

Os educadores de infância e a linguagem escrita: As suas perspectivas acerca da intervenção pedagógica

Ana Isabel Santos (Universidade dos Açores - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação)

Margarida Alves Martins Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação)

asantos@notes.azores.uac.pt

mmartins@ispa.pt

Palavras-Chave:

Linguagem escrita; concepções dos educadores de infância; práticas pedagógicas

Resumo/Abstract:

Esta comunicação tem por objectivo apresentar os resultados de um inquérito relativo à forma como 74 educadores de infância da rede pública da Ilha Terceira percebem a sua intervenção no domínio da linguagem escrita. Nesse sentido, foram apreciados elementos como a organização e gestão de espaços e tempos, a implementação de estratégias de intervenção e, ainda, as competências que consideram dever privilegiar em prol de uma adequada transição das crianças para o ensino básico. Dos resultados conclui-se não existir uma linha coerente e coesa de pensamento acerca da forma como é concebida e implementada a linguagem escrita neste nível de ensino.

Introdução

Inserida numa investigação mais ampla que pretende analisar a maneira como os educadores de infância perspectivam e implementam práticas pedagógicas no domínio da abordagem à linguagem escrita no jardim de infância, esta comunicação tem como objectivo apresentar os resultados relativos às concepções dos docentes deste nível de ensino acerca da forma como percebem a sua intervenção no domínio em questão.

São vários os estudos e os autores que nos descrevem a forma de agir dos educadores de infância na profissão, nomeadamente na descrição daquilo que poderíamos considerar como práticas pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento da linguagem escrita no jardim de infância (Alves Martins e Niza, 1998; Tolchinsky & Simó, 2001; Gambrell e

Mazzoni, 1999; Rog, 2001; Santos, 2001; Loughlin e Suína, 1982). Contudo, para conhecer o que leva o educador de infância a agir, verdadeiramente, da forma que o faz, não basta apenas observar o seu comportamento, a maneira como enforma a sua prática pedagógica ou a forma como se relaciona com as crianças. Torna-se fundamental conhecer as razões que o justificam e que configuram aquilo que denominaremos como *concepções*.

Contemplando, por um lado, aspectos inerentes ao próprio educador decorrentes da perspectiva acerca do seu papel no processo de ensino, da forma como concebe o curriculum e como gere os elementos que nele intervêm (espaços, tempos, tipo de actividades, recursos), amplamente debatidos por Beck et al. (2000), Entwistle et al. (2000), Munthe (2001), Foegen et al. (2001), Brown (2003) ou Errington (2004), das suas expectativas face ao grupo de crianças (Smith, 1991; Fuchs et al., 1994; Wigfield et al., 1999; Zohar et al., 2001; Letendre & Akiba, 2001; Lane et al., 2004), da forma como gere os seus conhecimentos e como os mobiliza na sua prática pedagógica (Bielenberg, 1993; Simmons et al., 1999; Fung e Chow, 2002; Haney et al., 2002; López, 2003) e, por outro lado, equacionando os elementos que podem constituir-se como obstáculos ou entraves à evolução ou concretização dessas formas de pensar, nomeadamente, os aspectos culturais, políticos, educacionais, formativos ou do contexto escolar imediato, identificados em investigações desenvolvidas por Drakenberg (2001), Zuzovsky (2001), Einarsdóttir (2003), Nuttall (2003) ou Kwon (2004), resta-nos concordar que, de facto, para perceber o educador de infância não basta apenas elencar um conjunto de condições que a sua prática pedagógica deve reflectir. A forma como pensa parece condicionar a forma como perspectiva o seu papel enquanto educador, as suas expectativas em relação ao grupo de crianças e a forma como concebe, implementa e avalia a sua prática pedagógica.

O papel do educador é um papel que surge, por vezes, repleto de dilemas e inquietudes, fruto destes obstáculos à concretização de concepções e práticas coerentes e articuladas que, em definitivo, representem um bom caminho para a configuração de uma intervenção pedagógica plena de intencionalidade e qualidade. Para perceber aquilo que significa ensinar e para perceber verdadeiramente qual o papel do educador neste processo, torna-se necessário ver além daquilo que acontece na sala de aula e ouvir o educador, na tentativa de perceber as razões e justificações que atribui, não apenas aos seus actos, mas também à sua própria forma de perspectivar a educação, em geral, e a educação de infância, em particular.

No caso concreto da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, como

assinalam Foote et al. (2004) “os educadores têm um papel chave no enformar e desenhar experiências de literacia para as crianças. O que os educadores fazem parece ser um resultado das suas concepções e conhecimentos sobre aquilo que é uma literacia apropriada para as crianças num contexto de educação de infância. As concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural” (p.136). É necessário, então, continuar a apostar na pesquisa e no aprofundar de conhecimentos neste campo.

Neste âmbito e, nomeadamente em Portugal, são escassas as investigações que têm investido particularmente no estudo das concepções dos educadores de infância acerca da forma como concebem e implementam a sua prática pedagógica neste domínio e acerca dos conhecimentos que estes profissionais da educação têm sobre a forma como as crianças pensam acerca da leitura e da escrita, isto é, da forma como se constroem as concepções infantis sobre a linguagem escrita. Trabalhos como os de Guimarães e Youngman (1995) ou Mourato (1997) vêm demonstrar que a forma como os educadores se posicionam face à abordagem à linguagem escrita muitas vezes está repleta de dilemas, contradições e divergências que dificultam uma tomada de posição coerente, coesa e articulada perante este processo.

Inserido no *Paradigma de Pensamento do Professor de Clark e Peterson* o presente trabalho procura, assim, contribuir para o estudo das concepções dos educadores de infância, nomeadamente no âmbito da linguagem escrita, dando resposta às seguintes interrogações: quais as concepções que os educadores de infância manifestam relativamente à forma como deve ser desenvolvida a abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância? e quais as concepções que os educadores de infância têm sobre as competências que as crianças em idade pré-escolar devem desenvolver no âmbito da linguagem escrita?.

Para perceber quais os elementos que os educadores privilegiam na concepção e implementação da prática pedagógica, serão levados em linha de conta elementos como a organização e gestão de espaços e tempos, a implementação de estratégias de intervenção e, ainda, o tipo de competências que consideram dever privilegiar em prol de uma adequada transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico, enquanto tópicos que, no seu todo, oferecem uma visão global acerca do tipo de intervenção que estes docentes desenvolvem no jardim-de-infância.

*Abordagem metodológica:*Instrumento:

Como instrumento de recolha de dados foi concebido e utilizado um inquérito por questionário, respondido por 74 das 75 educadores que no ano lectivo 2003/2004 desenvolviam o seu trabalho na rede pública de jardins-de-infância da Ilha Terceira, Açores. O instrumento comporta um total de 22 questões, 10 das quais dizem respeito a informação de carácter geral, e 12 a aspectos específicos da intervenção pedagógica do educador e da forma como os profissionais inquiridos perspectivam essa intervenção no domínio da linguagem escrita. As *questões de carácter geral* fazem referência a aspectos relativos à caracterização do educador de infância inquirido (área escolar a que pertence, número de anos de serviço, idade, número de crianças com as quais trabalha e respectivas idades, sexo, formação inicial e contínua, modelo pedagógico que orienta a sua prática pedagógica, acções de formação no domínio da abordagem à linguagem escrita); as *questões de carácter pedagógico* dizem respeito à forma como o educador perspectiva, por um lado, a sua própria prática pedagógica (organização do espaço, do tempo, das actividades, estratégias e recursos) e, por outro, a sua forma de pensar relativamente à maneira como deve ser implementada a abordagem à leitura e à escrita no jardim de infância (como é entendida a abordagem à escrita, o papel do educador, e o papel da criança nesse processo).

Os dados foram tratados estatisticamente utilizando o programa SPSS.

Participantes:

No sentido de dar resposta aos objectivos do estudo, optou-se por inquirir, através de um questionário, os educadores de infância a trabalhar em escolas pertencentes à rede pública, no ano lectivo 2003/2004, na Ilha Terceira, Açores, correspondendo, estes, à totalidade da população em estudo (75). Dos 75 inquiridos, 74 responderam ao inquérito por questionário, o que representa 98.66% dos educadores que se encontram a desenvolver o seu trabalho na rede pública de jardins-de-infância da Ilha Terceira, Açores. Dos 74 inquiridos, 73 são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Distribuídos administrativamente por quatro áreas escolares, estes educadores pertencem: 23% à área escolar de São Carlos, 28.4% à área escolar de Angra do Heroísmo, 41.9% à área escolar da Praia da Vitória e 6.8% à área escolar dos Biscoitos. Em média, estão há 7.12 anos a desenvolver o seu trabalho na mesma escola que, em 73% dos casos se situa em freguesias rurais e 27% nas duas cidades existentes na Ilha Terceira. Este grupo de

educadores de infância tem como formação inicial o antigo magistério (50%), o bacharelato em educação de infância (45.9%) e a licenciatura em educação de infância (4.1%), estando a frequentar ou já tendo frequentado o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância um total de 56 educadores (75.7%), o que lhes confere grau equivalente a licenciatura. Relativamente ao número de anos de serviço, em média, estes educadores desenvolvem o seu trabalho na rede pública de educação de infância há 18 anos e meio e as suas idades situam-se entre os 26 e os 55 anos, distribuindo-se da seguinte forma: 2.7% têm entre 26 e 30 anos, 8.1% entre 31 e 35 anos, 31.1% entre 36 e 40 anos, 35.1% entre 41 e 45 anos, 13.5% entre 46 e 50 anos e 9.5% entre 51 e 55 anos.

Questionadas relativamente à formação específica no domínio da abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância, apenas 37.8% referiram ter frequentado alguma formação, que diz respeito, basicamente, a acções de formação de curta duração, cuja localização, em termos temporais, não lhes permitiu determinar exactamente a especificidade da mesma.

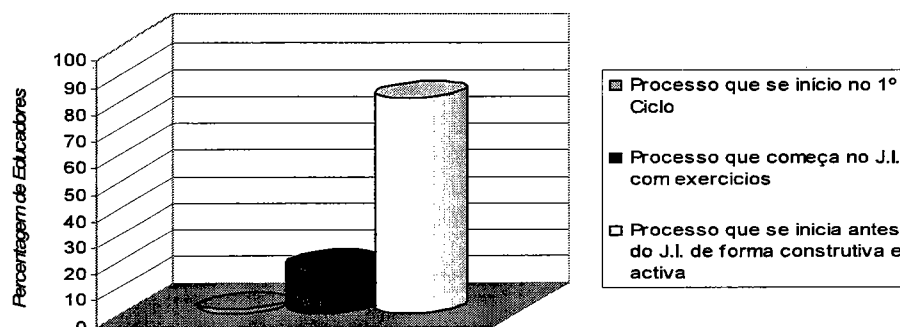
Em termos de orientação pedagógica, a maioria (55.4%) indica não seguir nenhum modelo específico, 21.6% assinala seguir uma metodologia de Trabalho por Projecto, 13.5% diz seguir o Movimento da Escola Moderna e 9.5% fez referência ao Modelo High-Scope como orientador da sua prática pedagógica.

Apresentação e Análise dos Resultados:

A.- Apresentação dos Resultados

Uma primeira dimensão de análise diz respeito à **forma como os educadores de infância se posicionam perante a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância**, atendendo à sua especificidade.

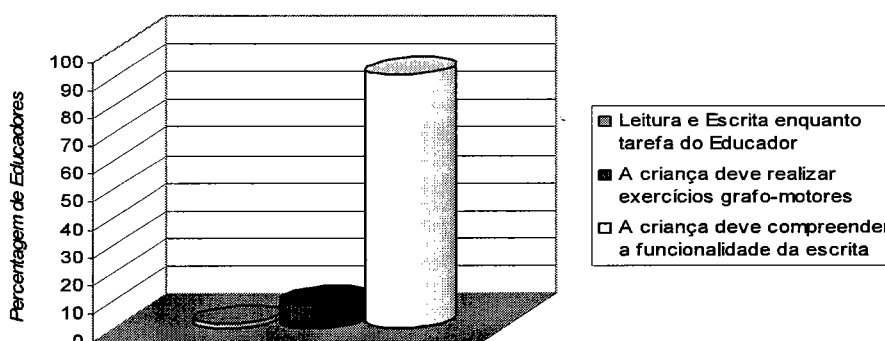
Gráfico 1 – Posição dos Educadores face à abordagem à Linguagem Escrita



Como se observa no Gráfico 1, para 81% dos educadores, a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que se iniciam antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que devem ser abordados por forma a que possam ser construídos no dia a dia, preocupando-se em oferecer às crianças oportunidades para os explorarem. Para 17.6% dos educadores inquiridos a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que se devem iniciar no jardim de infância, e, nesse sentido, preocupam-se em fazer exercícios de coordenação grafo-motora, discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetidas vezes. Apenas 1.4% dos educadores referem que a leitura e a escrita são processos de aprendizagem que só devem ser abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que se preocupam em realizar actividades relacionadas apenas com a linguagem oral e com o desenho.

Estes resultados distribuem-se de forma idêntica quando questionados acerca do papel das crianças no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com o Gráfico 2. Neste sentido, 90.5% afirmaram que, no jardim-de-infância, a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos. Por outro lado, para 1.4%, as crianças no jardim-de-infância apenas devem utilizar o lápis para desenhar e devem ouvir histórias, deixando as tarefas de ler e escrever para o educador e para 8% o papel das crianças passa pela realização de actividades grafo-motoras de preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Gráfico 2 – Papel da Criança no processo de abordagem à Linguagem Escrita

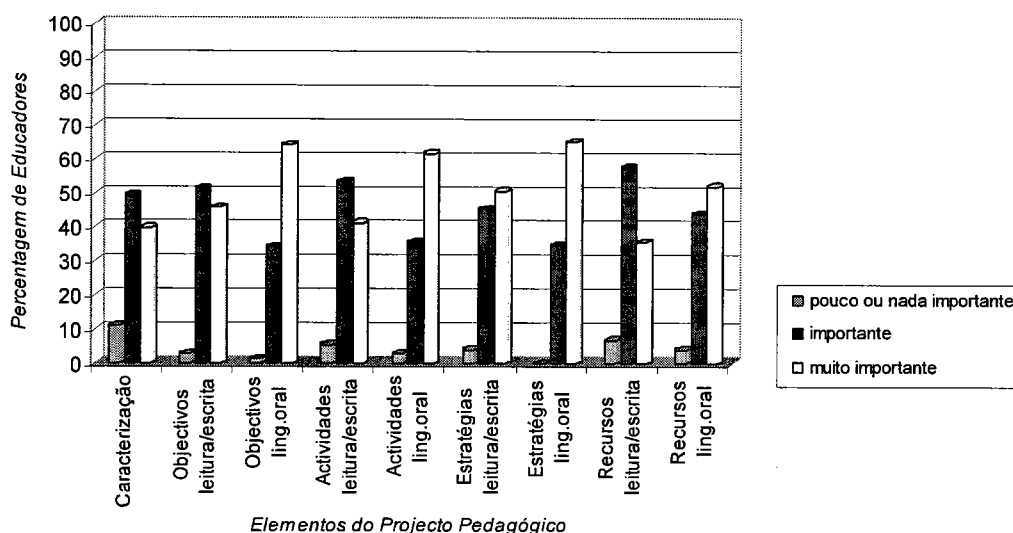


A segunda dimensão de análise refere-se à **metodologia de abordagem à linguagem escrita** que os educadores afirmam seguir e que abrange aspectos como a concepção do

projecto pedagógico de intervenção, a organização e apetrechamento de espaços, a organização da rotina diária e a implementação de actividades e estratégias nesse domínio.

Em termos de *concepção do projecto pedagógico de intervenção*, nomeadamente dos elementos de caracterização, definição de objectivos e de actividades, estratégias e recursos, no domínio da linguagem, os educadores que fizeram parte do estudo parecem privilegiar a linguagem oral em detrimento da escrita, como se observa no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Elementos Privilegiados no Projecto Pedagógico



Assim, para 64.4% dos educadores a definição de objectivos para a linguagem oral é muito importante face a 45.8% que a consideram muito importante para a linguagem escrita; 61.7% afirma ser muito importante definir actividades para a linguagem oral perante 41.1% que o consideram para a linguagem escrita. No caso da definição de estratégias, ambos os processos inerentes ao domínio da linguagem são percebidos pela maioria como muito importantes, apesar de se continuar a verificar uma maior percentagem de respostas para a linguagem oral (65.3% ante 50.7% para a linguagem escrita). Já na concepção de recursos que potenciem este domínio, de novo, a linguagem oral volta a verificar melhores resultados (52.1%) em relação à linguagem escrita (35.7%). A caracterização parece ser o elemento do projecto pedagógico que menos relevância tem para estes educadores, que a encararam como pouco ou nada importante em 11% das respostas.

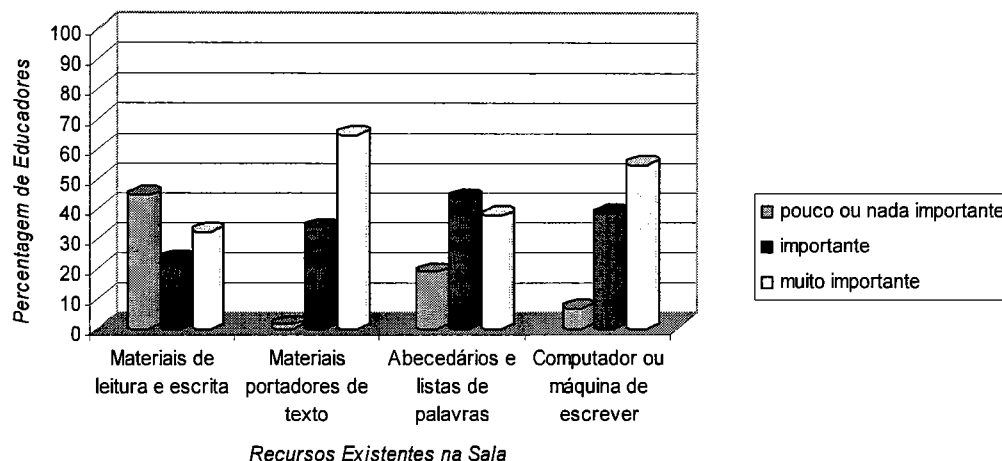
Ao nível da forma como estes educadores *organizam a rotina diária*, a totalidade dos educadores inquiridos referiu ser importante ou muito importante o aproveitamento de qualquer momento da rotina para facilitar experiências de aprendizagem no domínio da

linguagem escrita. Por outro lado, para 19,4% dos educadores definir um momento que privilegie actividades específicas neste domínio afigura-se como nada ou pouco importante e para 31,9% os tempos mortos são considerados como nada ou pouco importantes também na promoção de experiências de aprendizagem no domínio em causa.

No que diz respeito à *organização e apetrechamento do espaço físico da sala*, a existência de uma área de Biblioteca é considerada como muito importante para 85.1% dos inquiridos, sendo, igualmente, percebida como muito importante a existência de uma área de Leitura e Escrita por 54.8% dos educadores. Em termos de apetrechamento da área da Biblioteca, para estes educadores é importante ou muito importante incluir materiais como: livros de histórias (100%), livros de poesia (93.3%), livros temáticos (93.2%), listas de palavras (87.8%), livros de banda desenhada (83.7%), enciclopédias (73%) e dicionários (64.8%). Por outro lado, para 35.2% dos educadores os dicionários são pouco ou nada importantes em termos de apetrechamento desta área.

Relativamente ao apetrechamento geral da sala e, nomeadamente, em relação aos materiais que devem existir no sentido de promover experiências de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, para 44.6% dos educadores inquiridos é pouco ou nada importante incluir materiais de leitura e de escrita nas diversas áreas de trabalho da sala, elementos que são considerados importantes ou muito importantes por 55.4% dos inquiridos.

Gráfico 4 – Recursos existentes na Sala que potencializam a Linguagem Escrita

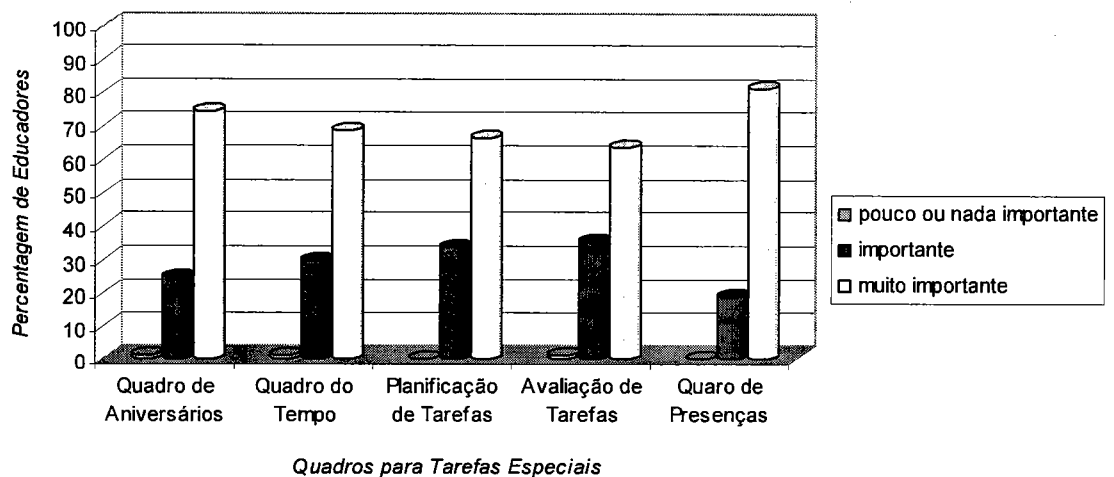


Já quando questionados acerca da inclusão, na sua sala, de objectos do quotidiano das crianças que sejam portadores de texto, 98.6% referem ser importante ou muito importante para o momento de organizar o espaço. A existência de abecedários e listas de palavras foi

assinalada por 81.2% que os considerou como importantes (43.5%) ou muito importantes (37.7%). Quanto à introdução do computador na sala de jardim-de-infância, 6.8% consideram-no pouco importante, mas 93.2% pensam ser importante (38.4%) ou muito importante (54.8%), dados que podem ser visualizados através do Gráfico 4.

Ainda no que se refere ao apetrechamento da sala em termos de recursos que potencializem a utilização da linguagem escrita, procurámos saber como é que estes profissionais concebem a inclusão de quadros ou cartazes que incluam a mobilização de competências nesse domínio.

Gráfico 5 – Conceção de Quadros para Tarefas Especiais



Como indica o Gráfico 5, para a grande maioria dos educadores inquiridos o apetrechamento do espaço deve con emplar a inclusão de quadros para tarefas especiais que permitam um contacto da criança com o código escrito, a saber: o quadro de aniversários (muito importante para 74.3%), o quadro do tempo (muito importante para 68.9%), o quadro de planificação de tarefas (muito importante para 66.2%), o quadro de avaliação de tarefas (muito importante para 63.5%) e o quadro de presenças (muito importante para 81.1%). Se à percentagem de respostas para a categoria muito importante somarmos a percentagem de respostas para a categoria importante, verificamos que a quase totalidade de educadores inquiridos atribui grande relevância a este tipo de recursos nas suas salas.

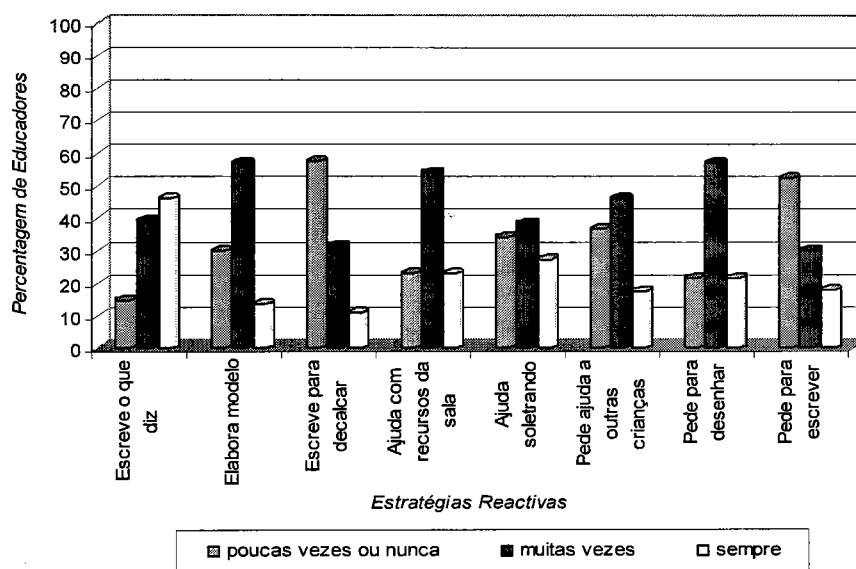
Ainda em relação a estes quadros para tarefas especiais, para 58.6% dos educadores é muito importante que os mesmos permitam à criança fazer algum tipo de registo (o seu nome ou outra palavra), sendo importante para 32.9% dos inquiridos.

Do apetrechamento da sala fazem, igualmente, parte os diversos registos ou produtos elaborados por educadores e crianças e que “habitam” as paredes e mobiliário das salas de jardim-de-infância. Questionados acerca destes registos, verifica-se que os materiais que os educadores afirmam observar em maior quantidade (assinalando como muitos) afixados nas salas são: os desenhos realizados pelas crianças (87.8%), os cartazes que combinam imagem e texto (45.2%), os registos escritos elaborados pelas crianças (43.8%) e as etiquetas de identificação das áreas de trabalho (44.6%).

Os materiais que em menor quantidade são observados pelos educadores nas salas e, por tanto, mais assinalados nas categorias de nenhuns ou poucos, são os desenhos realizados pelos educadores (68.9%), os recados (60.3%), os abecedários (56.8%) e as listas de palavras (36.5%). Referidos como existindo “alguns” nas salas foram: os registos escritos elaborados pelo educador (58.9%), as fichas de trabalho (51.4%), as fotografias (47.3%) e as etiquetas de identificação dos materiais (45.9%).

Na tentativa de indagar, por outra parte, acerca das estratégias e actividades de abordagem à linguagem escrita que os educadores consideram como aquelas que mais implementam, foram formuladas quatro questões: quando uma criança quer escrever o que faz?, quando lê ou escreve quais as estratégias que adopta?, quando regista por escrito acontecimentos ou informação diante das crianças quais os objectivos que persegue? e assinale os cinco tipos de actividades que desenvolve com mais frequência.

Gráfico 6 – Quando uma criança quer escrever o que faz?

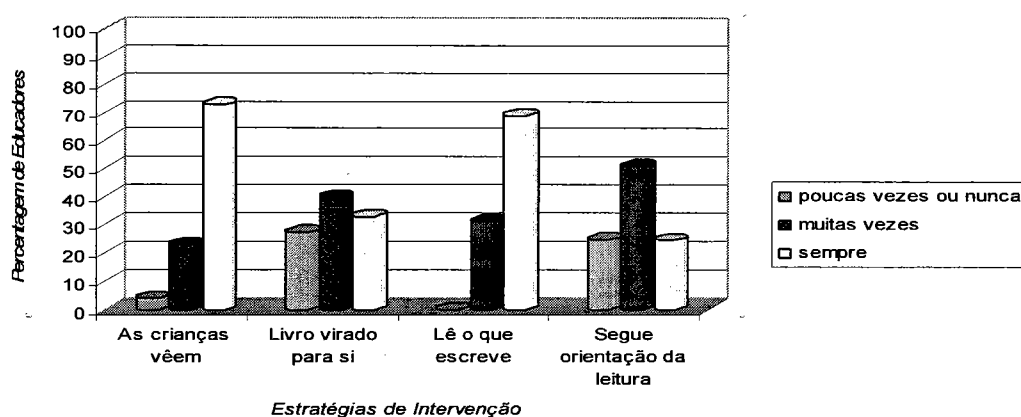


Ao nível das *estratégias reactivas de intervenção*, isto é, das estratégias que os educadores asseguram implementar mais frequentemente quando as crianças querem escrever, como se observa no Gráfico 6, a estratégia mais mobilizada é a de escrever aquilo que a criança diz (39.2% muitas vezes e 45.9% sempre), sendo as menos implementadas escrever para a criança decalcar (57.5% poucas vezes ou nunca) e pedir para escrever como ela souber (52.1% poucas vezes ou nunca).

São estratégias algumas vezes implementadas: elaborar um modelo para a criança copiar (56.8%), pedir à criança para desenhar o objecto relacionado com a palavra que quer escrever (56.8%), ajudar a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala (54%), pedir a outras crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para a ajudarem (45.9%) ou ajudar a criança soletrando a palavra (38.4%).

Ao nível das *estratégias que mobiliza enquanto leitor e escritor no seu trabalho com as crianças ou estratégias pró-activas*, como se evidencia no Gráfico 7 os educadores inquiridos afirmaram, na sua maioria, que lêem ou escrevem sempre de modo a que as crianças vejam como se faz (73%) e que lêem em voz alta o que escrevem (68.9%) e que muitas vezes seguem a orientação da leitura com o dedo (50.7%). Contudo, quase 40% assinala ler com o livro virado para si e só depois mostrar as imagens.

Gráfico 7 – Quando o Educador lê ou escreve...



Mais, no que diz respeito às estratégias mobilizadas pelos educadores quando lêem ou escrevem, 68.7% dos educadores afirma utilizar sempre letra clara e bem definida, 51.4% dela é maiúscula e 46.5% de imprensa. Para 79.2% dos educadores inquiridos poucas vezes ou nunca são utilizados vários tipos de letra e 58% refere, também, utilizar poucas vezes ou nunca letras minúsculas. A letra cursiva é pouco ou nunca utilizada por um 47.1% dos

educadores inquiridos.

Quando questionados acerca dos *objectivos que perseguem ao registar acontecimentos ou informação diante das crianças* os educadores de infância procuram, essencialmente, mostrar às crianças para que serve a linguagem escrita (58.9% para a categoria sempre) e representar uma situação significativa para as crianças (53.4% para a categoria sempre). Utilizar o registo como auxiliar da memória revelou-se como um objectivo muitas vezes procurado por 50.7% dos educadores e mostrar às crianças como se escreve é muitas vezes o objectivo de 54.8% dos inquiridos. Pouco ou nunca perseguidos revelaram-se os objectivos: utilizar o registo para ser objecto de análise sintáctica, semântica/fonológica para 58.9% dos educadores e utilizar o registo para as crianças copiarem parte(s) da informação para 60.3%.

Relativamente às *actividades que os educadores referem implementar com maior frequência* no domínio da linguagem, de entre uma lista de 21 actividades cada educador assinalou as cinco mais frequentemente implementadas. Em termos de percentagem para cada uma delas, os resultados mais elevados e os mais baixos foram os seguintes:

- as cinco actividades apontadas como as que mais frequentemente implementam são: a “conversa sobre acontecimentos do dia a dia” (79.7%), o “contar histórias, lengalengas ou poesias” (68.9%), o “desenho” (47.3%), a “leitura de livros, por parte das crianças, através de imagens” (36.5%) e o “registo por escrito, e elaborado pelo educador, de conversas, passeios, visitas ou quaisquer outros acontecimentos relevantes” (33.8%);

- as cinco menos assinaladas, com percentagens inferiores a 10% foram: a cópia de letras ou palavras avulso (8.1%), a utilização de materiais trazidos de casa ou existentes no meio para explorar características relacionadas com o texto escrito que as acompanha (8.1%), os jogos de contagem do número de sílabas de palavras (9.5%), os jogos de coordenação óculo-manual (9.5%) e os jogos de procura de letras/sílabas/palavras conhecidas em textos (9.5%).

A terceira e última dimensão de análise diz respeito à forma como os educadores de infância percebem as competências que as crianças devem ter desenvolvido ao concluir o jardim-de-infância. Para tal foi-lhes solicitado que, de entre uma lista de 24, indicassem as 5 competências mais importantes. À semelhança do que aconteceu com as actividades que mais frequentemente implementam, também aqui apresentaremos as competências que obtiveram resultados mais e menos elevados.

As cinco competências consideradas pelos educadores de infância como as que

melhor devem ser adquiridas pelas crianças ao concluir o jardim-de-infância são: responder oralmente a questões relacionadas com uma história, canção ou lengalenga (60.8%), pronunciar correctamente as palavras (55.4%), agarrar correctamente o lápis (52.7%), saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (51.4%) e reconhecer esquerda e direita (35.1%). Por outro lado, as cinco competências que menos importância parece ter para os educadores de infância são elas: escrever memoristicamente o nome (6.8%), conhecer os sons correspondentes a cada letra e identificar palavras que comecem e acabem com idênticos sons (5.4% cada uma), reconhecer as vogais (4.1%), identificar as letras que compõem uma sílaba (1.4%) e reconhecer as consoantes e desenhar claramente e com tamanho adequado as letras (0% cada uma).

B.- Discussão dos Resultados

Começando pela primeira categoria de análise do questionário - o posicionamento pedagógico dos educadores face à abordagem à leitura e à escrita, os resultados apresentados, contrariando as nossas expectativas e os resultados de trabalhos como os de Ferreira (1997) ou de McMahon et al. (1998), não revelaram qualquer diversidade em termos de formas de pensar o papel do educador e da criança na abordagem à linguagem escrita e sobre o próprio processo. Tal faz-nos admitir tratar-se de três ordens de razão possíveis: a primeira inerente à própria concepção do instrumento de recolha dos dados que poderá não ter significado, para as educadoras, posições díspares que representassem verdadeiramente a sua forma pensar, e a segunda relacionada com questões de profissionalismo e ética dos próprios educadores inquiridos que, optando pela situação “pedagogicamente correcta” não revelaram a sua verdadeira forma de pensar ou, ainda, que reconhecendo a opção que mais se adequa ao nível de conhecimentos e interesses das crianças das faixas etárias com as quais trabalha, não conseguem posteriormente implementar estratégias que se insiram dentro dessa perspectiva, sobretudo quando irão assinalar, ao longo do questionário, opções de respostas que não se coadunam com esta posição maioritária.

Quando inquiridos acerca de aspectos metodológicos inerentes à abordagem à leitura e à escrita, os educadores da Ilha Terceira referem conceber projectos pedagógicos de intervenção onde o domínio da linguagem oral surge claramente privilegiado, fundamentalmente no que diz respeito à definição de objectivos, actividades e estratégias, apesar da linguagem escrita também ocupar um lugar importante. Estes resultados revelaram-se bastante próximos dos verificados em investigações sobre o planeamento do professor de

Zahorik (1975, in Clark & Yinger, 1987), de Peterson et al. (1978, in Clark & Yinger, 1987), de Morine-Dershimer e Vallance (1976, in Clark & Yinger, 1987) ou de Earle (1996) onde aspectos como a definição de actividades, estratégias, recursos e objectivos são considerados prioritários.

Em relação à rotina diária, quando a totalidade dos educadores considera importante ou muito importante o facto de todos os períodos da rotina diária serem bons momentos para se explorarem questões relacionadas com a linguagem escrita, não deixam de ter uma perspectiva acertada, sobretudo se considerarmos, como o fazem Hohmann et al. (1984), Tourtet (1987) ou Bigas e Correig (2001), que esses diversos momentos proporcionam, à criança, oportunidades diversificadas de exploração de materiais e de interações que, evidentemente, poderão configurar-se como excelentes momentos para o contacto com o código escrito das mais diversas formas. Contudo, e destacando as ideias de Lentin (1990) ou Bigas e Correig (2001), é necessário, também, reconhecer a importância que os momentos especificamente concebidos para desenvolver este ou qualquer outro domínio do desenvolvimento infantil têm, enquanto tempos particularmente orientados para responder às necessidades reais das crianças e, porque não, também aos seus interesses, aspecto se afigura igualmente favorecido por estes docentes. Pouco destacados por um terço dos educadores surgem, não obstante, os “momentos mortos” que, permitindo uma aproximação e contacto com a leitura e com a escrita de uma forma mais livre ou menos estruturada pelo educador, muitas vezes podem constituir-se como períodos férteis para a experimentação neste domínio, sobre tudo se pensarmos que são tempos de activa interacção entre as crianças.

No que diz respeito à organização e apetrechamento do espaço em prol de uma abordagem à linguagem escrita significativa e contextualizada, a ideia generalizada da inclusão de uma área de Biblioteca na sala de jardim-de-infância afigura-se um bom prenúncio, pois este é o espaço por excelência dedicado ao contacto com a linguagem escrita. É igualmente positivo estes educadores assinalarem apetrechar este espaço com materiais diversificados, como propõem Rueda (1995), Hohmann et al. (1984), Curto et al. (1998), Andricarín (1999), Rog (2001) ou Gassó (2004), mas, a maior parte dos recursos assinalados vão muito ao encontro do tipo de recursos que, com maior frequência, podemos observar nesses espaços, preterindo outros que, pela sua diversidade de características (de funcionalidade, de tamanho, de conteúdo, de estrutura) poderiam contribuir para o seu enriquecimento.

Contudo, menos positiva parece ser a perspectiva que os educadores adoptam face ao apetrechamento do resto da sala, onde essa preocupação pela inclusão de recursos que facilitem o contacto da criança com o código escrito nas diversas áreas de trabalho da sala se desvanece. Tal levanta-nos algumas reticências face a um posicionamento pedagógico coerente nas diversas vertentes da intervenção pedagógica destes docentes. Se, por um lado, áreas particularmente orientadas para a potencialização são realçadas e são, igualmente, perspectivados de forma positiva os recursos que nelas podem e devem existir, por outro lado, a ausência desses mesmos critérios na organização e apetrechamento dos restantes espaços de trabalho também se afigura uma constante que contraria o próprio posicionamento pedagógico assumido por estes profissionais.

As discrepâncias surgem, ainda, quando confrontamos esta posição de aparente irrelevância face ao apetrechamento geral da sala com uma postura mais positiva sobre aquilo que os educadores pensam acerca da utilização de quadros para tarefas especiais variados ou do tipo de registos que afirmam estar afixados nas suas salas, na sua maioria contendo escrita do educador ou das crianças. Esta perspectiva dúbia, não sendo completamente negativa em termos de potencialização de um ambiente rico em escrita, não pode ser considerada como ideal, sobretudo quando sabemos que a forma como o educador perspectiva e organiza a sala tem sérias repercussões ao nível das experiências que as crianças são convidadas a vivenciar, como assinalam McMahon et al. (1998).

Em termos de estratégias pedagógicas de intervenção, a posição que adoptam quando as crianças mostram interesse em escrever (estratégias reactivas) ou quando as estratégias partem do educador (pró-activas) é diametralmente oposta, configurando, de novo, algumas diferenças na forma de perspectivar o processo de construção da linguagem escrita.

Quando observamos o tipo de estratégias reactivas que os educadores dizem implementar quando uma criança quer escrever, verificamos que algumas das mais assinaladas distam daquilo que esperaríamos de educadores que referem que a abordagem à linguagem escrita deve ser um processo de construção de aprendizagens e conhecimentos através da exploração activa de situações de leitura ou escrita. É o caso de estratégias como pedir à criança para elaborar um desenho em vez de escrever, escrever em vez de deixá-la experimentar ou elaborar um modelo para ela copiar. E, por outro lado, uma estratégia tão importante como pedir à criança para escrever como souber e depois confrontá-la com a escrita convencional da palavra foi das que menos pontuação teve por parte destes educadores. Estas divergências entre a forma de pensar a abordagem à linguagem escrita e a

forma de perspectivar a intervenção vão ao encontro dos resultados dos trabalhos de Guimarães e Youngman (1995) e de Mourato (1997), ambos efectuados em Portugal, e que destacam, precisamente, este tipo de discrepâncias no discurso dos educadores de infância.

Relativamente às estratégias pró-activas, nomeadamente quando assinalam as que implementam ao registar acontecimentos ou situações, e aos objectivos que perspectivam como aqueles que privilegiam ao implementar este tipo de estratégias, observamos que as que maior percentagem de resposta obtiveram são, todas elas, indiciadoras de uma perspectiva de abordagem à leitura e à escrita que procura explorar os aspectos funcionais e conceptuais da leitura e da escrita, tais como a função da escrita ou a sua orientação espacial convencional, ao contrário da posição assinalada para as estratégias reactivas de intervenção.

Ainda nos aspectos metodológicos da intervenção, mas ao nível das actividades que referem implementar com maior frequência, voltamos a obter resultados bastante próximos daqueles que se reflectem ao nível da concepção do projecto pedagógico, onde a linguagem oral surge privilegiada, secundada por aspectos relativos à leitura e à escrita (leitura de histórias e registo de acontecimentos significativos).

Finalmente, questionados acerca dos conhecimentos que estes docentes revelam acerca das competências que consideram que as crianças devem ter desenvolvido ao concluir o jardim-de-infância, as divergências, entre a posição inicialmente defendida de abordagem à linguagem escrita enquanto processo de construção activa e o tipo de competências que os educadores consideram que as crianças devem ter desenvolvido ao finalizar o jardim-de-infância, surgem com alguma evidência. Observando detidamente as competências assinaladas pelos educadores, apercebemo-nos que se encontram fundamentalmente orientadas para uma concepção instrumentalista da aprendizagem da linguagem escrita, inserida numa perspectiva de preparação para a leitura e para a escrita. Assim, para além das competências do âmbito da linguagem oral, que foram as duas mais assinaladas, as competências no domínio da linguagem escrita surgem, basicamente, inseridas no âmbito do desenvolvimento da motricidade fina, com questões de lateralidade e coordenação óculo-manual encabeçando o rol de competências mais importantes a serem adquiridas. Em menor percentagem surgem competências inerentes a uma concepção construtivista da aprendizagem da linguagem escrita, mas que acabam, também elas, por destacar apenas os aspectos figurativos da escrita, deixando para os últimos lugares questões que se prendem precisamente com a utilização funcional da escrita. Estes resultados surgem, assim, coincidentes com os de Guimarães e Youngman (1995) que, indagando acerca das

concepções de um grupo de educadores portugueses sobre as competências mais importantes que as crianças devem adquirir no domínio da linguagem escrita, concluíram que são, precisamente, as competências ligadas à linguagem oral e à expressão motora fina aquelas que maior destaque ganham.

Conclusões:

O que parece ressaltar dos resultados apresentados é uma aparente falta de consistência na forma de pensar dos educadores acerca da abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância que ora se posicionam numa perspectiva de literacia emergente, onde a construção activa, contextualizada e significativa das concepções infantis sobre leitura e escrita por parte da criança é a tónica dominante, ora se identificam com uma perspectiva de preparação para a leitura e a escrita, onde as competências pré-requisito para uma aprendizagem formal da leitura e escrita no âmbito da motricidade fina, da discriminação auditiva e visual e a linguagem oral são o cerne da intervenção pedagógica.

Estes resultados, distando das conclusões de investigações como a de McMahon et al. (1998), aproximam-se bastante dos resultados obtidos em estudos como os de Miller (2001), Guimarães e Youngman (1995) ou de Mourato (1997), que revelam contradições na forma de pensar a abordagem à linguagem escrita por parte destes profissionais da educação no nível de ensino em causa.

Se, por um lado, adoptam uma posição claramente orientada para a emergência da literacia quando se referem àquilo que significa a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, ao papel da criança nesse processo ou à forma como devem organizar e apetrechar aqueles espaços directamente relacionados com este domínio, por outro lado, contradizem-se ao apostar na concepção de um projecto pedagógico de intervenção que destaca a linguagem oral, ao subestimar o apetrechamento das diversas áreas de trabalho da sala em termos de recursos que envolvam escrita, ao assinalarem implementar estratégias reactivas de intervenção centradas no educador e ao perspectivarem como competências a adquirir aquelas que se coadunam com uma perspectiva de iniciação ou preparação para a leitura e para a escrita, próxima daquela que é seguida no tradicional primeiro ciclo do ensino básico.

Dos resultados surge, assim, uma chamada de atenção para os docentes da educação de infância, perante a necessidade de reflectir acerca da forma como perspectivam a sua intervenção, na procura da necessária articulação coerente entre as diversas componentes

curriculares que a enformam, bem como entre estas e os aspectos contextuais e situacionais que envolvem todo este processo, na tentativa de responder da melhor forma possível às necessidades e interesses emergentes das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita. Os resultados deste estudo chamam a atenção para a necessidade de prosseguir com a investigação no âmbito das concepções dos educadores, especificamente na identificação das possíveis causas que subjazem as divergências encontradas.

Bibliografia:

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Beck, J.; Czerniak, C.M. & Lumpe, A.T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher Education*, v.11, n.º.4, pp.323-343.

Bielenberg, J.E. (1993). *How a Teacher's Beliefs and Knowledge Inform Practice*. Paper apresentado no Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. USA: Atlanta (ED 362 396).

Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Brown, G.T.L. (2003). *Teachers' Instructional Conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum and teacher efficacy*. Paper apresentado na Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education. Nova Zelândia.

Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1987). Teacher Planning. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*. Grã Bretanha: Cassell.

Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, v.24, n.º.2, pp.195-204.

Earle, R.S. (1996). *Instructional Design Fundamentals as Elements of Teacher Planning Routines: Perspectives and Practices from two Studies*. In Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. (ED 397 789). Indianapolis.

Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, v.23, n.º.2, 103-116.

- Entwistle, N.; Skinner, D.; Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, v.19, nº.1, pp.5-26.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, v.41, nº.1, pp.39-47.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foegen, A.; Espin, C.A.; Allinder, R.M. & Markell, M.A. (2001). Translating Research into Practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, v.34, nº.4, pp.226-236.
- Foote, L.; Smith, J. & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, v.24, nº.2, pp.136-147.
- Fuchs, L.S.; Fuchs, D. & Phillips, N. (1994). The relation between Teachers' Beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning and student achievement. *The Elementary School Journal*, v.94, nº.3, pp.331-345.
- Fung, L. & Cow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, v.44, nº.3, pp.313-321.
- Gambrell, L.B. & Mazzone, S.A. (1999). Principles of Best Practice: finding the common ground. In Gambrell, L.B.; Morrow, L.M.; Neuman, S.B. & Pressley, M. (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.
- Guimarães, A.S. & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, v.18, nº.1, pp.39-52.
- Haney, J.J.; Lumpe, A.T.; Czerniak, C.M & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, v.13, nº.3, pp.171-187.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños Pequeños en Acción*. México: Editorial Trillas.
- Kwon, Y.-I. (2004). Early Childhood Education in Korea: discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices. *Educational Review*, v.56, nº.3, 297-312.

Lane, K.L.; Givner, C.C. & Pierson, M.R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, v.38, n°.2, pp.104-110.

Letendre, G.K. & Akiba, M. (2001). Teacher Beliefs about Adolescent Development: cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs. *Compare*, v.31, n°.2, pp.187-203.

López, L.F.G. (2003). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Paper apresentado no VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Guadalajara.

Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.

McMahon, R.; Richmond, M.G. & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationship between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, v.91, n°.3, pp.173-182.

Mourato, D.C. (1997). *As conceptualizações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado (não publicada). Lisboa: ISPA.

Munthe, E. (2001). Professional Uncertainty/Certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type?. *European Journal of Teacher Education*, v.24, n°.3, pp.356-368.

Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education*, v.11, n°.1, pp.23-31.

Rog, L.J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: International Reading Association.

Santos, A.I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa.

Smith, L. (1991). Primary Teachers' Beliefs about Children's Development. *Educational Psychology*, v.11, n°.2, pp.111-127.

Simmons, P.E.; Emory, A.; Carter, T.; Coker, T.; Finnegan, B.; Crockett, D.; Richardson, L.; Yager, R.; Craven, J.; Tillotson, J.; Brunkhorst, H.; Twiest, M.; Hossain, K.; Gallagher, J.;

Duggan-Haas, D.; Parker, J.; Cajas, F.; Alshannag, Q.; McGlamery, S.; Krockover, J.; Adams, P.; Spector, B.; LaPorta, T.; James, B.; Rearden, K. & Labuda, K. (1999). Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching*, v.36, nº.8, pp.930-954.

Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.

Tourtet, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Narcea.

Wigfield, A.; Galper, A.; Denton, K. & Seefeldt, C. (1999). Teachers' Beliefs about former Head Start and Non-Head Start First-Grade Children's motivation, performance and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology*, v.91, nº.1, pp.98-104.

Zohar, A.; Degani, A. & Vaakin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, v.17, pp. 469-485.

Zuzovsky, R. (2001). Teachers' professional development: an Israeli perspective. *European Journal of Teacher Education*, v.24, nº.2, pp.133-142.