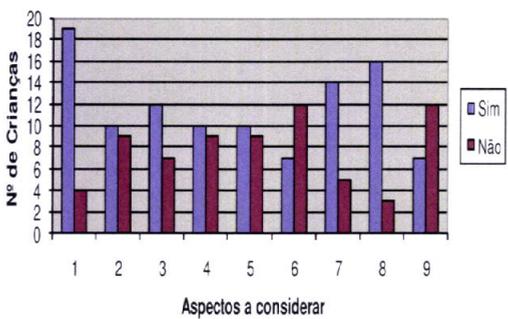
Testes Emergentes (Turma 3-4 anos)



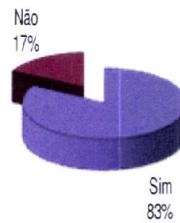
Testes Emergentes (Turma3 - 4 anos)



Testes Emergentes (Turma3)



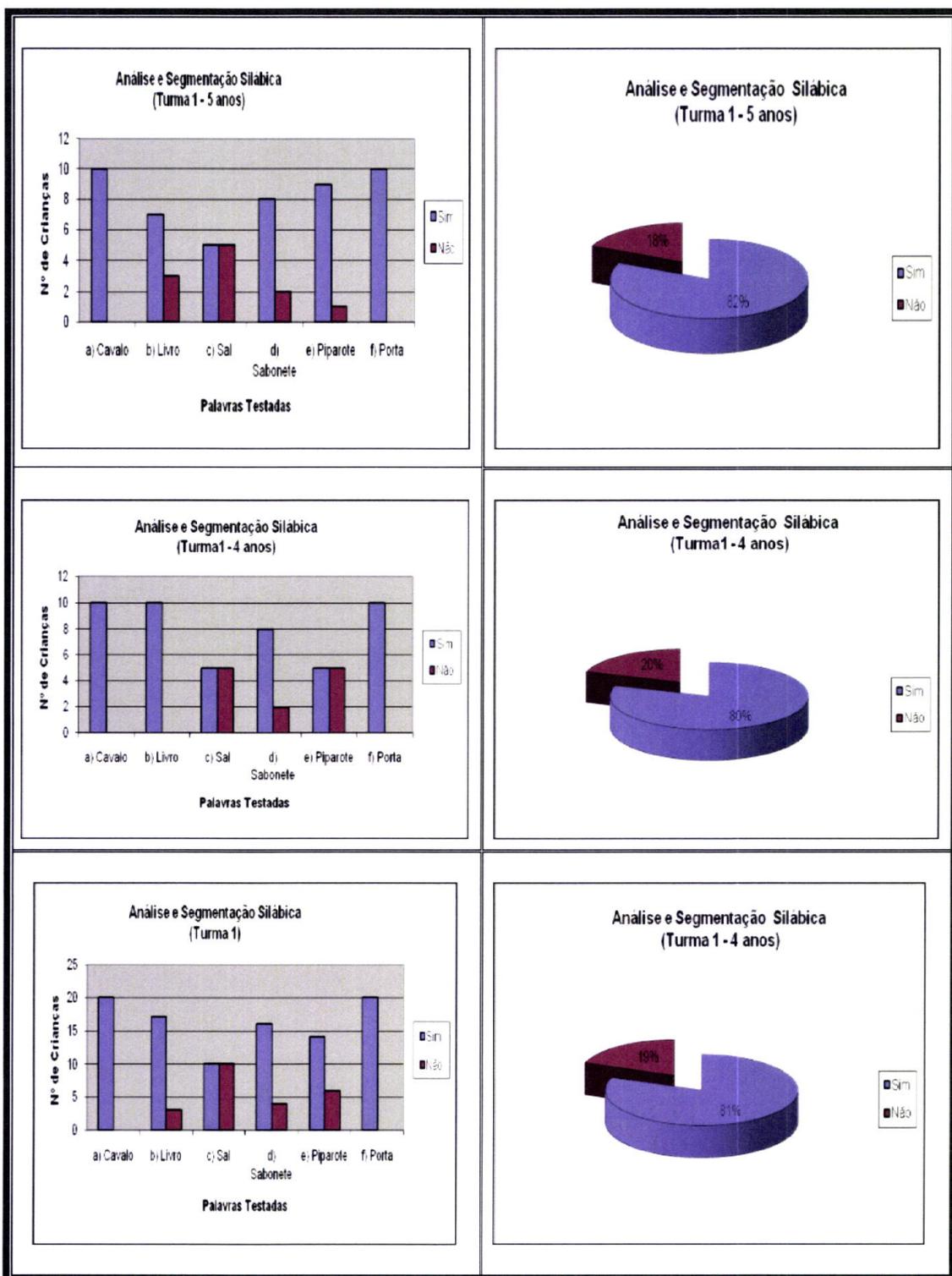
Testes Emergentes (Turma3)

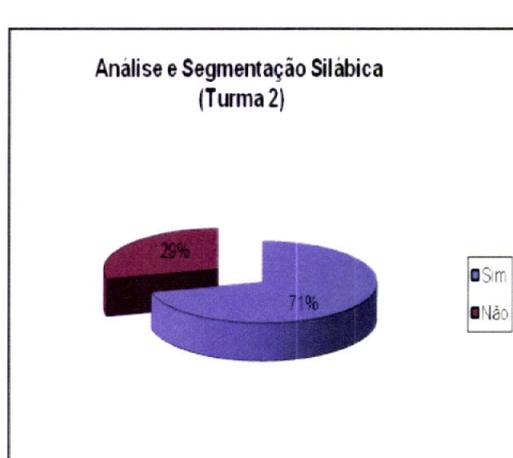
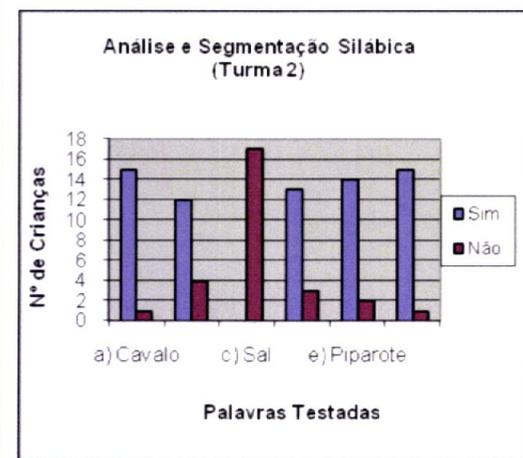
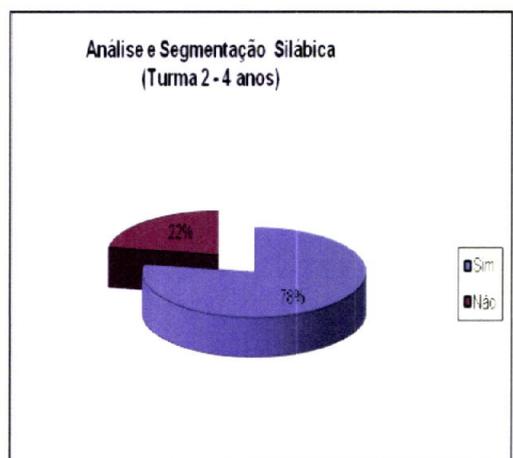
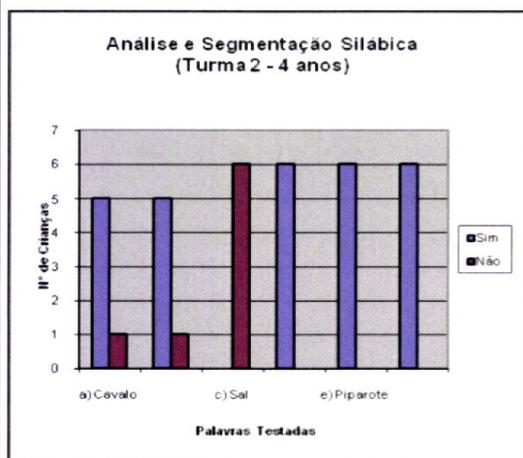
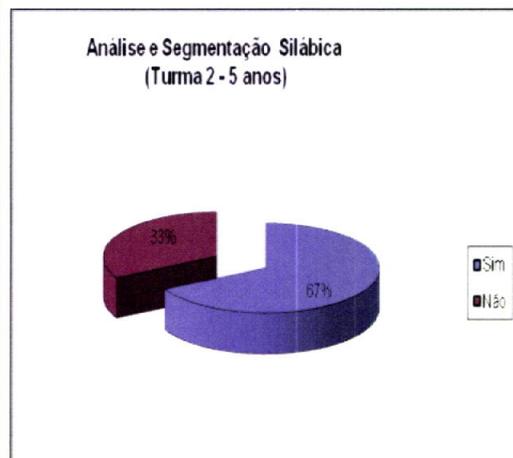
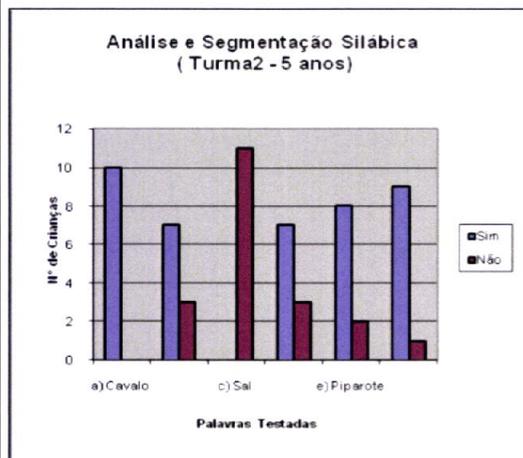


---

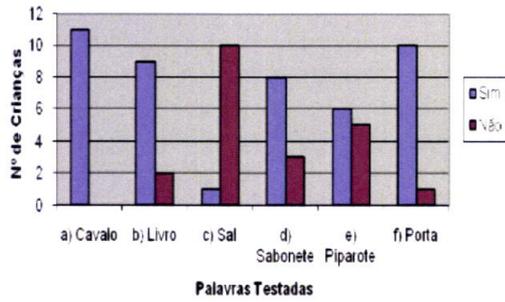
## **APÊNDICE 5**

## Análise de Pós-Testes de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica





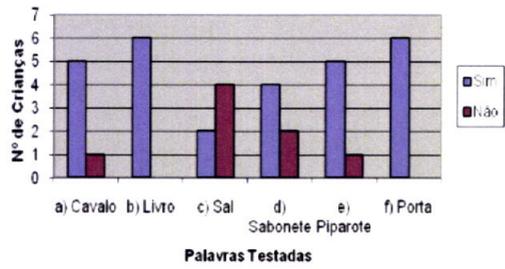
**Análise e Segmentação Silábica (Turma 3 - 5 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica (Turma 1 - 5 anos)**



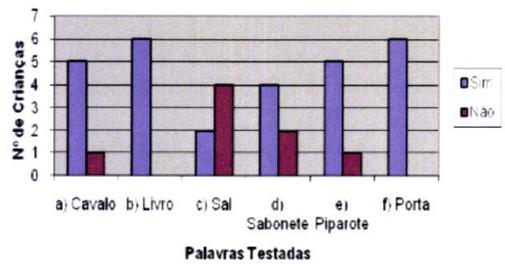
**Análise e Segmentação Silábica (Turma 3 - 4 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica (Turma 1 - 4 anos)**



**Análise e Segmentação Silábica (Turma 3 - 5 anos)**



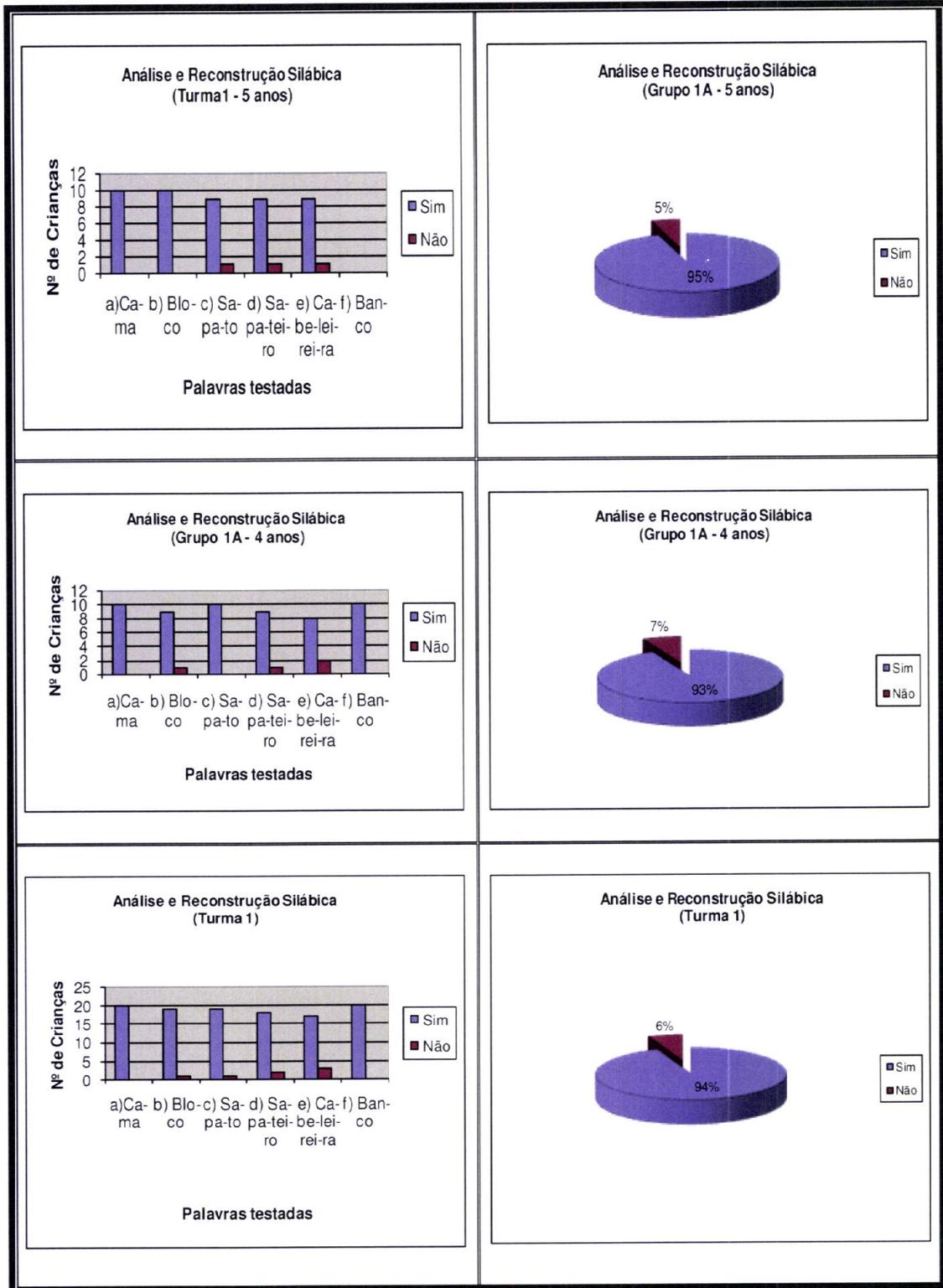
**Análise e Segmentação Silábica (Turma 3)**



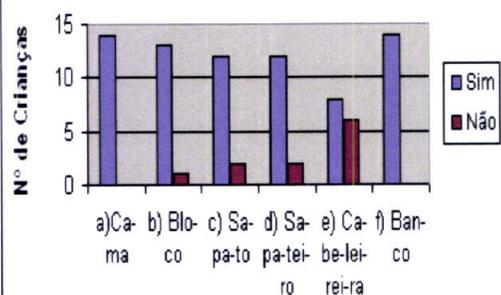
---

## APÊNDICE 6

## Análise de Pós-Testes de Consciência Fonológica – Reconstrução Silábica

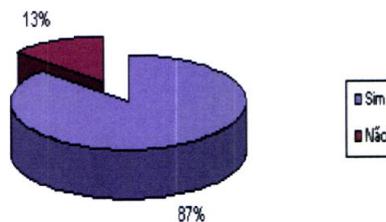


**Análise e Reconstrução Silábica (Turma2 - 5 anos)**

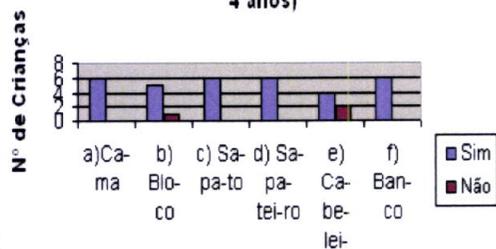


**Palavras testadas**

**Análise e Reconstrução Silábica (Turma 2 - 5 anos)**

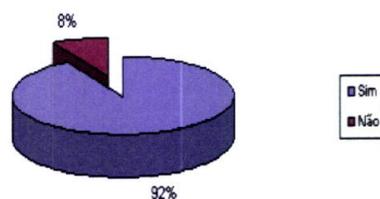


**Análise e Reconstrução Silábica (Turma2 - 4 anos)**

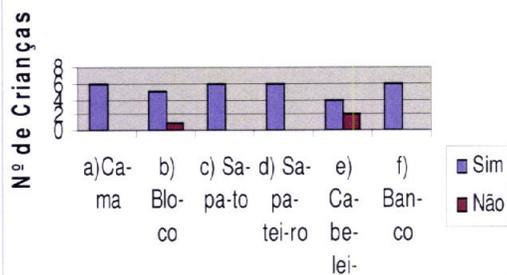


**Palavras testadas**

**Análise e Reconstrução Silábica (Turma 2- 4 anos)**

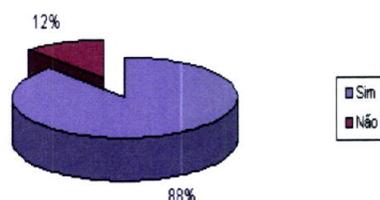


**Análise e Reconstrução Silábica (Turma2- 4 anos)**

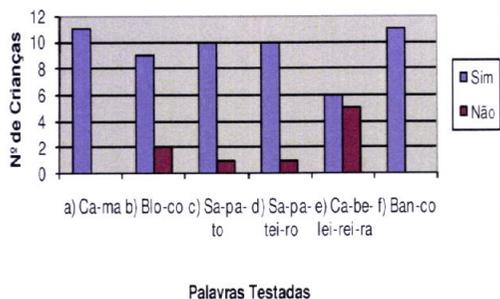


**Palavras testadas**

**Análise e Reconstrução Silábica (Grupo 2A)**



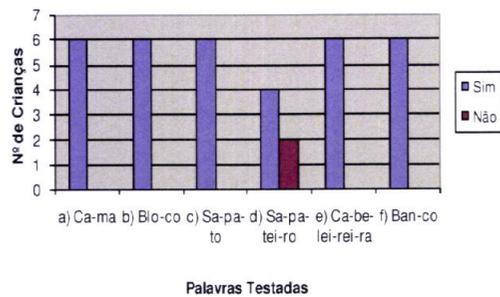
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma 3- 5 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma3 - 5 anos)**



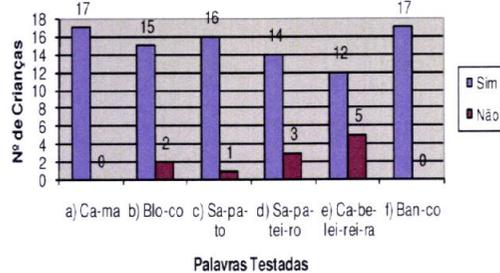
**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma 3- 4 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma 3 - 4 anos)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma 3)**



**Análise e Reconstrução Silábica  
(Turma 3)**



---

## **APÊNDICE 7**

## Teste emergentes

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Pré	9	5	6	4	6	7	9	7	3	2	6	5	3	4	5	8	7	3	5	6
Pós	8	8	9	9	5	3	8	8	7	2	9	8	3	5	6	9	8	4	9	6
Dif.	-1	3	3	5	-1	-4	-1	1	4	0	3	3	0	1	1	1	1	1	4	0

**Quadro 19**

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T2	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Pré	9	2	5	3	5	8	7	5	7	3	6	4	7	5	4	2	5	4	3	4
Pós	9	5	8	7	8	9	8	5	7	5	6	4	7	3	4	2	6	7	4	4
Dif.	0	3	3	4	3	1	1	0	0	2	0	0	0	-2	0	0	1	3	1	0

**Quadro 20**

Teste t-Student para amostras emparelhada																			
T3	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Pré	4	8	6	9	7	8	9	9	2	2	9	3	5	2	3	8	2	4	1
Pós	8	8	8	9	8	9	9	9	6	5	9	3	5	2	3	8	2	4	1
Dif.	4	0	2	0	1	1	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Quadro 21**

---

## APÊNDICE 8

## Testes de Segmentação Silábica

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Pré	5	5	4	3	4	5	6	3	4	2	6	5	3	4	5	8	7	3	5	6
Pós	6	4	6	4	3	4	6	4	6	6	9	8	3	5	6	9	8	4	9	6
Dif.	1	-1	2	1	-1	-1	0	1	2	4	3	3	0	1	1	1	1	1	4	0

**Quadro 22**

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T2	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Pré	3	4	2	4	3	3	3	6	3	2	3	2	5	0	3	4	3	2	3	0
Pós	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	1	5	4	3	5	5	5	4	5	4
Dif.	1	1	3	1	2	2	2	-1	1	2	-2	3	-1	3	2	1	2	2	2	4

**Quadro 23**

Teste t-Student para amostras emparelhada																			
T3	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Pré	6	5	5	6	5	4	5	6	6	5	5	4	4	2	3	5	4	4	1
Pós	3	3	4	4	5	3	4	4	4	5	6	5	6	4	5	4	4	4	1
Dif.	-3	-2	-1	-2	0	-1	-1	-2	-2	0	1	1	2	2	2	-1	-4	0	0

**Quadro 24**

---

## APÊNDICE 9

### Teste de reconstrução silábica

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Pré	4	5	5	6	4	6	6	4	4	4	6	5	5	5	4	6	5	6	6	6
Pós	6	6	5	6	6	6	4	6	5	6	6	6	5	6	6	6	4	6	5	6
Dif.	2	1	0	0	2	0	- 2	2	1	2		1	0	1	2	0	- 1	0	- 1	0

Quadro 25

Teste t-Student para amostras emparelhada																				
T2	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Pré	5	5	5	5	5	6	5	0	5	5	4	5	6	0	4	3	5	5	5	4
Pós	5	6	6	6	5	5	5	6	5	6	6	6	3	3	6	4	6	5	6	6
Dif.	0	1	1	1	0	- 1	0	6	0	1	2	1	- 3	3	2	1	1	0	1	2

Quadro 26

Teste t-Student para amostras emparelhada																			
T3	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Pré	6	5	5	6	5	4	5	6	6	5	5	4	4	6	5	6	4	4	1
Pós	6	6	5	6	5	6	5	5	2	6	5	6	6	6	5	5	6	4	1
Dif.	0	1	0	0	0	2	0	- 1	- 4	1	0	2	2	0	0	- 1	2	0	0

Quadro 27