

A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?

Maria Helena Horta

Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve
Centro de Estudos e Projectos em Educação de Infância da Universidade do Algarve (CEPEI/UALG)

Palavras-chave: Formação de educadores de infância; prática pedagógica; supervisão pedagógica; abordagem à escrita na educação pré-escolar.

Estudos desenvolvidos por diferentes especialistas revelam que a confrontação tardia da criança com a linguagem escrita (com intencionalidade educativa subjacente) é tida como a principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas. No entanto, vários factores têm contribuído para dificultar o processo de combate a este insucesso, especialmente as questões que se prendem com a definição clara do papel do educador neste domínio, as representações dos agentes educativos envolvidos e o modo como os contextos se têm organizado.

Preocupados com este processo e dada a nossa acção no campo da formação dos educadores de infância, desenvolvemos um estudo de natureza essencialmente qualitativa, que se constituiu como a nossa dissertação de mestrado, em que procurámos identificar e compreender as representações das vinte e oito educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica I, do 3.º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2004/2005, face à abordagem à escrita na educação pré-escolar. Foi igualmente nosso objectivo identificar algumas das actividades desenvolvidas pelas educadoras cooperantes que possam favorecer o desenvolvimento das concepções sobre a escrita em crianças em idade pré-escolar, bem como os benefícios que estas educadoras perspectivam sobre a abordagem à escrita no que às crianças deste nível etário diz respeito, e, ainda, compreender se a sua posição relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita pelas crianças se modificou após a publicação das Orientações Curriculares.

Em síntese, o estudo, que nesta comunicação apresentaremos alguns dos aspectos mais significativos, permitiu-nos constatar que, nas práticas das educadoras, se encontra ainda muito enraizada a necessidade do desenvolvimento de “pré-requisitos” na abordagem à escrita e que as mesmas consideram o desenvolvimento deste domínio como uma competência a ser desenvolvida (essencialmente) no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Introdução

Em termos introdutórios, justifica-se referir, como quadro contextualizador do processo de investigação que realizámos, que nos preocupámos por compreender e descrever os pressupostos psicológicos e sociológicos da linguagem, assim como o seu desenvolvimento em interacção social.

No que à sua aquisição e desenvolvimento se refere, reportámo-nos às perspectivas explicativas desses processos, nomeadamente a behaviorista de Skinner, a inatista de Chomsky, a genética do desenvolvimento de Piaget, a histórico-cultural de Vygotsky e à social do desenvolvimento de Bruner.

Procurámos, ainda, estabelecer um paralelo entre a linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita, no sentido de estabelecer relação entre estes dois tipos de linguagem, assim como de compreender as suas principais diferenças. Para tal, socorremo-nos dos trabalhos desenvolvidos por Inês Sim-Sim e seus colaboradores.

No que à linguagem escrita diz respeito, como forma de descrever as diferentes fases de aprendizagem pelas quais as crianças de idade pré-escolar passam, assim como do desenvolvimento das suas concepções precoces sobre este tipo de linguagem, suportámos a conceptualização da investigação no quadro teórico nos trabalhos de autoras portuguesas,

nomeadamente Alves Martins, Ivone Niza, Lourdes Mata e Isabel Matta, assim como em duas autoras de referência nesta área, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Resta-nos, por último, referir que nos preocupámos também, em termos de conceptualização do estudo, com o desenvolvimento das competências metalinguísticas por parte das crianças, assim como com o papel preponderante do educador neste domínio, enquanto intermediário, modelo e/ou proponente de situações de aprendizagem.

Aspectos conceptuais

Rebello (1990) explica-nos que a criança se constrói como ser humano, apropriando-se activamente do mundo exterior e, porque a linguagem intervém nessa construção, esta assume um papel preponderante no seu desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, tanto a linguagem oral como a linguagem escrita se constituem como dois sistemas de representação e de expressão no processo de desenvolvimento.

É através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). É também através da linguagem que exercemos o nosso poder de cidadania. Neste sentido, o domínio da língua é o veículo de transmissão (Matta, 2001) que permite a interacção entre o nosso interior e as estruturas do mundo que nos envolve, o que nos permite dar um sentido ao real interior e exterior.

Sabemos existir uma inter-relação entre estas duas formas de linguagem: a oral e a escrita. Um estudo efectuado por Martins *et al.* (1986), com crianças portuguesas, vem confirmar, de forma empírica, isso mesmo: trabalhando com dois grupos de crianças de dois meios sócio-económicos e culturais diferenciados, estas investigadoras pretendiam caracterizar, comparativamente, a linguagem oral na educação pré-escolar (no último ano de frequência desta) e a linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade do 1.º ciclo. Através de entrevistas, as crianças foram testadas quanto à sua competência oral na educação pré-escolar e quanto ao nível de aprendizagem da escrita no fim do primeiro ano de escolaridade. Embora não pudessem tirar conclusões definitivas relativamente aos dados obtidos, puderam as autoras, no entanto, afirmar que «se os dois grupos não apresentam diferenças ao nível da produção oral no pré-primário, aparece uma clivagem muito marcada ao nível da produção escrita no fim do primeiro ano de escolaridade» (op. cit.: 133).

Assumindo, na concepção do nosso estudo, uma visão da criança como sujeito activo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, partilhamos a tese de Riley (2004:), segundo a qual tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. Esta autora salienta ainda o facto de que cada forma de linguagem (oral e escrita) apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-relação entre elas e que, «através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as

crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como as ferramentas com as quais pensam e aprendem».

Além disso, Sim-Sim (1998) afirma que o conhecimento e o uso das estruturas da língua de escolarização e a capacidade de reflexão sobre esse conhecimento são determinantes na aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto maior for a sua capacidade de se distanciar dessa língua para “brincar” e reflectir sobre as regras gramaticais que a sustentam, maior se revelará a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de escrita (Barbeiro, 1999).

É por demais conhecida a importância social da escrita numa sociedade alfabetizada como o é a nossa, não sendo de estranhar o papel primordial que é atribuído ao ensino da escrita e da leitura, uma vez que é reconhecido por praticamente toda a gente, tratar-se de uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens subsequentes, nomeadamente as escolares (Lopes, 2004).

Neste sentido, no desenvolvimento da alfabetização, a linguagem escrita surge como resultado de um ambiente sociocultural cujo desenvolvimento está directamente relacionado com as pessoas, com os seus padrões de comunicação e a linguagem escrita é utilizada como forma de mediar as actividades da vida quotidiana (McNamee, 1996).

Cabe aqui uma ressalva. Consideramos importante frisar que não é o ambiente que alfabetiza, nem tão pouco o facto da criança ver mensagens escritas expostas ou através da sua interacção com o texto escrito que produz por si um efeito alfabetizador. É neste ambiente alfabetizador, que circunda a criança, e com o qual interage que, a partir do momento em que possui o controlo da sua motricidade fina, nomeadamente o conseguir agarrar no lápis, ela vai, quase instintivamente, reproduzir traços gráficos com a intenção de registar e/ou comunicar algo.

Assumindo uma perspectiva desenvolvimentista e socioconstrutivista, de acordo com Piaget, Vygotsky e Bruner, destacamos o papel activo da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que vivemos, igualmente, numa sociedade em que a linguagem escrita nos circunda. Assim, desde cedo, as crianças interrogam-se sobre o que as circunda, nomeadamente a linguagem escrita, que faz parte do seu dia a dia, colocando hipóteses sobre o escrito que as rodeia, as denominadas concepções precoces sobre a linguagem escrita.

Todas as investigações que se têm centrado nas concepções precoces sobre a linguagem escrita enfatizam o papel activo da criança na apreensão das características do código alfabético (Alves Martins e Silva, 1999).

Assim, partilhamos da concepção de Ferreiro e Teberosky (1999: 32), segundo a qual um sujeito activo intelectualmente, não é aquele que faz muitas coisas, mas sim o que «compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, formula hipóteses, reorganiza, etc., em acção interiorizada (pensamento) ou em acção efectiva (segundo o seu nível de desenvolvimento)», o que, em termos práticos, corresponde a definir o sujeito como ponto de partida de toda e qualquer aprendizagem.

Sabemos que as crianças, à data da entrada para a escolaridade obrigatória, já fizeram inúmeras descobertas, de reflexão e exercício sobre o funcionamento da linguagem escrita, enquanto seres activos e sociais que são. Neste sentido, a relação da criança com a escrita é marcada pela sua descoberta, numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase posterior. Esta descoberta iniciou-se muito antes da entrada para o 1.º ciclo, através do contacto com as produções escritas, visíveis, desenháveis, manipuláveis e rasgáveis, pela acção da própria criança (Barbeiro, 1999; Almeida *et al.*, 1998), tornando-se a educação pré-escolar e, nomeadamente o educador, elementos preponderantes em todo este processo.

Ora, aquelas crianças a que são dadas inúmeras oportunidades de interacção com a escrita e encorajamento nas suas tentativas de a usar aprenderão muito mais sobre a escrita e os processos que a envolvem do que aquelas crianças que não tenham este tipo de interacção e de oportunidades. Até porque a escrita envolvente pode fornecer à criança pequena as bases para a aprendizagem sobre o processo de escrita, principalmente se tiver a oportunidade de observar outros (adultos e pares) em interacção com o código escrito ou, melhor ainda, se for dada oportunidade à criança de se envolver nesse tipo de interacções (Garton e Pratt, 1998).

Desde a idade pré-escolar que as crianças se interrogam, colocam hipóteses sobre o escrito circundante, questionam as relações da escrita com a oralidade, as suas funções, assim como as suas características formais. Em suma, o processo de aquisição da linguagem escrita começa muito antes das crianças entrarem na escolaridade obrigatória (Alves Martins, 1996; Ferreira e Teberosky, 1999; Teberosky, 2001; Matta, 2001; Riley, 2004).

Foi por influência dos quadros teóricos de Piaget e Vygostky que surgiram as actuais perspectivas sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem, escrita, em que, de forma inequívoca, a educação pré-escolar e, designadamente, o educador, possuem um papel de especial importância.

Neste contexto, salientamos a importância do educador conhecer as concepções precoces das crianças com quem trabalha, para que possa actuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, não esquecendo que Vygotsky (1934/1998) também critica o ensino da linguagem escrita perspectivado como uma imposição do adulto à criança, sem fundamento, a maior parte das vezes, nas necessidades reais da criança e na sua própria actividade, o que se torna completamente desprovido de significado para ela.

Também Ferreira e Teberosky (1999) afirmam que copiar não é escrever e que, ao “obrigar” a criança a escrever, estamos a impedi-la de aprender, precisamente porque os erros que ela dá no processo de aquisição da escrita e na sua posterior aprendizagem, esta de carácter formal, são construtivos. Ao evitar esses erros, o educador está a impedir a criança de pensar. Estas autoras (op. cit.: 296) explicam ainda que foi graças à teoria de Piaget que puderam descobrir «um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efectivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos».

A este propósito, o estudo efectuado por Fernandes (2003, p. 169), com crianças em idade pré-escolar e respectivos educadores de infância, permitiu-lhe concluir que a «promoção

da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim de infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora».

Aspectos metodológicos

A investigação que realizámos constituiu-se como um estudo exploratório, desenvolvido de acordo com uma perspectiva descritiva e holística, que consideramos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e, particularmente, dos educativos. Considerada a natureza do seu objecto de estudo e os objectivos a atingir, assumiu-se como um estudo de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e holísticos de análise e interpretação dos dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, termos recorrido a procedimentos estatísticos elementares para maior evidência e reforço de sentido e significado desses mesmos dados, designadamente dos que foram recolhidos através de questionário.

Constituíram-se como protagonistas do estudo as 28 educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica do 3.º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, do ano lectivo de 2004/2005.

Tendo como ponto de partida uma questão que desde há muito se nos vinha colocando, relativa aos benefícios que os educadores entendem que a abordagem à escrita, na educação pré-escolar, poderá, a médio e longo prazo, trazer às crianças, algumas questões se nos vieram a colocar, configurando o nosso interesse investigativo e constituindo-se como orientadoras do estudo. São elas:

♦ Quais as representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar?

♦ Que intencionalidade educativa está subjacente à prática pedagógica desenvolvida no domínio da abordagem à escrita, pelas mesmas?

♦ Será que as educadoras conhecem as concepções precoces das crianças, que acompanham, acerca da escrita?

♦ Que práticas educativas desenvolvem as educadoras de modo a favorecer a apropriação da escrita pelas crianças?

♦ Será que as mesmas consideram que a sua prática educativa, no que à abordagem à escrita diz respeito, se modificou após a publicação das Orientações Curriculares?

No sentido de dar resposta a estas questões e tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, definimos como objectivos do trabalho:

- Conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar;

- Identificar algumas das actividades realizadas por estas, que possam favorecer o desenvolvimento das concepções sobre a escrita, nas crianças em idade pré-escolar;

- Compreender se a posição das educadoras, relativamente à importância que atribuem à apropriação da escrita, se modificou após a publicação das Orientações Curriculares.

Considerando o objecto de estudo da investigação e metodológico que conceptualmente a suporta, delineámos o estudo em três momentos, com objectivos específicos e recolhas e análise de dados distintas, mas complementares, no que a cada um delas respeita.

Neste sentido, como pretendíamos conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, seleccionámos quatro educadoras cooperantes (do 4.º ano da Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, do ano lectivo de 2003/2004) a quem realizámos uma entrevista semi-estruturada, cujo *corpus* foi sujeito a análise de conteúdo.

Os dados assim obtidos permitiram-nos dar consecução ao objectivo especificamente em vista: a posterior construção de um questionário, tendo por base não apenas o nosso conhecimento da realidade, mas também, e sobretudo, as representações das quatro entrevistadas acerca do objecto de estudo.

No segundo momento, procedeu-se à construção do questionário com base nos dados das entrevistas. Com a aplicação deste questionário, que foi respondido pelas 28 protagonistas do estudo, pretendíamos conhecer as suas representações acerca da abordagem à escrita na educação pré-escolar, assim como identificar e caracterizar as actividades pelas mesmas desenvolvidas com o objectivo de potencializar o desenvolvimento das concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalham.

Os dados obtidos através da sua aplicação foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das perguntas fechadas e a análise de conteúdo nas perguntas abertas.

Num terceiro e último momento, procedemos à análise interpretativa dos dados em duas fases distintas:

- da entrevista e do questionário de per si;
- e de conjunto de ambos os instrumentos.

Resultados do estudo

Dos resultados obtidos, eis alguns aspectos que nos parecem de maior significado e que justificam uma reflexão no âmbito da formação de educadores de infância:

- No que ao conhecimento das concepções precoces diz respeito, pela análise feita às respostas das inquiridas, constatamos que a maioria (21) afirma conhecer as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças com quem trabalha. Consideramos ainda curioso o facto das restantes inquiridas, cinco neste caso, referirem que nunca reflectiram sobre essa questão e que duas delas declararam não as conhecer.
- Das 28 protagonistas do estudo, apenas onze afirmam ter criado um espaço próprio na sua sala para o desenvolvimento (livre e/ou acompanhado do adulto) da linguagem escrita.
- Relativamente ao desenvolvimento de competências neste domínio, a maioria das educadoras afirma que considera importante o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, assim como de competências metalinguísticas, enquanto que

as restantes são de opinião que deve ser dada mais ênfase às primeiras, considerando que as actividades metalinguísticas devem ser competências a desenvolver no 1.º ciclo do ensino básico.

- Quanto aos benefícios advindos do desenvolvimento da abordagem à escrita, para a maioria das protagonistas deste estudo, estes passam pela promoção da «capacidade de perceber as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências) facilitando aprendizagens futuras no 1.º ciclo».

Perante esta realidade, somos confrontados com duas situações: a de que a necessidade do desenvolvimento de pré-requisitos ainda se encontra muito enraizada na prática de alguns educadores e a de que continua a ser muito comum o uso de um tipo de práticas desenvolvidas anteriormente à publicação das Orientações Curriculares.

Prosseguindo:

- No entanto, outros benefícios foram salientados pelas inquiridas: a «sensibilização e a apreensão da escrita como forma de comunicação» e o facto de «realçar a importância da escrita, motivando as crianças para a sua utilização».

- Face à atitude do educador perante as tentativas de escrita por parte da criança, foi referida, por ordem de frequência, a disposição para: encorajar, corrigir e ensinar.

- Quanto às mudanças provocadas, nas práticas educativas, com a publicação das Orientações Curriculares, a maioria das educadoras considera que a publicação do documento valorizou a linguagem escrita na educação pré-escolar, enquanto que as restantes são de opinião que os educadores, em geral, continuam a actuar de acordo com as concepções que já possuíam face a este domínio.

Conclusão

Porque a criança se constrói como ser humano, apropriando-se de forma activa do mundo exterior, porque a linguagem (oral e escrita) funciona como elemento potenciador de todo este processo e porque sabemos que a taxa de insucesso na área da escrita e da leitura persiste hoje num nível elevado em Portugal, consideramos fundamental a conjugação de esforços, a todos os níveis, para ultrapassar esta dificuldade dos nossos educandos.

Se pensarmos que todos os conteúdos programáticos, nos diversos níveis de escolaridade, se transmitem através da escrita (e da leitura) e que dados actuais da OCDE nos permitem afirmar que 70% da população portuguesa, entre os 25 e os 63 anos, têm como escolaridade apenas até ao 9.º ano, inclusive, e que, para os restantes países da OCDE, essa percentagem é de 33%, então poderemos considerar este aspecto muito preocupante.

A nossa opinião reside no facto de que uma das formas mais consistentes para combater esta propensão e inverter o panorama nacional, no que à linguagem escrita diz respeito, reside na prevenção. Iniciada esta na educação pré-escolar, que se supõe de qualidade, poderemos afirmar que a mesma poderá influenciar o sucesso educativo e o bem-estar das crianças, sendo determinante, neste processo, o papel do educador.

Salientamos, deste modo, a importância de um aprofundado conhecimento da maneira como se desenvolvem os processos relativos à emergência e abordagem da linguagem escrita na criança em idade pré-escolar, uma vez que saber o porquê das respostas das crianças, perante tarefas próprias do domínio da linguagem escrita, é importante para orientar a acção educativa do educador.

Não poderíamos terminar sem acrescentar que «a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores» (Fullan e Hargreaves, 2001: 9).

Referências Bibliográficas

Almeida, M. M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). 'O Desenvolvimento de Competências Ortográficas e as Interacções Sociais', *Análise Psicológica*, 2 (XVI): 321-329.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). 'O Nome das Letras e a Fonetização da Escrita', *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 49-63.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita* (Ed. Com.). (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Fullan, M. E Hargreaves, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.

Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Que Realidade?*. Penafiel: Editorial Novembro.

Lopes, J. A. (2004). 'Ler ou não Ler: Eis a Questão!' In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*, Coimbra: Quarteto, pp. 13-52.

Martins, M. R., Rebelo, D., Atalaia, L., Marques, M. C. & Costa, C. (1986). 'Transição da oralidade para a escrita em crianças de meios socioeconómicos diferentes' *Análise Psicológica*, 1, (V): 121-140.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

MCNamee, G. D. (1996). 'Aprendendo a Ler e a Escrever na Área Central da Cidade: um Estudo Longitudinal de Mudança na Comunidade', In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas de Psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Bra.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 279-295.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Riley, J. (2004). 'Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância', In I. Siraj-Blatchford (Org.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa: Texto Editora, pp. 42-54.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a Escribir* (4.ª Ed.). Barcelona: Editorial Horsori.

Vygotsky, L. S. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem*. (Trad. Bras.) (2.ª Ed., 3.ª Tir.). São Paulo: Martins Fontes.