

**Universidades Lusíada**

Gomes, Maria Bernadete Silva de Holanda  
Dias, Maria da Luz Vale

**Educadores de infância e a promoção da literacia**

<http://hdl.handle.net/11067/4629>  
<https://doi.org/10.34628/6jgf-7482>

**Metadados**

<b>Data de Publicação</b>	2017
<b>Resumo</b>	<p>Reconhecendo a importância da literacia no contexto do jardim de infância a presente proposta procura caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspetiva dos educadores de infância, analisando as relações entre estes aspetos e também o papel de algumas condições sociodemográficas. A amostra foi constituída por educadoras de infância (n=21), sendo que 52.4% trabalhavam na rede pública e 47.6% na rede privada. Os dados foram recolhidos utilizando instrumentos de auto...</p> <p>Recognizing the importance of literacy in the context of kindergarten, the present proposal seeks to characterize emergent literacy beliefs, practices and environments from the perspectives of childhood educators, analyzing the relationships between these aspects and also the role of some sociodemographic conditions. The sample consisted of nursery school teachers (n = 21), with 52.4% working in the public network and 47.6% in the private network. The data were collected using autoresponder inst...</p>
<b>Palavras Chave</b>	Educadores de infância - Portugal, Leitura (Primeira infância) - Portugal
<b>Tipo</b>	article
<b>Revisão de Pares</b>	Não
<b>Coleções</b>	[ULL-IPCE] RPCA, v. 08, n. 2 (Julho-Dezembro 2017)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T07:19:13Z com informação proveniente do Repositório

**EDUCADORES DE INFÂNCIA E  
A PROMOÇÃO DA LITERACIA**

**CHILDHOOD EDUCATORS AND  
THE PROMOTION OF LITERACY**

**Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes**

**Maria da Luz Vale-Dias**

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*

**Resumo:** Reconhecendo a importância da literacia no contexto do jardim de infância a presente proposta procura caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia emergente na perspetiva dos educadores de infância, analisando as relações entre estes aspetos e também o papel de algumas condições sociodemográficas. A amostra foi constituída por educadoras de infância ( $n=21$ ), sendo que 52.4% trabalhavam na rede pública e 47.6% na rede privada. Os dados foram recolhidos utilizando instrumentos de autoresposta e com aplicação individualizada. A pesquisa revela que a maior parte das participantes têm a licenciatura como grau académico (66.7%), mostrando ainda que a maioria das educadoras se consideram com conceções «mais holísticas» sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. As educadoras afirmaram que as suas atividades, desenvolvidas nos jardins de infância têm como base a OCEPE, e que os seus conhecimentos sobre literacia são adequados. Na preferência das educadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita prevaleceram as práticas de «literacia emergente».

**Palavras-chave:** Literacia, Educadores de infância, Conceções, Práticas, Pré-escolar.

**Abstract:** Recognizing the importance of literacy in the context of kindergarten, the present proposal seeks to characterize emergent literacy beliefs, practices and environments from the perspectives of childhood educators, analyzing the relationships between these aspects and also the role of some sociodemographic conditions. The sample consisted of nursery school teachers ( $n = 21$ ), with 52.4% working in the public network and 47.6% in the private network. The data were collected using autoresponder instruments and with individualized application. Research shows that most of the participants have a bachelors degree (66.7%), showing that most educators consider themselves to have «more holistic» conceptions about the process of learning to read and write. The educators stated that their activities, developed in kindergartens are based on OCEPE, and that their literacy knowledge is adequate. In the preference of educators for the development of reading and writing, the practices of «emergent literacy» prevailed.

**Keywords:** Literacy, Childhood educators, Conceptions, Practices, Preschool.

## Introdução

As conceções sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita vêm sendo paulatinamente inseridas no processo de formação de professores e educadores, de forma que estes passaram a serem influenciados no universo de

suas concepções e abriram espaço a partir de então para um novo olhar sobre o tema.

As concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e os programas educativos (Cassidy & Lawrence, 2000).

Em seus estudos, Wang *et al.* (2008) observaram que as influências culturais refletem-se nas crenças dos educadores no que tange ao currículo e suas práticas.

Na perspectiva de Foote, Smith e Ellis (2004) as concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural (2004, p. 136, *apud* Martins & Santos, 2014, p. 27).

Em outro contexto, Cassidy e Lawrence (2000) considera que as crenças dos professores são formadas com base na experiência directa, antes das inferências feitas a partir dessas experiências directas —, ou informação fornecida por uma fonte externa, como os cursos universitários, de bibliografia especializada e cursos de formação contínua.

Outro fator importante na visão de Cassidy e Lawrence relaciona-se com a idade e experiência, isto é, conforme aumenta gradativamente esses quesitos as crenças dos educadores e professores são formuladas como resultante de seu percurso, conhecimento e vivência. Ou seja, quanto mais experiências o educador tiver, mais firme será nas suas crenças e estas permitirão aos professores determinar quais as informações que serão mais adequadas para a autoconstrução de novos conhecimentos (Cassidy & Lawrence, 2000).

Quanto a inserção das concepções sobre o desenvolvimento da literacia emergente, em currículos oficiais, tem sido gradual. No Reino Unido, Nutbrown (2011) referindo-se ao *currículo* oficial para o pré-escolar concebe que só a partir da década de 80 é que a literacia passa a ocupar um espaço de relevância.

Em Portugal, somente em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, quando apresentou uma posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim de infância.

Segundo Mata (2008b), a partir da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) em Portugal dá-se início a clarificação e valorização do papel do jardim de infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares destacaram a necessidade do jardim de infância em proporcionar um ambiente rico e estimulante — quer em materiais, quer em experiências para as crianças —, e apoiá-las na descoberta das características e funções do código escrito, sem esquecer que as mesmas estão inseridas em uma sociedade onde a linguagem escrita é uma constante e provoca seus efeitos desde cedo sobre as ideias (*idem*, p. 16-31).

O Ministério da Educação (1997) através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) destacou a importância em trabalhar com os

conhecimentos prévios que a criança trazia de suas experiências na dimensão informal, assim permitindo o estabelecimento de estruturas que se conectavam com as diferentes funções do código escrito de forma mais sistemática – podendo efetivar e promover o desenvolvimento satisfatório. Neste prisma, o jardim de infância passa a “(...) facilitar a emergência da linguagem escrita”, levando a criança a perceber para que serve a escrita (*idem*, p.65). Cabe evidenciar que neste processo a criança será conduzida a perceber que tudo que é dito pode ser escrito, bem como as mais diversas funções da escrita.

Atualmente as OCEPE (2016) continuam a enfatizar o domínio da linguagem oral e escrita, exaltando a importância da educação pré-escolar fomentadora de vínculos junto a leitura e a escrita. Orientam o explorar das estruturas sonoras e escritas dos vocábulos por parte das crianças, enquadrado em uma mediação pedagógica que tem como alicerce o lúdico –, objetivando provocar atitudes e disposições que fomentem o “Prazer e motivação para ler e escrever” (*idem*, 2016, p.47).

A consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura tornando-se, assim, relevantes as práticas pedagógicas que favoreçam a evolução desta competência no espaço pré-escolar.

As concepções das práticas da literacia emergente atingem impreterivelmente as dinâmicas utilizadas e definem o papel do educador da infância. Nestes moldes é importante verificar os elementos de composição das ações que promovem a literacia emergente e delinear alguns aspectos práticos a fim de localizar o papel do educador nesta fileira pedagógica.

De acordo com Goodman (1986) um ambiente rico e estimulante em literacia num conjunto com mediadores conscientes do seu papel são cruciais para desenvolver na criança as suas competências literárias (Mota, 2010, p.29).

Azevedo (2005) usa o termo «mediador» no sentido de indicar todos aqueles que influenciam na educação para a literacia. Este termo pode ser aplicado extensivamente aos pais, irmãos, professores, educadores, animadores, bibliotecários, em suma adultos que tenham um papel de relevo na convivência da criança com a escrita – ou seja, irá estabelecer a ponte entre o livro e os futuros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos.

Santos e Martins (2014) percebem que em vários estudos se enfatiza o papel do educador antes e depois da educação pré-escolar e que se faz necessário uma compreensão profunda sobre o seu “(...) desenvolvimento e da aprendizagem inerentes à construção desses conhecimentos”. A completude deste papel segue muito além do que é vivido e realizado em sala de aula (2014, p.27).

Na concepção de Foote, Smith e Ellis (2004) “(...) os educadores têm um papel chave para modelar e desenhar de experiências de literacia para as crianças” (2004, p. 136 *apud* Santos & Martins, 2014, p.27).

O educador de infância deve compreender que se faz necessário criar um ambiente promovedor de aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos que a criança possui e proporcionar o contacto com as variadas funções do código escrito. Na visão institucional do Estado Português a lógica adotada quanto a literacia emergente adota o pensamento de que,

“Não se trata de uma aprendizagem formal e clássica da leitura e escrita, mas sim de uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, pp. 65-66).

As OCEPE's (Silva, 1997) fazem referência ao modo como o educador lê para as crianças e como utiliza os diferentes tipos de instrumentos, que influenciará a predisposição que a criança vai desenvolver para a aquisição de competências na direcção da literacia.

A ideia de uma aprendizagem significativa levou Fons-Esteve (2006) a afirmar que

“(…) al ejercer de modelo, a veces complementamos el hecho de escribir con la verbalización correspondiente, a fin de explicitar aquellos procesos que hacemos mentalmente. (...) así pues, por simple que sea lo que queremos escribir delante de los niños y niñas, verbalizaremos y representaremos, de manera que se pueda captar, que escribir no es solo transcribir solo unos sonidos. (...) El maestro puede hacer de modelo básicamente en dos tipos de situaciones diferentes: cuando escribe en silencio delante de su alumnado y cuando escribe en interacción con los niños y niñas” (p.55).

Já no aspeto que concerne ao papel do educador, Fons-Esteve (2006) estabelece uma referência onde reforça a ideia de que,

“(…) conviene que la maestra, como lector experto, lea delante de los niños y niñas mostrando toda la disposición corporal para el acto de leer. El alumnado debe poder percibir desde el movimiento de los ojos hasta la manera de pasar las páginas y, también, por supuesto, los procesos que se van haciendo mentalmente mientras se lee. Algo mucho más difícil dada su complejidad” (*idem*, p. 56).

Assim, a estratégia que o educador irá abordar e explorar na leitura e na escrita é de fundamental importância. Este educador deverá fomentar momentos a partir de outros, tendo como prioridade a motivação, o interesse e o incentivo da criança, como também sempre que for possível fazer uso das ideias trazidas por elas, a explorar e ofertar oportunidade de um contato enriquecedor do universo da leitura e da escrita.

A qualidade do professor é um forte indicador das competências de leituras das crianças na escola, indo para além da sala de aula o contexto escolar e as demais variáveis relacionadas (Neuman & Cunnigham, 2008).

A formação do educador/professor, quando focada em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode conseqüentemente promover mudanças nas práticas desses profissionais que resultem numa melhor aprendizagem do aluno (Dickinson & Caswell, 2007).

Há uma ideia defendida por Fons-Esteves (2006) em que aponta para uma realidade onde cabe ao educador assumir uma postura intermediária proporcionando situações que potencializem a compreensão por parte da criança, da relação entre a oralidade e a escrita (Fons-Esteves, 2006, p.30).

O educador deve representar para as crianças um modelo de acções de literacia (Martins e Niza, 1998). Mostrar-se em situações em que lê e escreve e onde se revele prazer em realizá-las, o que permitirá as crianças compreenderem a convencionalidade existente na leitura e escrita.

O educador/professor surge além das práticas pedagógica, por sedimentar uma gestão junto aos seus saberes e fazeres, trazendo a sensibilidade e a organização, revestindo as acções vividas no espaço escolar para que componhasse de significado e realizações, que resulte na edificação da leitura e escrita — além de estruturar vínculos positivos e preservar o universo lúdico que é típico da infância.

O Ministério da Educação — percebendo o papel decisivo que o jardim de infância pode influenciar positivamente nas futuras aprendizagens, no remediar das desigualdades sociais e neste quesito, no desenvolvimento das competências de literacia —, vem procurando promover uma educação pré-escolar de qualidade. É possível constatar estas intenções nas publicações como a OCEPE, nas Brochuras e nas Metas de Aprendizagem, que acabam por revelar a magnitude do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância.

Assim, o presente trabalho terá como objetivo (i) conhecer as crenças e concepções dos educadores de infância para o desenvolvimento e a promoção da literacia no jardim de infância. Em seguida (ii) analisar a influência de variáveis como idade, formação e tempo de atuação/serviço nas concepções e práticas dos educadores de infância e (iii) conhecer as estratégias e práticas que os educadores de infância referem na promoção da linguagem escrita no jardim de infância.

## **Método**

### *Participantes*

A amostra foi composta por 21 educadoras de infância. Os dados foram recolhidos nos concelhos de Figueira da Foz ( $n= 5$ , 29.4%), Condeixa-a-Nova ( $n= 4$ , 23.5%) e Coimbra ( $n= 8$ , 47.1%); não há informação para quatro educadoras.

Trabalhavam na rede pública 52.4 % ( $n= 11$ ) das educadoras, e as restantes 47.6% ( $n= 10$ ) são da rede privada. Apenas uma instituição de educação de

infância tinha fins lucrativos. Três educadoras não responderam à questão.

A maior parte das inquiridas tem como grau académico a licenciatura 66.7% ( $n=14$ ), 28.6% ( $n=6$ ) têm bacharelato e apenas uma tem mestrado. Oito referiram ter outra licenciatura.

As idades variaram entre os 31 e os 59 anos com uma média de 49.42 ( $DP=7.08$ ). O tempo de serviço mínimo foi 10 anos e máximo 37, com uma média de 26.67 ( $DP=7.79$ ).

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância oscilou entre um e 32 anos, em média 14 anos ( $DP=10.47$ ).

Buscámos saber sobre se o trabalho que as educadoras efetivam com o grupo de crianças tinha ou não como guia um modelo curricular específico de educação pré-escolar.

Na análise estatística, 81% das educadoras afirmaram que o trabalho que desenvolvem no Jardim de Infância baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Verificamos que para além das OCEPE's as educadoras seguem outros modelos metodológicos específicos, sendo que estes formaram as bases para suas conceções e práticas.

Dos educadores que baseiam seu trabalho em algum modelo curricular 9 (42.9%) seguem o Método João de Deus; 4 (19%) o modelo Pedagogia de Projeto; 1 (4.8%) MEM (Movimento da Escola Moderna); 1 (4.8%) High-Scope; 1 (4.8%), Pedagogia da Situação. Uma das educadoras não segue modelo algum, e 4 (19%) optaram por não responder.

### *Instrumentos*

Neste percurso investigativo utilizamos dois questionários. O primeiro é o sociodemográfico onde caracterizamos os participantes do estudo, os estabelecimentos e identificamos os modelos Curriculares de Educação Pré-escolar usados pelos respectivos jardins de infância. O segundo, foi subdividido em duas partes, onde buscamos perceber as conceções e práticas dos educadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Este instrumento foi traduzido e adaptado da versão portuguesa do *Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule* (PPLLIS) (Lynch, et al., 2006; Marques, 2011, Mata, 2010). Originalmente este instrumento foi utilizado para analisar as conceções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, quais os tipos de atividades que os pais desenvolvem com os seus filhos em torno da literacia. Nesta parte, o instrumento utilizado foi adaptado para perceber as conceções dos educadores face à aprendizagem da leitura e da escrita, como sendo mais apoiada nas abordagens de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais (tecnicista). O conjunto de itens 4.1 (4.1.1 a 4.1.32) é composto por 32 afirmações (o item 4.1.28 foi desconsiderado por apresentar um erro gráfico



que ocasionou a omissão de dados), sobre as quais as educadoras referem «concordo totalmente» ou «discordo totalmente», numa escala do tipo Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo e discordo totalmente). Os itens destinados para cada uma das conceções encontravam-se de forma alternada ao longo do questionário.

Calculada a soma dos escores dos vários itens para a análise das conceções das educadoras, a crença que predominou foi a «mais holística» e nenhuma se classificou como tecnicista, tal como veremos adiante.

Nas questões 4.2 a 4.8, que constituem a terceira parte do instrumento, foram colocadas questões abertas que nos possibilitaram perceber os comportamentos e atividades destas educadoras, no âmbito da literacia.

Os dados deste estudo, foram analisados com recurso a estatística descritiva, frequências relativas e absolutas para variáveis com nível de mensuração nominal, médias e desvios-padrão para variáveis com mensuração intervalar, e no caso das escalas de tipo Likert foram efetuadas médias e desvios-padrão mas também são apresentadas as medianas (Reis, 1998).

Na amostra, as diferenças nas médias foram testadas com a alternativa não paramétrica U de Mann-Whitney (para comparação de dois grupos; (Corder, & Foreman, 2009) por se tratar de uma amostra pequena ( $n=21$ ), nestes casos foram também reportadas as médias por postos (*Mean Rank*).

A associação entre duas variáveis foi avaliada com a correlação de Spearman (Howell, 2013).

Os cálculos foram efetuados em SPSS versão 22.0.

### *Procedimentos*

A recolha de dados ocorreu nos meses de maio a julho de 2017. Após as devidas autorizações para a realização da investigação foram entregues os questionários às coordenadoras e diretoras, que mediaram a distribuição e recolha destes junto às educadoras de infância. Os instrumentos foram distribuídos em alguns estabelecimentos de ensino do Distrito de Coimbra. Foram entregues 36 questionários e recolhidos o total de 21 questionários destas instituições de ensino participantes.

## **Resultados**

### **Caracterização das conceções dos educadores**

Foi solicitado a cada educadora que assinalasse em três questões (Tabela 1), o grau de adequação numa escala de 4 pontos (1 nada adequado; 4 muito adequado).

Relativamente à adequação da formação para as tarefas que desenvolve o grau médio de concordância foi de 3.95 ( $DP=0.22$ ) –, apenas uma educadora assinalou 3 e todas as restantes assinalaram 4.

O trabalho desenvolvido no jardim de infância baseia-se nas Orientações Curriculares, que obteve uma média de 3.81 ( $DP=0.40$ ), 81% assinalou 4 (muito adequado).

A adequação do conhecimento sobre literacia recebeu uma resposta média de 3.52 ( $DP=0.51$ ), 52.4% assinalaram 4 e as restantes assinalaram 3.

**Tabela 1 - Grau de adequação da formação, fundamentação da prática nas OC, e conhecimento de literacia**

Questões	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
2.7 Considera que a sua formação é adequada para as tarefas que desenvolve	3.95	0.22	4
3.1 Em que grau considera que o trabalho que desenvolve no jardim de infância se baseia nas Orientações Curriculares (OC) para a Educação Pré-Escolar	3.81	0.40	4
3.2 Em que grau considera adequado o seu conhecimento sobre literacia na Educação Pré-escolar	3.52	0.51	4

O trabalho com o grupo de crianças baseia-se num modelo curricular específico para 81% ( $n=17$ ) educadoras. Em 90.5% ( $n=19$ ) das respostas a sala está organizada por áreas distintas.

Para caracterizar as conceções das educadoras participantes deste estudo utilizamos uma escala adaptada por Marques (2011) ao questionário PPLLIS (Lynch *et al.*, 2006).

Ao avaliar as conceções acerca da aprendizagem da linguagem escrita, os resultados nos permitiu a classificação em conceções «predominantemente holística» ou «predominantemente tecnicista». Assim, com a análise descritiva dos itens para a compreensão de cada aspeto em particular passamos a enumerar as frases que receberam maior concordância com médias de 4 ou mais, ou menor grau de concordância (médias de 2 ou menos) para compreensão de cada aspeto.

Destacam-se as ideias com maior concordância: Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens ( $M=4.86$ ,  $DP=0.36$ ); Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido ( $M=4.86$ ,  $DP=0.36$ ); Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever ( $M=4.76$ ;  $DP=0.44$ ); As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita ( $M=4.76$ ;  $DP=0.44$ ); Levar as crianças

a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever ( $M=4.62$ ,  $DP=0.50$ ); É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem ( $M=4.56$ ,  $DP=0.62$ ); Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever ( $M=4.52$ ,  $DP=0.60$ ); As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim de infância ou na escola ( $M=4.43$ ,  $DP=0.81$ ); Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever ( $M=4.33$ ,  $DP=0.73$ ); Uma criança se beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor ( $M=4.19$ ,  $DP=1.21$ ); É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história; Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler ( $M=4.00$ ,  $DP=1.05$ ).

As ideias que receberam menor grau de concordância foram: Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler ( $M=2.00$ ,  $DP=1.17$ ); Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim de infância ou na escola ( $M=2.00$ ,  $DP=0.77$ ); Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever ( $M=1.90$ ,  $DP=1.09$ ); A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas ( $M=1.80$ ,  $DP=1.06$ ); A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros ( $M=1.67$ ,  $DP=0.97$ ); É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria ( $M=1.62$ ,  $DP=0.80$ ).

Efetivámos uma análise mais detalhada, tendo como base o somatório das respostas aos 31 itens<sup>1</sup> para que pudéssemos perceber as concepções destas educadoras de infância.

Os itens que remetiam para uma das concepções, emergente/holística ou tradicional/tecnicista, foram apresentados aleatoriamente no questionário. Quanto à pontuação de cada item, ela variava entre 1 e 5. Visto que eram um total 31 itens, o somatório podia variar entre 31 e 155.

Na mostra dos resultados relativos às concepções dos educadores, podemos verificar que 19 (90.5%) das educadoras classificaram-se na categoria «mais holística» e apenas 2 (9.5%) em «muito holísticas». Quanto a «muito tecnicista» e a «mais tecnicista», nenhuma das inquiridas se classificou nestas categorias.

Assim, face a percentagem muito alta na categoria «mais holística», 90.5%, concluímos que as participantes deste estudo têm concepções de orientação «mais holística» e, completando os demais 9.5%, «muito holística». Os resultados indicaram que não existem educadoras com concepções «muito tecnicista» e nem «mais tecnicista».

Interpelámos as educadoras sobre as suas opiniões, face às faixas etárias mais adequadas para uma abordagem à linguagem escrita em jardim de infância.

---

<sup>1</sup>O item 28 foi anulado devido a erro gráfico.

**Tabela 2 - Idade adequada para abordagem à Linguagem Escrita**

Idades	Frequência	Percentagem
3 anos	5	35.7%
4 anos	4	28.5%
5 anos	2	14.3%
Todas	2	14.3%
Depende de cada criança	2	14.3%

Desta maneira concluímos através da análise qualitativa das frequências das respostas (Tabela 2), que um número importante de educadores deste estudo considera que as crianças deverão receber uma abordagem à linguagem escrita entre os 3 (35.7%) e os 4 anos (28.5%), sendo menor o número (14.3%) que aponta a idade de 5 anos. Este resultado refere-se ao jardim de infância, que em Portugal tem início aos 3 anos de idade.

### Comportamento e práticas dos educadores

Ao buscar compreender que tipo de atividade e comportamento têm face à literacia emergente, indagamos as educadoras sobre quais as cinco coisas mais importantes que estavam a fazer para ajudar as crianças do seu grupo a desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita. Em uma análise de conteúdo foram obtidas as seguintes respostas: literacia emergente 65.1 %, ensino 20.9%, ambiente 9.3% e desenvolvimento 4.7%.

Visando uma melhor compreensão dos comportamentos dos educadores face à literacia, organizamos as respostas recolhidas à questão anteriormente referida, e de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al* (2006).

Em análise da Tabela 3 constatamos a predominância das atividades de literacia emergente (65.1%) pelos que integraram este estudo.

**Tabela 3 - Cinco coisas mais importantes para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever**

Categorias	Frequências	% Referencias
Literacia emergente	56	65.1%
Ensino	18	20.9%
Ambiente Motivacional	8	9.3%
Desenvolvimento	4	4.7%
Outras	-	-

Entende-se que as atividades de literacia emergente são consideradas as mais importantes para estas educadoras, a fim de ajudar o seu grupo a aprender

a ler e escrever.

Em primeira análise podemos observar que este resultado se encontra em conformidade com o resultado das concepções das educadoras.

Quanto a perceber as práticas auto relatadas pelos participantes, questionamos sobre quais as três atividades consideradas mais importantes a desenvolver no jardim de infância, numa abordagem à linguagem escrita.

Da análise de conteúdo que efetivamos, verificamos que as três atividades mais referidas foram o “contar histórias” 19 (46.3%), jogos 12 (29.3%) e atividades de expressão plástica 10 (24.4%). Assim, podemos verificar que as respostas coincidem com as da questão anterior.

Para melhor percebermos qual o tipo de atividade a que as educadoras se referem, organizámos estes resultados segundo as categorias de Lynch *et al.* (2006).

Em conformidade aos dados analisados, a Tabela 4 mostra-nos que as atividades de literacia emergente são as mais referidas (57.1 %), seguidamente as categorias do ambiente (39.7%) e ensino (28.6%) e o desenvolvimento (6.4%).

**Tabela 4 - Três atividades mais importantes numa abordagem à linguagem escrita**

Categorias	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	36	57.1 %
Ensino	18	28.6%
Ambiente Motivacional	25	39.7%
Desenvolvimento	4	6.4%
Outras	-	-

Concluimos que as educadoras consideram as atividades de literacia emergente como as mais importantes numa abordagem à linguagem escrita e que valorizam mais o ambiente motivacional que físico.

Pretendemos saber qual a opinião destas educadoras sobre seu papel principal numa abordagem da linguagem escrita no Jardim de Infância. Utilizamos uma questão aberta, procedemos a análise de conteúdo das respostas recolhidas e organizamos os resultados de acordo com as cinco categorias de Lynch *et al.* (2006).

Na efetivação da análise da Tabela 5, verificamos que os sujeitos atribuem maioritariamente ao educador um papel principal na literacia emergente numa abordagem escrita (47.2%). Nesta categoria, identificamos nas referências das educadoras o papel de «incentivar e oportunizar a expressão verbal e escrita», sendo este o de maior frequência seguido da «descoberta da linguagem escrita e sua função», e «mediação de situações diversas de leitura e escrita». O indicativo relativo motivacional também foi registado na amostra (*e.g.*, estar atento à necessidade da criança).

**Tabela 5 - *Papel principal do educador de infância numa abordagem à linguagem escrita***

Categories	Frequência	Percentagem %
Literacia emergente	10	47.2%
Ensino	2	9.52%
Ambiente Motivacional	7	33.33%
Desenvolvimento	4	9.52%
Outras	-	-

Podemos concluir que a maioria das educadoras consideram que o seu papel principal, numa abordagem à linguagem escrita, não é essencialmente motivacional – embora também muito importante, mas maioritariamente no âmbito da literacia emergente, proporcionando a participação em atividades de literacia, havendo intervenção direta na aprendizagem da literacia do seu grupo de crianças.

Na questão em que abordamos as educadoras sobre sua prática educativa, quanto ao conseguir aplicar o que acreditavam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim de infância, todas as educadoras (100%) afirmaram conseguir aplicar o que acreditam acerca da leitura e escrita no seu grupo de crianças no jardim de infância.

### **Relação entre as conceções e os comportamentos e práticas dos educadores de infância**

Visando identificar associações entre as conceções dos educadores de infância acerca da literacia, os comportamentos e atividades que referiam desenvolver, procedemos a uma análise de conteúdo. Foi percebido que há associações entre as conceções acerca da literacia emergente (mais holísticas) e referências as atividades de literacia emergente. Identificamos também relações entre as conceções (mais holísticas) e referências as características do ambiente motivacional de aprendizagem.

### **Relação entre as conceções e os principais objetivos**

Ao perguntarmos as educadoras quais os principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita e após análise de conteúdo dos resultados obtidos, os objetivos mais referidos (Tabela 6) foram “compreender a funcionalidade da escrita” 14 (40%) e o “envolver tarefas de escrita” 8 (22.9%), “desenvolver a linguagem oral” 7 (20%) e o “gostar de ler” 6 (17.1%). Assim, percebemos que os objetivos mais referidos parecem ter a sua origem na conceção predominante: as conceções «mais holísticas».

**Tabela 6 - Principais objetivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita no jardim de infância**

Objetivos	Frequência	Percentagem%
Compreender a funcionalidade da escrita	14	40%
Envolver em tarefas escritas	8	22.9%
Desenvolver a linguagem oral	7	20%
Gostar de ler	6	17.1%

Podemos concluir que os objetivos citados pelas educadoras relacionados com a literacia apresentam uma conceção mais próxima de uma abordagem holística e mista.

### Relação entre idade, tempo de serviço e conceções

Buscámos saber se existia alguma relação entre a idade e o tempo de serviço no atual jardim de infância e as conceções destes educadores de infância.

No que se refere às conceções, tal como podemos constatar pelos dados da Tabela 7, quanto mais tempo de serviço na atual instituição mais se observam conceções voltadas ao carácter tecnicista. Apesar de as educadoras serem tendencialmente holísticas (ou mistas) e nenhuma tecnicista, um maior tempo de serviço no Jardim de Infância está associado a um maior distanciamento das práticas holísticas. Ou seja, maior tempo de serviço no jardim de infância, menos práticas holísticas.

**Tabela 7 - Correlações de Spearman entre a pontuação na escala de conceções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com a idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço no atual JI (n=21)**

	$r_s$ (p)
Idade	.446 <sup>ns</sup> (.055)
Tempo de serviço	.368 <sup>ns</sup> (.101)
Tempo de serviço no atual JI	-.468 <sup>*</sup> (.032)

\*p<.05; ns não significativo

O tempo de serviço no atual Jardim de Infância obteve uma correlação significativa de sinal negativo de -.468, quer isto dizer que um maior tempo de serviço está associado a conceções mais tecnicistas.

Também concluímos que idade e o tempo de serviço não se correlacionaram

com a pontuação na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Estabelecimento de trabalho, formação e concepções sobre literacia**

Na escala de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, educadoras com licenciatura obtiveram uma média de 115.43 ( $DP=7.68$ ) e as educadoras com bacharelato uma média de 120.83 ( $DP=6.11$ ), sendo que a diferença não foi estatisticamente significativa ( $U=24.50, p=.153$ ).

As educadoras da rede pública ( $M=120.36, DP=6.70, \text{Mean Rank}=13.64$ ) evidenciaram concepções mais holísticas que as educadoras da rede privada ( $M=113.00, DP=6.32, \text{Mean Rank}=8.10$ ), sendo que a diferença foi estatisticamente significativa ( $U=26.00, p=.043$ ).

Assim, concluímos que a formação académica não influenciou este grupo de educadoras em suas concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, a diferença relativa às concepções das educadoras da rede privada e da pública foi percebida, verificando-se que as da rede pública se apresentaram mais holísticas que as da rede privada.

### **Discussão e conclusão**

Em estudos anteriores (Marques, 2011; Lynch *et al.*, 2006; Miller e Smith, 2004), os educadores que compuseram as amostras demonstraram que as suas práticas coincidem com suas concepções, relativamente à literacia emergente. Quanto mais proximidade tiveram com as concepções holísticas, maior a tendência a referirem-se a atividades de literacia emergente.

No estudo proposto, identificamos a predominância da concepção «mais holística», com 90.5%, e seguidamente da concepção «muito holística».

Em relação às suas práticas, as educadoras inquiridas consideram as atividades de literacia emergente as mais importantes.

Visando compreender o papel do educador de infância na aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância, recolhemos dados através de uma questão aberta e que trabalhamos recorrendo a análise de conteúdo. Os inquiridos percebem-se no papel de promotor de literacia emergente (*e.g.*, “incentivar e oportunizar as expressões verbal e escrita”, “mediar a descoberta da linguagem escrita e sua funcionalidade junto às crianças do seu grupo”, “mediação de diferentes formas de leitura e escrita”), intervindo de forma direta na aprendizagem da literacia nas crianças. Marques (2011) observou de modo diverso, ao abordar o papel do educador em seu estudo, considerando-o motivacional e que não havia intervenção de forma direta na aprendizagem da linguagem escrita.



Neste ponto, buscamos perceber as associações entre concepções, práticas e as variáveis tempo de serviço, tempo de atuação no atual Jardim de Infância, idade, formação e estabelecimento de trabalho, analisando se, em função das últimas variáveis, apresentariam diferenças nas atividades e saberes de literacia.

Cassidy e Lawrence (2000) ao se referirem às crenças dos professores, afirmam que com o aumentar da idade e experiência, as crenças se fortalecem ajudando-os a determinar quais os saberes mais pertinentes para a construção de um espaço de autoria e de reconstrução do conhecimento. Miller e Smith (2004) em seu estudo chegaram à mesma conclusão, considerando que as experiências estabelecem ligações com as concepções dos educadores. A nossa investigação encontra-se em conformidade com alguns aspetos que podemos inferir dos resultados aqui citados, embora contrariando outros.

Inicialmente constatamos que quanto maior o tempo de serviço no atual Jardim de Infância, mais a concepção tecnicista se edifica, decrescendo a referência a concepções holísticas. No que diz respeito à idade e ao tempo de serviço, não foram encontradas relações com as concepções acerca da aprendizagem de leitura e escrita. Futuramente, interessa investigar mais estas questões junto de uma amostra mais vasta e diversificada de educadores.

Quanto à formação académica, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, registamos que educadoras com licenciatura se apresentaram com uma menor pontuação na escala de concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita em relação às que tinham bacharelato.

No que respeita ao estabelecimento de trabalho, segundo a sua pertença ao ensino público ou privado, encontramos diferenças significativas. As educadoras que atuam na rede pública mostraram-se com concepções mais holísticas em comparação com as da rede privada.

Assim, podemos afirmar que as variáveis tempo de exercício da função no atual Jardim de Infância e a pertença a rede pública ou privada parecem ser promotoras de mudanças nas concepções dos educadores de infância, ora relacionadas entre si, ora vistas de forma mais reservada.

## Referências

- Azevedo, F. (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Braga: Lidel.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). *Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms*. CIERA. *Journal of Research in childhood education*, 14, 193-204.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L.(2007). Building Support for Language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, pp. 243-260.

- Fons-Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para viver – Alfabetización inicial y uso real de la lengua em la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' Beliefs on the literacy experiences of Young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24, (2), pp. 136-147.
- Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Lynch, J., Andreson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parent's literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.
- Marques, L.G.F. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. (Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa).
- Mata, L. (2008b). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular -DGIDC.
- Miller, L & Smith, P. (2004). Prationers' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years* 24 (2), 121 -123.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mota, M. B. (2010). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado. Bragança: ESSE) Acesso em agosto de 2017. <http://bit.ly/2y9Wvwn>.
- Neuman, S. & Cunningham, L.(2008). The impact of professional Development and coaching on early language and Literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46, pp. 532-566.
- Nutbrown, C. (2011). *Threads of Thinking: Schemas and Young children's learning*. Sage.
- Santos, A. & Alves Martins, M. (2014). Concepções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (1), 26-34.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American Preschool teaches' Beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178 (3), pp. 227-249.