Universidad de Huelva

Departamento de Educación

A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar : estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio

El enfoque de la lengua escrita en la etapa final de la educación pre-escolar : un estudio de casos múltiples en la región oriental del Algarve

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Maria Helena Martins da Cruz Horta

Fecha de lectura: 2 de febrero de 2015

Bajo la dirección de los doctores:

Manuel Reyes Santana

José Alberto Mendonça Gonçalves

Huelva, 2015

CC BY NC ND

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio

El enfoque de la lengua escrita en la etapa final de la educación pre-escolar: un estudio de casos múltiples en la región oriental del Algarve

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Maria Helena Martins da Cruz Horta

Director: Professor Doutor Manuel Reyes Santana

Orientador: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Huelva, 2014

Aos meus Afilhados,

que constantemente me perguntavam:

Mady, quando é que tens férias…?

(Catarina, 10 anos)

Milena, quando é que tens uma folga para vir brincar comigo…?

Tenho saudades tuas…

(Guilherme, 6 anos)

«Escrever é traduzir. Sempre o será.

Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua.

Transportamos o que vemos e o que sentimos

(supondo que o ver e o sentir, como em geral os entendemos, sejam algo mais que as palavras com o que nos vem sendo relativamente possível expressar o visto e o sentido...)

para um código convencional de signos, a escrita, e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor,

não a integridade da experiência que nos propusemos transmitir

(inevitavelmente parcelar em relação à realidade de que se havia alimentado),

mas ao menos uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível,

por exemplo, a emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta,

esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o resto de um sonho que o tempo não apagará por completo».

José Saramago

(Cadernos de Lanzarote II, 1999)

AGRADECIMENTOS

A edificação de um trabalho desta natureza e com esta dimensão (espácio-temporal) só é possível quando a caminhada é realizada em equipa, de mãos dadas com um conjunto de pessoas, instituições e organismos. De uma forma ou de outra é a esse conjunto de pessoas, instituições e organismos, que permanentemente me incentivou e apoiou até à fase final deste trabalho, a quem expresso a minha profunda gratidão (correndo o risco de, involuntariamente, incorrer em algum esquecimento). Porém, a minha maior gratidão é para com o Universo por ter permitido que todas estas pessoas (e não outras) se tivessem cruzado no meu caminho.

- Aos meus orientadores por desde a primeira hora terem acreditado em mim e no meu trabalho. O seu permanente encorajamento foi fundamental para que chegasse a bom porto e a perfeita simbiose gerada entre os três avançou para um todo harmonioso e complementar:

  - Professor Doutor Manuel Reyes Santana pelo seu nível de exigência, que tanto me ensinou e com quem tanto aprendi, pelos seus pertinentes conselhos, permanentes observações e valiosas sugestões. Desde a primeira hora de orientação sempre promoveu a força e a ajuda necessárias, de forma entusiasmante. Ainda pelo privilégio da sua amizade.

  - Professor Doutor José Alberto Gonçalves que comigo já caminha, de mãos dadas, na construção de três trabalhos de investigação, e que reconhecidamente o sinto como "o meu Mestre". Pela sua competente (e exigente) colaboração, pertinentes observações, críticas e conselhos em que, colmatando as minhas falhas e incongruências, resultantes do meu "cansaço textual", revelou sempre um profundo respeito pelas minhas concepções e ideais de escrita. De uma forma sempre atenta e presente, fomentou um espírito de apoio e incentivo constantes essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Ainda pelo privilégio da sua amizade.

- À Dr.ª Isabel Faustino da DREALG, pela disponibilidade e atenção no fornecimento da listagem e dos contactos dos Agrupamentos da região do Algarve.

- A todas as direções de Agrupamentos de Escolas do sotavento algarvio, na pessoa dos seus diretores e/ou subdiretores, bem como às coordenadoras de educação pré-escolar, cujo compromisso de anonimato me impede de os identificar.

- Às sessenta educadoras de infância que possibilitaram a consulta aos seus Projetos Curriculares de Grupo, o que me permitiu selecionar aquelas que continuariam a participar no estudo.

ƒ De forma particular e em especial, muito reconhecidamente, às oito educadoras de infância que acederam participar, desde o início, nas diferentes fases de realização e desenvolvimento deste estudo, sendo elas as grandes protagonistas do mesmo.

ƒ À direção da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve por me ter proporcionado as melhores condições (possíveis) para a realização deste trabalho, em particular no último ano de redação do mesmo.

ƒ À direção do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Ana Cristina Coelho e Maria Leonor Borges, por terem compensado as minhas ausências e por terem investido na diminuição das minhas tarefas inerentes ao cargo.

ƒ Aos meus colegas que, de forma permanente e diversificada, deram o seu precioso contributo para a realização deste trabalho:

- Colega e amiga Olga Ludovico pela revisão crítica do instrumento de observação, pela cedência de bibliografia, pela oferta da sua tese e ainda pela audição dos meus desabafos, incentivando-me constantemente.

- Educadora de infância Isabel Cabral pelo seu questionamento constante sobre o andamento do trabalho, bem como à partilha de bibliografia relevante para o estudo.

- Terapeuta da fala Catarina Rios pela partilha de bibliografia, nomeadamente pelo envio da sua dissertação de mestrado.

- Teresa Salvado e Artur Gonçalves pelo incentivo e pelas palavras proferidas na altura certa.

- Leonor Borges pela oferta da sua tese, aconselhamento (pragmático) constante e empréstimo de bibliografia necessária à redação do trabalho.

- Olga Fonseca pela sua permanente disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas de forma do texto escrito e pelas recomendações de material bibliográfico.

- Elsa Pereira pela oferta da sua tese e empréstimo de bibliografia de relevo, necessária à realização do estudo.

- Cláudia Luísa pela oferta da sua tese e pela permanente disponibilidade em explicar o funcionamento administrativo da Universidade de Huelva e incentivo ao término do trabalho.

- Carla Dionísio pela partilha de etapas conquistadas e pela indicação de material bibliográfico.

- Ana Cristina Coelho pelo constante incentivo e permanente encorajamento.

- António Lopes por ter respondido ao meu desafio e ter realizado o abstract que consta desta tese.

ƒ Ao Rui Duarte dos Sistemas de Informação e Comunicação, serviço de audiovisuais, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve pela sua disponibilidade na edição das videogravações realizadas como apoio ao estudo.

ƒ À Dr.ª Rosa Castro, da Biblioteca da Universidade do Algarve, pela sua permanente disponibilidade e interesse, e ainda pela possibilidade de consulta ao espólio da Escola do Magistério Primário de Faro, acompanhando-me sempre de forma entusiasta, nas minhas pesquisas para a investigação.

ƒ À D.ª Custódia Madeira, da secretaria da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, pela sua disponibilidade e pronta resposta à solicitação dos planos de estudos e programas dos diferentes planos curriculares da formação de educadores de infância.

ƒ Aos meus alunos que, no decorrer do trabalho e nos diferentes anos letivos me questionaram, de forma interessada, pelo andamento do trabalho, em particular àqueles que me prestaram um apoio imprescindível na sua formatação:

- À Helena Colaço, à Carina Bentes e à Ana Ester Solá.

ƒ À Lúcia Santos, presidente da Associação Profissional de Educação de Infância (APEI) e responsável pela área da Educação de Infância na Fundação Bissaya Barreto, por se ter constituído, de forma entusiasta e amiga, um elemento fundamental no desenvolvimento da fase final deste processo.

ƒ À Professora Doutora Ângela Rodrigues, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e à Professora Doutora Emília Vilarinho, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, por terem desempenhado a função de "Revisores externos", procedimento necessário no processo de entrega formal desta tese na Universidade de Huelva.

ƒ A todos os amigos que, respeitando as minhas ausências, me iam questionando sobre o decorrer do trabalho, em particular:

- À Cristina Teté Garcia, pelas nossas viagens partilhadas até Huelva onde fomos alicerçando as nossas teses através das nossas conversas e conselhos mútuos.

- À Ana Paula Linares pelo constante incentivo e repreensões necessárias, funcionando muitas vezes como uma verdadeira "Mãe".

- À Sandra Pacheco por todo o seu apoio e respostas a dúvidas relacionadas com questões informáticas.

- À Daniela Pinheiro pela sua energia contagiante e incentivo permanente.

- À Maria de Deus que serviu de impulsionadora ao início de todo este processo, mesmo sem disso ter consciência, e que sempre me acompanhou, mesmo que de forma indireta.

ƒ À minha família por ter respeitado as minhas ausências e por sempre ter acreditado em mim, muitas vezes, mais do que eu própria me considerava capaz. Uma particular palavra de apreço:

- À minha prima Gracinha pela sua amizade, encorajamento permanente e por ter contribuído para que eu tivesse um melhor ambiente de trabalho em casa.

- Ao meu Pai por me ter ajudado a usufruir um melhor ambiente de trabalho em casa.

- Aos meus avós paternos pelo apoio e incentivo permanentes e ainda pela auscultação dos meus desabafos, tendo obtido sempre uma palavra amiga e de conforto. Em particular ao meu Pai–avô por ter esperado para estar comigo em mais esta importante etapa da minha vida.

ƒ Ao José Augusto pela sua permanente entrega, amor, paciência, dedicação e profundo respeito pelo meu tempo e pelo meu trabalho, servindo muitas vezes de impulsionador nas horas de maior desalento. Pelo seu companheirismo.

De uma forma especial, um reconhecimento à Memória das minhas duas Avós, Maria Cidalina Albino Horta (Tavira) e Maria José da Cruz Rebelo da Cruz (Viana do Castelo), que pereceram na etapa final do trabalho, não ficando entre nós para assistir à sua conclusão.

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, na variante de estudo de casos múltiplos, tem como principal objetivo conhecer o processo de abordagem da linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar, nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, na região do sotavento algarvio.

Para tal, realizámos uma consulta a sessenta Projetos Curriculares de Grupo, do universo das educadoras participantes na fase inicial do estudo. A definição de critérios de seleção permitiu-nos escolher oito educadoras que se constituíram como as protagonistas nas fases seguintes da investigação. Posteriormente, realizámos entrevistas semiestruturadas às oito protagonistas, efetuámos dezasseis sessões de observação direta (duas a cada uma) e ainda fizemos dezasseis entrevistas, de menor alcance, após cada processo observacional.

O estudo evidencia que o modo como é desenvolvida a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar é resultante de um conjunto de fatores de natureza diversa, tais como, designadamente: a gestão curricular desenvolvida, que depende diretamente da pessoa do educador e do seu processo evolutivo como profissional; a perspetiva de cada protagonista sobre a linguagem escrita (uma forma de expressão e comunicação); a sua atitude face às concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças (atitude de apoio e de estímulo); a segurança transmitida àquelas para que se sintam confiantes em relação aos seus saberes e aprendizagens na transição para o nível educativo seguinte, fazendo-as acreditar naquilo que elas são capazes de fazer.

Por fim, é ainda de salientar que a participação destas educadoras, protagonistas do estudo, as levou a desenvolver um processo de reflexão partilhada o que originou, nalgumas delas, uma certa inovação nas estratégias apresentadas às crianças e, particularmente, nos modos de promover a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, com vista a uma melhoria refletida da sua prática educativa.

Tal efeito revela-se como um valor acrescido resultante do próprio processo investigativo, tanto para as protagonistas como para a sua autora.

Palavras-chave: Abordagem à linguagem escrita; educação pré-escolar; educadoras de infância; Projeto Curricular de Grupo; intencionalidade educativa.

RESUMEN

Este trabajo de naturaleza cualitativa, en su variante de estudio de casos múltiples, tiene como objetivo principal conocer el planteamiento práctico que las profesoras de Educación Infantil desarrollan en relación con la lengua escrita en la fase final de esa etapa educativa, en los centros de la región del Algarve oriental incluidos en la red pública del Ministerio de Educación de Portugal.

Para su realización, fueron analizados, mediante procedimientos de análisis documental del contenido, los sesenta Proyectos Curriculares de Aula de todas las educadoras que constituyen la población objeto de estudio. La definición previa de unos criterios de selección permitió elegir a ocho participantes que se convertirían en las protagonistas en las fases posteriores de la investigación. Posteriormente, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas a estas ocho participantes, así como dieciséis sesiones de observación directa y otras ocho entrevistas, de menor alcance, tras el proceso observacional.

El estudio muestra que la forma en que es abordada la lengua escrita en la Educación Infantil es el resultado de un conjunto de factores de naturaleza diversa, tales como la gestión curricular desarrollada, que depende directamente de la personalidad profesional del docente y de su desarrollo evolutivo como tal; de la perspectiva de cada protagonista sobre la lengua escrita como forma de expresión y comunicación; de su actitud en relación con las concepciones precoces sobre la escritura (actitudes de apoyo y estímulo); o de la seguridad transmitida a las niñas y los niños para que se sientan confiados en relación con sus saberes y aprendizajes en la transición al nivel educativo siguiente, promoviendo su confianza en relación con lo que son capaces de alcanzar.

Es preciso resaltar que la participación de estas ocho educadoras en el estudio ha generado en ellas el desarrollo de un proceso de reflexión compartida que, a su vez, originó en algunas de ellas cierta renovación de las estrategias empleadas con el alumnado y, particularmente, en los modos de abordar la lengua escrita en la Educación Infantil, orientándose así su práctica educativa a una mejora reflexiva.

Este efecto se revela como un valor añadido del propio proceso investigador, tanto para estas protagonistas del estudio como para su autora.

Palabras clave: Lengua escrita; Educación Infantil; Educadoras infantiles; Proyecto Curricular de Aula; Intencionalidad educativa.

ABSTRACT

The main objective of this qualitative study, which adopted a multiple case study approach, is to learn about the process of approach of the written language in the final stage of preschool education, in kindergartens located in Eastern Algarve and belonging to the public network of the Ministry of Education.

For this purpose, sixty curriculum group projects were consulted, out of the universe of educators participating in the initial phase of the study. The definition of selection criteria has enabled us to choose eight educators who constituted the protagonists in the following stages of the investigation. Semi-structured interviews to eight protagonists were later conducted, sixteen direct observation sessions (two each) were conducted and further sixteen interviews were made, of a lesser extent, after each observation process.

The study shows that the way in which the approach to written language in preschool education takes place is the result of a set of variables of diverse nature, such as, inter alia: the management curriculum developed, which depends directly on the educator and their evolution as a professional; the perspective that each protagonist has of the written language (a form of expression and communication); their attitude vis-à-vis early conceptions about the written language of children (an attitude of support and stimulation); the assurance offered to children so that they can feel confident about their knowledge and learning in the transition to the next educational level, making them believe that they are capable of achieving it.

Finally, it should be noted that the participation of the educators who took part in the study led them to develop a process of shared reflection which encouraged some of them to adopt innovation strategies presented to children and, in particularly, in relation to the modes of promoting the approach to written language in preschool education, with a view to a critical improvement of their educational practice.

Such an effect is regarded as an added value resulting from the investigative process itself, both for the protagonists and the author.

Keywords: Approach to written language; preschool education; preschool teacher; Group Curriculum Design; educational intentionality.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos vii
Resumo xi
Resumen xii
Abstract xiii
Índice Geral xv
Índice de Ilustrações xx
Índice de Gráficos xxi
Índice de Quadros xxiii
Siglas e Acrónimos xxv
Introdução Geral xxvi
Motivações para o estudo 27
Contextualização do estudo 30
Caracterização do estudo 32
Organização e apresentação do estudo 35
PRIMEIRA PARTE 43
FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E CONTEXTUAIS DA INVESTIGAÇÃO 43
Capítulo I – A Educação Pré-Escolar em Portugal 45
Antecedentes socio-históricos e sociopolíticos 49
Dos anos 90 do século XX à atualidade 55
Fundamentos curriculares e oficiais do desempenho do educador 60
AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 60
PUBLICAÇÕES DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR 64
O PROJETO "METAS DE APRENDIZAGEM" NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 67
GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 78
Perspetiva de conjunto 85
Capítulo II – A Linguagem (Escrita) como Expressão e Comunicação 89
Fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem 93
Linguagem (escrita) e comunicação 95
COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS DO EDUCADOR 101

A expressão e a comunicação na educação pré-escolar 104
Uma leitura crítica ao Projeto "Metas de Aprendizagem" como um apoio ao desenvolvimento curricular da linguagem escrita 107
Perspetiva de conjunto 112
Capítulo III – A Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar 90
A linguagem escrita na formação de educadores de infância 118
A Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro 119
O Bacharelato em Educação de Infância e o Complemento de Formação Científica e Pedagógica 123
A Licenciatura em Educação de Infância e o Mestrado em Educação Pré-Escolar 129
O educador como «modelo escritor» 140
Um guia experimentado 143
A oralidade e a escrita: um diálogo interatuante 147
A criação e a organização de um ambiente comunicativamente estimulante 153
Estar em projeto, dialogando com a linguagem escrita 159
Perspetiva de conjunto 168
SEGUNDA PARTE 171
DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO 171
Capítulo IV – Metodologia 173
Pressupostos epistemológicos do estudo 176
Natureza do estudo 179
Estudo de caso 180
Grounded theory 185
Objetivos do estudo 191
Objetivos gerais 191
Objetivos específicos 192
Questões orientadoras do estudo 193
O contexto do estudo: as suas protagonistas e outras participantes 194
O contexto 194

Opções e procedimentos metodológicos 196
Delineamento do estudo 196
Primeira fase de abordagem ao contexto: Educadoras da rede pública do Ministério da Educação, na região do sotavento algarvio 200
A seleção das protagonistas 206
Técnicas e instrumentos de recolha de dados e seu tratamento 214
A triangulação 253
Apresentação dos "Casos" 257
Subjetividade e reciprocidade 258
Capítulo V – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados 261
Dados referentes à análise documental realizada aos PCG 264
Intencionalidade educativa 264
Planeamento da ação 266
Papel do educador em consonância com as características do grupo 268
Análise avaliativa da ação do educador e do desempenho das crianças 270
Perspetiva de conjunto 271
Oito educadoras, oito formas de abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar 274
Caso I – A Educadora Júlia 279
Caso II – A Educadora Madalena 301
Caso III – A Educadora Adriana 322
Caso IV – A Educadora Teresa 349
Caso V – A Educadora Isabel 372
Caso VI – A Educadora Rita 398
Caso VII – A Educadora Beatriz 419
Caso VIII – A Educadora Clara 446
Capítulo VI – Da Intenção Planificada à Prática Concretizada: Uma Construção Articulada de Múltiplas Sinergias 265
Um tempo para planificar a intencionalidade educativa 468
Um tempo e um espaço para concretizar a prática 473
Um tempo para refletir 485

Capítulo VII – Conclusões 489
Resultados do estudo 491
A – O EDUCADOR COMO GESTOR CURRICULAR 492
B – A LINGUAGEM ESCRITA VISTA POR UM GRUPO DE EDUCADORAS 494
C – A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 496
D – A DIMENSÃO REFLEXIVA E A PERSPETIVA DE APRENDIZ 499
Limites e relevância do estudo 500
Pistas de trabalho futuro 503
PERSPETIVAS DE PARTILHAR EXPERIÊNCIAS 503
PERSPETIVAS DE FORMAÇÃO CONJUNTA 504
PERSPETIVAS DE APROFUNDAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL 504
Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais 505
Conclusiones 491
Resultados del estudio 509
A – LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS COMO GESTORES CURRICULARES 510
B – LA LENGUA ESCRITA VISTA POR UN GRUPO DE EDUCADORAS 512
C – LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 514
D – LA DIMENSIÓN REFLEXIVA Y LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ 516
Límites y relevancia del estudio 518
Orientaciones para futuros trabajos 520
PERSPECTIVAS DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS 520
PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN CONJUNTA 521
PERSPECTIVAS DE PROFUNDIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL 522
Contribuciones del estudio en términos personales y profesionales 522
Conclusions 509
Results of the study 527
A – -THE EDUCATOR AS CURRICULAR MANAGER 528
B – THE WRITTEN LANGUAGE SEEN BY A GROUP OF EDUCATORS 530
C – THE SPECIFICITY OF THE WRITTEN LANGUAGE IN THE PRESCHOOL EDUCATION 532
D – DIMENSION AND A REFLECTIVE PERSPECTIVE OF APPRENTICE 535

Limits and relevance of the study 536
Ski future work 539
PROSPECTS FOR SHARING EXPERIENCES 539
PROSPECTS OF JOINT TRAINING 540
PROSPECTS FOR STEPPING IN BASIC TRAINING 540
Contributions of the study in personal and professional terms 541
Referências 543
Referências bibliográficas 545
Referências eletrónicas 571
Legislação 571

VOLUME DE ANEXOS – CD-ROM

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Metodologia de investigação aberta 34

Ilustração 2 - Os cinco domínios da linguagem 97

Ilustração 3 - Diálogo entre a oralidade e a escrita 148

Ilustração 4 - Diálogo interatuante na promoção do desenvolvimento das linguagens oral e escrita 151

Ilustração 5 – Percurso investigativo 188

Ilustração 6 – Região do Algarve 194

Ilustração 7 – Região selecionada 195

Ilustração 8 - Estrutura hierárquica de consulta aos PCG 200

Ilustração 9 - Estrutura e organização do estudo de caso (Adaptado de Pérez Serrano, 1994a) 255

Ilustração 10 - Da intencionalidade educativa à prática reflexiva 467

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência da educação pré-escolar 56
Gráfico 2 - Taxa real de pré-escolarização 57
Gráfico 3 - Duração média da pré-escolarização 59
Gráfico 4 - Apoio e incentivo dados às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita 287
Gráfico 5 - Tipologia das atividades desenvolvidas 291
Gráfico 6 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 295
Gráfico 7 - Espaços para a exploração da linguagem escrita 296
Gráfico 8 - Competências manifestadas 298
Gráfico 9 - Intencionalidade educativa da educadora 310
Gráfico 10 - Materiais existentes no espaço da escrita 316
Gráfico 11 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 317
Gráfico 12 - Competências manifestadas 319
Gráfico 13 - Atitudes de escrita 320
Gráfico 14 - Tipologia das atividades 336
Gráfico 15 - Apoio e incentivo dado às crianças nas suas tentativas e explorações de escrita 337
Gráfico 16 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 341
Gráfico 17 - Materiais existentes no espaço da escrita 343
Gráfico 18 - Competências manifestadas 346
Gráfico 19 - Tipologia das atividades 361
Gráfico 20 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 364
Gráfico 21 - Materiais existentes nos espaços da escrita 366
Gráfico 22 - Atitudes de escrita pelas crianças 368
Gráfico 23 - Competências manifestadas 369
Gráfico 24 - Tipologia das atividades 385
Gráfico 25 - Materiais existentes no espaço da escrita 389
Gráfico 26 - Competências manifestadas 393
Gráfico 27 - Atitudes de escrita 394
Gráfico 28 - Tipologia das atividades 406
Gráfico 29 - Atitude da educadora 407
Gráfico 30 - Materiais existentes no espaço da escrita 410
Gráfico 31 - Atitudes de escrita 412
Gráfico 32 - Competências manifestadas 415
Gráfico 33 - Tipologia das atividades 433
Gráfico 34 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 436
Gráfico 35 - Materiais existentes no espaço da escrita 438

Gráfico 36 - Competências manifestadas 441
Gráfico 37 - Tipologia das atividades 453
Gráfico 38 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 457
Gráfico 39 - Materiais existentes no espaço da escrita 458
Gráfico 40 - Atitudes de escrita 460
Gráfico 41 - Competências manifestadas 461
Gráfico 42 - Postura adotada na abordagem à linguagem escrita 474
Gráfico 43 - Tipologia das atividades 479
Gráfico 44 - Formas de linguagem escrita presentes na sala 481
Gráfico 45 - Competências manifestadas 484

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Organização e estrutura das Metas de Aprendizagem 74
Quadro 2 - Currículo, programa e programação 81
Quadro 3 - Objetivos e competências 131
Quadro 4 - Conteúdos programáticos 133
Quadro 5 - Métodos de avaliação 137
Quadro 6 - Práticas de desenvolvimento adequado e práticas de desenvolvimento inadequado na educação de crianças pequenas (adaptado de Armstrong, 2008) 163
Quadro 7 - Grelha de consulta aos PCG 209
Quadro 8 - Caracterização das protagonistas 213
Quadro 9 - Grelha de categorização do Projeto Curricular de Grupo 219
Quadro 10 - Grelha de categorização das entrevistas 228
Quadro 11 - Grelha de observação 234
Quadro 12 - Ficha de observação 241
Quadro 13 - Análise de conteúdo – Inventário dos indicadores 243
Quadro 14 - Grelha de categorização das entrevistas após a observação 251
Quadro 15 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista semiestruturada 275
Quadro 16 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da observação 277
Quadro 17 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista pós-observação 278
Quadro 18 - Definição do Projeto Curricular de Grupo 280
Quadro 19 - Importância atribuída ao Projeto Curricular de Grupo 281
Quadro 20 - Pressupostos teóricos 282
Quadro 21 - Elementos integrantes/fundamentais 282
Quadro 22 - Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo 283
Quadro 23 - Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita 285
Quadro 24 - Atitude do educador 287
Quadro 25 - Diferentes propostas relativas à abordagem à escrita 289
Quadro 26 - Papel do educador na abordagem à linguagem escrita 290
Quadro 27 - A escrita no futuro educativo das crianças 292
Quadro 28 - Presença e diversidade de linguagem escrita presente na sala 294
Quadro 29 - O Projeto Curricular de Grupo 302
Quadro 30 - Pressupostos teóricos na elaboração do Projeto Curricular de Grupo 303
Quadro 31 - Elementos integrantes do Projeto Curricular de Grupo 303
Quadro 32 - Intencionalidade educativa referente à linguagem escrita 306
Quadro 33 - Atitude do educador 308
Quadro 34 - A utilidade da escrita 311

Quadro 35 - Estratégias promovidas de abordagem à linguagem escrita 312
Quadro 36 - Organização e gestão do ambiente educativo 315
Quadro 37 - Operacionalização do Projeto Curricular de Grupo 325
Quadro 38 - Principais objetivos presentes no Projeto Curricular de Grupo 327
Quadro 39 - Clarificação da intencionalidade educativa respeitante à abordagem à linguagem escrita..... 328
Quadro 40 - Atitude do educador..... 332
Quadro 41 - Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita..... 334
Quadro 42 - Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala..... 340
Quadro 43 - Pressupostos teóricos 351
Quadro 44 - Elementos integrantes do Projeto Curricular de Grupo..... 352
Quadro 45 - Principais objetivos 353
Quadro 46 - Atitude do educador..... 356
Quadro 47 - Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita..... 359
Quadro 48 - Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala..... 363
Quadro 49 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo 373
Quadro 50 - Elementos integrantes/fundamentais do Projeto Curricular de Grupo..... 375
Quadro 51 - Atitude do educador..... 381
Quadro 52 - Estratégias/atividades promovidas 383
Quadro 53 - Diversidade de materiais existentes no espaço..... 389
Quadro 54 - Competências adquiridas 392
Quadro 55 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo 400
Quadro 56 - Estratégias/atividades promovidas 404
Quadro 57 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo 421
Quadro 58 - Elementos integrantes/fundamentais no Projeto Curricular de Grupo 422
Quadro 59 - Atitude do educador..... 427
Quadro 60 - Estratégias/atividades promovidas 431
Quadro 61 - Atitude do educador..... 450
Quadro 62 - Estratégias/atividades promovidas 452

SIGLAS E ACRÓNIMOS

CFCP	Complemento de Formação Científica e Pedagógica
DGEEC/MEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Ministério da Educação e Ciência
DEPEEB	Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico
DLV	Desenvolvimento da Linguagem Verbal
DOAE	Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita
EF	Educação e Formação
EMP	Escola do Magistério Primário
ENEI/EMPF	Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro
ESE	Escola Superior de Educação
ESEC	Escola Superior de Educação e Comunicação
EU	União Europeia
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPF	Instituto Politécnico de Faro
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LQEPE	Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEIC	Ministério da Educação e Investigação Científica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCE	Projeto Curricular de Escola
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PORDATA	Base de Dados Portugal Contemporâneo
UC	Unidade Curricular

Introdução Geral

Todos os que atuam sobre a realidade social sentem, em algum momento, a necessidade de melhorar os seus instrumentos de trabalho e identificar melhor os problemas que enfrentam, assim como as necessidades da sociedade, a organização das instituições ou os indivíduos que delas fazem parte (Dias, 1994).

O sujeito, perante os imperativos da situação, necessitará de ler as situações concretas, interpretá-las, recorrer ao seu conhecimento – decorrente da sua experiência, da sua prática e da teoria alcançada – e, através destas coordenadas, implicar-se numa ação mais ampla e flexível, não instrumental. Neste sentido, o interacionismo simbólico sustém que é o indivíduo que constrói a sua ação. Perante uma situação, o indivíduo interpreta e valoriza as coisas com que tem de contar para decidir a sua forma de atuar (Pérez Serrano, 1994a).

Neste quadro, a avaliação de diferentes componentes do sistema educativo, tais como a avaliação do rendimento dos dispositivos de formação e a apreciação da eficácia e da equidade das práticas de ensino, são preocupações que estão na ordem do dia. Assim sendo, os decisores políticos e educacionais pretendem conhecer o impacto dos investimentos realizados; os formadores de professores sentem a necessidade de se apoiar em referenciais explícitos e experimentados; os educadores e professores interrogam-se sobre a melhor forma de agir. Toda esta situação se desenvolve num contexto social onde se exprimem expectativas, comparações e exigências formuladas pelos diversos parceiros das instituições educativas e de formação (Bru, 2001).

Motivações para o estudo

O estudo que nos propusemos realizar, possivelmente começou a vislumbrar-se desde as nossas primeiras aproximações à tarefa de educar crianças em idade pré-escolar, em contexto de jardim de infância, no qual a linguagem escrita sempre se nos apresentou como uma área de especial atenção. Como educadora de infância, sempre tentámos valorizar este domínio junto das crianças que acompanhámos, dado o interesse que a mesma sempre em nós despertou.

Posteriormente, como supervisora das práticas pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e como docente da unidade curricular de Desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, tanto no âmbito do referido mestrado, como do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, este interesse levou-nos a investigar nesta área, (Horta, 2006, 2010[1]), por termos percebido que este assunto seria também uma das preocupações das educadoras com quem diariamente contactávamos.

Os dados obtidos, a partir das investigações que realizámos, apenas nos permitiram:

a) Numa primeira investigação, identificar algumas das atividades desenvolvidas por um grupo de educadoras cooperantes; identificar alguns benefícios que estas educadoras reconheciam na abordagem à escrita na educação pré-escolar; e compreender se a posição das educadoras de infância cooperantes, relativamente à importância que atribuíam à linguagem escrita, se modificou após a publicação das Orientações Curriculares (Horta, 2007);

b) Numa fase posterior de investigação, o estudo desenvolvido possibilitou-nos compreender as concepções sobre o processo de transição/articulação da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, por parte de educadoras e de professoras que faziam parte de Agrupamentos de Escolas comuns; identificar as principais estratégias de transição evocadas pelas educadoras e professoras, como sendo facilitadoras da continuidade educativa; e, ainda, conhecer a posição das educadoras e professoras quanto ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita realizada na educação pré-escolar, no processo de transição/articulação para/com o 1.º ciclo (Horta, 2010).

[1] Estes estudos referem-se a duas dissertações de mestrado: uma apresentada na Universidade do Algarve – posteriormente publicada em livro (2007) – e outra na Universidade de Huelva – também publicada como capítulo de livro (2014) –, respetivamente.

Após o desenvolvimento destes estudos, o facto de permanentemente nos apercebermos, no decorrer da nossa atividade profissional, que as educadoras no terreno,[2] no desenvolvimento da sua prática educativa, no que à linguagem escrita respeita, nem sempre se harmonizarem com a formação (nesta área) que transmitimos aos nossos alunos, fez-nos pensar que algo teríamos que fazer. No entanto, convictos de que, antes de atuar, teríamos que conhecer a realidade[3], decidimos investigar com o intuito de, posteriormente, e na posse do conhecimento a construir, termos a possibilidade de desenvolver as ações formativas que venhamos a sentir como necessárias e adequadas.

Foi nesse sentido que também sentimos a necessidade e, diríamos mesmo a responsabilidade pessoal, como formadora de educadores e de professores, de aprofundar os nossos conhecimentos, com vista à melhoria das nossas próprias práticas educativas e de ensino.

Reportando-nos ao campo específico da nossa investigação, podemos afirmar, segundo Mata (2008), que quando escrevemos ou lemos executamos essa tarefa com objetivos e funções distintas, de onde se depreende que a funcionalidade da escrita e da leitura são elementos importantes e integrantes do processo de emergência da literacia. Por outro lado, quando escrevemos também lemos, pelo que, num processo de escrita também existe a leitura. Segundo esta autora, «as convenções são as mesmas e o objecto do conhecimento é o mesmo – a linguagem escrita» (op. cit., p. 11).

Ora, este foi, essencialmente, o motivo que nos levou a abordar (apenas) a linguagem escrita na educação pré-escolar, situada no contexto em que a investigação tem revelado ser eficaz para o desenvolvimento de competências facilitadoras de escrita (e de leitura) (Viana *et al.*, 2014).

Tal como tivemos oportunidade de esclarecer, no desenvolvimento deste trabalho, também nós diferenciamos a escrita, enquanto processo, de linguagem escrita, como algo mais abrangente e integrador (que implica também a "leitura" de diferentes realidades e contextos). A escrita implica planificação e reflexão, enquanto a leitura a poderemos entender como a decifração do código escrito. Ninguém lê sem antes escrever, aceitando o inverso também como verdadeiro.

Por outro lado, na nossa experiência pessoal e profissional, apercebemo-nos de que as crianças antes de quererem "ler", ambicionam "escrever" como os adultos e crianças mais velhas e foi a propósito destas "descobertas" que as crianças faziam, no decorrer da nossa atividade como educadora de infância, que nos fomos entusiasmando e aproximando à

[2] Com muitas delas trabalhamos no nosso quotidiano, por assumirem o papel de supervisoras cooperantes na formação de educadores.
[3] Nas palavras de Strauss e Corbin (1998), é necessário ir ao campo para descobrir o que está a acontecer.

nossa realidade de investigação, com incidência sobre o papel do educador na promoção desta área do conhecimento e desenvolvimento da criança.

É na reunião de todos estes fatores, interesses e motivações que se alicerçam o ponto de partida e o cerne da investigação que desenvolvemos no âmbito desta tese de doutoramento, que agora apresentamos.

Contextualização do estudo

Segundo Ríos (2014) não existe consenso entre os educadores de infância no que à linguagem escrita no jardim de infância diz respeito, quer em termos de objetivos a alcançar e de competências a facilitar nas crianças, como de que práticas desenvolver. No fundo, relativos à importância sobre o "porquê", o "que" e "como" escrever em contexto de educação pré-escolar.

Em Portugal, existem vários documentos normativos e orientadores para apoio à ação educativa do educador de infância, entre os quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação [ME], 1997), a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e as Metas de Aprendizagem (MA) (ME, 2010). Estes documentos, em termos genéricos, são apenas guias para o educador na condução da sua prática e na melhor gestão que, no seu entender, deve fazer do currículo, designadamente na abordagem que faz à linguagem escrita no seu dia-a-dia e nenhum deles determina ou condiciona o modelo pedagógico a ser adotado.

Os currículos da maior parte dos países europeus remetem para a idade de entrada no 1.º ciclo do ensino básico o acesso formal à aprendizagem deste tipo de linguagem, registando-se, no entanto, diferenças significativas quanto às orientações para a sua abordagem na educação pré-escolar. Não obstante, ainda segundo Ríos (2014), o gradual acesso das crianças em idade pré-escolar à cultura requer uma aproximação aos produtos escritos e às atividades eminentemente sociais que utilizam a escrita, também como um meio de comunicação (acrescentamos nós).

No que à aprendizagem da linguagem escrita respeita, assim como da leitura e do cálculo, é adotada em vários países (Austrália, Dinamarca, Finlândia, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, República Checa e Suécia) uma abordagem integrada numa concepção ampla do sistema de expressão e de comunicação, baseada no jogo e na interação com materiais que estimulem a emergência de competências nesses domínios (OCDE, 2001).

Nos documentos normativos e orientadores para a ação do educador, já referidos anteriormente, no caso das Orientações Curriculares e das Metas de Aprendizagem, é dada uma maior ênfase à escrita inventada pelas crianças e à escrita alfabética (realizada pelo educador), como uma sensibilização a este tipo de linguagem, não sendo pretensão, neste nível educativo, de uma introdução "formal e clássica" ao processo de ensino e aprendizagem. Pois temos a noção, tal como nos recordam Andrade e Matos (2014, p. 318) «de que a atividade criadora na criança é uma necessidade biológica imperiosa para o pleno desenvolvimento do ser humano em crescimento, daí que deva ser estimulada e exercitada», realidade onde incluímos o estímulo ao contacto e desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita.

No contexto da educação pré-escolar, é Niza (1989, p. 106) quem nos recorda que a «escola terá de encarregar-se de tornar os cidadãos verdadeiramente «letrados», isto é, pessoas que conheçam a necessidade e o prazer da Língua Escrita». Este conhecimento e a sensibilização a esta variante da língua devem ter início logo no jardim de infância, pelas mãos de um educador que assumirá o papel de secretário ou de «cronista» das crianças não «escritoras», como forma de registar os relatos e as exposições das ideias apresentadas por elas, necessários para estruturar e clarificar o seu pensamento, num processo de comunicação funcional[4] (op. cit.).

Apesar do cerne do estudo se debruçar sobre a linguagem escrita e a abordagem que os educadores fazem (ou deveriam fazer) a este tipo de linguagem no desenvolvimento da sua prática educativa, queremos salientar, desde já, que entendemos a inter e a transdisciplinaridade a que nos aludem as OCEPE (ME, 1997) como parte integrante do mesmo. Não é nossa pretensão «esgotar, anular ou minimizar a importância de actividades promotoras de outras áreas de desenvolvimento. Serão sempre áreas complementares e não competidoras directas pela exclusividade ou primazia educativa» (Lopes *et al.*, 2006, p. 17).

Pretendemos, com o desenvolvimento deste estudo e da nossa prática profissional, tal como refere Day (2001), assumir a escola como «comunidades de aprendizagem», devendo os educadores e professores serem dotados de estratégias de intervenção para que lhes seja permitido o conhecimento do ambiente micro e mesossistémico (Bronfenbrenner, 2002) para que possam(os) atuar em conformidade.

No âmbito do presente estudo, queremos ainda acrescentar que o nosso pensamento concorre no sentido de que o mais importante não é o facto de os educadores

[4] Tal como o autor, neste contexto, entendemos como funcional a escrita que decorre dos interesses e necessidades daquele que escreve, neste caso da criança que verbaliza e o educador que regista a sua produção oral.

desenvolverem as suas práticas de abordagem à linguagem escrita para que todas as crianças atinjam a mesma etapa. Entendemos, tal como Mata (2008, p. 43), que o «grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa».

Caracterização do estudo

Tendo por base os pressupostos apresentados e estando conscientes de que a abordagem à escrita também faz parte da educação pré-escolar, sendo papel do educador o de facilitar a emergência da linguagem escrita (ME, 1997); que no final da educação pré-escolar se espera que as crianças mobilizem uma série de conhecimentos linguísticos e competências determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar (ME, 2010); e que a linguagem escrita também poderá ser uma condicionante para o futuro sucesso educativo das crianças, desde o início da sua educação pré-escolar, colocou-se-nos a seguinte grande questão de investigação:

- Como se aborda a aprendizagem da linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar?

A propósito da questão enunciada, que se constituirá como ponto de partida do processo investigativo que realizámos, será nossa preocupação definir, o mais claramente possível, o objeto da investigação, isto é, clarificar o que se procura compreender melhor, enunciando, para tal, os seguintes **objetivos gerais**:

- Conhecer como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita nos Projetos Curriculares de Grupo.
- Identificar as principais estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita, desenvolvidas pelas educadoras, na etapa final da educação pré-escolar.
- Conhecer a interpretação que as educadoras fazem das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), como elemento de gestão curricular, no que respeita à linguagem escrita.
- Conhecer a interpretação que as educadoras fazem do Projeto "Metas de Aprendizagem" (ME, 2010), enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional, no que diz respeito à linguagem escrita.
- Conhecer se as mesmas consideram o Projeto "Metas de Aprendizagem" (*ibidem*) uma estratégia para a obtenção de uma educação de qualidade e melhores resultados educativos, no que à linguagem escrita diz respeito.

- ƒ Conhecer a posição das educadoras relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, como um potencial fator de sucesso educativo.
- ƒ Conhecer se as educadoras têm consciência da importância do seu papel na abordagem à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo.

O desenvolvimento dos estudos anteriormente referidos levou-nos a querer aprofundar o conhecimento nesta área, tal como já o enunciámos, nomeadamente no que às práticas desenvolvidas pelos educadores de infância diz respeito, na etapa final da educação pré-escolar, em particular na educação pré-escolar pública do sotavento algarvio.

A região selecionada fica a dever-se:

- ƒ À intenção de elaborar um estudo com uma maior profundidade, assente numa análise mais diversificada dos dados;
- ƒ A esta região se caracterizar por ser o nosso local de trabalho – enquanto supervisora das práticas pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (pós-Bolonha);
- ƒ A pretendermos conhecer melhor, como supervisora e educadora de infância, as práticas desenvolvidas no nosso local de trabalho, com vista a um melhor desempenho nas nossas próprias práticas educativas e de ensino.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação inscreve-se numa abordagem de natureza qualitativa – por entendermos que a realidade social não se pode medir nem quantificar, antes se conhece através das interpretações que os sujeitos fazem dela – num paradigma interpretativo, na variante de estudo de caso, centrada nos processos de planificação, intervenção e análise reflexiva das **educadoras que desempenham funções nos jardins de infância do ME[5], na região do sotavento algarvio**.

No que aos procedimentos metodológicos respeita, o estudo integrou a construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que incluem:

i. A análise documental realizada a sessenta Projetos Curriculares de Grupo (PCG), do universo das educadoras participantes na fase inicial do estudo;
ii. A entrevista semiestruturada às oito educadoras selecionadas que se constituíram como protagonistas do estudo[6];
iii. A observação realizada às práticas desenvolvidas pelas protagonistas, num total de dezasseis sessões de observação;

[5] À data da recolha dos dados, o atual Ministério da Educação e Ciência era denominado por Ministério da Educação, pelo que será esta a terminologia por nós adotada ao longo do trabalho.

[6] Os critérios de seleção das protagonistas do estudo encontram-se explicitados no Capítulo IV.

iv. As entrevistas finais, de menor alcance, efetuadas às protagonistas após as sessões de observação, perfazendo um total de dezasseis entrevistas.

Quanto às técnicas de organização e tratamento da informação recolhida, privilegiaram-se:

- A análise documental, na consulta aos sessenta PCG, em que se aplicou uma grelha de consulta aos mesmos de que se fez análise descritiva e interpretativa e, simultaneamente, quantitativa, recorrendo a alguns procedimentos estatísticos simples;
- A análise de conteúdo para o tratamento da informação obtida através da entrevista semiestruturada;
- A elaboração dos protocolos das dezasseis sessões de observação, a cuja análise de conteúdo procedemos.
- Por fim, as entrevistas, realizadas após as sessões de observação, também foram submetidas a um processo de análise de conteúdo.

Como forma de dar consistência e validação fenomenológica ao estudo e, ambicionando uma investigação coerente com a *teoria triárquica das atitudes* (Stenberg, 2000), adotámos, no decorrer do estudo, uma metodologia de investigação aberta, tal como a que sistematizamos na Ilustração 1.

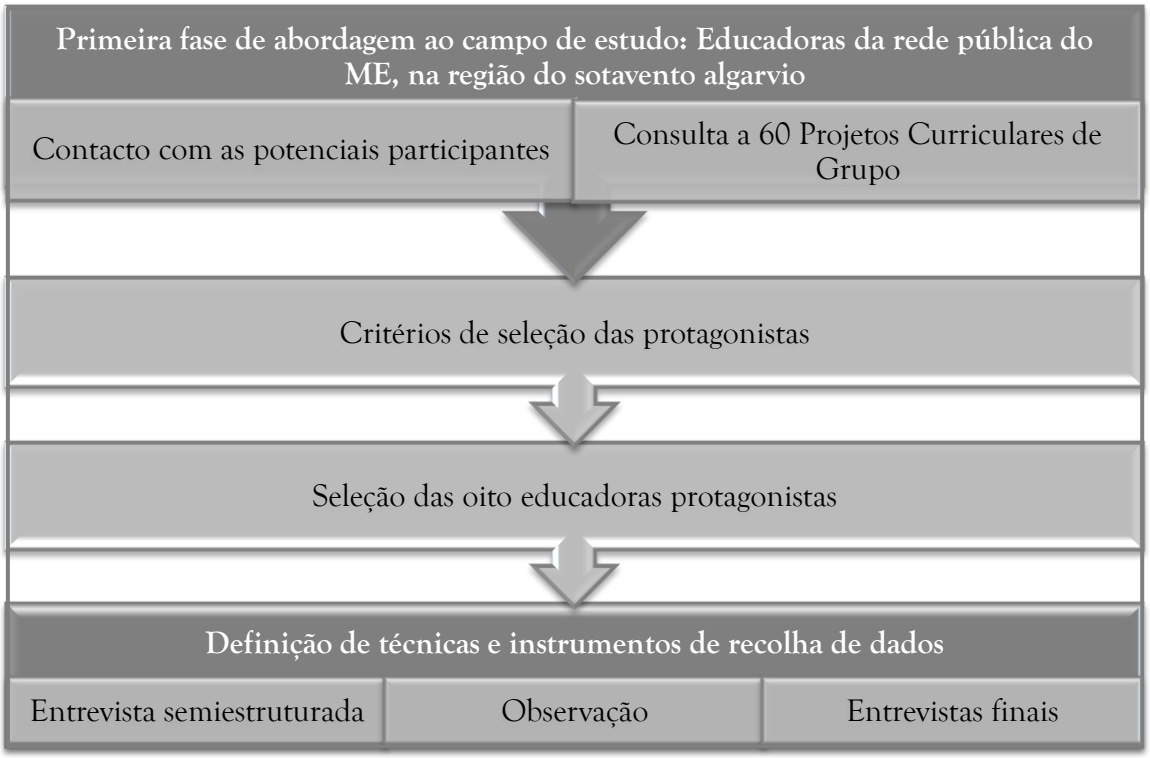


Ilustração 1 - Metodologia de investigação aberta

Dada a natureza da investigação, tal como se representa na Ilustração 1 – Metodologia de investigação aberta, a fase analítica começou nos períodos iniciais do processo de pesquisa e acompanhou a recolha de dados, uma vez que alguns deles foram utilizados para a construção de novos instrumentos de recolha de informação. A sucessão de momentos de recolha e análise dos dados permitiu-nos estabelecer o momento de "sobrecarga da informação", que se obtém ao realizar, de forma conjunta, a recolha e análise dos dados, que nos é referida na teoria de Glaser e Strauss (1967a).[7]

Organização e apresentação do estudo

Tal como o roteiro gráfico da investigação que se apresenta na parte final deste ponto ilustra, em termos estruturais o estudo encontra-se organizado em duas partes interligadas, através das quais se tenta fundamentar e caracterizar o projeto de investigação desenvolvido.

Neste capítulo, da **Introdução geral**, apresentamos as motivações para o estudo, em que explicitamos as razões que nos levaram ao seu desenvolvimento; a sua contextualização em termos teórico-conceptuais; a caracterização do estudo, em que são apresentados os objetivos gerais, a apresentação da área geográfica em que o mesmo se desenvolveu, bem como os procedimentos metodológicos adotados; por fim, a organização e apresentação do estudo, em que, de uma forma sumária, apresentamos as duas partes que constituem o corpo do trabalho propriamente dito (primeira e segunda parte), com a indicação do conteúdo dos vários capítulos que as constituem.

A **primeira parte** é constituída pelos **fundamentos conceptuais e contextuais da investigação** e inclui três capítulos.

Num **primeiro capítulo**, dedicado à **"Educação Pré-Escolar em Portugal"**, através de uma revisão da literatura tematicamente selecionada, tentámos retratar os períodos tidos como cruciais da história da educação pré-escolar em Portugal, contextualizada em termos sociopolíticos, com vista à compreensão da realidade dos dias de hoje deste nível educativo.

Analisámos e apresentamos os seus antecedentes socio-históricos e sociopolíticos, desde os finais do século XIX até à atualidade, mas apresentamos também os dados mais atuais, que se reportam ao ano de 2012, no que à frequência da educação pré-escolar diz respeito. Tentámos ainda situar-nos, em termos de futuro, na Meta Educativa para 2021, definida pela Organização de Estados Ibero-Americanos (2008) e no Quadro Estratégico

[7] E que explicaremos de forma mais detalhada no Capítulo IV.

de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação para 2020, apresentado pela União Europeia (2009).

Como forma de compreender a importância atribuída ao currículo na educação pré-escolar, assinalamos o que tem sido feito, em termos legislativos, no que diz respeito aos fundamentos curriculares e oficiais do desempenho do educador. Assim, apresentamos, de forma breve: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997); as publicações de apoio ao desenvolvimento curricular, comummente conhecidas como "brochuras", publicadas pelo Ministério da Educação entre os anos de 2008 e 2010, com especial incidência em duas delas, denominadas *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância* (Sim-Sim *et al.*, 2008) e *A descoberta da escrita* (Mata, 2008); o Projeto "Metas de Aprendizagem" (ME, 2010), designadamente no que respeita à educação pré-escolar; e, suportando-nos na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, faremos uma breve análise à gestão do currículo na educação pré-escolar, em que, assumindo a terminologia adotada por Zabalza (2001), o Projeto Curricular de Grupo corresponde à programação anual de cada educador.

O capítulo termina com uma perspetiva de conjunto numa tentativa de sumariar e interrelacionar os vários aspetos abordados.

O **segundo capítulo**, intitulado **"A linguagem (escrita) como expressão e comunicação"**, reflete a nossa concepção acerca deste tipo de linguagem, a escrita, como forma do ser humano se expressar e comunicar, de modo particular em contexto de educação pré-escolar.

Começamos por apresentar os fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem, na sua vertente oral e escrita, assumindo uma perspetiva socio construtivista que nos apresenta a linguagem como uma construção eminentemente social e, de modo particular, a linguagem escrita como uma aquisição cultural (Viana *et al.*, 2014), encarando a criança como um sujeito ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De seguida, com o objetivo de distinguir os conceitos de linguagem (nas vertentes oral e escrita) e de comunicação, porque embora a função primordial da linguagem (escrita) seja a comunicação, estes dois conceitos são distintos e não devem ser entendidos como sinónimos.

Nesse sentido, definimos as competências comunicacionais do educador de infância, enquanto potencializador dessas mesmas competências na criança com quem trabalha. Entendemos como primordial que o educador de infância detenha o conhecimento e as capacidades necessárias a um bom comunicador, designadamente, no estabelecimento de uma «comunicação efetiva» (Reyes Santana, 2013), através da apresentação das

características que consideramos essenciais a um educador, no desenvolvimento da sua prática, associado ao seu processo de comunicação.

Balizámos a expressão e a comunicação na educação pré-escolar, como forma de distinção de entre as três áreas de conteúdo que são definidas pelas OCEPE (ME, 1997), por se tratar daquela área que engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que irão determinar a compreensão e as progressivas competências de diferentes formas de linguagem e de expressão, de cujo domínio – desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita – é parte integrante.

Ainda no âmbito deste capítulo, e como forma de chamar a atenção dos educadores para o Projeto "Metas de Aprendizagem", como um apoio ao desenvolvimento curricular da linguagem escrita, fazemos uma leitura crítica e analítica do documento, na parte que consigna à educação pré-escolar, onde tentamos clarificar alguns constrangimentos, por nós detetados, entre omissões e falta de coerência entre as metas definidas, além de uma sentida falta de articulação formal com outros documentos oficiais (OCEPE e duas das publicações de apoio ao desenvolvimento curricular, destinadas a apoiar a educação linguística[8]).

Como forma de terminar este capítulo é feita uma análise de conjunto dos vários pontos analisados.

O **terceiro capítulo**, designado **"A linguagem escrita na educação pré-escolar"**, enfatiza os principais fatores que, na nossa concepção, contribuem para um melhor desempenho por parte do educador de infância como alguém que, através da sua intencionalidade educativa, estimula o desenvolvimento de competências facilitadoras de (leitura) e escrita (Viana *et al.*, 2014) na criança.

Competências essas que, sabemos hoje, após a análise aos planos de estudos e aos programas lecionados na formação de educadores de infância no Algarve, com início na antiga Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro e, atualmente, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, nem sempre foram abordadas, no sentido de se explorar o papel do educador nesse processo de estimulação na criança.

[8] Sim-Sim *et al.* (2008) e Mata (2008).

Apesar de definirmos as características do educador para um desempenho adequado, designadamente no que à abordagem da linguagem escrita diz respeito, em primeiro lugar, defendemos, tal como Armstrong (2008), que a criança necessita de tempo para brincar e que este[9] é o *seu* tempo, pelo que o mesmo deve ser privilegiado na planificação e concepção do currículo por parte do educador.

Para que tal aconteça, é necessário que, na criação e organização de um ambiente «comunicativamente estimulante», o educador, como um guia experimentado, adote o papel de «modelo escritor», em que os reais interesses das crianças são os que monitorizam todo o processo de "descoberta" da linguagem escrita que vai ocorrendo na criança, de forma natural e espontânea.

Além disso, estabelecemos a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita, como dois processos que estão diretamente relacionados entre si, para uma posterior aprendizagem (formal) desta forma de linguagem, apresentando os motivos pelos quais estes dois tipos de linguagem devem ser estudados simultaneamente, onde a oralidade e a escrita, na educação pré-escolar, devem manter um diálogo interatuante.

Nesta aceção, considerámos a dualidade da tarefa que se espera ver desenvolvida por parte do educador de infância: a sua capacidade de levar as crianças a refletir sobre a linguagem escrita; e a sua capacidade (e gosto) por transmitir à criança a componente estética, sonora e lúdica da linguagem oral.

Na criação de um ambiente «comunicativamente estimulante», em que definimos e apresentamos os aspetos que consideramos essenciais à sua concretização, assumimos o "estar em projeto" como uma forma de se estar perante a vida e, de modo particular, num diálogo constante e permanente com a escrita como uma forma de estar na educação pré-escolar.

Assumindo uma perspetiva socio construtivista da aprendizagem na infância, consideramos que a metodologia de trabalho de projeto é a que melhor se configura no sentido de um processo de aprendizagem e desenvolvimento de que a criança faz parte integrante, sendo arrogada como um ser competente. Tal como nesta metodologia, a linguagem escrita deve ser entendida no contexto da vida real das crianças, emergindo a sua motivação para apreendê-la dos seus próprios interesses e necessidade de comunicar.

Além do trabalho de projeto ser, também, comunicação (Castro e Ricardo, 2003), constitui-se como uma excelente estratégia de formação e de autoformação para o educador de infância, através da documentação (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

[9] O tempo passado no jardim de infância.

Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), através do processo de documentação, que permite manter vivo um registo da ação desenvolvida, com e para as crianças, é possibilitado ao educador o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, com vista ao desenvolvimento da sua profissionalidade, pois através daquele processo a intenção é traduzida na palavra escrita, no registo do PCG de cada educador.

A finalizar o terceiro capítulo, a perspetiva de conjunto sintetiza e relaciona os diferentes pontos tratados.

A **segunda parte** é composta pelo **desenvolvimento da investigação** e integra quatro capítulos.

No **capítulo quatro** apresentamos, descrevemos e justificamos todo o processo metodológico do estudo seguido na investigação, designadamente na sua parte empírica. Assim, explicitam-se os pressupostos epistemológicos e a natureza do estudo, em que descrevemos e justificamos a nossa opção por um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005, 2010), por se nos ter afigurado como uma via privilegiada para a construção de um conhecimento mais aprofundado da realidade que pretendíamos estudar (Pérez Serrano, 1994a), tendo-nos baseado na *grounded theory,* de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967a, 1967b, 1968) por ser nossa intenção compreender fenómenos e descrevê-los de acordo com o ponto de vista do sujeito (Nico *et al.*, 2007).

Apresentamos, deste modo, o contexto do estudo, no que respeita às suas protagonistas (oito educadoras selecionadas) e outras participantes (as sessenta educadoras que aceitaram participar no processo inicial de investigação através da consulta que fizemos aos seus PCG), todas a desempenhar funções nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio, assim como as questões de pesquisa e os objetivos definidos para a concretização deste estudo.

É ainda neste capítulo que apresentamos as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados, bem como uma reflexão sobre a *subjetividade* e a *reciprocidade*, presentes no decorrer de todo o processo investigativo.

O **capítulo cinco**, designado por **"Apresentação e análise interpretativa dos dados"**, é composto por duas partes distintas:

- Uma respeitante à análise interpretativa dos dados obtidos através da análise documental efetuada aos sessenta PCG consultados, processo a partir do qual selecionámos as oito educadoras protagonistas do estudo. A concluir esta análise, fazemos ainda uma leitura síntese desses dados, como forma de conhecer, na globalidade dos PCG consultados, como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita naqueles documentos.

– Outra consignante a uma análise centrada na tentativa de compreender, de forma mais aprofundada, o retrato da realidade estudada relativamente à abordagem da linguagem escrita nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio. Nesta parte, a estrutura do trabalho concentrou-se no carácter singular de cada uma das oito educadoras selecionadas.

No **capítulo seis**, intitulado **"Da intenção planificada à prática concretizada: uma construção articulada de múltiplas sinergias"**, procurou-se, mediante a associação dos resultados e a respetiva triangulação, apresentar uma análise problematizadora, em forma de análise de conjunto, dos oito casos, tendo por referência os objetivos e as questões de pesquisa que presidiram à elaboração do presente estudo.

Por último, o presente estudo finaliza com as respetivas **conclusões**.

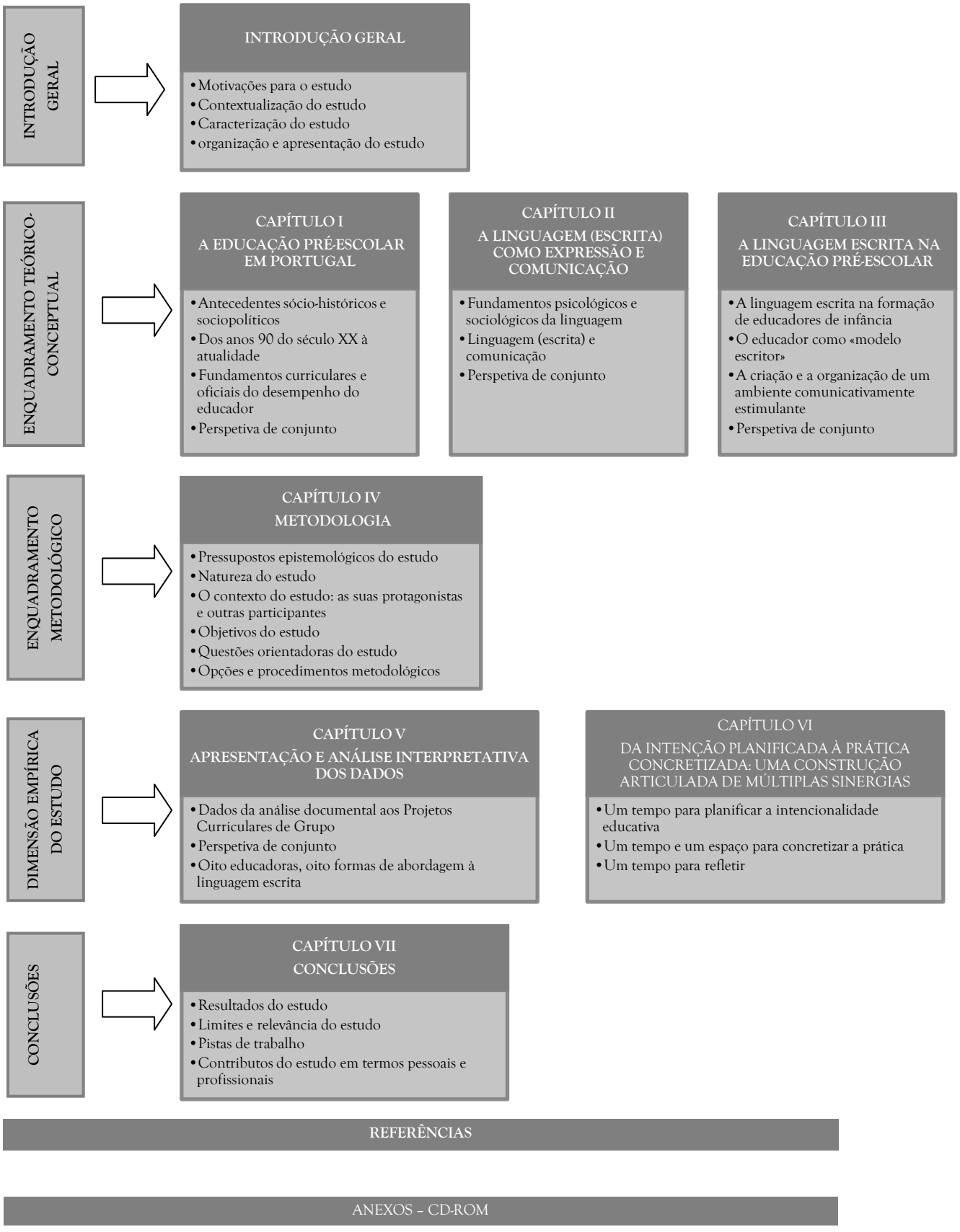
É no **capítulo sete** que apresentamos as **conclusões** do estudo, numa das possíveis leituras globais dos resultados, resultantes da nossa reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido, em que tentámos encontrar uma visão coerente e integradora entre o enquadramento teórico-conceptual e metodológico e a análise feita aos dados obtidos no estudo empírico. Apresentam-se, assim, os resultados do estudo; os limites e relevâncias do mesmo, as pistas de trabalho formativo para o futuro e os contributos do estudo em termos pessoais e profissionais.

A **bibliografia** contém todas as **referências bibliográficas**, **eletrónicas** e outras fontes de informação, neste caso a **legislação** consultada, que considerámos relevantes e que nos serviram de suporte e fundamentação no processo construtivo da tese.

De referir, ainda, que a tese contém um volume de **Anexos**, em **CD-ROM**, dada a sua dimensão, onde se encontram as mensagens de correio eletrónico trocadas entre a investigadora e as instituições envolvidas no processo (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção Regional de Educação do Algarve[10] e as direções dos Agrupamentos de Escolas participantes no estudo, a que pertencem os jardins de infância envolvidos – todos os nomes serão omitidos por forma a que nenhuma entidade envolvida no estudo seja identificada), os programas de formação de educadores de infância analisados, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e ainda o processo de tratamento dos dados obtidos com a aplicação daqueles.

[10] Atualmente designada como Direção de Serviços da Região Algarve, na dependência da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

ROTEIRO GRÁFICO DA INVESTIGAÇÃO



PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E CONTEXTUAIS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A educação é uma experiência eminentemente social e que deve ter início desde os primeiros anos de vida de uma criança. Na maioria dos países desenvolvidos as crianças passam a maior parte do seu tempo em espaços de acolhimento para a infância e os desempenhos escolares, assim como a formação ao longo da vida (*lifelong learning*), adquiriram uma enorme importância aos olhos dos governantes (Moss, 2013), assumindo aqui a educação pré-escolar um papel de relevo.

É através dela e com a intencionalidade educativa do adulto que a orienta, com a implicação direta da família e da comunidade envolvente, que se configura o processo relacional que leva a criança a descobrir-se a si mesma e ao mundo que a rodeia, assumindo parte ativa no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento: conquistando competências nas áreas do saber, do saber-ser e do saber-fazer.

Neste sentido, partilhamos a ideia de Bronfenbrenner (2002, p. 155), onde este autor evidencia: «Além do contexto familiar, o único ambiente que serve como um contexto amplo para o desenvolvimento humano, a partir dos primeiros anos, é a instituição infantil[11] [jardim de infância]». Mas sabemos nem sempre ter sido assim.

Ao longo dos anos, as políticas de educação e de proteção das crianças têm vindo a chamar a atenção para o facto de existirem duas perspetivas que têm travado o processo de conceção de medidas pensadas a partir de uma "pedagogia de escuta" das crianças e das suas verdadeiras necessidades, enquanto seres holísticos em construção: uma que inscreve os problemas das crianças centrando-os nas características das famílias, transcorrendo dela a ideia de que se os problemas das famílias forem atendidos, assim o serão, por inerência, os reais das crianças; outra, assente na imagem da criança como um membro da sociedade de bem-estar, como um membro da família, que se traduz no aparecimento de serviços de atendimento especializado nas mais diversas áreas – saúde, educação, prevenção social e justiça (Vilarinho, 2000).

No supracitado estudo, a autora identifica quatro períodos cruciais no que às políticas educativas para este nível formativo diz respeito, o que nos dá conta do seu movimento oscilatório, entre os finais do século XIX até ao ano de 1977:

a) Um primeiro período, que se situa entre a transição dos séculos XIX e XX e o ano de 1933, fase que coincide com a emergência de notáveis movimentos pedagógicos que contribuíram para glorificar a natureza da criança e da especificidade da educação pré-escolar;

[11] No original: «Además del hogar familiar, el único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución infantil».

b) O período do Estado Novo (1933-1960), em que reina a ideologia da maternidade e que constitui uma época em que as políticas para a infância têm como foco as preocupações assistenciais;

c) Um terceiro período, entre 1960 e 1973, época de transição para a democracia, no qual o discurso oficial testemunha o surgimento de instituições direcionadas para a primeira infância, denominadas de "creche" e "jardim infantil", assumindo funções de guarda e assistência e tuteladas pelo Ministério da Saúde e da Assistência;

d) Por fim, um período entre 1974 e 1977, em que fortes influências de movimentos populares tiveram um peso decisivo na afirmação da institucionalização deste nível educativo.

Ainda na linha de pensamento de Vilarinho (2001), o que se constata é que nem sempre as políticas de educação para a infância foram formuladas tendo em conta os diferentes contextos e modos de vida, o que impede os grandes decisores de assumir a criança como um ator social, com direito à palavra e como coprodutora de uma sociedade em permanente construção.

No entanto, foi a «concepção da criança como um cidadão, embora um cidadão-criança, [que] implicou inevitáveis transformações nos parâmetros identificativos do espaço da educação» (Monteiro, 2006), que tomou corpo após a revolução de 25 de abril de 1974, período em que Vilarinho (2000) identificou três fases determinantes na publicação da legislação para a educação pré-escolar:

1º. A fase de criação, normalização e expansão da educação pré-escolar (1977/1986);
2º. A fase de retração (1986/1995);
3º. A fase de revitalização (1995/1997).

Após estes períodos, talvez a premente necessidade evidenciada pelas famílias e a procura de instituições, bem como a pressão exercida por parte daquelas, tenha dado origem a uma maior preocupação por parte dos maiores partidos políticos por este nível educativo, o que veio a traduzir-se na aprovação, por unanimidade, na Assembleia da República, da Lei n.º 5/97, publicada no ano seguinte como *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (LQEPE) (Ludovico, 2007), o que consideramos que veio transformar a forma como a criança e a sua educação passaram a ser vistas em Portugal até aos dias de hoje.

São todos estes e outros aspetos (mais recentes) que tentaremos analisar, de forma detalhada, mas sem sermos exaustivos, num texto dinâmico, contando com diversos contributos, na crença de que apenas com o entendimento da história da educação pré-escolar em Portugal, contextualizada em termos sociopolíticos, se poderá entender a realidade dos dias de hoje neste nível educativo.

Antecedentes socio-históricos e sociopolíticos

Apesar de não ser nosso objetivo alongarmo-nos sobre este aspeto, apresentamos uma breve resenha histórica e, necessariamente, legislativa acerca deste assunto, apoiando-nos em textos de análise elaborados a partir de discursos oficiais: Cardona (1997), que encontrou vários períodos de desenvolvimento e retrocessos neste nível educativo no discurso oficial; no relatório preparatório da avaliação, realizado por uma equipa do Ministério da Educação (ME) (2000), coordenada por Teresa Vasconcelos, para a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* [OCDE]), a propósito da realização do exame temático, por parte de peritos internacionais, sobre "Educação pré-escolar e os cuidados para a infância", a que Portugal aderiu em 1998; e em Vilarinho (2000), estudo que muito contribuiu para que se compreendesse a forma como a criança e a infância foram sendo perspetivadas, o que se veio a refletir nas políticas educativas para a educação pré-escolar.

Foi no século XIX que surgiu, em Portugal, a educação de infância, associada à crescente afirmação da classe média, que nesta época emerge mais educada e com um nível mais elevado de formação, transportando consigo novos valores relativos à educação da criança, enquanto futuro cidadão com plenos direitos e deveres. Em simultâneo, ocorre no país um lento mas progressivo progresso industrial, levando as populações a conquistarem terreno às áreas urbanas o que, necessariamente, se refletiu na necessidade e na procura de níveis de educação mais elevados.

Todavia, ainda no período da Monarquia, várias entidades públicas e privadas se haviam já dedicado à educação da criança pequena, quer na sua vertente assistencial de apoio às famílias e de crianças desprotegidas – Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida – quer na sua vertente educacional, orientada principalmente para o desenvolvimento da criança.

Como resultado do processo de industrialização referido, as mulheres começam progressivamente a aceder ao mercado de trabalho, o que vem a ter reflexos na própria estrutura e funcionamento familiar. Os primeiros jardins de infância foram criados ainda neste século[12], por iniciativa governamental, surgindo associados a uma classe média que se tornava progressivamente mais educada.

[12] O primeiro jardim de infância Fröebel foi fundado em Lisboa em 1882, no Jardim da Estrela. Com a estrutura de um *chalet* suíço (ainda existente no referido jardim), recebia 200 crianças e as "jardineiras" eram senhoras de boas famílias formadas na Suíça (Vasconcelos, 2012b). Apenas por curiosidade, acrescentamos que atualmente, segundo dados do relatório *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses* (Conselho Nacional de Educação, 2011), em 2010 apenas 5% dos educadores de infância eram homens. Segundo Cardona (2014, p. 10) «ainda hoje continuam a ser preferencialmente valorizadas as características pessoais e a vocação como condição fundamental para um bom exercício da profissão», o que poderá justificar os dados anteriormente apresentados.

Foi já no século XX que esta situação se vem a acentuar, com a maior procura pelo mercado de trabalho por parte das mulheres e pela crescente ocupação das zonas urbanas e suburbanas, o que leva a que a educação de infância venha a ter uma maior procura e reconhecimento (ME, 2000). Tal tese é confirmada por Vilarinho (2001), ao considerar o Estado como possuidor de um papel de "protetor social", fruto da apropriação do modelo das sociedades industrializadas.

Nas últimas décadas desta época, apesar da realidade apontada e que marca o início da educação pré-escolar como componente do sistema educativo, várias opiniões contraditórias se levantam no sentido de esta ser ou não considerada um nível de ensino[13] (Cardona, 1997).

Com a implantação da República, em 1910, a educação pré-escolar vem efetivamente a adquirir um estatuto específico no sistema nacional de ensino. Em 1911, é criada a rede privada de jardins-escolas João de Deus, seguindo um modelo pedagógico criado de acordo com o pensamento do seu mentor (ME, 2000) – que se mantem até aos dias de hoje – e, em 1920, as Escola Superiores de Educação João de Deus, ainda em funcionamento.

Cardona (1997, p. 15) explica-nos que, durante este período, já é possível observar-se algumas oscilações quanto à forma de se reconhecer a educação pré-escolar:

> «por um lado, a influência do modelo escolar, sendo definida como missão primordial a instrução e a preparação para a escolarização futura; por outro, a tendência em valorizar a especificidade a que este ensino deve obedecer, tendo em conta as características psicológicas das crianças».

Prova disso foi o facto de ter sido dado cumprimento ao programa do Partido Republicano Português ao criar oficialmente o ensino infantil. Quando o ME concretiza a reforma do ensino, em 1919, a educação pré-escolar é integrada no ensino primário oficial. Mérito reconhecido aos governos deste período (1910-1926) ao terem confirmado a componente educativa da educação pré-escolar e ao terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação.

[13] Consideramos a utilização da terminologia *pré-escolar* a partir desta época, pois foi quando a mesma começou a fazer parte do sistema educativo, já com uma componente reconhecidamente educacional, embora nunca a entendamos como uma "mera" preparação para o nível educativo seguinte, numa vertente de ensino formal. Neste contexto, assumimos a posição apresentada por Vasconcelos (2014a), em que defende que deveríamos «denominar *educação de infância* à faixa etária entre os 0 anos e a entrada no 1.º ciclo da educação básica» porque nos parece «que o *pré-escolar* – se é que se justifica usar essa terminologia – apenas deverá ser o ano anterior à entrada no 1.º ciclo» (p. 52).

Todavia, com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926, acontecimento que viria a conduzir Salazar ao poder até 1968, o número de crianças que frequentavam a educação pré-escolar não excedia o 1%, motivo pelo qual vem a ser extinta, enquanto ensino oficial, por despacho do Ministro da Educação (1937), alegando que a sua reduzida expressão não era justificativa para a despesa que comportava. Deste modo, no início do Estado Novo inicia-se um novo ciclo: a educação das crianças pequenas passa a ser considerada como tarefa destinada às mães, devendo as mulheres ficar em casa, como responsáveis pela educação dos seus filhos, tendo sido entregue à "Obra social das mães pela educação nacional" a responsabilidade de apoiar as mães na educação das crianças mais pequenas.

A partir deste período e até aos anos 70 do século XX, foram criados dois tipos de resposta na educação das crianças: uma da responsabilidade das Misericórdias e de outras instituições congéneres, com um carácter essencialmente assistencial; outra, de iniciativa privada, com carácter educativo, que era supervisionada pela Inspeção-Geral do Ensino Particular. Tal como há algum tempo atrás, foi por iniciativa do ensino particular e cooperativo que se alargou a oferta educativa neste nível de ensino.

Foi no final dos anos 60 que, pela primeira vez, se considera e concretiza a abertura de creches (e também de jardins de infância) – instituições dependentes do Ministério da Saúde e Assistência – fruto das grandes transformações sociais que se faziam sentir no país. Estas instituições de apoio à família pretendiam ser um complemento desta, substituindo-a aquando do seu horário de trabalho ou por qualquer outro tipo de impedimento temporário. No entanto, não satisfaziam as necessidades, tanto em termos de qualidade, como de quantidade.

Neste contexto, era interesse de alguns que se expandisse e desenvolvesse o serviço de creches, apesar de se considerar a família como o meio natural e privilegiado para a educação das crianças (especialmente na primeira infância). Ainda na década de 60 do século passado, como forma de oferecer outras opções às famílias e, simultaneamente, com a criação de novos postos de trabalho, são criados o serviço de amas e a creche familiar, que surgem como resposta alternativa às creches tradicionais, enquanto forma de acolhimento assistencial.

Com todos estes avanços e recuos, foi apenas em 1973, na fase marcelista, marcada por uma certa abertura do regime, que foi aprovada a Lei 5/73, de 25 de julho, onde a educação pré-escolar foi (novamente) reconhecida como parte integrante do sistema educativo, a que se seguiu a criação de Escolas Normais de Educadores de Infância, para a formação de profissionais nesta área específica da infância.

Importa referir que, nesse mesmo ano, foi delegada na Direção-Geral do Ensino Básico a responsabilidade da criação, organização e funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar (3-6 anos) dependentes do ME, assim como a orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino particulares e/ou cooperativos, em colaboração com a Inspeção-Geral do Ensino Particular.

O grande *volte-face* aconteceu com a revolução de abril de 1974, a partir da qual se passou a defender a necessidade de definir uma política socioeducativa integral, que prestasse apoio à maternidade e à infância e em que fossem articuladas as diferentes iniciativas dos serviços responsáveis. Assistimos, nesta época, ao renascimento de uma nova forma de encarar a educação pré-escolar onde, para além de serem valorizadas as características psicológicas das crianças, também a componente sociológica é tida em conta. Emerge, então, a necessidade de que as práticas dos profissionais nesta área, compreendam uma forte componente educativa, que integre as vivências familiares das crianças.

É (apenas) em 1978 que iniciam funções os primeiros jardins de infância oficiais do ME, após a publicação da Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que cria o sistema público da educação pré-escolar. Em 1979, a educação pré-escolar foi regulamentada e foram estabelecidos critérios no sentido de garantir os direitos e os deveres dos profissionais de educação de infância, bem como as normas de funcionamento para uma educação de qualidade, com a publicação do estatuto dos jardins de infância[14].

Foi no seguimento desta abertura na sociedade portuguesa, que se começou a encarar a importância da mulher nesse contexto e, consequentemente, no mercado de trabalho, o que levou a uma maior consciencialização da necessidade real da educação de infância. Além disso, foi também em consonância com o reconhecimento da importância da educação pré-escolar, não somente como forma de combate ao insucesso escolar, mas também como uma forma privilegiada de contribuição para a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças, como base de uma aprendizagem ao longo da vida, que se verificou um aumento significativo tanto de jardins de infância como da criação de escolas de formação de profissionais desta área.

A formação de educadores de infância teve início nas antigas Escolas do Magistério Primário, que conferiam o grau de bacharelato, e posteriormente pelo projeto das Escolas Superiores de Educação[15] (Ferreira e Mota, 2009), que passaram a conferir licenciatura.

[14] Decreto-Lei n.º 542, de 31 de dezembro de 1979.
[15] Para os educadores já profissionalizados, foram criados os cursos legislados pela Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho, equivalentes ao grau de licenciatura.

Consideramos, assim, que foi também como consequência da valorização da educação pré-escolar, nos finais dos anos 90, que a formação exigida aos educadores de infância passou a ser de licenciatura, com a publicação da portaria n.º 413-A/98, de 17 de Julho, e pelo Decreto-lei n.º 194/99, de 7 de junho, que estabeleceu a obrigatoriedade da detenção do grau de licenciado por parte destes profissionais da educação.

Nos dias de hoje, com a adequação ao processo de Bolonha, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, em que é exigida uma licenciatura em educação básica e um posterior mestrado profissionalizante para o exercício da profissão de educador de infância (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro)[16], é garantida a qualificação dos portugueses no espaço europeu.

Neste contexto, o ano de 1978 marca o início de um novo e importante período para a educação pré-escolar, pois é firmada a rede pública de jardins de infância do ME. Posteriormente, a reforma educativa de 1986 vem consolidar a integração da educação pré-escolar no sistema nacional de educação, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro –*Lei de bases do sistema educativo* (LBSE) – no entanto esta reforma, levada a cabo durante os anos 80, negligenciou quase por completo a educação pré-escolar ao ter cedido grande parte da responsabilidade pelo seu desenvolvimento ao setor privado. Parte desta realidade ainda se verifica nos dias de hoje, uma vez que a oferta pública da educação pré-escolar a nível nacional ainda não cobre toda a procura e necessidades existentes, o que em nada abona a favor da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que consagra, entre outros aspetos, a universalidade da educação pré-escolar (só) para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Dando continuidade a essa linha de atuação,

> «são tomadas medidas de financiamento tendentes ao alargamento da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar, através do incentivo de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de educação de infância, firmados através de contratos-programa» (ME, 2000, p. 20).

Salientamos a importância que teve a publicação da LBSE, ao reforçar a ação educativa deste nível educativo, através da definição dos seus objetivos gerais, focando-se na formação da criança como um ser holístico e pleno de capacidades, e acentuando a estreita articulação com o meio familiar.

A educação pré-escolar começa então a ser considerada, pelo menos em termos legislativos, como uma forma de combate ao insucesso escolar.

[16] Atualmente substituído pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – alteração que se enquadra no conjunto de medidas tomadas pelo Ministério da Educação e Ciência para melhorar a qualidade da docência, cujas novas regras entrarão em vigor no ano letivo 2015/2016.

Apesar de este documento já ter sofrido várias alterações ao longo dos anos (Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), conserva as suas diretrizes genéricas em relação à educação pré-escolar, mas não podemos deixar de assinalar o quanto lamentamos o facto de este nível educativo apenas se destinar «às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico» (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 5.º, ponto 3).

Nas palavras de Vasconcelos (2014ª, p. 51),

> «Infelizmente não se alterou a Lei de Bases de modo a consagrar que a educação começa aos 0 anos e não aos 3, com efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa das creches e outros apoios à 1.ª infância, e à não consideração do trabalho profissional das educadoras em creche como serviço docente».

Tal como o referimos muitas vezes na nossa atividade profissional, para o Estado português, "as crianças nascem com 3 anos", uma vez que não é (ainda) reconhecida a faixa etária 0-3 anos (primeira infância) como sendo uma idade em que a componente educativa já deveria ser assegurada conjuntamente com o ME [17]. As creches existentes em Portugal ainda são de iniciativa privada e de instituições particulares de solidariedade social[18] (IPSS), contando apenas com o apoio do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, tal como acontece há quase 30 anos. É salientado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto[19], no seu anexo n.º 1, que o educador de infância está capacitado para o «desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos» (ponto I, alínea 2), o que vem acentuar a ideia de que estas crianças não serão merecedoras, aos olhos dos nosso governantes, de uma efetiva educação de qualidade, de forma universal e gratuita.

Segundo Vilarinho (2000), graças a este processo (in)evolutivo da educação pré-escolar no contexto educativo nacional, nos anos 90 – fruto de uma desvalorização excessiva por parte das entidades governamentais – Portugal apresenta, à data, a mais baixa taxa de cobertura de educação pré-escolar da União Europeia.

---

[17] Reconhecemos, todavia, o trabalho que está a ser desenvolvido nesse sentido e do qual temos conhecimento: pode ler-se na página eletrónica da DGIDC o título "Conceção de Orientações Pedagógicas para crianças dos 0-3 anos", cujos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social, através de órgãos destacados para o efeito, «constituíram um grupo de trabalho para a definição de orientações pedagógicas, para o funcionamento das creches». Este documento, segundo se lê, «irá ser alvo de consulta pública, passando a estrar disponível no portal da DGE (em 2015)» (http://www.dgidc.min-edu.pt). Além disso, foram publicadas, e disponibilizadas *online*, pela Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, orientações para o trabalho pedagógico e a avaliação em creche, da autoria de Gabriela Portugal (Univ. Aveiro) e Cristina Parente (Univ. Minho), respetivamente.

[18] Instituições privadas, sem fins lucrativos, que desenvolvem a sua ação nas áreas da proteção socioeducativa à infância, à juventude e à terceira idade.

[19] Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Dos anos 90 do século XX à atualidade

Foi após a mudança governamental de 1995 que se elaborou um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, que veio a dar origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal. Na sequência deste Plano, foi apresentada à Assembleia da República a LQEPE (Lei 5/97, de 10 de fevereiro) e legislação subsequente – Decreto-lei n.º147/97, de 11 de junho (Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar), que veio trazer orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins de infância: definiu a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, apresentando os seus princípios gerais, pedagógicos e organizativos através da distinção entre as suas componentes pedagógica (considerada como a componente letiva) e de guarda e cuidados à infância (considerada como a componente de apoio à família), definindo uma "rede nacional de educação pré-escolar", constituída por estabelecimentos de iniciativa pública e privada, nomeadamente solidária.

É a partir desta data que a educação pré-escolar passa a dispor de um enquadramento legislativo próprio, em virtude do trabalho desenvolvido pelo ME em estreita colaboração com o Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

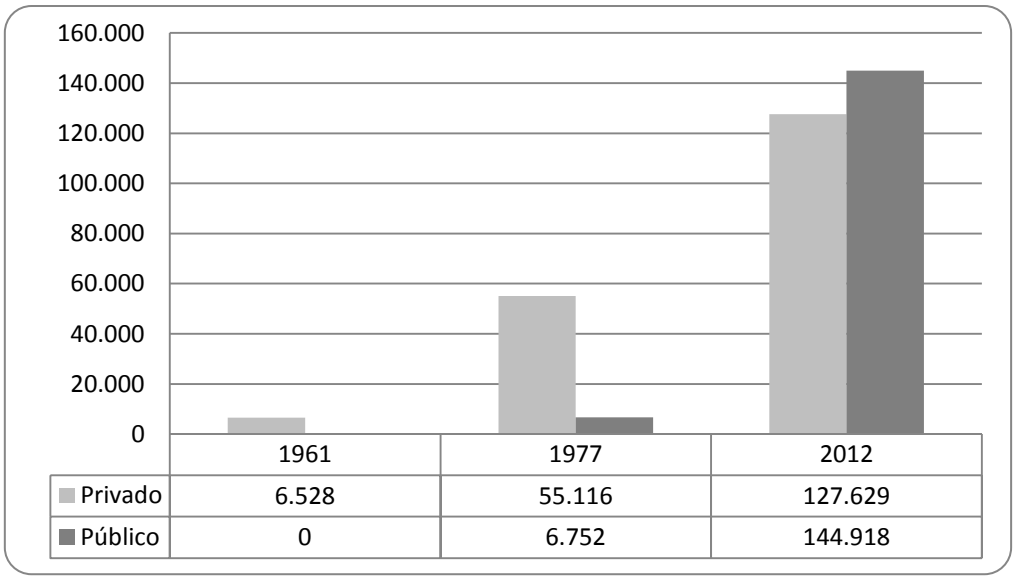
Todavia, apesar de todas estas mudanças legislativas, resultado do contexto sócio histórico e sociopolítico que se tem vivido em Portugal, em que o atual Ministério da Educação e Ciência (MEC) se comprometeu a executar, no âmbito do Programa de Assistência Económica e Financeira, um conjunto de medidas na área da educação – entre elas, a concretização da universalização da frequência da educação pré-escolar – esta ainda não cobre, na totalidade, as crianças destas idades, no que a Portugal continental respeita[20].

Neste contexto, e sem nos determos muito nesta questão, queremos apresentar alguns dados estatísticos, apenas como forma de ilustrar a realidade atual no respeitante à frequência da educação pré-escolar. Esses dados referem-se aos anos de 1961 (o primeiro relativamente ao qual existem dados oficiais), de 1977 (por ter sido neste ano implementada a rede pública de jardins de infância do ME) e de 2012 (por serem os dados mais atuais a que tivemos acesso)[21].

[20] Apesar de haver quem afirme que a cobertura na frequência de educação pré-escolar, no nosso país, é praticamente total para os 5-6 anos (Viana *et al.*, 2014).
[21] Tivemos acesso, já na fase final do processo de redação do texto da tese, ao documento *Estado da Educação 2013* (CNE, 2014). Todavia, não o tempo suficiente para o poder estudar e analisar em profundidade por forma a apresentar outros dados mais recentes.

Como reforço dos referidos dados, socorrer-nos-emos também dos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011, 2014), que nos confirmam que a análise da oferta e acesso à educação pré-escolar demonstrou ter-se mantido na última década relativamente à expansão que se iniciou em finais dos anos 70 do século XX, o que torna despiciendo uma análise mais detalhada dos dados entre os anos de 1977 e 2012.

Por conseguinte, passemos então à leitura e interpretação dos dados apresentados no Gráfico 1, cuja informação, tanto neste como nos gráficos seguintes, foi obtida através de consulta à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Ministério da Educação e Ciência (DGEEC/MEC), ao Instituto Nacional de Estatística (INE) e à Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA).



	1961	1977	2012
Privado	6.528	55.116	127.629
Público	0	6.752	144.918

Gráfico 1 - Frequência da educação pré-escolar

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC; INE; PORDATA

Através da leitura analítica do Gráfico 1 - Frequência da educação pré-escolar, facilmente depreendemos que no ano de 1961 apenas existiam jardins de infância de carácter privado, da responsabilidade das Santas Casas da Misericórdia (de cariz assistencial) ou outros particulares (já com um cariz educativo e para a sociedade mais abastada), frequentada por 6.528, crianças sob a supervisão da Inspeção-Geral do Ensino Particular.

No ano de 1977, já existiam jardins de infância da rede pública do ME, frequentados por 6.572 crianças. Todavia, ainda nesta altura, a oferta privada, resultante do associativismo, dos particulares e da componente particular e cooperativa suplantava a oferta pública, com a frequência de 55.116 crianças.

Mais recentemente, no ano de 2012, a oferta púbica da educação pré-escolar suplantou a privada, no que diz respeito à sua frequência, sendo o valor de 144.918 crianças na primeira para 127.629 crianças na segunda[22]. Contudo, tal como podemos verificar pelos dados presentes no Gráfico 2 - Taxa real de pré-escolarização, no ano de 2012, a cobertura da frequência das crianças na educação pré-escolar não era total, correspondendo apenas a 89%, no que respeita à globalidade dos ensinos particular e público.

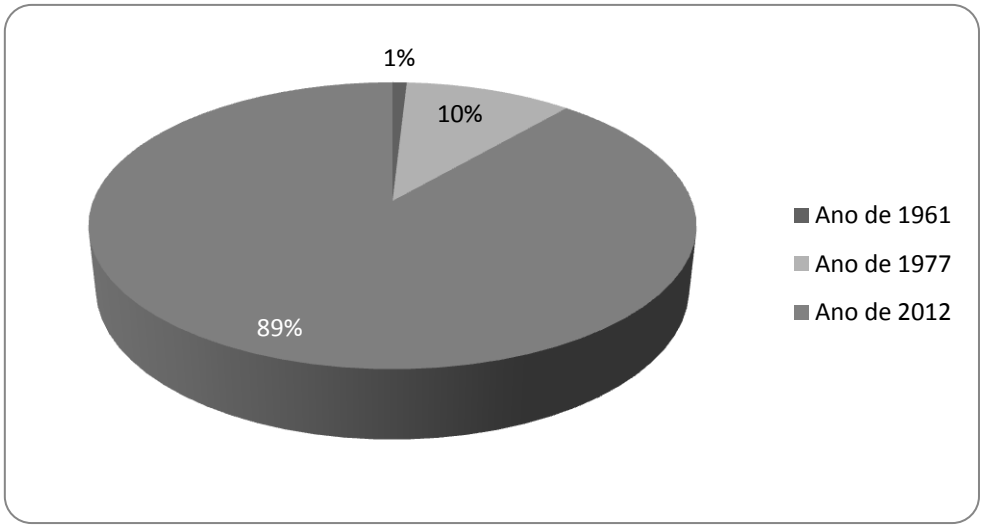


Gráfico 2 - Taxa real de pré-escolarização

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC; INE; PORDATA

Em termos de futuro, a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI, 2008), definiu como Meta Educativa para 2021, a pré-escolarização de 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Por seu lado, a União Europeia (UE), tendo como referente o Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF 2020), adotado pelo Conselho em maio de 2009, estabeleceu como objetivo a pré-escolarização de 95% das crianças entre os 4 anos e a idade de início do 1.º ciclo do ensino básico, no ano de 2020.

[22] Apenas a título de curiosidade, apresentamos os dados publicados pelo CNE (2011), em que este organismo nos informa que o Algarve sobressai neste contexto por ter atingido a quase paridade entre as duas redes no ano letivo de 2009/2010. Todavia, tal não se revela suficiente, pois a taxa de cobertura da educação pré-escolar no Algarve é ainda muito baixa, sendo desejável que possa melhorar nos próximos anos (CNE, 2014).

Relativamente a este último objetivo, não podemos deixar de assinalar a realidade que nos é apresentada pelo CNE (2014): é declarado que Portugal tem conhecido uma avaliação muito positiva em relação a este indicador que, tendo em conta a totalidade das crianças de 4 e 5 anos, atingiu em 2013 o valor de 93,7%, significando um aumento de 10,7 % em onze anos.

É ainda realçado no mesmo documento (*idem*) que esta melhoria das taxas de pré-escolarização não foi verificada em todas as idades uma vez que, apesar desta melhoria global, entre 2011/2012 e 2012/2013, regista-se uma ligeira diminuição aos 3, 4 e 5 anos. Redução que poderá estar associada à diminuição progressiva da taxa de natalidade por um lado e, por outro, tendo em conta o peso que o setor privado assume na educação pré-escolar, «poder-se-á admitir que com o aumento dos níveis de desemprego algumas famílias optem por ficar com as crianças em casa, não as inscrevendo em qualquer estabelecimento de educação de infância» (CNE, 2014, p. 116).

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida[23], muita coisa existe ainda por fazer no que respeita à igualdade de oportunidades de acesso de todas as crianças à educação pré-escolar, mas temos consciência de que muito já foi feito, o que vai ao encontro dos dados apresentados pela OCDE (2010), ao afirmar que os países pertencentes a esta Organização, de que faz parte Portugal, investem enormemente na educação. Basta, para tal, determo-nos nos dados do gráfico para nos apercebermos da diferença existente entre os valores relativos ao ano de 1961 (1%) e de 1977 (10%), comparativamente com os dados atuais de frequência por parte das crianças deste nível educativo (89%)[24], valor que se aproxima das Metas definidas pela OEI e pela UE.

Também o CNE, no seu relatório *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses* (2011, p. 8) no que respeita à Educação para Todos,

> «regista progressos importantes. Os jovens portugueses estão hoje muito mais qualificados do que estavam no início da década de 2000. O acesso à educação alargou-se de modo significativo em todos os níveis de ensino, inclusive na educação de infância onde temos já níveis muito satisfatórios de frequência».

Neste contexto, David Justino[25] reforça a ideia quando afirma: «Contrariando muitas ideias instaladas, tenhamos consciência de que a atual geração de alunos é muito mais capacitada que as suas antecessoras» (CNE, 2014, p. 10).

[23] Princípio geral da LQEPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).
[24] Todavia, não podemos deixar de assinalar que, de acordo com o CNE (2011, p. 34) «em todas as regiões os jardins de infância continuam a não admitir crianças por falta de vaga», o que se nos apresenta como algo incongruente face aos dados apresentados.
[25] Atual presidente do Conselho Nacional de Educação.

Reconhecemos o grande esforço que Portugal tem feito em prol da universalização e da equidade no acesso à educação pré-escolar[26], que se traduz não só pela subida nas estatísticas e na produção legislativa, mas deve também pressupor um acompanhamento no que diz respeito à implementação no terreno das próprias medidas políticas, de forma a garantir a qualidade do sistema, tal como temos vindo a preconizar ao longo deste capítulo.

Em Portugal, a educação pré-escolar é considerada entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, pelo que, através dos dados que constituem o Gráfico 3, poderemos observar a duração média da pré-escolarização por parte das crianças destas idades.

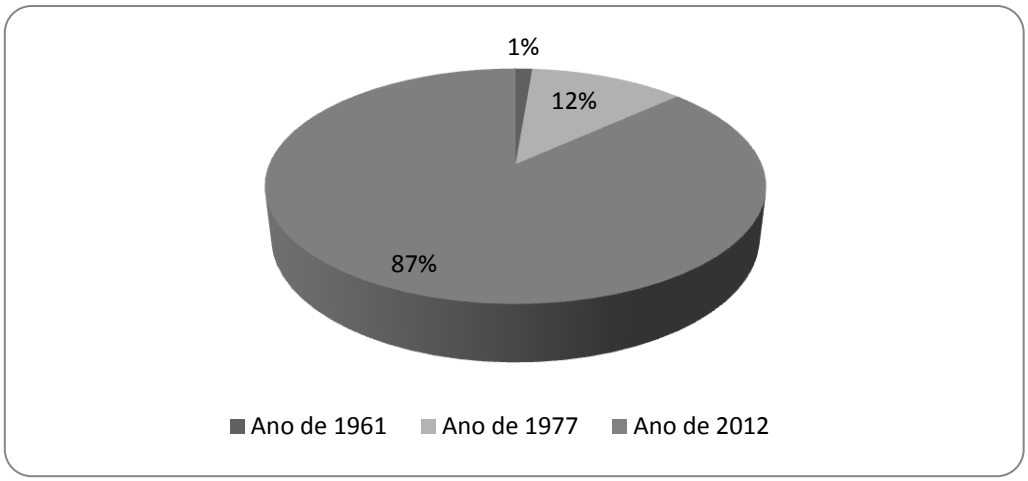


Gráfico 3 - Duração média da pré-escolarização

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC; INE; PORDATA

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 3 - Duração média da pré-escolarização, no ano de 1961, a duração média do tempo de pré-escolarização das crianças era de 1%; no ano de 1977, esse tempo aumentou para uma média de 12%; e, no ano de 2012, foi de 89%, o que constitui um progresso assinalável.

[26] Apesar de, segundo dados do CNE (2011, p. 51), ainda se verificar a persistência «de desigualdades no acesso à educação de infância em termos socioeconómicos e geográficos». A este propósito, David Justino apresenta-nos dados mais recentes que expõem a urgência da estruturação de «uma política integrada para a infância. Não é compreensível que uma família da classe média pague mais por uma criança na creche ou jardim de infância dos sistemas não públicos do que por um jovem a frequentar o Ensino Superior» (CNE, 2014, pp. 8-9).

Consideramos que estes dados evidenciam uma grande conquista no que diz respeito ao tempo de frequência na educação pré-escolar por parte das crianças, sem, no entanto, podermos afirmar se essa percentagem é respeitante às idades mais elevadas (5-6 anos) ou se o será de uma forma heterogénea (3-4-5-6 anos), por não termos dados concretos que o possam sustentar.

Assinalamos, contudo, os dados apresentados pelo relatório do CNE (2011, p. 46), onde se afirma que, numa «análise por idades, verifica-se que as crianças de 3 e 4 anos são as que mais contribuem para o crescimento da taxa de pré-escolarização, num movimento de aproximação aos níveis já anteriormente atingidos pelos 5 anos», o que não podemos deixar de assinalar como um fator relevante e positivo para o futuro da educação pré-escolar em Portugal.

Fundamentos curriculares e oficiais do desempenho do educador

Chegados a este ponto, no que à história da educação pré-escolar em Portugal diz respeito, sentimos necessidade de abordar de forma mais específica as decisões políticas e legislativas tomadas relativamente a este nível educativo, atribuindo agora um maior enfoque às preocupações com o currículo para o mesmo, bem como com a criação do perfil profissional do educador de infância, o que configura a sua crescente valorização e reconhecimento perante a sociedade, especialmente a partir do ano de 1997.

Não sendo nosso objetivo debruçarmo-nos a fundo sobre esta questão, pretendemos assinalar o que tem sido feito, em termos de legislação, pois só percebendo a importância atribuída ao currículo na educação pré-escolar poderemos perspetivar a sua evidente valorização, nas últimas décadas.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A aprovação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) verificou-se com a publicação do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, documento que veio a constituir-se como um quadro de referência comum para todos os educadores de infância integrados na rede nacional e que, pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, apresenta os conteúdos (ou seja, o que é contido nas diferentes áreas) em termos de aprendizagem neste nível educativo.

Entre outros diplomas legais, as OCEPE vieram afirmar os princípios da educação ao longo da vida, da educação para a cidadania, e dos modelos centrados na criança, bem como o envolvimento dos pais e da comunidade na educação dos mais pequenos.

Neste contexto, facilmente se depreende que a educação pré-escolar foi, até à publicação das OCEPE, o único subsistema educativo em Portugal que não possuía currículo próprio. A prática pedagógica ou educativa era suportada, essencialmente, pelos conhecimentos, pela criatividade e pela intuição do educador, dependendo a sua qualidade da vontade e da capacidade de cada um. A falta de um referencial curricular constituía uma lacuna neste nível educativo, o que originava diferentes "linguagens" e práticas bastante díspares entre os educadores (Ludovico, 2007).

É inquestionável, portanto, a importância que a publicação das OCEPE veio a assumir como uma base estruturante para a edificação de uma componente curricular da educação pré-escolar em Portugal, assumindo «os propósitos de elevação da qualidade pedagógica» (Godinho, 2005, p. 34), com vista a uma atuação coerente e assente em princípios claros e bem definidos na prática dos educadores de infância, pois, tal como o afirma Ludovico (2007, p. 34):

> «sendo o currículo um constructo social, fácil será inferir que, ao não possuir currículo formal, a Educação Pré-Escolar deixava escapar grande parte da sua imagem e alcance educativo à própria sociedade, que a entendia como um conjunto de serviços de guarda de crianças descurando o seu processo eminentemente educativo».

No entanto, deixemos bem claro que as Orientações Curriculares não são um programa (ME, 2000). Constituem antes um quadro de referência comum a todos os educadores da rede nacional e têm por objetivo, independentemente do modelo pedagógico adotado pelo estabelecimento de educação e/ou pelo educador, constituir-se como uma fonte de garantia de aprendizagens significativas, diversificadas e estruturantes para as crianças, assentando nos seguintes fundamentos, que se devem articular entre si:

a) O desenvolvimento da criança e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;

b) O reconhecimento da criança enquanto sujeito do processo educativo, o que representa a valorização dos seus saberes e competências, como fundamento para a construção de novas aprendizagens;

c) A construção articulada do saber, o que significa que as diferentes áreas de conteúdo não devem ser abordadas como compartimentos estanques, mas que todas as áreas do saber devem ser exploradas de forma globalizante e articulada entre si;

d) A exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma diferenciação pedagógica, centrada na aprendizagem cooperativa e em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

No que ao desenvolvimento curricular diz respeito, este é da responsabilidade do educador que, além dos fundamentos anteriormente enunciados, deve ainda ter em conta:

- Os objetivos gerais expressos na LQEPE, que deverão orientar a prática pedagógica dos educadores;
- A organização do ambiente educativo enquanto suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, considerando que este comporta diferentes níveis em interação entre si: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a gestão dos recursos humanos e materiais; a organização do próprio estabelecimento educativo; a sua relação com os pais/familiares e outros elementos da comunidade educativa e envolvente, entendidos como parceiros educativos;
- As áreas de conteúdo que se constituem como as referências gerais a serem consideradas nos processos de planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, a saber:
  - A área de formação pessoal e social;
  - A área de expressão e comunicação, que compreende três domínios: domínio das expressões (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e o domínio da matemática;
  - A área do conhecimento do mundo;
- A continuidade educativa enquanto processo que toma como ponto de partida os saberes e as aprendizagens efetuadas pelas crianças, criando condições para as aprendizagens seguintes;
- A intencionalidade educativa que é decorrente do processo reflexivo, de observação, planeamento, ação e avaliação do educador, por forma a adequar a sua prática às reais necessidades das crianças.

Um aspeto importante deste documento é o respeitante às suas orientações gerais, que devem ser um fundamento pedagógico da atuação dos educadores, com o propósito de proporcionar uma pedagogia de qualidade, aberta à inovação e à diversidade da concretização das Orientações Curriculares. É apresentado como um documento aberto, assumindo o educador o papel de construtor e gestor do currículo.

Num estudo desenvolvido por Craveiro (1998), os educadores entrevistados «chamam a si o papel de "diagnosticadores" de necessidades, potencialidades e dificuldades das crianças, e deste modo assumem as funções de programar e orientar as atividades que consideram ser adequadas e importantes para as crianças» (Craveiro e Formosinho, 2002, p. 23).

Neste contexto, aludimos a Portugal (2009, pp. 10-11) por esta investigadora nos explicar que o desenvolvimento de uma prática pedagógica de forma «qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade de experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança».

Esta ideia definida por Portugal (*ibidem*) significa que os educadores, nas suas práticas educativas, deverão assumir uma perspetiva ecológica que, no seu nível mais amplo, engloba as dimensões culturais da família, o que pressupõe o respeito e a aceitação de outras formas de vida, a personalização do currículo – refletido e construído sobre as aprendizagens, saberes e vivências que cada criança transporta consigo – bem como a aceitação de outros pontos de referência.

O documento das OCEPE preconiza ainda a reflexão do educador sobre as suas próprias intenções pedagógicas e sobre a adequação das escolhas feitas às suas características pessoais, aspetos que o definem enquanto profissional de educação.

Na nossa atividade profissional é a vertente pessoal dos formandos que mais valorizamos, enquanto futuros educadores de infância em formação, pois estamos em crer que as suas características pessoais, com particular incidência no aspeto relacional no trabalho desenvolvido com as crianças, bem como o seu percurso experiencial de vida, irão condicionar, grandemente, os seus saber-ser, saber-fazer e saber-estar em educação de infância. Tal como Cardona (2014, p. 10), acreditamos ser claro e «evidente a relevância das características pessoais na formação de educadores e de professores». Na verdade, a pessoa de cada um deles é a primeira dimensão do ser educador.

Aos aspetos anteriormente evidenciados, acrescentamos outro indicado por Fullan e Hargreaves (2001, p. 9), quando afirmam 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», ao que Eraut (2001, p. 9) acrescenta que a «qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam».

Além da abertura pedagógica que este documento permite à atuação do educador, as Orientações Curriculares trouxeram uma maior visibilidade social à educação pré-escolar e aos seus profissionais, dando unidade ao seu discurso, pois até então aqueles eram detentores «de "linguagens" diversas e práticas bastante díspares» entre si (Ludovico, 2007, p. 34).

Todavia, tal como já o afirmámos, acreditamos que é a pessoa do educador que vai definir e desenvolver aquelas que considera serem as melhores práticas de atuação científica e pedagógica. No fundo, trata-se da construção do currículo que irá desenvolver e o consequente processo de avaliação reflexiva do seu próprio desempenho, enquanto profissional da educação que não esquece e assume o compromisso e a responsabilidade em relação à criança que tem de ajudar a crescer (Alves, 2010) de uma forma holística e integrada.

PUBLICAÇÕES DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Sabemos, através de Vasconcelos[27] (2014), que ao apreciar as OCEPE muitos educadores afirmaram que gostariam que elas fossem ainda mais concretas e específicas, como se, desse modo, encontrassem aquilo que sabemos não existir em educação: um conjunto de indicações para se atingir um resultado. Por se tratar de um documento aberto e flexível, entendido como um "ponto de apoio" para o desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores de infância, entendemos que, apesar da sua importância, muitos gostariam de o ver concretizado sob a forma de um programa de trabalho.

Como forma de reforçar a intencionalidade educativa e promover a qualidade das aprendizagens na educação pré-escolar, e ainda como modo de contribuir para o desenvolvimento de estratégias com vista ao sucesso educativo das crianças, ajudando a tornar as OCEPE mais operacionais, foram publicados pelo ME/DGIDC os seis *Textos de apoio para educadores de infância* (TAEI), conhecidos como 'brochuras' de apoio ao desenvolvimento do currículo, em 2008, 2009 e 2010,em alguns domínios preconizados nas OCEPE: linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, ciências experimentais, expressão musical e expressão plástica. Foram também publicados exemplos de boas práticas que ilustram o desenvolvimento do trabalho de projeto na educação pré-escolar, como formas de apoio à organização e ao desenvolvimento curricular neste nível educativo[28] (Vasconcelos *et al.*, 2012).

---

[27] Foi nomeada diretora do Departamento de Educação Básica do ME (1996-1999), exercendo simultaneamente as funções de coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré- Escolar. Foi presidente da Direção do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), entre 1999 e 2002. Coordena, desde 1998, o Exame Temático da OCDE sobre "Educação e Cuidados para a Pequena Infância" em Portugal. É autora e editora de várias publicações, salientando-se o livro *Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana* (1997), *A educação pré-escolar nos países da União Europeia* (1990) e coautora, com João Formosinho, do *Relatório estratégico para o desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal*, que daria origem à atual Lei-quadro para o sector. Em poucas palavras, foi ela um das principais "traves-mestras" do atual modelo de educação pré-escolar em Portugal.

[28] Todas estas publicações estão disponíveis online no sítio: http://www.dgidc.min-edu.pt.

São apresentados por Almeida (2014) os pontos/traços comuns entre os seis TAEI e que passamos a enunciar:

- Operacionalização das Orientações curriculares para a educação pré-escolar;
- Nota de apresentação;
- Índice;
- Preâmbulo ou introdução;
- Texto apresentado por secções; capítulos e subcapítulos;
- História "A mãe da Maíza é que conta".

Pelo conhecimento que detemos através da nossa experiência profissional (como supervisora na formação de educadores de infância) e através de conversas informais que vamos desenvolvendo com as nossas colegas educadoras, apercebemo-nos de que os profissionais de educação de infância não se socorrem, sobremaneira, destas publicações de apoio ao desenvolvimento curricular no desenvolvimento das suas práticas, os TAEI.

Num estudo desenvolvido por Almeida (2014, p. vii), junto de educadores de diversos pontos do país, todos a desempenhar funções em jardins de infância pertencentes à rede pública do ME, com o «intuito de aprofundar o conhecimento da implementação dos TAEI e [conhecer] quais as consequências que daí têm advindo na prática profissional dos educadores», foi evidente que «de uma maneira geral, os inquiridos utilizam pouco os TAEI por falta de conhecimento, por falta de divulgação por parte dos agrupamentos de escolas e por falta de formação sobre os mesmos», o que vem corroborar a nossa percepção sobre a utilização destas publicações, enquanto materiais curriculares de apoio ao desenvolvimento das práticas educativas.

Inclusivamente tem vindo a ser proporcionado, junto dos nossos alunos, o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e de análise em torno destes documentos, nas nossas aulas de preparação para a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, para que possam ficar na posse de um conhecimento, de forma refletida e crítica, com vista a uma melhor e adequada utilização dos mesmos no desenvolvimento do seu estágio (e futura prática profissional).

A nossa constatação é de que, mesmo com este trabalho intencional de preparação e análise destas publicações, com vista a uma melhor operacionalização das OCEPE, eles são como que omissos no desenvolvimento das práticas, neste caso dos futuros educadores em formação, que constantemente nos apresentam dúvidas sobre a melhor forma de implementar estratégias de operacionalização das diferentes áreas de conteúdo nas suas planificações. Tal assunção é extensível também às educadoras cooperantes, que supervisionam o estágio, pois também depreendemos, no seu caso, a ausência destes documentos no desenvolvimento da sua prática profissional.

Atendo-nos ao objeto deste estudo, somente apresentaremos, de forma muito breve, as duas publicações referentes ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em idade pré-escolar: *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância* (Sim-Sim *et al.*, 2008) e *A descoberta da escrita* (Mata, 2008) que, segundo Sim-Sim (2008, p. 7), «são um contributo para a operacionalização dos conhecimentos científicos e didácticos dos educadores» no desenvolvimento desta área, tendo presente, acrescenta ainda, a mesma autora que, sem a «actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação» (*idem, ibidem*).

Tal como Magalhães (2005), também nós assumimos a visão paradigmática de um educador crítico e reflexivo no desenvolvimento da sua ação, perfilhando a ideia defendida por Day (2001) da necessidade de professores mais confiantes e comprometidos com a sua própria aprendizagem, pois esse será o melhor caminho para desenvolver estas capacidades nas próprias crianças (alunos).

Concomitantemente, a publicação destes (dois) TAEI procura contextualizar e «promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade e a continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula do 1.º ciclo da Educação Básica» (Sim-Sim, 2008, p. 7).

No que à primeira publicação respeita, *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*, da autoria de Inês Sim-Sim (também como coordenadora), de Ana Cristina Silva e Clarisse Nunes, é intenção das autoras diminuir a distância por vezes verificada entre a literatura científica, resultante da investigação, e os profissionais de educação de infância, neste caso particular, em relação aos indicadores e marcos de desenvolvimento linguístico, para que se produzam práticas educativas ajustadas ao conhecimento que é produzido.

Com esta publicação pretende-se disponibilizar aos educadores de infância conhecimentos substanciais sobre o desenvolvimento linguístico das crianças e também sobre diversas estratégias de consecução desse mesmo desenvolvimento, por forma a estimular esse processo em todas, com vista à equidade entre as crianças que frequentam a educação pré-escolar, independentemente do seu *background* linguístico, sendo apresentados, para o efeito, exemplos de atividades lúdicas e pedagógicas.

A segunda publicação, *A descoberta da escrita*, da autoria de Lourdes Mata e com a coordenação de Inês Sim-Sim, ambiciona, também ela, realçar a importância da integração do conhecimento produzido pela investigação no desenvolvimento da prática do educador, em particular no que à descoberta da funcionalidade da linguagem escrita respeita.

De forma integrada, esta publicação inclui informação teórica e didática, apresentando estratégias sugestivas de promoção da emergência da linguagem escrita e da leitura em idade pré-escolar. Apresenta ainda o exemplo de uma tarefa integradora a ser fomentada em contexto de jardim de infância, enquanto estratégia promotora da integração das diferentes áreas curriculares no desenvolvimento do currículo, tomando a linguagem escrita como ponto de partida.

Apesar do conhecimento empírico que detemos em relação à omissão destas publicações no desenvolvimento da prática pedagógica em educação pré-escolar, e apesar de sabermos, também de modo empírico, que na formação, inicial e pós-graduada, de educadores tem sido evidente a sua necessidade perante situações concretas que os ajudem a operacionalizar as metas de aprendizagem que se estabelecem como centrais, correspondentes a tendências de investigação e a exigências sociais atuais (Marques Vieira, 2012), salientamos a oferta, de modo oportuno, destas 'brochuras' como um auxiliar no desenvolvimento da ação do educador de infância, através de «perspetivas abertas, flexíveis e diferenciadas de currículo» (Almeida, 2014, p. 1).

O PROJETO "METAS DE APRENDIZAGEM" NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Compreendemos que as pessoas não "mudam por decreto" e que as práticas levam o seu tempo a mudar, bem como sabemos que as «regulamentações legais, embora necessárias, não produzem, por si só, as reformas. Estas só se concretizam com o empenhamento e a participação dos actores implicados» (Homem, 2004, p. 120).

As Orientações Curriculares, ao se constituírem como um quadro de referência comum para todos os educadores, visam, simultaneamente, a facilitação do diálogo e da comunicação entre os diferentes parceiros do sistema educativo, para uma maior facilidade no processo de transição das crianças para o nível educativo seguinte[29].

Terá sido esse um dos objetivos na consecução do Projeto "Metas de Aprendizagem" (MA) (ME, 2010), inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineada pelo ME em dezembro de 2009. Na sua ideologia, este Projeto consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada área disciplinar, desenvolvidos de uma forma sequencial ao longo dos diferentes anos de escolaridade, em que se incluem também metas finais para a educação pré-escolar.

[29] Neste contexto, fazemos referência a um estudo por nós efetuado (Horta, 2010), em que tomámos consciência de que, para que haja uma efetiva articulação entre estes dois níveis educativos (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), é necessária uma efetiva vontade no conhecimento e, quiçá, na articulação das diferentes propostas curriculares que a estes níveis reportam sem, no entanto, desvirtuar a componente lúdica e a especificidade do modo de aprender das crianças neste nível educativo.

Para Barca e Solé (2012), a criação deste Projeto surgiu também em virtude das políticas educativas transnacionais virem a apontar para a necessidade de se estabelecerem metas de aprendizagem observáveis, com destaque para as áreas disciplinares como a Língua, a Matemática e a Ciência. A este propósito, é também o CNE (2011, p. 44) que aponta Portugal como um dos países onde são desenvolvidos objetivos, no âmbito da educação pré-escolar, «com propósitos de desenvolvimento da literacia e numeracia junto das crianças meias velhas, como forma de as preparar para a escolaridade subsequente».

Estas metas são sugeridas, ainda segundo aquelas autoras (*idem, ibidem*), numa perspetiva instrumental, com vista ao sucesso escolar enquanto fator de crescimento económico e tecnológico do país, ideia que é corroborada pelo relatório da OCDE (2010, p. 1), quando refere que em «todos os países da OCDE, os governos procuram políticas que tornem a educação mais eficaz enquanto diligenciam recursos adicionais para suprir a crescente demanda por educação».

Numa análise realizada por Godinho e Leite (2012), é sublinhado ainda que as MA são influenciadas por dispositivos e sinergias de sentidos e significados que articulam as novas estruturações económicas e sociais com o plano educacional, para assegurar procedimentos que melhorem o sucesso escolar. Além destes, poderemos ainda apontar como questões motivacionais para o seu surgimento, aquelas que nos são indicadas por Vassiliou e Semeta (2012, p. 3), no preâmbulo ao relatório da Eurydice, *Números-chave da educação na Europa 2012*:

> «As consequências sociais da crise económica e financeira global fazem-se sentir em todos os Estados-Membros e, neste contexto, os sistemas de educação e formação devem ajustar as suas prioridades de modo a assegurar que todos os cidadãos europeus estejam munidos dos conhecimentos, aptidões e competências necessários para fazerem face às dificuldades e exigências do seu trabalho e da vida moderna».

Ainda outro argumento que se nos apresenta como válido, para a criação do Projeto "Metas de Aprendizagem", terá sido devido ao Relatório PISA 2009 (Serrão *et* al., 2009) ter apresentado um alerta para a necessidade de se monitorizar as condições de acesso e a qualidade dos processos de educação de infância, como garantia de efeitos positivos nos percursos escolares posteriores.

Apesar de, segundo Fróis (2010), não ser conhecida a razão da introdução dos referentes de gestão curricular para cada área disciplinar na organização das metas de aprendizagem, assim como também não é clara, segundo o mesmo investigador, a sua justificação perante o que, no passado, foi realizado no ME na área da reforma do currículo, a sua criação é o resultado, no plano curricular, de uma série de documentos produzidos pelo ME nas últimas décadas[30].

Independentemente das razões motivacionais que levaram à sua criação, este é um documento que consagra uma total autonomia, quer a nível individual, quer a nível das estruturas intermédias de orientação educativa e curricular, quer ainda no que respeita à conjugação com os documentos emanados das estruturas de topo dos Agrupamentos de Escolas (Belo, 2011).

Reis (2012, p. 47) afirma mesmo que «as metas são instrumentos de feição tática, maleáveis e tendendo a induzir ou mesmo a traçar opções, ritmos e atos pedagógicos» que as OCEPE não fixaram de forma rígida, pois «sem essas "aberturas" o trabalho do professor [educador] perderia margem de criatividade e de adequação contextual que, tanto quanto sei, (...) ele deve ter».

Arrogado como um documento aberto e flexível, é esclarecido na sua nota introdutória (ME, 2010), que o mesmo deve ser usado de acordo com a realidade educativa de cada contexto, pois os referentes definidos são passíveis de serem ajustados no quadro de autonomia de cada escola ou Agrupamento de Escolas. Estes referentes podem e devem ser assumidos como uma tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens que se considera facilitar a iniciação das crianças nas aprendizagens escolares futuras (Pereira, 2010), sem, no entanto, se revestirem de um carácter obrigatório no seu cumprimento, pois tal não se coaduna com a não-obrigatoriedade da educação pré-escolar em Portugal.

O objetivo central deste documento será o de clarificar as orientações curriculares existentes para os diferentes níveis educativos, onde se inclui a educação pré-escolar, «contribuindo assim para um maior sucesso escolar, na medida em que indicam, de forma gradual e expressa em desempenhos tendencialmente observáveis, os resultados de aprendizagem desejáveis em cada disciplina ou área disciplinar» (Barca e Solé, 2012, p. 92), constituindo-se como uma base de referenciais de avaliação (formativa, no caso da educação pré-escolar), no pressuposto de uma educação mais centrada nos processos do que nos resultados. Por conseguinte, as MA constituem-se como um instrumento de apoio à gestão curricular.

[30] Tal como o temos vindo a evidenciar no decorrer deste capítulo.

A primeira fase do Projeto teve início em janeiro de 2010 e centrou-se na elaboração das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e para o ensino básico. O Projeto previa o seu desenvolvimento em quatro fases, até 2013, envolvendo a definição de metas por equipas de especialistas e o acompanhamento da sua utilização nas escolas por equipas de consultores curriculares (Afonso *et al.*, 2010).

Apesar da mudança do Governo, em junho de 2011, o que levou à reestruturação dos serviços centrais[31], não tendo este documento chegado a ser homologado pelo atual Secretário de Estado da Educação, as MA estão disponíveis (online) para consulta e para serem utilizadas de forma voluntária e livremente pelos educadores no seu trabalho quotidiano.

Contudo, não nos podemos esquecer que estes, tal como nos lembra Vasconcelos (2014, p. 5), são os «intelectuais do currículo», a quem compete «desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e considera necessária» (Roldão, 2010, p. 18), de forma lúdica, prazerosa, integrada e significativa para quem aprende.

Tal como Pereira (2010), também nós defendemos a necessidade evidente de uma leitura crítica deste documento por parte dos educadores de infância, designadamente no que respeita à natureza e à qualidade das metas de aprendizagem formuladas, bem como à sua articulação formal com outros documentos normativos que enquadram a educação pré-escolar.

Importa deixar bem claro que, independentemente do domínio (ou subdomínio) a que respeitem as metas de aprendizagens definidas, estas serão sempre expressas (e assim devem ser entendidas) em termos do desempenho esperado por parte da criança e não como objetivos (académicos) que as crianças terão que atingir durante a frequência desta etapa da sua educação.

[31] Neste caso a extinção da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para dar lugar à Direção-Geral de Educação (DGE), no quadro do atualmente denominado Ministério da Educação e Ciência.

O conjunto de princípios que sustenta a atuação pedagógica deste nível educativo em nada antevê a definição de metas de aprendizagem como "objetivos" a serem alcançados em termos de conhecimentos e saberes ou, se preferirmos, de conteúdos programáticos. Tal significaria a subversão completa dos princípios pedagógicos que perspetivam a criança como um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, tida como construtora do conhecimento e participante ativa na sua jornada de aprendizagem, cujo processo é concebido num desenvolvimento interativo entre o adulto e a criança (Niza, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Lino, 2013).

No global, o Projeto "Metas de Aprendizagem" foi concebido com a finalidade de disponibilizar instrumentos para avaliação nas diferentes áreas curriculares, a serem utilizados livre e voluntariamente pelos educadores e professores no desenvolvimento da sua prática.

Em termos estruturais, as MA organizam-se segundo uma coerência vertical, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Para cada área ou disciplina, as MA são definidas para o final de cada ciclo, sendo indicados referenciais do seu desenvolvimento para cada um dos anos que o constituem, exceção feita à educação pré-escolar, para que apenas se elaboraram metas finais, tendo em conta a sua natureza integradora e transversal[32] (ME, 2010).

As MA estão organizadas por unidade estruturante de cada área ou disciplina, de acordo com a sua lógica interna (blocos, campos temáticos, funções, outras). Dada a diversidade de termos utilizados na identificação dessas unidades estruturantes, foram usadas, de um modo genérico, as designações de "domínio" e de "subdomínio".

No que à educação pré-escolar respeita, este documento baseou-se nas OCEPE, pelo que estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação. Todavia, a sua apresentação e estrutura interna revelam algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos discriminados nas OCEPE. Esta organização decorre da opção, similar à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência de aprendizagens que, neste caso, visa em particular, a redução de conflitos inter-ciclos, na facilitação da continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

[32] Da leitura atenta e crítica que entendemos que devem os educadores fazer a este documento, a que já aludimos, pensamos que deve fazer parte a definição, por parte destes, de metas intermédias para os três anos de educação pré-escolar, pois as capacidades das crianças são diferentes e devem ser diferenciadas no decorrer deste nível educativo.

É no documento de apresentação das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010) que está enunciada a construção articulada do saber, princípio segundo o qual as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente, no desenvolvimento da prática educativa no jardim de infância, apesar deste documento definir aprendizagens a realizar em cada área.

Por este estudo se desenvolver no âmbito da educação pré-escolar, é apenas relativamente a este nível educativo que apresentamos as áreas, os domínios e subdomínios que sustentam o documento das MA (Quadro 1 – Organização e estrutura das Metas de Aprendizagem).

ÁREA: CONHECIMENTO DO MUNDO
Domínios
Localização no espaço e no tempo
Conhecimento do ambiente natural e social
Dinamismo das inter-relações natural-social

ÁREA: EXPRESSÕES	
Domínios	**Subdomínios**
Expressão plástica - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Produção e criação
Expressão plástica - Compreensão das artes no contexto	Fruição e contemplação
Expressão plástica - Apropriação da linguagem elementar das artes	Fruição e contemplação/Produção e criação
Expressão plástica - Desenvolvimento da criatividade	Reflexão e interpretação
Expressão dramática/Teatro - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Experimentação e criação/Fruição e análise
Expressão dramática/Teatro - Desenvolvimento da criatividade	Experimentação e criação/Fruição e análise
Expressão dramática/Teatro - Compreensão das artes no contexto	Experimentação e criação/Fruição e análise
Expressão dramática/Teatro - Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática	Experimentação e criação/Fruição e análise
Expressão musical - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação
Expressão musical - Desenvolvimento da criatividade	Criação e experimentação
Expressão musical - Apropriação da linguagem elementar da música	Perceção sonora e musical
Expressão musical - Compreensão das artes no contexto	Culturas musicais nos contextos

ÁREA: MATEMÁTICA
Domínios
Números e operações
Geometria e medida
Organização e tratamento de dados

ÁREA: FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Domínios
Identidade/Autoestima
Independência/Autonomia
Cooperação
Convivência democrática/Cidadania
Solidariedade/Respeito pela diferença
ÁREA: LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA
Domínios
Consciência fonológica
Reconhecimento e escrita de palavras
Conhecimento das convenções gráficas
Compreensão de discursos orais e interação verbal
ÁREAS: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Domínios
Informação
Comunicação
Produção
Segurança

Quadro 1 - Organização e estrutura das Metas de Aprendizagem

Ao nos determos na leitura do quadro, depreendemos que a área do Conhecimento do Mundo, que engloba o início das aprendizagens nas diferentes ciências naturais e humanas, tem continuidade no Estudo do Meio no 1.º ciclo, incluindo, tal como este, de forma integrada, as Ciências Naturais, a Geografia e a História. Para esta área foram definidas trinta e seis metas de aprendizagem, repartidas por três domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social.

Na área das Expressões, os seus domínios surgem de forma separada, diferenciando as suas diversas vertentes: motora, plástica, musical, dramática/teatro e a dança. As metas propostas para estas vertentes são cinquenta e sete e estão diretamente relacionadas com a continuidade de aprendizagens que se deseja ver alcançada no 1.º ciclo, correspondentes ao ensino artístico e à educação físico-motora. Concomitantemente, dada a sua especificidade, esta também é a área que suporta mais domínios (e subdomínios), tal como o podemos verificar na leitura do quadro.

Existem diferentes domínios, com os respetivos subdomínios, definidos para a expressão plástica: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (subdomínio da expressão e criação); compreensão das artes no contexto (subdomínio da fruição e contemplação); apropriação da linguagem elementar das artes (subdomínio da fruição e contemplação/produção e criação); e desenvolvimento da criatividade (subdomínio da reflexão e interpretação).

Também na expressão dramática/teatro foram definidos diversos domínios: desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto; e apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. Todos estes diferentes domínios apresentam um subdomínio comum e correspondente a cada um deles – o subdomínio da experimentação e criação/fruição e análise.

De igual modo, na expressão musical são contemplados diferentes domínios e subdomínios: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (subdomínio da interpretação e comunicação); desenvolvimento da criatividade (subdomínio da criação e experimentação); apropriação da linguagem elementar da música (subdomínio da perceção sonora e musical); e compreensão das artes no contexto (subdomínio das culturas musicais nos contextos).

No que à área da Matemática respeita, foram definidas trinta metas de aprendizagem, contempladas em apenas três domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento dos dados, que estruturam as aprendizagens desta área nos diferentes ciclos de ensino.

A área da Formação Pessoal e Social foi a única contemplada apenas na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, considerada mesmo como a área integradora de todo o processo, enquanto nos outros ciclos de ensino tem continuidade através da educação para a cidadania. Integra todas as outras áreas por ter a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e de valores que lhe permitam tornar-se cidadã solidária e crítica.

Na definição das trinta e duas metas de aprendizagem, foram contemplados cinco domínios: identidade/autoestima, independência/autonomia, cooperação, convivência democrática/cidadania e, ainda, solidariedade/respeito pela diferença.

A área das Tecnologias de Informação e Comunicação é também considerada uma área transversal a toda a educação básica e, sendo as tecnologias de informação e comunicação uma linguagem com que as crianças desta idade contactam diariamente, existe toda a vantagem em que a mesma seja iniciada precocemente. Nela foram definidas nove metas de aprendizagem, distribuídas por 4 domínios: informação, comunicação, produção e segurança.

Por fim, a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos de ensino, inclui não apenas as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com a compreensão do texto escrito e lido pelo adulto, bem como as que são indispensáveis à iniciação do processo de aprendizagem formal da escrita e da leitura.

Para esta área foram definidas trinta e seis metas de aprendizagem, repartidas por quatro domínios: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento de convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal.

Já o afirmámos, em consonância com Pereira (2010), que deve ser feita, a este documento, uma leitura atenta e crítica com vista à sua melhor utilização, por parte dos educadores de infância. Também nas conclusões de um estudo efetuado por Belo (2011), que procurou conhecer a apropriação que os professores de educação física fazem do mesmo, na aplicação e avaliação da sua prática letiva, é apontada a importância da utilização deste documento, que se revelará na utilização que as escolas e os professores souberem fazer dele, em vários planos, designadamente, de acordo com as suas próprias palavras, «no saber aproveitar as possibilidades de autonomia que são oferecidas; no uso de todas as suas potencialidades, sem as tornar redutoras, por exemplo, em meras aferições do sucesso alcançado ou trabalhando-as sem intenções formativas; operacionalizando-as no sentido de conseguir uma verdadeira articulação curricular no plano horizontal e vertical» (op. cit., p. 47).

Através da nossa experiência profissional, no contacto que vamos mantendo com contextos formais e informais e através do desenvolvimento deste estudo, apercebemo-nos das dificuldades apresentadas pelos diferentes profissionais de educação na eventual utilização de "carácter obrigatório" (questionado por muitos) do Projeto "Metas de Aprendizagem", designadamente na área da educação pré-escolar.

Também nós sentimos necessidade de consultar o próprio Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular, para que pudéssemos entender, efetivamente, qual o "papel" deste Projeto no desenvolvimento da prática curricular dos educadores de infância, de modo específico.

A refutação à questão por nós apresentada, que nos chegou por escrito, através da Chefe de Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (DEPEEB), veio confirmar as nossas percepções:

> «as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar não foram homologadas. No entanto, este facto, se considerado pelo Conselho Pedagógico, não é impeditivo de as Metas de Aprendizagem poderem ser consideradas como referência para e no processo de avaliação, pois, tal como se refere na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, "…como instrumento de apoio à gestão do currículo permitem identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico"».

De acordo com Fróis (2010), estas dificuldades no conhecimento da (melhor) utilização a ser dada ao documento poderiam ter sido mitigadas se as orientações curriculares para as diferentes áreas disciplinares tivessem sido trabalhadas no contexto de um plano de acompanhamento e supervisão que incluísse a formação de educadores e professores.

Ora, é referido, no plano inicial das MA, «o acompanhamento da sua utilização nas escolas por equipas de consultores curriculares» (Afonso *et al.*, 2010, p. 2) o que vem a ser confirmado pela Chefe do DEPEEB, do MEC: «tal como previsto, houve lugar a um processo de apoio e acompanhamento da utilização das Metas de Aprendizagem *num conjunto de escolas*, incluindo jardins de infância, em 2010/2011 e em 2011/2012»[33].

Todavia, do conhecimento que temos da situação, e também do que depreendemos da informação a que tivemos acesso, esse processo de apoio e desenvolvimento foi realizado (apenas) «num conjunto de escolas», pelo que não chegou a ser concretizado de um modo generalizado e amplamente difundido pelo país. Realidade que poderá ter contribuído para esta falta de clareza no desenvolvimento de algumas práticas educativas, em especial no que respeita às estratégias de avaliação (para o cumprimento de carácter "obrigatório" ou não das MA) e à transição e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico (e o que compete, em termos de aprendizagens, a cada nível educativo).

[33] Sublinhado nosso.

Desta forma, reiteramos a necessidade de um olhar atento e crítico a este documento, para que os educadores que não se sintam tão seguros na sua forma de atuar, designadamente no que diz respeito à linguagem escrita, em consonância com as especificidades do modo de aprender das crianças deste nível educativo, incorram em práticas (des)adequadas de abordagem à linguagem escrita.

GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com Pacheco (2011, p. 77), em todo e qualquer projeto de formação (leia-se, e de educação), o «currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e do tempo em que se materializa».

Essa materialização do currículo, no espaço e no tempo, produz efeitos, mais ou menos duradouros, nas crianças desde a mais tenra idade, o que se prende com uma ideia de qualidade transversal (horizontal e verticalmente). Como tal, apela-se a uma ideia de qualidade continuada e afirmada nos diversos contextos onde ocorrem as vivências das crianças e onde deverão ocorrer os seus processos de desenvolvimento e aprendizagens, que se pretendem significativas, diversificadas e diferenciadas, sempre apoiadas em climas de segurança e bem-estar (Marchão, 2012).

Para tal, é necessário assumir a prática pedagógica dos educadores, bem como a educação pré-escolar em geral, como algo que, da mesma forma que é indivisível dos padrões socioculturais, é-o, igualmente, correlacionado com a ideia da emancipação humana e, por inerência, com uma ideia de criança enquanto agente não passivo, que atribui, por si própria, significado às situações e ao mundo real em que vive (Godinho, 2005), assumindo-a como sujeito envolvido no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tal como Kilpatrick (2006), também nós consideramos que a educação (pré-escolar) deve ser encarada como a própria vida e não como uma mera preparação para a vida. Zabalza (2001) acrescenta ainda, neste plano, que à escola é mesmo cometida, como função essencial, a reprodução dos esquemas de vida adulta vigentes, designadamente através da representação de papéis e de diversas formas de expressão e comunicação.

A este respeito, lembramos que a LQEPE estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Deste princípio procede todo um conjunto de objetivos gerais pedagógicos que visam o desenvolvimento pessoal e social da criança e a sua plena inserção social, designadamente na igualdade de oportunidades a uma educação de qualidade, valorizando as suas características pessoais, potencializando o seu pensamento crítico, a sua liberdade de expressão e de comunicação, sendo alvo de uma diferenciação pedagógica, num processo decorrente de um clima de segurança e bem-estar de que a família e a comunidade devem fazer parte integrante.

Tais princípios sustentam que «durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender» (ME, 1997, p. 17). Nesse sentido, as OCEPE determinam a importância de «uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática no projeto pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças» (ME, 1997, p. 18).

Segundo Ludovico (2011) é esta linha de ação que determina, por parte do educador, toda uma série de decisões dependentes de pressupostos teóricos e dos valores que lhes estão subjacentes, constituindo-se como a justificação para as decisões tomadas. Todavia, é Kilpatrick (2006) que nos lembra que a simples descrição dos factos exteriormente observáveis pode não ser revelador do fator essencial, designadamente a presença de uma intenção dominante.

Assim sendo, trata-se de construir e gerir um projeto que é parte integrante da vida real das crianças, permitindo responder às suas necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem, como resultado de um processo de investigação, reflexão e avaliação constantes sobre a prática (Ludovico, 2011).

Corroboramos também em absoluto a ideia apresentada por Zabalza (2001) quando nos explica que a não curricularidade significa que na educação pré-escolar não deve ser promovido o desenvolvimento de um currículo formalizado, porquanto devem as crianças viver simplesmente a experiência diária sem outra pretensão que não seja a de brincar e estar com as outras crianças.

Ao entendermos a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, num processo que ocorre ao longo da vida, promovida num contexto formal, esta conta, naturalmente, com a presença de um educador:

- Que observa – cada criança em particular e o grupo como um todo, constituindo a sua observação a base para a planificação da sua ação educativa;

- Que planifica – a sua ação de acordo com as características específicas do seu grupo de crianças, proporcionando aprendizagens diversificadas, diferenciadas e significativas, diretamente relacionadas com as necessidades e interesses reais das crianças;
- Que atua – concretizando na ação a sua intencionalidade educativa, adaptando-a às propostas das crianças e atribuindo sentido e significado às situações e oportunidades imprevistas que surgem no decorrer do dia-a-dia;
- Que avalia – o processo e os efeitos, tomando consciência da ação e do seu próprio desempenho, tentando adequar permanentemente o processo educativo ao seu grupo de crianças e à sua evolução;
- Que comunica – com a equipa educativa e com os pais, num processo enriquecido pela troca de saberes com o intuito de todos contribuírem para o melhor processo educativo da criança;
- Que articula – promovendo a continuidade educativa, num processo marcado pela articulação com o 1.º ciclo do ensino básico, na transição para a escolaridade obrigatória.

A juntar a esta especificidade do contexto relativo à educação pré-escolar, julgamos pertinente e adequada a transcrição, apesar de extensa, de um excerto de Ludovico (2008, p. 34), por forma a melhor elucidar sobre as particularidades deste nível educativo:

> «Na verdade, a educação pré-escolar é marcada por um conjunto de características gerais, que a distinguem doutros níveis de ensino, das quais realçamos, tal como Silva (s/d) a ausência de conteúdos programáticos e de determinadas matérias a aprender; a inexistência de uma avaliação classificativa e discriminatória das crianças; o privilégio da aprendizagem em relação ao ensino; o tomar a acção das crianças sobre determinados recursos materiais (que se encontram organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento) como ponto de partida da aprendizagem; e o considerar como recursos deste meio educativo a educadora, que estabelece uma relação próxima com cada criança e o próprio grupo de crianças, o qual favorece a interacção e é considerado mediador do processo de aprendizagem e de sociabilização».

Como vemos, as características peculiares da educação pré-escolar não se coadunam com as aprendizagens formais que se espera que aconteçam no 1.º ciclo, pois no primeiro nível educativo é assumida uma intenção predominantemente educativa, questionando Zabalza (2001) se serão mesmo possíveis (a mera transmissão de) conteúdos nesta etapa do desenvolvimento da criança. Contudo, não podemos ignorar o facto de que é neste contexto que a criança se deve «aproximar, de forma intencional, ao conhecimento e às competências no âmbito do seu desenvolvimento global e de integração/socialização com mundo que a rodeia» (Marchão, 2012, p. 26), num caminho traçado para o desenvolvimento de um ser globalmente competente.

Neste contexto, não podemos, de forma alguma, aceitar a ausência de um currículo, aqui assumido como «o conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar» (Zabalza, 2001, pp. 94-95), algo que se pretende «centrado na operacionalização das decisões e práticas de gestão – ao nível do poder central, das escolas e dos professores, que actualizam o currículo prescrito tornando-o eficaz e fecundo ou inerte e inoperante» (Roldão, 2005, p. 6) na sua concretização.

Segundo Zabalza (2001), é no programa que o currículo se exprime e se concretiza. Este autor apresenta-nos o programa como o documento oficial, definido a nível nacional, onde são indicadas as regras gerais e apontadas as linhas gerais de trabalho a desenvolver em determinado nível educativo. Por seu turno, a programação é-nos apresentada como algo alusivo ao projeto pedagógico-educativo que cada educador desenvolve, para adaptar as previsões globais e gerais do programa (nacional) às características específicas de um grupo de crianças.

Assumindo uma analogia entre a ideia construída por este autor e a assunção que fazemos para a realidade curricular portuguesa, no que à educação pré-escolar respeita, apresentamos aquela que consideramos ser a relação entre currículo, programa e programação (Quadro 2 – Currículo, programa e programação).

	Currículo
Programa	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
Programação	Projeto Curricular de Grupo

Quadro 2 - Currículo, programa e programação

Na promoção de uma educação e formação orientadas para uma aprendizagem com sentido e articulação integrada das diferentes áreas do saber, as Orientações Curriculares apoiam o educador nas condições gerais da sua prática educativa, tanto no que respeita aos conteúdos e aos tempos, como à organização e gestão de todas as componentes que fazem parte da sua atuação.

Por outro lado, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) é arrogado como a «estrutura de oportunidades a que todas as crianças têm direito» (Zabalza, 2001, p. 95) e, como tal, deve a sua concepção assentar numa simbiose entre o conhecimento extenso e profundo sobre a forma como se processa o desenvolvimento humano, e mais concretamente o desenvolvimento infantil, e o conjunto de conhecimentos que o educador vai construindo na sua experiência prática de trabalho com as crianças, da compreensão e aceitação dos seus interesses e necessidades, em articulação com a sua capacidade de interpretar, consolidar e integrar todo um conjunto de informações provenientes da investigação (Ludovico, 2011).

Tal como Ludovico (2007), também nós julgamos que é na concepção, operacionalização e avaliação do PCG que o educador, como "confecionador do currículo" (Zabalza, 2001), poderá (re)construir as Orientações Curriculares e transformá-las num currículo existencial, conjugando as opções educativas que melhor correspondam à situação das crianças. Por outras palavras, deve o educador encarar as áreas de conteúdo como áreas instrumentais para munir as crianças com competências que poderão, no decorrer do seu percurso educativo e escolar, mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais (Ludovico, 2007).

É num quadro de orientação pedagógica, de referência para a rede nacional de educação pré-escolar, que surge o PCG como um dos instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo[34], apresentado pelo ME e pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) como o «documento que define as estratégias de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma» (Ofício Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro).

É ainda indicado neste documento normativo que os educadores deverão participar na construção do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)[35]e dos Projetos Curriculares de Escola (PCE), devendo conceber e gerir o seu PCG, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações provindas do Conselho Pedagógico, em articulação com o conselho de docentes e/ou departamento de educação pré-escolar.

Para a concepção do PCG não existe um caminho único, nem tão pouco um modelo específico. É através do conhecimento e da experiência de cada educador, no que a esta matéria respeita, que cada um poderá definir qual o melhor caminho a traçar. Apoiando-nos no Ofício Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro e em Ludovico (2011), apresentamos aqueles que consideramos serem os aspetos que deverão ser contemplados na criação deste documento, por forma a operacionalizar as Orientações Curriculares:

[34] O outro é o «Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo» (Ofício Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro).

[35] É com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que define o regime jurídico de autonomia dos estabelecimentos de ensino e, alguns anos mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que surge enquadrado, em termos legislativos, o PEA.

- Diagnóstico:
  - Caracterização do grupo de crianças – nível etário; número total de crianças (por género e por idades); contexto sociofamiliar e cultural; desenvolvimento global das crianças: identificação de capacidades, necessidades, interesses e motivações;
  - Caracterização do espaço (sala/instituição/meio envolvente) – dimensões, equipamentos, mobiliário, materiais, espaços físicos, na organização e gestão de todos estes componentes, em particular a quantidade, diversidade e qualidade dos materiais, características e potencialidades do meio envolvente;
  - Levantamento de recursos – materiais e humanos (previsão dos intervenientes e definição de papéis), da própria instituição e da comunidade.
- Fundamentação das opções educativas – tendo em consideração o diagnóstico efetuado e as grandes opções educativas definidas no PCE.
- Metodologia – assumido o modelo pedagógico privilegiado e adotado pelo educador.
- Intenções de trabalho para o ano letivo:
  - Objetivos gerais e específicos – tomando como ponto de partida os objetivos gerais pedagógicos definidos na LQEPE, o educador torna explícita a sua intenção e propósitos que pretende desenvolver com o grupo de crianças. Através da definição dos objetivos específicos concretiza, por meio de afirmações integrais, os âmbitos de aprendizagem e desenvolvimento, aquilo que considera valioso para esse grupo de sujeitos. Por outras palavras, aquilo que seria necessário, desejável ou oportuno que conseguissem com a sua experiência no jardim de infância.
  - Competências – não existe um documento oficial que explicite quais as competências que devem ser promovidas na educação pré-escolar, mas consideramos que as atuais lógicas de gestão curricular, em todos os níveis de ensino, justificam que também na educação pré-escolar se assuma uma postura atualizada e congruente com o atual vocabulário educativo (Ludovico, 2011). Por outro lado, a definição de metas de aprendizagem (ME, 2010), como instrumento de apoio à gestão do currículo, permite identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, o que poderá ser visto como a constituição de um indicador de novas formas de organização e gestão da atividade educativa. Deste modo, consideramos que, tendo por referência os aspetos mencionados, poderá o educador definir competências, no seu PCG, designadamente de forma explícita nas diferentes áreas de conteúdo.

- Estratégias e atividades – As estratégias expressam a sequência das ações e intenções, constituem-se como o *modus operandi* no plano didático e contextual do trabalho do educador (Roldão, 2010). Neste sentido, cabe ao educador, em função dos objetivos a atingir e das competências que pretende desenvolver, planificar situações de aprendizagem flexíveis e suficientemente englobantes que suscitem na criança o gosto por aprender a observar, questionar, levantar hipóteses, pesquisar, solucionar problemas e fazer considerações, através de um leque de experiências versáteis e diversificadas – as atividades (Ludovico, 2011), com vista à construção cooperativa de um conhecimento integrado, nascido de dentro do grupo, através das competências, das capacidades e dos saberes de cada criança.
- Organização e gestão do ambiente educativo – Onde se enquadram a gestão do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais na ação do educador. O ambiente educativo é considerado por nós o "terceiro educador", pois a forma como o organiza vai condicionar ou potencializar as aprendizagens que as crianças possam fazer, assim como o tipo de interações que por estas vão ser desenvolvidas. Como tal, salientamos a importância da concepção de um ambiente facilitador e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, constituindo-se como o suporte do trabalho curricular do educador (ME, 1997), pelo que importa planificar as suas diversas estruturas por forma a ajustar as propostas das crianças.
- Avaliação – São Cardona e Guimarães (2012) que indagam no sentido de saber se será possível falar-se de avaliação de processos e de resultados em educação de infância. O Ministério da Educação divulgou orientações[36] no sentido da avaliação na educação pré-escolar ter que incidir mais nos processos do que sobre os resultados, tornando a criança protagonista da sua aprendizagem. Também no perfil específico do desempenho do educador de infância[37] se acentua uma avaliação marcadamente formativa, tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e do grupo, pelo que, nesta perspetiva, a avaliação deverá ser encarada como uma monitorização dos processos conducentes às aprendizagens efetuadas pelas crianças.

[36] Ofício Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na educação pré-escolar.
[37] Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

De um modo mais abrangente, o espaço entre os Projetos Educativos e ao Projetos Curriculares de Grupo é cada vez mais dos educadores e das crianças, onde se definem as estratégias operatórias e as atividades mais adequadas aos sujeitos diretamente implicados. É neste contexto de aproximações sucessivas que os PCG deverão ser construídos e geridos, para que as orientações curriculares desenhadas a nível nacional se vão "territorializando" e a prática seja a expressão da simbiose entre o educador e as crianças na construção de um conhecimento construtivamente partilhado (Fontoura, 2006).

É através da concepção do PCG que se assiste a um autêntico protagonismo, por parte do educador, no fazer educativo que lhe é atribuído e onde dispõe da sua liberdade de ação para poder concretizar os seus valores e ideais de educação de infância. É através deste documento que procura dar um sentido educativo próprio ao que se faz, numa resposta constante aos 'porquês' e aos 'para quês', numa abertura à comunidade, sabendo compatibilizar as orientações curriculares nacionais com os interesses locais, que se exprimem nas crianças com quem vai trabalhar e demonstrando saberes-fazer no reconhecimento das possibilidades educativas de cada território para as incorporar num projeto formativo integrado e comum.

Em suma, pede-se ao educador de infância a concepção de um currículo constituído pela equação entre o lúdico e o expressivo, por um lado, e o cognitivo, por outro, numa antevisão da construção de um ser competente nas suas diversas dimensões: física, cognitiva, social, emocional e espiritual (Zabalza, 2001).

Assim, cabe aos educadores[38] – como «intelectuais do currículo» (Vasconcelos, 2014) e conhecedores da especificidade de cada contexto e de cada grupo de crianças – a tarefa de, num processo de investigação, de reflexão e de análise crítica, conceber, desenvolver e avaliar o PCG. Processo que se deseja desenvolvido de uma forma atenta, informada e atualizada, através de uma total abertura de espírito e repleto de disponibilidade para o saber, aspetos que, com certeza, contribuirão para o sucesso das crianças e para a exigência e qualidade que se deseja em educação de infância (Ludovico, 2011).

Perspetiva de conjunto

É consensual, hoje em dia, a convicção de que a criança de idade pré-escolar é um ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), que deve participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que muito veio ajudar ao crescimento e expansão da educação pré-escolar em Portugal.

[38] Denominados por Zabalza (2001) por «confecionadores de currículo».

Para esta expansão da educação pré-escolar, essencialmente por parte dos Governos e da publicação de medidas legislativas que para ela concorreram, e, consequentemente, de maiores condições de acesso, muito tem contribuído a perspetiva de que

> «Dotar os cidadãos com as habilidades necessárias para alcançar o seu pleno potencial, participando numa economia global cada vez mais interligada e, finalmente, converter melhores empregos em vidas melhores é uma preocupação central dos decisores políticos em todo o mundo»[39] (Gurría, 2014, p. 3).

Na verdade, as crianças portuguesas, em idade pré-escolar muito têm usufruído do incremento de políticas educativas globais, às quais Portugal não se constitui exceção. Após muitos "altos e baixos" nas nossas políticas educacionais, naturalmente resultado dos aspetos socio-históricos e sociopolíticos que temos vivido, em particular até ao final do século passado, foi a partir do final dos anos 90 do século XX que se sentiu uma profunda transformação neste nível educativo.

Foi com a publicação da LBSE, em 1986, que a educação pré-escolar começou a ser entendida como uma forma de combate ao insucesso escolar. Todavia, foi apenas em 1997, com a publicação da LQEPE que este nível educativo foi definido como a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida.

Naturalmente que, após este período, começaram a surgir as normativas orientadoras de apoio à ação pedagógica do educador de infância, de onde destacamos as OCEPE (ME, 1997) e os Ofícios Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 1º de novembro e n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. As orientações neles compreendidos articulam-se com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância), devendo ter em consideração as MA (ME, 2010). Documentos que, no seu ideal, são apenas guias para o educador na condução da sua prática e da melhor gestão que, no seu entender, deve fazer do currículo.

Nenhum dos documentos supracitados, ou outros,[40] que apoiem o educador na consecução da sua prática educativa, determinam ou condicionam o modelo pedagógico a ser adotado. Independentemente do(s) modelo(s) adotado(s) pelos educadores, defendemos que as pedagogias participativas, como aquelas que «produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 28), sejam as mais adequadas a uma educação pré-escolar que se pretende exigente e de qualidade.

---

[39] «Equipping citizens with the skills necessary to achieve their full potential, participate in an increasingly interconnected global economy, and ultimately convert better jobs into better lives is a central preoccupation of policy makers around the world» (No original).
[40] Por exemplo, as brochuras de apoio ao desenvolvimento curricular publicadas pelo ME.

O que idealizamos são práticas desafiadoras, significativas e estimulantes para as crianças em idade pré-escolar, com vista ao desenvolvimento de competências, traduzidas em saberes, capacidades e atitudes, porque «[a] mais elevada inteligência, uma memória altamente estimulada ou o cérebro mais eficiente não poderão ajudar a resolver problemas se a pessoa não tiver um conhecimento prático e significativo do processo[41]» (OCDE, 2014, p. 121).

[41] «The highest intelligence, largest working memory capacity, or the most efficient brain cannot help to solve a problem if the person has no meaningful knowledge to process» (No original).

Capítulo II – A Linguagem (Escrita) como Expressão e Comunicação

O ser humano possui uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação. É-nos impossível não comunicar: seja através de gestos, da linguagem oral, da linguagem escrita, da nossa forma de estar ou até pelo nosso silêncio.

A linguagem é o instrumento mais importante que utilizamos para comunicar. Trata-se de um sistema de natureza simbólica que nos permite representar a realidade, tornando-a presente. Das espécies biológicas existentes, a humana é a única geneticamente programada para adquirir sistemas altamente complexos, específicos e estruturados, que são as línguas naturais, o que nos permite adquirir com incrível rapidez e uniformidade a língua natural da comunidade onde passamos os primeiros anos de vida (Horta, 2007).

São tais sistemas complexos que se constituem como muito importantes para a criança aprender a falar e, concomitantemente a relacionar-se com os outros. Na altura em que a criança começa a saber utilizar a linguagem como forma de comunicar, fica detentora de um novo fator de desenvolvimento, pois é através da linguagem que adquire a experiência humana e social que irá estimular poderosamente a sua formação mental. É através de uma progressiva apropriação desta forma de comunicação, pela prática da oralidade e das trocas verbais com os adultos que consigo interatuam que a criança, de início subordinada às diretrizes daqueles, pode começar a ser capaz de formar imagens das suas ações futuras, dirigindo a si própria diretrizes que antes recebia de outrem (Rebelo e Diniz, 1989).

É neste processo natural de desenvolvimento que a linguagem se constitui como o instrumento-chave, criado pelo homem, como forma de organizar o pensamento. Para Vygotsky (2000), a aquisição da linguagem oral configura-se como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo, apresentando-se-lhe, ainda, como a ferramenta mais importante, um instrumento com muito poder que funciona como um mediador, surgindo primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros, o que lhe permite, posteriormente, organizar o seu próprio pensamento (Fontes e Freixo, 2004; Viana *et al.*, 2014).

Contudo, se constituímos uma sociedade civilizada, logo alfabetizada como a nossa, não nos podemos centrar apenas na linguagem oral como forma de comunicação. Devemos, de igual modo, atribuir relevância a outra forma de comunicação: a linguagem escrita.

Segundo Teberosky (2001), a importância social, de controlo, de governo e de administração da escrita é tal que, como forma de organização, era totalmente desconhecida nas sociedades orais. Basta que pensemos naquelas sociedades ou tribos mais remotas dos continentes africano e/ou americano, que apenas transmitiam (ou ainda transmitem) a sua cultura através da oralidade, que passava (passa) de geração em geração, para depreendermos que um dia extintas nenhum testemunho restará, pois não haverá registo das suas vidas passadas (Horta, 2007).

Por isso, de acordo com Sousa e Brito (2005, p. 122) desde

> «que o Homem sentiu necessidade de comunicar e de se expressar, tornando visíveis e mesmo duradouros os seus sentimentos, recordações, desejos, anseios e temores, ou simplesmente de relatar os factos do seu quotidiano, procurou meios de o fazer. Então o cérebro orientou a mão para transmitir essas mensagens. Essa estreita associação entre cérebro e a mão, representa a essência da nossa condição de *Homo sapiens*[42]».

Contudo, Morais (2013, p. 19) acrescenta que «a invenção do alfabeto e a emergência da habilidade de ler e escrever neste sistema [social e cultural] só foram possíveis por serem consistentes com propriedades biológicas da linguagem e da cognição».

A forma de registo é uma das funções apontadas por Teberosky (2001) para a linguagem escrita que, desde os seus primórdios, é utilizada para fixar e arquivar a memória de tempos passados, concorrendo, de igual modo, para outra funcionalidade deste tipo de linguagem: a comunicação, também à distância, tanto no espaço como no tempo.

De igual modo, como forma de alfabetização, é atribuído ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita um papel primordial, uma vez que, como é sobejamente reconhecido, trata-se de uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens subsequentes, nomeadamente as escolares (Lopes, 2004), pelo que naturalmente se entende a linguagem escrita como algo que faz parte do quotidiano das crianças, desde a mais tenra idade (e.g. através do contacto com o livro).

Desta forma, a linguagem escrita, no desenvolvimento do processo de alfabetização, surge como resultado de um ambiente sociocultural cujo progresso está diretamente relacionado com as pessoas, com os seus padrões de comunicação, sendo a linguagem escrita utilizada como forma de mediar as atividades da vida quotidiana (McNamee, 1996).

Todavia, importa ressalvar que não é o ambiente *de per si* que alfabetiza, nem tampouco o facto de a criança ter contacto com mensagens escritas que produz, por si, um efeito alfabetizador. A «aprendizagem da leitura e da escrita é facilmente aprendida pelas crianças, desde que se proporcionem ambientes favoráveis» (Costa e Sousa, 2014, p. 212).

De acordo com Weisz (1999, p. viii), «essa expressão designa, de maneira condensada, um ambiente pensado para propiciar inúmeras interacções com a língua escrita, interacções mediadas por pessoas capazes de ler e de escrever», de onde destacamos o ambiente de sala de atividades do jardim de infância, criado, organizado e gerido por um educador de infância, como alguém que, intencionalmente, utiliza a sua linguagem, oral e escrita, como forma de comunicação.

[42] Itálico no original.

Fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem

Estamos de acordo com Sim-Sim (1998, p. 19) quando nos explica que a «importância da linguagem não carece de justificação; está de tal modo arreigada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela». Por conseguinte, não é nosso intuito, neste ponto, refletir sobre a importância da linguagem em si, mas por outro lado, incidir, mesmo que de forma não aprofundada, sobre os fundamentos da linguagem, designadamente os que aos seus aspetos psicológicos e sociológicos respeita.

Sabemos, *à priori*, que o ser humano possui uma capacidade inata, que o distingue de todos os outros seres animais, que é o seu poder de comunicação, designadamente através da linguagem oral, que se nos apresenta como um sistema de representação e de expressão de experiências, de sentimentos, de conhecimentos e de necessidades. Das espécies biológicas existentes, a espécie humana é a única geneticamente programada para a aquisição dos sistemas altamente complexos, específicos e estruturados de que são constituintes as línguas naturais (Horta, 2007). É através da linguagem que nos expressamos, que comunicamos com outrem, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998).

Adotamos, neste contexto, a definição de linguagem apresentada por Sim-Sim (2008, p. 9) como «a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade». A aquisição desta capacidade ocorre durante o período da infância, de forma natural e espontânea, bastando, para que tal aconteça, que a criança esteja exposta e conviva num ambiente social em que as trocas linguísticas ocorrem (op. cit.).

Por conseguinte, a aquisição da linguagem não pode apenas ser explicada através de uma simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas, uma vez que ela é, antes de mais, uma função do progresso e do processo de amadurecimento que a criança realiza na compreensão do seu meio e das relações estabelecidas entre os elementos que a constituem (Bouton, 1977). É neste quadro que assumimos as teorias desenvolvimentistas[43], que se constituíram como um ponto de referência na construção de uma teoria de aprendizagem, como a base para a concepção de que é através da ação do próprio sujeito que se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

[43] Perspetiva inatista de Chomsky: para os inatistas, a criança nasce com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem, que se traduz na capacidade de extrair regras gramaticais a partir daquilo que ouve; e perspetiva de Piaget: cuja teoria genética do desenvolvimento inclui-se na perspetiva cognitivista, em que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem se apresentam como o resultado da interação entre a hereditariedade e o meio propiciador de experiências (Sim-Sim, 1998), sendo o conhecimento construído ativamente pelo próprio sujeito (cf. Horta, 2007).

Assumimos, de igual modo, que as crianças são «indivíduos competentes, construtivos e interativos» (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 8), pelo que naturalmente se interrogam e colocam questões acerca daquilo que as rodeia, isto é, das pessoas, dos objetos e das situações (Silva, 1991).É no desenvolvimento de atividades, em que a participação do sujeito é essencialmente ativa e integrada, que emerge todo o potencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento por parte da criança (Bronfenbrenner, 1979).

Para Vygotsky (2000), a aquisição da linguagem oral configura-se como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo, que primeiro surge como uma forma de comunicar com os outros e, posteriormente como uma ferramenta que ajuda a criança a estruturar o seu próprio pensamento. São os primeiros anos de vida que se constituem como marcos fundamentais para a criança aprender a falar e, concomitantemente, a relacionar-se com os outros, num processo de interação social. Quando a criança começa a saber utilizar a sua capacidade linguística para comunicar, fica detentora de um importante fator de desenvolvimento, pois é através da linguagem que adquire a experiência eminentemente social que irá influir poderosamente na sua formação mental (Horta, 2007).

De acordo com Cruz (2002, p. 20), esta «visão psicológica torna-se necessária, porque a linguagem é um factor de comunicação psíquica [da] criança», cuja função se assume e traduz como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de aprendizagens (incluindo as escolares)[44].

A linguagem é ainda o meio através do qual se realiza a consideração e a elaboração das experiências, constituindo-se como um processo profundamente pessoal e sobremaneira social. Deste modo, a linguagem humana representa a conduta mais importante relativa ao uso de signos no desenvolvimento infantil, pois é através desta que a criança se liberta de muitas das suas limitações imediatas (Vygotsky, 2000).

Se pensarmos que, independentemente das características específicas que a linguagem apresenta em cada comunidade linguística (língua), a comunicação verbal é universal[45], que onde existem homens há linguagem, o facto de compreendermos e transmitirmos informação através de um sistema linguístico é inerente à condição do ser humano (Sim-Sim, 1998). Assim, «a especificidade da linguagem, como comunicação verbal, é responsável pela verificação da universalidade do processo de aquisição da linguagem qualquer que seja o grupo social e geográfico de origem das crianças» (Cruz, 2002, p. 24).

[44] Relativamente a outros aspetos do desenvolvimento infantil, é ainda considerada um fenómeno psicológico sobre o qual exerce influência.

[45] Para Sim-Sim (1998) todas as línguas, enquanto forma de linguagem para comunicar e pensar, apresentam traços fundamentais comuns, ou seja, universais: i) todas são complexas e capazes de exprimir qualquer ideia; ii) todas são passíveis de evolução, porquanto são mutáveis no tempo; iii) são todas

O que pretendemos ressalvar, com esta explicação, é que, para que a linguagem verbal aconteça, é necessário um ambiente social e a interação entre dois ou mais indivíduos.

No decorrer deste trabalho, assumimos a importância das perspetivas socio construtivistas[46] como aquelas que defendem que a criança constrói a sua linguagem, na sua vertente oral ou escrita, numa interação ativa com o seu meio, ao mesmo tempo e da mesma forma que desenvolve todas as suas abordagens cognitivas, num processo que se apresenta como intrinsecamente interligado com as experiências vividas, sendo encarada como um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (Piaget, 1975; Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1979; Bruner, 1983, 1990).

Linguagem (escrita) e comunicação

Enquanto no ponto anterior nos detivemos, ainda que de forma breve, sobre os fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem, neste pretendemos distinguir os conceitos de linguagem (nas vertentes oral e escrita) e de comunicação, porque pese embora a função capital da linguagem seja a comunicação, estes dois conceitos são diferenciados e não devem ser entendidos como sinónimos.

A comunicação é entendida como o processo ativo de troca de informação que implica a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais sujeitos (Sim-Sim, 1998). Existem diversas formas de comunicação, não apenas no seio dos humanos, mas também no reino animal, onde os diferentes seres possuem formas peculiares de comunicação com fins específicos.

Por natureza, o ser humano é um comunicador. Não temos forma de não comunicar, pois fazemo-lo através do nosso modo de ser e de estar, pelo nosso silêncio ou atitudes adotadas, de forma formal ou informal, espontânea ou intencionalmente. Além disso, comunicamos através de diferentes processos: oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos, pelo que da nossa condição de seres eminentemente sociais faz parte integrante a nossa capacidade (inata) de comunicação.

---

compostas por unidades discretas e reguladas por regras próprias; iv) através delas é possível exprimir o passado, o presente e o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens; e v) em todas se verifica a relação de arbitrariedade entre o som (cadeias de sons) e o(s) significado(s) respetivo(s).

[46] A perspetiva histórico-cultural de Vygotsky: dá ênfase ao papel da cultura no desenvolvimento e à natureza intrinsecamente social do desenvolvimento. Este é visto como um produto da interação social: a criança recebe dos que a rodeiam um conjunto de instrumentos socioculturais, entre eles a linguagem, dos quais se vai apropriando, duma forma progressiva, por um processo de internalização; e a perspetiva social do desenvolvimento de Bruner: focaliza a sua atenção nos problemas de desenvolvimento cognitivo humano na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o enquadramento social de uma determinada cultura, sendo esta apresentada não apenas como condicionante, mas também como determinante do próprio processo de desenvolvimento do ser humano (cf. Horta, 2007).

De acordo com Sim-Sim (1998), a comunicação verbal é a forma mais elaborada e o sistema linguístico que a sustém o mais complexo dos códigos. É neste contexto que a autora nos explica que entende a linguagem como um sistema linguístico, que se serve de mecanismos ou de chaves de suporte que podem ser extralinguísticos (gestos, postura corporal e as expressões faciais) ou paralinguísticos (a entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções).

No que à linguagem verbal se refere, Bouton (1977) faz a distinção entre língua e fala. Para este autor, «a língua é pois um conjunto de convenções complexas, que supõe aptidões idênticas de produção e de recepção, aceites e interpretadas de uma maneira semelhante, realizadas de uma maneira igualmente semelhante por dois ou mais indivíduos» (op. cit., p. 25). Por outro lado, a fala pode ser entendida como o agregado dos «mecanismos de produção e de compreensão verbais de que dispõe qualquer indivíduo para realizar ou interpretar, em função de convenções particulares adquiridas (que constituem o seu conhecimento da língua), um discurso em situações de comunicação ou de expressão muito diversas» (*idem, ibidem*).

Mais recentemente, Rombert (2013) acrescenta uma outra componente, a comunicação. Para esta autora, «comunicação, linguagem e fala são três conceitos independentes, mas que se ligam e se relacionam» (op. cit., p. 34). Explica que a criança começa por aprender a comunicar, conforme se vai apercebendo que consegue obter algo com as suas expressões (choro, riso, expressão facial e/ou corporal). Gradualmente vai desenvolvendo a sua linguagem e só posteriormente poderá usar a fala.

Assim, uma criança pequena pode comunicar sem ter adquirido a sua capacidade de linguagem ou fala. Através das suas formas intencionais de comunicar vai construindo as bases para o desenvolvimento da linguagem, compreendendo primeiro o que lhe é dito (compreensão verbal) e mais tarde começa a expressar-se por sílabas, palavras e frases (expressão verbal). Todavia, para que a sua linguagem tenha significado, a criança terá que ter interesse e intenção de comunicar algo. A fala, apresentando-se como a forma de comunicação mais comum, constitui-se apenas como «o ato motor de transmitir a linguagem, os sons, as palavras e as frases» (*idem, ibidem*).

Não sendo nossa intenção aprofundar esta questão, consideramos pertinente, no seguimento, apresentar as três grandes dimensões da linguagem – a forma, o conteúdo e o uso, bem como os cinco domínios correspondentes, que apresentaremos esquematicamente na Ilustração 2 - Os cinco domínios da linguagem (Rombert, 2013).

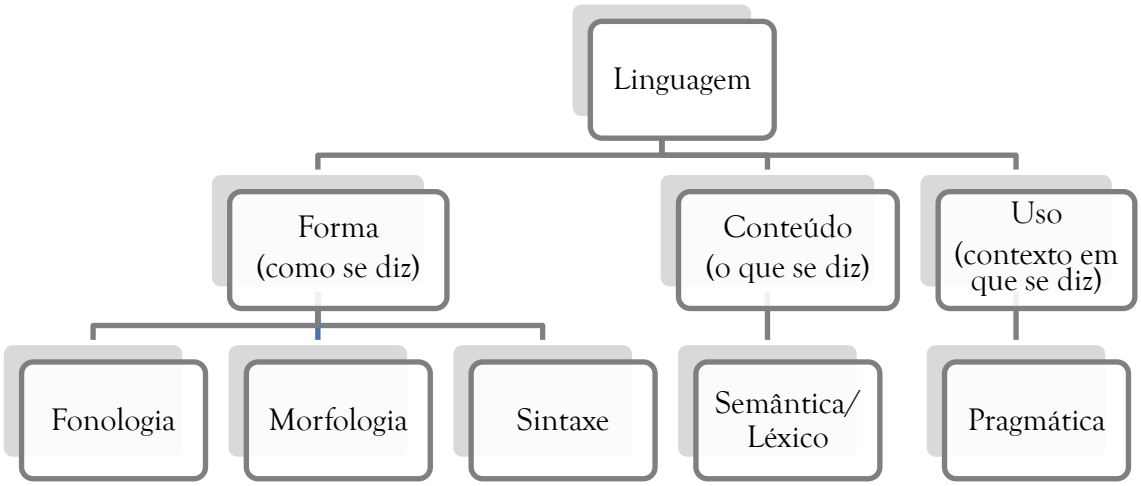


Ilustração 2 - Os cinco domínios da linguagem

O sistema linguístico adquirido espontânea e naturalmente, em condições apropriadas, como vimos anteriormente, e que identificam o indivíduo com uma determinada comunidade linguística, constitui-se como a sua língua materna. Na sua vertente oral, é a língua materna que as crianças adquirem na sua infância (Sim-Sim, 1998).

Todavia, a sua aquisição implica a apreensão de regras específicas e próprias do sistema, no que à forma, ao conteúdo e ao uso da língua respeita, ou seja, as suas dimensões, comportando cada uma delas, por sua vez, respetivamente, os cinco domínios da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (Ilustração 2 - Os cinco domínios da linguagem).

No que concerne à forma, as regras adquiridas são respeitantes aos sons da língua (fonemas) e às suas combinações (fonologia); aos morfemas, que implicam a forma como a palavra é constituída (morfologia); e à organização das palavras na estrutura da frase (sintaxe). As regras concernentes ao conteúdo dizem respeito ao significado das palavras, das frases e do discurso (semântica/léxico). Por fim, a pragmática diz respeito ao uso da linguagem em contexto social, ou seja, à adequação do discurso ao contexto de comunicação (Sim-Sim, 1998; Rombert, 2013).

Temos vindo a referir, no decorrer do capítulo, diferentes formas de comunicação, sendo que existem, igualmente, diferentes tipos de linguagem: verbal, escrita, informática, artística, musical e social, entre outras. É nossa intenção, agora, determo-nos um pouco mais sobre aquela que constitui o cerne deste trabalho e que, para nós, se assume, de igual modo, como uma importante forma de comunicação: a linguagem escrita.

Já deixámos expresso que a aquisição natural e espontânea da linguagem por parte da criança, através da exposição, num contexto de interação social, apenas se aplica à oralidade, que é universal e não carece de ensino. Contudo, contrariamente à oralidade, a mestria da linguagem escrita requer ensino direto e intencional e, consequentemente, aprendizagem por parte da criança (Rebelo, 1993; Sim-Sim, 1998; Horta, 2007; Alves, 2011; Viana *et al.*, 2014).

Neste contexto, Vygotsky (2000, p. 123) adianta que a sua investigação lhe «mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento», pelo que Rebelo (1993, p. 52) explica que a «escrita constitui um sistema específico de símbolos gráficos, que pressupõe a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não atuam na fala».

Por seu turno, Alves (2011, p. 13) refere que a aprendizagem da linguagem escrita «é multimodal, e envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, percetivas e psicomotoras, entre outras, de extrema complexidade», para as quais é necessário um desenvolvimento maturacional e cognitivo adequado, pois o exercício da atividade de escrita implica:

> «atitude metalinguística, carácter consciente e voluntário da actividade, necessidade de simular uma situação de comunicação. Assim, a aprendizagem da escrita surge como a construção de uma nova função linguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até aí adquirido» (Rebelo, 1993, pp. 52-53).

São diversas as inter-relações existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita, contudo importa salientar que, em qualquer dos casos, a estrutura da língua deve ser apreendida e aplicada com sucesso (Pinto, 1998), para que exista comunicação mútua entre duas pessoas que "dominem" o mesmo sistema linguístico.

Neste contexto, apenas faremos alusão a certos aspetos, tais como alguns para que nos alerta Vygostky (2000), como seja a qualidade abstrata da escrita, pois esta é um tipo de linguagem que não requer, de forma imediata, interlocutor. A linguagem escrita é denominada por este psicólogo como uma "fala sem interlocutor", que é dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou mesmo a ninguém em especial – uma situação que se apresenta à criança como nova e algo estranha, o que poderá conduzir a uma fraca motivação da sua parte no processo de aprendizagem, tal como o foi demonstrado pelos estudos que desenvolveu. Refere ainda que a criança não sente nenhuma necessidade da linguagem escrita e poderá apenas ter uma vaga ideia da sua utilidade, acrescentando que os «motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas» (op. cit., p. 124).

Ora, é neste sentido que defendemos a necessidade da criança compreender e apreender a linguagem escrita como uma forma de comunicação, sendo este um dos aspetos da sua utilidade e funcionalidade.

De acordo com Viana *et al.*, (2014, p. 15) escrever «é juntar letras, de acordo com as premissas que guiam o processo de apropriação». Este posicionamento sugere-nos que o conhecimento que as crianças constroem progressivamente sobre a linguagem escrita é dependente não só do contacto direto que tenham com esta forma de comunicação, mas também de observação de práticas de escrita, uma vez que o visionamento de material escrito no meio em que se move aumenta a probabilidade dela extrair regras inerentes a esta forma de comunicar (op. cit.).

Por seu turno, Fons Esteve (2012) já nos sugere um estádio mais avançado, o que implica um processo de ensino e aprendizagem formal da linguagem escrita, na medida em que inclui o termo «produção» na sua definição de um ato de escrita. Para esta autora escrever é o processo mediante o qual se produz o texto escrito[47] e consiste num processo que vai mais além do que distribuir letras e sinais de pontuação, de forma ordenada, sobre um papel em branco, porque a escrita implica elaborar um sentido global e preciso para um destinatário, utilizando o código escrito. Como tal, o ensino da escrita não se pode basear apenas na caligrafia, na sua relação "grafofónica" ou na disposição de letras e de palavras no papel, sendo necessário dar sentido e a devida importância ao processo completo de produção de texto.

Já Vygotsky (2000) salientava o facto de a escrita ser ensinada como uma habilidade motriz e não como uma atividade cultural complexa, posição (primeira) com a qual estamos totalmente em desacordo, principalmente em contexto de educação pré-escolar.

Fons Esteve (2012) faz ainda a distinção entre «escrita» e «linguagem escrita». A escrita é por si relatada como a forma, o sistema convencional alfabético e o conjunto de caracteres e convenções gráficas não alfabéticas (sinais de pontuação, letras maiúsculas, sublinhados, entre outros). Enquanto a linguagem escrita é o instrumento, submetido às condições de uso que constituem as formas do discurso. Nesta perspetiva, exemplifica que numa comunidade que utiliza a escrita para diferentes funções (entendemos contextos), existem muitas variedades de línguas escritas.

Por seu turno, Teberosky (1990) retoma a distinção entre «linguagem escrita» desenvolvida por Blanche-Benveniste, para designar a linguagem que se escreve em oposição à «escrita» como manifestação gráfica da língua (norma padrão).

[47] No original: «escribir es el processo mediante el cual se produce el texto escrito» (op. cit., p. 22).

Do nosso ponto de vista, e remetendo-nos ao contexto da educação pré-escolar, é desta última perspetiva que nos aproximamos aos considerarmos a «escrita» no seu sentido mais técnico e de treino do traço, como um ato mecânico e quase automático, sem reflexão sobre o seu processo (caligrafia, handwriting), enquanto a «linguagem escrita» (no seu sentido mais lato e abrangente) se nos apresenta como uma forma de comunicar.

Se a linguagem serve para comunicar, mas não se esgota na comunicação; se, por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal (Sim-Sim, 1998), existindo muitas e diversas formas de comunicar, a linguagem escrita é uma delas. Entendemo-la como o processo através do qual a criança tem contacto direto com diferentes fontes de escrita (livros, revistas e outro material escrito, pela visualização de cartazes, folhetos e anúncios, entre outros), tornando-se indispensável conduzir a criança à tomada de consciência da importância da sua função e utilidade (Rebelo, 1993; Viana *et al.,* 2014), pois sabemos que ela, naturalmente, reflete e coloca questões sobre esta forma de comunicação, as denominadas concepções precoces sobre a linguagem escrita[48].

Quando a criança adquire o controlo mínimo da sua motricidade fina e tem acesso aos materiais de escrita, o desenho surge-lhe naturalmente como a sua primeira forma de comunicar, sendo este assumido como a sua primeira forma de escrita. É Niza (1989, p. 107) quem nos explica que «o prazer de escrever deve radicar no prazer de desenhar» pois desenhar «é uma forma de simbolizar o que nos rodeia. A passagem desta forma de simbolizar a vida para uma forma de simbolizar a fala sobre a vida é, afinal, a entrada na escrita».

A nossa concepção decorre da ideia de que não nos «podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente» (ME, 1997, p. 69). São as explorações diretas, ativas e estimuladas das crianças que as levam a isolar os critérios de diferenciação entre o desenho e a escrita (Viana *et al*., 2014), sem contudo perder de vista a sua intenção de comunicar algo.

Desta forma, importa que a criança seja assistida por um educador atento às suas diferentes fases de desenvolvimento (a nível da linguagem escrita, designadamente através do interesse que revela por esta forma de comunicação), ajudando-a a evoluir nas suas concepções precoces sobre este tipo de linguagem (Horta, 2007).

[48] Cf. Alves Martins, 1989; Matta, 1991; Neves e Alves Martins, 1994; Alves Martins e Niza, 1998; Garton e Pratt, 1998; Niza e Alves Martins, 1998; Ferreiro e Teberosky, 1999; Horta, 2007.

COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS DO EDUCADOR

É dever do educador, na concepção e desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo, planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como as atividades e os projetos curriculares, com o intuito da construção de aprendizagens integradas (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto),[49] mobilizando, para tal, o conhecimento e as competências necessárias a um bom comunicador.

Ainda segundo a mesma legislação, no seu anexo n.º 1, no âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância, entre outros aspetos:

a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de forma particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
c) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
d) Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal.

Ora, é para nós evidente que, para que um educador de infância promova o desenvolvimento destas e de outras competências comunicacionais nas crianças com quem trabalha, deve ele próprio ser detentor de um manancial de potenciais formas de comunicação e do conhecimento de diversas formas de expressão, que lhe permitam atuar de forma adequada face à diversidade dos contextos em presença.

Sem nos querermos deter muito neste aspeto, consideramos interessante o conceito de «comunicação efetiva» que nos é apresentado por Reyes Santana (2013) e que se refere à coerência entre a linguagem verbal e não-verbal no ato comunicativo. Segundo este autor, no seio das organizações (socioeducativas), a comunicação efetiva requer certas qualidades, entre as quais destacamos:

a) Claridade – como referência à precisão e concisão na mensagem e na acessibilidade dos recetores da mesma;

[49] Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

b) Integridade – a mensagem deve manter-se na íntegra do seu conteúdo, sem que existam interferências ou barreiras que diminuam a capacidade comunicativa da mensagem;
c) Equilíbrio – em qualquer situação deve existir um plano de comunicação que garanta o acesso à informação por parte de todas as partes afetadas ou interessadas;
d) Moderação – a clareza da comunicação planificada deve prever a ausência de excessos informativos que ocasionam a ineficácia da comunicação;
e) Difusão – deve ser garantido que as mensagens chegam aos seus recetores, estabelecendo tanto mecanismos efetivos de comunicação (por escrito, em situações específicas) como os procedimentos para garantir que se produziu a receção e a consequente descodificação das mensagens;
f) Avaliação – os sistemas de informação e de comunicação da organização devem ser avaliados periodicamente como forma de garantir a sua funcionalidade.

Pese embora o facto de que o tema da comunicação organizacional é extremamente amplo e complexo (âmbito no qual estes critérios de qualidade são apresentados), do ponto de vista prático podemos considerar a assunção entre os critérios apresentados e os que consideramos essenciais ao desempenho de um educador de infância no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

O educador de infância tem que ser um excelente comunicador, apresentando a sua capacidade de comunicação bem desenvolvida e a diversos níveis. Além de se constituir como um modelo para as crianças, até através da sua forma de se expressar[50], logo, de comunicar, o educador, no desenvolvimento da sua atividade profissional, comunica, oralmente e por escrito, formal ou informalmente, com diversos intervenientes no processo educativo: desde pais e familiares, a órgãos de gestão e administração escolar, outros técnicos de educação, técnicos de saúde, terapeutas e psicólogos, entre outros.

Por considerarmos que todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre as experiências que vivenciam e porque cremos ser imprescindível que todas elas devam ser estimuladas a comunicar e encorajadas a usar padrões de comunicação diversificados (Sim-Sim, 1998), entendemos que requerem e necessitam as mesmas de um educador que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir (Malavasi e Zoccatelli, 2013) sobre diversas e adequadas formas de comunicação integradas no desenvolvimento do currículo.

[50] Através de linguagens múltiplas: artística, musical, verbal, escrita, informática, social, da fantasia e da realidade, fazendo sempre alusão ao aspeto lúdico na sua forma de atuar e intervir em educação de infância.

É desta forma que fazemos a associação entre os critérios de qualidade apresentados para uma efetiva comunicação no seio das organizações socioeducativas com as características que consideramos essenciais a um educador, no desenvolvimento da sua prática, associado ao seu processo de comunicação. Assim sendo, vejamos, na nossa perspetiva, quais devem ser as formas de agir de cada educador tendo por referência os critérios de qualidade enunciados:

a) Claridade – deve exprimir-se de modo preciso e claro na forma como comunica com as crianças, proporcionando modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas (ao seu nível de desenvolvimento), seja essa comunicação através da sua vertente oral como escrita;
b) Integridade – deve evitar interferências ou barreiras entre si e a criança na sua forma de comunicar: se comunica verbalmente, deve fazê-lo de frente para a criança, adotando uma linguagem clara e percetível, adequada ao seu nível de desenvolvimento; se comunica por escrito (por exemplo, registando as vivências da criança[51]), deve fazê-lo ao mesmo tempo que verbaliza a sua escrita;
c) Equilíbrio – em qualquer situação pedagógica, o educador deve imprimir intencionalidade educativa no sentido de ajudar a criança a evoluir nas suas diferentes vertentes de linguagem: oral e escrita, utilizando, de forma adequada, a norma padrão;
d) Moderação – deve ser breve (quando necessário e adequado) e claro na sua comunicação planificada, prevendo a ausência de excessos informativos que possam proporcionar a ineficácia da comunicação (oral e escrita), revelando-se disponível e atento às necessidades de esclarecimento junto das crianças, bem como à interação verbal com cada uma delas;
e) Difusão – deve ter como preocupação a garantia de que todas as crianças com quem trabalha se constituem como recetores interessados e motivados na sua comunicação, pois a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita;
f) Avaliação – no desenvolvimento da sua prática comunicacional, o educador deve refletir constantemente sobre o seu desempenho e sobre a organização e gestão que faz do ambiente educativo, por forma a proporcionar um ambiente estimulante em termos comunicacionais, porque o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística[52].

[51] Definidas por Malavasi e Zoccatelli (2013) como «narrativas de identidade».

[52] Significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente (Sim-Sim *et al.*, 2008).

O que pretendemos salientar é a necessidade do desenvolvimento de competências comunicacionais por parte do educador no seu espaço de intervenção educativa, por forma a atuar adequadamente em função da realidade em presença, revelando eficácia nas interações comunicacionais que estabelece com os outros intervenientes no processo educativo.

Neste plano, destacamos, de forma particular, as crianças porque, na sua vida, «*comunicação, linguagem e conhecimento* são três pilares de desenvolvimento simultâneo»[53] (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 11) aos quais o educador deve estar atento e disponível para atuar em conformidade, numa ótica inovadora e de qualidade, porquanto a criança extrai as regras linguísticas da comunidade onde está inserida, construindo com elas o seu conhecimento (op. cit.).

A expressão e a comunicação na educação pré-escolar

Foi com a publicação das OCEPE que surgem, pela primeira vez, definidas de forma clara e consistente, as áreas de conteúdo, fundamentadas na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Presumindo a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, os conteúdos de cada área são entendidos e designados em termos de aprendizagem, sendo por nós assumidas as diferentes áreas de conteúdo como «referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente» (ME, 1997, p. 48).

No entanto, de entre elas, queremos aqui distinguir a área de Expressão e Comunicação, como aquela que engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que irão determinar a compreensão e as progressivas competências de diferentes formas de linguagem e de expressão, cujo domínio – desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita – é parte integrante.

É consensual que, ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos distintos domínios desta área do conhecimento. Estas devem ser entendidas como pontos de partida para a atuação do educador, enquanto promotor de situações de aprendizagem, favorecendo o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, nomeadamente através da oralidade e da escrita.

[53] Itálico no original.

Na generalidade, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar de um modo muito mais natural do que aprendem a escrever. Esta forma de pensar poderá conduzir-nos a uma visão simplista e reducionista sobre a melhor forma das crianças poderem começar a ter contacto com esta forma de comunicação e, consequentemente, de que será necessário um ensino formal para que essa aprendizagem ocorra (Horta, 2007). Queremos aqui evidenciar a importância da abordagem à escrita, neste nível educativo, que se traduz do seguinte modo:

> «A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar» (ME, 1997, p. 65).

Acreditamos, tal como Portugal (2009, p. 12), que «a base para a progressão e o alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento», pelo que passamos a enunciar os princípios definidos por esta investigadora para o desenvolvimento de um currículo centrado na criança, em que o educador deve revelar capacidades para:

1. Reconhecer e compreender a diversidade existente no seu grupo de crianças (em termos culturais, de desenvolvimento, de experiência de vida);
2. Alcançar a perspetiva de cada criança em particular (designadamente, a nível cognitivo e emocional);
3. Articular e integrar num espaço de vida coletivo, habitado por adultos e crianças, a diversidade de interesses e necessidades existentes;
4. Procurar a harmonia entre a vertente teórica e a sua ação, bem como a sua capacidade para (re)construir, de forma contínua e apropriada, o seu conhecimento sobre as crianças e sobre a forma como estas aprendem.

Temos conhecimento, através da nossa atividade e experiência profissionais, que a maioria das escolas de formação de educadores promove o desenvolvimento de modelos educativos centrados na criança e que, independentemente do grau educativo que esta formação exija, importante e «determinante será apetrechar os futuros profissionais com saberes de referência, sólidos, no plano científico-profissional, estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional» (Ludovico, 2007, p. 26).

Também neste domínio do saber, desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, se pretende tirar partido do que a criança já sabe, promovendo o seu contacto com as diferentes funções do código escrito, pois vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não há criança que, chegada ao jardim de infância, não tenha tido já qualquer contacto com esta forma de expressão e comunicação.

Temos consciência, não só através da nossa experiência profissional, mas também de diversos estudos efetuados por vários autores, tal como já o afirmámos (Horta,2007, p. 21), que, se «a criança, no seu desenvolvimento normal, aos 3/4 anos, domina minuciosamente a linguagem, então, o argumento de que a criança, nesta idade, não tem maturidade suficiente para a interação e apropriação da linguagem escrita é uma falsa questão». No entanto, acentuamos a ideia de que não «se trata de uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita» (ME, 1997, p. 65).

No que às competências de observação, planificação e avaliação diz respeito, o expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – perfil específico do desempenho do educador de infância – vem acentuar o enunciado nas OCEPE, onde é referida a importância do educador conceber e desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas e significativas. Evidencia, ainda, o mesmo documento legal que devem ser consideradas integradamente estas exigências na formação inicial. No entanto, tal não denuncia o prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos permanentes e sucessivos desafios que lhe são colocados.

Deve o educador, na concepção e desenvolvimento do currículo, na especificidade da organização do ambiente educativo, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências e saberes de cada criança. Também no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o educador deverá assumir como referencial da sua atuação os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, planificando atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, por forma a proporcionar aprendizagens nos diversos domínios curriculares, mobilizando o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

É no desenvolvimento desse currículo, que se pretende que seja integrado e adaptado às necessidades e interesses de cada criança, que, no âmbito da expressão e comunicação, o educador organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças, não só a nível do desenvolvimento da oralidade, mas também favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes de escrita e de leitura, através da exploração de atividades com materiais escritos. Também a organização de atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, irão permitir o desenvolvimento da capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal, para que as crianças se vão apropriando, de forma natural e (quase) espontânea, das funcionalidades da escrita, quando envolvidas em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao seu dia-a-dia, e onde vão refletindo sobre as características da linguagem escrita, é um pressuposto na atuação pedagógica do educador de infância.

No entanto, apesar de este ser apanágio integrante do currículo em educação pré-escolar, não podemos deixar de assinalar de que, volvidos quase dez anos após a publicação das OCEPE, alguns educadores revelavam atitudes perante a linguagem escrita na educação pré-escolar que não só contrariavam os resultados de investigações mais recentes efetuadas neste domínio, como também, e principalmente, os instrumentos que o próprio ME estabeleceu como linhas orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores de infância, designadamente as Orientações Curriculares (Horta, 2007).

UMA LEITURA CRÍTICA AO PROJETO "METAS DE APRENDIZAGEM" COMO UM APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA LINGUAGEM ESCRITA

Não é nossa intenção analisar em detalhe este documento, mas sentimo-nos impelidos a fazê-lo, de forma mais atenta, no que respeita à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dado ser esse o âmago deste estudo.

Nesse sentido, é Pereira (2010) quem denuncia um "carácter ziguezagueante" do discurso presente no texto de apresentação das MA que

> «ora induz o educador na formulação da ideia de que estamos perante o início da "curricularização" da educação pré-escolar, na medida em que parece definir "objectivos de aprendizagem", ora na ideia contrária, acabando, nessa medida, por não contradizer os principais princípios pedagógicos, de natureza sócio-construtivista, em que hoje se sustenta a metodologia da educação pré-escolar» (p. 55).

Na análise por nós feita ao documento, no âmbito deste estudo, detetámos alguns constrangimentos (entre omissões e a falta de coerência entre as metas definidas), que tentaremos explanar em seguida.

Sentimos alguma falta de articulação formal com outros documentos oficiais, quer as OCEPE, quer com outros documentos mais recentes, destinados a apoiar a educação linguística (oral e escrita) na educação pré-escolar (Mata, 2008; Sim-Sim *et al.,* 2008), estes mais direcionados para a importância do processo, com vista ao sucesso educativo, e não tanto para o resultado a alcançar.

Por outro lado, um dos riscos por nós considerado será o de os educadores se apropriarem deste documento como uma mera preparação das crianças para a entrada no 1.º ciclo do ensino básico, como tentativa de resposta às metas definidas para o final da educação pré-escolar. Tal assunção poderá levar ao entendimento que se trata da escolarização deste nível educativo e ao desenvolvimento de práticas que conduzam à antecipação das aprendizagens que correspondem ao ensino formal da linguagem escrita.

Ao serem definidas as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, salientamos a sua inadequação perante a determinação de metas de aprendizagem, designadamente para aquelas que estão relacionadas com a natureza do sistema de escrita. A propósito, Mata (2008, p. 43) explica-nos que não «existe uma etapa que todas [as crianças] tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível». Acrescenta ainda esta investigadora que é de suprema «importância respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos» (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, um risco eminente, naqueles educadores onde mais se salienta a insegurança presente no seu dia-a-dia (Nóvoa, 2012), como se de um "sentimento de ausência" se tratasse (Rodrigues, 2005), relativamente ao trabalho que é por si desenvolvido nesta área, perante os professores do 1.º ciclo, será o de começarem a centrar mais as suas práticas na obtenção de resultados, descurando a importância que deve ser dada ao processo de intervenção pedagógica e aprendizagem.

Tal como Fons Esteve (2012), também nós assumimos o conceito de aprendizagem como a atribuição de um significado próprio e pessoal, não apenas como um acumular de conhecimentos, mas sim através do estabelecimento de relações de forma não arbitrária e sustentada entre o que a criança sabe e o que deseja aprender. O que quer dizer que é função do educador desenvolver uma ação educativa ou uma intervenção pedagógica (Lopes da Silva, 2012), no sentido de proporcionar atividades que sejam «concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 15). Como tal, a apreensão da utilidade da linguagem escrita deve ser favorável ao «desenvolvimento da criatividade e das literacias comunicacionais» (Barca e Solé, 2012, p. 97).

Entre os quatro domínios definidos para a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita[54], no Projeto Metas de Aprendizagem, destacamos o facto de ter sido definido um domínio específico para a "Consciência fonológica". Efetivamente, a capacidade de refletir sobre a oralidade constitui-se como um dos pilares mais importantes no processo de construção inicial (formal) da aprendizagem da linguagem escrita[55]. Neste contexto, consideramos mesmo que este aspeto veio a ser mais realçado, apontando para a sua real importância, pois a sua referência nas OCEPE era feita de um modo algo vago.

De entres todos os domínios definidos para esta área, incluindo o "Reconhecimento e escrita de palavras", o "Conhecimento das convenções gráficas" e a "Compreensão de discursos orais e interação verbal", somos levados a refletir que nas metas definidas para cada um deles, não se configuram todas as aprendizagens que, desde que imersas num ambiente de escrita e junto de um educador que as estimule no sentido de uma predisposição para a posterior aprendizagem formal desta forma de linguagem, as crianças de idade pré-escolar possam alcançar.

Já o referimos atrás, que denotamos alguma falta de articulação formal com outros documentos oficiais, designadamente as OCEPE. Neste documento, como já o explicitámos no capítulo anterior, a área de Expressão e Comunicação engloba o desenvolvimento da oralidade e da abordagem à escrita como um domínio integrante da mesma. Acontece que nas MA, como também já o explanámos, este domínio surge desintegrado da área das Expressões, apresentando-se como uma área independente.

Ora, se por um lado as MA nos são apresentadas como globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE, isso não acontece com a área do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, tal como é apresentada nas MA, pois esta foi uma das áreas que, no entendimento do ME (2010), apresenta os grandes domínios definidos para o ensino básico, diferenciando alguns conteúdos que estão menos diferenciados nas OCEPE. Estamos de acordo com esta última concepção, até porque já assumimos que nas OCEPE alguns conceitos relativos a esta área estão apresentados de um modo pouco concreto e algo vago.

[54] Neste documento autonomizada das Expressões, depreendendo-se que a intenção será a de «adoptar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico» (http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt).

[55] Silva, 2003; Veloso, 2003; Freitas *et al.*, 2007; Ribeiro, 2007; Afonso, 2008; Aparício, 2008; Barriguita, 2008; Alves *et al.*, 2010; Alves & Lacão, 2010; Jesus, 2008; Meireles, 2008; Santana, 2008; Silva, 2008; Sim-Sim *et al.*, 2008; Freitas, 2013; Rios, 2002, 2010, 2011; Rombert, 2013; Teles, 2013; Severino e Rombert, 2014; Viana e Ribeiro, 2014.

No entanto, não podemos deixar de manifestar que verificámos a ausência da indicação, clara e direta, à comunicação, como uma das funcionalidades que a criança, no final da idade pré-escolar, deve ter apreendido, até porque, nas OCEPE, é na área de expressão e comunicação que este domínio está integrado, na medida em que, sendo uma das funções da linguagem escrita o «dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas» (ME, 1997, p. 70), apresentando-se como um modo de comunicação.

Nas MA, o domínio da comunicação surge definido na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, enunciado através da capacidade de comunicar, de interagir e de colaborar utilizando ferramentas e ambientes de comunicação como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.

É ainda na Meta Final 4), dentro do referido domínio, que é estabelecido que, no «final da educação pré-escolar, a criança identifica as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola)» (ME, 2010). Ora, não é através das mensagens de correio eletrónico (*e-mail*) e através do serviço de mensagens curtas (*sms*)[56], tendo a escrita como suporte, que essa troca de comunicações acontece?

Neste sentido, questionamo-nos se, na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta forma de comunicar não deveria estar incluída, porventura, no domínio do "Conhecimento das convenções gráficas", apresentando, por exemplo, um subdomínio intitulado de "Comunicação".

Por outro lado, ainda nas MA, é igualmente na área das Expressões que existe um domínio designado como "Expressão musical – desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação", cujo subdomínio consiste na "Interpretação e comunicação". Não seria de todo desapropriado que neste documento se apontasse também para a linguagem escrita como uma forma de expressão e de comunicação, quer fosse através de garatujas, de desenhos ou de letras para fins específicos, neste caso como forma de comunicar desejos, sentimentos, necessidades e experiências (Horta, 2007).

[56] Sigla do inglês *Short Message Service*.

Com a intenção de facilitar a continuidade com os ciclos seguintes, a área das Expressões está organizada de acordo com os mesmos domínios em que assenta o desenvolvimento das competências em "Literacia das Artes" no ensino básico, entre eles o "Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação". Como tal, questionamo-nos se não deveria ter sido incluído, na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, um domínio designado, igualmente, de "Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação", onde deveriam ser combinadas competências em "Literacias comunicacionais", entre elas a linguagem escrita? Pois facilmente entendemos que a diferentes suportes de escrita (notícias de um jornal, uma letra de uma música, uma poesia, um slogan/cartaz publicitário, um registo de uma vivência criado em contexto de jardim de infância) correspondem diferentes mensagens que, por sua vez, pretendem comunicar diferentes ideias.

Concomitantemente, somos levados a concordar com Pereira (2010, p. 64) quando afirma que

> «a sua não explicitação nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* não constituirá um perigo para os educadores de infância que já realizam a iniciação das crianças nas experiências de literacia, mas penso que o que nas metas (não) se diz a esse respeito não contribui para que *todos* os educadores possam fazê-lo nem para que o façam de *melhor maneira*»[57].

Por outras palavras, se por um lado consideramos que as MA ajudam a explicitar as aprendizagens desejáveis para a futura aprendizagem formal da linguagem escrita, por outro consideramos que podem ser tidas como "limitativas", no sentido em que identificamos algumas omissões relativas a aprendizagens que as crianças natural e intencionalmente poderão fazer se imersas num ambiente linguisticamente estimulante e tendo como intermediário um educador que as ajude na construção de uma rede de interações e de relações com o código escrito.

Neste sentido concorre a opinião de Viana *et al.* (2014, p. 46) ao esclarecerem que a «análise conjunta das OCEPE e das MA mostra que nem todas as OCEPE relativas à área de conteúdo da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram contempladas na MA».

Apesar de termos restringido a nossa leitura crítica do documento somente à área da linguagem oral e abordagem à escrita, entendemos que não é apenas de constrangimentos que o mesmo se reveste, pois também algumas potencialidades são por nós assinaladas na consecução das MA. Compreendemos o seu ideal, enquanto documento, como algo promissor na tentativa de definição dos caminhos essenciais que poderão conduzir as crianças de idade pré-escolar ao mundo do saber e da cultura, através da linguagem escrita, potenciando-lhes a curiosidade e o gosto por aprender.

[57] Itálico no original.

A nosso ver, também consideramos como positiva a ideia de este documento se poder constituir como auspicioso na tão desejada articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Horta, 2014), apresentando-se como um referencial comum no início do percurso formal de todas as crianças.

Neste sentido concorre a ideia de Abrantes e Veloso (2013) quando afirmam que deve a ciência informar e acompanhar o desenvolvimento dos modelos educativos mais sustentáveis e equitativos, a ter início na educação pré-escolar, «sendo essencial que toda a sociedade esteja empenhada na melhoria da qualidade e das condições de equidade que são oferecidas para elevar as qualificações dos portugueses e seja possível construir os consensos necessários à sustentabilidade das reformas a realizar» (CNE, 2011, p. 6).

A finalizar, reiteramos a ideia que devem os educadores fazer uma leitura crítica, atenta e informada ao documento, pois, no caso daqueles que não possuam uma formação pedagógica adequada e em conformidade com os princípios pedagógicos advogados atualmente, assentes numa perspetiva socio construtivista da aprendizagem na infância, a utilização deste documento poderá vir a ser contraproducente, levando ao desenvolvimento de práticas desajustadas ao modo natural de aprender das crianças em idade pré-escolar. Quando, em contrapartida, o que se pretende é uma «monitorização mais sistemática não só das condições de equidade no acesso à educação pré-escolar, mas também à qualidade dos processos, para que este nível possa cumprir melhor a sua missão de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes» (CNE, 2011, p. 48).

Perspetiva de conjunto

O tempo que as crianças hoje em dia passam nos jardins de infância, junto de um educador que comunica, através de múltiplas linguagens, confere a estes locais uma inigualável importância no desenvolvimento humano em geral e infantil, em particular.

Estamos de acordo com Lopes *et al.* (2006) quando estes autores nos apresentam cinco razões para que a linguagem seja encarada como uma área fundamental (senão como a mais importante, afirmam) a estimular e a desenvolver no jardim de infância:

1º. Além de não ser incompatível, tampouco retira importância a todas as outras áreas de desenvolvimento. Antes as apoia, suporta e otimiza, no normal processo de desenvolvimento da criança;
2º. A linguagem apresenta-se como o mais poderoso instrumento que a espécie humana possui para dominar o seu meio ambiente;
3º. Se a linguagem está fortemente dependente do desenvolvimento cognitivo, este, por seu turno, não pode processar-se além de determinado nível de ausência de linguagem ou em situações em que o seu desenvolvimento é elementar;

4º. O processo de socialização é difundido, na sua essência, pela linguagem, tanto nos seus aspetos expressivos (de afeto, simpatia e amizade, entre outros), como nos seus aspetos recetivos (capacidade de perceber, aceitar e de se colocar no lugar do outro [empatia], capacidade de representar simbolicamente os afetos e as relações, entre outros), pelo que não podemos prescindir desta forma de comunicação, nem evoluir significativamente na sua ausência.

5º. Por fim, porque a linguagem oral permite, se suficientemente desenvolvida, o acesso à linguagem escrita e esta, por sua vez, permite o acesso ao mundo da cultura, através (do virtualmente inesgotável) mundo dos livros e da informação escrita.

Neste sentido, invocamos a importância de um educador de infância que detenha boas capacidades comunicacionais, através de diferentes formas de linguagem, em particular na sua vertente oral e escrita, pois a interação comunicativa diária, estabelecida entre o educador e a criança, constitui-se como uma fonte inesgotável de estímulos para esta (Sim-Sim *et al.*, 2008).

São ainda aquelas autoras que referem o facto de ser necessária a promoção de ambientes ricos e potencializadores da comunicação, pois a criança precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar (de forma adequada e correta) e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna.

Acrescentamos também que a criança necessita igualmente de estar imersa num ambiente em que a linguagem escrita esteja presente, de forma natural e adequada aos seus interesses e necessidades, onde veja escrever e ouça ler o que comunicou e o educador registou por escrito, para que vá desenvolvendo a consciência de que a oralidade pode ser registada na escrita.[58]

Neste sentido concorrem os documentos oficiais (que enquadram o desenvolvimento da ação do educador de infância), que designam ou apontam para práticas de educação de infância adequadas, no que ao desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita respeita (entendidas como formas de comunicação), e relativamente aos quais salientamos uma necessária reflexão e, por vezes, leitura atenta e crítica aos mesmos no desempenho da sua prática educativa.

[58] Aspetos que desenvolveremos mais em profundidade no Capítulo III.

CAPÍTULO III – A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como Pokorny (2011), também nós defendemos que os primeiros anos de vida são os mais importantes na formação das crianças. E é precisamente nestes primeiros anos de vida, em contexto de jardim de infância, que a criança necessita de tempo para brincar, devendo esse tempo ser considerado como a atividade mais importante que ocorre na sala de atividades (Armstrong, 2008).

Armstrong (2008) explica-nos ainda que esse tempo de brincadeira, a que designa de «processo de liberdade», juntamente com o respeito e com a atenção dos educadores pelas ideias, pelos desejos e pelos resultados das crianças enquanto brincam, serve para promover um ambiente de aprendizagem de confiança, entusiasmo e descobertas, o que acreditamos ser possível através da metodologia do trabalho de projeto.

Descobertas que se espera que aconteçam, de forma natural e espontânea, também em relação à linguagem escrita, através de um educador que assume o seu papel como um guia experimentado, no desenvolvimento de um ambiente comunicativamente estimulante. Contudo, essas competências, apesar de ensinadas, nem sempre são possíveis de serem adquiridas. Apenas as desenvolve quem se assume como um profissional reflexivo, que permanentemente se questiona e indaga sobre a sua própria profissionalidade, buscando incessantemente respostas às suas permanentes questões.

Em contexto de jardim de infância, é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar, organizar-se e reorganizar-se. Um mediador entre a criança e a linguagem escrita porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras e a evoluir nas suas concepções precoces.

É por meio da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente que a criança constrói o seu conhecimento, modifica situações e concepções, reestrutura os seus esquemas de pensamento, interpreta e busca soluções para factos novos, desenvolvendo assim competências cognitivas.

A linguagem escrita, tal como a conhecemos hoje na geração de educadores recém-formados, nem sempre esteve presente na formação destes profissionais da educação. Esteja esta componente da linguagem presente ou não no processo de formação destes profissionais, é fundamental que os mesmos, tomando como ponto de partida a sua formação inicial, desenvolvam competências de análise e reflexão acerca do seu próprio desempenho e do modo como as crianças de idade pré-escolar aprendem, para melhor poderem apoiá-las no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Consideramos ser dever dos docentes que têm responsabilidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos futuros profissionais da educação, designadamente

dos educadores de infância, «construir paralelamente saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para *equipar* o olhar e a reflexão sobre a realidade» (Perrenoud, 2008, p. 17).

A linguagem escrita na formação de educadores de infância

A linguagem escrita nem sempre esteve presente na formação de educadores de infância, como já deixámos expresso.

A formação destes profissionais da educação teve início, no Algarve, na denominada Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro (ENEI/EMPF). Não temos dados que nos permitam comprovar o início desta formação, mas a informação disponível e a que tivemos acesso permite-nos concluir que no ano letivo de 1976/77 já se formavam educadores na referida Escola.

Contudo, na consulta ao *Plano de Estudos* das Escolas do Magistério Primário (EMP), relativos ao supracitado ano letivo (Anexo I), emanados do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) da época, encontramos, nas suas páginas iniciais, onde são apresentados os objetivos gerais de formação para os professores primários (atuais professores do 1.º ciclo) e educadores de infância, o seguinte texto:

> «A renovação da sociedade portuguesa implica, naturalmente, a renovação das suas estruturas docentes. Para o efeito se modificaram os planos de estudos das Escolas do Magistério Primário e Infantil e se elaboraram e apresentam os novos programas destinados a acompanhar a formação dos futuros professores» (MEIC, 1976/77[59]).

Tal afirmação faz-nos supor que o início da formação de educadores de infância, nas escolas públicas, é prévio àquela data.

Foi com a publicação do Decreto-lei n.º 101/86, de 17 de maio que se definiu a extinção das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas do Magistério Primário, face à progressiva entrada em funcionamento dos centros integrados de formação de professores e de Escolas Superiores de Educação (ESE). No caso do Algarve, foi para a ESE (atual Escola Superior de Educação e Comunicação [ESEC]) do antigo Instituto Politécnico de Faro (IPF) – que viria a fundir-se com a Universidade do Algarve – que a formação de educadores de infância foi transferida, e onde nos formámos.

Neste sentido, tentaremos perspetivar a evolução na formação de educadores de infância, na região do Algarve, no que à presença da linguagem escrita diz respeito, através de diferentes períodos:

[59] Documento sem paginação.

- Na Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro[60];
- Entre os anos letivos de 1994/95 e 1996/97, por ser o período em que nos formámos com o Bacharelato em Educação de Infância[61];
- Nos anos letivos de 2000/01 a 2001/02, correspondentes ao Complemento de Formação Científica e Pedagógica (CFCP) para Educadores de Infância[62], por ter sido a formação que nos habilitou com a licenciatura na área;
- No período decorrente entre os anos letivos de 2006/07 e 2009/10 por ter sido a última licenciatura (de 4 anos) a ser lecionada na ESE;
- Na atualidade, no mestrado em educação pré-escolar, à luz do processo de Bolonha, por ser a formação (ainda) em vigor que habilita para o exercício profissional.

Tivemos acesso ao *Plano de Estudos* de todos estes períodos, tendo, no entanto, consciência das várias alterações que sofreram nos períodos intermédios à nossa breve análise. Dados os objetivos desta investigação, iremos, em seguida, deter-nos apenas nos programas das disciplinas que poderão abordar a questão da linguagem escrita na educação pré-escolar.

A ESCOLA NORMAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA DA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE FARO

Segundo os documentos oficiais a que tivemos acesso[63], a formação de professores do ensino primário e de educadores de infância, na segunda metade dos anos 70 do século XX, era composta por «três áreas de formação: uma área científica, uma área psico-pedagógica e uma área de actividades de expressão» (MEIC, 1976/77) comuns aos dois níveis educativos e de formação: educadores de infância e professores do ensino primário.

Pressupomos, no contexto, que era na especificidade de cada Escola do Magistério e, em particular, na formação de cada curso, que os docentes desenvolviam as particularidades de cada uma das disciplinas que lecionavam, de acordo com o público a que se destinavam.

[60] Na segunda metade dos anos 70 do século XX, por ter sido a documentação a que tivemos acesso.
[61] Além de perfazer a primeira década após a entrada em funcionamento da formação de educadores e professores nas ESE's.
[62] Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto – Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado.
[63] No espólio da Escola do Magistério Primário de Faro, existente na Biblioteca da Universidade do Algarve.

Nos referidos Planos de Estudos, eram definidos objetivos curriculares nas três áreas, de onde destacamos os que eram especificamente consignados à área científica, de noções de linguística no 1.º ano e no 2.º ano de língua portuguesa, e aos de literatura infantil, no 2.º ano, na área das expressões, por serem aqueles onde seria possível uma proximidade à linguagem escrita.

Através de excertos do ponto correspondente a «Objetivos e orientação metodológica», referentes a noções de linguística (1.º ano), que passamos a transcrever, encontramos a essência da sua lecionação:

- «As noções de linguística vêm preencher uma preocupante lacuna na aprendizagem da língua materna, particularmente sentida a partir do momento em que a gramática tradicional caiu em descrédito, não apenas entre os alunos, mas até junto dos professores»;
- «A disciplina de Português, orientada para o estudo científico da língua materna, pretende pôr em evidência as características peculiares da língua, e as regras do seu funcionamento, dentro do sistema a que pertence. O presente programa, por conseguinte, tem como objetivo fornecer aos alunos mestres a utilisagem [*sic*] mínima que lhes permita descrever, com o possível rigor científico a língua que um dia terão de ensinar»;
- «apontemos como objectivo prioritário levar o aluno a adquirir plena consciência da natureza e funções do instrumento de comunicação e expressão que ele próprio utiliza – a língua materna[64], produto histórico, enquanto objecto sígnico»;
- Era ainda incitada a «aplicação de uma pedagogia da diálogo[65] [*sic*] de que se deseja progressivamente afastada a imagem do locutor privilegiado tradicionalmente atribuída ao professor» (op. cit.).

Depreendemos, assim, que o 1.º ano de formação dos educadores de infância, entre outros conteúdos, era dedicado ao estudo da língua materna, na sua vertente oral, com especial incidência nas questões de linguística, facto que podemos comprovar através da consulta dos conteúdos programáticos que consistiam:

- na comunicação verbal: emissor – mensagem (texto) recetor;
- na linguagem (língua e fala);
- na comunidade linguística e na norma (tipos de gramática);
- na fonética, na fonologia, na prosódia e na grafia;
- e, por fim, nas noções de lexicologia e de semântica.

[64] Sublinhado no original.
[65] Sublinhado no original.

No que aos objetivos correspondentes ao 2.º ano de formação respeita, relacionados com a língua portuguesa, apesar de direcionados para a formação de educadores e professores, tal como o referimos anteriormente, o texto decorre tanto no sentido do domínio da língua materna como na aquisição (e domínio) da linguagem escrita, pelo que consideramos que esta segunda vertente da língua apenas se dirigia à formação de professores do ensino primário. Nesse sentido apontam as transcrições que a seguir se apresentam:

- α «a aprendizagem da língua materna na escola, onde tradicionalmente todos os privilégios eram dados à língua escrita, tem-se revelado um factor de discriminação social e de selecção escolar, afastando do nível cultural mais elevado os alunos oriundos de classes económicas desfavorecidas»;
- α É saliente a «necessidade dos conhecimentos de psicologia e de linguística que o educador e o professor devem possuir»;
- α «Devidamente informado quanto à formação e ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade em termos de construção contínua e dinâmica, que lhe fornece a psicologia, e quanto às fases de desenvolvimento de aquisição linguística na criança, que lhe fornece a linguística, o educador terá a possibilidade de melhor entender as reações dos seus alunos sabendo agir com prudência» (op. cit.).

Neste contexto é explicado, pelo MEIC, que o presente programa «evita apontar uma orientação definida que poderia criar divergências de carácter metodológico», dado que não tinha sido, à data, realizado em Portugal um estudo das diversas correntes linguísticas com aplicação direta ao ensino. Esta ausência de investigação na área levava a que os docentes responsáveis por este tipo de disciplina tivessem uma formação diversa, de onde depreendemos que não haveria propostas concretas neste domínio, referentes à educação de infância e ajustadas ao contexto português.

Eram ainda definidos como objetivos:

- Aquisição e domínio da língua materna, oral e escrita, mediante o treino da comunicação e da expressão;
- Discurso sintaticamente articulado com progressão nas formas elaboradas;
- Criação verbal pessoal que estimula o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação infantis;
- Aprendizagem e prática da língua escrita, facilitada com a intensa prática da oralidade.

Os objetivos em que a linguagem escrita está presente são sempre referentes à sua 'aquisição', 'treino' e 'domínio'. Ora, esta não é a realidade da educação pré-escolar, como temos vindo a explicar no desenvolvimento deste trabalho e também não acreditamos que o fosse naquela altura. Dado que estes programas eram definidos para a formação de professores do ensino primário e de educadores de infância, julgamos que esta realidade apenas respeitava à formação dos primeiros profissionais da educação. Esta concepção é alicerçada na transcrição que a seguir se apresenta, referente à orientação metodológica dos conteúdos desta disciplina:

> «É importante que esta disciplina leve os alunos a ultrapassarem os métodos tradicionais do ensino da gramática, essencialmente orientados para a memorização de uma metalinguagem. Não é suficiente, nem é talvez absolutamente necessário que os alunos aprendam uma nomenclatura abstracta dos factos da língua, o que é urgente é que compreendam esses factos».

Era ainda afirmado, no mesmo documento, que este «programa para a renovação do ensino da língua constitui uma primeira tentativa. É natural que ela venha a ser superada pela força da rápida evolução dos estudos linguísticos», correspondendo «à preparação profissional dos futuros professores», pelo que «o programa propõe uma iniciação descritiva às técnicas de iniciação à leitura e à escrita» (op. cit.).

Neste sentido, era pressuposto que os alunos ficassem na posse de uma formação básica aberta e disponível a uma constante atualização, de acordo com informações subsequentes, tal como se espera que aconteça ainda nos dias de hoje.

Na área das expressões estavam definidos, pelo MEIC, objetivos para a literatura infantil, correspondentes ao 2.º ano de formação. Tal como o referimos anteriormente, esta poderia ser outra possibilidade de aproximação ao código escrito, tendo o livro, por exemplo, como objeto, da base de contacto da criança com aquele tipo de linguagem.

Apesar desta realidade, através de uma leitura flutuante do programa, percebemos que a definição desta disciplina apenas visava uma intencionalidade educativa que apresentasse à criança textos literários de qualidade, com vista ao desenvolvimento da sua criatividade poética, podendo ser uma forma de resposta à sua imaginação que naturalmente se manifesta ou ainda como uma forma de a ajudar a interpretar o mundo em que vive, apostando na formação de valores sociais e morais, pois sendo «a literatura um reflexo do Mundo que reveste as mais variadas formas, todo o texto a ser dado à criança adquire uma importância fundamental para a sua formação» (MEIC, 1976/77).

As inferências possibilitadas pelo nosso trabalho de pesquisa, fazem-nos crer que a abordagem à linguagem escrita, na formação de educadores de infância, seria um domínio que não estava presente nos programas e planos de estudos da época, o que poderá ter acontecido, de igual modo, nos anos seguintes à extinção da antiga EMP de Faro, a julgar pelo Despacho n.º 52/77 de 10 de maio, onde se pode ler:

> «Considerando que não está prevista a modificação dos currículos e programas das Escolas do Magistério Primário, dada a sua situação de extinção progressiva, - propõe-se a publicação no Diário da República de um despacho com o seguinte texto: (...) A criação de Escolas Superiores de Educação prevista para breve e a extinção já iniciada de algumas Escolas do Magistério Primário aconselham a não alteração dos currículos e programas em vigor nas Escolas do Magistério Primário».

Na década de 1990, segundo Pereira, Carolino e Lopes (2007), as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico e de educadores de infância foi assegurada, no domínio público, exclusivamente pelas ESE o que originou, segundo as autoras, «profundas transformações no domínio curricular» (pp. 202-203), situação que analisaremos em seguida.

O BACHARELATO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O COMPLEMENTO DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

Reportando-nos à nossa experiência pessoal, resultante da formação inicial (o bacharelato em educação de infância, entre os anos letivos de 1994/95 e 1996/97), podemos afirmar que a linguagem escrita era um assunto que já tinha alguma relevância ou presença na formação de educadores de infância, mas não tanta como na atualidade.

Apesar de, até ao final da nossa formação, a não existência, até ao final da nossa formação, de um quadro de referência comum para os educadores de infância, dado que só em 1997 foram publicadas as OCEPE, poderá justificar a nossa afirmação anterior. Deste modo, estes profissionais atuavam em conformidade com a sua formação, conhecimentos, criatividade e intuição, o que se refletia também nas práticas que se desenvolviam (ou não) na abordagem à linguagem escrita. No *Plano de Estudos* então em vigor[66], estavam contempladas as disciplinas de Técnicas de Expressão do Português e Aquisição da Linguagem Oral e Escrita. É nesta segunda disciplina que deteremos a nossa análise, ainda que breve, por ser a que mais se aproxima do objeto deste estudo.

[66] Portaria n.º 588/86, de 10 de outubro.

A disciplina de *Aquisição da Linguagem Oral e Escrita* era lecionada no 2.º ano do Bacharelato em Educação de Infância, no seu 2.º semestre. Tal como os Planos de Estudos da EMP de Faro, que tivemos a oportunidade de consultar, também o programa desta disciplina (Anexo II), nos causa algumas dúvidas, pois é apresentado como sendo um projeto a desenvolver no curso de Educadores de Infância e no de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivos:

- Dominar os instrumentos conceptuais básicos para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita:
- Consciencializar-se da importância das aquisições no domínio da língua materna, oral e escrita, para a integração e sucesso escolar da criança;
- Analisar as perspetivas teóricas sobre a aquisição da linguagem;
- Conhecer as etapas do desenvolvimento da linguagem;
- Refletir sobre a importância do contexto comunicativo na construção da linguagem;
- Conhecer os mecanismos psicolinguísticos subjacentes à construção das competências necessárias à aprendizagem da língua escrita;
- Analisar criticamente os métodos tradicionais de ensino da leitura;
- Definir estratégias adequadas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita com base em pressupostos de natureza psicolinguística.

Tal como no *Plano de Estudos* da EMP de Faro, e à luz da nossa experiência como aluna, entendemos que estes programas eram definidos de um modo geral para a formação de educadores e professores, sendo adequados, de modo particular, à formação dos profissionais de educação em causa. Só assim se pode justificar a intenção de analisar criticamente os métodos de ensino da leitura e a definição de estratégias adequadas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, estratégias que serão definidas para o ensino e aprendizagem formais deste tipo de linguagem.

Todavia, não podemos deixar de assinalar a evolução que inferimos através de um olhar aos objetivos definidos nos anos 70 e aos referentes aos anos 90 do século XX: enquanto antes se aludia muito aos aspetos e aos conceitos da psicolinguística como forma de proporcionar uma melhor aquisição e domínio da língua materna na criança, nos anos 90 eram também os conceitos da psicologia do desenvolvimento que estavam presentes na formação de educadores, no que à linguagem escrita respeita. A preocupação pelo conhecimento das etapas de desenvolvimento da linguagem e dos instrumentos conceptuais básicos para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita são exemplo dessa evolução epistemológica.

No que à linguagem escrita consigna, de forma particular, assinalamos um aspeto comum: as nossas ilações, advindas das consultas aos respetivos programas, conduzem-nos ao reconhecimento de uma maior evolução no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral e não tanto à escrita. Nas duas realidades, os objetivos direcionados para a linguagem escrita são respeitantes à 'aquisição', 'treino' e 'domínio', incidentes no processo de ensino-aprendizagem, algo que sabemos não fazer parte da ação educativa do educador de infância. O que nos leva a supor que, mais uma vez, a abordagem à linguagem escrita, apesar de presente nos programas consultados, apenas era destinada à formação de professores e não de educadores.

Exceção feita quando nos detemos num subponto do programa referente a pré-requisitos cognitivos, linguísticos e socioafetivos requeridos para a aprendizagem da linguagem escrita. Ora sabemos que as estratégias promovidas para a aquisição destes pré-requisitos consistiam no desenvolvimento de atividades direcionadas para competências visuomotoras e visuopercetivas. Contudo, a consciência metalinguística também estaria presente, apesar de não ser feita referência à consciência fonológica em particular, como uma das competências facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita, em contexto de educação pré-escolar.

Também em relação aos conteúdos programáticos, tal como nos objetivos, não podemos fazer afirmações restritas, dado que os métodos tradicionais de ensino da leitura bem como a escolha da metodologia a seguir eram outros dos aspetos presentes. Das inferências que fazemos ficamos em dúvida sobre onde seria estabelecido o limite para a formação de educadores de infância e onde começaria o programa para a formação de professores.

São os conteúdos programáticos da disciplina de Aquisição da Linguagem Oral e Escrita que elucidam as nossas percepções e que a seguir transcrevemos:

- Linguagens; linguagens humanas:
  - Línguas naturais humanas: propriedades específicas.
  - Língua oral e língua escrita.
  - As línguas quanto à forma de representação escrita.
- Língua oral:
  - Perspetivas teóricas sobre a aquisição da linguagem: Skinner; Chomsky; Piaget.
  - Etapas do desenvolvimento da linguagem:
    - Os sons – percepção e produção; consciência da estrutura fonológica;
    - A palavra; a frase – compreensão e produção dos enunciados pela criança.

- α A interação adulto-criança e a construção da linguagem.

– Língua escrita
  - α O ato de ler: decifração – descodificação e compreensão.
  - α Pré-requisitos cognitivos, linguísticos e socioafetivos necessários à aprendizagem da língua escrita: a) a evolução do conceito de língua escrita; b) a consciência metalinguística; c) a motivação.
  - α Métodos tradicionais de ensino da leitura e sua fundamentação.
  - α A escolha da metodologia a seguir: estratégias baseadas na percepção e estratégias baseadas na competência linguística e na capacidade cognitiva da criança.

Pela nossa experiência pessoal e por aquilo que temos capacidade de nos recordar, assaltando as "gavetas da nossa memória", apenas relembramos uma assunção à abordagem à linguagem escrita, no âmbito da educação pré-escolar, num seminário desenvolvido para o efeito, em contexto de Prática Pedagógica III (3.º ano de formação), dinamizado por uma professora convidada de uma outra universidade. Recordamos, com agrado, o quão fascinados ficámos ao perceber que estratégias simples, mas não simplistas, podiam fazer toda a diferença no desenvolvimento das nossas práticas, no que a esta área respeita.

Recordamos, de igual modo, aquando do nosso CFCP, a surpresa e o fascínio demonstrados pela docente da disciplina de *Língua Portuguesa: descoberta e aprendizagem*, ao deparar-se com exemplos oriundos das nossas práticas profissionais e partilhados em contexto de sala de aula: desde livros de histórias construídos com e pelas crianças, a cartões com o seu nome inscrito para que pudessem consultar e escrever o seu próprio nome, a narrativas de identidade (Malavasi e Zoccatelli, 2013) do grupo de crianças. Foi algo que nos ficou na memória e que nos leva a facilmente relembrar a surpresa da docente ao tomar conhecimento do registo de uma atividade desenvolvida em contexto de sala de atividades de jardim de infância e que expressou assim: «Mas vocês fazem isto com os meninos...?!». Decorria o ano letivo de 2000/01.

Tal como já tivemos oportunidade de explicar no Capítulo I, os cursos de CFCP foram criados para dar a oportunidade a educadores e professores do 1.º ciclo profissionalizados de realizarem a licenciatura na sua área, dado que na altura da sua formação inicial era apenas o bacharelato. Eram cursos de dois anos de formação em regime pós-laboral, lecionados na ESE de Faro, em que o primeiro ano era generalista para educadores ou professores e apenas o segundo ano do curso era diferenciado, consoante a área de especialização: Educação Especial e Apoios Educativos ou Educação e Expressão Artística.

No 1.º ano do curso de CFCP para educadores de infância existia a disciplina *A Língua Portuguesa: descoberta e aprendizagem* (Anexo III). Na leitura feita ao seu programa, comparativamente com o do bacharelato, analisado anteriormente, já sentimos alguma diferença e diríamos mesmo evolução, em termos de objetivos e mesmo de conteúdos, que assinalaremos, apesar de algumas semelhanças evidentes:

- Enquanto no programa do Bacharelato em Educação de Infância era esperado que os formandos dominassem os instrumentos conceptuais básicos para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da língua materna oral e escrita, no curso de CFCP era pretendido que aprofundassem os mesmos instrumentos;
- Apesar de ser objetivo a definição de estratégias adequadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo para o contexto de educação pré-escolar, algo que não concebemos, no primeiro programa aquelas eram alicerçadas com base em pressupostos de natureza psicolinguística, enquanto no segundo já eram (pelo menos, se assim o podemos dizer) com base na competência linguística e na capacidade cognitiva da criança.

No que aos conteúdos programáticos diz respeito, apesar das suas muitas semelhanças, apenas assinalaremos os aspetos em que consideramos ter havido uma evolução, na nossa concepção:

- No ponto correspondente à linguagem verbal humana e a outras linguagens, já era feita uma alusão ao alfabético fonético, assim como eram exploradas as diferentes representações para a linguagem verbal – os sistemas de escrita alfabético, silábico e logográfico[67].
- O ponto relativo à língua oral era em tudo semelhante ao programa anterior, exceção feita à inclusão de um subponto correspondente aos aspetos biológicos e cognitivos da linguagem oral.
- No que ao ponto correspondente à língua escrita respeita, além de estar mais desenvolvido em diversos conteúdos, percecionamos uma maior aproximação à criança e ao seu processo de desenvolvimento nesta área, em detrimento dos conceitos mais centrados nos aspetos técnicos e processuais presentes (de forma acentuada) no programa anterior, tais como:

[67] Modo de escrever tão depressa como se fala, estenografia (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, http://www.priberam.pt).

- A aprendizagem da leitura como uma construção ativa da criança (ao que acrescentaríamos da escrita também, aludindo a uma aprendizagem socio construtivista, tendo a criança como um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento);
- O conceito de escrita na criança (que entendemos poder ser uma aproximação às denominadas concepções precoces sobre a linguagem escrita);
- O papel das atividades interdisciplinares na aprendizagem da leitura e da escrita (o que subentende a linguagem escrita como um processo de aprendizagem holística);
- A importância da educação pré-escolar no desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita (por aproximação ao papel do educador, em termos didáticos, na emergência da linguagem escrita).

No entanto, não podemos deixar de assinalar a (ainda) presença de conteúdos direcionados para os modelos de leitura (ascendentes, descendentes e interativos), bem como a escolha de metodologias correspondentes, quando não é, de todo, essa a nossa concepção de educação de infância, no que a esta área respeita.

Foi com a publicação das OCEPE (ME, 1997), que se assumiu, como referência para todos os educadores da rede de educação pré-escolar do ME, que a linguagem escrita também faz parte deste nível educativo, o que não quer dizer que as práticas destes profissionais se tenham alterado em relação a este domínio (Horta, 2007), de forma imediata, o que nos remete, novamente, para a formação destes profissionais da educação no que a esta área respeita.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerada como um fator essencial de qualidade da educação pré-escolar, a formação dos educadores de infância foi uma das áreas consideradas no programa de expansão e desenvolvimento deste nível educativo. Assim, foi estipulado pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo) que os educadores deveriam passar a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores conferentes do grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação.

Desde a entrada em vigor da referida legislação até ao ano letivo 2008/09, na ESEC da Universidade do Algarve funcionou a licenciatura em educação de infância, numa formação de quatro anos, em que a disciplina de *Desenvolvimento da Linguagem Verbal* (DLV) fazia parte integrante do plano de estudos, como uma disciplina anual, lecionada no 3.º ano de formação, num total de 120 horas (Anexo IV).

Após o término do nosso mestrado, com a dissertação intitulada *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Representações das educadoras de infância cooperantes*, apresentada à Universidade do Algarve em 2006[68], ficámos muito mais atentos e despertos para esta realidade. Foi por sentirmos algumas incongruências e ausências na forma como as alunas implementavam as suas práticas, no âmbito da abordagem à linguagem escrita feita em contexto de prática pedagógica, nos jardins de infância onde desenvolvíamos o nosso processo de supervisão, que decidimos conversar com a docente de DLV no sentido de propor a construção conjunta de uma ficha de unidade curricular, à luz da restruturação dos cursos de formação de professores e educadores que tinha início nessa altura, por forma de resposta ao processo de Bolonha.

A nossa proposta foi muito bem aceite por parte da docente de DLV e, de forma conjunta, foi dado início ao processo de construção de uma ficha de unidade curricular que seria lecionada, uma parte pela docente do Grupo Disciplinar de Português, mais direcionada para a aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal e para a literacia emergente, e outra parte pela docente do Grupo Disciplinar de Teoria e Desenvolvimento Curricular, educadora de infância (como formação inicial) e mais dirigida para as didáticas, no sentido de apresentar estratégias de abordagem à linguagem escrita.

[68] Posteriormente publicada, em 2007, com o título *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?*, pela Editorial Novembro, de Penafiel.

Esta proposta não passou de um documento de trabalho que não chegou a ser aprovado, ou sequer considerado, pelos órgãos competentes. Muitas e diversas mudanças ocorreram internamente e foi na ausência da primeira colega e como docente do recém-criado Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, que tivemos a oportunidade de construir a ficha de unidade curricular de *Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita* (DOAE), que ainda hoje lecionamos.

A partir do ano letivo de 2010/2011 aquela disciplina anual (DLV), em vigor na (antiga) licenciatura em educação de infância, deu lugar a uma unidade curricular (uc) trimestral, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, num total de 23 horas de contacto, em regime de seminário (Anexo V).

Não temos o intuito de examinar ou tampouco discutir a forma como o anterior programa (DLV), em uso na antiga licenciatura em educação de infância, estava construído e, concomitantemente, como esta disciplina era lecionada, comparativamente com a atual (DOAE). Contudo, consideramos que a análise, ainda que breve, dos dois programas poderá, de alguma forma, ajudar a contextualizar a mudança nas opções educativas que os suportam (diretamente ligada à alteração de docente), onde não podemos deixar de assinalar algumas ausências e incongruências na abordagem à linguagem escrita[69].

Numa leitura flutuante aos dois documentos, apenas faremos uma breve análise aos aspetos referentes aos seus objetivos e competências (Quadro 3 – Objetivos e competências), aos conteúdos programáticos (Quadro 4 – Conteúdos programáticos) e aos métodos de avaliação (Quadro 5 – Métodos de avaliação) propostos em ambos os documentos. Por entendermos ser de mais fácil leitura, elaborámos, quanto a estas três componentes, três quadros distintos, que analisaremos interpretativamente *de per si*.

Antes de darmos início à análise desses aspetos, destacamos o facto destas duas disciplinas (atualmente intituladas de unidades curriculares) terem nomes distintos: uma de "Desenvolvimento da Linguagem Verbal" e outra de "Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita".

Não temos como saber acerca da definição do nome da primeira, mas facilmente somos remetidos, a julgar pela sua denominação, para a evidência, na formação inicial de educadores, dada apenas ao desenvolvimento da linguagem verbal.

[69] Agora detetadas por nós na consulta feita ao programa anterior (DLV) e que, à data da sua lecionação, eram-nos por demais evidentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas em educação pré-escolar, das quais fazíamos a supervisão, tal como já o referimos.

Por seu turno, a unidade curricular de DOAE foi assim chamada por referência ao domínio com a mesma designação consignado nas OCEPE, dentro da área de conteúdo de Expressão e Comunicação. Além da clara referência à proposta curricular estabelecida para a educação pré-escolar, pelo seu nome já nos será possível vislumbrar, também, uma alusão à linguagem escrita na formação de educadores.

Desenvolvimento da Linguagem Verbal	**Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita**
Objetivos	**Competências**
– Dominar os conceitos fundamentais, no domínio da psicolinguística, para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita; – Conhecer as etapas do desenvolvimento da linguagem; – Refletir sobre a importância do contexto comunicativo na construção da linguagem; – Perspetivar estratégias para o desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças; – Desenvolver competências comunicativas e sensibilidade estética em função da futura atividade profissional.	• Instrumentais: – Apreender as teorias mais relevantes na explicação do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem; – Conhecer estratégias específicas de intervenção que potencializarão o desenvolvimento da linguagem; – Conhecer atitudes potencializadoras de desenvolvimento da linguagem escrita; – Analisar a proposta curricular adequada à educação pré-escolar, nesta área do conhecimento; – Desenvolver competências de registo, nomeadamente na utilização adequada da norma padrão em produções orais e escritas. • Interpessoais: – Compreender a importância do desenvolvimento da linguagem oral para a posterior aquisição da linguagem escrita; – Apreender a importância do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita no quadro do desenvolvimento global da criança. • Sistémicas: – Compreender a relação entre a linguagem oral e a escrita; – Reconhecer o papel do educador, em termos didáticos, na emergência da linguagem escrita; – Revelar abertura, recetividade, e capacidade de interpretação face ao conhecimento e à inovação, com base numa atitude crítica, fundamentada e multidimensional.

Quadro 3 - Objetivos e competências

Através da leitura ao Quadro 3 – Objetivos e competências, facilmente depreendemos que na disciplina de DLV eram definidos objetivos e na de DOAE são definidas competências, subdivididas em instrumentais, interpessoais e sistémicas.

Não pretendemos aqui discutir sobre a diferença e/ou a pertinência da determinação das intenções a alcançar, mas não podemos deixar de assinalar o facto de termos percebido que na disciplina de DLV não havia um único objetivo definido para a linguagem escrita e/ou para o papel do educador no desenvolvimento desse domínio. As intenções de trabalho para esta disciplina eram referentes a conceitos no âmbito da psicolinguística, com vista à compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Era também definido como objetivo o conhecimento das diferentes etapas de desenvolvimento da linguagem (supõe-se que oral), a reflexão sobre a importância do contexto comunicativo para que esse desenvolvimento se processasse, bem como a perspetiva de estratégias para esse fim.

Encaramos como positiva toda a importância atribuída, no desenvolvimento do programa, ao progresso da linguagem verbal e ao conhecimento, por parte dos futuros educadores, às diferentes fases pelas quais as crianças passam, bem como ao conhecimento de estratégias que pudessem vir a desenvolver com vista a uma melhor atuação na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1979) nesta área. Todavia, assinalamos uma sentida ausência na inter-relação que sabemos existir entre um bom desenvolvimento da linguagem oral com uma posterior aquisição e aprendizagem da linguagem escrita (cf. Horta, 2007), que assumimos como um aspeto crucial na formação de educadores, para uma adequada atuação neste sentido.

Um outro aspeto positivo, e que agora consideramos em falta na ficha de unidade curricular de DOAE, após o desenvolvimento deste estudo, é a alusão às competências comunicacionais que deve o educador possuir e/ou desenvolver com vista a um melhor desempenho na sua prática profissional, assim como a promoção dessas competências nas crianças (acrescentamos nós).

As competências definidas para DOAE, além da ausência de capacidades precisas para o desenvolvimento e a promoção de competências comunicacionais, fazem uma referência clara ao desenvolvimento da linguagem oral, à importância do conhecimento da inter-relação existente entre este tipo de linguagem e a escrita, bem como ao papel do educador como potencializador do desenvolvimento destas duas vertentes da linguagem. Todavia, temos consciência de que a sua definição se vislumbra como muito ambiciosa, dado que o trimestre apenas conta com sete semanas de lecionação, num total de 23 horas de contacto, tal como o deixámos expresso atrás.

A nossa tentativa, na definição destas competências, é a de que os futuros educadores fiquem na posse de um conhecimento teórico-científico e didático atualizado, tanto em relação ao desenvolvimento da oralidade, como à abordagem da linguagem escrita e ainda na relação e na implicação que a primeira tem na posterior aquisição e aprendizagem da segunda.

É nossa pretensão, ainda, que se faça uma análise às concepções precoces sobre a linguagem escrita, para que os formandos tenham a percepção da importância da consciência fonológica em todo o processo, para que possam proporcionar estratégias adequadas ao sucesso educativo das crianças com quem virão a trabalhar.

Relativamente aos conteúdos programáticos, além daqueles diretamente relacionados com os tópicos discriminados, incidimos nos que estavam diretamente subjacentes à linguagem escrita, no caso de DLV, e à relação existente entre a linguagem oral e escrita, bem como à linguagem escrita na educação pré-escolar, no caso de DOAE[70] (Quadro 4).

Desenvolvimento da Linguagem Verbal	**Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita**
Conteúdos programáticos	
1. A linguagem verbal humana	1. A linguagem humana
2. A aquisição e o desenvolvimento da fonologia	2. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem
3. A linguagem escrita	3. A comunicação verbal
- Concepções precoces acerca da linguagem escrita	4. A linguagem oral e a linguagem escrita
- Modelos de aprendizagem da leitura em vários estádios ou fases	- Relação e principais diferenças entre estes dois tipos de linguagem
- Modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal	- Concepções precoces sobre a linguagem escrita
- A escolha de metodologias baseadas no desenvolvimento da percepção e da memória visual e auditiva, lateralidade e orientação espacial na competência linguística da educação pré-escolar	5. A linguagem escrita na educação pré-escolar
4. Literatura e enriquecimento da linguagem	- Desenvolvimento de competências metalinguísticas
	- A consciência fonológica na abordagem à linguagem escrita
	- O papel do educador

Quadro 4 - Conteúdos programáticos

[70] Por considerarmos serem muitos e não se justificar a sua discriminação, designadamente dos seus subpontos.

Pela leitura do Quadro 4 – Conteúdos programáticos, depreendemos que os conteúdos programáticos definidos para a disciplina anual de DLV estavam, na sua maioria, direcionados para o desenvolvimento da linguagem verbal, nos seus pontos 1 (a linguagem verbal humana) e 2 (Aquisição e desenvolvimento da fonologia). A outra metade da disciplina era dividida entre a linguagem escrita (ponto 3) e a literatura e o enriquecimento da linguagem (ponto 4).

Deter-nos-emos sobre o ponto 3 (a linguagem escrita), tal como o referimos anteriormente, por ser este o aspeto sobre o qual se debruça este estudo e que mais nos chamou a atenção, nem sempre pelas melhores razões.

Neste ponto do programa, a docente abordava vários aspetos, tais como: as concepções precoces sobre a funcionalidade da escrita; os modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases; os modelos de desenvolvimento da escrita no ensino formal; e ainda a escolha de metodologias baseadas no desenvolvimento da percepção e memória visual e auditiva, lateralidade e orientação espacial e na competência linguística da criança no pré-escolar.

Consideramos que as concepções precoces sobre a linguagem escrita são um dos pontos da formação dos educadores, nesta área curricular, que devem ser abordadas e, se possível, aprofundadas, estando também presentes nos conteúdos programáticos a desenvolver na ficha de unidade curricular de DOAE, tal como já o assinalámos.

Agora os outros três subpontos do programa, no âmbito da linguagem escrita é que nos fazem refletir, tal como aconteceu com os programas analisados anteriormente. Tanto os modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases, como os modelos de desenvolvimento da escrita no ensino formal não se coadunam com a educação pré-escolar, nem tampouco com as competências que são requeridas ao educador de infância no desenvolvimento desta área do currículo. Não entendemos a necessidade de explorar estes dois conceitos numa fase em que apenas se promove uma abordagem à linguagem escrita, numa perspetiva de literacia emergente.[71]

[71] Segundo Mata (2008), foi na Nova Zelândia e nos Estados Unidos que alguns autores começaram a chamar a atenção para «conhecimentos emergentes de literacia». Ainda de acordo com esta autora, a perspetiva de literacia emergente «assenta em pressupostos onde o papel atribuído à criança é central» e esta terminologia «procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras» (op. cit., p. 10).

Questionamo-nos se tal seria devido a uma falta de conhecimento, por parte da docente que concebeu o programa, relativamente ao papel que compete ao educador nesta área do currículo ou se, por outro lado, estaria a ser feita uma clara alusão à antecipação do ensino formal que compete ao 1.º ciclo do ensino básico, no que à linguagem escrita e, no caso, à leitura, respeita. Relembramos a especificidade deste nível educativo, onde apenas se faz uma abordagem à linguagem escrita e não é esperado um processo de ensino e aprendizagem da mesma.

Outro aspeto com o qual não concordamos é com o facto de serem fomentadas metodologias baseadas no desenvolvimento da percepção e memória visual e auditiva, lateralidade e orientação espacial. Desde os anos 70 do século passado, que diversos investigadores defendem e explicam que o enfoque nas atividades de abordagem à escrita, na educação pré-escolar, deve ser relativo aos aspetos psicolinguísticos (ao que o programa de DLV aludia, sim) e ao desenvolvimento de competências metalinguísticas (com enfoque na consciência fonológica), ao invés da ênfase colocada nos aspetos percetivos da aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, com predominância nas atividades de papel e lápis (cf. Horta, 2007).

Foi este o aspeto que nos chamou a atenção no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos alunos da antiga licenciatura, tal como o explicámos anteriormente, e que nos levou a propor a construção de um programa conjunto entre as duas docentes. Começámo-nos a aperceber, no desenvolvimento do nosso processo de supervisão, que as alunas teriam que construir, no âmbito de DLV, um portefólio com fichas de trabalho pré-elaboradas para a abordagem à linguagem escrita no decorrer do seu estágio, que levariam as crianças, essencialmente, à realização de grafismos, ao controlo do traço e ao desenvolvimento da sua coordenação óculo-manual.

Prosseguindo a nossa leitura no Quadro 4, agora relativa a DOAE, os seus conteúdos recaem sobre a linguagem humana, na perspetiva do conhecimento das diferentes teorias sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e sobre a comunicação verbal, numa primeira fase de lecionação da uc.

Na segunda parte da uc, os conteúdos programáticos são desenvolvidos de acordo com a relação e as principais diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita e as concepções precoces sobre a linguagem escrita. No que à linguagem escrita na educação pré-escolar diz respeito, de forma particular, a ênfase é colocada no desenvolvimento de competências metalinguísticas, designadamente da consciência fonológica, e no papel do educador como intermediário, modelo e proponente de situações de aprendizagem nesta área curricular.

Temos noção, tal como já o explicámos anteriormente, que as competências que pretendemos que os formandos adquiram possam ser ambiciosas, face ao (pouco) tempo que comporta um trimestre no plano de estudos (7 semanas de aulas), mas em correspondência aos conteúdos programáticos, perante o limite temporal que nos assiste, entendemos, até à data, serem estes os aspetos que devem ser abordados (sem possibilidade de aprofundamento pelos motivos já explicados), com especial incidência nas didáticas[72].

Apesar destas condicionantes, fazemos ainda um esforço no sentido de os formandos terem um contacto direto com o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por nós consideradas de qualidade, no desenvolvimento da abordagem à linguagem escrita, através de visitas a contextos educativos, e indireto pela partilha de práticas de educadoras de infância que desempenham funções em contextos de creche e de jardim de infância e que privilegiam este tipo de linguagem no seu dia-a-dia pedagógico.

Todavia, assumimos que, após o desenvolvimento deste estudo e através do conhecimento adquirido com o mesmo, a ficha da uc de DOAE irá sofrer alterações designadamente, na necessidade que agora sentimos da aquisição e/ou desenvolvimento de competências comunicacionais, tanto no futuro educador como a promover nas crianças com quem virão a trabalhar (a começar por aquelas com as quais desenvolvem a sua prática de ensino supervisionada, no decorrer da sua formação).

No que concerne às propostas avaliativas, respetivamente para DLV e DOAE, estas serão apresentadas no Quadro 5 – Métodos de avaliação, que passaremos a analisar em seguida.

[72] Na licenciatura em educação básica, que se constitui como um critério de acesso a este mestrado, coexistem as uc's de *Linguística e Aquisição da Linguagem*, *Técnicas de Expressão Verbal*, *Língua Portuguesa* e *Didática do Português*, pelo que entendemos que deve ser dada primazia às didáticas da abordagem à linguagem escrita em educação pré-escolar, no ciclo de estudos a que se destina.

Desenvolvimento da Linguagem Verbal	**Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita**
Métodos de avaliação	
1. Avaliação contínua: a efetuar ao longo do ano, constando dos seguintes momentos: 1.1. Avaliação diagnóstica nas primeiras duas aulas teórico-práticas do 1.º semestre; 1.2. Avaliação formativa durante os dois semestres, consistindo na realização de trabalhos teórico-práticos e/ou práticos (um trabalho realizado em parceria sobre um tópico do desenvolvimento linguístico; um trabalho realizado em parceria sobre uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura; outros trabalhos teórico-práticos realizados nas aulas teórico-práticas); **1.3.** Avaliação sumativa, através da realização de dois testes escritos obrigatórios, a realizar no final dos semestres.	A. Realização de um portefólio individual – que evidencie as aprendizagens efetuadas na unidade curricular; B. Construção e apresentação individual de um instrumento promotor do desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita + fundamentação teórica de suporte: - Construção e apresentação do instrumento; - Fundamentação teórica de suporte (a incluir no portefólio + foto do instrumento).

Quadro 5 - Métodos de avaliação

No quadro 5 evidenciamos as propostas avaliativas para o desenvolvimento das referidas disciplina (DLV) e unidade curricular (DOAE). No caso de DLV, não entendemos o que se pretendia com a avaliação diagnóstica nas duas primeiras aulas teórico-práticas, ainda que realizada como uma componente formativa. Ao consultar o plano de estudos da última licenciatura em educação de infância (Anexo VI), ao qual se reporta o programa em análise, percebemos que fazia parte do mesmo a disciplina anual de Linguística e literatura. Não pretendemos fazer a análise de mais este programa, mas questionamo-nos se a intenção seria de avaliar as precedências, em termos de conhecimentos, por parte dos alunos, em referência àquela disciplina.

Outra das formas de avaliação prevista era a realização de trabalhos, em parceria, tal como se encontravam em contexto de prática pedagógica, nas respetivas salas de jardim de infância onde estas decorriam, acerca de um tópico do desenvolvimento linguístico, que incidisse numa obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura[73] e ainda outros trabalhos desenvolvidos nas aulas teórico-práticas[74].

[73] O Plano Nacional de Leitura tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. É uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumido como uma prioridade política. Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela

No que aos critérios de avaliação sumativa respeita, estes eram constituídos por dois testes escritos, a realizar no final de cada semestre letivo, o que, para nós, corresponde à ideologia de um ensino por objetivos, mais direcionado para o alcance de resultados académicos. Não colocando em causa nenhuma das variáveis que possam estar implicadas (e que não controlamos), não podemos deixar de assinalar o nosso conhecimento empírico sobre a considerável taxa de reprovação nesta disciplina.

Continuando a leitura analítica do Quadro 5 - Métodos de avaliação**,** depreendemos que, se em DLV a avaliação estava em correspondência com o cumprimento de objetivos, no caso de DOAE, a mesma corresponde à promoção do desenvolvimento de competências, em termos de conhecimentos, por parte dos formandos. A realização de um portefólio de aprendizagens, bem como a construção (e apresentação) de um instrumento potencializador do desenvolvimento da linguagem oral e escrita são exemplo do que assumimos.

É nosso intuito que os formandos desenvolvam competências na área do saber e do saber fazer, no que a esta área curricular respeita, pois também nós enfatizamos uma «praxis educacional como paradigma de construção de conhecimentos, pela mobilização da auto análise, reflexão e atitude investigativa» (Portugal, 2009, p. 9).

Tentamos, na verdade, com a conceptualização desta uc:

- Não abranger "um pouco de tudo", mas efetuar escolhas, renunciando com ponderação;
- Definir as prioridades do ponto de vista do formando e da sua evolução epistemológica desejável;
- Basearmo-nos numa análise de situações profissionais mais comuns e problemáticas no início do seu desempenho pedagógico nesta área, como fundamento de uma formação inicial que vise o essencial;
- Não ignorar as questões, dúvidas e incertezas dos formandos, que os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros (Perrenoud, 2008).

comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura (http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

[74] De onde depreendemos o surgimento do portefólio de fichas de trabalho de que tivemos conhecimento através das práticas desenvolvidas pelos formandos, no âmbito das práticas pedagógicas.

Tendo toda uma concepção teórica, científica e didática como suporte da sua ação, pretende-se que os alunos evidenciem, na prática, os conhecimentos adquiridos e a forma como conseguem fazer uso deles, designadamente através da construção, de forma individual, de um instrumento que promova o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, que, ao ser concebido e realizado por cada formando, é em sua posse que este fica, podendo e devendo ser aplicado logo no desenvolvimento da sua prática de ensino supervisionada.

Pela qualidade, criatividade e inovação reveladas pelos alunos, desde a primeira edição do mestrado em educação pré-escolar, a que pertence esta uc, tendo sempre o aspeto lúdico como referencial na sua construção e posterior aplicação, estes instrumentos têm feito parte de exposições que temos vindo a desenvolver no âmbito de seminários de encerramento das atividades letivas dos mestrados de formação de professores e educadores, assim como de palestras que desenvolvemos regularmente, na Biblioteca Municipal de Faro, com o objetivo de os dar a conhecer a uma comunidade educativa mais alargada.

A nossa intenção com o desenvolvimento destes pontos era evidenciar a evolução que inferimos, ora através da consulta a documentos ora pelo acompanhamento que temos vindo a usufruir na formação de educadores de infância, no que à linguagem escrita respeita, tendo como exemplo e suporte os documentos sobre os quais assentam esses conteúdos programáticos. Na verdade, foi o nosso sentimento de responsabilidade como formadora que nos impeliu a esta breve análise dos programas respeitantes ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, lecionados na formação de educadores, no Algarve, desde que temos conhecimento da mesma.

Apesar de alguns avanços nos conteúdos programáticos definidos, assim como nos objetivos que se pretendiam atingir com a lecionação dos mesmos, consideramos que estes eram mais direcionados para os aspetos técnicos e processuais, com vista ao desenvolvimento de pré-requisitos, com alguma ênfase colocada na aprendizagem dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura. Sentimos, de igual modo, em todos eles, a falta de um conteúdo programático destinado à abordagem da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, por sabermos da importância de um bom desenvolvimento da primeira para a posterior aprendizagem da segunda.

Refletimos, de forma mais incidente, na análise dos dois últimos programas lecionados na formação de educadores na ESEC de Faro, o anterior e o atual, por ser a realidade que temos vindo a acompanhar enquanto formadora nesta instituição.

De forma alguma era nossa intenção comparar, em termos valorativos, o programa de DLV e a ficha de unidade curricular de DOAE, mas não podemos deixar de salientar, além das evidências que já analisámos e referimos, a importância de um docente nesta área de formação que conheça efetivamente a realidade da educação pré-escolar, na medida em que, neste nível educativo, não se desenvolve uma iniciação formal ao processo de leitura e de escrita, muito menos se alude ao desenvolvimento de pré-requisitos para este tipo de aprendizagens, mas antes se promovem as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, Cruz e Cadime, 2014).

No entanto, não deixaremos, profissionalmente e como investigadora, de questionar e problematizar esta questão, em permanente mudança, tais como todos os outros aspetos sociais e culturais da nossa sociedade, que se refletem diretamente na formação dos profissionais de educação que desejamos. Por isso fazemos os possíveis por apostar na formação de profissionais numa perspetiva desenvolvimentista, para que se perspetivem em práticas centradas no estudo da criança, cuja ordem natural de desenvolvimento determina o rumo a dar à ação educativa.

O educador como «modelo escritor»

Segundo Portugal (2009), hoje em dia é amplamente aceite que a grande baliza na formação de profissionais da educação é a promoção da construção de alguém que, de forma constante, considera e questiona o seu trabalho e, com base na investigação, em diferentes ideias, informações e opiniões, procuradas pelo próprio ou partilhadas em contexto profissional, é capaz de desenvolver novas formas de trabalho e intervenção junto das crianças.

Tal pressupõe «que os educadores/professores se tornem profissionais críticos reflexivos, autores e decisores da natureza e qualidade da sua intervenção» (Sanches, 2012, p. 82), sendo esta aceção generalizada a qualquer área da sua prática educativa, e onde a sua autonomia e responsabilidade dependem de uma grande capacidade de refletir na e sobre a sua ação (Perrenoud, 2008).

Numa concepção sociocultural da educação, a linguagem escrita deve ser perspetivada como um produto social que deve ser colocado à disposição das crianças mais pequenas (Vygotsky, 1973), pelo que deve o educador favorecer «o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita» na sua prática educativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Foi por influência dos quadros teóricos de Piaget e de Vygostky que surgiram as atuais perspetivas sobre a apropriação de conhecimentos acerca da linguagem escrita em que, de

forma inequívoca, a educação pré-escolar, e particularmente, o educador de infância, desempenham um papel de especial relevância.

Também o conceito de ZDP, apresentado por Vygotsky (1979), veio revolucionar a concepção de ensino, pois até então considerava-se que só se deveria ensinar aquilo que estivesse de acordo com o desenvolvimento das crianças (em termos de pré-requisitos e de conceito de maturação). Este psicólogo, através dos seus estudos, veio-nos alertar para o desajuste de tal forma de ensinar, que só considerava uma boa prática aquela que precede o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Neste sentido, no que à linguagem escrita diz respeito, destacamos o facto de o educador dever ter em atenção o conhecimento das concepções precoces das crianças sobre este tipo de linguagem, devendo, para tal, proporcionar oportunidades de confronto entre a escrita inventada e a escrita alfabética como uma das muitas formas de analisar aquele saber alcançado.

De acordo com Viana *et al.* (2014), a comparação entre a "escrita das crianças" e a escrita que é realizada pelo educador possibilita o confronto entre as suas hipóteses e a escrita correta. Assim sendo, segundo aquelas autoras, é uma «dissonância cognitiva» que se cria, estimulando a criança a questionar as suas hipóteses (precoces) e a encontrar outras.

Num estudo efetuado por Ribeiro *et al.* (2014), com crianças portuguesas, estas investigadoras puderam perceber que no desenvolvimento de atividades desenvolvidas, segundo o interesse das crianças e através de estratégias lúdicas e motivadoras, em que houve a possibilidade de confronto entre a escrita inventada pelas crianças e a escrita do educador, verificou-se «um aumento substantivo dos resultados na prova de escrita inventada, o que reflete uma evolução nas conceptualizações acerca do impresso e da escrita» (p. 179).

Todavia, é também Vygotsky (*ibidem*) que critica o ensino (leia-se no sentido de abordagem) da linguagem escrita perspetivado como uma imposição do educador à criança, sem fundamento, a maior parte das vezes, nas suas reais necessidades e na sua própria atividade, o que se torna completamente desprovido de significado para ela (cf. Horta, 2007). Toda esta atividade terá de fazer sentido para a criança, sentido que decorre da sua própria experiência (Niza, 1989).

Assim, devem os educadores intencionalizar as suas estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita tendo em conta as competências e os saberes que as crianças já revelam, fruto da sua inserção numa sociedade alfabetizada e, de igual modo, fruto da própria ação do educador.

Tal como Ríos (2014), também nós consideramos que as letras (e o seu desenho) são um saber simples, que facilmente se aprende quando comparado com o processo complexo

de aprendizagem de todos os aspetos da linguagem escrita. Ainda segundo esta autora, são várias as implicações para a educação pré-escolar, no que a este tipo de linguagem respeita e que passamos a explicar em seguida.

Em primeiro lugar, a linguagem escrita não pode ser reduzida à mera escrita repetida das letras do alfabeto. Esta é uma tarefa que, pelo seu carácter repetitivo e fastidioso e, muitas vezes, desprovido de qualquer significado para as crianças, não contribui para a aquisição de comportamentos reveladores de que elas estão efetivamente a construir conhecimentos sobre a linguagem escrita (Viana *et al.*, 2014).

Não quer dizer que esta seja uma atividade "proibida", porém deve a mesma, por um lado, ter em atenção os verdadeiros interesses das crianças[75] e, por outro, não se apresentar associada (nem aos olhos das crianças) a um contexto avaliativo que lhes gere o sentimento de fracasso ou de insucesso (Ríos, 2014).

O facto da linguagem escrita ser interpretada por muitos como uma competência quase exclusivamente motora e, deste modo, se revestir de um carácter mecanicista, é também debatido por Vygotsky (1979), argumentando mesmo que, neste caso, se ensina as crianças a desenhar letras e a construir palavras com estas, mas não se ensina a linguagem escrita.

Em segundo lugar, as experiências proporcionadas pelo educador devem ser um contributo para a construção de um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever, para que escrevemos, para o contacto com diferentes tipos de textos e as suas finalidades.

Por fim e, em terceiro lugar, é importante (e necessário) que se escrevam vários tipos de texto (cartas de correspondência escolar, convites, recados, vivências das crianças e histórias reproduzidas e/ou inventadas, entre outros) e não apenas recontos, pois é nesta variedade de contextos que consiste a realidade da criança em idade pré-escolar.

Desde que se tenha em atenção os interesses das crianças, não há "regras" sobre o que escrever em contexto de jardim de infância. São os educadores que devem deter o conhecimento do grupo de crianças e do contexto socioeducativo em que se insere, para que, no desenvolvimento da sua prática, possam ser o «modelo escritor», aquele que conduz a criança no processo de apropriação da escrita, de acordo com o que for mais conveniente e adequado. É importante que o educador, como «modelo escritor», assuma perante o grupo «o estatuto de actos literácitos: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto» (Fernandes, 2005, p. 10).

[75] Segundo Ríos (2014), em contexto de jardim de infância encontram-se crianças que rejeitam (ou que o fazem sem qualquer motivação) este exercício de cópia, enquanto que outras manifestam um grande interesse pela sua realização, como se através desta atividade já soubessem "escrever como os grandes", realidade também por nós conhecida, nos nossos contextos profissionais de supervisão das práticas pedagógicas.

Importa salientar, de igual modo, que a linguagem escrita deve ser estimulante e interessante para a própria criança, o que quer dizer que deve estar diretamente relacionada com as experiências do seu dia-a-dia, dos seus interesses intrínsecos e não extrínsecos que, de forma alguma, devem ser impostos pelo educador, antes, pelo contrário, devem decorrer de situações significativas para a própria criança (Vygotsky, 1979; Niza e Soares, 1998; Matta, 2001). Neste sentido concorre a ideia de Morrow e Rand (1993, p. 181) ao declararem que «as experiências de aprendizagem são [devem ser] criadas com o maior respeito pelo desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual da criança»,[76] com vista à apropriação de conhecimentos sobre a funcionalidade desta forma de linguagem.

Numa tentativa de sistematizar a utilização da linguagem escrita no nosso quotidiano, e como fonte de aprendizagem ao longo da vida, apoiamo-nos em Tolchinsky (1990), que afirma que o resultado da alfabetização vai muito mais além do que o domínio do alfabeto e inclui:

- A resolução de questões do dia-a-dia, o uso prático;
- Aceder a informações e a formas superiores de pensamento, o uso científico;
- Apreciar o valor estético, o uso literário.

O que realmente importa, neste contexto, é que aquilo que é transmitido às crianças seja o mais aproximadamente possível da forma como pensam, para que consigam integrar nos seus esquemas de pensamento as ideias que lhes chegam acerca da linguagem escrita e da sua utilidade prática e conveniente para o seu dia-a-dia (Alves Martins e Niza, 1998).

UM GUIA EXPERIMENTADO

Iniciamos este ponto com uma transcrição de Morais (2010, p. 5) por a considerarmos pertinente e adequada ao quadro analítico que vimos delineando:

> «Não se descobre aquilo que teve de ser inventado e, em particular, não se descobre individualmente aquilo que a humanidade levou muito tempo a inventar. O nosso sistema de escrita – o sistema alfabético – só foi inventado cerca de dois milénios depois de terem aparecido as primeiras representações escritas das ideias e da linguagem. Nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se».

Todavia, apesar de considerarmos a citação supra adequada, não é de todo nossa intenção subscrever um processo de ensino-aprendizagem formal da linguagem escrita em contexto de jardim de infância, tal como o temos vindo a defender no desenvolvimento deste

[76] «Experiences for learning are created with deep respect for the social, emotional, physical, and intelectual development of the child» (no original).

trabalho. Até porque acreditamos que a «aprendizagem tem que se dar de um modo apropriado à idade, dando muita importância ao jogo, como um meio fundamental e motivante de aprendizagem, particularmente nas primeiras idades» (Pokorny, 2011, p. 30).

Também por assumirmos e compreendermos, cada vez melhor, tomando a investigação e a prática como pontos de partida, «que a educação e os cuidados nos primeiros anos têm efeitos benéficos duradouros na aprendizagem posterior, no desenvolvimento pessoal, na integração social e, mais tarde, na empregabilidade» (*ibidem*, p. 29), consideramos que a linguagem escrita deve ser articulada com outros objetivos desenvolvimentistas e no âmbito de atividades habituais no jardim de infância, contrariamente ao que acontece na generalidade (Ríos, 2014).

Mesmo referindo-se a níveis mais avançados de escolaridade Alvares Pereira (2014) afirma que «existe já um considerável conjunto de conhecimentos passível de permitir entrever modos de trabalho com a escrita (...) suscetíveis de configurar uma prática que leve os alunos a gostar de escrever e a produzir melhores textos» (p. 118), cuja motivação deverá ter início na educação pré-escolar, acrescentamos nós.

Tanto a investigação como a nossa prática nos têm revelado que as crianças desenvolvem diferentes níveis de conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Situações que decorrem do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita como uma forma de comunicação e de expressão e de serem aprendizes ativos, que constroem conhecimentos sobre a realidade, à medida que exploram o meio envolvente e refletem sobre as suas explorações. Ora, as interações com a linguagem escrita, se mediadas por adultos e outras crianças, têm um impacto grande no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se vão apropriando sobre a linguagem escrita (Mata, 2008).

Tal como já o explicámos no ponto anterior, foi a partir dos anos 80 do século XX, muito por influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socio construtivistas, tais como Piaget e Vygotsky (associados à psicologia do desenvolvimento), que passou a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador, em contexto de jardim de infância, do educador, como um guia experimentado, para a compreensão e apoio na condução do processo de apropriação da linguagem escrita. Para Niza (1989, p. 108), este «dispositivo antropo-histórico (o educador como substituto e mediador) serve aqui de meio didático para ajudar a operar a complexa deslocação dos níveis de simbolização».

Segundo Morais (2010), são necessárias três condições à aprendizagem da linguagem escrita, para as quais concorre, acrescentamos nós, o educador, como um «guia experimentado», na edificação das mesmas:

- A criança deve ser exposta regularmente aos seus símbolos;
- Estes devem ser apresentados em sequências espaciais e temporais selecionadas e organizadas de maneira a representarem, de forma válida, a linguagem;
- E alguém (que lhe chama professor, sendo-o profissionalmente ou não) que deve fazer compreender o que os símbolos representam e quais são as chaves da sua estruturação.

Acrescenta ainda o mesmo autor que, «tal como não se descobre, também não se aprende espontaneamente o que teve de ser inventado. Aprende-se sendo ensinado e tanto melhor quanto se é mais bem ensinado» (*ibidem*, p. 5).

Na nossa perspetiva de intervenção pedagógica, a atuação do educador, tanto na sua interação com as crianças, como na organização de ambientes educativos e de oportunidades de interação com a escrita que lhes proporciona, deve ter como sua grande finalidade o apoio à criança para que esta consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto em situações de jogo e de brincadeira, como na resolução de situações reais (Mata, 2008).

É a mesma autora (*ibidem*) que nos apresenta quatro aspetos distintos, mas interrelacionados e complementares, para o desenvolvimento daquelas competências por parte das crianças:

1. Demonstrar interesse pela funcionalidade;
2. Identificar funções;
3. Identificar diferentes características de suportes com diferentes funções;
4. Adequar a função à situação.

Todavia, consideramos que estes mesmos aspetos devem estar consolidados no educador, para que possa atuar como um «guia experimentado» no processo de apreensão da funcionalidade da escrita por parte da criança, senão vejamos:

a) *Demonstrar interesse pela funcionalidade da linguagem escrita, transmitindo esse conhecimento e interesse à criança* – se o educador não estiver atento às diferentes funções da funcionalidade desta forma de linguagem, enquanto forma de expressão e de comunicação, naturalmente que não elucidará as crianças sobre as mesmas (e é necessário que tal aconteça, e.g., explicando os seus atos de escrita);
b) *Identificar (diferentes) funções deste tipo de linguagem* – explorando-as nas diferentes propostas que proporciona ao grupo; intencionalmente e de forma explícita, deve comentar junto das crianças para que e para quem escreve;
c) *Identificar diferentes características de suportes com diferentes ações* – o educador deve proporcionar, na sua sala de atividades, o contacto com diversos suportes de escrita,

explorando com as crianças, de forma integrada e intencional, as diferentes formas de textos, levando-as a refletir sobre as suas diferentes funções;

d) *Adequar a função à situação* – de forma intencional e verbalizada, deve o educador comunicar a adequação que faz da linguagem escrita a cada situação em concreto, sempre de acordo com situações que digam respeito às crianças, tanto em situações reais como de brincadeira.

Segundo Viana *et al.* (2014), conviver em contextos em que o material impresso está presente aumenta, de forma significativa, a probabilidade de discursos, por parte da criança, acerca do impresso e a descoberta das suas funções, sendo necessário, para que tal aconteça, estímulos à sua análise do texto escrito.

Na maioria das vezes, surge, por parte da criança, um interesse natural sobre a linguagem escrita, que deve ser incentivado e estimulado pelo próprio educador. Para que tal aconteça, deverá comunicar, de forma explícita, as razões que o levam a ter necessidade de escrever, para que as crianças entendam a sua intencionalidade.

Deve, também, estimulá-las a utilizarem a linguagem escrita de forma intencional, dando continuidade a situações de exploração da sua funcionalidade começadas pelas crianças, prestando-lhes o apoio necessário (Mata, 2008). Ao apoiar, estar atento e valorizar as tentativas de escrita por parte da criança, aceitando e conversando com ela acerca do que quis escrever, está a fazer a tradução da sua garatuja para uma escrita correta. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes (Niza e Alves Martins, 1998), «pelo que da reformulação do que a criança escreve não deverão transparecer juízos depreciativos» (Viana *et al.*, 2014, p. 60).

É fundamental o papel do educador como um «guia experimentado», que conduz a criança no processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, favorecendo um contexto de aprendizagens significativas, funcionais e de cooperação para, a partir destas, facilitar o processo de cada uma delas.

A ORALIDADE E A ESCRITA: UM DIÁLOGO INTERATUANTE

Freinet utilizava a expressão «libertação da palavra» na instituição escolar como forma de ilustrar a prática da expressão livre na escola. É Niza (1980, p. 72) quem retoma aquela expressão como referência ao «espontâneo acolhimento e compreensiva retificação» que os educadores colocam na ajuda à aprendizagem e aperfeiçoamento da fala das crianças, oferecendo a sua como «modelo que interpela e suscita a fala em criação, *a linguagem cresce a comunicar*»[77]. Numa verdadeira assunção da necessidade funcional e através do estímulo "maternal" de quem espera e provoca, segundo este autor, é assim que a produção da linguagem escrita cresce, à semelhança do desenvolvimento da fala.

Na literatura da especialidade é comum encontrar autores que explicam a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita[78]. A propósito, apoiamo-nos em Garton e Pratt (1998) para explicar a necessidade destas duas formas de linguagem serem estudadas conjuntamente:

- O desenvolvimento da linguagem escrita está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é anterior àquela, pelo que o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral. Por outras palavras, uma nova estrutura e função da linguagem são apreendidas para que se possa escrever, o que, por sua vez, é adotado na fala. Uma pessoa alfabetizada tem competências para falar, escrever e ler e o desenvolvimento da literacia emergente envolve as capacidades de saber como falar, escrever e ler de uma forma competente.
- A segunda razão apresentada por aqueles autores tem a ver com o facto de muitos dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita serem idênticos. De um modo geral, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar de uma forma muito mais "natural" do que aprendem a escrever, de onde se depreende a necessidade de um ensino formal para que as crianças aprendam a escrever. Esta visão poderá ser, no entanto, reducionista e simplista, pois para estes dois tipos de linguagem, a oral e a escrita, a criança necessita de assistência, ou seja, do modelo de um adulto ou de outra criança mais competente.

A confirmar esta segunda ideia reportamo-nos a Pinto (1998, p. 128), que refere que «a linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, deve ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma "instalação" ulterior em "solo" firme da leitura e da escrita».

[77] Itálico no original.

[78] Também nós já o explanámos num outro texto (Horta, 2007).

Embora os mecanismos de aprendizagem possam ser diferentes, existe um denominador comum a estas aprendizagens: o facto inegável delas serem realizadas em interação com adultos e outras crianças, sendo fruto de uma construção social.

É naquela interação social que, em contexto de jardim de infância, surge o educador como promotor de um diálogo interatuante entre a oralidade e a escrita.

Nesta aceção, consideramos a dualidade da tarefa que se espera ver desenvolvida por parte deste profissional da educação e que passaremos a explicar, em seguida, de forma distinta:

- Por um lado, a sua capacidade de levar as crianças a refletir, a pensar e a questionar sobre a linguagem escrita, que desponta, de forma integrada, no dia-a-dia, na sala de atividades;
- Por outro, a sua capacidade e, diríamos mesmo, o gosto por transmitir à criança a componente sonora, estética e lúdica da linguagem oral.

Através do esquema que a seguir se apresenta (Ilustração 3 - Diálogo entre a oralidade e a escrita), tentamos realçar o papel do educador como intermediário e promotor de um diálogo entre a criança e a sua compreensão do que é e para que serve a linguagem escrita.

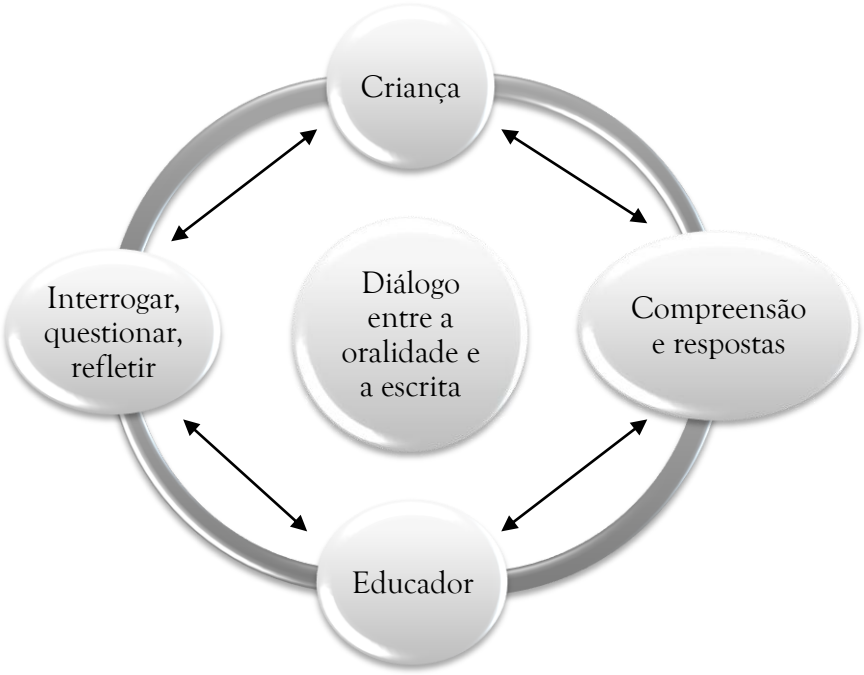


Ilustração 3 - Diálogo entre a oralidade e a escrita

Existem diversas formas do educador, intencionalmente, levar a criança a interrogar, a questionar e a refletir sobre a linguagem escrita, das quais queremos aqui destacar duas delas:

- Uma é a forma como o educador conversa sobre a escrita inventada da própria criança, confrontando aquela com a escrita alfabética, ajudando-a a evoluir nas suas hipóteses e, simultaneamente, valorizando as suas tentativas de escrita, estimulando-a para que o faça mais vezes o que, por seu turno, levará a criança (novamente) a questionar e a refletir sobre a linguagem escrita;
- Outra é através do "pedido de ajuda", por parte do educador, à criança para que a ajude a escrever o que se pretende (e.g., «Quantas letras tem o teu nome? Vamos contá-las?»; «A primeira letra do teu nome, Miguel, será a mesma que a da Mariana?»; «Qual dos dois nomes tem mais letras?»; «Que outras palavras conheces que comecem pela "letra do teu nome"?»).

Na primeira forma de dialogar com a criança sobre a escrita, muitas vezes através da conversação estabelecida intencionalmente pelo educador, é-lhe permitido desvendar os conhecimentos que a criança já detém sobre esse "objeto" complicado que é a linguagem escrita. Para o educador este diálogo interatuante assume-se como algo sério, mas agradável e cheio de sorrisos, pelo que deve pedir explicações à criança, no sentido de fomentar a articulação de uma forma de pensamento cada vez mais elaborado sobre o que faz e um discurso cada vez mas eficaz sobre a sua "escrita" (Domínguez Chillón e Barrio Valencia, 1997).

Por outro lado, demos como exemplo o "pedido de ajuda", por parte do educador, através da escrita do nome da criança[79], por sabermos o quão importante se constitui esta palavra para qualquer um de nós, mais ainda para a criança que deseja começar a escrever. Assim, deve o educador explorar este conceito, tomando-o como ponto de partida para outras explorações, levando a criança a encarar o seu nome não apenas como uma mancha gráfica que facilmente memoriza (o que a leva a reconhecer o seu nome em diversos contextos), mas a desconstrui-lo com vista à apreensão, por parte daquela, ao significado lógico do seu conteúdo (Antúnez *et al.*, 2010).

Diferentes experiências, particularmente de reflexão sobre os suportes de escrita existentes no contexto da sala de atividades, potenciam o desenvolvimento diferenciado das crianças, pelo que se torna necessária a «criação de oportunidades de interação com o material impresso e de levantamento de hipóteses sobre a língua escrita [que] ajudam a

[79] No entanto entendemos que esse "pedido de ajuda" pode ser dirigido à criança na escrita de outra qualquer palavra ou frase.

criança a pensar, a descentrar-se, a procurar respostas para a exequibilidade das suas hipóteses» (Viana *et al.*, 2014, p. 17), com vista ao surgimento de conflitos cognitivos.

Outra estratégia por nós considerada, tendo como objetivo o diálogo entre a oralidade e a escrita e a reflexão desta por parte da criança, tendo o educador como intermediário, é a que nos apresenta Ríos (2014), que passa por «uma conceção que enfatiza a elaboração oral de diferentes tipos de textos, ficando a escrita gráfica à responsabilidade do educador» (p. 28).

A proposta desta autora reside na conceção conjunta, entre o educador e as crianças daquilo a que denomina de «texto tentado», primeiro oral e depois escrito, ou seja, à produção de um texto oral mais adequado para poder ser escrito. Inicia-se o processo com o texto que se diz para ser escrito (*texto tentado* oral) – os diferentes textos que as crianças verbalizam – e o educador "edita" os textos propostos por elas, dando-lhes voz e contribuindo, de forma mais efetiva, para a organização do seu pensamento e da sua linguagem, atuando na sua ZDP (Vygotsky, 1979). Esta proposta de «atividade não deve confundir-se com um policiamento da língua, mas antes propor-se como pesquisa das regras de um jogo que garanta a identidade da língua (Niza, 1989, p. 108).

Contudo, ainda segundo Ríos (2014), a transcrição pura e simples do que as crianças dizem não lhes permite (nem ao próprio texto) a sua evolução, pois só «no confronto sereno das produções escritas a escrita evolui» (Niza, 1989, p. 109). Para que tal aconteça, é necessário um processo que requer várias etapas, até que se chegue ao *texto tentado* escrito, e que passamos a apresentar:

1º. A *planificação* – é necessário pensar no «que» e no «como» se vai escrever; através do diálogo e consequente expansão da linguagem oral, o educador pode ir questionando as crianças sobre como se deverá escrever uma palavra, ou que letras está a (deverá) utilizar. Importa que enquanto escreve o educador vá refletindo oralmente sobre o que está a escrever, pois este «processo é fundamental para ajudar na construção do princípio alfabético e na compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita» (Ríos, 2014, p. 28). Sendo um texto explorado e construído em grupo, o processo de escrita converte-se, assim, numa atividade final de um processo de fala, de diálogo, de troca de ideias, de pensamento (individual e coletivo) e de acordos, em que o processo assume especial relevância em detrimento do resultado final.
2º. A *textualização* – cuja responsabilidade é do educador, como alguém que, de forma integrada e intencional, "edita" o texto, pode ser feita na íntegra pelo adulto ou constituir-se como uma excelente oportunidade de produção de escrita inventada (que posteriormente será confrontada com a escrita alfabética e criando também uma oportunidade de análise dos conhecimentos das próprias crianças).

3º. A *revisão* – está diretamente relacionada com os dois processos anteriores, pelo que não se deve ignorar esta etapa pelo simples facto de as crianças ainda não saberem ler nem escrever. O processo de revisão final do texto pode conduzir o grupo à reorganização da informação, à reescrita de uma parte do texto, à sua ampliação ou ainda à supressão de expressões, de frases ou de palavras. Além das mudanças que venham a ser efetuadas ou não, esta fase propicia, de igual modo, mais uma oportunidade para o diálogo e, concomitantemente, para o desenvolvimento da linguagem oral, numa simbiose perfeita, tal como o representamos na Ilustração 4 - Diálogo interatuante na promoção do desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

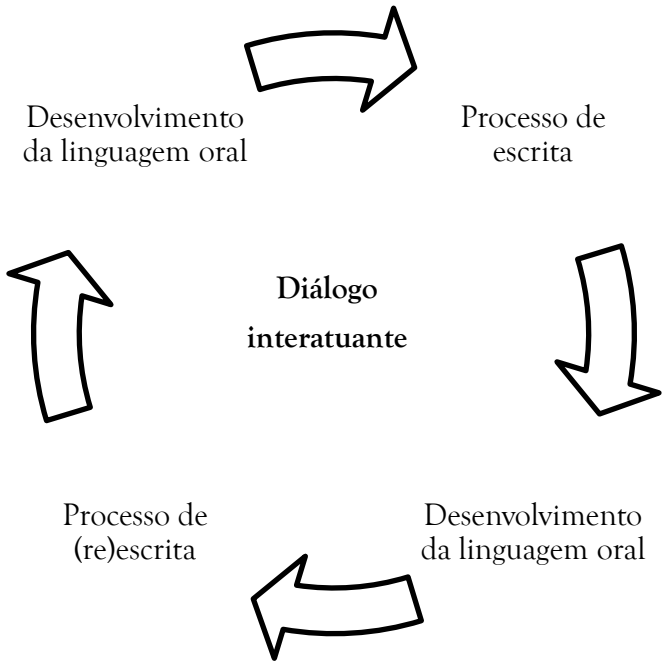


Ilustração 4 - Diálogo interatuante na promoção do desenvolvimento das linguagens oral e escrita

O lema subjacente à linguagem escrita, na educação pré-escolar, é «falar muito para escrever pouco». Segundo Ríos (2014) esta opção reveste-se da maior importância nas crianças em idade pré-escolar, dado que se trata de uma aproximação ao processo de escrita (textualização) e «de construção de bases em que deve assentar a escrita ao longo da vida» (p. 40), nunca esquecendo os seus verdadeiros interesses, a sua motivação intrínseca e o lúdico, aspetos que devem estar sempre presentes na intencionalidade do educador.

A consciência fonológica apresenta-se-nos como uma competência metalinguística fundamental para a posterior aprendizagem da linguagem escrita, tese que é defendida

por diversos autores nacionais[80] e internacionais [81]. Dentro da consciência fonológica, na educação pré-escolar, deve ser dado especial realce à consciência da palavra e à consciência silábica (Rios, 2011), além de um eventual conhecimento do nome das letras (Horta, 2007), o que ajudará a criança a evoluir nas suas conceptualizações sobre este tipo de linguagem.

Os resultados de diversas investigações reforçam mesmo a ideia de que é necessária a combinação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras no nosso sistema de escrita, o alfabético (Tunmer *et al.*, 1988; Byrne e Fielding-Barnsley, 1989, 1990; Byrne, 1992).

Torna-se desejável que os educadores de infância, na posse destes conhecimentos, resultantes da investigação, fiquem sensibilizados para a importância que poderá ter o "jogar/brincar" com a linguagem de uma forma lúdica, interessante e integradora para o processo de apreensão da linguagem escrita na educação pré-escolar.

Esta constitui-se como a outra componente da tarefa (a que aludimos atrás, na parte inicial deste ponto) que se espera ver desenvolvida por parte do educador de infância: a sua capacidade, interesse e gosto em transmitir à criança a componente sonora, estética e lúdica da linguagem, atividades a que facilmente o educador tem à sua disposição no processo de ação pedagógica e aprendizagem.

Muitas aprendizagens, nesta área, são alicerçadas na exploração do carácter lúdico da linguagem, pelo que se torna necessário estimular o gosto em lidar e trabalhar com as palavras. A exploração de poesias, histórias, trava-línguas, lengalengas, rimas e adivinhas, entre outras, constituem-se como estratégias, por excelência, que o educador tem à sua disposição e que a elas deve recorrer frequentemente como recurso para o desenvolvimento (até) do sentido estético da linguagem, pois estes «são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar» (ME, 1997, p. 67).

Além disso, de acordo com Ramos (2007, p. 79), a atração da criança de pouca idade «pelo texto poético começa muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia e verifica-se sobretudo através da sua vertente sonora e rítmica».

---

[80] Martins *et al.,* 1986; Neves e Alves Martins, 1994; Alves Martins e Niza, 1998; Niza e Alves Martins, 1998; Niza e Soares, 1998; Rigolet, 1998, 2000; Sim-Sim, 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Barbeiro, 1999; Estevens, 2002; Rios, 2002, 2010, 2011; Silva 2004; Valente e Alves Martins, 2004; entre outros.

[81] Savin, 1972; Shankweiler *et al.*, 1972; Liberman *et al.*, 1974; Bradley e Bryant, 1983; Wagner & Togersen, 1987; Bryant *et al.*, 1989; Bryant, Bradley e MacLean, 1990; Bryant *et al.*, 1990; Byrne e Fielding-Barnsley, 1989, 1990; Goswami e Bryant, 1992; Treiman, 1992; Adams, 1994; Defior, 1998; Ferreiro e Teberosky, 1999; Teberosky, 2001; entre outros.

Ainda segundo a mesma autora, o contacto precoce da criança com a musicalidade e a sonoridade das «canções de embalar», das lengalengas, das rimas, dos trava-línguas, das canções populares e infantis promove um gosto especial pela poesia e pela estética do texto literário que nem sempre a escola (onde se inclui o jardim de infância) explora da melhor forma (quando o explora de forma intencional, acrescentamos nós).

Apesar de muitos daqueles textos poderem não fazer sentido (como é o caso dos trava-línguas e das lengalengas) realçam efeitos cómicos resultantes do insólito. Trata-se, contudo, «de textos que parecem agradar consideravelmente ao leitor-ouvinte que os memoriza, repete e recria de forma insistente desde a mais tenra idade» (op. cit., p. 80).

Neste sentido, devem os educadores potencializar a manipulação e a experimentação, o brincar e a utilização quotidiana funcional e adequada da linguagem, pois «para nós educadores tornar estas coisas "sérias" em brincadeiras divertidas também não nos é difícil, tendo em conta os mundos de fantasia em que conseguimos transformar a nossa prática» (Silva e Pinto, 2005, p. 37).

A criação e a organização de um ambiente comunicativamente estimulante

Segundo Portugal (2009), desenvolver práticas em educação de infância de forma qualitativamente superior pressupõe que o educador seja não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo e respetivos domínios que aborda, mas que também utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização e gestão do ambiente educativo, o desenvolvimento curricular e os processos de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo a mesma autora, é tarefa do educador envolver e estimular as crianças nas atividades que lhes proporciona, tentando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que realmente lhes importa, quais as suas motivações que dão sentido às atividades que desenvolvem. A sensibilidade do educador implica a sua responsabilidade, no sentido de comunicar à criança a sua atenção, respeito e compreensão, transmitindo-lhe o sentimento de que está predisposto a ajudá-la a evoluir nas suas aprendizagens e concepções, designadamente sobre a linguagem escrita.

No papel de apoiante das aprendizagens e concepções da criança, atuando na sua ZDP (Vygostky, 1979), deve o educador, segundo Janssen-Vous (2003):

- Conceber e planear atividades por forma a dar continuidade ao prolongamento do atual desenvolvimento e motivações das crianças;
- Envolver as crianças na escolha dos temas, atividades, organização do ambiente educativo e suporte às suas iniciativas e projetos;
- Participar na atividade da criança de modo a intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento;
- Proporcionar uma organização educativa (tempo, espaço e grupo) que torne possível brincar e trabalhar com as crianças individualmente e em pequeno grupo, de modo interativo;
- Elaborar um ciclo permanente de concepção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação (também da sua forma pessoal e profissional de intervir).

No fundo, é necessário um ambiente lúdico e de aprendizagem, onde exista espaço a uma livre escolha das atividades por parte das crianças. Para que tal aconteça é imprescindível o tempo, pois

> «Viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso. As crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas» (Silva, 2014, p. 34).

Torna-se essencial um acompanhamento por parte de um educador responsável e atento, que apoia o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de forma integrada, mas que não domina o seu «pensamento nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo» (Portugal, 2009, p. 14).

É necessário, de igual modo, que o educador consiga envolver, de forma eficaz, as crianças no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que exige, por parte deste, a criação e a organização de um ambiente (comunicativamente) estimulante, que proporcione a concentração e a motivação intrínseca nas diversas atividades (Laevers, 2011) relacionadas com a linguagem escrita.

A este género de ambiente educativo, por nós nomeado como «comunicativamente estimulante», Niza (1996, p. 237), designa-o como um «circuito vivo de comunicação», que deve ser «alimentado por fluxos permanentes de produções e que disponha de um sistema motivante de regulação» das práticas dos educadores que o promovem.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) falam em «ambientes alfabetizadores» quando se referem a ambientes propícios à interação da criança com a linguagem escrita, interação essa que deve ser mediada por pessoas que saibam escrever.

Por seu turno, Mata (2008, p. 21) denomina-os como «ambientes estimulantes», nos quais «o educador consegue mobilizar estratégias e estímulos adequados, o interesse e

curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, [que] vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade».

Acrescenta ainda esta autora que, para a exploração da linguagem escrita em ambientes estimulantes, deve o educador aproveitar não só qualquer solicitação advinda das crianças, como ainda criar situações de exploração mais estruturadas e devidamente integradas nas diferentes áreas de conteúdo, nas atividades desenvolvidas e nas rotinas da sala, pois o educador é o responsável pela organização de todas as situações de contacto e uso da linguagem escrita por parte da criança, como possíveis situações de aprendizagem, com todas as variáveis nela implicada (Fons Esteve, 2012).

É ainda assumido, no modelo pedagógico de Reggio Emilia, o espaço (leia-se ambiente educativo) como o «terceiro educador». O ambiente físico dos jardins de infância em Reggio Emilia são objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças e os educadores (Lino, 2013).

Para sabermos como se sente uma criança num jardim de infância, no sentido de se sentir estimulada a comunicar, «temos primeiro de analisar em que medida está à vontade, age espontaneamente, evidencia vitalidade e demonstra autoconfiança», pois o envolvimento da criança «está ligado ao processo de desenvolvimento e exige que o adulto organize um ambiente estimulante, que favoreça a concentração e a motivação intrínseca na atividade» (Laevers, 2011, p. 17).

É Laevers (2011, p. 18) que nos apresenta alguns pontos para a ação do educador, que foram identificados como forma de promover um maior bem-estar e envolvimento por parte das crianças no dia-a-dia do jardim de infância e que, segundo o autor, «constituem uma base que não exclui a iniciativa dos profissionais, dado que há decisões que têm que ser continuamente tomadas, tendo em conta o que essas intervenções podem causar na criança». São eles:

1. Reorganizar a sala, tornando as áreas mais apelativas.
2. Conferir o que se encontra nas áreas e substituir materiais pouco atraentes por outros mais apelativos.
3. Introduzir materiais e atividades novos e pouco convencionais.
4. Observar as crianças, descobrir os seus interesses e encontrar atividades que vão ao encontro dessas orientações.
5. Apoiar as atividades que as crianças estão a realizar através de estímulos específicos e intervenções enriquecedoras.
6. Alargar as possibilidades de iniciativa livre e apoiá-la através de regras coerentes e de acordos.

7. Aprofundar as relações com cada criança e entre crianças, tentando melhorá-las.
8. Introduzir atividades que incitem a criança a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos e valores.
9. Identificar as crianças com problemas emocionais e delinear intervenções de apoio.
10. Identificar as crianças com atrasos de desenvolvimento e delinear intervenções que originem envolvimento na área problemática.

Apoiando-nos nas suas ideias, mas não nos restringindo a elas, apresentamos, em seguida, os aspetos que consideramos necessários à criação de um ambiente «comunicativamente estimulante», numa sala de jardim de infância:

a) A sala deve estar organizada para que todas as áreas sejam apelativas ao desenvolvimento de brincadeiras e atividades por parte das crianças[82]. Apesar de poderem existir móveis como forma de divisão dos diferentes espaços, estes não devem ser impeditivos da comunicação visual, logo oral, entre crianças e entre estas e os adultos (que devem ter uma visibilidade do espaço global da sala);
b) Conferir frequentemente o que se encontra nas áreas e substituir os materiais (também de escrita) pouco atraentes (e.g., lápis sem ponta, marcadores sem tinta e/ou sem tampa, blocos e cadernos já totalmente preenchidos) por outros mais apelativos e funcionais (folhas de cor, diferentes tipos de folhas – lisas, pautadas e quadriculadas – livros de faturas, de receitas);
c) Introduzir materiais novos e pouco convencionais, tanto de suporte como de produção escrita (e.g., revistas, brochuras, publicidade, jornais, jogos de letras; dicionário de imagens com a palavra associada; furador, agrafador, borracha, lápis de carvão, diferentes tipos de esferográfica, computador, impressora, máquina de escrever);
d) Observar as crianças, envolvendo-se e dialogando com elas nas suas brincadeiras, para descobrir os seus interesses e encontrar atividades que vão ao encontro dessas orientações, em que a linguagem escrita esteja presente;
e) Apoiar as atividades que as crianças estão a realizar através de estímulos específicos da linguagem escrita e intervenções enriquecedoras (e.g., quando a

[82] Noutro texto (Horta, 2007), aclarámos que este tipo de ambiente educativo é facilmente organizado pelo educador na sua sala de atividades. Sem a pretensão de apresentar estereótipos, normalmente as salas de atividades no jardim de infância estão organizadas por áreas ou espaços: da casinha, das ciências, dos jogos, da expressão plástica, da garagem, da biblioteca (normalmente também é utilizada como o espaço da conversa em grande grupo), da escrita (também denominada de escritório), entre outros possíveis. Dempsey e Frost (2002, p. 692) referem ainda que os diferentes materiais colocados nas áreas influenciarão, de forma direta, os tipos específicos e a qualidade do comportamento lúdico da criança, além de que o educador «solicita e obtém o tipo de jogo desejado, não apenas através da organização do espaço em áreas de aprendizagem, mas através da sua escolha de materiais e equipamento».

criança utiliza a "sua" linguagem escrita nas brincadeiras, deve o educador estimulá-la no sentido de dialogar sobre a sua intenção de comunicação);

f) Ampliar as possibilidades da iniciativa livre das crianças e apoiá-las através de regras coerentes e de acordos, em que a linguagem escrita esteja presente (e.g., através da inscrição com a escrita, por cada criança, do seu nome nos espaços em que pretende brincar[83]);

g) Tentar que em todas as áreas a linguagem escrita esteja presente, fazendo as crianças parte desse processo de escrita. Por outras palavras, é desejável que essa escrita desponte das necessidades e interesses das crianças, em que o educador escreve, sabendo aquelas o que lá está registado (e.g., em cada área: inventário de materiais existentes, regras de utilização, potencialidades e possíveis brincadeiras e atividades a desenvolver; consoante surja a necessidade junto do grupo de crianças, construir instrumentos de gestão partilhada, tais como a tabela de presenças, o mapa do tempo e o quadro de aniversários, entre outros);

h) Em cada área, o educador deve expor as tentativas de escrita produzidas *in loco* pelas crianças, nas diferentes áreas, como uma forma de as valorizar e incentivar a que o façam mais vezes.

Para que estas condições sejam possíveis de se concretizar e desenvolver é necessário e desejável que o educador disponibilize tempo e espaço na sua planificação para que as crianças possam usufruir destas áreas e dos respetivos materiais colocados à sua disposição, valorizando a própria organização que faz do espaço e a gestão que lhe confere.

Temos conhecimento, através da nossa atividade profissional, de muitas salas de atividades em que as áreas estão criadas e organizadas com os materiais devidamente dispostos, mas o tempo que o educador disponibiliza para o desenvolvimento de atividades não dirigidas (comummente denominadas de "atividades livres") ao seu grupo de crianças é escasso[84].

Concordamos com Mata (2008) quando nos explica que um dos importantes papéis do jardim de infância é o de promover um desenvolvimento precoce das crianças com a linguagem escrita, de forma intencional. Tal não significa que este contexto assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, através do educador de infância, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e esteja ausente dos contextos pré-escolares. Esta

[83] Com a organização e acordo, entre educador e crianças, do número limite de crianças para cada espaço da sala, o educador pode construir uma tabela (como um instrumento de gestão partilhada) em que as crianças tenham que se inscrever, com a escrita do seu nome, quando pretendem brincar nos diferentes espaços.

[84] E muitas vezes nulo, apenas acontecendo na hora de receção e entrega das crianças aos pais e familiares, momentos em que estão aos cuidados dos assistentes operacionais (vulgo, auxiliares de educação).

forma de linguagem deve ser algo que está sistematicamente presente e, concomitantemente, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender, construir e descobrir, progredindo, assim, nas suas concepções sobre as características da escrita e da sua funcionalidade, enquanto forma de comunicação.

Ainda segundo esta autora, o conceito de envolvimento[85] refere-se a algo muito mais abrangente do que o referente apenas à utilização ou reprodução da escrita, dado que o envolvimento da criança pequena com a linguagem escrita «pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social» (op. cit., p. 46). Como tal, esse envolvimento só é possível quando se consegue um ambiente rico em experiências de literacia, em que as crianças não só veem utilizar, como utilizam a linguagem escrita por necessidade e com objetivos claros, sentindo-se desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas permanentes tentativas.

Retomando o conceito de envolvimento apresentado por Laevers (2011), na sua perspetiva, quando «as crianças e os adultos estão

- Concentrados e atentos
- Interessados, motivados, fascinados
- Mentalmente ativos
- Experienciam plenamente sensações e significados
- Desfrutam satisfação no ímpeto exploratório
- [e] agem nos limites máximos das suas capacidades, sabemos que se está a realizar uma aprendizagem de nível profundo» (p. 19).

Decorrendo do que tem vindo a ser explicado, consideramos ainda que, em ambientes «comunicativamente estimulantes», deve o educador potenciar, através da (sua) comunicação oral, a (sua) linguagem escrita. Por outras palavras, quando o educador leva a criança a questionar, a refletir e a evoluir nas suas concepções sobre a linguagem escrita, quando verbaliza o que escreve, quando serve de modelo ajudando a criança a evoluir na sua linguagem oral e escrita, o que deverá acontecer de forma natural e intencional na sua ação do dia-a-dia, o educador está a proporcionar um ambiente comunicativamente estimulante em que as próprias crianças sentem vontade de comunicar e evoluir no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

[85] Na concepção de Mata (2008) o conceito de «envolvimento» é apresentado num sentido mais estrito do que o definido por Laevers (2011), dado que o primeiro se refere ao envolvimento da criança pequena com a linguagem escrita.

ESTAR EM PROJETO, DIALOGANDO COM A LINGUAGEM ESCRITA

A explicação construtivista da aprendizagem adota e reinterpreta o conceito de aprendizagem significativa assinalada por David Ausubel (1965, 1968), em que um dos aspetos mais importantes da sua vasta obra foi a preocupação em construir uma teoria de ensino que pudesse ajudar os professores no desempenho decorrente da sua ação pedagógica.

No âmbito da concepção construtivista, aprender equivale à elaboração de uma representação, à construção de um modelo próprio daquele que se apresenta como objetivo de aprendizagem. Segundo Fons Esteve (2012) é assumido pelos construtivistas que a estrutura cognitiva humana está configurada para uma rede de esquemas de conhecimento, que podem ser definidos como as concepções que cada pessoa possui, num dado momento da sua vida, sobre algum aspeto do conhecimento, o que quer dizer que cada pessoa se apropria de algo novo que quer aprender através das suas concepções prévias[86].

Neste sentido aprender significa atribuir significado próprio e pessoal a um objeto do conhecimento que existe de forma objetiva, como é o caso da linguagem escrita. Todavia, aprender significativamente não é apenas acumular conhecimentos, mas sim estabelecer relações de forma não arbitrária e sustentada entre aquilo que se sabe e o que se quer aprender (*ibidem*). Para que este processo se desenvolva de forma sustentada e integrada, são necessárias, segundo Antúnez *et al.* (2010), determinadas concepções:

- *O significado lógico do conteúdo*. O objeto de aprendizagem deve ser claro e coerente, devendo estar relacionado com outros conteúdos do marco de conhecimento daquele que aprende, adequados à sua vida real e significativa.
- *Significação psicológica*. O aprendiz deve possuir um conhecimento prévio relevante que diga respeito ao objeto de aprendizagem, ao seu nível de desenvolvimento e as suas estratégias de aprendizagem devem ser adequadas para que possam estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios do sujeito que aprende e o objeto de aprendizagem.
- *Atividade mental da criança*. Dado que a aprendizagem significativa implica uma reconstrução cognitiva, tem que ser o próprio sujeito que aprende a fazer essa reconstrução. O esforço de aprender deve ser feito por quem aprende. O educador deve acompanhar a criança nesse processo, mas não a pode substituir.
- *Atitude favorável*. A aprendizagem significativa requer também predisposição para aprender de modo significativo e não de forma artificial, pelo que deve comprometer mais implicação e esforço. Daí a importância da motivação

[86] Neste contexto, o mesmo será verdade para as concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças.

intrínseca e dos aspetos motivacionais, que podem melhorar ou dificultar essa predisposição para a aprendizagem.

- *Memorização compreensiva*. A fim de que a nova aprendizagem seja realmente significativa e esteja disponível para novas situações, é essencial que fique armazenada na "gaveta da memória" de quem aprende para que recorra a ela quando necessário. Assim, a nova aprendizagem deve memorizar-se não de forma mecânica, mas sim de forma compreensiva e integrada.

Neste contexto, ao assumirmos a criança como sujeito que aprende e na perspetiva dos processos que estão implicados no processo de aprendizagem da linguagem escrita, de acordo com Fons Esteve (2012), a psicologia (do desenvolvimento) estabeleceu uma teoria explicativa dos processos de apropriação dos conhecimentos.

Segundo aquela autora, arrogando uma perspetiva construtiva da aprendizagem, apenas faz sentido o desenvolvimento de forma significativa dos processos que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita por parte da criança quando esta se reveste de um carácter de uso real, significativo e contextualizado, pois cada situação real permitirá uma aproximação ao objetivo de aprendizagem.

Assumindo uma perspetiva socio construtivista da aprendizagem na infância, tal como já o referimos no capítulo anterior, consideramos que a metodologia de trabalho de projeto[87] é a que melhor se configura no sentido de um processo de aprendizagem e desenvolvimento em que a criança é tida como sujeito ativo na construção desse mesmo processo.

Sem desprimor por outras metodologias de trabalho comummente presentes nas práticas dos educadores portugueses e das quais temos conhecimento[88], nesta metodologia de trabalho são os reais interesses das crianças que monitorizam todo o processo educativo.

Vasconcelos *et al.* (2012, p. 7), referem-nos a importância da «metodologia de trabalho de projeto desde os primeiros anos, como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância». São os mesmos autores que afirmam que pesquisas dos anos 70 do século XX demonstraram que se a educação pré-escolar não for de qualidade acarreta um limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida.

[87] Também designada por modelo de Reggio Emilia, por ter sido nesta cidade do norte de Itália, localizada na região de Emilia Romana, que, no início dos anos 90 começou também a ser divulgado o trabalho que as escolas daquela cidade faziam no âmbito desta metodologia de trabalho – promovida e desenvolvida por Loris Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, tendo como focalização todas as formas de expressão simbólica – as "cem linguagens" (Lino, 2013).

[88] Tais como o Método João de Deus, o modelo curricular *High-Scope*, o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa (Oliveira-Formosinho, 2013) e ainda a Pedagogia Waldorf (www.educare.pt).

O trabalho de projeto é uma metodologia que dá ênfase à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades e competências emergentes em atividades informais e abertas, que se destinam a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem. Vasconcelos (2014[a], p. 69) refere mesmo que, em Portugal, «é importante generalizar a *abordagem de/por* projetos»[89] porque, de entre outras vantagens, esta metodologia de trabalho pressupõe «uma abordagem interdisciplinar dos problemas investigados».

Esta metodologia é alicerçada na concepção de que as crianças são capazes de aprender de um modo natural, espontâneo e autónomo, constituindo o papel do educador em coordenar o trabalho das crianças e organizar o ambiente educativo para que possam realizar as suas "investigações". O trabalho de projeto incentiva o pensamento lógico, o questionamento e a descoberta através da experimentação, de modo a retirar conclusões, e possibilita o envolvimento dos pais e da comunidade.

São as crianças que escolhem o tema a investigar, debatem-no, formulam hipóteses e planeiam as atividades com o educador. Recolhem informação, desenvolvem trabalho no terreno e realizam experiências para testar as suas hipóteses. Na última fase do trabalho de projeto fazem um balanço do trabalho desenvolvido e apresentam os resultados a uma audiência mais alargada (Korsak e Wozniak, 2012).

De acordo com Vasconcelos *et al.* (2012), a metodologia de trabalho de projeto «com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal. O "método de projetos" foi primeiro desenvolvido em escolas do 1.º ciclo por W. Kilpatrick nos Estados Unidos, em 1918, sendo de salientar que Kilpatrick era discípulo de Jonh Dewey» [90] (p. 8).

Segundo Katz e Chard (1997), como forma de aprendizagem, esta metodologia dá enfase à participação ativa das crianças nos seus próprios "estudos". O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças, incentivando-as a colocar questões, a resolver dificuldades e a aumentar o conhecimento de fenómenos significativos do mundo que as rodeia.

É frequente, segundo estas autoras, os conteúdos de aprendizagem não estarem diretamente relacionados com o mundo em que as crianças vivem e aprendem. Uma organização curricular orientada para objetivos académicos dá primazia às necessidades, exigências e condicionantes da própria escola e a uma limitada aquisição de capacidades, pré-disposições e pré-requisitos requeridos para funcionar dentro dela, onde as atividades

[89] Itálico no original.

[90] John Dewey (1859-1952), cujo movimento de educação progressista foi criado e desenvolvido em associação ao seu pensamento, defendia: i) o experimentalismo; ii) o apelo aos interesses dos alunos; iii) a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; iv) o reconhecimento de diferenças individuais no ritmos de aprendizagem (Castro e Ricardo, 2003).

e os conteúdos têm uma relevância mais vertical do que horizontal[91]. Consideramos que esta metodologia de trabalho é mais direcionada para o fomento de práticas que potenciam o desenvolvimento humano do que uma mera obtenção de resultados académicos.

Armstrong (2008), na sua obra *As melhores escolas. A prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*, embora se tivesse debruçado sobre a realidade dos Estados Unidos da América, considera que os educadores devem deixar para trás definições estreitas da aprendizagem e retornar aos grandes pedagogos – Montessori, Piaget, Freud, Steiner, Erikson, Dewey, Elkind, Gardner – e à abordagem do desenvolvimento humano, com particular destaque para a integridade da criança, acentuando o brincar como uma atividade fundamental na aprendizagem da infância.

Assumindo esta realidade como viável, no que ao contexto educativo português se reporta, adaptamos da obra deste autor a comparação entre práticas de desenvolvimento inadequado e práticas de desenvolvimento adequado, no que à educação pré-escolar respeita.

Esta nossa assunção está diretamente relacionada com o facto das práticas de desenvolvimento adequado serem as que se coadunam com a metodologia de trabalho de projeto, aquela que defendemos como a mais adequada ao desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, designadamente no que respeita à aprendizagem da linguagem escrita (Quadro 6 – Práticas de desenvolvimento adequado e práticas de desenvolvimento inadequado na educação de crianças pequenas (adaptado de Armstrong, 2008)).

[91] A «relevância vertical» refere-se à instrução que prepara o aluno para o nível de instrução seguinte – uma espécie de educação "para o futuro". A «relevância horizontal» refere-se à aprendizagem que prepara a criança para resolver problemas correntes, dentro e fora da sala ou do jardim de infância (Katz e Chard, 1997).

Práticas de desenvolvimento inadequado	Práticas de desenvolvimento adequado
Ambiente artificial na sala de atividades.	Atividades lúdicas sem limites, planificadas intencionalmente pelo educador.
Período longo de atividades orientadas.	Período curto de atividades orientadas.
Pouco tempo (ou mesmo eliminação) para descanso ou intervalo.	Tempo para descanso e recreio.
Ação do educador direcionada para habilidades formais académicas.	Aprendizagem informal durante todo o tempo e de acordo com os interesses das crianças.
"Prescrição" de trabalhos de casa.	Envolvimento dos pais e da comunidade no jardim de infância.
Exigência de um longo tempo de trabalho a ser realizado sentado e em silêncio.	Movimento, jogo e aprendizagem a maior parte do tempo.
Testes padronizados.	Observação atenta e registo elaborado do ato de brincar das crianças e do que elas revelam sobre os seus mundos (exteriores e interiores).
Desenvolvimento curricular centrado no educador.	Desenvolvimento curricular centrado na criança.
Ação educativa desenvolvida através de computadores, televisão e internet.	Pouca presença de ferramentas de alta tecnologia em favorecimento de experiências multissensoriais.
Programação de "aulas" em unidades temporalmente curtas.	Muito tempo dedicado à brincadeira livre.
Planificação curricular em torno de matérias.	Oportunidades frequentes para serendipidade, espontaneidade e diversão.
Definição de objetivos instrucionais para as crianças.	Atenção à integridade, à totalidade e à sabedoria da criança pequena.
Exigência de que todas as crianças se envolvam nas mesmas atividades ao mesmo tempo (grande grupo).	Liberdade de escolha, por parte das crianças, das suas próprias atividades.

Quadro 6 - Práticas de desenvolvimento adequado e práticas de desenvolvimento inadequado na educação de crianças pequenas (adaptado de Armstrong, 2008)

Através da análise ao quadro 6, facilmente compreendemos as diferenças claras e manifestas entre estas duas formas de estar na educação. As práticas de desenvolvimento adequado, tal como já o referimos, são aquelas que defendemos como uma educação pré-escolar de qualidade, além de estarem em consonância com a metodologia de trabalho de projeto. Além disso, de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012, p. 10), quando salientam a diferença entre uma educação de infância «escolarizante» e uma educação de infância «intelectual», estes autores afirmam que «o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente*, dos seus educadores».

Na nossa concepção «estar em projeto» é uma forma de se estar na vida. E se a individualidade de cada um reflete o profissional que é, então consideramos que esta será a forma mais adequada para, como educador de infância, transmitir o gosto às crianças por esta forma de estar, também na educação.

Neste sentido concorre a ideia apresentada por Vasconcelos *et al.* (2012, p. 8) ao nos explicarem que, para o desenvolvimento desta metodologia de trabalho com as crianças, o educador «não pode deixar de a usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição», acrescentando ainda que se trata «de um "método de trabalho" que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas».

Segundo Mendonça (2002, p. 7), «[e]nsinar e aprender por projectos implica, pois, que a pessoa, professor ou aluno, se coloque num processo de reciprocidade e aprendizagem permanente e ao longo da vida», pois importa que os educadores compreendam que não têm que ser especialistas em tudo: podem aprender com as crianças, sendo a sua principal função a de supervisionar a experiência (Korsak e Wozniak, 2012).

Ora, e como é que entendemos o «estar em projeto», dialogando com a linguagem escrita?

No tempo em que desempenhámos as funções de educadora de infância numa instituição de educação pré-escolar, sempre foi esta a nossa metodologia de trabalho privilegiada. Como docente no curso de formação de educadores e supervisora das práticas pedagógicas, embora demos a conhecer as outras metodologias de trabalho anteriormente referidas, também é este o método que definimos como o de eleição, remetendo sempre para a nossa experiência pessoal, suportada na teoria e investigação que vai sendo desenvolvida em torno deste assunto.

Através da nossa experiência pessoal, pudemo-nos aperceber das inúmeras vantagens desta forma de trabalho. Entre outras, o facto de termos conseguido trabalhar em equipa com os pais e familiares, bem como com o nosso pessoal auxiliar, todos em prol do melhor processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que fez toda a diferença[92]. Foi através do desenvolvimento de um projeto que nos apercebemos das "descobertas" que as crianças fazem em torno da linguagem escrita e foi nesse dia que decidimos investigar mais sobre o assunto.

Se os projetos emergem dos interesses das crianças, a partis dos quais o educador progride, acrescentando-lhe a sua intencionalidade educativa; se os projetos são diretamente relacionados com as questões que as crianças colocam em torno de um problema real ou sobre um tópico que queiram estudar em profundidade; se esta

[92] A propósito, referimos uma recomendação do CNE (2014), no *Estado da educação 2013*, onde é apresentada a concepção de que: «A prevenção do abandono [escolar] precoce deverá passar pela promoção das aprendizagens e do sucesso escolar, ainda no pré-escolar e nos primeiros anos do Ensino Básico, através de estratégias que envolvam a escola, os professores e o contexto social e familiar dos alunos» (p. 43), à qual a metodologia de trabalho por projetos não deverá ser alheia.

metodologia assume as crianças como ser competentes, para nós faz todo o sentido promover a aprendizagem da linguagem escrita em torno de situações reais, como reflexo da sua própria vida, com vista à apreensão da sua utilidade, funcionalidade e necessidade.

Tal como o trabalho de projeto, a linguagem escrita deve ser entendida no contexto da necessidade e do interesse que emerge por parte das crianças em torno da mesma, tal como o temos vindo a defender ao longo deste trabalho, pois também o trabalho de projeto implica uma abordagem interdisciplinar, que toma como ponto de partida a curiosidade natural das crianças (Korsak e Wozniak, 2012).

Em termos conceptuais e teóricos, começamos por aludir a Piaget e Inhelder (cit. por Morrow e Rand, 1993, p. 181) por estes autores nos explicarem que as crianças, «de um modo geral, acredita-se agora, devem participar ativamente no seu processo de aprendizagem através da exploração, experimentação, resolução de problemas e negociação social, especialmente em projetos que envolvam atividades de literacia[93]».

O trabalho de projeto confere um «sentido de comunidade» ao grupo, pois todos os envolvidos (crianças, educadores, pessoal auxiliar, pais, familiares, comunidade educativa e "especialistas"[94] da comunidade envolvente) trabalham para o mesmo projeto, florescendo um sentido de cooperação, em que são valorizadas as competências individuais de cada participante (criança ou adulto), como num verdadeiro trabalho de equipa (Katz e Chard, 1997).

Também Ribeiro *et al.* (2014) sustentam que a intervenção nos dois principais contextos em que as crianças estão inseridas – família e jardim de infância – poderá ser um elemento facilitador em duas situações: por um lado, poderá facilitar a continuidade das atividades desenvolvidas no jardim de infância, promovendo assim a sustentabilidade das ações e a subsistência das mudanças ocorridas no desenvolvimento literácito das crianças; por outro, contribuir para sensibilizar os pais a tornarem-se modelos de comportamento face à linguagem escrita, intencionalizando as suas práticas de literacia familiar.

São Castro e Ricardo (2003) que referem que o trabalho de projeto é, também, comunicação. Segundo estas autoras, para que se verifiquem aprendizagens sólidas e integradas, é necessário que haja comunicação, o que implica um processo de criação de

[93] «Children, it is now generally believed, must participate actively in the learning process through exploration, experimentation, problems solving, and social negotiation, especially in projects involving literacy activities» (no original).

[94] No contexto, designamos por "especialistas" as pessoas que possam ser entendidas no assunto que está a ser desenvolvido em torno do projeto e que podem ir à sala de atividades explicar a sua atividade (profissional) ou as próprias crianças poderão fazer uma visita de estudo ao seu local de trabalho, por forma a aprofundarem os seus conhecimentos.

um ambiente afetivo, para que a criança se sinta escutada e onde sinta vontade de se exprimir, verbalizando as suas ideias e pensamentos[95].

De um modo geral, o trabalho por projetos em educação pré-escolar implica a representação de papéis (através da construção e reprodução do contexto, na sala de atividades, em torno do qual o desenvolvimento do projeto ocorre) «para ajudar as crianças a dar sentido às suas experiências de uma forma mais completa» (Katz e Chard, 1997, p. 43).

Através do jogo simbólico, as crianças exteriorizam sentimentos, realizam aprendizagens, aumentam as suas interações sociais, desenvolvem a linguagem, consolidam aprendizagens do seu mundo envolvente e lidam com situações (e, muitas vezes, frustrações) do seu dia-a-dia. Este jogo simbólico, que a criança desenvolve de forma inata e espontânea, poderá proporcionar experiências duma forma muito natural, onde a linguagem escrita deverá marcar presença (Horta, 2007).

Na opinião de Vygotsky, «o jogo simbólico é um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso, em ambientes escolares formais» (Bodrova e Leong, 2009, p. 11).

Tanto Vygotsky (1979) como Bruner (cit. por McLane, 1996) explicaram que o facto de a criança brincar com a linguagem escrita, através do jogo com formas e convenções, utilizando a linguagem escrita em situações de jogo simbólico, poderá servir para fazer desabrochar a atividade da escrita ao pensamento e à exploração, para além de que, através do jogo e da utilização da linguagem escrita no mesmo, as crianças podem sentir que são escritoras muito antes de dominarem habilidades e conhecimentos necessários a esta prática, de forma convencional.

Para Slunjski (2011, p. 20) o jogo decorre de experiências da vida real, reproduzidas pelas crianças através do jogo simbólico, que pode ser enquadrado numa categoria de saberes e conhecimentos "escondidos". Os saberes, conhecimentos e competências ocultos das crianças podem constituir indicações úteis para as decisões que o educador tenha que tomar sobre o processo educativo. Além disso, no jogo simbólico «surge uma diversidade de competências sociais, linguísticas, matemáticas, organizativas e muitas outras».

Ainda segundo a mesma autora, os níveis de desenvolvimento e de motivação (intrínseca) entre as crianças pode ser muito díspar, pelo que importa ter essas diferenças em conta na preparação do plano educativo. É necessário ajudar a construir a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de iniciativa das crianças, além de reforçar a sua autonomia,

[95] No fundo, um ambiente «comunicativamente estimulante», tal como o apresentámos no ponto anterior.

o que se constitui um grande desafio para os educadores, afirma, designadamente em relação às aprendizagens que as crianças façam em relação à linguagem escrita, acrescentamos nós. Estas características, bem como o gosto por explorar, que faz parte da sua natureza, juntamente com o seu gosto por aprender, devem constituir-se como ponto de partida para a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, perceber «os conhecimentos e as competências que as crianças já têm e favorecer o seu desenvolvimento futuro depende de como o educador as vê e em que medida as compreende» (Slunjski, 2011, p. 21).

De acordo com os resultados do estudo desenvolvido por esta autora[96], verifica-se «uma correlação elevada entre as competências dos educadores e o desenvolvimento futuro das competências das crianças», além de ter sido evidente que

> «as competências de investigação e reflexão dos educadores são essenciais para práticas educativas no jardim de infância que se centram no desenvolvimento dos conhecimentos e competências das crianças, ajudando os educadores a reconhecer e a avaliar a qualidade do ambiente educativo, bem como o seu papel no processo» (*idem, ibidem*).

A documentação[97] é outra das características desta metodologia de trabalho, que nos é apresentada por Malavasi e Zoccatelli (2013) como uma «ocasião de formação e de autoformação».

É sabido que quem trabalha em educação necessita de refletir sobre a sua própria prática quotidiana. Segundo aquelas autoras, para que se possa «desenvolver o pensamento e a capacidade reflexiva sobre os conteúdos e as modalidades do seu trabalho, é necessário transformá-los em memória viva» (op. cit., p. 150). Prosseguem na sua ideia explicando que a documentação permite manter um registo da ação desenvolvida por todos aqueles que participam na vida do grupo de crianças. Apresentam a prática de documentar como uma forma de trabalhar que permite aos educadores ler, reler, percorrer, avaliar e, consequentemente repensar todas as etapas da sua ação educativa[98].

A «prática de documentar permite traduzir a ação em pensamento e dar a este forma visível e, consequentemente, interpretável e comunicável» (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 150), tal como acontece com o PCG de cada educador.

---

[96] Desenvolvido em doze jardins de infância na Croácia que teve como finalidade, entre outras, a de desenvolver estratégias para observação e escuta das crianças, de modo a compreender melhor o que sabem realmente e como adquiriram esses conhecimentos e competências.

[97] Terminologia adotada em Reggio Emilia como forma de designar todos os registos que são efetuados em torno da ação educativa.

[98] Algo que constantemente solicitamos aos nossos alunos que o façam, no decorrer das suas práticas pedagógicas.

Nesta perspetiva, «falar da documentação significa falar da profissionalidade dos educadores que não só possuem um saber, mas que o sabem também construir a partir da reflexão sobre a experiência e que o sabem restituir para dele fazer uma ocasião de enriquecimento» (Galardini, cit. por Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 150).

É em torno de todas as questões, apresentadas neste ponto, que consideramos que o «estar em projeto», para nós, será a melhor forma de contribuir para uma melhor construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, num diálogo constante com a linguagem escrita, que se nos afigura como um dos pontos de partida para a aprendizagem ao longo da vida.

Perspetiva de conjunto

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) explicam-nos que as crianças em idade pré-escolar possuem muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, o que as leva a afirmar que as crianças nesta idade são letradas antes de serem alfabetizadas.

A aprendizagem da linguagem escrita é alicerçada numa construção social que ocorre, no jardim de infância, em interação com crianças e com um educador que intencionalmente intervém nesse sentido.

Tal como todas as outras aprendizagens do mundo social que a criança realiza, em contexto de educação pré-escolar, também a linguagem escrita deve emergir dos interesses das próprias crianças que a devem apreender como uma necessidade, devendo o educador, para isso, transmitir-lhe não apenas o gosto por aprender, mas também o interesse em querer saber mais, tomando a linguagem escrita como uma "porta aberta" para o mundo da cultura, num processo de aprendizagem que se pretende ao longo da vida.

Já Vygotsky (1991) nos esclarecia no sentido de uma orientação funcional de produção de texto escrito em situação de alfabetização e que facilmente adaptamos ao contexto da educação pré-escolar, enquanto nível educativo onde apenas se desenvolve uma abordagem à linguagem escrita, tal como o descrevemos ao longo deste capítulo, tomando a metodologia de trabalho de projeto como referencial à atuação dos educadores de infância:

- O processo educativo tem que ser organizado de modo a que a escrita se torne necessária à criança;
- A escrita deve ter significado para a criança, despertando nela uma necessidade intrínseca e que deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida;

- A escrita deve ser "ensinada" naturalmente, assumida como um momento natural no desenvolvimento das crianças e não como um treino imposto de fora para dentro.

Numa alusão a um estudo apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, no final dos anos 90 do século XX, em que foi manifesto o deficiente uso que os portugueses fazem da escrita, em contextos da sua vida quotidiana, Niza (1997) sublinha «a necessidade e a urgência de conjugar esforços para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos jardins de infância e nos primeiros anos da Educação Básica» (p. 341).

Sabemos, tal como nos refere Day (2001, p. 293), que a academia continua a ocupar uma posição-chave determinante, a partir da qual pode (e deve) potencialmente promover, sustentar e ampliar os contextos que encerram, simultaneamente, um desafio e uma estratégia de apoio, através da investigação que está ao nosso serviço para nos informar, sendo esta inerente ao próprio desenvolvimento. Acrescenta ainda que

> «Os formadores de professores são, de certo modo, interventores que tentam desenvolver as questões consideradas pelos professores e pelas escolas como relevantes para as suas necessidades, investigar respostas para essas questões de forma colaborativa e colocar o ónus da acção nos próprios professores e nas escolas».

Todavia, tal como afirmámos ao longo do capítulo, e adotando as palavras de Perrenoud (1993), é necessário preparar os professores para funcionar no "mundo real". Apesar de pretendermos educadores curiosos, ativos, reflexivos, investigadores e cooperantes, necessitamos, essencialmente, de educadores que centrem as suas práticas e, designadamente, o seu constructo e desenvolvimento curricular, na criança.

Necessitamos de educadores que, na posse dos conhecimentos teóricos, provindos da sua formação inicial, bem como na procura constante de dados científicos e didáticos atuais oriundos da investigação, entendam que é «essencial dispor do tempo e do espaço necessários para desenvolver a atividade pedagógica (Jensen, 2013, p. 22).

É desejável que, cada um no seu contexto próprio possa melhorar passo a passo a relação educativa que constitui a base das aprendizagens com e para as crianças, confiando nelas e no seu potencial e procurando alargar o mais possível as suas oportunidades de se exprimirem em múltiplas linguagens (Balaguer, 2014).

As crianças precisam de tempo, do *seu* tempo, para fazerem descobertas, para construir as suas aprendizagens, designadamente sobre a linguagem escrita, apoiadas por um educador que lhes serve de «modelo escritor», ao mesmo tempo que se preocupa em criar, organizar e manter um ambiente «comunicativamente estimulante» na sua sala de atividades.

Do ponto de vista pedagógico, não é para nós importante saber se a criança adquiriu uma determinada competência no tempo "certo". Trata-se, essencialmente, de aproveitar esse

tempo educativo para valorizar e apoiar a individualidade de cada criança, bem como os seus processos de desenvolvimento e educação (Beller, 2013).

Assumimos que «a criança está no centro da ação pedagógica e é necessário ajudá-la a ir mais longe, à medida que descobre e cultiva toda e cada uma das suas capacidades» (Balaguer, 2014, p. 41).

A finalidade e função pedagógica de um educador, tal como o descrevemos, é estimular a criança respeitando o seu estádio de desenvolvimento individual, tomando em consideração as suas competências e interesses, realmente observáveis e tentando descortinar os "escondidos", nos diferentes domínios do desenvolvimento, em particular na aprendizagem da linguagem escrita.

SEGUNDA PARTE

DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

De acordo com Cohen e Manion (1990) a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e compreender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de conhecimento de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem, pois a «educação está sempre "a fazer-se", a construir-se» (Hadji, 2001, p. 42).

Ainda segundo este autor, a investigação sobre as questões educacionais não pode deixar de se preocupar com a utilidade social dos seus trabalhos. O investigador é um ator social, que vive numa determinada sociedade e as suas investigações têm, no mínimo, o mérito de esclarecer problemáticas sociais, como o são as da educação. No entanto, a ciência não possui, de forma alguma, o poder de impor determinada prática, pelo que não poderemos formar a ideia de uma "educação científica", mas concebemos a ideia de que os modelos de ação podem beneficiar – e muito – de um tratamento científico. De facto, a ciência não pode determinar uma prática, nem tampouco identificá-la *à posteriori* como "boa", mas pode e deve interrogar as convicções que fundamentam as práticas, submetendo-as à prova dos factos, no contexto de uma abordagem que implique um dispositivo restrito de recolha de dados. Sob este ponto de vista, entendemos que a ciência tem uma "função social" determinante.

Bravo e Buendía (1998, p. 70) referem ainda que uma investigação em educação

> «parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa questão possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema da investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – está encaminhado a resolvê-lo».

Vieira (2014, p. 433) assinala o facto de uma investigação em educação exigir, entre outros aspetos, uma maior aproximação da investigação à experiência educativa, pois a relevância social deste tipo de trabalho poderá ser o principal critério de qualidade a considerar e acrescenta ainda que investigar «a educação poderá ser *uma experiência sobre a experiência da educação*[99]», desde que os professores estudem e investiguem em função dos seus próprios interesses e não dos interesses da academia.

[99] Itálico no original.

Neste capítulo, caracterizamos a investigação que nos propusemos realizar e que visa conhecer a forma como é desenvolvida a abordagem à escrita na etapa final da educação pré-escolar na rede de jardins de infância do ME, na região do sotavento algarvio, que se caracteriza por ser a área na qual desenvolvemos a nossa atividade profissional. Neste sentido, apresentamos o enquadramento conceptual do processo de pesquisa, definimos os objetivos a atingir, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientaram, apresentamos o contexto e as protagonistas do estudo, bem como as opções e os procedimentos metodológicos adotados, aspetos que passamos, de seguida, a abordar.

Pressupostos epistemológicos do estudo

Desde há décadas que a possível existência de uma crise paradigmática nas perspetivas clássicas de investigação (usualmente identificadas como positivistas, quantitativas, experimentais e empírico-analíticas), em convergência com a génese de opções orientadas para a rotura – até radical – com o seu procedimento metodológico, vem suscitando um crescente interesse por formas de conhecimento que ampliem e diversifiquem os estilos e as vias de acesso às realidades educativas. Esta situação coincide com a emergência de práticas e representações em que o propósito de analisar e/ou compreender os factos educativos se torna indissociável da sua modificação no espaço das novas necessidades e pesquisas sociais.

O questionamento sobre a "tradicional" investigação educativa responde à necessidade de uma mudança nos diálogos que os investigadores estabelecem com as realidades que estudam, agregando várias perspetivas, tanto na delimitação dos seus problemas e questões, como na procura e na tentativa de lhes dar respostas (Marques, 2003).

Não há muito tempo atrás, a investigação no campo das ciências da educação era traduzida, quase exclusivamente, no desenvolvimento de uma abordagem fundamentada na tese da *ciência universal*, decalcada do postulado da *uniformidade* da natureza (Erikson, 1986), mediante critérios que apelavam à neutralidade, à experimentação, ao controlo e à predição.

A *razão instrumental* subjacente a esta postura influenciou as teorias educativas, o que levou à aplicação de uma perspetiva puramente técnica a fenómenos intimamente associados a intenções humanas complexas, levando, por conseguinte, à eliminação de elementos significativos do real, enquanto particular (Estrela, 1992; Fernandes, 2000).

Para Eisner (1985), esta visão *nomotética* da educação e do papel do educador, visto como técnico, repercutiu-se na investigação em educação, colocando a tónica na predição e no controlo, assim como no desejo de descobrir leis gerais.

Contudo, da natureza multidimensional do real educativo fazem parte vertentes que não serão nunca convertíveis nessa lógica científica. Na verdade, o ato educativo é uma «construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes» (Stenhouse, 1985, p. 106), sendo, como nos explica Estrela (1992, p. 18), «face a um horizonte de significação que o processo de pesquisa adquire sentido». Esta visão implica que se saliente o real como «todo um conjunto de relações, contextualizadas no tempo histórico e em função de concepções particulares de espaço» (Hargreaves, 1994, p. 42), aspetos que seriam insuficientemente apreendidos numa lógica positivista estrita. Por outro lado, as mudanças que se têm verificado nas formas de abordagem do real determinam uma rotura epistemológica com o positivismo (Bachelard, 1986).

Na verdade, uma visão pós-moderna do conhecimento, associada a um novo paradigma qualitativo-interpretativo, que lida com os valores e não os entende separadamente dos factos, põe em causa uma verdade objetiva única e indiscutível, que defende «só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 45).

De igual forma, Rodrigues (2001, p. 60) explica-nos que as «ciências sociais foram, desde o início do século XX, varridas por "ondas" sucessivas de teorização epistemológica que as fizeram deslizar lentamente do paradigma quantitativo para perspectivas marcadamente interpretativas».

Tal como Erickson (1986), também Bogdan e Biklen (1994) nos esclarecem que os estudos em educação não têm como objetivo alcançar a generalização dos dados que é defendida pelos estudos quantitativos, mas, sim, a procura de "significados" das ações humanas e a compreensão do que é único e particular.

Neste sentido, Hadji (2001) argumenta que tanto os investigadores como os educadores estão voltados para um espaço comum: o das práticas educativas, que oferece aos primeiros os seus objetos de investigação e que constitui, para os segundos, o terreno da sua ação. Neste contexto, os investigadores vão ocupar-se das questões ditas científicas, respeitantes ao ser (a realidade), produzindo discursos descritivos que tendem a modelizar as práticas tal como elas são.

Assim se constituem as ciências da educação que vêm propor modelos explicativos/descritivos, baseados em hipóteses cuja pertinência se torna sempre passível de ser "provada". Por outro lado, os educadores ocupam-se, prioritariamente, das questões de ordem "praxeológica" relativas ao saber-fazer, o que os leva a produzir discursos de fundamentação ou mesmo de justificação com que pretendem assinalar a positividade de determinada prática.

Com base no conjunto de pressupostos explicitados e tendo por referente a problemática em estudo, o presente trabalho enquadra-se no contexto do paradigma do "pensamento do professor", entendido como processo e resultado da ação do pensamento (Shulman, 1986).

Este estudo situa-se, de igual modo, na corrente "ecológica" que, com base nos postulados "ecossistémicos", toma em consideração a situação em si, tal como o contexto em que esta se desenrola, a fim de situar a elaboração e a (re)construção do conhecimento num quadro complexo e em evolução (Shulman, 1987; Bronfenbrenner, 2002).

Além disso, tal como Hadji (2001, p. 43), assumimos este estudo como uma investigação "pedagógica" por ser aquela que, nas suas palavras, «visa apreciar *a posteriori* a eficácia e a utilidade dos modelos de acção».

Entendendo a realidade social segundo uma perspetiva humanista e desenvolvimentista, enquadramos, pois, o presente estudo, no quadro das ciências da educação e do desenvolvimento humano, mais concretamente da educação pré-escolar.

Em síntese, esta investigação constitui-se como um estudo exploratório, a desenvolver de acordo com uma perspetiva descritiva, holística e hermenêutica que consideramos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e, particularmente, dos educativos[100].

[100] Aspetos que explicaremos melhor, segundo a perspetiva de Stake (1999), no ponto relativo à explicação do estudo de caso.

Natureza do estudo

Compreendemos, tal como Coutinho (2011, p. 10), que expressões como: *perspetiva*, *tradição*, *programa de investigação* ou *paradigma* são termos idênticos que têm em comum uma ideia basilar: a de unificar e de legitimar a investigação,

> «tanto nos aspectos conceptuais como nos aspectos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação».

Porque também entendemos que a realidade social não se pode medir nem quantificar, antes se conhece através das interpretações que os sujeitos participantes fazem dela, elegemos um paradigma interpretativo de investigação – também designado por *hermenêutico*, *naturalista*, *qualitativo* ou ainda, mais recentemente, *construtivista* (Guba, 1990; Creswell, 1994; Crotty, 1998) – cujo principal objetivo será descrever, compreender e interpretar a realidade em causa, pelo que complementaremos esse enfoque com elementos formais – assim qualificamos os PCG – bem como é nossa intenção que os resultados obtidos nos auxiliem nas melhorias das nossas práticas educativas e de ensino.

Com o desenvolvimento deste estudo, é nossa finalidade, tal como o descreve Hadji (2001, p. 40), obter «descrições descritivas e explicativas que constituem uma acção prévia indispensável a qualquer proposição sobre a avaliação das práticas, porque dão origem a um melhor conhecimento dessas práticas».

Além disso, pretendemos abrir e alimentar a prática com o contributo de propostas vindas da nossa prática de investigadores, mas sem terem, de forma alguma, o valor de asserção científica. Neste sentido, estamos de acordo com Develay, quando este autor «propõe a distinção entre as investigações *sobre* a educação (as que propõem modelos), e as investigações *em* educação, que se preocupam também com a eficácia e estão atentas ao uso social dos seus produtos» (citado por Hadji, 2001, p. 40).

Considerando, ainda, a natureza do seu objeto de estudo e os objetivos a atingir, esta investigação assume-se como de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, recorrer a procedimentos estatísticos elementares para maior evidenciação e reforço de sentido e significado desses mesmos dados, designadamente dos que serão recolhidos através da consulta aos PCG e das observações realizadas.

Assume-se, assim, a lógica de *continuum metodológico*, preconizada por Huberman e Miles (1991), uma vez que procedimentalmente consideramos que estas perspetivas se "auxiliam" mutuamente. Assim sendo, após reflexão acerca dos métodos e técnicas de investigação a usar, fomos conduzidos à simultaneidade complementar da sua utilização, no plano metodológico.

Nas palavras de Coutinho (2011), assumimos uma *integração metodológica*, perspetiva que se começou a delinear a partir dos anos 80, do século passado, quando se começou a aceitar a possibilidade de influências mútuas. Também Gonçalves (1997, p. 96) argumenta neste sentido, quando explica que «as posições quantitativa e qualitativa (...) do nosso ponto de vista, deverão ser tidas como complementares».

Os estudos qualitativos de cariz fenomenológico, campo onde este se situa, tentam entender como as pessoas "veem as coisas", no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998) e, de acordo com diversos autores (Erikson, 1986; Morgado, 2012), não é seu objetivo obter generalizações mas, antes, na sua opinião e também na de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

ESTUDO DE CASO

No contexto do presente estudo, a necessidade de aprofundamento de determinados aspetos da investigação conduziu-nos à opção metodológica de estudo de caso. Para diversos autores, tais como Lincoln e Guba (1985), Bogdan e Biklen (1994), Colás (1998) e Yin (2005, 2010), o estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa e, mormente, na investigação em educação (Morgado, 2012).

Na verdade, tal como Yin (1994, 2005, 2010), entendemos que o método de estudo de caso é uma das muitas formas de fazer pesquisa em ciências sociais e sobremaneira assumido como uma ferramenta de pesquisa em educação.

Ainda segundo o mesmo autor, os estudos de caso representam a estratégia preferencial quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se centra em fenómenos contemporâneos inseridos nalgum contexto da vida real, no seu ambiente natural. No fundo, quando se tem o desejo de conhecer fenómenos sociais complexos, como o são os que ocorrem em educação, pois este método permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas da situação estudada.

Também Pérez Serrano (1994a) nos explica que esta metodologia de estudo se revela eficaz quando apresentada como uma modalidade de investigação das ciências humanas, como método para a formação de professores e, finalmente, como ambição de aprofundar um contexto numa verdade única e irrepetível, com finalidade diagnóstica e orientadora.

A decisão de nos centrarmos num estudo de caso, predominantemente de carácter qualitativo e interpretativo, decorre do facto de este tipo de metodologia ser eleito quando os investigadores estão interessados na intuição, na descoberta e na interpretação, mais do que na compreensão das hipóteses. Além disso, a opção por este método proporciona, sem lugar para dúvidas, uma via privilegiada para se construir um conhecimento mais aprofundado do fenómeno que se pretende estudar (Pérez Serrano, 1994a).

Por seu turno, Patton (1990) explica-nos que cada estudo de caso nos permite entender que cada caso é único e considerado um organismo holístico, apreendido como uma manifestação idiossincrática do "fenómeno" a estudar. Por outras palavras, no entender de Coutinho (2011, p. 293), um estudo de caso é «um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: 'o caso'».

Também Laville e Dionne (1999) consideram que as conclusões da investigação de um estudo de caso são válidas para o caso considerado, o que nada nos garante que as mesmas possam ser destinadas a outros casos, podendo, no entanto, vir a ser confrontadas com outros casos já conhecidos ou teorias existentes, ajudando a produzir novas teorias e novas questões para futuras investigações (Ponte, 1994).

Todavia, acrescentam Laville e Dionne (1999), esta poderá não ser uma regra absoluta, na medida em que "um caso" poderá ajudar a compreender a complexidade de um fenómeno ou situação, designadamente quando estamos perante os estudos de multicasos ou casos múltiplos.

No mesmo sentido, concorrem Lessard-Hébert *et al.* (1994, p. 170), ao realçarem que a «comparação multicasos visa descobrir convergências entre casos». Acrescentam ainda que este modo de investigação permanece, contudo, relativamente aberto ao real tal como ele se nos apresenta, uma vez que a comparação se baseia no estudo aprofundado de cada um dos casos.

Em qualquer das circunstâncias, Stake (1999) apresenta-nos quatro características principais que devem ser tidas em conta quando se delineia um percurso investigativo deste tipo:

— É um *estudo holístico*: porque tem em conta a globalidade do contexto; porque procura compreender a essência do fenómeno em estudo e não tanto as diferenças perante outros.
— É um *estudo empírico*: por se tratar de um trabalho de campo que se sustenta numa significativa recolha de informações, por diversas métodos, de onde destaca a observação.
— É um *trabalho interpretativo*: pois a sua grande fonte de apoio é a interpretação realizada pelo investigador, que procura fundamentar a informação que recolhe, atribuindo-lhe sentido. Defende ainda a ideia de que a investigação deve sustentar-se na base de uma boa relação e interação entre o investigador e o(s) sujeito(s).
— É um *estudo empático*: tem em linha de conta a intencionalidade dos seus atores, procurando integrar os seus esquemas de referência e os seus valores e opiniões. Neste caso, o processo de investigação, embora delineado *à priori*, vai-se reestruturando em função de novos factos que possam emergir do campo da investigação.

É esta a perspetiva por nós assumida, no desenvolvimento deste estudo de caso, tal como o assinalado anteriormente. Para além das características apresentadas por Stake (1999) para estudos de caso, assumimos o presente como de cariz exploratório, dado que o seu projeto de investigação começou a ser desenhado através de uma pergunta de partida (enunciada na introdução da tese), à qual pretendíamos obter resposta, atingindo uma certa qualidade de informação acerca do objeto estudado.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) este tipo de estudo serve para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para a verificação de hipóteses pré-estabelecidas. Por outras palavras, trata-se se descobrir novas maneiras de colocar o problema e não de testar a validade dos nossos esquemas.

Ora, se a realidade é complexa e mutável e as estratégias para a captar e compreender não se configuram senão como meras tentativas de aproximação, realizadas por um indivíduo, que é ele próprio indissociável dessa realidade e, consequentemente, por ela influenciado, então a «confirmação» dos factos nunca pode ser considerada como absoluta e definitivamente certa, pois estes factos assentam em interpretações e em interpretações dessas interpretações (Evers e Lakomski, 1991, p. 89).

Por conseguinte, assumimos um paradigma hermenêutico[101] com vista à compreensão da interação existente entre os diferentes fenómenos que ocorrem numa situação concreta, desenvolvida no seu contexto natural de ação. Neste pressuposto assenta a reflexão interpretativa realizada pela investigadora acerca dos fenómenos educativos, não procurando descobrir "factos" e "causas", mas sim conhecer o significado que os acontecimentos e as interações têm na vida quotidiana e profissional das protagonistas envolvidas.

Desta forma, tentámos penetrar no seu mundo conceptual com o objetivo de compreender o significado que contribui para a construção dos acontecimentos da sua vida quotidiana sem a presunção de ideias pré-concebidas (Coutinho, 2011).

Por outro lado, sabemos que a adequação dos procedimentos investigativos utilizados deve ter em conta o contexto e o objeto que são passíveis de investigação, assim como as características e as finalidades que lhe são inerentes, assumidos todos estes aspetos como indissociáveis do objeto investigado.

Assim, trata-se este de um estudo determinado pela utilização de uma multiplicidade de métodos, em que se procura obter o maior número e diversidade de dados empíricos, que nos ajudem a compreender o fenómeno em estudo (Denzin e Lincoln, 1994; Miles e Huberman, 1994), em que adotámos uma perspetiva holística por considerarmos que o todo é diferente de (apenas) a soma das suas diferentes partes. Por outras palavras, tentaremos descrever as múltiplas interações que caracterizam o objeto estudado, destacando a importância da interdependência existente entre elas.

Neste contexto, são identificados por Stake (1999), três tipos de estudo de caso, que passamos a apresentar:

- *Estudo de caso intrínseco* – quando o investigador tem um interesse particular por uma situação ou um caso específico e o seleciona para investigação.
- *Estudo de caso instrumental* – é referente a uma situação em que o investigado, ao ter interesse nalguma área mais específica e sentir necessidade de uma maior compreensão do fenómeno, percebe que pode adquirir conhecimento ou aprofundá-lo, se estudar um caso particular.

[101] Igualmente designado por *interpretativo-simbólico* ou *fenomenológico* (Pérez Serrano, 1994a).

— *Estudo de caso coletivo* – que, por sua vez, é referente ao estudo de vários casos, simultaneamente.[102]

Por seu turno, Yin (2005, 2010) apresenta três propósitos para os estudos de caso, que devem ser definidos em função: i) do tipo de questão de pesquisa proposta; ii) da extensão do controlo que o investigador tem sobre eventos comportamentais atuais; iii) e do grau de abordagem a acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos. São eles:

— *Estudo de caso explanatório* – é uma investigação que pretende explicar (e não apenas descrever ou explorar um fenómeno), em que as ilações retiradas do estudo têm a pretensão de poder vir a ser entendidas como generalizações significativas.
— *Estudo de caso exploratório* – nas suas próprias palavras, Yin (*ibidem*) explica-nos que com este tipo de estudo de caso, o investigador pretende dar resposta a questões do tipo "o que", tendo como objetivo o desenvolvimento de asserções pertinentes a inquirições adicionais.
— *Estudo de caso descritivo* – por outro lado, este tipo de estudo de caso é mais adequado a pesquisas históricas, para que se obtenham respostam a questões do tipo "como" e "por que", que lidam com ligações operacionais que necessitam de ser delineadas ao longo do tempo.

Tendo em conta o enquadramento acima descrito, designamos este estudo de caso como estudo de casos múltiplos, com um propósito exploratório.[103] No que à forma escrita e estrutura de apresentação de cada um dos casos diz respeito, assumimos esta investigação como sendo um estudo de caso único com casos múltiplos (Yin, 2005, 2010).[104]

---

[102] Também Arnal *et al.* (1994), de entre os sete tipos de estudos de caso distintos, denomina o estudo em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, fenómenos ou bases de dados, embora o objeto de investigação seja comum, por *estudos de casos múltiplos*.
[103] Yin (2005, 2010).
[104] Yin (2005, 2010) apresenta quatro tipos importantes de estudos de caso, no que às suas formas escritas diz respeito: a) o primeiro é o *clássico estudo de caso único*, em que se utiliza uma narrativa simples para descrever e analisar o caso; b) um segundo tipo de material escrito reporta-se a uma versão de *casos múltiplos desse mesmo caso*, que deverá conter narrativas sobre cada um dos casos individualmente; c) um terceiro tipo de relatório escrito diz respeito a um *estudo de caso único com casos múltiplos*, mas que não apresenta a narrativa tradicional na sua estrutura. Ao invés disso, a redação de cada caso segue uma série de perguntas e respostas, baseadas nas perguntas e respostas constantes dos dados recolhidos para o estudo de caso, que são reduzidos e editados por forma a facilitar a sua leitura; d) a quarta e última forma escrita de estudo de caso respeita apenas a *estudos de casos múltiplos*, onde não pode haver secções separadas para cada um dos

GROUNDED THEORY

Tal como já o referimos, esta é uma investigação que se caracteriza por ser qualitativa, assente numa perspetiva construtivista e desenvolvimentista. Não é nosso objetivo discorrer sobre as questões históricas e conceptuais relativas às diversas formas de abordagem do pensamento humano, mas após bastantes e profundas alterações verificadas neste campo, foi nos anos 90 do século XX que se ficou a conhecer a fase atual, cuja tónica se encaminha para a construção de teorias que se adaptem a problemas/situações muito específicas, uma tradição que reúne hoje grande número de adeptos (Cassiani *et* al., 1996; Goméz *et al.*, 1996; Flick, 1998; Punch, 1998; Nico *et al.*, 2007; Coutinho, 2011), na investigação em ciências sociais e humanas, e que, na literatura anglo-saxónica, é conhecida por *grounded theory* de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967a, 1967b, 1968), traduzida para a língua portuguesa como "teoria fundamentada nos dados".

Segundo Coutinho (2011), a *grounded theory* é considerada por uns como uma metodologia e por outros como um método de recolha de dados. Todavia, sabemos que a teoria fundamentada procura desenvolver a teoria a partir dos dados que vão sendo sistematicamente recolhidos e analisados, tratando-se de uma das modalidades de investigação qualitativa mais atual e divulgada nas ciências humanas e sociais, em geral, e nas ciências da educação, em particular.

Em termos investigativos, a *grounded theory* justifica-se quando «se objectiva compreender fenómenos ou se pretende descrevê-los de acordo com o ponto de vista do sujeito» (Nico *et al.*, 2007, p. 789).

Para tal, segundo Strauss e Corbin (1998) será necessário e premente:

a) ir ao campo para descobrir o que está a acontecer;

b) ter em conta a complexidade e a variabilidade do fenómeno e da ação humana;

c) possuir a crença de que as pessoas são os atores, tendo um papel ativo em resposta às situações problemáticas;

d) compreender que as pessoas atuam com base no significado;

e) compreender que o significado é definido e redefinido por meio da interação;

casos, consistindo o texto final numa análise cruzada, ainda que puramente descritiva ou que elucide a tópicos explanatórios.

f) ter a sensibilidade para o envolvimento e desdobramento com a natureza dos eventos (processo).

Para Myers (1997), citado por Coutinho (2011), trata-se de uma forma de abordagem que se revela muito útil em estudos centrados na descrição e na explicação de fenómenos inseridos em contextos e processos de ensino e aprendizagem.

É ainda Myers (2009) que considera ser possível recorrer à *grounded theory* para a análise de dados qualitativos, mesmo quando o estudo é desenvolvido de acordo com outro método de investigação, sendo, de igual modo, considerado relevante quando se desenvolvem estudos de caso (Strauss, 1987).

Investigadores como Field e Morse (1985) sugerem o uso de métodos qualitativos para quando se tem pouco conhecimento sobre um fenómeno ou se pretende descrevê-lo segundo o ponto de vista do indivíduo, para além do que, de acordo com Pérez Serrano (1994a), os fenómenos culturais e educativos – ou, porque não, de uma cultura educativa – são mais suscetíveis de descrição do que, propriamente, de quantificação.

Nico *et al*. (2007) reforçam esta ideia quando referem que as abordagens qualitativas são consideradas indutivas e que as teorias poderão emergir durante o período de recolha e análise dos dados, em que o investigador os examina procurando descrições, padrões e relações supostas do fenómeno e, então, retorna ao campo para obter mais dados, a fim de complementar a sua interpretação sobre a realidade.

Desta forma, a teoria interpretativa vai sendo construída passo a passo,[105] ajustando-se ao contexto da investigação e revelando-se significativa apenas em determinado período de tempo, pois o que se pretende é a construção de teorias práticas, baseadas nessa mesma prática que é constituída por regras e não por leis (Pérez Serrano, 1994a).

Recorrendo à perspetiva de Coutinho (2011, p. 16), podemos afirmar, de uma forma sintética, «que este paradigma pretende substituir as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão, significado* e *acção*». Assente numa perspetiva *fenomenológica*, explica-nos a mesma autora que «em vez de procurarem estudar o comportamento humano com o objetivo de descobrir "factos" e "causas" os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares em situações particulares» (*idem, ibidem*).

[105] Neste contexto, aludimos a Stake (1999), por nos sugerir que o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento.

Em sentido mais estrito, Hadji (2001) explica-nos que quando se trata da relação entre investigadores e educadores, à primeira vista, a questão parece simples, uma vez que a uns (supostamente) pertence a teoria, aos outros, a prática. O dilema reside, simplesmente, no facto de se saber a forma como a teoria pode "informar" (e participar) na prática para a tornar "científica".

Também Morgado (2012) concorre para esta ideia quando esclarece que durante muito tempo predominou a ideia de que grande parte do conhecimento válido para o ensino se concebia nas universidades – enquanto centros de investigação e inovação – sendo posteriormente utilizado pelas escolas. Um processo que se inseria num modelo de racionalidade técnica, uma vez que aos professores competia veicular conhecimentos produzidos por outros.

Armstrong e Moore (2014, pp. 65-66) explicam-nos ainda que aqueles «que 'trabalham no terreno' às vezes sentem alguma frustração e falta de ligação quando lêem livros académicos e artigos que parecem impor ('de cima', por assim dizer) certas regras e jargão relacionado com a investigação».

No entanto, analisar a questão por este prisma é redutor. Com efeito, de acordo com Hadji (2001), nestes dois contextos de prática (a prática do investigador e a prática do educador), é algo de ordem teórica que está em causa. Esta situação é muito clara para os investigadores que (apenas) produzem teoria, no seu sentido mais clássico (denominada: teoria em sentido 1); para estes, trata-se, simplesmente, de demonstrar a realidade através da proposta de um modelo descritivo/explicativo.

Mas a prática direta, aquela que é realizada e desenvolvida pelos educadores, também produz, "direta" (e imediatamente), teoria, no sentido em que não é possível atuar sem uma representação (teórica) da sua ação (dos seus objetivos, do seu sentido hermenêutico, valor e utilidade).

É nesta teoria (denominada: sentido 2) que reside o *background* dos modelos de ação educativa que os pedagogos tendem a criar e a desenvolver. Assim, poder-se-á dizer que, de uma certa forma, as teorias de tipo 1 são características das "ciências da educação" e as teorias do tipo 2 são-no das pedagogias/didactologias.

Contudo, tanto umas como outras (e é isso que enreda tudo, na perspetiva do mesmo autor) apresentam-se sob a forma de «intenções sobre a educação» (Hadji, 2001, p. 38), esclarecendo que a esperança piagetiana de uma "disciplina imparcial e objetiva" reside, afinal, numa maior aproximação, numa maior adaptação entre as teorias de tipo 1 (discurso "teórico", produzido pela investigação científica) e as de tipo 2 (discurso "teórico", produzido na prática, pelo educador para justificar a sua ação), contexto em que surgem os PCG como testemunho projetor da ação educativa do educador e as consequentes entrevistas e observações por nós efetuadas, como explicaremos adiante.

Segundo Nico *et al.,* (2007), quando estes autores se referem à *grounded theory*, explicam-nos que os investigadores devem estar conscientes da inter-relação entre as condições (estrutura), a ação (processo) e as suas consequências. Neste contexto, tendo em vista os nossos objetivos, assumimos a analogia feita entre este paradigma investigativo e o nosso estudo da seguinte forma, tal como o sistematizamos na Ilustração 5 – Percurso investigativo.

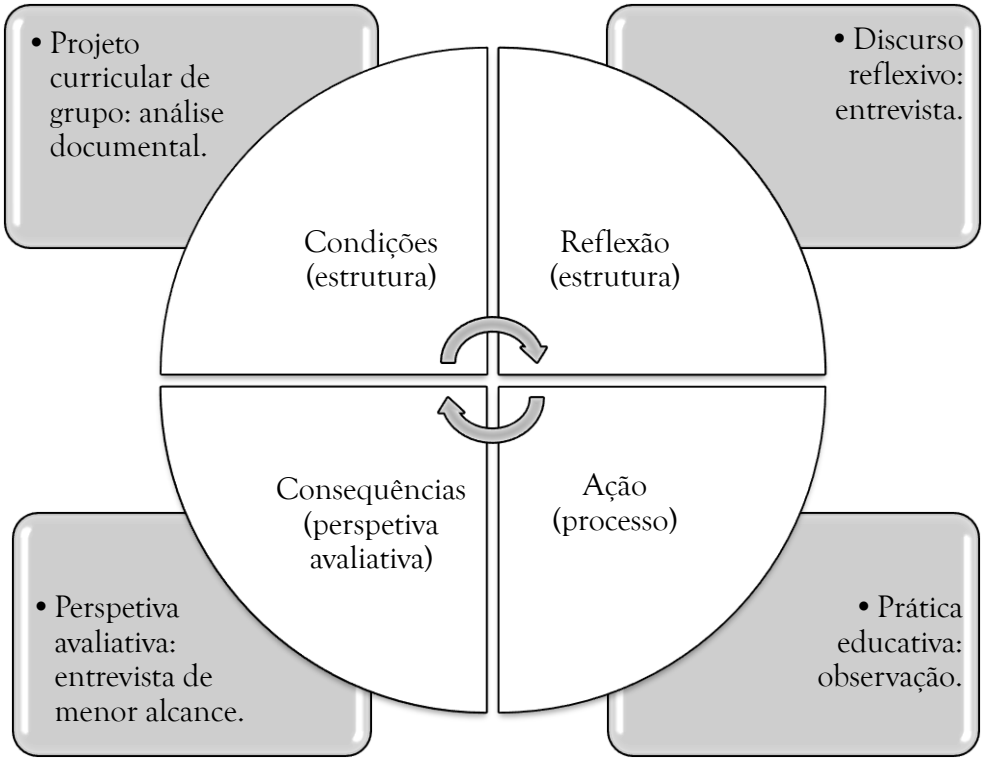


Ilustração 5 – Percurso investigativo

Em termos metodológicos, pensamos que o esquema representado na Ilustração **5** – Percurso investigativo reflete bem a estrutura do nosso desenho investigativo, como o explicaremos em detalhe no ponto "Delineamento do estudo", numa tentativa de ser o mais fiel possível à realidade deste processo, nas suas diferentes fases.

Numa leitura analítica da ilustração recorremos a Quivy e Campenhoudt (2008) quando aludem ao facto de que entrevistas, consulta de documentos e observações coexistem frequentemente num estudo exploratório, como é o caso do presente. Assim sendo, considerámos que as metodologias adotadas seriam as mais apropriadas por forma a responder aos nossos objetivos de investigação e que passamos seguidamente a enunciar.

Começámos por consultar os PCG das participantes do nosso estudo (as sessenta educadoras a desenvolver a sua atividade profissional na região do sotavento algarvio, em todos os jardins de infância da rede pública do ME, em cujos grupos existissem crianças com 5 anos de idade), como «forma de procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras» (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 83).

Posteriormente, selecionadas as protagonistas (processo que explicaremos adiante de forma detalhada), realizámos entrevistas semiestruturadas, de cariz exploratório, com vista à abertura de pistas de reflexão, através do discurso das entrevistadas.

Na fase seguinte, após a análise de conteúdo efetuada às entrevistas e a construção da posterior grelha de observação, com o propósito de conhecer a ação educativa das protagonistas, realizámos duas sessões de observação a cada uma delas, enquanto processo revelador dos ambientes estudados.

Por fim, como forma de confirmar as consequências da prática educativa de cada uma das protagonistas do estudo, numa perspetiva avaliativa, realizámos entrevistas semiestruturadas, imediatamente após os diferentes períodos de observação.

Prosseguindo, neste tipo de metodologia – a fundamentada nos dados – como um referencial de análise que fornece caminhos e orienta, através das suas diferentes etapas (Cassiani *et. al.*, 1996), o investigador que a utiliza, pareceu-nos ser a mais apropriada face ao estudo que tínhamos a pretensão de desenvolver.

Neste contexto, a codificação aberta e sistemática foi prevista para ser paralelamente desenvolvida na fase de recolha de dados, na sequência das suas diferentes etapas – assinaladas na Ilustração 5 – uma vez que este procedimento de torna essencial em coerência com o *evolutionary case study* (Dawson, 2008), pois a análise de dados não é pré-definida, começa sim na observação e descrição dos dados obtidos (Bravo, 1992).

Isto é, nas palavras de Nico *et al.* (2007, p. 792), a teoria interpretativa «é gerada por um processo de indução, no qual as categorias analíticas emergem dos dados e são elaboradas conforme o trabalho avança» ou, nas de Cassiani *et al.* (1996, p. 79), essa mesma teoria «é gradualmente construída ou emerge após a coleta dos dados ter iniciado».

Estando conscientes de que a abordagem à linguagem escrita também faz parte da educação pré-escolar, sendo o papel do educador o de facilitar a emergência da linguagem escrita (ME, 1997); que no final da educação pré-escolar se espera que as crianças mobilizem uma série de conhecimentos linguísticos e competências determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar (ME, 2010); e que a linguagem escrita poderá ser uma condicionante para o sucesso educativo das crianças, desde o início da sua educação pré-escolar, colocou-se-nos a seguinte grande questão de investigação:

- Como se aborda a linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar?

A propósito da questão enunciada, que se constituirá como ponto de partida, será nossa preocupação definir, o mais exatamente possível, o objeto da investigação, isto é, clarificar o que se procura compreender melhor, tendo subjacente uma reflexão teórica fundamentada acerca dos modelos que poderão servir de matriz à análise e interpretação dos dados.

Além disso, esforçámo-nos por descrever, de forma transparente e detalhada, todo o processo de recolha e análise dos dados, segundo a perspetiva de diversos autores (Stake, 1995, 2008; Gummesson, 2000; Eisenhardt, 2002), para os quais deve ser esta a condução mais apropriada no desenvolvimento de estudos de caso – em contraponto a Yin (2005, 2010) que defende dever ser criado um protocolo para o desenvolvimento de um estudo de caso.

A nossa opção metodológica recaiu sobre o primeiro posicionamento, pois permitiu-nos uma postura mais aberta e flexível na condução do processo de recolha e análise dos dados.

Acresce ainda o facto de que, desta forma, o processo foi-nos facilitado, mantendo o *nexus* entre a natureza, os objetivos definidos e as opções metodológicas adotadas, uma vez que os dados obtidos foram sendo integrados nos instrumentos de recolha, que, por sua vez, foram aplicados no terreno para nova fase de recolha de informação, até termos atingido aquilo a que se denomina de *saturação de dados* (Bogdan e Biklen, 1994).

Tendo como preocupação a recolha de dados que nos levassem à compreensão e ao conhecimento de como se aborda a aprendizagem da linguagem escrita na fase final da educação pré-escolar, nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio, recorremos à utilização de três técnicas, em momentos distintos, a saber: a análise documental, a entrevista e a observação.

Na fase de análise de dados, com o objetivo de cruzar a informação obtida nos diferentes momentos, recorremos a procedimentos de triangulação, como o explicaremos mais adiante neste capítulo.

Objetivos do estudo

OBJETIVOS GERAIS

Tendo em consideração o objeto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objetivos gerais do presente trabalho:

- Conhecer como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita nos PCG.
- Identificar as principais estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita, desenvolvidas pelas educadoras, na etapa final da educação pré-escolar.
- Conhecer a interpretação que as educadoras fazem das *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997), como elemento de gestão curricular, no que respeita à linguagem escrita.
- Conhecer a interpretação que as educadoras fazem do Projeto "Metas de Aprendizagem" (ME, 2010) enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional, no que diz respeito à linguagem escrita.
- Conhecer se as mesmas consideram o Projeto "Metas de Aprendizagem" (*idem*) uma estratégia para a obtenção de uma educação de qualidade e melhores resultados educativos, no que à linguagem escrita diz respeito.

- Conhecer a posição das educadoras relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, como um potencial fator de sucesso educativo.
- Conhecer se as educadoras têm consciência da importância do seu papel na abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Definiram-se, ainda, como objetivos específicos do estudo:

- Conhecer as representações das educadoras de infância sobre o PCG.
- Conhecer a articulação que as educadoras estabelecem entre os documentos de gestão curricular - *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997) e *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010) – no respeitante à abordagem à escrita.
- Conhecer o papel da educadora de infância na abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar.
- Conhecer o modo como é realizada a organização e a gestão do ambiente educativo como promotor de situações de aprendizagem, com enfoque na linguagem escrita.
- Conhecer a intervenção educativa da educadora relativamente à abordagem feita à linguagem escrita.
- Conhecer a perspetiva avaliativa das educadoras de infância relativamente ao seu desempenho na abordagem à linguagem escrita.

Questões orientadoras do estudo

O quadro teórico-conceptual apresentado nos capítulos anteriores, a reflexão que vimos fazendo sobre a nossa própria experiência – primeiro como educadora de infância e, posteriormente, como supervisora – os resultados obtidos em estudos anteriores (Horta, 2007, 2010), a questão de partida, atrás enunciada, bem como os objetivos definidos, levou-nos a colocar as questões seguintes, que dão corpo às interrogações que configuram o nosso interesse investigativo e que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

- Como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita nos PCG?
- Que estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita são desenvolvidas, pelos educadores, na etapa final da educação pré-escolar?
- Como é realizada a organização e a gestão do ambiente educativo, com vista à promoção de situações de aprendizagem, com enfoque na linguagem escrita?
- Que interpretações fazem os educadores do Projeto "Metas de Aprendizagem" (ME, 2010) enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional, no que diz respeito à linguagem escrita?
- Consideram as mesmas o Projeto "Metas de Aprendizagem" (*idem)* uma estratégia para a obtenção de uma educação de qualidade e melhores resultados educativos, no que à linguagem escrita diz respeito?
- Será que as educadoras consideram o papel da abordagem à linguagem escrita como um potencial fator de sucesso educativo?
- Terão as educadoras consciência da importância do seu papel na abordagem à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo?

Estas são as questões que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, as quais foram, por isso, determinantes na construção do quadro conceptual e teórico que sustenta este trabalho e, necessariamente, ao seu quadro teórico-metodológico.

O contexto do estudo: as suas protagonistas e outras participantes

O CONTEXTO

Estudos anteriormente por nós desenvolvidos (Horta, 2007, 2010) levaram-nos a querer aprofundar o conhecimento quanto à abordagem à linguagem escrita no jardim de infância, nomeadamente no que às práticas desenvolvidas pelos educadores de infância diz respeito, na etapa final da educação pré-escolar, em particular na educação pré-escolar pública do Algarve (Ilustração 6 – Região do Algarve).

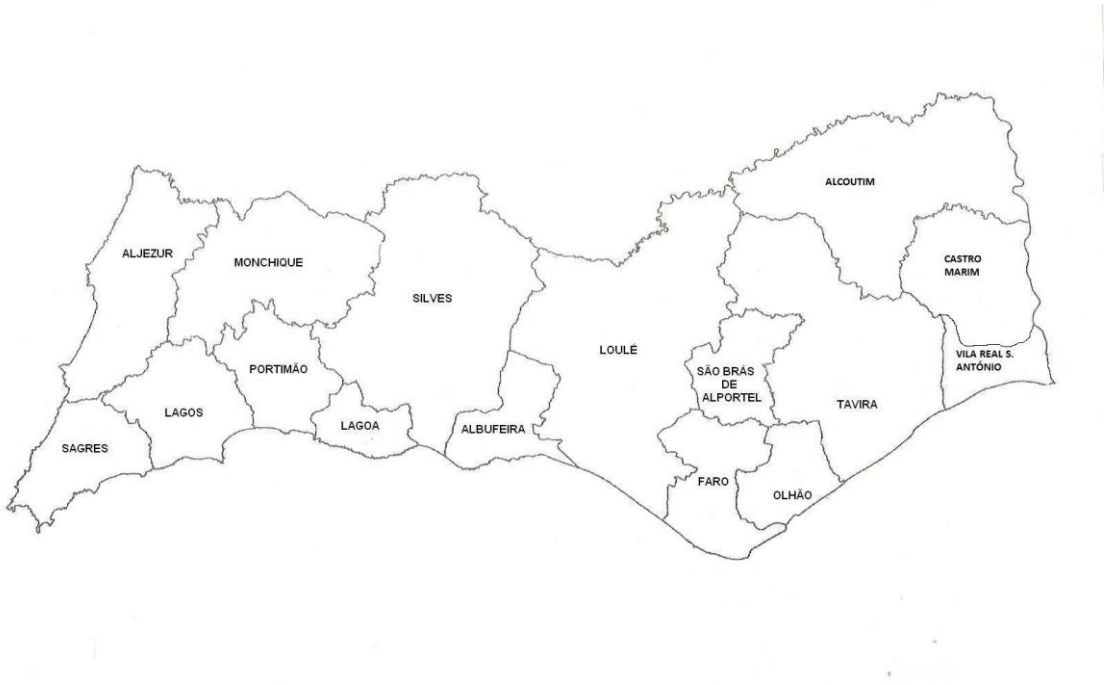


Ilustração 6 – Região do Algarve

Todavia, por ser esta a zona onde incide a nossa atividade profissional, não tínhamos como objetivo abarcar toda a região do Algarve, motivo pelo qual optámos por nos circunscrever apenas ao sotavento algarvio – área definida entre os concelhos de Faro e Vila Real de Santo António, englobando, para além destes, os de S. Brás, Olhão, Tavira, Castro Marim e Alcoutim.

Como forma de ilustrar melhor a área por nós estudada, apresentamos, na Ilustração 7 – Região selecionada, de forma numerada – de 1 a 6 – o território que mereceu a nossa melhor atenção para a realização desta investigação.

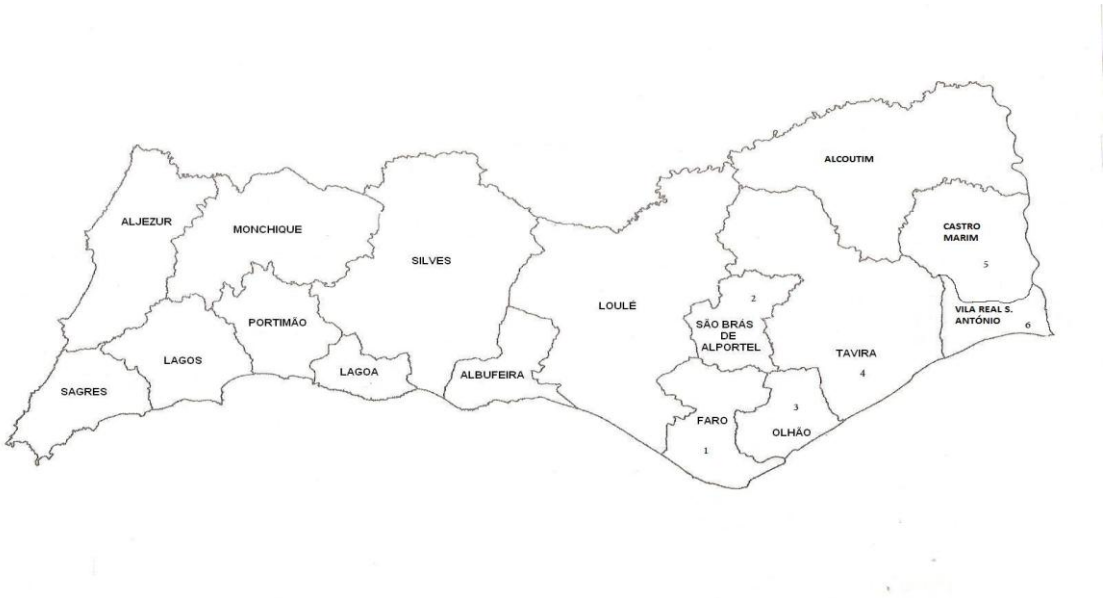


Ilustração 7 – Região selecionada

Assim, a zona mais à direita, a sul, no mapa – Ilustração 7 – é denominada por sotavento algarvio e engloba os concelhos anteriormente enunciados e sobre os quais recaiu a realização deste estudo: Faro (1), São Brás de Alportel (2), Olhão (3), Tavira (4), Castro Marim (5) e Vila Real de Santo António (6). O concelho de Alcoutim, apesar de incluído nesta região geográfica, não tem jardim de infância público, razão pela qual não foi contemplado (canto superior direito do mapa).

Neste sentido, a região selecionada fica a dever-se:

a) À intenção de elaborar um estudo com alguma profundidade, com um enfoque situacional, assente numa análise mais diversificada dos dados;

b) A esta região se caracterizar por ser o nosso local de trabalho (enquanto supervisora dos estágios de prática de ensino supervisionada do mestrado em educação pré-escolar);

c) A pretendermos conhecer melhor, como supervisora, as práticas desenvolvidas no nosso local de trabalho, com vista a um melhor desempenho das nossas próprias práticas educativas e de ensino.

Opções e procedimentos metodológicos

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Foi nossa intenção delinear um estudo em que nos fosse possível retratar, o mais fielmente possível, os diferentes contextos onde atuam profissionalmente as protagonistas, dando-lhe um enfoque situacional e contextualizado. Nas palavras de Coutinho (2011, p. 7), a «*dependência contextual* resulta do facto, inquestionável, do cientista social não poder dissociar-se do contexto sócio-cultural em que está inserido», bem como do contexto em que se insere a sua investigação.

Entendemos, pela nossa experiência como educadora de infância e também como supervisora da prática de ensino supervisionada do mestrado em educação pré-escolar, que a possível (in)congruência entre o prescrito nos PCG e a prática desenvolvida pelas educadoras de infância não é dependente apenas de fatores endógenos (onde acentuamos a importância da pessoa do profissional), mas também de fatores exógenos (tais como a comunidade educativa, toda a comunidade envolvente, a direção do Agrupamento e/ou departamento de educação pré-escolar e o próprio grupo de crianças), que são determinantes no construto do currículo, logo, na ação do educador.

Considerando o objeto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineámos um estudo em vários momentos, com objetivos específicos e recolhas e análises de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita, esforçando-nos por lhe atribuir uma *coerência metodológica* (Coutinho, 2008).

Neste sentido, pretendíamos obter dados que nos confirmassem a possível (in)congruência entre o discurso escrito – com a análise documental realizada aos PCG (discutido em Horta, 2012;[106] Horta, Reyes Santana e Gonçalves, 2012[107]) – o discurso verbal – através das entrevistas realizadas após a seleção das protagonistas – e as práticas desenvolvidas – pela observação e posterior entrevista realizada às educadoras, como forma de estabelecer a coerência entre o pensamento, o desejo e a ação das protagonistas deste estudo.

---

[106] Comunicação apresentada no *III Seminário de Doutorandos da ESGHT 2012*, na Universidade do Algarve, com o título "A presença da linguagem escrita nos projetos curriculares de grupo. Mito ou realidade?" – em que nos foi atribuído o prémio de investigação científica de Línguas e Literatura.

[107] Texto apresentado no *XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com o título "Linguagem escrita versus intencionalidade educativa refletidas nos Projetos Curriculares de Grupo".

A aplicação destes três instrumentos de recolha de dados assegura-nos a triangulação técnica, uma vez que nos permitiu conhecer tanto o que foi planificado (através dos PCG), como conhecer a interpretação feita pelas educadoras (através das entrevistas) e o que é efetivamente realizado (através da observação), assim como o que as educadoras pensam sobre a sua atuação educativa (entrevistas pós-observação).

Sendo nossa intenção realizar uma investigação com alguma profundidade, mas simultaneamente funcional, por aproximação ao contexto em estudo, a sua fase analítica começa nos períodos iniciais do processo de pesquisa e acompanha a recolha de dados, uma vez que alguns deles são utilizados para a construção de novos instrumentos de recolha de informação, nas suas diferentes fases, em que todo o processo de análise se construiu de forma interdependente.

Neste caso, os instrumentos utilizados são de categoria "não estandardizados" (Coutinho, 2011), dado que foram construídos por nós para a consecução do nosso estudo. Esforçámo-nos por construir instrumentos de investigação fiáveis, abertos e emergentes da realidade em estudo (Pérez Serrano, 1994a).

A sucessão de momentos de recolha e análise dos dados permitiu-nos estabelecer o momento de "sobrecarga da informação", que se obtém ao realizar, de forma conjunta, a recolha e análise dos dados, que nos é referida na teoria de Glaser e Strauss (1967a).

Acolhemos, deste modo, a ideia de Coutinho (2011), em que esta autora refere que enquanto noutras formas de pesquisa, mormente na metodologia quantitativa, o investigador pode utilizar instrumentos mais ou menos padronizados (já existentes ou por si cuidadosamente elaborados), adotando o procedimento recomendado na literatura, na investigação interpretativa, o trabalho de recolha e análise de dados revela-se como uma atividade sempre diversificada e, por isso, mais desafiante (acrescentamos nós), que coloca, frequentemente, problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade.

Nas próprias palavras de Coutinho (2011, p. 287) e, dito de outra forma: «na investigação qualitativa/interpretativa quer os instrumentos quer a conduta do investigador são difíceis de formalizar num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações».

Assim, em termos de estratégia metodológica fomos procedendo ao tratamento e análise de toda a informação recolhida, nas diferentes fases do estudo, com vista à consecução do instrumento de recolha de dados para a fase seguinte.

Neste contexto, reportamo-nos a Morgado (2012), quando nos esclarece que a análise e interpretação dos dados estão presentes em todas as fases do processo de investigação, pelo que facilmente se compreende que, num estudo de caso, a análise e interpretação são feitas à medida que se recolhem os dados e vão alimentando a continuação do próprio processo.

Tratando-se de um estudo exaustivo, com procedimentos analíticos, a categorização dos dados foi feita através de um processo de "codificação aberta", ou seja, as categorias emergem dos dados (Glaser e Strauss, 1967a), em que «o investigador busca padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja regularidades nos dados que justifiquem uma categorização» (Coutinho, 2011, p. 192).

No que a este estudo respeita, não podemos deixar de salientar que a análise da informação recolhida, em fases mais avançadas, na realização das entrevistas e, posteriormente, na fase de observação dos diferentes contextos educativos, se trata de uma "microanálise" ou, nas palavras de Strauss e Corbin (2002), uma "análise microscópica", diferenciando-se da análise feita inicialmente aos PCG, que é do tipo "macroscópico".

Em suma, considerando a temática abordada, o quadro teórico-conceptual que o suporta, os objetivos definidos e a natureza exploratória e descritiva da investigação, delineámos um estudo com objetivos, recolhas e análises de dados distintas, mas complementares, tal como o referimos, para cada uma das suas três fases ou momentos.

Considerámos sempre, tal como o explicaremos mais à frente neste capítulo, a validade e a fiabilidade dos dados obtidos (Coutinho, 2011).

Assim,

a) Numa primeira fase, como forma de abordagem ao campo de estudo, pretendíamos realizar uma leitura geral e panorâmica dos PCG, pois era nosso objetivo conhecer como se encontrava explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita nos supracitados documentos. No seu conjunto, após a análise documental realizada aos sessenta PCG, perante a intencionalidade educativa, de forma mais explícita e evidente, em relação à abordagem à linguagem escrita, foi-nos permitido selecionar as protagonistas do estudo. Para tal, foi aplicada uma grelha de consulta aos PCG – ao universo das educadoras participantes no estudo – para cuja análise quantitativa e, simultaneamente, descritiva e interpretativa, recorremos a alguns procedimentos estatísticos simples.

b) Numa segunda fase, com o objetivo de conhecer o papel da educadora de infância na abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar, foi construído um guião de entrevista, na sua modalidade de semiestruturada, que foi aplicado às protagonistas do estudo, após a explicação às mesmas de todas as fases do processo. Os dados obtidos através da entrevista foram sujeitos a análise de conteúdo,[108] através dos quais nos foi permitido construir o instrumento de recolha de dados para a fase seguinte da investigação.

c) Finalmente, na terceira fase, foram construídas uma grelha e uma ficha de observação, para que pudéssemos incidir a nossa observação sobre indicadores precisos, claros e concisos e, consequentemente registá-los e fazer as nossas inferências no momento. Após cada momento de observação, foi realizada a cada educadora uma entrevista semiestruturada, com base num guião que construímos, para que pudéssemos conhecer a sua dimensão avaliativa relativamente ao seu desempenho na abordagem à linguagem escrita.

Salientamos o facto de que todos os instrumentos de recolha de dados por nós construídos no decorrer da investigação foram, antes da sua aplicação no campo, submetidos à DGIDC (respondendo ao processo descrito a seguir no texto e com o qual nos comprometemos).

Ao termos consciência da incomparabilidade das oito (8) protagonistas, e por querermos dar relevância a esta componente, optámos por analisar interpretativamente cada um dos casos, à luz do quadro teórico e metodológico construído, por forma a dar resposta aos objetivos e questões de pesquisa que nos nortearam no desenvolvimento deste estudo, sem, no entanto, descartarmos a possibilidade de, feita uma análise de síntese, podermos encontrar, definir e analisar aspetos comuns e outros divergentes à simultaneidade dos casos estudados (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

[108] A técnica de análise de conteúdo foi, por nós efetuada, de forma manual por encararmos melhor a maneabilidade dos dados – apesar de termos conhecimento de alguns programas informáticos para o efeito: como, por exemplo, o *Aquad* e o *Nudist* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1995), o *Nvivo* (Pat Bazeley e Lyn Richards, 2000), citados por Morgado (2012), entre outros.

PRIMEIRA FASE DE ABORDAGEM AO CONTEXTO: EDUCADORAS DA REDE PÚBLICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, NA REGIÃO DO SOTAVENTO ALGARVIO

Para podermos aceder à consulta dos PCG foi desenvolvida uma série de diligências. Para que melhor se possa compreender toda a estrutura hierárquica pela qual tivemos que passar, apresentamos o seguinte esquema (Ilustração 8 - Estrutura hierárquica de consulta aos PCG), que poderá ajudar a elucidar todo o processo que vamos explicar.

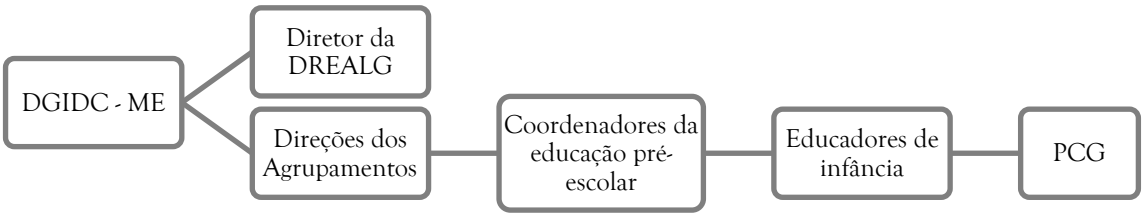


Ilustração 8 - Estrutura hierárquica de consulta aos PCG

Assim,

a) Primeiramente, foi necessária a submissão à DGIDC – entidade do ME responsável pela criação dos instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos necessários para que as escolas e professores desempenhem eficazmente a sua função – da grelha de consulta aos PCG por nós construída,[109] para que nos fosse dada autorização, por parte desta entidade, ao desenvolvimento do processo de investigação nos jardins de infância da rede pública do ME. Foi-nos concedida essa autorização por, segundo as palavras desta entidade, se tratar de um instrumento de recolha de dados que «cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica» (Anexo VII). No entanto, foi-nos ainda solicitado que obtivéssemos a autorização expressa, por parte dos diretores dos respetivos Agrupamentos para a consulta dos PCG, bem como a manutenção do anonimato dos Agrupamentos envolvidos no estudo e dos respetivos educadores, dando cumprimento ao estipulado no documento *Procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar*, inscrito no sítio *online* deste organismo.[110]

[109] Apresentada à frente, no ponto «Os critérios de seleção».

[110] www.dgidc.min-edu.pt, acedido a 30 de maio de 2012.

b) De seguida, foi comunicado ao diretor da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG) a nossa intenção para a realização deste estudo nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio (Anexo VIII). Esta instituição, na pessoa do seu diretor, não se opôs à realização do trabalho de investigação que pretendíamos realizar, «considerando mesmo o conhecimento científico e a investigação, como forma de melhor adequar as políticas de educação a uma sociedade em constante mudança» (Anexo IX).

c) Obtida a autorização por parte da DGIDC, e comunicadas as nossas intenções ao diretor da DREALG, entrámos em contacto com os diretores de todos os Agrupamentos de Escolas da região do sotavento algarvio, com jardins de infância integrados. Um primeiro contacto foi realizado telefonicamente e, posteriormente, por escrito, pelo que todos os diretores, contactados para o efeito, nos devolveram a respetiva autorização também por escrito. Nessa mesma autorização remetiam o assunto para os coordenadores da educação pré-escolar, que foram depois contactados para o fim desejado (Anexo X).[111]

d) Após o contacto feito, por telefone, com todos os coordenadores da educação pré-escolar – em que esclarecemos, novamente, os nossos objetivos nesta fase inicial da investigação – foram estes a contactar os respetivos educadores de infância que, posteriormente nos concederam a sua autorização para que pudéssemos consultar os seus PCG.

e) Findo este processo, acedemos à consulta dos PCG para que os pudéssemos analisar segundo a grelha por nós construída. Para tal, acordámos, através de contacto telefónico, a forma como iria ser feita a consulta aos projetos, que se revestiu de diferentes modalidades: algumas educadoras enviaram-nos os seus PCG por correio eletrónico, pelo que não tivemos contacto pessoal com as mesmas; a grande maioria das consultas foi efetuada na presença das respetivas educadoras, nos jardins de infância onde exerciam funções, onde assinaram uma autorização que nos permitiria fazê-lo, após o ajuste do dia e da hora que fosse mais conveniente a ambas as partes; por fim, casos houve onde foram os coordenadores da educação pré-escolar que reuniram os respetivos PCG da sua competência e que nos permitiram a sua consulta, pelo que, nestes casos, foram os próprios coordenadores a assinar a autorização por nós construída para o efeito (Anexo XI).

[111] Os dados presentes nestas mensagens que possam, de alguma forma, identificar as direções e/ou os respetivos Agrupamentos de Escolas, foram ocultados no texto.

Contudo, devemos realçar que, apesar de termos as autorizações por parte de todos os diretores dos respetivos Agrupamentos, casos houve em que as próprias educadoras se recusaram a disponibilizar os seus PCG para consulta, o que se verificou com três delas.

De modo a garantir o anonimato dos Agrupamentos envolvidos no estudo e dos respetivos educadores e instituições, todos os Agrupamentos, jardins de infância e respetivas educadoras, desde o início do processo e conforme a sua afirmação de disponibilidade para participarem no estudo, foram codificados da seguinte forma: uma letra para o Agrupamento – e.g. Agrupamento A; os respetivos jardins de infância correspondentes eram designados da seguinte forma – e.g. Jardim de infância A1; e as respetivas educadoras com o código – e.g. Educadora A1.1. Na sua totalidade os Agrupamentos foram treze – codificados de A a M; os jardins de infância, vinte e cinco – codificados da forma que já explicámos; e as respetivas educadoras, as sessenta participantes no estudo.

No decorrer deste processo, como forma de validação fenomenológica da investigação, as educadoras analisaram a grelha de consulta aos PCG, tendo sido feitas, de forma informal, algumas reflexões interessantes por parte das envolvidas:

a) as educadoras, por um lado, referiam que, no desenvolvimento da sua atividade educativa, apresentavam propostas ao grupo de crianças em concordância com muitos dos indicadores definidos na grelha, mas que, efetivamente, não estavam assinalados, de forma explícita, nos seus PCG;

b) a investigadora, por outro lado, assinalava a importância de tais propostas deverem estar registadas nos PCG, pois estes constituem-se como um documento de gestão curricular, servindo de testemunho da projeção do trabalho que se pretende ver desenvolvido no decorrer do ano letivo.

Assinalamos esta situação por a considerarmos de especial relevância, ao termos a consciência de que, após a presença da investigadora, de forma excecional, nos locais de desenvolvimento da sua ação educativa, as educadoras foram levadas a refletir sobre o facto de que deve ser dada (mais) visibilidade ao trabalho desenvolvido em contexto de educação pré-escolar na sala de atividades/jardim de infância e que, para o efeito, o PCG se configura como um instrumento (privilegiado) de gestão curricular, enquanto testemunho projetor da sua ação educativa.

Houve ainda o caso de um Agrupamento de Escolas em que não nos foi possível contactar a coordenadora da educação pré-escolar, após inúmeras tentativas, até ao final do ano letivo, mesmo depois de termos a autorização, por escrito, por parte do seu diretor. Bem como o caso de uma outra educadora que, depois de ter demonstrado a sua disponibilidade para nos enviar o seu PCG por correio eletrónico, entrou no seu período de férias e não o chegou a enviar, por motivos que nos são desconhecidos e alheios.

De entre o universo dos PCG disponibilizados, apenas três deles não foram por nós consultados, por serem referentes a grupos de crianças com 3 e 4 anos de idade, quando era nosso objetivo consultar apenas os projetos relativos a grupos com a presença de crianças com 5 e 6 anos, por se tratar da fase final de frequência na educação pré-escolar.

Esta intencionalidade, refletida no título desta investigação, fica a dever-se ao facto de que aos jardins de infância, à data em que este estudo começou a ser delineado, por não terem capacidade de resposta para todas as crianças em idade pré-escolar, apenas tinham acesso as crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. Evidência que nos levou a considerar que as educadoras, a exercer funções nos jardins de infância da rede pública do ME, se estavam a tornar "especializadas" na etapa final da educação pré-escolar.

Devemos ainda acrescentar que todos os PCG foram consultados no final do ano letivo, pois poucas foram as educadoras que não referiram que, mesmo nesta altura do ano, ainda os tinham em processo de construção/elaboração. Não podemos deixar de nos sentir surpreendidos com esta situação, pois temos consciência de que os PCG, tal como o nome o indica, devem ser uma projeção do que se pretende desenvolver com o grupo de crianças em causa no decurso do ano letivo e não constituir-se como um relatório de avaliação, (quase) findo o período letivo.

Neste sentido, devem estes documentos ser construídos e definidos no início do ano letivo, ao invés de irem sendo construídos no decorrer da ação. A este propósito, Roldão (1999, p. 44) define o Projeto Curricular como

> «a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto».

No entanto, acreditamos que este facto poderá denunciar que efetivamente este é um instrumento de trabalho a que as educadoras recorrem constantemente, ao longo do ano letivo, constituindo assim a sua base de trabalho e a sua linha orientadora no decorrer da sua ação educativa e que esta vai determinando eventuais alterações do mesmo, decorrentes das situações emergentes.

Apesar de termos consciência desta realidade, foi este o motivo que nos levou a consultar os referidos documentos num ano letivo diferente daquele em que foram realizadas as entrevistas e, posteriormente, as sessões de observação das práticas educativas desenvolvidas.

Não sendo nossa pretensão, com a realização deste estudo, a tentativa de compreender a terminologia utilizada pelas educadoras de infância nos seus documentos formais escritos – PCG, no caso – não podemos deixar de assinalar a existência de um outro aspeto que muito nos surpreendeu: o facto de a grande maioria dos projetos curriculares ser denominado como de "turma" e não de "grupo", uma vez que nos reportamos à educação pré-escolar.

A propósito, Ludovico (2008) convida-nos a refletir sobre a especificidade da educação pré-escolar quando explica que esta se distingue dos outros níveis de ensino através de um conjunto de características gerais, que são representadas através de uma terminologia própria, em que o termo "turma" é substituído por "grupo", entre outras.

Neste contexto, somos levados a questionar se os educadores de infância, ao estarem em jardins de infância/escolas agrupados com outros níveis educativos (muitas vezes no mesmo espaço físico), não sentirão alguma necessidade de "afirmação" em relação aos outros níveis educativos, tentando a sua proximidade através, por exemplo, da terminologia utilizada.

À luz desta terminologia – idêntica à utilizada noutros níveis educativos e recorrente em muitos educadores de infância –, confessamos o nosso receio de que a mesma possa estar a encobrir aquilo que Moss (2013, p. 4) define como a aceitação do «papel (subordinado) de preparar as crianças para aprenderem bem no ensino básico, assegurando que adquiriram os conhecimentos, o saber fazer e o saber ser necessários».

Neste contexto, de forma implícita, esta terminologia poderá encobrir uma forma de assumir este nível educativo como uma mera preparação ou, diríamos mesmo, antecipação, do nível educativo seguinte. Tal assunção é para nós refletida nalguns contextos dos quais temos conhecimento através da nossa prática profissional, enquanto supervisora, e de que deixamos aqui alguns exemplos elucidativos:

1. Em salas de educação pré-escolar, assistimos a crianças sentadas de forma individual, dispostas de frente para um quadro grande, em que a educadora escreve e explica as tarefas a desenvolver pelas crianças – de forma estandardizada – no caso, com a adoção de conteúdos e métodos do 1.º ciclo do ensino básico (um livro de *fichas pré-elaboradas* – assim denominadas por nós – que em muito limita a criatividade por parte de cada criança)[112].
2. A constituição de um tempo, nas rotinas diárias, em que as crianças têm que trabalhar em grupo, de forma silenciosa, de modo a que revelem uma maior capacidade de concentração – "ritual" acordado entre a educadora, a direção pedagógica e a professora do 1.º ciclo – apesar de não ser do acordo da educadora (como a própria nos confessou), mas referindo que não consegue escapar à "pressão" sentida por parte dos outros intervenientes.
3. A adoção de "manuais" com conteúdos escolares (*fichas pré-elaboradas*), para que as crianças as preencham em determinado número, por cada período letivo, por forma a terem-no completo no final do ano.
4. A preocupação de, tal como nos referiu uma das protagonistas do estudo, "*chegarem à escola* [do 1.º ciclo] *e fazerem um brilharete!*", como se a competência do seu desempenho no nível educativo anterior ficasse comprometido, se tal não acontecer.
5. A mesma protagonista reforça esta ideia quando refere, no mesmo contexto, a explicação (ou a justificação para a sua atuação) da sua intenção de responder às expectativas dos pais e dos professores:

   "porque eu desde que estou aqui nesta escola, perto do 1.º ciclo, trabalho mais em...vamos lá a ver se eu me sei explicar...eles passam aqui um ano, a maioria das pessoas tem expectativas, os pais, a escola...eles passam quase aqui como que a estagiar para irem para o primeiro ano [do 1.º ciclo]. Eu tive que mudar um bocado a minha atuação e a minha perspetiva, porque não estava a ir ao encontro do que as pessoas esperavam disso, mas sem desvirtuar aquilo em que eu acredito".

[112] Lopes da Silva (2012, p. 167), neste contexto, refere-se a «instrumentos padronizados e de aplicação rápida, tipo "fichas", cuja informação é pobre e a execução sem sentido para as crianças».

Quando consideramos, dada a conjetura atual – assumida por nós, como a constituição dos Agrupamentos e, posteriormente, dos mega Agrupamentos de Escolas –, que deveria ser a terminologia a primeira vertente a ser utilizada como fator de distinção da educação pré-escolar em relação aos outros níveis educativos, cogitamos se os educadores entenderão a importância por nós atribuída a este aspeto, que se poderá constituir, para muitos, como um mero pormenor, mas que para nós, consiste num detalhe importante, face a uma fatia da realidade educativa por nós conhecida e aqui explicitada.

A SELEÇÃO DAS PROTAGONISTAS

Segundo Coutinho (2011, p. 289), em qualquer «estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população», ao que este não foi exceção.

No contexto atrás descrito, a escolha de um universo constituído por 60 educadoras que se prontificou a colaborar no estudo a desenvolver, permitindo, assim, a sua realização, esteve diretamente relacionada com o facto anteriormente mencionado, constituindo-se como participantes do estudo todas as educadoras a desempenhar funções docentes nos jardins de infância integrados em Agrupamentos de Escolas da rede pública do ME da região do sotavento algarvio, tendo nos seus grupos, obrigatoriamente, crianças com a idade de 5/6 anos.

Note-se que não nos foi possível selecionar na sua totalidade e em exclusividade educadoras com grupos de crianças de 5/6 anos – o que corresponderia efetivamente à fase final da educação pré-escolar (a idade oficial de entrada no 1.º ciclo do ensino básico é de 6 anos completos até 31 de dezembro do ano letivo correspondente) –, uma vez que, nos jardins de infância públicos, à data, todos os grupos serem constituídos por crianças de idades heterogéneas, ou seja, entre os 3 e os 6 anos de idade,[113] pois «os estabelecimentos públicos dão acesso prioritário a crianças com esta idade, seguindo-se as de quatro e três anos pela mesma ordem de preferência» (CNE, 2011, p. 34).

[113] Segundo o ME (2000, p. 63), «O critério de acesso nos jardins de infância oficiais é a idade da criança: em caso de seleção, quando não há lugar para todas, têm preferência as crianças mais velhas, isto é, as que têm cinco anos, seguidamente as que têm quatro e, em terceiro lugar, as que têm três anos. Os grupos de crianças podem ser de idades heterogéneas ou podem ser constituídos por grupos com a mesma idade. A constituição dos grupos é da competência dos responsáveis dos estabelecimentos de educação pré-escolar».

Muitas destas educadoras, tal como já foi referido, fazem parte do nosso "contexto de trabalho", isto é, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural, que é considerado, por estes autores, fonte direta de dados da investigação qualitativa.

Considerámos, assim como Loureiro (2001, p. 105), que «as práticas e os modos de ver dos sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem».

Salientamos, ainda, o clima de confiança mútua existente entre a investigadora e as participantes do estudo, o qual concorre, de acordo com Gonçalves (1997, p. 97), para «a validade da investigação [que deverá] ser prevenida pelo estabelecimento (...) de um clima de confiança, que possibilite [ao sujeito] expressar-se livremente e sem constrangimentos», o que deverá começar com a recolha dos dados e continuar no decurso do seu processo de devolução aos protagonistas do estudo, como foi o caso.

Do conjunto de todas as educadoras da região do sotavento algarvio, que se disponibilizaram a participar no estudo, foram selecionadas as oito[114] que se constituem como as protagonistas do mesmo, processo que explicaremos a seguir.

Decorrente da nossa experiência como supervisora da prática de ensino supervisionada do mestrado em educação pré-escolar, bem como de docente na área de Desenvolvimento Curricular, mormente da unidade curricular de Planeamento e Avaliação, inúmeros são os PCG a que temos acesso e com os quais temos contacto quase diariamente, não apenas em termos formais, mas de igual modo através de contactos informais em que muitas colegas educadoras nos questionam sobre a melhor forma de elaborar este documento (precisamente por terem o conhecimento de diferentes realidades dentro da própria instituição em que desempenham funções).

É em função dessa experiência acumulada de há alguns anos a esta parte que podemos afirmar que não existem dois PCG iguais – o que consideramos como um fator positivo, dado que este documento deve ser entendido como a operacionalização do currículo perante o grupo de crianças com que se irá desenvolver a ação educativa.

[114] Cuja caracterização será realizada mais à frente no texto e, de forma mais desenvolvida na apresentação de cada um dos "casos", no Capítulo V.

No entanto, também temos consciência de que muitos dos PCG construídos fazem alusão a um "tema", como se este fosse condição *sine qua non* para o seu melhor desenvolvimento, mas tal questão não é sequer abordada no despacho normativo que o enquadra.[115]

Consideramos que, para muito educadores, a falta de um "programa" seja a resposta a esta situação, como forma de evidenciar melhor o currículo que é desenvolvido/construído em educação pré-escolar.

Tal como vários autores, designadamente Roldão, 1999; Leite, Gomes e Fernandes, 2002; Robalo, 2004; Ludovico, 2008, 2011; Silva, s/d, também nós assumimos este documento como um prenúncio do construto curricular, como forma de «concretizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em propostas de intervenção pedagógica adequadas a um contexto específico» (Ludovico, 2011, p. 124).

Foi perante esta diversidade de realidades documentais, conhecida *à priori*, que sentimos necessidade de definir uma série de indicadores que estivessem diretamente relacionados com o tema – «A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar» e com os objetivos da investigação – neste caso, «Conhecer de que forma se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita nos Projetos Curriculares de Grupo».

Os critérios de seleção

Tal como já o referimos anteriormente, foi com base na revisão da literatura, bem como nos resultados obtidos em investigações anteriores (Horta, 2007, 2010), que construímos uma grelha de consulta[116] aos PCG que se apresenta no Quadro 7 – Grelha de consulta aos PCG, com o objetivo de verificar a existência (de forma explícita)/inexistência, dos indicadores por nós definidos.

[115] Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro.

[116] Bell (1997) elucida-nos sobre o facto de que, independentemente do tipo de análise documental que se possa efetuar – seja com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer as informações obtidas através de outras fontes de dados ou, por outro lado, como técnica particular (ou mesmo exclusiva) de recolha de informação para uma investigação – para facilitar a análise de documentos, é costume construírem-se grelhas de análise específicas, que permitem orientar o estudo e sistematizar a informação que se pretende recolher.

Indicadores
Definição de objetivos concretos para a abordagem à linguagem escrita.
Os objetivos estão definidos de acordo com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997).
Os objetivos estão definidos de acordo com as *Metas de aprendizagem* emanadas pelo ME (2010).
Definição de competências, a mobilizar por parte das crianças, nesta área:
- visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial);
- metalinguísticas (consciência fonológica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras).
Definição de estratégias/atividades específicas para a abordagem da linguagem escrita.
Diferentes tipos de estratégias e atividades definidas para o desenvolvimento da linguagem escrita.
Caracterização/criação de um espaço próprio, no espaço da sala de atividades, para a exploração da linguagem escrita.
Valorização do espaço da biblioteca na sala de atividades.
Planeamento de visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar (caso exista).
Caracterização do grupo – justificação de interesses e/ou necessidades reveladas pelas crianças nesta área do conhecimento.
Referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento.
Previsão de formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita.
Preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo.

Quadro 7 - Grelha de consulta aos PCG

Foram definidos treze indicadores de uma forma "aberta", ou seja, pouco estruturados, tendo em vista uma maior conexão com os documentos, sem, no entanto, olvidarmos a preocupação em fazer uma análise documental precisa e pormenorizada (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Pela análise ao Quadro 7 – Grelha de consulta aos PCG, compreendemos que os indicadores se prendiam com a definição de objetivos concretos para a abordagem à linguagem escrita e se os mesmos estariam definidos de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997), e/ou de acordo com as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010).

Além destes, definimos como indicadores a analisar a aceção e o tipo de competências a mobilizar pelas crianças, na área da linguagem escrita: se visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial); e/ou metalinguísticas (consciência fonológica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras).

Pretendíamos também identificar, nos PCG analisados, a definição de estratégias/atividades específicas para o desenvolvimento da linguagem escrita, assim como a enunciação de diferentes formas da sua realização.

A caracterização/criação de um espaço próprio, na sala de atividades, para a exploração da linguagem escrita, e a valorização do espaço da biblioteca, assim como o planeamento de visitas e/ou o desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar (caso existisse) foram outros dos indicadores por nós estabelecidos.

Continuando, definimos também como indicadores a analisar, a caracterização do grupo de crianças – na justificação de interesses e/ou necessidades por elas revelados nesta área do conhecimento – assim como a referência ao papel do educador na exploração da mesma.

Por fim, pretendíamos verificar, ainda, se estavam previstas formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita, bem como se a preocupação com a linguagem escrita tinha em vista o processo de transição para o 1.º ciclo.

Foi à luz da nossa análise interpretativa que preenchemos a grelha, de acordo com as informações contidas em cada um dos documentos, de uma forma simples, mas não simplista, assinalando apenas a existência/inexistência de factos que evidenciassem a informação pretendida, assinalando os espaços correspondentes a duas colunas: "verificável" e "não verificável".

Para além de assinalarmos os indicadores definidos, em cada uma das grelhas aplicadas aos projetos consultados, existia uma coluna para observações, caso se entendesse necessário o seu preenchimento para comentários nossos, de carácter interpretativo Anexo XII).

Esta grelha era passível de reformulação se assim o entendêssemos, durante o processo de consulta aos PCG, mas considerámos, no decorrer do processo, que a que foi inicialmente construída correspondia aos nossos objetivos pelo que não se sentiu necessidade de fazer alterações na grelha original.

Após a organização dos dados recolhidos em categorias de análise, na consulta aos sessenta PCG e no preenchimento das respetivas grelhas para cada um deles, foi definido um número preciso de ocorrências para cada um (Anexo XIII), entre doze (máximo) e nove (mínimo), variando entre estes dois valores para algumas das participantes, num total de doze educadoras. Destacámos, ainda, um segundo grupo de participantes, num total de oito educadoras, cujos critérios verificados perfaziam um total de oito em todas elas.

O pretendido por nós, nesta fase da investigação, era encontrar um número mínimo de ocorrências no PCG que demonstrassem a intencionalidade educativa das educadoras na abordagem à linguagem escrita.

Como já tínhamos, de certa forma, delineado o estudo e não sendo possível, por razões temporais e operativas de realização da tese, observar a prática de vinte educadoras (dos dois grupos selecionados, como explicámos, doze do primeiro grupo e oito do segundo), optámos por selecionar apenas o primeiro grupo de educadoras, num total inicial de doze.

Acresce ainda o facto de termos assumido todo o processo de investigação em simultâneo com o desenvolvimento, de forma total e permanente, da nossa atividade profissional, pelo que não teríamos capacidade de resposta para efetuar observações em maior número do que o considerado, pois as deslocações ao terreno teriam que ser conjugadas com a nossa atividade profissional, pelo que nos sentimos limitados em termos temporais.

Além disso, considerámos que nove indicadores – para a totalidade de catorze (todos os indicadores), o que corresponde a 65% do total – seria um número considerado no universo de categorias.

De acordo com Aires (2011, p. 13), a «escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise».

Tal como já explicámos anteriormente, os PCG por nós analisados apenas foram consultados no final do ano letivo de 2010/2011. Após o tratamento e análise dos dados recolhidos, explicada anteriormente, foi no ano letivo seguinte, 2011/2012, que ficamos a saber quem seriam as educadoras selecionadas, cujos indicadores eram mais evidentes, em termos quantitativos, face à intencionalidade educativa expressa relativamente à abordagem à linguagem escrita (Anexo XIV).

A nossa amostragem constitui-se como "não probabilística", uma vez que não pudemos especificar, à partida, a probabilidade de um sujeito pertencer a um dado universo de protagonistas, no caso. Segundo Coutinho (2011), esta amostragem denomina-se de *criterial*, uma vez que as protagonistas do estudo foram selecionadas segundo um critério pré-definido.

Também Aires (2011) nos explica que esta perspetiva de amostra é *intencional* porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso, ou seja, os investigadores selecionam as unidades de amostragem a partir de critérios específicos, e neste caso, também poderemos afirmar que foi uma *amostra de conveniência* (Patton, 1990).

Este tipo de amostra tem como vantagem o facto de a mesma ser adaptada ao estudo, no entanto a sua desvantagem é sustentada pela situação de (poder) ter pouca representatividade. Todavia, explica-nos Stake (1995) que o estudo de caso não é uma investigação baseada na amostragem e explica, ainda, que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas sim para compreender 'o caso'.

Além de não ser considerado possível, pelas razões explicadas, nem necessário uma grande amostra, são vários os autores que defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente no seu tamanho (Best & Kahn, 1993; Charles, 1998; Mertens, 1998), designadamente quando se trata de um estudo de cariz qualitativo, onde não é pretendida a generalização dos dados.

Feitos estes procedimentos e opções, foi no início do ano letivo de 2011/2012 que contactámos as doze educadoras, por telefone, e explicámos, a cada uma delas quais eram as nossas intenções com a consecução da investigação, qual seria o seu papel como protagonista e indagámos da sua disponibilidade e vontade para continuar connosco no estudo.

Do universo de educadoras contactadas, foram oito as selecionadas que aceitaram participar no estudo, o que nos permitiu definir as educadoras que se viriam a constituir como as protagonistas do mesmo.

As protagonistas

Como o Quadro 8 - Caracterização das protagonistas mostra, as protagonistas foram nomeadas como: Júlia, Madalena, Adriana, Teresa, Isabel, Rita, Beatriz e Clara – nomes pelos quais foram posteriormente tratadas no desenvolvimento do estudo, por forma a garantir o anonimato das mesmas.

Educadora	Idade	Formação	Tempo de serviço	Formação complementar
Júlia	51	ENEI/EMPF e CFCP	28	~
Madalena	46	ESE/IPF e CFCP	22	Formações do Movimento da Escola Moderna
Adriana	50	ENEI/EMPF e CFCP	27	Dois cursos de formação para professores de educação especial
Teresa	50	ENEI e DESE	26	~
Isabel	47	ENEI/EMPF e CFCP	27	~
Rita	48	ENEI/EMPF e CFCP	26	Pós-graduação em administração escolar
Beatriz	44	ESE/IPF e CFCP	13	Formações do Movimento da Escola Moderna
Clara	50	ENEI/EMPF e CFCP	25	~

Quadro 8 - Caracterização das protagonistas

As oito educadoras de infância protagonistas do estudo situavam-se na faixa etária entre os 44 e os 51 anos, sendo a média de idades de 48,3. Desempenhavam funções nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio, como já vimos, e o seu tempo de serviço encontrava-se entre os 13 e os 20 anos, sendo a média de 24,3.

A sua formação corresponde ao Bacharelato em Educação de Infância, realizado na ENEI/EMPF[117] ou na ESE/IPF[118] e, como a sua formação inicial correspondeu ao bacharel, estas educadoras completaram a sua formação com o CFCP[119] ou, no caso de Teresa, com o Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESE).[120]

[117] Escola Normal de Educadores de Infância da Escola do Magistério Primário de Faro, tal como se apresenta no Capítulo III.
[118] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro (Atual Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve), tal como se apresenta no Capítulo III.
[119] Complemento de Formação Científica e Pedagógica, conferente do grau de licenciatura, tal como se apresenta no Capítulo III.
[120] Conferente do grau de licenciatura.

Além da existência de várias formações (e atualizações) como parte integrante do processo de formação contínua das protagonistas, destacamos os casos de Madalena e Beatriz por elas complementarem a sua formação contínua com formações do Movimento da Escola Moderna (MEM),[121] modelo pedagógico e curricular do qual são adeptas.

Serão apresentadas, de forma mais desenvolvida, na apresentação de cada "caso" (Capítulo V), estes e outros aspetos que contribuem para a caracterização das protagonistas do estudo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E SEU TRATAMENTO

Explícita a definição inicial do estudo, em termos de objeto, protagonistas e objetivos, e concebido o mesmo do ponto de vista metodológico, houve que definir os modos de obter os dados necessários à consecução dos respetivos objetivos, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

No sentido de corresponder à triangulação, combinámos métodos diversificados de recolha de dados neste estudo, para que pudéssemos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou, dito de outra forma, uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Coutinho, 2008, 2011).

Além disso, como forma de dar consistência e validação fenomenológica ao estudo e, ambicionando uma investigação coerente com a *teoria triárquica das atitudes* (Stenberg, 2000), considerámos, no decorrer do estudo, uma metodologia de investigação aberta, pelo que não descartámos outras possibilidades de recolha de dados, no entanto apenas as que a seguir descreveremos se vieram a verificar.

[121] O MEM é uma associação portuguesa que surgiu a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores e que ainda hoje persiste, adaptado aos vários níveis de ensino. O MEM reorientou, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva cultural e comunicativa decorrente dos trabalhos de Vygotsky e de Bruner, entre outros. Este modelo assenta os seus pressupostos, de forma privilegiada, na aprendizagem cooperativa, tanto por parte dos alunos, como dos docentes, cuja organização se define por núcleos regionais onde os sócios reúnem para partilhar e refletir sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que produzem saberes e materiais de apoio didático-pedagógico, integrados nos seus projetos de autoformação cooperada que realizam em Grupos de Trabalho Cooperativo (http://www.movimentoescolamoderna.pt/).

Ponderados todos estes aspetos, optámos, como já foi referido, por recorrer à técnica da análise documental, numa primeira fase, como instrumento de recolha de dados, e à técnica da entrevista e observação, no que às seguintes e restantes fases respeita, em conformidade com o postulado defendido por Quivy e Campenhoudt (2008, p. 204): «os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados».

Todo o processo de construção dos instrumentos e de recolha de dados irá ser descrito de forma integrada e de acordo com as suas diferentes fases. Passamos, no ponto seguinte, a explanar, de forma detalhada, cada uma das fases e técnicas de recolha e análise de dados.

Análise documental

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a forma como os investigadores qualitativos procedem é baseada em hipóteses teóricas (em que o significado e o processo se tornam cruciais na compreensão do comportamento humano, em que os dados descritivos representam o material mais importante e ainda em que a análise do tipo indutivo se torna a mais eficiente) e, por fim, nas tradições de recolha de dados, em que se inclui a análise de documentos, entre outras.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 204), de um modo geral, «os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais», esperando encontrar nos documentos informações úteis para estudar outro objeto.

Alguns autores explicam que, quanto à natureza dos dados documentais, esta pode ser tão diversa e assentar em *documentos escritos* como: obras literárias, artigos de jornais, arquivos públicos e documentos oficiais, imprensa, publicidade, arquivos privados e atas de reuniões, ou em *documentos não escritos*: programas audiovisuais, declarações políticas, cinema, iconografia e fotografia (Almeida e Pinto, 1982; Pardal e Correia, 1995; Quivy e Campenhoudt, 2008).

Também Colás Bravo (1992) acrescenta, referindo-se a esta técnica de recolha de dados como *indireta* ou *não interativa*, dado que a mesma pode ser feita através de registos, documentos internos, dossiês, estatutos, registos pessoais, diários, cartas e autobiografias, entre outros. Contudo, a natureza mais frequente de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.

Como forma de distinguir os diferentes tipos de documentos, Colás Bravo (1998) destaca dois géneros: os *oficiais* e os *pessoais*. Os primeiros proporcionam informação sobre as organizações, o poder das instituições educativas e formas de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa. Enquanto os segundos integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências e crenças.

Independentemente do tipo de documentação a analisar, Bardin (1995) explica-nos que com a análise documental pretende-se dar forma conveniente e representar a informação de outro modo, através de procedimentos de transformação. O objetivo será o de alcançar o armazenamento sob uma forma variável, bem como o acesso facilitado ao observador, para que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo).

É ainda a mesma autora que nos evidencia a diferença entre análise de conteúdo (que trabalha sobre mensagens, como forma de captar a informação pretendida) e a análise documental (que trabalha com documentos), cujo objetivo último é «a representação condensada da informação» (Bardin, 1995, p. 46).

Almeida e Pinto (1982) distinguem ainda dois tipos de técnicas documentais: as *técnicas clássicas*, que propiciam, de forma intensiva, uma análise qualitativa em profundidade; e as *técnicas modernas*, de base quantitativa, e, de um modo geral, extensivas, isto é, abrangendo um amplo campo de estudo.

No âmbito deste trabalho, analisámos sessenta PCG, considerando que este tipo de documento se constitui como um misto de documentos oficiais e pessoais. Senão vejamos: oficial por ser um instrumento de apoio à gestão e organização do currículo (Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro), servindo como forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa; pessoal por dever ser o reflexo da pessoa do educador que o constrói e operacionaliza, refletindo as suas crenças, valores e reflexões – em suma, a sua forma de ser e estar na educação. São todas estas componentes que consideramos de extrema importância para a análise dos processos educativos.

Por fim, Yin (2005, p. 112) explica-nos a importância da consulta e análise a documentos como um forte contributo para «corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes», principalmente como fonte para triangulação com outras fontes de dados (Eduards e Skinner, 2009; Myers, 2009; Coutinho, 2008, 2011; Aires, 2011).

É ainda Morgado (2012) que salienta o facto de que a consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto de um estudo, em particular quando se trata de investigação em educação.

Em conformidade com o anteriormente explicitado, como primeira forma de abordagem ao campo de estudo, realizámos uma análise documental – também denominada por *análise textual* (Coutinho, 2011) – aos PCG, sob o ponto de vista da planificação curricular, como forma de conhecer as perspetivas dos educadores face à abordagem à linguagem escrita que planificavam concretizar.

Existe um documento normativo, emanado do e (2007) – o Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro – denominado *Gestão do currículo na educação pré-escolar* –, que integra os princípios sobre a organização curricular e os procedimentos a ter em conta na avaliação deste nível educativo, assim como as componentes de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Com o objetivo de estabelecer um quadro de orientação pedagógica – como referência para a rede nacional de educação pré-escolar – é esclarecido, na referida Circular, quais os documentos que são considerados instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, entre eles o PCG.

No nosso estudo, após a decisão acerca do *corpus* documental a analisar – e que, como já vimos, foi constituído pelos PCG de sessenta educadoras a desempenhar funções docentes nos jardins de infância integrados em Agrupamentos de Escolas da rede pública do ME, da região do sotavento algarvio, tendo nos seus grupos, obrigatoriamente, crianças com a idade de 5/6 anos – foram três os momentos que marcaram o processo de análise documental:

a) Primeira fase: consulta aos documentos – que coincidiu com a leitura analítica aos sessenta PCG e com a aplicação de uma grelha de análise por nós construída com base na revisão da literatura e em investigações por nós realizadas (Horta, 2007, 2010), com o objetivo de verificar a existência/inexistência de indicadores relacionados com o objetivo da investigação (Anexo XII).

b) Segunda fase: tratamento dos dados – foi o momento em que, após recolhida a informação, procedemos à sua análise de conteúdo, através da utilização de métodos quantitativos, que tiveram como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo (Quivy e Campenhoudt, 2008), e que nos levou à construção de uma grelha síntese (Anexo XIII) em que definimos categorias de análise que melhor nos ajudaram a analisar interpretativamente a informação obtida.

c) Terceira fase: análise interpretativa dos dados – em que os dados recolhidos de forma "bruta" foram organizados em categorias de análise, com a definição de um número preciso de evidências para cada uma (apresentada no ponto seguinte), o que nos permitiu, através da verificação da existência de um maior número de indicadores, selecionar as educadoras que se viriam a constituir como as protagonistas do estudo.

Tratamento dos dados

Após a consulta à totalidade dos PCG e do preenchimento das respetivas grelhas para cada um deles, agrupámos as informações obtidas e construímos uma grelha síntese para que melhor pudéssemos interpretar os dados recolhidos, por forma a obter uma visão global e holística desta fase do processo.

Nesta fase do tratamento dos dados, foi o próprio material que orientou e dirigiu o estabelecimento dos temas que viriam a compor as próprias categorias de análise (Pimentel, 2001).

No seu conjunto, os dados recolhidos nas diferentes categorias visam possibilitar a identificação da intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita explanada nos PCG.

A consulta realizada aos PCG e a posterior análise e tratamento dos dados não nos trouxe assim tantos dados quanto aqueles que desejaríamos ou de que, hipoteticamente, pudéssemos estar à espera, mas permitiu-nos, no entanto, definir categorias, com base nas quais procedemos à sua análise documental, para que melhor pudéssemos atingir os objetivos a que nos tínhamos proposto no início deste trabalho de investigação.

Essas categorias são quatro e encontram-se presentes no Quadro 9 – Grelha de categorização do Projeto Curricular de Grupo, como se pode verificar, tendo sido definidas *à posteriori*.

Categorias	Indicadores
Intencionalidade educativa	Definição de objetivos concretos para a abordagem à linguagem escrita
	Definição de objetivos de acordo com as OCEPE
	Definição de objetivos de acordo com as MA
	Definição de competências visuomotoras e visuoperceptivas
	Definição de competências metalinguísticas
Planeamento da ação	Definição de estratégias/atividades específicas para a abordagem da linguagem escrita
	Diferentes tipos de estratégias e atividades definidas para o desenvolvimento da linguagem escrita
	Caracterização/criação de um espaço próprio para a exploração da linguagem escrita
	Valorização do espaço da biblioteca na sala de atividades
	Planeamento de visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar
Papel do educador em consonância com as características do grupo	Caracterização do grupo – justificação de interesses e/ou necessidades reveladas pelas crianças nesta área do conhecimento
	Referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento
Análise avaliativa da ação do educador e do desempenho das crianças	Previstas formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita
	Preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo

Quadro 9 - Grelha de categorização do Projeto Curricular de Grupo

Tal como defende Rodrigues (2001, p. 65), o desenho da investigação deve ser marcadamente progressivo: não deve haver lugar para

> «um plano de recolha previamente definido a partir de uma hipótese precisa, executado num único tempo antes da análise. Diferentemente do que sucede no âmbito de uma investigação tutelada pelo paradigma analítico, a análise não se faz em sequência à recolha mas em simultaneidade (...) à medida que se procede à análise dos dados, o investigador deve fazer emergir questões, hipóteses explicativas que sirvam de orientação a novas recolhas ou tão só a novas e mais profundas análises dos dados já recolhidos».

Numa atitude de recetividade à informação recolhida nos documentos, e por nós organizada, foram, assim, definidas as categorias: "Intencionalidade educativa", "Planeamento da ação", "Papel do educador em consonância com as características do grupo" e "Análise avaliativa da sua ação e do desempenho das crianças". Todas as categorias são constituídas por indicadores que passamos a explicar.

A primeira categoria –"Intencionalidade educativa" – comporta os objetivos e competências definidas pelas educadoras face à sua intenção de trabalho e reúne os seguintes indicadores: 'Definição de objetivos concretos para a abordagem à linguagem escrita', 'Definição de objetivos de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997)', 'Definição de objetivos de acordo com as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010)', 'Definição de competências visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial), a mobilizar por parte das crianças, nesta área' e 'Definição de competências metalinguísticas (consciência fonológica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras), a mobilizar por parte das crianças, nesta área'.

A segunda categoria – "Planeamento da ação" – respeitante ao modo como as educadoras pretendiam operacionalizar, com as crianças, as suas intenções educativas, agrupa cinco indicadores: 'Definição de estratégias/atividades específicas para a abordagem da linguagem escrita', 'Diferentes tipos de estratégias e atividades definidas para o desenvolvimento da linguagem escrita', 'Caracterização/criação de um espaço próprio, no espaço da sala de atividades, para a exploração da linguagem escrita', 'Valorização do espaço da biblioteca na sala de atividades' e 'Planeamento de visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar (caso exista)'.

A terceira categoria – "Papel do educador em consonância com as características do grupo" – diz respeito aos aspetos relativos às crianças e à conformidade do papel do educador na nossa área de investigação, sendo composta por dois indicadores: 'Caracterização do grupo – justificação de interesses e/ou necessidades reveladas pelas crianças nesta área do conhecimento" e 'Referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento".

A quarta categoria "Análise avaliativa da sua ação e do desempenho das crianças" – é respeitante aos aspetos relacionados com a avaliação e abrange os indicadores: 'Previsão de formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita' e 'Preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo'.

Após a construção da Grelha de categorização apresentada, e no confronto com os dados das grelhas de consulta anteriormente aplicadas aos sessenta PCG, preenchemos a primeira em acordo com as categorias e as evidências enunciadas, o que deu origem a oito grelhas (Anexo XIII).

Também na grelha de categorização, adotámos a mesma forma de preenchimento, ou seja, preenchendo os critérios de "verificado" ou "não verificado" em relação a cada uma das categorias e respetivos indicadores.

Entrevistas semiestruturadas

Segundo Coutinho (2011, p. 5) «[f]azer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia, ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar».

Selecionadas as protagonistas do estudo, como explicitado anteriormente, para a segunda fase da recolha de dados, recorremos, como já foi referido, à técnica da entrevista, na sua modalidade de semi-diretiva ou semiestruturada, em que o entrevistador domina os temas sobre os quais pretende obter respostas por parte dos entrevistados, mas em que a ordem e a forma como os apresentará serão deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para a condução da entrevista (Ghiglione e Matalon, 1993; Fontana e Frey, 2000).

Como nos explica Ferreira (1990, p. 165), «[t]odas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de resposta». Tendo em conta que um dos objetivos deste estudo é conhecer o papel da educadora de infância na abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar, as suas respostas referem-se a opiniões, percepções e concepções, fenómenos de difícil observação, porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Gighlione e Matalon, 1993).

Toda a ação de pesquisa se consubstancia no ato de perguntar (Ferreira, 1990), o que justifica a entrevista enquanto metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si (Ghiglione e Matalon, 1993).

A entrevista semiestruturada constitui, de igual modo, uma técnica que possibilita «a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo» (Estrela, 1994, p. 342) e, ainda, «recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos» (Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p. 160), o que nos permitiu não apenas a obtenção de informação sobre o real, mas também algum conhecimento dos quadros conceptuais das educadoras protagonistas do estudo.

Consideramos que a primeira forma para aceder ao pensamento do outro, quando nos situamos no contexto da investigação educativa, é possibilitada fundamentalmente pela entrevista semiestruturada, de natureza fenomenológica ou etnográfica (Blanchet, 1987; Tesch, 1990; Ghiglione e Matalon, 1992; Van der Maren, 1995, citado por Rodrigues, 2001).

A opção por este tipo de entrevista teve também a ver com o facto de estarmos conscientes de que «uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante (Bell, 1997, p. 121) procurando, desta forma, *escutar* as entrevistadas (Gonçalves, 1992), mas obedecendo aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995) para a sua concretização.

Deste modo, tentámos não "dirigir" a entrevista, não limitar as respostas das entrevistadas e não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando clarificar os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-as a esclarecer conceitos e situações concretas.

Elaboração do guião de entrevista

A preparação das entrevistas deve ser feita de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão na sua elaboração. Assim, delineados os respetivos objetivos, construímos um guião orientador que, pela sua maleabilidade, permitisse, por um lado, um aprofundamento das questões levantadas e, por outro, a introdução de novas questões (questões de reforço), para que, deixando as entrevistadas expressarem-se livremente, os objetivos pretendidos fossem efetivamente alcançados. Na verdade, como refere Estrela (1994), a definição clara dos objetivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adotar.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado. Era nosso objetivo, com a condução da entrevista, que esta decorresse de uma forma aberta e flexível, em que evitámos fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas, e em que procurámos adotar uma atitude pouco diretiva e tão facilitante quanto possível (Quivy e Campenhoudt, 2008).

O referido guião (Anexo XV) tinha por tema «A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar» e como objetivo geral «Conhecer o papel da educadora de infância na abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar», sendo composto por seis Blocos que passaremos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

Com este primeiro Bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Representações das educadoras sobre o Projeto Curricular de Grupo.

Pretendíamos conhecer as representações das educadoras sobre o PCG, no sentido de saber qual o sentido pessoal que atribuem a este documento e a importância que lhe conferem, os pressupostos teóricos que as ajudam na sua concepção e que elementos consideram imprescindíveis na sua estrutura.

BLOCO C – Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita.

Visávamos conhecer a interpretação que as educadoras fazem dos documentos: *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997) – qual a utilização que dele fazem, enquanto elemento de gestão curricular, no que respeita à linguagem escrita; e *Metas de aprendizagem* (ME, 2010) – que interpretação fazem do projeto, enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional, respeitante ao domínio da linguagem escrita. Além disso, era nosso objetivo conhecer a conjugação que as educadoras fazem entre estes dois documentos de planeamento curricular relativamente à linguagem escrita.

BLOCO D – Estratégias e atividades desenvolvidas na abordagem à linguagem escrita.

Procurávamos identificar as principais estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita, promovidas pelas educadoras, bem como identificar a gestão que as educadoras fazem do ambiente educativo, como promotor de comportamentos emergentes de escrita por parte da criança.

BLOCO E – Papel do educador na abordagem à linguagem escrita, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo.

Por fim, com este último Bloco, pretendíamos perceber se as educadoras têm consciência do seu papel na abordagem à linguagem escrita, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo, questionando-as sobre a importância que consideram ter o seu desempenho na abordagem e incentivo para este tipo de linguagem.

Para cada Bloco do guião, e de acordo com os seus objetivos específicos, foi definido um conjunto de questões de reforço, a enunciar se e quando tal se revelasse necessário, para um melhor cumprimento dos seus objetivos.

Realização das entrevistas

Todas as educadoras a entrevistar foram contactadas, individual e pessoalmente, tendo renovado a sua disponibilidade e interesse em participar no estudo, tendo-lhes sido comunicado que as entrevistas teriam a duração provável de uma hora, facto que se veio a confirmar na grande maioria dos casos, exceção feia a um entrevista que teve a duração de hora e meia. Nesta fase, tivemos ainda a preocupação de explicar a cada uma das protagonistas as razões pelas quais tinham sido selecionadas para continuar no estudo, assim fosse essa a sua vontade, bem como as fases de que a seguir o mesmo se revestia.

Seguiu-se a realização das entrevistas, nos dias, horas e locais combinados, tendo havido a preocupação por um ambiente e contexto adequados e não suscetíveis de interferências (Pacheco, 1995; Quivy e Campenhoudt, 2008).

Tendo o guião por referência, explicitámos os objetivos da investigação e as suas condições de realização, situação em que tivemos como preocupação "saber escutar" e "saber dar pistas" (Pacheco, 1995), formulando as nossas intervenções da forma mais aberta possível, para que as entrevistadas pudessem exprimir «a própria "realidade" na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência» (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 75). Evitámos dar a sensação de "estar a examinar" as entrevistadas, mas optámos por explorar a consistência e coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (1988, cit. por Pacheco, 1995, p. 89), que a «exactidão das palavras e usos linguísticos» aumenta com o «registo exacto das palavras do entrevistado».

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um nome fictício a cada uma delas (já apresentados anteriormente), de acordo com a disponibilidade que foram afirmando para participar no estudo, como já o explicámos. [122]

Tratamento dos dados

Realizadas as oito entrevistas, procedemos à redação dos respetivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos, que se constituíram como o *corpus* da pesquisa, nesta fase do estudo.

Segundo Pujadas Muñoz (1992, cit. por Gonçalves, 1997, p. 102), na

> «transcrição das narrativas devemos ter em atenção a inclusão, como anexo, das transcrições literais dos testemunhos, não só como forma prévia de ilustração, mas também como prova de fiabilidade do processo seguido, e o recurso às citações ao longo do texto do relatório final, enquanto forma de apoio às afirmações analíticas ou interpretativas do autor».

Cada um dos protocolos foi devolvido à respetiva entrevistada por forma a assegurar a veracidade e a exatidão das informações (Morgado, 2012). As entrevistadas leram e devolveram os respetivos protocolos, tendo algumas delas feito acrescentos e/ou alterações ao seu discurso, que foram respeitados e tidos em conta. Desta forma, era nosso objetivo honrar o critério de credibilidade e de validade, submetendo os dados à aceitação dos construtores das múltiplas realidades em estudo (Coutinho, 2008, 2011).

Ainda segundo esta autora, dado o «seu carácter aberto e flexível, os estudos de natureza qualitativa produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida (*data reduction*) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo» (Coutinho, 2011, p. 192). Por outras palavras, reduzir os dados significa chegar a uma série de categorias que nos permitam estruturar e analisar os dados, por forma a chegarmos a conclusões compreensivas. Neste contexto, a redução de dados, a sua estruturação e a consequente apresentação das conclusões interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente, tratando-se de um processo interativo e cíclico (Pérez Serrano, 1994a).

[122] Acresce salientar que todos os nomes de crianças (e/ou adultos) que constam de algumas transcrições presentes no trabalho são fictícios.

Seguindo as instruções da literatura científica, recorremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se revela, de acordo com vários autores, aqui representados nas palavras de Rodrigues (2001, p. 67), na segunda parte da operação no processo de aceder ao pensamento do outro, pois trata-se da «tradução das palavras do sujeito buscando o "sentido" pesquisado».

Tal como para Bardin (1995, p. 31), a análise de conteúdo traduz-se num «conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens».

A sua finalidade é, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram identificadas e sistematizadas (Vala, 1990), ou seja, as unidades de análise, que podem ser organizadas em categorias conceptuais (Coutinho, 2011).

Assim perspetivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exclusividade recíproca, adequação, objetividade, produtividade, pertinência, coerência, homogeneidade, fidelidade e exaustividade (Estrela, 1994; Bardin, 1995; Coutinho, 2011). Contudo, estamos conscientes de que «a subjectividade, a falta de distância, a visão parcelar e parcial, são inerentes a este tipo de entrevista» (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 72).

Apesar do conhecimento que temos da existência de programas informáticos que nos podem auxiliar no processo da análise de conteúdo, tal como já o referimos, optámos e preferimos fazê-lo de forma manual.

Após uma *leitura flutuante* dos protocolos (Bardin, 1995; Esteves, 2006) – com vista à apropriação da natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles incluídos, a fim de começar a conceber o sistema de categorias que iria usar no tratamento (Morgado, 2012) – demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que teve os seguintes momentos[123]:

[123] Todas as fases de análise de conteúdo efetuado às entrevistas de cada uma das protagonistas constam do volume de anexos.

- Primeiro tratamento, em que foram selecionados os traços pertinentes e relevantes do discurso das entrevistadas e eliminadas as questões colocadas, bem como os segmentos de informação que se afastavam dos objetivos da investigação. Nas palavras de Estrela (1994, p. 455), a leitura inicial consiste numa «apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise».

- Construção da grelha de categorização, organizada em função do guião de entrevista e da leitura flutuante dos protocolos das oito entrevistas, que foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidas categorias e subcategorias, em que os dados brutos foram transformados, organizados e «agregados em unidades [de sentido], as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo» (Bardin, 1995, p.104) e refletem «padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221).

- Categorização do referido *corpus* com a sua distribuição por categorias e subcategorias, de acordo com a grelha de análise elaborada, entretanto reelaborada no decorrer deste processo, cuja versão final constitui o Quadro **10** - Grelha de categorização das entrevistas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo	Conceito
	Importância atribuída
	Pressupostos teóricos
	Elementos integrantes/fundamentais
Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo	Operacionalização
	Áreas/dimensões educativas
	Principais objetivos
	Explicitação da área da linguagem escrita
Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita	Planificação curricular realizada com base nas OCEPE
	Clarificação da intencionalidade educativa com as MA
	Conciliação das OCEPE e das MA no planeamento curricular
Organização do ambiente educativo	Presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala
	Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala
	Criação de espaços para a exploração da linguagem escrita
	Diversidade de materiais existentes no espaço
Intervenção educativa relativa à abordagem à escrita	Atitude do educador
	A utilidade da escrita
	Estratégias/atividades promovidas
	Tipologia das atividades
	A escrita espontânea
Papel do educador na abordagem à linguagem escrita	Expectativas expressas
	Competências adquiridas
	Potencial fator de sucesso educativo
	Constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida

Quadro 10 - Grelha de categorização das entrevistas

Importa salientar que, na sua definição, tivemos como preocupação seguir os princípios apresentados por diversos autores (Estrela, 1994; Pérez Serrano, 1994b; Bardin, 1995; Coutinho, 2011), já anteriormente referenciados: homogeneidade, exclusividade recíproca, adequação, objetividade, produtividade, pertinência, coerência, clareza, concreção, utilidade, fidelidade e exaustividade. Todas as categorias deram origem a um número variável de subcategorias, como se pode ver pelo quadro em análise.

Como se pode observar, foram definidas seis categorias: "Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo"; "Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo"; "Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita"; e "Papel do educador na abordagem à linguagem escrita",[124] cujas subcategorias apresentaremos em seguida.

Na categoria "Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo", emergiram as subcategorias: 'Conceito'; 'Importância atribuída'; 'Pressupostos teóricos'; e 'Elementos integrantes/fundamentais'.

Na segunda categoria, "Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo", foram constituídas as subcategorias: 'Operacionalização'; 'Áreas/dimensões educativas'; 'Principais objetivos'; e 'Explicitação da área da linguagem escrita'.

A categoria seguinte, "Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita", deu lugar às subcategorias: 'Planificação curricular realizada com base nas OCEPE'; 'Clarificação da intencionalidade educativa com as MA'; e 'Conciliação das OCEPE e das MA no planeamento curricular'.

À quarta categoria, "Organização do ambiente educativo", pertenceram as subcategorias: 'Presença da linguagem escrita nas diferentes partes da sala'; 'Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala'; 'Criação de espaços para a exploração da linguagem escrita'; e 'Diversidade de materiais existentes no espaço'.

A penúltima categoria, "Intervenção educativa relativa à abordagem à escrita", deu lugar às seguintes subcategorias: 'Atitude do educador'; 'A utilidade da escrita'; 'Estratégias/atividades promovidas'; 'Tipologia das atividades'; e 'A escrita espontânea';

Por fim, a última categoria, "Papel do educador na abordagem à linguagem escrita", compreende as subcategorias: 'Expectativas expressas'; 'Competências adquiridas'; 'Potencial fator de sucesso educativo'; e 'Constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida'.

Prosseguindo a enumeração das etapas da análise de conteúdo:

- Pré-categorização das entrevistas, na qual foram identificadas e numeradas as diferentes unidades de sentido que compunham o *corpus* da informação.

[124] No Capítulo V apresentaremos o conteúdo funcional de cada uma destas categorias.

- Categorização das unidades de sentido. A técnica utilizada foi a divisão do texto em fragmentos que foram distribuídos pelas várias categorias. Através deste processo, a sua eventual reformulação seria facilitada, tal como se veio a verificar, à medida que iam surgindo novos elementos (Estrela, 1994).

Ainda de acordo com Estrela (1994), e também com Coutinho (2011), a fidelidade e a validade da utilização do método de análise de conteúdo deve merecer especial atenção por parte dos investigadores, uma vez que a análise de palavras pode estar sujeita, entre outros, a problemas de homografia,[125] pelo que nos aconselham a verificação da fidelidade da codificação, submetendo o texto a vários analistas e verificando as concordâncias e divergências.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorremos a dois colegas que nos serviram de "juízes externos"[126], cujas análises e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos utilizados, tanto na primeira versão da grelha de análise e suas reformulações, como nas fases do primeiro tratamento e na categorização dos dados de cada uma das entrevistas.

A análise e a interpretação dos dados foram feitas tendo por base os quadros de síntese elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos mesmos (Anexo XVI), nela tendo recorrido à respetiva comparação e triangulação, na busca do sentido e do significado de elementos que nos permitissem construir o instrumento de recolha de dados para a fase seguinte do estudo: a grelha de observação.

[125] Palavras que se escrevem da mesma forma, mas que têm significados diferentes.
[126] Tal como Armstrong e Moore (2014, p. 65), também nós temos a convicção de que um «amigo crítico é uma grande mais-valia para qualquer investigador».

Observação

Iniciamos este ponto com as palavras de Anguera (1989, p. 19): «A ciência começa com a observação»,[127] acrescentando ainda que, no âmbito das ciências humanas, a observação consiste no mais antigo e no mais moderno método de recolha de dados.

No entanto, ao longo do tempo, o sentido atribuído à observação tem vindo a ser alterado. A emergência do paradigma qualitativo-interpretativo, bem como o desenvolvimento das ciências sociais, vieram contrariar a hegemonia do paradigma positivista, em que o ato de observar significava recolher dados de forma neutra e distanciada, através da aplicação de instrumentos estruturados. O ato de observar passou a integrar o próprio observador, entendido este como o primeiro e último instrumento de observação, rejeitando-se a ambição de neutralidade e distanciamento (Rodrigues, 2001).

Ainda segundo a mesma autora, foi a verificação da impossibilidade do isolamento laboratorial das variáveis que fez aceitar a inevitabilidade e a premente necessidade da intervenção, da participação, da implicação do observador na elaboração do seu modelo de análise em construção e na consequente interpretação dos dados recolhidos no processo de observação.

Neste sentido, concorre também a ideia de Anguera (2003a), segundo a qual esta autora nos explica que a metodologia observacional, que se desenvolve em contextos naturais ou habituais – como é o caso de uma situação educativa – consiste num procedimento científico que destaca a ocorrência de comportamentos percetíveis, para que se possa proceder ao seu registo e posterior análise – tanto qualitativa como quantitativa – mediante um instrumento adequado e parâmetros convenientes. Estes comportamentos, pela sua espontaneidade ou frequência com que acontecem, dão ênfase, de forma natural, a todos os elementos que se querem destacar como forma de alcançar os objetivos delineados.

Neste estudo, optámos pela metodologia observacional, considerando que a mesma tem por objeto de estudo «o indivíduo (perspetiva ideográfica) inserido num determinado contexto» (Prudente *et al.*, 2004, p. 51) e também porque as entrevistas, realizadas anteriormente às sessões de observação, nos permitiram o acesso à descrição das práticas, mas não às práticas em si (Flick, 2005).

[127] «La ciencia comienza con la observación» (no original).

Uma vez que a observação nos permite registar a realidade objetivamente por forma a analisá-la, a delimitação dos objetivos torna-se necessária e tem a primordial função de delimitar a parcela da realidade que nos interessa estudar.

Como tal, antes de estabelecermos as categorias do nosso instrumento de observação, tivemos em conta os objetivos para esta fase da investigação:

a) Conhecer o modo como era feita a organização e gestão do ambiente educativo com enfoque na linguagem escrita;

b) Conhecer a intervenção educativa da educadora relativamente à abordagem feita à linguagem escrita.

Como forma de alcançar os objetivos por nós delineados, elegemos a observação direta, nomeadamente uma observação (considerada) participante, de envolvimento tendencialmente passivo e aberto (Spradley, 1980; Patton, 1990; Edwards & Skinner, 2009), porque, de alguma forma, participámos na vida do grupo por nós estudado, e a obtenção dos dados realizou-se mediante um contacto direto com o mesmo (Bogdan e Biklen, 1994; Estrela, 1994; Anguera, 2003a; Coutinho, 2011).

Foi ainda uma observação ocasional e naturalista, caracterizada por ser feita de forma direta e algo distanciada (Estrela, 1994), estando nós conscientes de que, num estudo de caso, ao longo da observação, nem sempre é possível mantermos um papel completamente constante em termos da relação observação/participação (Yin, 2005, 2010).

Construção da grelha de observação

Foi após a análise de conteúdo e a categorização comparativa dos dados, obtidos através de entrevista, que nos foi possível construir a grelha de observação utilizada nas diferentes sessões de observação, para recolha de dados.

Optámos pela construção de um instrumento organizado pelo sistema de categorias. Nas palavras de Anguera (2003a) trata-se de uma construção, por parte do observador, que permite dispor, em sentido figurado, de uma espécie de recetáculos ou moldes, que são elaborados a partir de duas componentes: da realidade (que se conhece) e de um quadro teórico que a suporta.

Além disso, a diversidade de situações suscetíveis de serem observadas no comportamento educativo e pedagógico obriga-nos a prescindir de instrumentos estandardizados (sendo que também não tivemos conhecimento de nenhum que respondesse aos nossos objetivos de estudo) e, pelo contrário, a dedicar o tempo necessário à construção de um *ad hoc*, de acordo com as nossas finalidades de investigação (Prudente *et al.*, 2004).

As categorias foram cuidadosamente definidas, por forma a contemplar todas as suas matrizes.[128] Tais categorias deram origem a diversas subcategorias correspondentes, sendo cada uma delas acompanhada de vários exemplos ilustrativos (Anguera, 2003a; Coutinho, 2011). A referida grelha de observação surge no Quadro 11 – Grelha de observação, que passaremos a explicar de seguida.

[128] No Capítulo V apresentaremos o conteúdo funcional de cada uma destas categorias.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Organização e gestão do ambiente educativo	**Presença da linguagem escrita na sala**	Suportes escritos existentes na sala
		Introdução de novos ou a substituição dos suportes escritos existentes na sala (intraobservacionais)
		Introdução de novos ou a substituição dos suportes escritos existentes na sala (interobservacionais)
		Utilização de suportes escritos nos espaços e períodos de brincadeira livre das crianças
	Formas de linguagem escrita presentes na sala	Diversidade de funções associadas aos suportes escritos da sala
		Utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia
	Espaços para a exploração da linguagem escrita	Existência de um espaço próprio para a exploração/produção de escrita
		Utilização/valorização do espaço pelas crianças
		Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita
	Materiais existentes no espaço da escrita	Tipos de suportes/materiais de produção escrita
		Suportes/modelos de escrita
A intervenção educativa da educadora	**Atitude da educadora**	Apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita
	Estratégias/atividades promovidas	Propostas de realização de atividades de registo escrito
		Espontaneidade do registo escrito das vivências das crianças
		Realização de atividades em que as crianças veem utilizar a escrita com diferentes objetivos
		Atividades resultantes das vivências de cada criança/grupo
	Tipologia das atividades	Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas
		Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas – consciência fonológica
	A escrita pelas crianças	Participação das crianças na escolha e/ou construção dos registos escritos expostos na sala
		Autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas
		Explorações e tentativas de escrita
		Envolvimento das crianças nas atividades de escrita

Quadro 11 - Grelha de observação

Como se pode observar, pela leitura do quadro, foram definidas oito categorias, quatro para cada um dos dois temas definidos:

1. Organização e gestão do ambiente educativo, que compreende as categorias – "Presença da linguagem escrita na sala"; "Formas de linguagem escrita presentes na sala"; "Espaços para a exploração da linguagem escrita"; e "Materiais existentes no espaço da escrita".
2. A intervenção educativa da educadora, que engloba as categorias – "Atitude da educadora"; "Estratégias/atividades promovidas"; "Tipologia das atividades"; e "A escrita pelas crianças".

Tal como o sugerido por Anguera (2003a), tivemos em conta, na elaboração da grelha de observação, os critérios de exaustividade (*presunción de exhaustividad*) – o que quer dizer que qualquer comportamento considerado como objeto de estudo inscreve-se em alguma categoria, e de mútua exclusividade (*mútua exclusividade*) – o que significa a não sobreposição das categorias que compõem um sistema, pelo que cada ação ou comportamento se inscreve apenas em uma categoria.

Passamos agora a apresentar cada uma das categorias, de forma individualizada, com as respetivas subcategorias que lhes estão agregadas, bem como os exemplos ilustrativos para cada uma delas, como se pode ver pelo quadro em análise (Quadro 11 - Grelha de observação).

Na categoria "Presença da linguagem escrita na sala", despontaram as subcategorias: 'Suportes escritos existentes na sala' (localização, estado de conservação, acessibilidade à criança, qualidade do registo gráfico – tipo de letra, cor, ilustração, clareza de conteúdo – e qualidade estética); 'Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos' (intraobservacionais – durante a sessão de observação); 'Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos existentes na sala' (interobservacionais – entre as duas sessões de observação); 'Utilização de suportes escritos nos espaços e períodos de brincadeira livre das crianças' (nos diferentes espaços organizados da sala: nomeadamente jogos, expressão plástica e casinha).

A categoria "Formas de presença da linguagem escrita presentes na sala" suportou duas subcategorias: 'Diversidade de funções associadas aos suportes escritos da sala' (registos de vivências, registos de histórias, projetos e atividades desenvolvidos/em desenvolvimento, cartazes, avisos, etiquetas de material, nomes das crianças, nomes dos espaços e títulos dos registos, entre outros); e 'Utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia' (mapa de tarefas, mapa do tempo e mapa de presenças).

A terceira categoria, "Espaços para a exploração da linguagem escrita" comportou as seguintes subcategorias: 'Existência de um espaço próprio para a exploração/produção de escrita' (espaço organizado e destinado à exploração de tentativas de escrita por parte das crianças); 'Utilização/valorização do espaço pelas crianças' (utilização espontânea do espaço, por sugestão da educadora, frequência, rotatividade, individualmente, a pares, por exemplo); e 'Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita' (como biblioteca, mesas e espaço da casinha).

Continuando, a categoria seguinte "Materiais existentes no espaço da escrita", deu origem às subcategorias: 'Tipos de suportes/materiais de produção escrita (computador, impressora, máquina de escrever, quadro grande, quadros individuais, lápis, borrachas, canetas, cadernos individuais e folhas, entre outros); e 'Suportes/modelos de escrita' (por exemplo, ficheiros de letras, ficheiros de palavras, imagem associada à palavra, revistas, jornais, panfletos).

Na categoria "Atitude da educadora", as subcategorias definidas foram: 'Apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita' (a educadora dirige-se à criança incentivando-a a escrever, expõe as tentativas de escrita das crianças, valoriza-as perante o grupo e dá resposta às suas solicitações, além de outros aspetos); 'Proposta de realização de atividades de registo escrito' (a educadora faz propostas de atividades que impliquem a escrita por parte das crianças, incentiva-as a escreverem conforme sabem, escreve à frente das crianças, lê o que escreveu e acompanha a leitura com o dedo, por exemplo); e 'Espontaneidade do registo escrito das vivências das crianças' (a educadora, espontaneamente, regista as vivências das crianças).

Na categoria "Estratégias/atividades promovidas" foram constituídas as seguintes subcategorias: 'Realização de atividades em que as crianças viram utilizar a escrita com diferentes objetivos' (caso do registo das vivências do fim de semana, do registo espontâneo de vivências, do registo de uma história, do registo de vivências de grupo e do título da atividade); e 'Atividades resultantes das vivências de cada criança/grupo' (os registos escritos das vivências das crianças são posteriormente explorados por estas e/ou pela educadora).

À penúltima categoria "Tipologia das atividades", pertenceram duas subcategorias: 'Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas' (nomeadamente treino do traço/grafismos, da escrita, de letras, cópia de frases, de palavras, de letras; e reconhecimento da grafia das letras constituintes das palavras); e 'Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas – consciência fonológica' (como trava-línguas, lengalengas, som das letras, início ou terminação das palavras, rimas, adivinhas, nome das letras, consciência da palavra, consciência silábica e reconhecimento de palavras começadas pela mesma letra).

Por fim, a última categoria "A escrita pelas crianças" compreendeu quatro subcategorias: 'Participação das crianças na escolha e/ou construção dos registos expostos na sala' (registo gráfico nos registos escritos elaborados pela educadora e imitação da escrita da educadora, por exemplo); 'Autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas' (as crianças, espontaneamente, fazem uso da escrita nas suas diferentes atividades, livres ou orientadas); 'Explorações e tentativas de escrita' (tais como, tentativas de escrita de forma espontânea por parte das crianças, reconhecimento da palavra em contexto – o próprio nome, o nome dos colegas – a escrita do seu nome e/ou dos colegas – com ou sem recurso a modelo); e 'Envolvimento das crianças nas atividades de escrita' (interesse demonstrado pelas crianças nas atividades relacionadas com a linguagem escrita).

Todas estas categorias e subcategorias foram definidas *à priori*, tal como já o explicámos, de forma exaustiva, mas construídas de forma aberta e flexível de forma a possibilitarem a inclusão de novos dados, caso tal fosse necessário no processo de observação, o que não se veio a verificar.

Após a sua construção, contámos com o apoio de dois 'juízes externos' e ainda de uma especialista na área da educação pré-escolar, como forma de validação do instrumento, cujos contributos se revestiram de especial importância e pertinência para a elaboração do mesmo (Anexo XVII).

Após este processo, submetemo-lo à DGIDC, por forma a corresponder aos requisitos oportunamente explicitados. Apenas após a aprovação, por parte desta entidade, do instrumento em causa, pudemos combinar com as protagonistas os períodos em que iríamos realizar as observações.

Realização das observações e recolha dos dados

Se tivermos em conta o tempo que se torna necessário para realizar uma análise de conteúdo que seja "precisa e operacional" (Bardin, 1995), a somar ao período de espera entre a construção do instrumento e a sua aprovação por parte daquela entidade, facilmente se chega à compreensão de que as sessões de observação – a serem realizadas no mesmo ano letivo em que foram efetuadas as entrevistas – foram concretizadas a partir do mês de maio (do ano letivo de 2011/2012).

A juntar a estes fatores, advém o facto (já explícito) de que todo o processo de investigação ocorreu em harmonização com o desenvolvimento da nossa atividade profissional, pelo que tivemos que acordar com as educadoras, protagonistas deste estudo, quais as sessões de observação a que melhor se ajustariam as nossas necessidades de investigação.[129]

As sessões de observação possíveis de serem por nós concretizadas, foram duas para cada uma das protagonistas e ocorreram entre os meses de maio e julho do ano letivo de 2011/2012. [130]

À exceção de uma das protagonistas, que no seu segundo momento de observação solicitou à investigadora que o mesmo se desenvolvesse no período da tarde (dados os seus objetivos de ação educativa), todos eles ocorreram no período da manhã, altura em que se desenvolve a maioria das atividades letivas orientadas por parte dos educadores de infância – sensivelmente entre as 9h00 e as 12h00 (período entre a entrada das crianças na sala de atividades e o almoço, com um pequeno intervalo para o recreio de, sensivelmente, quinze a vinte minutos).

Tal como o descrito, a duração das sessões de observação, na sua maioria, foi de três horas cada e assentamos a justificação para a mesma nos factos que a seguir se apresentam:

- Consideramos que a linguagem escrita tem uma dimensão transversal no currículo e, como tal, a sua presença na sala de atividades é constante e permanente;

[129] Salientamos o clima cordial que se estabeleceu entre a investigadora e as protagonistas, pois em momento algum da investigação estas se escusaram a participar no estudo, demonstrando a sua total disponibilidade e interesse para colaborarem connosco. A este respeito, Morgado (2012) destaca a boa relação que deve o investigador estabelecer com os participantes, tentando ganhar a sua confiança, para que estes se sintam o mais à vontade possível e possam fazer-lhe confidências o que, doutra forma, jamais aconteceria.

[130] Para além das condicionantes descritas, consideramos que duas sessões de observação, para cada uma das protagonistas, podem fundamentar, de forma mais substantiva, a análise das práticas de cada educadora, no que à abordagem da linguagem escrita respeita.

- Uma observação reduzida poderia causar uma maior reação induzida por parte do observado – neste caso, as educadoras – enquanto se acontecesse num período mais longo (no decorrer da manhã) mais facilmente poderíamos captar a naturalidade das suas atitudes e atos educativos;
- A nossa presença durante todo o período da manhã configurou-se como mais natural do que se acontecesse apenas numa parte da mesma;
- Em certa medida, estamos em crer que a nossa presença, de uma forma mais continuada, evitou que a educadora pudesse preparar a sua ação fazendo aparecer elementos e processos não usuais na sua prática, expressamente para a observação;
- A observação não se baseou apenas em elementos estáticos, mas também em processos dinâmicos – estes últimos apenas visíveis em observações mais longas;
- Por fim, a entrevista pós-observação – confirmatória das nossas inferências, bem como do processo avaliativo-reflexivo por parte das educadoras face ao seu desempenho – fez-se logo a seguir ao término da sucessão de atividades orientadas, o que tornou o procedimento mais natural, facilitando a transição entre o processo de observação e a entrevista, tornando as respostas das educadoras mais naturais e espontâneas.

Tivemos consciência da necessidade de treino da nossa parte, como investigadora, para a tarefa de observação – na sua fase exploratória (Anguera, 2003a) – bem como da importância de um pré-teste feito ao instrumento de avaliação, no sentido de percebermos se o mesmo respondia

aos nossos objetivos de observação.

Todavia, dadas as condições de trabalho acima descritas, não nos foi possível, por falta de tempo útil, testar o instrumento ou sequer a nossa perspicácia em termos de observação, pelo que apenas contámos com a nossa experiência como supervisora, bem como com o conhecimento que detemos do contexto observado, enquanto educadora de infância.

Anguera (2003a) também chama a atenção para algumas tendências e dificuldades que podem advir do processo de observação, enquanto método de recolha de dados, aspetos a que tentámos dar resposta, por forma a evitá-los, da melhor forma possível:

i. *A reatividade por parte dos observados*. Neste aspeto, tentámos ser o mais natural possível em todas as observações: todas as educadoras explicaram às crianças qual seria o nosso papel dentro da sala de atividades e nós tentámos sempre interagir com estas para que aceitassem a nossa presença no seu quotidiano de jardim de infância. Além disso, esforçámo-nos por não interferir no normal desenvolvimento da atividade educativa por parte das educadoras, sendo que estas, no decorrer da sua ação, se nos dirigiam, de forma espontânea, para nos elucidar acerca do que estavam a apresentar, em forma de propostas, ao grupo de crianças ou ainda para nos contextualizar acerca de alguma reação por parte de alguma criança.

ii. *As expectativas por parte do observador*. Talvez este tenha sido o conspecto mais exigente nas nossas sessões de observação. Tínhamos a grelha de observação previamente construída, tal como o elucidámos atrás, após a análise categorial comparativa dos dados das entrevistas, mas sentimos que este foi o aspeto em que mais nos esforçámos no sentido de sermos o mais rigorosos e isentos possível, pois muito naturalmente se formam expectações em relação aos diferentes contextos de observação.

iii. *Tendências e falhas de carácter técnico*. Já tivemos oportunidade de enunciar as nossas limitações em termos de sessões temporais de observação, pelo que assumimos que possa ter havido imperfeições e/ou omissões no processo de recolha de dados. No entanto, investimos bastante no preenchimento da grelha de observação por nós construída, tendo o cuidado de responder a todas as suas categorias nos diferentes momentos de recolha de dados. Os itens foram por nós apresentados de forma clara e precisa, a mais detalhada possível, por forma a evitar erros de preenchimento (Estrela, 1994).

Tendo como suporte a grelha de observação – na qual suportámos a realização das nossas observações –, registámos as nossas notas de campo numa ficha de observação (Anexo XVIII) – em que assinalávamos: no seu cabeçalho, a educadora a ser observada, a data, a hora e a duração da observação; e na parte inferior da ficha, fazíamos o registo das situações e/ou atividades desenvolvidas (na coluna da direita) e realizávamos as nossas notas/inferências/intuições/interpretações no imediato (na coluna da esquerda), tal como se ilustra no Quadro 12 – Ficha de observação.

Educadora: _____ Data: _____ Hora: _____ Duração da observação: _____	
Registo de situação/atividades	Notas/Inferências/Intuições/Interpretações

Quadro 12 - Ficha de observação

O instrumento de metodologia observacional por nós utilizado foi um de sistema de categorias, considerado por Prudente *et al.* (2004) como possuidor de um estatuto mais elevado pelo seu imprescindível marco teórico, enquanto o formato de campo constitui um instrumento mais flexível e aberto.

É Anguera (2003a, 2003b) quem recomenda a utilização simultânea destes dois tipos de instrumento, pois o registo das situações, no formato de campo, serão as categorias que conformam o sistema, mantendo-se estas exaustivas e mutuamente exclusivas.

Por seu turno, Estrela (1994, p. 7) explica-nos que a inferência retrata a «interpretação do observador, formulada a partir de comportamentos observados e apenas destes», atitude por nós tomada face ao preenchimento da ficha de observação.

Com a utilização desta ficha de observação pretendíamos recolher dados que não poderiam ser obtidos através de um preenchimento do tipo quantitativo, ou ainda como resposta às questões "sim" ou "não".

Desta forma, tentámos fazer uma transcrição da realidade através de um registo descritivo, por forma a sermos "transportados" para as diferentes realidades aquando do tratamento e análise interpretativa dos dados.

Tratamento dos dados

Após a realização das dezasseis sessões de observação – duas a cada uma das oito protagonistas – foram-lhes devolvidos os respetivos protocolos, como forma de garantir a fiabilidade e a validade (*fiabilidade* e *validez*) dos dados – a que nos aludem alguns autores, tais como Peréz Serrano (1994b), Anguera (2003a) e Coutinho (2011) e – que não vieram a sofrer qualquer sugestão de alteração por parte das mesmas.

Numa fase posterior, procedemos à análise de conteúdo dos protocolos, que consistiu no seguinte: a partir do registo descritivo efetuado, o processo de tratamento de dados foi-se naturalmente decompondo em unidades de conduta, o que nos levou a um registo semissistematizado (Anguera, 2003a).

Este registo foi-se sistematizando de forma gradual, com muitas (re)elaborações no decorrer do processo, o que nos levou à construção da grelha de análise apresentada no Quadro 13 – Análise de conteúdo – Inventário dos indicadores.

Temas	Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Organização e gestão do ambiente educativo	**Presença da linguagem escrita na sala**	Suportes escritos existentes na sala. Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos existentes na sala (intraobservacionais). Introdução de novos ou substituição dos suportes escritos existentes na sala (interobservacionais). Utilização de suportes escritos nos espaços e brincadeira livre das crianças.	
	Formas de linguagem escrita presentes na sala	Diversidade de funções associadas aos suportes escritos existentes na sala. Utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia.	
	Espaços para a exploração da linguagem escrita	Existência de um espaço próprio para a exploração/produção da escrita. Utilização/valorização do espaço pelas crianças. Locais da sala onde se explora a funcionalidade da linguagem escrita.	
	Materiais existentes no espaço da escrita	Tipos de suportes/materiais de produção escrita Suportes/modelos de escrita.	
A intervenção educativa da educadora	**Atitude da educadora**	Apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita. Proposta de realização de atividades de escrita. Espontaneidade do registo escrito das vivências das crianças.	
	Estratégias/atividades promovidas	Realização de atividades em que as crianças viram utilizar a escrita com diferentes objetivos. Atividades resultantes das vivências de cada criança/grupo.	
	Tipologia das atividades	Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas. Atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas – consciência fonológica.	
A escrita pelas crianças	**Atitudes de escrita**	Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas. Revela envolvimento nas atividades de escrita.	
	Competências manifestadas	Consciência fonológica. Reconhecimento e escrita de palavras. Conhecimento de convenções gráficas. Outros domínios.	

Quadro 13 - Análise de conteúdo – Inventário dos indicadores

Tal como se pode observar pela análise do quadro, foram definidas nove categorias,[131] de acordo com os três temas que lhes correspondem:

1) Organização e gestão do ambiente educativo, com as categorias: "Presença da linguagem escrita na sala"; Formas de linguagem escrita presentes na sala"; "Espaços para a exploração da linguagem escrita"; e "Materiais existentes no espaço da escrita".
2) A intervenção educativa da educadora, com as categorias: "Atitude da educadora"; "Estratégias/atividades promovidas"; e "Tipologia das atividades".
3) A escrita pelas crianças, com as categorias: "Atitudes de escrita"; "Competências manifestadas"; "Conhecimento de convenções gráficas"; e "Outros domínios".

Como facilmente se depreende, as categorias definidas na grelha de análise, na sua maioria, são coincidentes com as que enunciamos na grelha de observação, assim como os temas e as respetivas subcategorias. Exceção feita a um terceiro tema (que sentimos necessidade de definir) e as respetivas categorias, que emergiram do tratamento dos dados.

Para que não nos tornemos exaustivos na repetição (e explicação) das categorias e subcategorias correspondentes aos dois primeiros temas, passaremos a apresentar apenas as categorias emergentes nesta fase, com a explicação dos indicadores definidos para cada uma das subcategorias, ou seja, dos pontos de referência que nos guiaram (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Assim, na categoria "Atitudes de escrita", definimos como subcategorias 'Demonstra autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas' (como forma de testemunhar a espontaneidade, por parte da criança, na utilização desta forma de registo); e 'Revela envolvimento nas atividades de escrita' (tentando perceber o nível de concentração e o tempo que a criança dedicava a este tipo de atividade).

Na categoria "Competências manifestadas", elegemos as seguintes subcategorias: 'Consciência fonológica'; 'Reconhecimento e escrita de palavras'; 'Conhecimento de convenções gráficas'; e 'Outros domínios'. As primeiras três subcategorias foram definidas em analogia com os domínios presentes nas *Metas de aprendizagem* (ME, 2010), cujos indicadores são as respetivas metas definidas no presente documento.

[131] No Capítulo V apresentaremos o conteúdo funcional de cada uma destas categorias.

No respeitante à última subcategoria, 'Outros domínios', esta foi definida a partir de outras competências manifestadas pelas crianças nas nossas sessões de observação, que consideramos não se enquadrarem no documento emanado do ME e que, perante a sua diversidade de proficiências nesta área, decidimos denominá-la da forma como se apresenta.

Tal como já tivemos oportunidade de o explicar atrás, a grelha de observação – bem como a definição das categorias que dela fazem parte – foi construída com base no conhecimento do campo de estudo e na revisão da literatura, pelo que intentámos construir um instrumento o mais fidedigno, rigoroso e exaustivo possível, mas simultaneamente aberto e flexível.

Também já referimos que não sentimos a necessidade de incluir mais categorias aquando do processo de observação, dada a dimensão do instrumento, o que veio a satisfazer os nossos objetivos nesta fase da investigação. Como tal, julgamos poder afirmar que este instrumento se reveste de estabilidade, consistência e precisão, uma vez que nos permitiu representar todas as categorias em questão (Anguera, 2003a).

Na fase do preenchimento da ficha de observação (Anexo XIX[132]) – em confronto com a respetiva grelha de observação – tivemos como preocupação obter um conjunto variado de informação, essencial aos objetivos definidos, que nos permitisse adquirir elementos necessários à construção de indicadores que, nas palavras de Estrela (1994, p. 7), são definidos como «comportamento ou elemento de uma situação que fornece informações que vão permitir a inferência de características de ordem específica».

Indicadores esses que nos serviram como forma de registo da organização e gestão do ambiente educativo em geral, e da intervenção educativa da educadora em particular, por forma a construirmos a grelha de análise de cada uma das observações.

Numa primeira fase de tratamento dos dados, optámos por estabelecer pequenas sínteses, para cada ficha, que nos permitiram agrupar os dados das respetivas categorias e subcategorias. Numa segunda fase, sentimos a necessidade de quantificar os indicadores por forma a evidenciar, por um lado, a sua frequência e, por outro, a frequência das categorias (Anexo XX[133]).

[132] Escolhida aleatoriamente.

[133] Escolhida aleatoriamente.

Na fase seguinte, após a adoção dos mesmos procedimentos para cada uma das fichas relativas à segunda sessão de observação, procedemos, de igual modo, à quantificação dos dados dos indicadores e das respetivas categorias, bem como ao estudo comparativo entre os valores das duas sessões de observação, por forma a analisar uma possível e eventual (in)evolução das práticas educativas das protagonistas, construindo, para o efeito, uma ficha síntese das duas sessões de observação, para cada uma delas (Anexo XXI[134]).[135]

Entrevistas pós-observação

Mialaret (2001) explica-nos que a observação de situações educativas torna-se difícil perante a profusão de dados que é necessário recolher com vista à obtenção de uma descrição próxima da realidade, pelo que o investigador deve delimitar, explicitamente, o seu setor de observação.

É ainda o mesmo autor que salienta que todos os atos, comportamentos, ou segmentos de atividade devem ser observados e interpretados à luz dos seus significados, relativamente aos objetivos delineados. Refere ainda que sendo necessário fazer uma "observação tão objetiva quanto possível", também será necessário não esquecer que todas as atitudes têm um sentido, estando orientadas para um conjunto de finalidades e de objetivos – no contexto, a intencionalidade educativa de cada uma das protagonistas – pelo que tem que se fazer, simultaneamente, a distinção e a associação da observação e da interpretação.

No entanto, esta última nem sempre é imediata, pois pode ter que se «esperar até possuir um conjunto de dados para se fazer uma interpretação sobre os segmentos da acção educativa desenvolvida» (Mialaret, 2001, p. 56).

O fenómeno educativo comporta muitos aspetos cuja visibilidade não é, pelo menos, direta e evidente. As crenças, os valores, as expectativas, os interesses, as intenções, as interpretações e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações são tão reais como o seu comportamento, além de que atribuem a este um fundamento.

[134] Escolhida aleatoriamente.

[135] Todo o processo de tratamento dos dados surgirá no volume de anexos.

A observação de que nos fala Rodrigues (2001), não se reduz ao visível. Reporta-se a um olhar implicado, participante e não ao olhar distante e metódico da observação sistemática, que acredita na possibilidade de tornar "visível" aquilo que é "invisível", mediante um esforço descritivo de centração no "aqui e agora", e de um vaivém constante entre o que é diretamente observável e o induzido pelo investigador.

Nesta linha de pensamento, a mera descrição dos factos não pode circunscrever-se ao "visível", ao que pode ser observado do exterior e em exterioridade. Para se compreender o fenómeno educativo, é necessário que o investigador possa navegar nas significações que os atores no terreno atribuem às suas ações.

Ora, as significações procuradas pela pesquisa não são diretamente observáveis, pois correspondem a "traduções" que o investigador faz, a partir do que ele pode apreender do pensamento, do "que vai na cabeça" dos sujeitos (Rodrigues, 2001), ou seja, as suas inferências (Estrela, 1994).

A observação por nós realizada, tal como já foi explicado, foi do tipo participante, com características ecológicas (Bronfenbrenner, 2002), pelo que sentimos necessidade de utilizar outra técnica de recolha de dados – neste caso, uma "entrevista confirmatória".

Esta entrevista semiestruturada final, pela sua natureza, foi de menor alcance e menor duração que as iniciais e permitiu-nos verificar as interpretações da investigadora, servindo, por sua vez, para apresentar estas inferências, até então provisórias e agora, depois da confirmação das protagonistas, definitivas.

Este método complementar de recolha de dados foi orientado para a confirmação (ou refutação) das inferências por nós realizadas, além de ser uma forma, por nós considerada, de tentar aceder e compreender o pensamento e as atitudes por parte das protagonistas.

Além disso, concordamos com Borges (2012, p. 146) quando refere que nos «estudos qualitativos, o investigador, enquanto observador privilegiado de todos os elementos do contexto, assume um papel de mediador, mantendo o diálogo com o prático, nomeadamente, questionando-o sobre as suas práticas e ajudando-o a desenvolver a sua análise e reflexão».

No fundo, consideramos que demos resposta a duas questões de que nos fala Yin (2005, 2010): ao "como" através da metodologia observacional; ao "por que" com a realização de uma entrevista semiestruturada, efetuada logo após as sessões de observação.

Elaboração do guião de entrevista

Foi numa tentativa de corresponder ao atrás descrito, que elaborámos um guião de entrevista (Anexo XXII), cujo tema era "A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar" e tendo como objetivo geral «Conhecer a dimensão avaliativa das educadoras de infância relativamente ao seu desempenho na abordagem à linguagem escrita». Este guião de entrevista foi aplicado a cada uma das protagonistas, nos momentos imediatos a cada uma das sessões de observação.

É formado por três Blocos que, embora diferenciados, visam possibilitar uma organização lógica do discurso das entrevistadas e que passaremos a apresentar em seguida:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

Com este primeiro Bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

Todavia, a generalidade dos aspetos que compõem este Bloco da entrevista é prévio à realização da mesma, na medida em que ela se sucede à observação e, portanto, no decurso do processo que com as educadoras vinha a ser desenvolvido em termos de investigação.

Bloco B – Confirmação das interpretações da investigadora sobre as observações efetuadas.

Pretendíamos, essencialmente, conferir as nossas interpretações sobre as observações efetuadas, questionando as educadoras sobre: a intencionalidade subjacente à sua ação educativa; a planificação ou o surgimento espontâneo das atividades desenvolvidas; bem como a importância que conferiam às atividades desenvolvidas.

Bloco C – Dimensão avaliativa da ação educativa, desempenhada pelas educadoras de infância, no que diz respeito à abordagem à escrita.

Com este último Bloco, era nossa intenção conhecer como as educadoras avaliavam a sua própria ação educativa, relativamente à abordagem à escrita, no sentido de conhecer: o sentido pessoal que atribuíam à sua ação educativa; à apreciação que faziam do seu desempenho; o grau de coerência entre o planificado no seu PCG e o realizado; e o que mudariam em práticas futuras.

Para cada um dos Blocos, e de acordo com os objetivos específicos delineados, foi pensado um conjunto de questões de reforço, que enunciaríamos se e quando tal se revelasse necessário, para um melhor cumprimento das nossas intenções.

Realização das entrevistas

Chegados aos jardins de infância e, correspondentemente, às salas de atividades das protagonistas – nos dias e horas previamente combinados – onde iríamos fazer a observação, era combinado o desenvolvimento da manhã, no sentido de as educadoras nos explicarem a sucessão de acontecimentos, sendo que era logo definido o período em que faríamos as entrevistas, com os objetivos já assinalados.

A maioria das entrevistas foi realizada no final de cada manhã, após a sessão de observação – numa sala apropriada para o efeito (sala de reuniões, sala de professores) ou mesmo na sala de atividades em que tinha decorrido a ação, uma vez que as crianças estariam no espaço exterior (recreio) ou no seu período de almoço – sendo nossa preocupação que acontecessem num ambiente adequado e não suscetível de interferências. Exceções feitas em alguns (poucos) casos em que a entrevista decorreu a meio da manhã, enquanto as crianças se encontravam no seu período de recreio.

Em qualquer das situações, existiu um clima propício à formulação das questões, tendo as entrevistadas completa liberdade para falarem acerca dos temas, exprimindo as suas percepções, sentimentos e opiniões (Bell, 1997), tendo-se estabelecido um ambiente de empatia, que se pretendia propiciadora da expressão reflexiva, por parte das entrevistadas, de «respostas sinceras e claras em relação aos objetivos da investigação" (Gómez e Cartea, 1995, p. 153).

Cada entrevista teve a duração de, aproximadamente, quinze minutos, de acordo com o "rumo" que a conversa tomava.

Tratamento dos dados

Após a realização das dezasseis entrevistas – duas a cada uma das oito protagonistas, após as sessões de observação – redigimos os respetivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos.

Também nesta fase, as protagonistas tiveram acesso aos protocolos – conjuntamente com os protocolos das observações – por forma a confirmarem o seu conteúdo, que foram lidos e devolvidos, sem qualquer reparo ou correção. Desta forma, procurámos dar às protagonistas a possibilidade de validarem os dados por nós obtidos.

Recorremos, de seguida, à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos que, de acordo com Bardin (1995, p. 38), se constitui «como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens».

Tendo presente estes princípios, a análise de conteúdo das entrevistas efetuou-se através de um processo de redução progressiva dos dados, o que nos permitiu definir as categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras entrevistadas.[136]

Em síntese, os procedimentos de análise de conteúdo compreendeu os seguintes passos (à semelhança do que aconteceu com as primeiras entrevistas por nós realizadas):

1.º Após uma "leitura flutuante" dos protocolos (Bardin, 1995; Esteves, 2006), procedemos a um primeiro tratamento do *corpus* da informação tendo selecionado os aspetos pertinentes e relevantes dos discursos das entrevistadas e excluído as passagens dos mesmos que não correspondiam aos objetivos de pesquisa e/ou às questões formuladas.

[136] Também nesta fase realizada de forma manual.

2.º Construção da grelha de categorização, estruturada em função do guião de entrevista e da leitura flutuante dos protocolos das dezasseis entrevistas, que foi sendo afinada ao longo do processo de análise. Segundo Pérez Serrano (1994b, p. 148), «uma categoria é a noção geral que representa um conjunto ou uma classe de significados determinados».[137] Já para Bogdan e Biklen (1994) as *categorias de codificação* constituem um meio de classificar os dados narrativos recolhidos, para que um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Desta forma, foram assim definidas categorias e subcategorias com o objetivo de passar os «dados brutos a dados organizados» (Bardin, 1995, p. 119).

> Após os ajustamentos que se vieram a demonstrar necessários ao longo de todo o processo de análise, esta foi a versão final da grelha de categorização dos dados, tal se apresenta no

Quadro 14 - Grelha de categorização das entrevistas após a observação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Intervenção educativa da educadora	Intencionalidade subjacente à ação desenvolvida
	Iniciativa do projeto/atividades
	Estratégias/atividades desenvolvidas
	Valorização do conhecimento das crianças
Dimensão avaliativa da sua intervenção educativa	Importância atribuída às atividades desenvolvidas
	Apreciação do seu desempenho
	Coerência entre o planificado no PCG e o realizado
	Mudanças no futuro

Quadro 14 - Grelha de categorização das entrevistas após a observação

A análise do quadro permite-nos observar que a informação recolhida conduziu à definição de duas categorias, com o agrupamento de quatro subcategorias em cada uma delas.

[137] «una categoria es la noción general que representa un conjunto o una classe de significados determinados» (no original).

Devemos fazer notar que, também nesta fase da análise de conteúdo,[138] tal como nas primeiras entrevistas, tivemos a preocupação de definir as categorias tendo por base os princípios apresentados por diversos autores (Estrela, 1994; Pérez Serrano, 1994b; Bardin, 1995; Coutinho, 2011): homogeneidade, exclusividade recíproca, adequação, objetividade, produtividade, pertinência, coerência, clareza, concreção, utilidade, fidelidade e exaustividade.

A primeira categoria, denominada "Intervenção educativa da educadora", compreende as subcategorias: 'Intencionalidade subjacente à ação desenvolvida'; 'Iniciativa do projeto/atividades'; 'Estratégias/atividades desenvolvidas'; e 'Valorização do conhecimento das crianças'.

A segunda categoria, designada "Dimensão avaliativa da sua ação educativa", é formada pelas subcategorias: 'Importância atribuída às atividades desenvolvidas'; 'Apreciação do seu desempenho'; 'Coerência entre o planificado no PCG e o realizado'; e 'Mudanças no futuro'.

3.º Pré-categorização das entrevistas, onde foram identificadas e numeradas as diferentes unidades de sentido que compunham o *corpus* da informação.

4.º Categorização das unidades de sentido com a sua distribuição pelas categorias e subcategorias de análise, em função da grelha apresentada no Quadro 14.

5.º Validação da caracterização realizada por dois "juízes externos" e ajustamentos consequentes dos dados relativos.

A análise categorial temática por nós efetuada é uma das técnicas de análise de conteúdo, que possibilita revelar os durâmenes do sentido que compõem o discurso, em acordo com os objetivos definidos (Almeida e Pinto, 1982; Bardin, 1995; Cardona, 2002).

No decorrer de todo o processo de investigação, esforçámo-nos por cumprir os critérios de objetividade para quem, nas palavras de Goetz e LeCompte (1988, p. 31), «o seu propósito é reconstruir as categorias específicas que os participantes usam na conceptualização das suas próprias experiências e na sua concepção do mundo».[139]

[138] Todas as fases de análise de conteúdo, para cada uma das protagonistas, constam do volume de anexos.

[139] «su propósito es reconstruir las categorias específicas que los participantes emplean en la conceptaulización de sus próprias experiencias y en su concepción del mundo» (no original).

A TRIANGULAÇÃO

A triangulação é definida por Cohen e Manion (1990) como a utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados para o estudo de algum aspeto do comportamento humano. Para o efeito, as técnicas de triangulação nas ciências sociais tentam esboçar, ou explicar de forma mais completa, a riqueza e a complexidade do comportamento humano estudando-o através de diversos pontos de vista.

Uma posição idêntica é assumida por Coutinho (2008), ao considerar que a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma investigação, para que possamos obter, como resultado final, um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

Yin (2005, p. 125) fortalece as concepções anteriores quando explica que o processo de triangulação se trata de um «fenómeno lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências».

Já Goetz e LeCompte (1988) afirmam que a investigação em ciências sociais é eclética, tanto nos seus métodos de recolha de dados, como nos seus procedimentos de análise. Continuam referindo que os investigadores sociais utilizam numerosas técnicas de recolha de dados, através das quais se pode comprovar a exatidão da informação obtida de uma dada forma no confronto com os dados recolhidos de outra.

Tal como os marinheiros, os estrategas militares ou os topógrafos, que localizam os pontos de referência realizando triangulações com as diferentes miras dos seus instrumentos, também o investigador social determina a exatidão das suas conclusões efetuando triangulações com diferentes fontes de dados (Goetz e LeCompte, 1988; Cohen e Manion, 1990).

Para Glaser e Strauss (1967b), a triangulação impede que se aceite demasiado facilmente a validade das impressões iniciais do investigador, para além de alargar o âmbito, a densidade e a clareza dos construtos desenvolvidos ao longo do processo de investigação.

Goetz e LeCompte (1988) reforçam esta ideia quando afirmam que quanto mais se contrastarem, entre si, os métodos de recolha de dados, maior serão a confiança e a segurança por parte do investigador, tanto no prosseguimento do seu estudo, como na análise da informação obtida. No contexto deste estudo, também este aspeto está presente, pois o trabalho de análise pautou-se pelo cruzamento e justaposição da informação recolhida.

Na opinião de Stake (1999), existem 4 estratégias de triangulação que contribuem para o alcance da informação necessária e para o aumento da credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador:

- *Triangulação das fontes de dados* – envolve a recolha de dados utilizando o recurso a diferentes fontes, o que permitirá verificar se o fenómeno em estudo se mantém inalterável em circunstâncias e momentos diferentes.
- *Triangulação do investigador* – realiza-se com o recurso a vários investigadores que estudam o mesmo fenómeno. Recolhem dados de forma individual e procedem a comparações entre eles.
- *Triangulação da teoria* – nesta forma de triangulação são utilizadas diferentes perspetivas para interpretar um mesmo fenómeno ou o conjunto de dados de um estudo.
- *Triangulação metodológica* – neste caso, os investigadores recorrem a diferentes métodos de recolha de dados – observação, entrevista, análise documental – no âmbito de um estudo de caso, o que lhes possibilita realçar ou invalidar as interpretações efetuadas.

Por conseguinte, optámos pela *triangulação metodológica*, em que nos socorremos de diferentes métodos de recolha de dados para o mesmo objeto de estudo (Patton, 1987; Denzin, 1994) o que, nas palavras de Yin (2005, p. 112) se torna evidente num estudo de caso porque «as várias fontes são complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes», assinalando-o mesmo como um ponto forte muito importante da recolha de dados.

Além disso, a triangulação permite-nos obter, através de várias fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação (Meirinhos e Osório, 2010; Morgado, 2012) e também a credibilidade do estudo (Vasconcelos, 1997).

Foi por estarmos convictos desta concepção e com vista ao alcance destas finalidades que realizámos, neste estudo de caso, o recurso a diferentes fontes de informação, com auxílio a diferentes métodos de recolha e tratamento de dados, processo que resumimos, de forma elucidativa, na Ilustração 9.

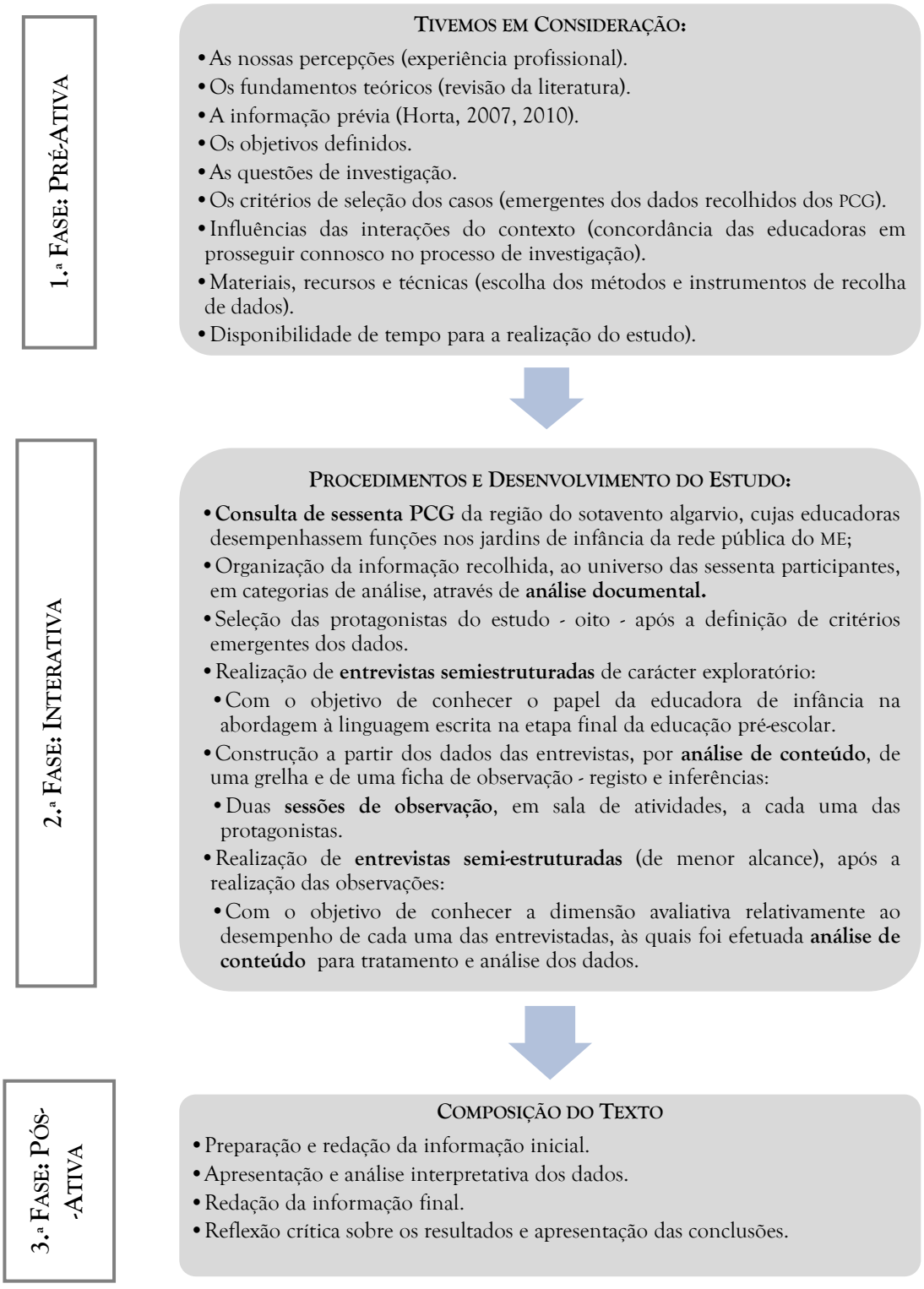


Ilustração 9 - Estrutura e organização do estudo de caso (Adaptado de Pérez Serrano, 1994a)

Pela leitura feita à Ilustração 9 - Estrutura e organização do estudo de caso (Adaptado de Pérez Serrano, 1994a) – que resume o desenvolvimento do processo de investigação neste estudo de caso – numa fase pré-ativa, foram considerados vários aspetos: as nossas próprias percepções (experiência profissional); os fundamentos teóricos, assentes numa revisão da literatura; a nossa informação prévia, conseguida através da realização de estudos anteriormente desenvolvidos (Horta, 2007, 2010); os objetivos definidos e as questões de pesquisa que orientaram a investigação.

Tivemos ainda em conta, para lá destes: os critérios de seleção dos "casos" (emergentes dos dados recolhidos na análise feita aos PCG); toda a influência exercida através das interações do contexto natural em que se desenvolveria o estudo, neste caso a concordância das educadoras em quererem prosseguir connosco no processo de investigação; a opção pelos materiais, recursos e técnicas necessários às distintas fases de recolha de dados; e, por fim, mas não menos importante para a prossecução de todo o processo, a disponibilidade de tempo para a realização do estudo.

Numa segunda fase, interativa, no que aos procedimentos e desenvolvimento do estudo diz respeito, a sua concretização ficou a dever-se: à consulta de sessenta PCG da região do sotavento algarvio, cujas educadoras desempenhassem funções nos jardins de infância da rede pública do ME – processo após o qual procedemos à organização categorial da informação recolhida do universo de sessenta participantes, através do processo de análise documental, o que nos permitiu selecionar as oito protagonistas do estudo.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de carácter exploratório, com o objetivo de conhecer o papel da educadora de infância na abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar. Na fase seguinte, após os resultados obtidos das entrevistas, através da técnica de análise de conteúdo, construímos uma grelha e uma ficha de observação, que aplicámos nas diferentes sessões de observação a cada uma das protagonistas, em sala de atividades, ou seja, no desenvolvimento da sua atividade docente.

Após as diferentes sessões de observação a cada uma das protagonistas, realizámos entrevistas semiestruturadas (de menor alcance) com o objetivo de conhecer a dimensão avaliativa relativamente ao desempenho de cada uma das educadoras, às quais foi realizada análise de conteúdo para tratamento e análise dos dados.

Na terceira e última fase, a pós-ativa, para a composição e redação do texto, considerámos: a preparação da informação inicial; a apresentação e análise interpretativa dos dados; a redação da informação final; e, finalmente, a consecução de uma reflexão crítica sobre os resultados e a apresentação das conclusões do estudo.

APRESENTAÇÃO DOS "CASOS"

Ao termos optado por uma investigação qualitativa, na sua variante de estudo de casos múltiplos, e na sua forma de redação e estrutura de apresentação, como um estudo de caso único com casos múltiplos (Yin, 2005, 2010), onde, segundo este autor, o texto final consiste numa análise cruzada dos dados obtidos através de diferentes formas de recolha da informação, tendo em vista o estudo comparativo das categorias, como foi o caso, apresentamos os oito "casos" (Capítulo V), tendo a informação sido organizada em quadros e gráficos, de acordo com as áreas de categorização que a seguir se descrevem:

1. **A pessoa e a profissional** – neste ponto fazemos a caracterização de cada uma das protagonistas, através da apresentação dos seus dados pessoais (idade) e profissionais (tempo de serviço, formação e percurso profissional), dados que contribuem para a educadora de infância que se nos apresenta.
2. **O Projeto Curricular de Grupo** – aqui demonstramos o conceito de PCG para cada uma das protagonistas, bem como a importância que lhe atribuem no desenvolvimento da sua prática educativa, os pressupostos teóricos que sustentam a sua realização, os elementos que consideram como integrantes/fundamentais na sua construção e ainda o processo de estruturação do mesmo.
3. **Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita** – neste ponto evidenciamos o modo como as diferentes protagonistas perspetivam a sua intencionalidade educativa no que à abordagem da linguagem escrita respeita, designadamente na conjugação das OCEPE e das MA.
4. **Papel do educador na abordagem à linguagem escrita** – pretendemos conhecer o entendimento que as protagonistas fazem do seu papel, como educadoras, na abordagem à linguagem escrita: particularmente no que diz respeito à sua atitude perante esta forma de linguagem no desenvolvimento da sua prática educativa; às estratégias e atividades que promove, bem como à sua tipologia; às expectativas que expressa relativas às competências do seu grupo de crianças; e o sentido desta forma de linguagem como um potencial fator de sucesso educativo, constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida.

5. **Organização e gestão do ambiente educativo** – revelamos a organização e a gestão que cada uma das protagonistas faz do ambiente educativo na sua sala de atividades, com incidência nos seguintes aspetos: presença e diversidade de linguagem escrita presente na sala; e a existência de espaços para a exploração da linguagem escrita, de forma livre e espontânea por parte das crianças.
6. **Atitude das crianças perante a linguagem escrita** – a atitude do educador perante a linguagem escrita é determinante na consequente (pre)disposição que as crianças possam vir a desenvolver por esta forma de linguagem, pelo que, neste ponto, evidenciamos as competências manifestadas pelas crianças, daquilo que tivemos oportunidade de observar.
7. **Perspetiva reflexiva** – por fim, neste ponto, foi nossa intenção conhecer a perspetiva avaliativa que as protagonistas assumiram perante o desenvolvimento da sua ação educativa, por nós observada.

SUBJETIVIDADE E RECIPROCIDADE

Não podemos terminar este capítulo sem refletir um pouco sobre duas questões, que nos merecem especial atenção: a *subjetividade* e a *reciprocidade*.

Na opinião de Morgado (2012), num estudo de caso, estamos perante um tipo de investigação que requer o *envolvimento pessoal* do investigador, interagindo este com o contexto em que decorre a situação, por forma a captar, de forma mais fidedigna possível, o desenrolar dos acontecimentos.

Por conseguinte, estando nós diretamente implicados no estudo – pois uma das tarefas metodológicas a que nos propusemos foi a observação direta e participante, em contextos reais e naturais, fazendo, tal como as suas protagonistas, parte do nosso contexto de trabalho – a nossa pessoa tem que estar necessariamente presente neste trabalho, o que poderá revelar alguma da sua subjetividade.

Também a nossa forma de ser e de estar, com todas as nossas percepções, experiências, sentimentos e atitudes estiveram presentes – tanto no momento da recolha de dados no terreno – sempre efetuada de forma direta e em contacto com as participantes e as protagonistas – como posteriormente na fase de tratamento e análise interpretativa dos dados, que se farão evidenciar na escrita e na composição do documento final.

Aludimos, neste contexto, a Glesne e Peshkin (1992), citados por Vasconcelos (1997, p. 63), que nos explicam que o investigador se transforma no «instrumento principal à medida que observa, faz perguntas e interage com outros participantes na investigação. A preocupação com a objetividade do investigador é substituída por um enfoque do impacto da subjetividade no processo de investigação».

Como tal, esforçámo-nos por adotar uma atitude reflexiva e uma abordagem ativa de nós mesmos e dos outros, «reconhecendo simultaneamente as nossas complexidades e subjectividades individuais e incorporando-as criativamente no trabalho em curso» (Vasconcelos, 1997, p. 64).

Por outro lado, tendo consciência de que estávamos a desenvolver uma investigação entre pares – educadores de infância – tal poder-se-ia ter revelado um terreno "uliginoso". Todavia, temos consciência de que a nossa perspetiva (também) de "aprendizes" e de recetividade à informação nos ajudou a ter acesso, por parte das protagonistas, ao seu contexto de trabalho.[140]

Outra questão a que aludimos é ao conceito de reciprocidade, que comporta sempre uma dualidade: neste caso, entre nós, investigadora, e as educadoras envolvidas em todo este processo.

Reciprocidade, porque saímos deste processo muito mais facultosos, elucidados e com muita vontade de partilhar – tanto conhecimentos adquiridos, como a manifestação de algumas práticas consideradas por nós de qualidade, tendo em vista o sucesso das aprendizagens das crianças em idade pré-escolar, no geral e no que à linguagem à escrita reporta, em particular.

Não podemos deixar de manifestar a nossa satisfação por perceber – tal como já tivemos oportunidade de o referir atrás – que a nossa presença (aquando da consulta aos PCG, mesmo que de forma ocasional) foi o suficiente para que algumas educadoras refletissem sobre a evidência (ou a falta dela) relativa à sua intencionalidade educativa. Intencionalidade refletida nestes documentos de gestão curricular, que se constituem como uma boa parte da visibilidade dada, a este nível educativo do trabalho a desenvolver.

[140] Não podemos deixar de assinalar, mais uma vez, a permanente disponibilidade e interesse demonstrados pelas protagonistas ao longo de todo o processo de investigação, que se manteve no momento de tratamento dos dados e composição do documento final.

Além disso, foi também com as protagonistas deste estudo em que, alturas houve, nos emocionámos por sentir que a nossa presença tinha sido do seu agrado, mais do que uma forma de corresponder às necessidades de investigação, tal como o testemunham as palavras de algumas delas, na fase final do estudo:

Gostei muito de estar contigo, faz lembrar coisas boas… (Júlia);

Gostava de ter alguém aqui comigo, como está a acontecer, porque me faz refletir… (Rita);

[No final da segunda entrevista, após a segunda sessão de observação, a investigadora informou a educadora que tinha terminado as suas questões e que não voltaria mais ao terreno, ao que recebeu como resposta, entendida como um lamento:]

Ai é…?! Já está…?! (Beatriz).

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Explicitadas as opções e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a consecução deste estudo, passaremos, no presente capítulo, à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que o suporta, bem como os objetivos e as questões de pesquisa que nos orientaram no decorrer da investigação.

Serão apresentados os dados obtidos nas diferentes fases de desenvolvimento do estudo em duas partes distintas:

— Na primeira parte, procedemos à análise interpretativa dos dados obtidos através da análise documental realizada aos sessenta PCG consultados, processo através do qual selecionámos as oito protagonistas. A concluir esta análise, fazemos uma leitura síntese desses dados, como forma de conhecer, na globalidade dos PCG consultados, como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita nos PCG nos jardins de infância da rede pública do ME, da região do sotavento algarvio.
— Na segunda parte, a análise centrou-se na tentativa de conhecer, de forma mais aprofundada, o retrato da realidade estudada relativamente à abordagem à linguagem escrita nos jardins de infância mencionados. Neste ponto, a estrutura do trabalho centrou-se no carácter singular de cada uma das oito educadoras selecionadas, tornada possível pela análise de conteúdo realizada aos dados obtidos com os diversos instrumentos de recolha da informação. A informação foi organizada em quadros e gráficos – através da triangulação dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos – tendo em vista o estudo comparativo das categorias.

Convictos de que não existe uma análise científica que seja independente de um determinado ponto de vista, uma vez que esta se realiza através de um determinado olhar específico sobre determinada realidade que se interroga, suportado por um determinado quadro teórico-conceptual, aceitamos, com naturalidade, que a implicação e o envolvimento da investigadora exerçam uma influência inevitável sobre essa mesma investigação (Macedo, 2005).

Dados referentes à análise documental realizada aos PCG

Nesta parte, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos através da análise documental realizada aos sessenta PCG das educadoras participantes no estudo, a desempenharem funções docentes em jardins de infância integrados em Agrupamentos de Escolas da rede pública do ME, da região do sotavento algarvio, tendo nos seus grupos, obrigatoriamente, crianças com idade de 5/6 anos.

Tal análise teve como objetivo geral conhecer de que forma(s) se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita nos PCG, pelo que foi construída, para o efeito, com base na revisão da literatura, bem como nos resultados obtidos em investigações anteriores (Horta, 2007, 2010), uma grelha de análise – apresentada no Capítulo anterior – com o objetivo de verificar a existência (de forma explícita)/inexistência, dos indicadores por nós definidos.

Após a análise documental realizada à totalidade dos PCG e do preenchimento da respetiva grelha para cada um deles, agrupámos as informações obtidas e construímos uma grelha síntese (Anexo XIII) para que melhor pudéssemos interpretar os dados recolhidos, por forma a obter uma visão global e holística desta fase do processo.

Nesse sentido, ao obtermos uma visão global de conjunto, no respeitante à sua estrutura conceptual, a grelha síntese da análise documental realizada aos PCG permitiu-nos definir quatro categorias de análise, com os respetivos indicadores.

No seu conjunto, os dados sistematizados nas diferentes categorias visam possibilitar a identificação da intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita explanada nos PCG, que passaremos a apresentar, interpretativamente, de seguida.

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

A categoria "intencionalidade educativa" é constituída por diversos indicadores, a saber: 'definição de objetivos concretos para a abordagem à linguagem escrita' (A); 'definição de objetivos de acordo com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997)' (B); 'definição de objetivos de acordo com as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010)' (C); 'definição de competências visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial) a mobilizar por parte das crianças, nesta área' (D); e, por fim, 'definição de competências metalinguísticas (consciência fonológica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras) a mobilizar por parte das crianças, nesta área' (E), que serão analisadas a partir do Gráfico 4.

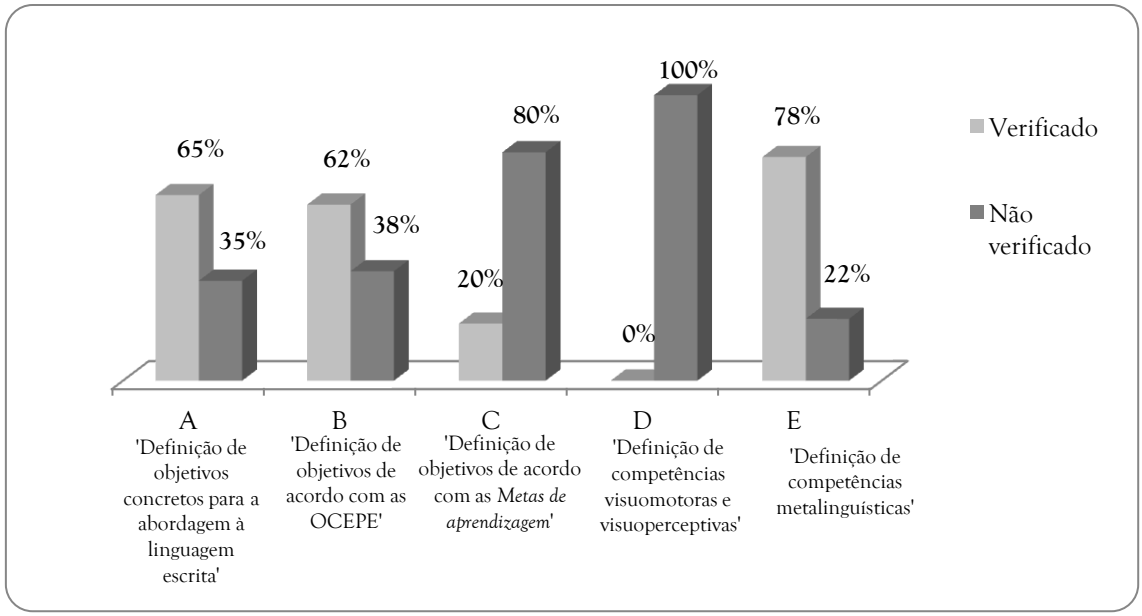


Gráfico 4: Intencionalidade educativa

Como podemos verificar pela leitura do gráfico, a maioria das educadoras (65%), no seu PCG, define objetivos concretos para a abordagem da linguagem escrita, sendo que (apenas) 62% o faz de acordo com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (ME, 1997). Sabemos que este documento se constitui como uma referência curricular à ação dos educadores, pelo que nos questionamos sobre que base assenta a planificação dos 38% restantes. Neste contexto, surge um estudo realizado por Estevens (2002, p. 226), em que esta investigadora concluiu, a propósito, que, «sendo o educador o construtor e gestor do currículo, tendo como referência as linhas de Orientações Curriculares, impõe-se a elaboração de um currículo que potencie os princípios que valorizam a aprendizagem da linguagem escrita em todas as suas dimensões».

No que à definição de objetivos, para esta área, de acordo com as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010) diz respeito, verificámos que tal sucede apenas em 20% dos projetos consultados. Apesar de termos conhecimento de que o documento apenas foi disponibilizado para consulta no último trimestre do ano a que se refere, as educadoras, ao elaborarem o seu PCG (no início do ano letivo), poderão não ter tido tempo de analisar o referido documento, para que melhor o pudessem adequar ao seu grupo.

Foi com muito agrado que verificámos que não houve ocorrências (0%) relativas à 'definição de competências visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial) a mobilizar por parte das crianças, nesta área', nos projetos consultados.

Isto por sabermos não serem estas as competências definidas pelos investigadores como as mais adequadas para a abordagem à linguagem escrita[141], pois o enfoque deve ser dado aos aspetos psicolinguísticos, ao invés da ênfase colocada nos aspetos percetivos da aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, tal como nos revelou um estudo por nós efetuado, em que se verificou que a maioria das inquiridas, na sua prática educativa, dava, efetivamente, relevância aos aspetos visuomotores e visuopercetivos (Horta, 2007).

Por fim, manifestamos igualmente a nossa satisfação ao identificar, em 78% dos documentos consultados, a definição de competências metalinguísticas (consciência fonológica, consciência silábica e conhecimento do nome das letras) a mobilizar por parte das crianças, nesta área, o que denota uma evolução face ao estudo anteriormente referido.

Desde a década de 70 são vários os estudos nacionais e internacionais que refletem o papel preditivo que a consciência fonológica detém no desenvolvimento das competências de literacia por parte das crianças, tal como já o referimos no Capítulo III.

Tal como nos refere Rios (2011), compete aos educadores de infância estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, perspetivando o sucesso futuro na aprendizagem da escrita.

PLANEAMENTO DA AÇÃO

A categoria "planeamento da ação" engloba cinco indicadores: 'definição de estratégias/atividades específicas para a abordagem da linguagem escrita' (A); 'diferentes tipos de estratégias e atividades definidas para o desenvolvimento da linguagem escrita' (B); 'caracterização/criação de um espaço próprio, no espaço da sala de atividades, para a exploração da linguagem escrita' (C); 'valorização do espaço da biblioteca na sala de atividades' (D); 'planeamento de visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar (caso exista)' (E), cujos dados estão sistematizados no Gráfico 5 e que passamos, em seguida, a analisar interpretativamente.

[141] Clay, 1979; Byrne e Fielding-Barnsley, 1989; Bryant *et al.*, 1989; Bryant *et al.*, 1990a; Bryant *et al.*, 1990b; Rebelo, 1990; Defior Citoler, 1993; Alves Martins e Niza, 1998; Rosa, 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Barbeiro, 1999; Ferreiro e Teberosky, 1999; Bártolo, 2004; Fernandes, 2004, 2005; Velásquez, 2004; Alves, 2011; Rios, 2011; Rombert, 2013; Viana e Ribeiro, 2014.

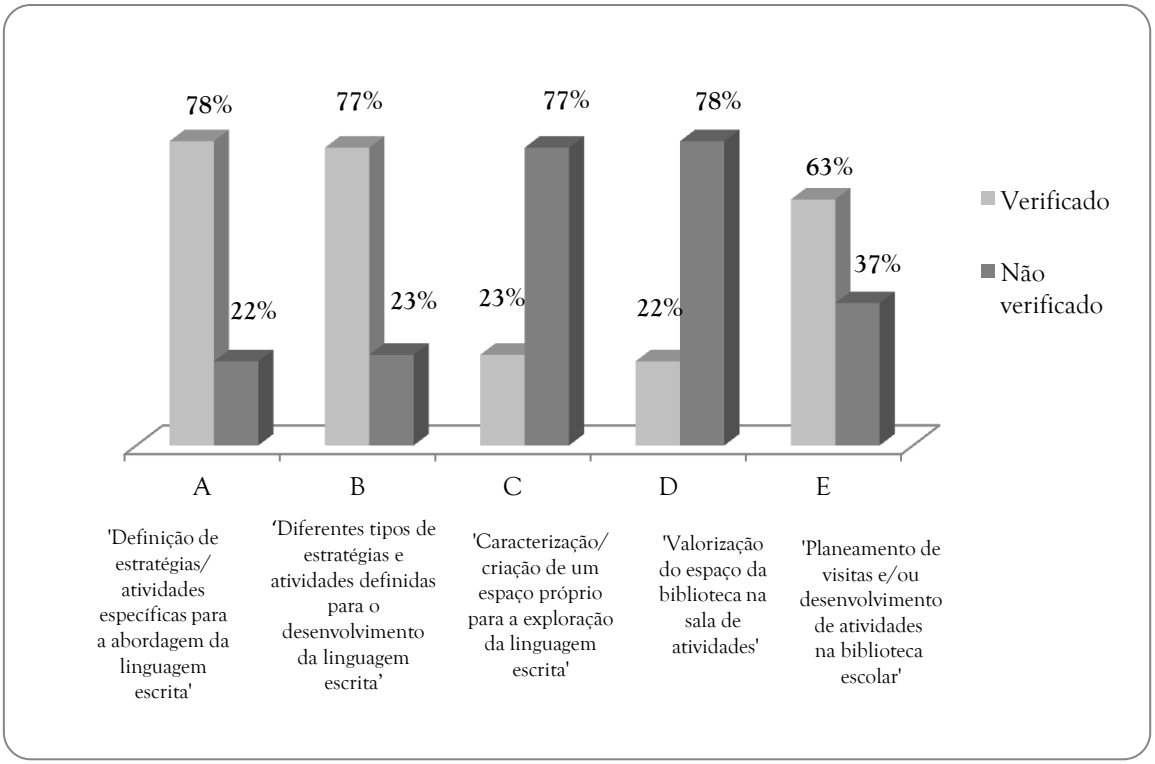


Gráfico 5: Planeamento da ação

Verificamos, pela leitura do gráfico, que 78% das educadoras define estratégias/atividades específicas para a abordagem da linguagem escrita e que 77% apresenta diferentes tipos de estratégias e atividades definidas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Por diferentes estratégias e atividades, apesar de não o definirmos no contexto, entendemos ser a especificação concreta e diversificada de atividades a desenvolver pelos educadores nesta área, tais como: registos escritos, leitura e exploração de histórias, poesias, lengalengas, trava-línguas e a escrita livre e espontânea por parte das crianças, entre outras.

Quisemos saber se as educadoras envolvidas no estudo contemplavam, nos seus projetos, a caracterização/criação de um espaço próprio, no espaço da sala de atividades, para a exploração da linguagem escrita, pelo que constatámos que apenas 23% o fazem e que, de igual modo, apenas 22% valorizam o espaço da biblioteca na sua sala de atividades.

Neste contexto, entendemos, tal como Ludovico (2011, p. 126), que o PCG deve contemplar a organização do ambiente educativo, o que inclui, entre outros, a gestão do espaço e dos materiais, referindo esta autora que,

> «o planeamento do ambiente educativo é um factor determinante do tipo de exploração [...] bem como do tipo de interacções que [a criança] desenvolve. Por conseguinte, importa planificar e prever as várias possibilidades de concretização, modificação, exploração e participação, de acordo com as diversas situações e as propostas das crianças».

Já noutro texto (Horta, 2007) aludimos à importância da organização do ambiente educativo, que entendemos dever ser estimulante e agradável, para que possa favorecer a apropriação da linguagem escrita por parte da criança.

No entanto, verificamos a existência de 63% de ocorrências referentes ao planeamento de visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar (caso exista), mas não podemos deixar de salientar que estas atividades se enquadram no Plano Nacional de Leitura, uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do ME, com o objetivo de criar condições para que os portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, pelo que esta iniciativa passa, também, pelo desenvolvimento de projetos e atividades em parceria com os jardins de infância e as escolas do ensino básico e secundário.

PAPEL DO EDUCADOR EM CONSONÂNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

A categoria "papel do educador em consonância com as características do grupo" engloba dois indicadores, são eles: 'caracterização do grupo – justificação de interesses e/ou necessidades reveladas pelas crianças nesta área do conhecimento' (A) e 'referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento' (B), que analisaremos em função do Gráfico 6.

Nos PCG por nós consultados quisemos averiguar se era evidente a 'caracterização do grupo – justificação de interesses e/ou necessidades reveladas pelas crianças nesta área do conhecimento', pelo que constatámos essa realidade em 97% das ocorrências, o que vai ao encontro das palavras de Ludovico (2008, p. 34), quando esta autora nos explica que se trata de «construir e gerir um projeto que é parte integrante da realidade das crianças e que permite atender às suas necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem».

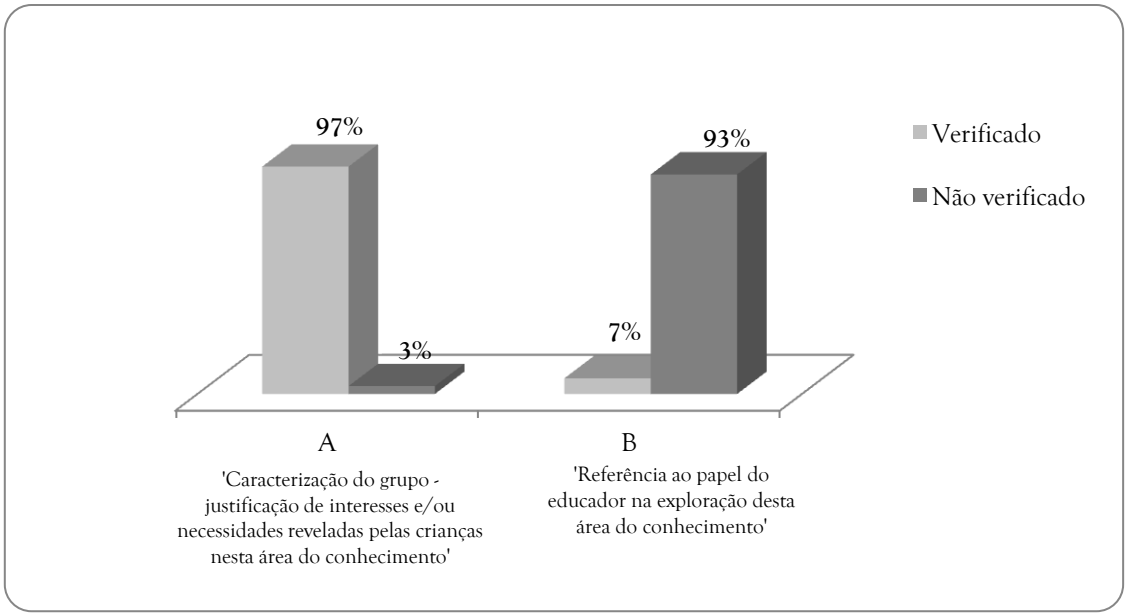


Gráfico 6: Papel do educador em consonância com as características do grupo

O mesmo não se verifica em relação ao indicador (B), a 'referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento', pois em apenas 7% dos documentos consultados tal se verifica.

Estamos conscientes de que o PCG deve ser elaborado em função do grupo de crianças a que se destina, mas ainda nas palavras de Ludovico (*idem*) este deve ser «resultante de uma investigação, reflexão e avaliação constantes [por parte do educador] sobre a prática», pelo que se espera ver refletido, neste tipo de documento, o papel do educador enquanto gestor do currículo.

Se pensarmos que «a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio» (ME, 1997, p. 71), questionamo-nos porque não será evidente esse aspeto nos PCG consultados.

ANÁLISE AVALIATIVA DA AÇÃO DO EDUCADOR E DO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS

Por fim, a categoria "Análise avaliativa da ação do educador e do desempenho das crianças" abrange dois indicadores de análise: 'previstas formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita' (A) e 'preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo' (B), que analisaremos de seguida, através da leitura do Gráfico 7.

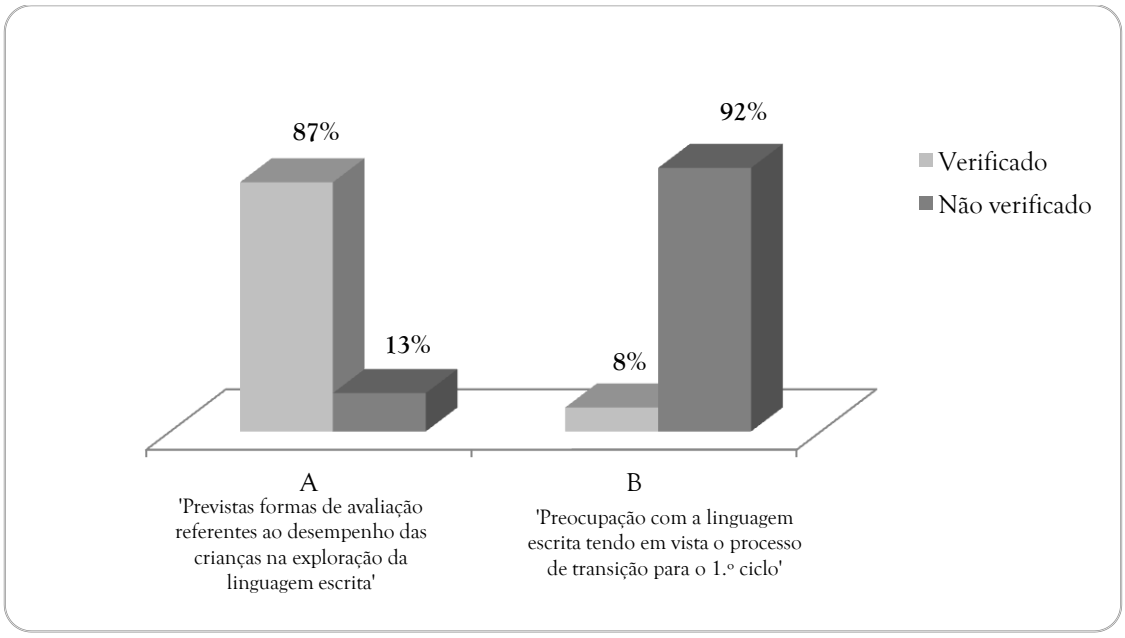


Gráfico 7: Análise avaliativa da ação do educador e do desempenho das crianças

Era nosso intuito verificar, nos projetos analisados, se estariam 'previstas formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita'.

Segundo Portugal e Laevers (2010), no processo de observação e de documentação (neste caso, relativo aos PCG) é essencial utilizar formas de registo que sejam suscetíveis de identificar, quer as forças quer as áreas que necessitem de reforço, o que vai ao encontro da maioria (87%) dos documentos analisados.

Apesar de termos consciência de que na educação pré-escolar não se pretende fazer «uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita» (ME, 1997, p. 65), também já o tínhamos assinalado noutro contexto (Horta, 2014) que, entre outros aspetos, o esforço que é exigido às crianças na aprendizagem da escrita e da leitura (Serra, 2004; Rodrigues, 2005; Ballús, 2010), poderá fazer com que esse processo nem sempre seja fácil e pacífico.

Neste contexto, era ainda nossa intenção verificar se havia, de forma explícita nos PCG, a 'preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo', o que apenas se verificou em 8% deles.

A este propósito, Silva (2004, p. 107) interroga-se, mesmo, se

> «sendo, porém, os educadores responsáveis pelas crianças antes dos professores e sabendo que a educação pré-escolar tem como papel fundamental garantir condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso, torna-se inevitável perguntar se não lhes caberá o primeiro passo?».

Não sendo objetivo primordial deste estudo o conhecimento dos educadores face ao processo de transição para o 1.º ciclo do ensino básico, com o enfoque na linguagem escrita, não podemos deixar de assinalar um estudo por nós realizado (Horta, 2010), em que não se constatou a existência de um conhecimento mútuo das distintas propostas curriculares (pré-escolar e 1.º ciclo).

Neste sentido, se o êxito da educação pré-escolar, em relação à futura aprendizagem da escrita e da leitura depende da forma como é dada continuidade no 1.º ciclo do ensino básico, questionamo-nos sobre como se pode conceber esta possibilidade sem o conhecimento, por parte dos professores, do trabalho que é desenvolvido pelos educadores nesta área.

Perspetiva de conjunto

Entendemos ser dever do educador explicitar no PCG a sua intencionalidade para o processo educativo que pretende desenvolver e que caracteriza a sua intervenção profissional, pois segundo as OCEPE (ME, 1997), que se definem como um quadro curricular comum a todos os educadores, assumindo-se como uma referência oficial, «planear implica que o educador reflicta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo» (ME, 1997, p. 26).

Neste sentido, no que à "intencionalidade educativa" diz respeito, relativa à definição de objetivos a atingir e das competências a mobilizar pelas crianças, na área da linguagem escrita, destacamos o facto da maioria das educadoras definir, no seu PCG, objetivos de acordo com as OCEPE, bem como definir competências que vão ao encontro das perspetivas defendidas na literatura científica, no que à abordagem da linguagem escrita diz respeito, nomeadamente as referentes às competências metalinguísticas, com particular enfoque na consciência fonológica.[142]

Também na categoria "planeamento da ação", por parte das educadoras, da abordagem feita à linguagem escrita, verificamos que grande parte delas define estratégias/atividades específicas para o efeito, expondo-as nas suas mais diversas formas.

Ainda no âmbito desta categoria, realçamos, de forma menos positiva, o facto de apenas uma minoria das educadoras apresentar a caracterização/criação de um espaço próprio na sala de atividades para a exploração da linguagem escrita.

Já aludimos a este facto noutro texto (Horta, 2007), onde explicámos que, se nas diferentes áreas criadas na sala de atividades a escrita estiver presente, bem como os materiais para que a criança possa produzir escrita livremente, através desta organização, o educador estará a fomentar um ambiente estimulante e desafiador, proporcionando atividades de escrita livre por parte das crianças.

De igual modo, a valorização do espaço da biblioteca na sala de atividades também não se revelou muito evidente nos PCG, pelo que não podemos deixar de aludir, novamente, às OCEPE (ME, 1997, p. 70), onde é explicado que «o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro».

No entanto, verificámos que a maioria das educadoras, 63% no caso, planifica visitas e/ou desenvolvimento de atividades na biblioteca escolar no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

Apesar de as bibliotecas deverem ser vistas e utilizadas como espaços de recreio e cultura, começando o seu contacto e mesmo a frequência em idade pré-escolar (ME, 1997), não podemos deixar de nos questionar se as educadoras estarão a "abandonar" a riqueza do espaço da biblioteca, criado dentro das suas próprias salas de atividades.

No respeitante ao "papel do educador em consonância com as características do grupo", salientamos, de forma positiva, o facto de termos verificado a existência de 97% das ocorrências no que diz respeito à caracterização do grupo, no caso pela justificação de interesses e/ou necessidades nesta área do conhecimento.

[142] Rios, 2002, 2010, 2011;Veloso, 2003; Freitas *et al.*, 2007; Ribeiro, 2007; Afonso, 2008; Aparício, 2008; Barriguita, 2008; Jesus, 2008; Meireles, 2008; Santana, 2008; Silva, 2008; Alves *et al.*, 2010; Alves & Lacão, 2010; Rombert, 2013; Silva, 2003; Viana e Ribeiro, 2014.

Esta realidade poderá demonstrar a preocupação que as educadoras revelam em ir ao encontro das características do seu grupo de crianças, neste caso em relação à linguagem escrita.

Neste contexto, salientamos a importância do educador conhecer as concepções precoces das crianças com quem trabalha (Mata, 1991; Niza e Alves Martins, 1998), para que possa atuar na sua ZDP (Vygotsky, 1979), reforçando o facto de este psicólogo também criticar o ensino da linguagem escrita perspetivado como uma imposição do adulto à criança, a maior parte das vezes sem qualquer tipo de fundamento nas reais necessidades e interesses da criança (Horta, 2007).

No entanto, relativamente à 'referência ao papel do educador na exploração desta área do conhecimento', foram mínimas as ocorrências (7%), não podendo deixarmos de destacar o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Artigo 3.º, Anexo n.º 1), onde é referido que «no âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância [...] favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos».

Por último, relativamente à "análise avaliativa da ação do educador e do desempenho das crianças", destacamos favoravelmente as ocorrências verificadas em relação à previsão de formas de avaliação referentes ao desempenho das crianças na exploração da linguagem escrita, 87% no caso. No entanto, todos os PCG consultados apontavam para o preenchimento de fichas de avaliação em que eram inventariadas as capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes.

Neste sentido, aludimos a Portugal e Laevers (2010, p. 10) quando estes investigadores defendem que «este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas», uma vez que a avaliação deve ser entendida como um ato de "transparência" (Lopes da Silva, 2012; Vasconcelos, 2012a).

Por outro lado, deve a avaliação formativa ser apreendida como «um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, [que] incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção» (ME, 2011, p. 1), e que se configura como a mais adequada ao contexto de educação pré-escolar.

Relativamente à 'preocupação com a linguagem escrita tendo em vista o processo de transição para o 1.º ciclo', verificou-se a mesma como quase inexistente, sendo assinalado apenas em 8% das situações.

Sabemos que a educação pré-escolar não deve ser uma mera preparação das crianças para o ingresso no 1.º ciclo do ensino básico mas, tal como Rodrigues (2005), concordamos com o facto de que, no principal interesse da criança, estes dois níveis educativos devem procurar formas de colaboração prática e direta, assegurando a continuidade educativa através da complementaridade da ação que é desenvolvida na educação pré-escolar e a continuidade que lhe é dada no 1.º ciclo do ensino básico, mormente em relação à aprendizagem da linguagem escrita, como preditor do futuro sucesso educativo das crianças.

Oito educadoras, oito formas de abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar

Nesta segunda parte, na tentativa de compreender, de forma mais aprofundada, o retrato da realidade estudada relativamente à abordagem à linguagem escrita nos jardins de infância mencionados, vamos proceder à apresentação e análise interpretativa de cada "caso", isto é, das práticas de cada uma das oito educadoras selecionadas, no que ao tema em causa diz respeito.

Neste ponto, a estrutura do trabalho centra-se no carácter singular de cada um dos oito "casos", tendo a informação sido organizada em quadros e gráficos, através da triangulação dos resultados obtidos com cada um dos instrumentos de recolha de informação, tendo em vista o estudo comparativo das categorias.

Deixámos expresso, no capítulo anterior, as técnicas selecionadas e instrumentos de recolha de dados construídos bem como o tratamento a que a informação foi sujeita. Como forma de apresentar o conteúdo funcional de cada uma das categorias definidas, no tratamento da informação, retomamo-las através da construção de três quadros que apresentaremos *de per si*, consoante o instrumento de recolha de dados a que se reporta. Para tal, apresentamos as diferentes categorias, a sua explicação e exemplos ilustrativos para cada uma delas, escolhidos de forma aleatória do processo de análise de conteúdo:

a) Entrevista Semiestruturada

No Quadro **15** - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista semiestruturada apresentamos as categorias definidas, de acordo com a grelha de análise elaborada na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas: "Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo"; "Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo"; "Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita"; e "Papel do educador na abordagem à linguagem escrita", bem como a explicação e exemplos para cada uma delas, que apresentaremos em seguida.

CATEGORIAS	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo	Qual o conceito, a importância atribuída, os pressupostos teóricos e os elementos integrantes/fundamentais na construção e operacionalização do documento	«*definir, portanto, é todo um documento de base de trabalho*» (E3)
Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo	Quais as áreas/dimensões educativas presentes no documento, assim como os principais objetivos e a explicitação da área da linguagem escrita.	«*Estão todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE*» (E8) «*Neste tenho mais objetivos relacionados com as MA*»; «*embora haja competências específicas para a escrita*» (E7)
Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita	Planificação com base e em conjugação com as OCEPE e as MA	«*Isso mesmo, sim, sim, sim*»; «*enquadrando perfeitamente no modelo de trabalho que eu tenho, que é o modelo do Movimento da Escola Moderna*» (E2)
Organização do ambiente educativo	Presença e diversidade da linguagem escrita e criação de espaços para a exploração da mesma na sala de atividades	«*Tento*»; «*Está pela sala toda*» (E4); «*Para já tenho uma área da escrita*» (E5)
Intervenção educativa relativa à abordagem à linguagem escrita	A atitude do educador bem como a tipologia de estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita	«*ir ao encontro também dos vários ritmos deles, arranjando estratégias para tentar ultrapassar as dificuldades de alguns*» (E3); «*as rimas (…) as crianças adoram as rimas. Procuram as terminações das palavras e inventam outras*» (E6)
Papel do educador na abordagem à linguagem escrita	Expectativas expressas em relação às crianças e competências adquiridas em relação àquelas; a integração da linguagem escrita como um potencial fator de sucesso educativo e constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida	«*não espero, de maneira nenhuma, que as crianças saiam daqui a ler e a escrever*» (E3); «*reconhecem tudo o que está escrito na sala*»; «*se eles perceberem que é uma mais-valia para eles, se eles souberem ler e escrever ou perceberem o que está ali (…) quanto mais eles perceberem, mais sucesso vão ter e esse é um dos nossos papéis*» (E1)

Quadro 15 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista semiestruturada

No Quadro 15 tentámos ilustrar, através de exemplos escolhidos de forma aleatória, mas simultaneamente significativos, o conteúdo funcional das categorias definidas, de acordo com a grelha de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

b) Observação

As categorias presentes no Quadro **16** - Conteúdo funcional das categorias resultantes da observação são as que foram construídas tendo por base a análise de conteúdo e a categorização comparativa dos dados, obtidos através de entrevista.

Foi esse processo que nos permitiu construir a grelha de observação utilizada nas diferentes sessões de observação, que passaremos a apresentar em seguida com exemplos explicativos para cada uma delas.

CATEGORIAS	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Presença da linguagem escrita na sala	A localização, o estado de conservação, a acessibilidade à criança e a introdução e/ou substituição de registos na sala	«*A educadora ia expondo as produções das crianças, consoante estas as iam terminando*» (E1); «*Nos diferentes espaços: inventários, regras de utilização*» (E2)
Formas de linguagem escrita presentes na sala	Registos de vivências, de histórias, projetos e/ou atividades em desenvolvimento, cartazes, etiquetas de material, mapa de tarefas e mapa do tempo, entre outros)	«*correspondência escolar; etiquetas de material; os dossiês com os trabalhos das crianças e os cabides estão etiquetados com os seus nomes próprios*»; «*Plano individual de atividades das crianças*» (E2)
Espaços para a exploração da linguagem escrita	A existência de um espaço organizado para a exploração da linguagem escrita pelas crianças e outros locais para exploração da funcionalidade da mesma	«*Sim*»; «*Mesas da sala; biblioteca; quadro vertical*» (E3)
Materiais existentes no espaço da escrita	A existência de lápis, esferográficas, borrachas, computador, máquina de escrever e folhas, bem como ficheiros de letras ou palavras, revistas e jornais	«*Quadro grande de ardósia, giz e apagador; folhas brancas e de cor; marcadores; lápis de cor e de carvão*»; «*Jogos de letras; portefólios de registos retirados da parede; todas as letras do alfabeto*» (E7)
Atitude da educadora	Adota uma postura de estímulo e de apoio à "escrita" das crianças; apresenta propostas de escrita por parte das crianças; regista as vivências daquelas	«*incentivo a que escrevam como sabem no desenvolvimento de atividades orientadas*» (E3); «*Em duas situações distintas, a pedido das crianças regista por escrito as suas vivências*» (E2)
Estratégias/atividades	Atividades em que as crianças viram a utilização da escrita com diferentes fins; exploração dos registos de vivências das crianças	«*Desenvolvimento de atividades de correspondência escolar – reconhecimento e valorização da escrita como forma de comunicação*» (E2); «*Exploração e desenvolvimento de atividades a partir de textos com as vivências das crianças*» (E7)
Tipologia das atividades	Treino do traço/grafismos, cópias e/ou exploração de lengalengas, trava-línguas, poesias, som das letras e da terminação das palavras	«*Solicitação de cópia de letras/palavras significativas*»; «*faz a segmentação silábica enquanto escreve à frente das crianças*» (E5)
A escrita pelas crianças	As crianças fazem uso da escrita nas suas atividades, imitam a escrita da educadora e reconhecimento da palavra escrita em contexto, entre outros	«*Escrita do nome nas suas produções; participação das crianças nos registos escritos na imitação da escrita da educadora*»; «*Espontaneidade e interesse demonstrados, revelando os seus conhecimentos de forma espontânea*» (E6)

Quadro 16 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da observação

Pela leitura do quadro aferimos as categorias e exemplos ilustrativos de cada uma delas, que definimos para a construção da grelha de observação, construídas de forma aberta e flexível, de forma a possibilitarem a inclusão de novos dados, o que não veio a acontecer.

c) Entrevistas pós-observação

Após as diferentes sessões de observação realizámos uma entrevista, de menor alcance, a cada uma das protagonistas, tal como o explicámos no capítulo anterior, como forma de complementar nuns casos e esclarecer noutros, acedendo e esclarecendo o pensamento de cada uma delas. São as categorias que definimos no processo de análise de conteúdo que a seguir retomamos, numa tentativa de as ilustrar com exemplos significativos (

Quadro 17 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista pós-observação).

CATEGORIAS	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Intervenção educativa da educadora	Intencionalidade subjacente à ação desenvolvida; iniciativa das atividades (educadora ou crianças); esclarecimento das estratégias/atividades desenvolvidas e valorização e do conhecimento das crianças	«*o meu objetivo era levar o mais longe possível, para que eu pudesse ver o conhecimento que as crianças já têm dos textos escritos e da pontuação*»; «*Sim* [as crianças] *superaram* [as suas expectativas]» (E1)
Dimensão avaliativa da sua intervenção educativa	Importância atribuída às atividades desenvolvidas, apreciação do seu desempenho, coerência entre o planificado (PCG) e o concretizado e eventuais mudanças no futuro	«*Se pensarmos em objetivos mais latos, tem a ver com a prevenção do insucesso também*»; «*Relativamente a esta atividade, penso que não. Estou satisfeita, sinto que correu bem*» (E3)

Quadro 17 - Conteúdo funcional das categorias resultantes da entrevista pós-observação

Tal como no Quadro 17, onde retomamos as categorias resultantes da entrevista realizada após as diferentes sessões de observação, com a ilustração de exemplos, o mesmo aconteceu nos dois quadros anteriores, como forma de recapitular e, de forma particular, explicitar o conteúdo de cada uma das categorias definidas.

Foi no estudo comparativo das diferentes categorias que definimos as áreas de categorização para a apresentação dos oito "casos". São elas:

1. A pessoa e a profissional;
2. O Projeto Curricular de Grupo;
3. Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita;
4. Papel do educador na abordagem à linguagem escrita;
5. Organização e gestão do ambiente educativo;

6. Atitude das crianças perante a linguagem escrita;
7. Perspetiva reflexiva.

De seguida, passamos à apresentação de cada um dos "casos", através das áreas de categorização definidas.

CASO I – A EDUCADORA JÚLIA

A pessoa e a profissional

O percurso profissional (de 28 anos) da educadora Júlia[143] revela-se diversificado em contextos e experiências na área da educação de infância, mas que se compreendem nas suas funções sempre como educadora de infância: numa IPSS;[144] nas escolas promotoras de saúde[145] (onde, como elemento da equipa regional do Algarve, assumiu funções de professora operadora responsável pela educação pré-escolar); na educação de infância itinerante;[146] e em vários jardins de infância da rede pública do ME, na zona do Algarve.

Presentemente com 51 anos de idade, a sua formação teve início ainda na antiga Escola do Magistério Primário,[147] onde concluiu o bacharelato em educação de infância, tendo realizado posteriormente o curso de CFCP,[148] na área das expressões artísticas.

Atualmente, Júlia exerce funções como educadora de infância numa sala de jardim de infância da rede pública do ME – na zona do sotavento algarvio – que acumula com as de coordenadora pedagógica do departamento de educação pré-escolar do Agrupamento onde se encontra afeta (no centro da cidade).

---

[143] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Júlia, está organizado no Anexo XXIII).

[144] Instituições privadas, sem fins lucrativos, que desenvolvem a sua ação nas áreas da proteção socioeducativa à infância, à juventude e à terceira idade, tal como o explicámos no Capítulo I.

[145] O Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) foi uma iniciativa do ME, nos anos 80 do século XX, cujo objetivo era criar condições para que se pudessem vir a desenvolver estratégias articuladas de promoção e educação para a saúde em todos os estabelecimentos de ensino que integravam o sistema educativo.

[146] A educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar, mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças (Art.º 15º - Lei 5/97, de 10 de fevereiro), tendo como modalidades de apoio: apoio domiciliário – prestado a crianças em situação de isolamento; núcleo ou polo fixo – apoio prestado em localidades onde é possível reunir um número mínimo de três crianças; ludoteca itinerante – carrinha apetrechada com materiais e equipamentos didático-pedagógicos, que circulando por todo o concelho, dinamizando atividades conjuntas com as instituições socioeducativas e escolas do 1º ciclo do ensino básico, constitui-se como um centro de recursos educativos móvel.

[147] Escola vocacionada para a formação de educadores de infância e de professores do então denominado ensino primário (atual 1.º ciclo do ensino básico). A Escola do Magistério Primário de Faro abriu em meados da década 40 do séc. XX e fechou em 1988, quando passou testemunho à Escola Superior de Educação de Faro – atual Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

[148] Conferente do grau de licenciatura.

Na sua perspetiva, garante existir um bom clima relacional e de articulação, não apenas entre as colegas educadoras das diferentes salas de educação pré-escolar (três ao todo), assim como com as colegas do 1.º ciclo do ensino básico e respetivo departamento.

A escola do 1.º ciclo encontra-se num edifício em frente ao jardim de infância (funcionando este numa antiga escola de 1.º ciclo), no mesmo recinto, pelo que as crianças dos dois níveis educativos podem brincar conjuntamente nas horas de recreio, enquanto as docentes se reúnem informalmente nestes períodos, tal como tivemos oportunidade de assistir aquando das nossas sessões de observação.

O Projeto Curricular de Grupo

É neste contexto profissional que Júlia[149]se refere ao PCG (Quadro 18 – Definição do Projeto Curricular de Grupo) como «*um instrumento que nos diferencia de todos os outros ciclos* [de ensino] (...) *é naquele documento que nós nos baseamos e trabalhamos. Não temos outras coisas, não temos manuais, não temos programas, não temos nada*». Porque, «*principalmente nos jardins de infância integrados em Agrupamentos, acho que é a nossa identidade dentro duma...duma massa muito grande*».

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Conceito	Documento fundamental para a gestão curricular do grupo	2
	Deverá refletir o que a educadora é e pensa perante o seu grupo	1
	É um instrumento que diferencia a educação pré-escolar dos outros ciclos de ensino	2
	É a base de trabalho do educador, pois não tem manuais e/ou programas	3
	Deve de estar bem construído para aferir resultados no desenvolvimento do grupo	1

Quadro 18 - Definição do Projeto Curricular de Grupo

Efetivamente, os educadores de infância devem construir o seu PCG como se de uma adaptação do documento OCEPE[150] ao grupo de crianças específico com quem desenvolvem a sua ação educativa se tratasse, uma vez que este documento se constitui como o referencial de desenvolvimento curricular à sua ação educativa.

[149] As transcrições neste ponto são todas da entrevista inicial E1.
[150] Este documento constitui-se como um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, consistindo numa

Neste sentido, a educadora Júlia acrescenta ainda que o PCG, na sua «*ótica, deverá refletir aquilo que eu sou e penso como educadora perante aquele grupo*», pois o mesmo deverá estar em consonância com as suas características específicas, que incluem as suas necessidades educativas – «*onde vai ajustando ao que se optar por dar mais ênfase naquele ano* (…) *dependendo das* [suas] *características, pelo que se torna o documento fundamental para a gestão do grupo, como ele próprio diz*».

Compreendemos a importância atribuída a este documento, como instrumento projetor da ação educativa, uma vez que «*se aquilo não estiver bem construído, como é que eu vou aferir se aquilo que eu me propus fazer com aquele grupo, resultou, se não resultou porquê…ou resultou melhor* (…) *Então vamos para a frente…vamos traçar outros objetivos*».

Além das razões aduzidas, salienta o facto de que um bom projeto é «*para além do que se reflete na criança e para a criança, em termos de desenvolvimento, é mesmo a identidade e a visibilidade que o pré-escolar tem que ter dentro do Agrupamento*», tal como os dados sistematizados no Quadro 19 – Importância atribuída ao Projeto Curricular de Grupo, nos mostram.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Importância atribuída	O mais importante é o que se reflete na criança e para a criança	1
	O mais importante é a visibilidade e a identidade que o pré-escolar tem que ter no Agrupamento	1
	É uma forma de demonstrar que o educador também faz e que faz bem	2
	Facilita o trabalho de articulação com o Agrupamento	1

Quadro 19 - Importância atribuída ao Projeto Curricular de Grupo

Como a educação pré-escolar não tem um programa definido para o desenvolvimento da sua ação educativa, considera Júlia que o PCG será o documento que melhor poderá dar visibilidade ao trabalho que é desenvolvido neste nível educativo, servindo de referencial para toda a comunidade educativa, em particular os outros níveis educativos presentes no Agrupamento.

referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar. Não se tratando de um programa, adota uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.

Pela sua experiência nos Agrupamentos onde tem exercido funções como educadora, sente que esta classe profissional ainda existe em minoria, pelo que encara o PCG como um processo facilitador da articulação com o 1.º ciclo: essa é «*a maior importância que um bom projeto de grupo tem. Porque depois facilita todo o resto do trabalho de articulação, quer com o plano de atividades, quer nas outras…com o resto do Agrupamento*».

A sua prática educativa quotidiana (Quadro 20 – Pressupostos teóricos) é fundamentada naquilo em que acredita que é a criança, no que ela necessita, assente nos pressupostos teóricos construídos no decorrer da sua carreira, os quais foi «*modificando como educadora ao longo da sua vida*».

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Pressupostos teóricos	Orientações curriculares para a educação pré-escolar	1
	Metas de aprendizagem	1
	Processo evolutivo como educadora ao longo da carreira profissional	2
	Fundamentação/construção do projeto naquilo em que acredita que é a criança e nas suas necessidades	1

Quadro 20 - Pressupostos teóricos

Para além destes, como se constata, é com base nas «*OCEPE, que eu sempre acompanho desde o início, até desde que se começou a delinear o estudo e nas Metas* [de aprendizagem] *que o Ministério* [da Educação] *elaborou*», segundo diz, que assenta a construção dos seus documentos pedagógicos, tal como o PCG.

A «*caracterização do grupo, as estratégias a utilizar, as necessidades do grupo, uma fundamentação teórica que…onde se possa ver quem é aquela pessoa que está a escrever aquele documento*» estão entre os aspetos que considera primordiais na construção de um PCG (Quadro 21 – Elementos integrantes/fundamentais).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Elementos integrantes / fundamentais	Fundamentação teórica associada à reflexão pessoal do educador	1
	Diagnóstico/caracterização do grupo: interesses e necessidades	4
	Estratégias a utilizar/de diferenciação pedagógica	3
	Fundamentação teórica para o grupo/ano letivo em causa	1
	Competências definidas nas Metas de aprendizagem	1

Quadro 21 - Elementos integrantes/fundamentais

Além destes, prosseguindo a análise do quadro, apresenta ainda «*as estratégias diferenciadas e gerais, porque há sempre…são todos diferentes*», fazendo alusão à diferenciação pedagógica que também deve estar prevista neste tipo de documento, assim como as competências definidas nas MA.

Tal como o referimos no Capítulo anterior, só tivemos oportunidade de consultar os PCG – das sessenta participantes no estudo – no final do ano letivo, dado que as educadoras, como nos explicavam então, apenas nesta altura teriam estes documentos terminados.

Esta forma de trabalhar ou, diríamos mesmo de "encarar" este tipo de documento está refletida nas palavras da educadora Júlia, em relação à sua operacionalização (Quadro 22 – Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo), quando refere que deve ser «*um documento que sirva para alguma coisa. Não é para ficar feito e ali estático. Por isso, raramente os meus estão acabados. Aquilo vai ficando e mudando, e mudando e mudando*», o que justifica o carácter de um documento em permanente construção.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Processo de construção do PCG	**Operacionalização**	Documento que vai sendo construído ao longo do ano letivo/em permanente construção	1
	Áreas/dimensões educativas	Áreas definidas nas OCEPE	2
	Explicitação da área da linguagem escrita	Área central dadas as dificuldades de linguagem manifestadas pelo grupo	1

Quadro 22 - Processo de construção do Projeto Curricular de Grupo

Como se pode verificar ainda pelo quadro, sustenta que no processo de construção do PCG todas as áreas e dimensões educativas estão presentes, no entanto, considera que «*a linguagem oral e a abordagem à escrita tornou-se, para mim, a área central e é a partir dessa que eu estou a desdobrar as outras, porque este grupo tem muitas dificuldades de linguagem*».

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

No que respeita à sua intencionalidade educativa,[151] relativamente à abordagem à linguagem escrita, apesar de basear o seu planeamento nas OCEPE e nas MA, Júlia explica que não se fica apenas pelo prescrito nos documentos orientadores da ação curricular do educador, pois vai adequando a sua prática educativa consoante as necessidades e interesses do grupo.

A confluência destas duas fontes na sua intencionalidade educativa, assim como na sua tentativa de responder às necessidades curriculares do grupo de crianças, no que a esta área do conhecimento diz respeito, está patente nas suas palavras:

> «*A minha vai mais além um bocadinho* (…) *Porque eu acho pouco. Para crianças que estão de 5 para 6 anos. As Orientações Curriculares são para a educação pré-escolar, que vai dos 3 aos 6 anos. Como este grupo é de 5 para 6 e já muitos entraram com 6 anos aqui, acho que fica um bocadinho aquém daquilo que eu acho que eles podem dar. Também acho que está pouco nas Metas* [de Aprendizagem] (…) *Mas realmente quando eu tenho alguma dúvida, ou quando preciso de refrescar, as Orientações Curriculares têm uma linguagem muito nossa*».

Tal como podemos observar no Quadro 23 – Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita, Júlia considera que as OCEPE, tal como as MA «*têm sido medidas*» positivas. Todavia, tal como em relação ao primeiro documento, também considera que na construção do documento MA as competências podiam «*ser um pouco mais exigentes*».

[151] As transcrições são todas da entrevista inicial E1.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita	**Planificação curricular realizada com base nas OCEPE**	Planificação curricular realizada com base nas OCEPE por base, mas indo um pouco mais além	1
		As OCEPE são sempre uma referência para a planificação na educação pré-escolar	1
	Clarificação da intencionalidade educativa com as MA	As MA são pouco ambiciosas/exigentes	3
		Não veio ajudar a clarificar a intencionalidade educativa do educador/não acrescenta nada	1
		Documento que está escrito de forma simples e percetível	1
		São adaptáveis a qualquer faixa etária na educação pré-escolar	1
		A construção do documento foi uma medida positiva	1
		Na área da linguagem oral e da abordagem à escrita existe o receio de se escolarizar a educação pré-escolar	1
	Conciliação das OCEPE e das MA no planeamento curricular	Gestão/modificação da prática educativa com base nestes dois documentos	1
		Conciliação/cruzamento destes dois documentos no seu planeamento curricular	2
		Em relação à linguagem escrita, atua um pouco por instinto/por conhecimentos adquiridos anteriormente	1

Quadro 23 - Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita

Prosseguindo a análise do quadro, verifica-se que, apesar de ser este (MA) um documento de que diz gostar, «*porque está muito claro*», não deixa de demonstrar alguma perplexidade por ser nele (pouco) evidente o aspeto relativo às competências que as crianças devem ter desenvolvido no final da educação pré-escolar em relação à linguagem escrita, questionando mesmo sobre outras que não estão patentes no documento: «*Porque cá está: meninos de 5 para 6 anos (…) Saber as funções da escrita informativa, sim, mas não têm que escrever o nome…? E reconhecer vários tipos de letra…?*».

No entanto, apesar do documento se referir às competências que as crianças devem ter desenvolvido no final da educação pré-escolar, salienta o carácter de "adaptabilidade" presente no documento quando refere que «*tanto pode ler uma educadora que tem uma sala de 3 anos, como outra que está na minha situação* [com um grupo de 5, 6 anos] *e a pessoa tem que adaptar à sua realidade*».

Neste sentido, ao salientar que o documento devia ser um pouco mais rigoroso, Júlia apresenta as suas preocupações – ou até justificações para tal – em relação à pré-escolarização deste nível de ensino, muito em particular quando o assunto é referente à linguagem escrita:

> «*Agora, na área da linguagem e da abordagem à escrita, parece que têm sempre medo que se vá escolarizar. Parece mal eu dizer isto, mas penso que as educadoras são extremamente inteligentes, porque toda a vida trabalharam sem saberem bem onde pertenciam, nem tinham documento nenhum orientador* [até 1997, data da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar]*, uma pessoa só inventava! Não fazia mal nenhum!*».

Em relação à conciliação destes dois documentos, tal como os dados mostram, no seu planeamento, para basear a sua gestão curricular, Júlia tenta fazer o cruzamento entre os dois, adotando uma postura flexível. Assim, o planeamento vai sendo modificado em função dos interesses e necessidades do grupo de crianças, embora confessando alguma hesitação em ir mais além, apenas por receio de gorar as expectativas das crianças:

> «*Em relação à linguagem escrita confesso que vou quase mais por instinto. Não fiz ainda um trabalho muito aprofundado sobre essa matéria. Vou mais basear-me naquilo que já sei há mais tempo, do que arriscar muito. Porque às vezes também tenho receio de querer arriscar e depois eles ficarem frustrados. Mas vou aos bocadinhos*».

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

Consideramos que o papel do educador na abordagem à linguagem escrita[152] se reflete tanto na sua intervenção educativa – em termos de atitudes, tipologia das estratégias e atividades propostas – como nos resultados obtidos pelas crianças, junto de quem desenvolve a sua ação educativa, em forma de aprendizagens e competências adquiridas por parte destas.

Para Júlia, o papel do educador passa, essencialmente, por estar atento aos interesses e necessidades das crianças, tentando responder, de forma adequada, à sua ZDP (Vygotsky, 1979): «*eu sei que pode parecer antecipado, mas eu vou dando conforme eles vão puxando*» (E1).

Através da análise feita ao Quadro 24 – Atitude do educador, facilmente compreendemos, da sua parte, uma atitude de atenção, relativamente aos interesses e necessidades das crianças quando:

a) escreve na sua presença para que estas tenham contacto e apreendam a importância e o sentido da escrita;
b) revela que o educador deve respeitar, estimular, dar resposta e acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

[152] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E1), das observações efetuadas (JOB1 e JOB2) e das entrevistas pós-observações (JEOB1 e JEOB2), pelo que assinalaremos em cada situação a sua fonte.

Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Receio de ir mais além e frustrar as crianças, mas vai tentando	2
	Estimula algumas crianças que depois sabe que vão estimular os colegas	2
	Escreve na presença das crianças para que tenham contacto/apreendam a importância/sentido da escrita	1
	Educador deve respeitar/estimular/dar resposta/acompanhar o desenvolvimento de cada criança	1

Quadro 24 - Atitude do educador

No entanto, no seguimento da análise feita ao quadro, denotamos alguma insegurança nas suas palavras, relativamente à sua atuação neste campo, quando explica:

> «*às vezes também tenho receio de querer arriscar e depois eles ficarem frustrados. Mas vou aos bocadinhos. Às vezes pego em dois ou três, naqueles que eu sei que vão conseguir fazer e tento que façam os exercícios, e se resultar, esses vão para as suas mesas e vão motivar os outros*»;
>
> «*Porque às vezes penso que já estão numa determinada fase que eu já poderia avançar e chega ali à essência e então retrocede-se*» (E1).

O facto de estar atenta a estes aspetos emergentes nas crianças também se reflete nas atitudes por si adotadas, mormente no que ao apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita respeita (Gráfico 4).

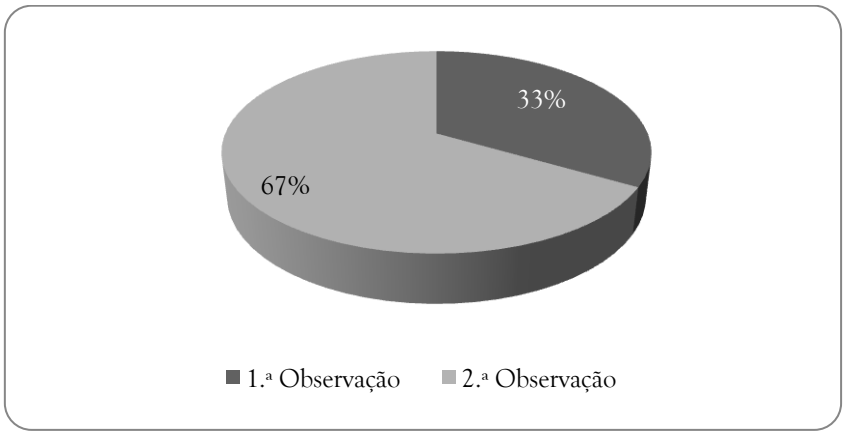


Gráfico 4 - Apoio e incentivo dados às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita

Pela leitura do Gráfico 4 – Apoio e incentivo dados às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita, denotamos uma evolução no que à sua atitude de apoio e incentivo dados às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita diz respeito, entre a primeira (33%) e a segunda observação (67%) (JOB1 e JOB2).

Na primeira sessão de observação, registámos o apoio e incentivo dado a uma criança numa atividade iniciada, de forma espontânea, pela própria.

Numa segunda sessão percebemos que Júlia, a partir de uma atividade desenvolvida na oralidade, de forma não planeada, convida a criança a registar por escrito a palavra por si "descoberta". Numa outra situação, faz a proposta ao grupo de uma atividade que implicava a escrita por parte das crianças, com recurso a um modelo.

Em relação a esta última proposta, Júlia declarou que «*o meu objetivo era levar o mais longe possível, para que eu pudesse ver o conhecimento que as crianças já têm dos textos escritos e da sua pontuação*», sendo que no cômputo final: «*Sim* [as crianças] *superaram* [as suas expectativas]» (JEOB2).

Júlia acentua também a perspetiva do educador que serve de modelo perante as crianças, em particular, na adoção dos seus comportamentos de escrita: «*escrevo sempre na presença deles, seja à mão, seja no computador, quando o computador funciona*» (E1).

Mais tarde, no decorrer da investigação, reforça esta forma de estar:

> «*Tenho escrito muitas mais vezes à mão, tal como antigamente, antes de haver computadores, perto das crianças. Porque a pessoa habituou-se a escrever no computador e traz as coisas já feitas. Escrevo perto das crianças, há sempre alguém que vem ver, que faz perguntas. Tenho a preocupação de escrever manualmente à frente das crianças. Por causa de haver crianças, tal como viste na tua primeira observação, que já há crianças que copiam para o computador*» (JEOB2).

O seu testemunho ilustra bem a sua intencionalidade educativa, quanto ao facto de o educador servir de modelo quando escreve (e lê posteriormente o que escreveu) à frente das crianças, despertando a sua curiosidade por esta forma de comunicação.

As diferentes estratégias e atividades propostas ao grupo, assim como a sua tipologia, também fazem parte da intervenção educativa de Júlia, que posteriormente se vão refletir nas tentativas de escrita, de forma espontânea, por parte das crianças (Quadro 25 – Diferentes propostas relativas à abordagem à escrita).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Intervenção educativa relativa à abordagem à escrita	**Estratégias/Atividades promovidas**	Linguagem escrita que está presente em tudo desde o início do ano letivo	2
		Todos os dias há instrumentos que são utilizados e que contemplam a linguagem escrita	1
		Cartões com os nomes das crianças	1
		Sítio para guardar os trabalhos/os dossiês/os cabides estão etiquetados com os nomes das crianças	3
	Tipologia das atividades	Atividades direcionadas para as questões visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial)	1
	A escrita espontânea	Recorte de letras de revistas	1
		Contorno/desenho de letras	1
		Construção de livros/textos com o auxílio da educadora	1

Quadro 25 - Diferentes propostas relativas à abordagem à escrita

São variadas as formas de linguagem escrita apresentadas por Júlia, no desenvolvimento das suas estratégias e atividades:

> «*Fundamentalmente, logo no início do ano há a linguagem escrita, todos os dias há instrumentos que são utilizados: os cartões com os nomes, o sítio para guardar os trabalhos, os dossiês, os cabides, tudo tem o seu nome. O nosso nome é o nosso símbolo. Portanto, as coisas estão identificadas, sabe-se o que é o mapa das presenças, o que é o calendário do tempo, o que são os dias da semana, os meses do ano, tudo tem o seu título. O material está identificado com palavras*» (E1).

Todas estas atitudes e propostas feitas às crianças, como os dados nos mostram, derivam naquilo a que denominamos escrita espontânea por parte das crianças e que, para Júlia são, entre outros, «*aquilo que eu chamo de projetos individuais* (...) *Uma das crianças um dia trouxe uma revista* (...) *Curiosamente, só recortou letras. Estás a ver...?*» (E1).

É notória a satisfação e o entusiasmo com que Júlia se refere à espontaneidade e autonomia das crianças em relação à linguagem escrita:

> «*O que eles gostam muito é de pegar no jogo das letras e contornar. Pronto, têm a oportunidade, têm* (...) *e mesmo se quiserem fazer um livro sozinhos* (...) *Têm livros que se faz, às vezes trazem de casa e eu ajudo aqui a montar e a escrever o texto que eles vão dizendo...há sempre oportunidade* (...) *livros com histórias e coisas, se eu os deixasse, não faziam mais nada*» (E1).

Neste sentido, Júlia manifesta ter algumas expectativas quanto à linguagem escrita (Quadro 26 – Papel do educador na abordagem à linguagem escrita), em relação ao grupo de crianças:

> «*quanto mais ele souber em relação à linguagem escrita…não é preciso ele saber escrever textos, nem nada disso, mas saber olhar, ir na rua e reconhecer um texto informativo, reconhecer um sinal…aquilo é brincadeira, aquilo é um cheque, essas coisas não lhes faz mal nenhum* (…) *para mim é o que eu pretendo nesta altura, para chegar ao fim do ano já com alguns a ler e a escrever, porque já vinham preparados para isso*» (E1).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Papel do educador na abordagem à escrita	**Expectativas expressas**	Reconhecimento de sinais de pontuação	1
		Identificação do nome e da data do registo	1
		Que algumas crianças cheguem ao final da educação pré-escolar a ler e a escrever, dadas as competências entretanto adquiridas	1
		Conhecimento da funcionalidade da escrita	1
	Competências adquiridas	Reconhece a escrita/nome dos colegas em contexto na sala de atividades	2
		Escreve o seu próprio nome sem copiar	1
		Existe uma criança no grupo que já lê	1
		Distingue texto de pontuação gráfica	1
		Reconhecem o seu nome/palavras pequenas/vogais/letras (significativas)	1

Quadro 26 - Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

Além disso, o facto de as crianças já reconhecerem alguns sinais de pontuação, bem como a identificação do seu nome e da data nos registos expostos na sala de atividades, afiguram-se-lhe como desejos manifestos em termos de aprendizagens realizadas pelas crianças. No fundo, refletem os seus conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita.

Apesar de, no seu discurso, evidenciar as atividades direcionadas para as questões visuomotoras e visuoperceptivas – «*Sim, isso* [lateralidade, esquema corporal] *como normalmente já vem adquirido de trás, vejo mais isso nos jogos, na expressão motora, nessas coisas*» (E1) – na sua prática educativa foi evidente a promoção tanto deste tipo de atividades, como de atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, com enfoque na consciência fonológica, como o poderemos verificar pela análise ao Gráfico 5 - Tipologia das atividades desenvolvidas.

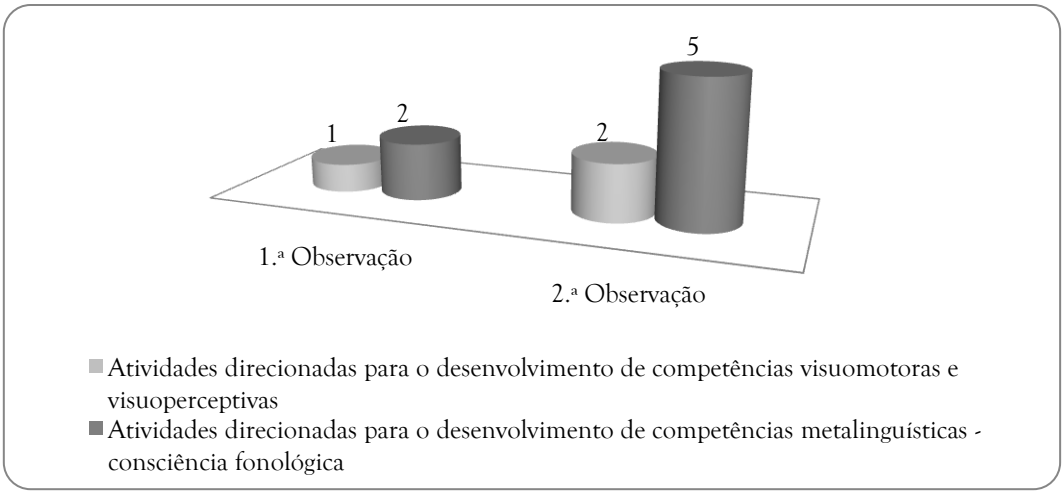


Gráfico 5 - Tipologia das atividades desenvolvidas

Constatámos que a predominância de atividades propostas ao grupo recai, maioritariamente, sobre: o reconhecimento da globalidade da palavra; a exploração da consciência fonológica (JOB1); proposta de atividade para a exploração de texto, palavras, pontuação e letras; associação da imagem à palavra; e exploração de rimas, de palavras terminadas da mesma forma e do nome das letras (JOB2).

A leitura de histórias ao grupo, tendo como suporte o livro como instrumento potencializador do desenvolvimento da linguagem escrita, também é uma das estratégias preferidas e anunciadas por Júlia: «*Começou-se com a leitura da história, a partir do livro, porque todas as tardes eu lhes leio histórias. Normalmente leio, mesmo, não são contadas e leio com o suporte do livro*» (E1).

Como resultado da sua ação educativa, não foram apenas as expectativas em relação às crianças que expressou, mas também algumas das competências por estas adquiridas:

> «*nesta altura do ano letivo, que estamos a meio do segundo período, eles já reconhecem tudo o que está escrito na sala, já escrevem o nome sem copiar, já conseguem reconhecer os nomes uns dos outros* (...) *Portanto, nesta altura, já há uma menina que já lê*» (E1).

Estas competências adquiridas pelas crianças poderão, de certa forma, aquietar Júlia em relação ao seu próprio trabalho (Quadro 27 – A escrita no futuro educativo das crianças), mormente se tivermos em conta que considera a linguagem escrita um potencial fator de sucesso educativo: «*Com as exigências que eles logo a seguir pedem, no primeiro ano do 1.º ciclo, quanto melhor eles forem, mais facilita. Esta história do sucesso tem que ser de x por cento nos outros ciclos, é demais!*» (E1).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Papel do educador na abordagem à escrita	**Potencial fator de sucesso educativo**	Quanto mais preparadas as crianças forem, mais facilita as aprendizagens futuras no 1.º ciclo	3
		Independentemente do método de ensino, todos aprendem a escrever	1
	Constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida	Postura do educador – positiva ou indiferente - perante esta área vai influenciar a atitude da criança	1
		Nestas idades as crianças apreendem tudo, mesmo que só se venha a revelar mais tarde	1
		É papel do educador influenciá-los positivamente nesta área para que venham a ter sucesso	1

Quadro 27 - A escrita no futuro educativo das crianças

Como forma de ilustrar os dados sistematizados no quadro, acrescentamos excertos do seu discurso:

> «*tudo o que puderem levar daqui* [da educação pré-escolar] *vai facilitar. Porque eles saem daqui e vão para várias escolas* [do 1.º ciclo], *podem chegar a uma escola onde o método é mais dinâmico, ou podem chegar a uma em que apenas se usa o manual. Mas todos dão resultado, porque todos aprendem*»;
>
> «*Aqui há uns anos atrás, quando a escola do 1.º ciclo parecia que levava um rumo ideal, talvez não fosse tão importante. Cada vez mais me apercebo que a escola do 1.º ciclo é ler, escrever e contar. Já não há mais nada, quase. De modo que, eu acho que, quanto melhor eles estiverem preparados, forem preparados do pré-escolar nessa matéria, digamos, é fundamental para o sucesso*» (E1).

Por conseguinte, considera que a postura do educador – seja esta postura positiva ou mesmo indiferente – vai influenciar sempre a atitude da criança perante esta área do conhecimento, pois, na idade pré-escolar, as crianças apreendem tudo, mesmo que essas competências e conhecimentos apenas mais tarde se venham a revelar.

A postura do educador, nas suas próprias palavras, «*vai influenciar com certeza, para o bem e para o mal. Quer se dê demasiada importância, como nenhuma, quer se estimule, quer não se estimule, eu acho que sim*» (E1).

Prossegue na sua ideia quando refere que «*nesta idade eles são "esponjas" aqui, eles absorvem tudo, mesmo que só mais tarde aquilo venha a sair*» (E1).

Com efeito, a valorização do conhecimento das crianças também é algo que Júlia considera importante no seu desempenho como educadora, pois é sua intenção que as crianças se sintam seguras e confiantes dos seus saberes:

> «*Eles precisam de saber, nesta altura, que sabem muita coisa. Porque senão, começam a ficar cheios de medo: então eu vou para a escola e não sei nada. E eu digo-lhes: vocês sabem tanta coisa, olhem lá o que vocês já sabem. É preciso que eles se organizem também*» (E1).

É notório o seu investimento na segurança transmitida às crianças – «*Eles estão a ler, à maneira deles, eles leem. Não têm receio nenhum*» (E1) – o que se veio a refletir, novamente no final do ano letivo, através das suas palavras:

> «*Eu a partir de uma certa altura, aqui há uma semana ou duas atrás, normalmente a partir desta altura do ano, eu começo a ter a preocupação de que eles percebam que eles sabem. Para não haver aquele medo de que vou para a escola e não sei nada…então acabo por arranjar estratégias, trabalhos, jogos e brincadeiras, para que eles vejam que afinal já sabem ler, que afinal já sabem escrever. Porque há um susto ainda grande, porque é uma grande mudança para as crianças, a entrada na escola do 1.º ciclo*» (JEOB2).

Deste modo, considera que esta área é constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que «*se eles perceberem que é uma mais-valia para eles, se eles souberem ler e escrever ou perceberem o que está ali*» e que «*quanto mais eles perceberem, mais sucesso vão ter e esse é um dos nossos papéis*» (E1) como educadores de infância e propiciadores de aprendizagens significativas para as crianças.

Organização e gestão do ambiente educativo

Na organização e gestão que faz do ambiente educativo[153] Júlia exprime a importância que atribui à presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala (Quadro 28 – presença e diversidade de linguagem escrita presente na sala), considerando que:

> «*Se calhar deveria estar mais. E deveria estar talvez variada. Podia estar mais presente a escrita, a linguagem escrita à mão por mim, ou até por eles, porque eles gostam de copiar, alguns gostam de copiar…podíamos construir mais coisas com recortes de letras de revistas, de jornais. Realmente essa parte que é muito importante, mas que como implica muito trabalho de quantidade de tarefas a fazer dentro da sala, acabo por às vezes fugir um pouco, porque nem sempre estou acompanhada na sala e estar com dois ou três a fazer uma frase, ou a recortar, ajudá-los a procurar enquanto os outros estão assim um bocado mais dispersos é complicado, mas realmente, às vezes penso nisso*» (E1).

[153] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E1) e das observações efetuadas (JOB1 e JOB2) pelo que, assinalaremos em cada situação, a sua fonte.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Organização e gestão do ambiente educativo	**Presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala**	Material que está identificado com palavras	5
		Por vezes, na identificação do material, é necessário associar uma imagem à palavra	1
		Tentativa da presença da linguagem escrita nos diferentes espaços/situações educativas	2
		Julga que deveria estar mais presente e de forma mais diversificada	3
	Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala	Mapa/tabela das presenças	2
		Calendário/tabela do tempo	1
		Dias da semana	2
		Meses do ano	1
		Textos livres – a criança comunica algo do seu interesse e o educador regista por escrito	1
		Mapa/tabela das tarefas	1
		Trabalhos expostos	1

Quadro 28 - Presença e diversidade de linguagem escrita presente na sala

Prosseguimos na leitura do quadro, onde depreendemos que, além da "quantidade" de escrita que considera dever estar presente na sala de atividades, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita", Júlia também considera a sua variedade, tanto em relação ao suporte de escrita, como ao tipo de letra utilizado e com que, concomitantemente, as crianças venham a ter contacto: «*Cá está: se se habituarem sempre ao tipo de letra que eu uso ou ao tamanho, limita um bocado a perceção que eles possam vir a ter da linguagem escrita, não é?*» (E1).

Os instrumentos de gestão partilhada, tais como o mapa do tempo, a tabela de presenças, e o mapa de tarefas, entre outros formatos de escrita, constituem-se como um modo das crianças terem contacto com diferentes formas e suportes de linguagem escrita (6), ao que a sala da educadora Júlia não constitui exceção (Gráfico 6 - Formas de linguagem escrita presentes na sala).

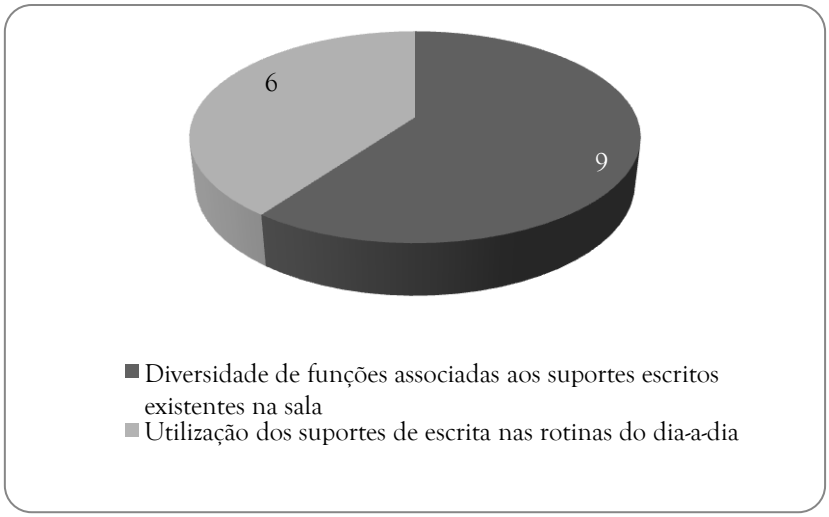


Gráfico 6 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Por outro lado, acresce dizer que verificámos que a maioria dos suportes escritos está acessível às crianças; que existe uma grande variedade e quantidade de suportes escritos e que os mesmos revelam qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração. Entre estes suportes pudemos encontrar, entre outros, livros de histórias construídos pelas crianças, dois abecedários, avisos/informações aos pais, projetos e atividades em desenvolvimento (9).

Todo o espaço da sala é aproveitado para colocar os registos escritos – desde a porta da sala até às costas dos armários, e ainda colocados numa corda suspensa e presa em duas extremidades da sala – e todos os registos contêm o título associado, pelo que facilmente se depreende o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças (JOB1 e JOB2).

A corroborar esta organização do ambiente educativo, Júlia afirma que «*quando os trabalhos estão expostos, realmente estão as coisas com a linguagem escrita também presente*», valorizando muito as produções e a própria escrita realizada pelas crianças, partindo sempre dos seus interesses, como se expressa nas seguintes afirmações: «*Não consigo. Em tantos anos não consigo fazer uma coisa que não sejam eles a fazer! Não me faz sentido*» (E1).

Também como forma de valorizar as explorações e tentativas de escrita realizadas pelas crianças, é- lhes proporcionado um espaço em que, intencionalmente, possam fazê-lo, cuja presença constatámos na sala de atividades de Júlia, confirmando o seu discurso: «*Sim. Por acaso agora já mudou outra vez. Tínhamos ali um escritório* [apontando para um espaço na sala] *agora já passou mais para jogo, mas pronto, há sempre*» (E1).

Além da utilização desse espaço (Gráfico 7 - Espaços para a exploração da linguagem escrita), de forma espontânea, por parte das crianças – com o recurso à utilização do computador em parceria e de forma cooperativa – denotámos a utilização de outros espaços para a exploração da linguagem escrita, tais como as mesas de trabalho, o espaço da biblioteca, assim como o espaço dos jogos.

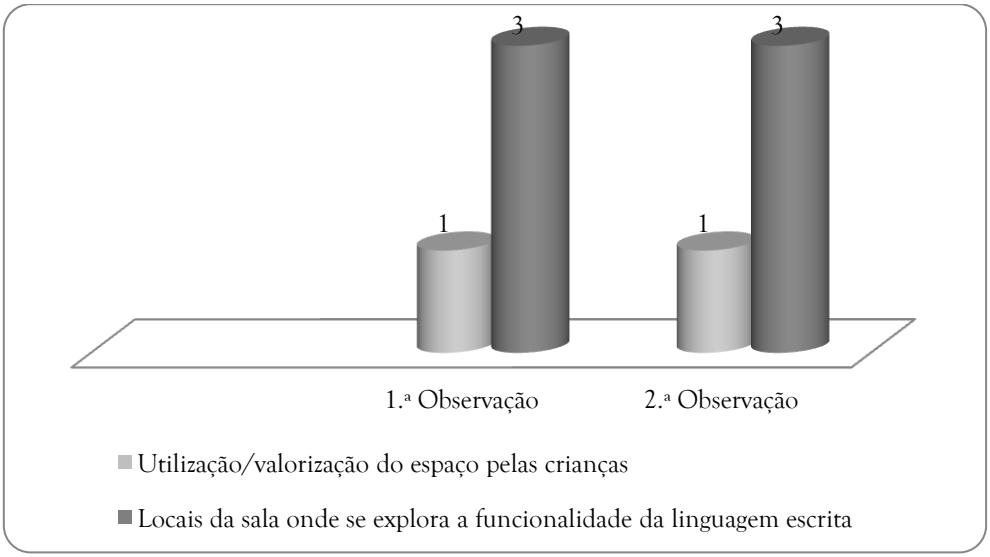


Gráfico 7 - Espaços para a exploração da linguagem escrita

Por último, consideramos que o ambiente educativo se assume como o "terceiro educador"[154] (Lino, 2013), pois toda a sua organização e gestão dependem da sua intencionalidade educativa e é também a partir destes aspetos que se começam a evidenciar as competências desenvolvidas pelas crianças, refletidas em forma de atitudes, saberes, predisposições e conhecimentos.

[154] O primeiro educador consideramos ser a sua pessoa (com toda a sua experiência de vida e percurso realizado) e o segundo educador, o desenvolvimento curricular que promove junto das crianças, fazendo uso de todos os seus saberes científicos e pedagógicos.

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

A atitude do educador perante a linguagem escrita é determinante na consequente (pre)disposição que as crianças possam vir a adotar perante esta forma de linguagem, pelo que, na prática educativa de Júlia[155], as crianças, de acordo com as suas palavras, «*nesta altura do ano letivo, que estamos a meio do segundo período, eles já reconhecem tudo o que está escrito na sala, já escrevem o nome sem copiar, já conseguem reconhecer os nomes uns dos outros*» (E1).

Também foi para nós evidente o envolvimento demonstrado pelas crianças nas atividades de escrita, em diversas situações educativas:

> «*No período das atividades livres, uma criança vai buscar um jogo de letras e outra tenta construir o nome de um colega:* [Ricardo]. *A educadora ajuda a criança neste processo. À falta de letras no jogo, que se repetiam no nome da criança, a educadora sugere-lhe a utilização de cartolina, pelo que a criança contorna e recorta as letras necessárias. Uma outra criança vai buscar o cartão com o nome* [Ricardo] *para ajudar a construir o nome*» (JOB1).

Num outro período, «*algumas crianças viam o modelo escrito com a letra script (Comic sans MS) e copiavam em letras maiúsculas, escrevendo as palavras ao mesmo tempo que iam verbalizando o som de cada letra*». Nesta situação, «*denotamos o interesse das crianças nas atividades desenvolvidas relacionadas com a linguagem escrita – registámos que reconhecem algumas letras e que conhecem diferentes formas de as representar; revelam ainda o conhecimento do nome das letras, bem como do som correspondente*». Na sequência desta atividade, «[d]*e forma autónoma, duas crianças "descobrem" mais duas palavras terminadas em [ão]: avião e tubarão*» (JOB2).

Não só o envolvimento demonstrado pelas crianças em atividades diretamente relacionadas com a linguagem escrita mas também a sua autonomia (e espontaneidade) perante esta forma de comunicação e registo foram outros aspetos que se nos evidenciaram: a marcação no mapa de presenças; a escrita do seu nome nas suas produções; o registo, no computador, de uma história explorada; as tentativas de escrita do nome de um colega; o desenvolvimento de atividades em que a escrita está presente. No período de atividades livres, por exemplo, «*uma criança vai buscar um tabuleiro com letras de madeira e contorna-as, desenhando-as numa folha de papel, de forma aleatória*» (JOB2).

[155] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E1) e das observações efetuadas (JOB1 e JOB2) pelo que, assinalaremos em cada situação, a sua fonte.

O conhecimento do nome das letras, a identificação de palavras iniciadas pela mesma letra, a produção de rimas e de aliterações, bem como o reconhecimento de palavras terminadas da mesma forma foram algumas das competências manifestadas pelas crianças, no que à consciência fonológica diz respeito (Gráfico 8 - Competências manifestadas).

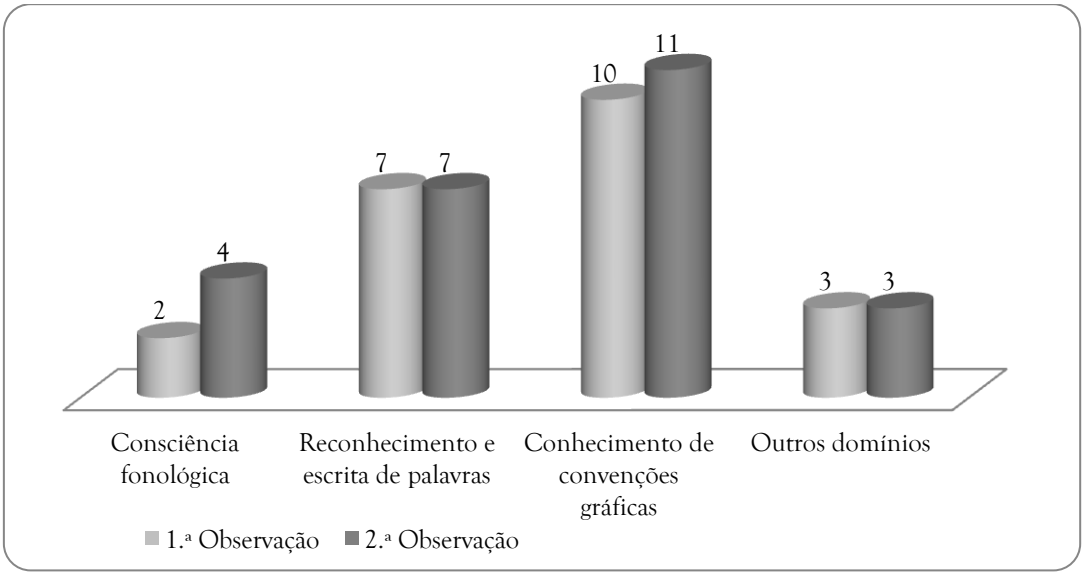


Gráfico 8 - Competências manifestadas

O reconhecimento e a escrita de palavras (do seu quotidiano) e o conhecimento de convenções gráficas – como o conhecimento do sentido direcional da escrita – foram também outras das capacidades que pudemos verificar como adquiridas por parte das crianças junto de quem Júlia intervém na sua prática educativa.

O facto de as crianças saberem que a oralidade pode ser registada na escrita, que se escreve mais devagar do que se fala e o reconhecimento da importância do registo escrito foram outras competências manifestadas pelas crianças – registadas em "outros domínios" – como reflexo da atitude das crianças perante a linguagem escrita.

Perspetiva reflexiva

Júlia considera-se «*um pouco desorganizada dentro da sala, porque eu quero chegar a todos os lados e ando ali…a minha cabeça…* (…) *e depois as pessoas não percebem porque é que eu ando cansada*» (JEOB1).

Ao proporcionar o trabalho em pequenos grupos, com atividades diferenciadas e de forma autónoma, Júlia tem que estar permanentemente a circular pela sala, por forma a responder a todas as solicitações por parte das crianças. Também nos confidenciou que «*este grupo foi muito trabalhoso para chegarem onde chegaram agora. Estou habituada a que cheguem ao nível a que estão agora mais cedo*» (JEOB1).

Se a isto juntarmos o facto de que nem sempre tem uma técnica operacional que a possa auxiliar no seu trabalho, facilmente compreendemos este seu desabafo, que a própria acabou por refletir nas seguintes observações:

> «*Não sei se tem a ver com a nossa mudança de organização… porque nós tínhamos todas sempre uma auxiliar fixa por sala. Eu tinha sempre uma auxiliar e tive sempre a melhor auxiliar do jardim de infância. Porque tenho outros cargos e de vez em quando sou convocada e tenho que sair, deixando o grupo, este ano não. Agora que falo é que estou a refletir sobre isso. Depois elas são só duas, trocam todas as semanas e há sempre uma semana em que estamos sem auxiliar e depois temos a ajuda de uma animadora. A auxiliar que eu tinha organizava-me tudo, quase sem eu dar por isso – agora estou eu a pensar nisso mesmo. É verdade! Porque o material estava sempre bem, estava sempre nos lugares, estava sempre preparado tal como nós combinávamos…! Por isso é que eu estou tão cansada este ano…!*» (JEOB1).

Todavia, revela consciência da importância das propostas efetuadas ao grupo, mesmo que estas sejam um pouco ambiciosas para todas as crianças, considerando-as um desafio para algumas crianças e para si própria:

> «*De um modo geral foi importante para o grupo, mas também tenho consciência de que não estava adequada a cada uma das crianças. Estava adequada a determinado grupo, mais até do que eu esperava, estavam ali umas crianças que até se revelaram e que normalmente são tímidas. É engraçado que estando uma pessoa de fora, parece que têm aquele orgulho, "deixa-me lá mostrar o que sei", e eu não avisei as crianças da tua vinda. Mas entendi que aquela proposta estava muito além do caminho que alguns deles ainda estão a fazer*» (JEOB2).

Mesmo sabendo, *à posteriori*, que podia ter feito a proposta de outra forma, considera:

> «*Foi uma atividade extensa, por isso é que eu digo que foi muito ambicioso, deveria ter sido feito por partes. Eu quis mesmo complicar* (…) *Portanto, podia render mais dias, ser melhor para cada um deles poder participar à sua maneira e também eu poder aceitar com mais amplitude o contributo deles, de forma mais autónoma. Mas foi feito de forma consciente, pois era isso que eu queria fazer naquela tarde*» (JEOB2).

As propostas apresentadas ao grupo foram também uma forma de avaliar as competências e os conhecimentos por parte das crianças:

> «*Para já, o mais importante naquilo tudo é porque eu já estou a pensar na avaliação final. E então ando ali a ver se há alguma dúvida que eu tenha em relação à compreensão da tarefa para ainda ter tempo de reforçar algo que seja necessário*» (JEOB1).
>
> *Depois também é interessante ouvir as conversas entre eles, como eu apanhei duas meninas a conversar: "Ah, isto é só para escrever as vogais", que são aquelas que sabem mais. Sabia que a proposta ia ser complicada, mas resolvi experimentar*» (JEOB2).

Apesar de, na entrevista inicial, Júlia ter revelado alguma falta de segurança nesta área – na abordagem à linguagem escrita, em que apenas dizia ir "mais longe" junto de algumas crianças que lhe transmitiam segurança para tal – não podemos deixar de salientar a sua evolução, por nós sentida, relativamente ao facto de, no final do ano letivo já "arriscar" e inovar, ao fazer propostas novas a todo o grupo de crianças:

> «*Eu agora também começo a achar que correu bem, mas aí há uns tempos atrás andava um pouco assustada. Parecia que as atividades não rendiam nada e desde que deixei de estar ansiosa em relação a isso, pensava: eles adquiriram o que adquiriram, a mais não são obrigados*»;
>
> «*Mas também, ver isto agora ou ver noutra altura, outro jogo daqueles, até com outras palavras, já os vai habituando a ver aquele tipo de coisas. Não sei se vão voltar a ver na vida deles aquele tipo de proposta, mas pelos vistos há jogos de computador que também são assim*» (JEOB2).

Estamos convictos de que esta falta de segurança verbalizada, relativamente ao desempenho do seu trabalho nesta área, poderá estar diretamente relacionada com a sua forma de ser, pois foi na devolução dos protocolos das observações – que referiu estarem em conformidade – afirmou perante a investigadora: «*Obrigada por me teres feito parecer "tão competente"!!!!*» (Anexo XXIV), o que nos leva a questionar sobre a sua necessidade de afirmação e diferenciação dos outros níveis educativos, tal como o evidenciou na entrevista inicial.

Todavia, Júlia assinala que as atividades desenvolvidas e as propostas apresentadas estão em consonância com o planificado no seu PCG e, quanto a possíveis mudanças no futuro, refere que «[p]*rovavelmente…isto depende muito dos grupos, depende muito dos grupos*» (JEOB1), o que evidencia a sua preocupação em ir ao encontro das necessidades das crianças em cada momento e situação.

CASO II – A EDUCADORA MADALENA

A pessoa e a profissional

Madalena[156], atualmente com 46 anos de idade, fez o seu percurso "normal" como educadora de infância: tirou o bacharelato e, mais tarde, assim que surgiu a oportunidade, fez o CFCP,[157] na área das expressões artísticas.

O seu percurso profissional de educadora de infância, onde detém já 22 anos de serviço, sempre decorreu em jardins de infância da rede pública do ME: esteve sete anos no arquipélago da Madeira, depois foi colocada no Algarve – onde exerceu em diferentes localidades da região – e regressou mais um ano à Madeira.

Já há algum tempo que trabalha segundo o modelo pedagógico do MEM.[158] Nunca fez formação especializada na área deste modelo pedagógico, mas é raro o ano em que não participa no congresso nacional – organizado por esta associação –, onde costuma contribuir com o testemunho da sua prática pedagógica (essencialmente em forma de registos e produções – suas e das crianças). Participa também nos Grupos de Cooperação Formativa, nos Sábados Mensais de Animação Pedagógica e noutros encontros de formação promovidos por esta associação.

Atualmente, exerce funções num jardim de infância localizado numa vila do barrocal algarvio que conta com 4 salas de educação pré-escolar. Está geograficamente perto de uma escola de 1.º ciclo e de um outro jardim de infância (este com uma escola de 1.º ciclo integrada, onde se encontra também a biblioteca escolar). Estas instituições pertencem todas ao mesmo Agrupamento de Escolas, cujos docentes apenas se reúnem em encontros formais.

Apesar desta distância física, que separa este jardim de infância dos outros estabelecimentos (de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico), Madalena afirma que a relação entre os diferentes docentes, tanto do departamento de educação pré-escolar com as colegas das outras salas e mesmo do 1.º ciclo, funciona muito bem, havendo em comum o projeto "Turma Amiga".[159]

---

[156] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Madalena, está organizado no Anexo XXV).

[157] Conferente do grau de licenciatura.

[158] Movimento da Escola Moderna, tal como se apresenta no Capítulo IV.

[159] O projeto "Turma Amiga" é uma iniciativa do agrupamento para facilitar o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Cada grupo de educação pré-escolar fica afeto a uma turma do 1.º ciclo e com esta realizam diversas atividades conjuntas: de correspondência, visitas de estudo, mostra de atividades nas respetivas salas, entre outros – o que, segundo os docentes envolvidos, facilita o processo de transição para o nível educativo seguinte, e proporciona um maior conhecimento (entre docentes e alunos) acerca das duas realidades educativas.

O Projeto Curricular de Grupo

O grupo de crianças, nos jardins de infância da rede pública do ME, segundo Madalena, muda a cada dois ou três anos letivos, período em que transitam para o nível educacional seguinte.[160] Na sequência destas circunstâncias, aponta como necessidade primordial, o facto de primeiro conhecer as características que definem o grupo,[161] para posteriormente poder elaborar o seu PCG (Quadro 29 – O Projeto Curricular de Grupo): «*depois de identificar o grupo, de ver as suas necessidades, as suas características, tudo isso, é de facto um documento que completa o nosso trabalho*».[162]

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Representações acerca do Projeto Curricular de Grupo	**Conceito**	É a base de trabalho do educador, pois não tem manuais e/ou programas	1
		É a planificação/previsão da prática educativa para o ano letivo	3
	Importância atribuída	É um documento muito importante a construir (tem mesmo que o ser) para o grupo no início do ano letivo	2
		É um documento essencial/muito importante	2

Quadro 29 - O Projeto Curricular de Grupo

De acordo com os dados, Madalena considera mesmo que este documento é a base de trabalho do educador, uma vez que não há manuais e/ou programas, tal como os outros níveis de ensino, nele se refletindo «*os nossos objetivos, é a nossa intenção de trabalho*».

Afirma ainda que esse documento se constitui como a sua planificação para o ano letivo onde, diz, «*a partir do momento que eu tenho um modelo de trabalho, uma intenção de trabalho com os meninos, um objetivo, um fim a alcançar*», a sua construção torna-se importante porque, acrescenta, «*nós temos que, realmente, pôr por escrito as nossas intenções de trabalho*».

A importância atribuída a este documento é espelhada nas suas palavras da seguinte forma:

[160] Assim se mantenha a educadora de infância na mesma instituição para o poder acompanhar.
[161] Todas as outras educadoras – protagonistas deste estudo – desenvolveram a sua atividade docente junto de grupos com crianças cujas idades eram, maioritariamente, os 5 e 6 anos, nos dois anos letivos em que decorreu a recolha de informação. Madalena, no segundo ano letivo a que correspondeu a recolha de dados – através de entrevistas e observação – tinha a seu cargo um grupo de crianças com 3 e 4 anos de idade. Todavia, pela pertinência do seu testemunho e por ter mantido a sua atuação pedagógica – no que à abordagem à linguagem escrita respeita – decidimos mantê-la no estudo.
[162] Neste ponto, as transcrições são da entrevista inicial (E2).

> «*é realmente um documento importante para fazer com o grupo novo que nós temos. Acho que é realmente um documento importante a fazer* (…) *Acho que é um documento que tem mesmo que ser feito. Tem que existir mesmo como a identificação do grupo, porque é um documento longo onde estão muitos dados acerca da vida da criança, da família, de todo o ambiente que rodeia a criança e depois de todo o trabalho na sala. Na sala, com a comunidade educativa, com as colegas, tudo isso*».

No seu processo de elaboração são várias e diversificadas as fontes e pressupostos teóricos a que recorre (Quadro 30 – Pressupostos teóricos na elaboração do Projeto Curricular de Grupo), as OCEPE, o projeto educativo do Agrupamento, bem como os documentos orientadores/legislação que estão à disposição do educador.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Pressupostos teóricos	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	1
	Processo evolutivo como educadora ao longo da carreira profissional	2
	Projeto Educativo do Agrupamento	2
	Metodologia de trabalho adotada	2
	Documentos orientadores/legislação que estão à disposição do educador	1

Quadro 30 - Pressupostos teóricos na elaboração do Projeto Curricular de Grupo

Tal como os dados nos mostram, Madalena considera ainda que a metodologia de trabalho adotada também deve ser um aspeto considerado, pois a mesma é parte integrante do seu processo evolutivo como educadora ao longo da sua carreira profissional, justificando assim: «*Porque eu tenho o meu modelo de trabalho, baseado na pedagogia do Movimento da Escola Moderna* [MEM], *e tudo isso é a base do meu trabalho*».

A avaliação diagnóstica, bem como a caracterização do grupo, no que aos seus interesses e necessidades respeita, é um dos aspetos que considera fundamental estar presente em qualquer PCG (Quadro 31 - Elementos integrantes do Projeto Curricular de Grupo).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Elementos integrantes / fundamentais	Diagnóstico/caracterização do grupo: interesses e necessidades	4
	Caracterização do meio familiar	1
	Caracterização do contexto educativo	1
	Relação jardim de infância/família	1

Quadro 31 - Elementos integrantes do Projeto Curricular de Grupo

No seguimento da leitura dos dados presentes no quadro, depreendemos que dessa caracterização opina fazer parte o contexto familiar de cada criança que reputa de importante, como expressa na seguinte passagem do seu discurso:

> «*A caracterização do grupo, primeiro que tudo, do meio, do meio familiar das crianças. Por exemplo, eu tenho muito em conta as características da família, imagine que são pessoas com alguma formação, pessoas que têm um nível académico, que não tendo nível académico…por exemplo, eu este ano tenho um grupo com pouquíssimas pessoas licenciadas, muitas pessoas…eu acho que isso interfere, há pessoas que dizem que isso não tem nada a ver, que não temos que ter muita importância com isso, mas eu tenho sempre muita atenção a isso, muita atenção! Porque a formação académica das pessoas, a cultura, o nível cultural, os interesses que as pessoas têm, as saídas, as pequenas saídas que as pessoas fazem, pequenos espetáculos que as pessoas vão ver…tudo isso interfere com a capacidade das crianças. Mas eu tenho este ano na sala crianças que vê-se que têm contactos, que saem, que falam, que dizem, que têm em casa, que viram…e tudo isso tem muito a ver com aquilo que a criança depois dá na sala, não é?*».

A propósito da importância incutida, por parte desta educadora, à formação dos pais das crianças, é referido pelo CNE (2014), no *Estado da educação 2013*, que se sabe o «impacto que o nível de escolarização dos pais tem na valorização do conhecimento e no sucesso escolar das gerações mais novas» (p. 28).

Além destes elementos, Madalena considera que «*todo o ambiente que rodeia a criança e depois de todo o trabalho na sala. Na sala, com a comunidade educativa, com as colegas, tudo isso*» são aspetos que também devem estar contemplados no seu PCG.

É nesta confluência de fatores que, na aplicação do documento, vai dando resposta, consoante as situações vão surgindo, uma vez que, nas suas próprias palavras, «*tudo isso se desenvolve se calhar de uma forma que nós não estamos a pensar no início do ano quando fazemos o nosso Projeto Curricular de Sala* [Grupo]» [163]

Tendo sempre em consideração todas as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE, definiu como principais objetivos a alcançar com este grupo de crianças: «*já que os meninos são meninos de 3,4 anos, é desenvolver neles a autonomia, a autoestima* (…) *a oralidade, falamos muito de manhã, conversamos muito, eu escrevo muito o que os meninos dizem espontaneamente*».

A este propósito, e porque esta é uma das características que mais se evidencia na prática educativa de Madalena, no que à linguagem escrita respeita, exemplifica:

[163] Terminologia adotada pelos educadores de infância anteriormente à publicação do Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro – Gestão do currículo na educação pré-escolar, por parte da DGIDC/ ME, tal como o denominado "Projeto Pedagógico".

- ✓ «*lembro-me há dias a [Luísa] estava no cavalete a fazer uma pintura e depois referiu qualquer coisa do irmão que eu achei importante e depois fui escrever. Por exemplo, eu escrevo sempre logo com o script* [letra *century gothic* no computador]*, logo com a letra muito visível, para as crianças, desde pequeninas verem o escrito, não é?*»
- ✓ «*é um registo para as crianças aprenderem a ter contacto com a escrita, a saberem a importância da escrita, tudo isso, não é? E é nessa perspetiva que eu estou a trabalhar com os meninos: a autonomia, a todos os níveis, a oralidade, a todos os níveis, aconteça nas diferentes áreas que acontecerem na sala, porque nós estamos sempre com os nossos ouvidos alerta*».

Concomitantemente, não será de admirar que Madalena defina, no seu PCG, «*a área da linguagem oral e abordagem à escrita, com todo o trabalho, com todas as atividades que pretendo desenvolver e com todos os objetivos*».

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

Como é definida a sua intencionalidade educativa, explanada no PCG, no que à abordagem à linguagem escrita respeita? É suportada no documento das OCEPE? Tem em conta o Projeto "Metas de Aprendizagem"? Ou faz uma conciliação entre estes dois documentos?

Madalena suporta o seu planeamento curricular nestes dois eixos estruturantes, interligando-os,[164] tal como o podemos constatar pela análise feita ao Quadro 32 – Intencionalidade educativa referente à linguagem escrita.

[164] Neste ponto, as transcrições são da entrevista inicial (E2).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Definição da intencionalidade educativa referente à linguagem escrita	**Planificação curricular realizada com base nas OCEPE**	Planificação curricular realizada com base nas OCEPE	1
	Clarificação da intencionalidade educativa com as MA	Este documento foi ao encontro do seu método de trabalho	1
		Na linguagem oral e abordagem à escrita identifica as metas com o trabalho que desenvolve	2
	Conciliação das OCEPE e das MA no planeamento curricular	Conciliação/cruzamento destes dois documentos no seu planeamento curricular	2
		São documentos abertos, o que lhe transmite segurança	1
		São documentos muito importantes	1

Quadro 32 - Intencionalidade educativa referente à linguagem escrita

Análise que sustentamos nas suas próprias palavras:

a) Quando questionada sobre a utilização das OCEPE na sua planificação curricular, afirma, perentoriamente: «*Sim, sim, sim. Isso mesmo*».

b) Relativamente ao Projeto "Metas de Aprendizagem", explica:

> «*Eu gostei muito das Metas porque vieram mesmo ao encontro do modelo com que eu trabalho. Muitas das coisas que dizem respeito à linguagem oral e abordagem à escrita, muitas coisas se enquadraram perfeitamente naquilo que faço na sala. Desde o registo, desde o momento da comunicação que as crianças têm que comunicar aos outros aquilo que fizeram, aquilo que aconteceu, aquilo que aprenderam, nas diferentes áreas da sala onde trabalharam, tudo isso está contemplado nas Metas de aprendizagem, sim senhora. Gostei imenso. Ao contrário de muita gente, mas eu gostei imenso*».

c) Faz a conciliação desses dois documentos, afirmando categoricamente: «*Isso mesmo, sim, sim, sim*».

Pedimos-lhe que nos explicasse um pouco melhor esse processo, pois afirmou que, por considerá-los documentos abertos, estes lhe transmitem segurança na sua forma de planificar e que lhe permitem fazer a conjugação entre si e a filosofia subjacente ao modelo pedagógico que adota na sua intervenção educativa, o MEM:

> «*Lá está, enquadrando perfeitamente no modelo de trabalho que eu tenho, que é o modelo do Movimento da Escola Moderna, em que... Para já as Orientações Curriculares foram feitas com a colaboração de alguém que conhecia perfeitamente o modelo do Movimento da Escola Moderna. A Teresa Vasconcelos*[165] *fez o prefácio*»;

[165] À data da publicação das OCEPE, em 1997, Teresa Vasconcelos era diretora do Departamento de Educação Básica (DEB) e coordenadora do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-

> «*Portanto, tudo se conjuga no nosso modelo e para a nossa prática. As Metas, que eu não sei quem fez, não sei se alguém sabe, mas eu não sei, não se sabe quem esteve na organização daquilo tudo, da definição…as orientações está tudo lá, nós sabemos, nas Metas…mas o que é certo é que eu consigo tirar dali* [das Orientações Curriculares], *dali* [das Metas de aprendizagem] *e do meu modelo e escrever o meu projeto curricular de sala e a minha planificação com bastante segurança e acho que são documentos muito importantes*».

Desta forma, sendo as OCEPE e as MA documentos flexíveis, o que permite a cada educador de infância definir os seus objetivos pedagógicos e educacionais e alcançá-los em acordo com o modelo pedagógico que privilegia, Madalena realça essa liberdade de ação, pois conjuga-os perfeitamente na sua forma de trabalhar, suportada e enquadrada pelos princípios, filosofia e instrumentos do MEM.

Papel do educador na abordagem da linguagem escrita

Quando questionada sobre a importância do papel do educador na abordagem da linguagem escrita, junto da criança de idade pré-escolar, Madalena afirma, sem espaço para dúvidas:

> «*A importância é toda, pois uma criança que desde o início do pré-escolar, não tem um contacto com a escrita, não desperta para ela tão cedo, penso eu. Desde a escrita espontânea, de nós escrevermos os nomes dos meninos, que eles agora nenhum escreve ainda autonomamente, desde as crianças verem que nós escrevemos, que nós lemos, que nós registamos, que é importante nós escrevermos tudo, desde o momento em que eu às vezes, de manhã, estou sozinha na sala, não tenho auxiliar, tenho que registar quem vai almoçar, tudo isso é escrito, e a criança apreende o valor, a importância que tem a escrita. Nós temos que saber ler e nós temos que saber escrever*» (E2).

Escolar (GEDEPE) do ME. Acresce ainda o facto de ter publicado a sua tese de doutoramento – Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora – onde, usando abordagens de pesquisa etnográficas e biográficas, Teresa Vasconcelos apresenta um estudo da prática educativa de Ana, uma educadora de infância a exercer funções num jardim de infância da rede pública de educação pré-escolar. A prática educativa de Ana é enquadrada pelos princípios, filosofia e instrumentos do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Um dos aspetos que caracteriza a prática educativa de Madalena é o facto de constantemente recorrer à escrita como forma de registar as «narrativas de identidade» (Malavasi e Zoccatelli, 2013) das crianças, algo que faz espontaneamente e à sua frente,[166] como nos diz:

> «*procuro fazer e desenvolver com o grupo, a todo o momento. Desde, por exemplo, escrever na porta os recados para os pais ou para as mães, eu escrevo sempre na frente dos meninos com uma letra visível: amanhã vamos ter a visita de tal…amanhã vamos à horta do avô. Tudo isso são momentos em que as crianças…e eles, inclusive, já me pedem: Madalena escreve lá…é verdade, são crianças com três, quatro anos. Madalena, escreve lá que eu fui não sei aonde…há dias uma menina estava a dizer que tinha visto, a* [Inês], *que é uma das meninas mais calmas, mais assertiva, mais espetacular na sala, ela dizia-me: eu vi o homem estátua! Ela disse-me para eu escrever: escreve lá que eu vi o homem estátua e depois vi não sei o quê…então escrevi em duas folhas diferentes, porque achei que uma coisa não tinha nada a ver com a outra. E então ficavam bem definidas, porque achei que não tinha sido no mesmo dia, no mesmo momento. E pronto, eles gostam, porque já perceberam, e depois ilustram, fazem a sua ilustração. A base da ilustração é a escrita, não é? Neste momento, para os meninos, a base da escrita é a ilustração. Através da ilustração eles fixam, memorizam e aprendem a conhecer tudo o que está ali*» (E2).

Também enumera outros objetivos para o facto de escrever à frente das crianças, afirmando: «*Quando eu registo eles observam que se escreve da esquerda para a direita, que se escreve com uma letra legível, que se escreve uma letra de cada vez. Uma palavra de cada vez*», o que revela a sua preocupação de servir de modelo quando escreve à frente das crianças, servindo de mediador entre estas e a linguagem escrita (Quadro 33 – Atitude do educador).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Escreve na presença das crianças para que tenham contacto/apreendam a importância/sentido da escrita	5
	Escreve muito o que as crianças verbalizam de forma espontânea	2
	Aproveita os diferentes momentos que surgem para explorar a escrita/fazer o registo escrito	2

Quadro 33 - Atitude do educador

[166] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E2) e das observações efetuadas (MOB1 e MOB 2) pelo que, assinalaremos em cada situação, a sua fonte.

Exemplos desta prática (Quadro 33) foram por nós observados, aquando da nossa permanência na sua sala de atividades, que passamos a ilustrar com a transcrição de algumas das nossas notas tomadas:

> «*A educadora chama a atenção de uma criança que tinha um objeto na mão e que estava a mostrá-lo a um pequeno grupo de colegas. A educadora chama este pequeno grupo para a mesa e pergunta-lhes o que estavam a fazer. A criança responde: estou a mostrar a letra de* "[Tomás]".
>
> *A educadora chama a atenção do grande grupo para que se dirijam para as mesas. Mostra a letra "T" ao grupo todo, valorizando o facto de a criança ter dito a inicial do seu nome e pede às crianças para permanecerem nas mesas para darem início às atividades orientadas*» (MOB1). [167]

No momento seguinte, enquanto Madalena faz um registo individual com cada criança, acerca de uma atividade realizada no dia anterior,[168]

> «*gera-se um espaço de conversa, em que as crianças verbalizam tanto as suas experiências do dia anterior (corrida), no âmbito desta atividade, como em relação a outras vivências pessoais.*
>
> *Perante este registo, algumas crianças, espontaneamente, começam a verbalizar nomes começados pela letra "T".*
>
> *Neste espaço de conversa, a educadora regista, perante o grupo, que uma criança trouxe a letra "T" e que a identificou como sendo de "Tomás". Lê o que escreveu e a criança regista graficamente no suporte escrito*» (MOB1).

Tal como na entrevista inicial, em que Madalena referiu o registo, através da escrita, das vivências das crianças, sendo as próprias a pedirem-lhe que o faça, também nós tivemos a oportunidade de observar essa situação:

> «*Uma criança (das mais novas do grupo) diz em voz alta: "escreve lá o que eu disse há bocado", depois de repetir a sua vivência três vezes.*
>
> *Outras crianças começam a solicitar à educadora que registe por escrito as suas vivências*» (MOB1).

[167] Na entrevista inicial, Madalena tinha-nos explicado que esta forma de trabalhar faz parte do modelo pedagógico adotado. Nas suas próprias palavras: «*No Modelo do MEM este momento de partilha, de conhecimento que se faz ao descobrir um jogo, as regras ou fazer uma experiência pela primeira vez, em grande grupo, tem o nome de Trabalho Curricular Comparticipado, no qual acontece a Construção Comparticipada de Conceitos, porque uns os sabem e transmitem, porque a educadora ensina ao grupo, transmite*» (E2).

[168] Corridas no Pavilhão Municipal, no âmbito do projeto "Escola Ativa" promovido pelo Agrupamento.

A corroborar esta situação, apercebemo-nos, nas nossas sessões de observação, que Madalena faz também questão de registar, por escrito, as visitas de estudo efetuadas pelo grupo:

> «*a atividade que se desenvolveu esta manhã vinha na sequência do que se fez ontem, que foi um momento importantíssimo para o grupo. Participámos numa corrida coletiva no âmbito do projeto "Escola ativa" (...) havia que registar esse momento (...) O objetivo era precisamente esse - dar valor ao que aconteceu ontem. Valorizar o trabalho deles que foi o desenho e o facto de terem ganho, de terem participado*» (MEOB1);

> «*ontem fizemos uma saída e que tem, precisamente, a ver com a escrita, porque fomos à feira do livro e as crianças foram dizer uma poesia (...) hoje, tinha todo o seguimento, toda a ordem cronológica, seguir com o registo da visita de ontem. E então eu fiz o registo com os meninos (...) O registo em desenho e agora vamos fazer o registo escrito*» (MEOB2).

A sua prática educativa também é alicerçada, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, na realização de atividades em que as crianças viram utilizar a escrita com diferentes objetivos, designadamente nas resultantes das vivências de cada criança/grupo, tal como o podemos verificar pela leitura ao Gráfico 9 - Intencionalidade educativa da educadora.

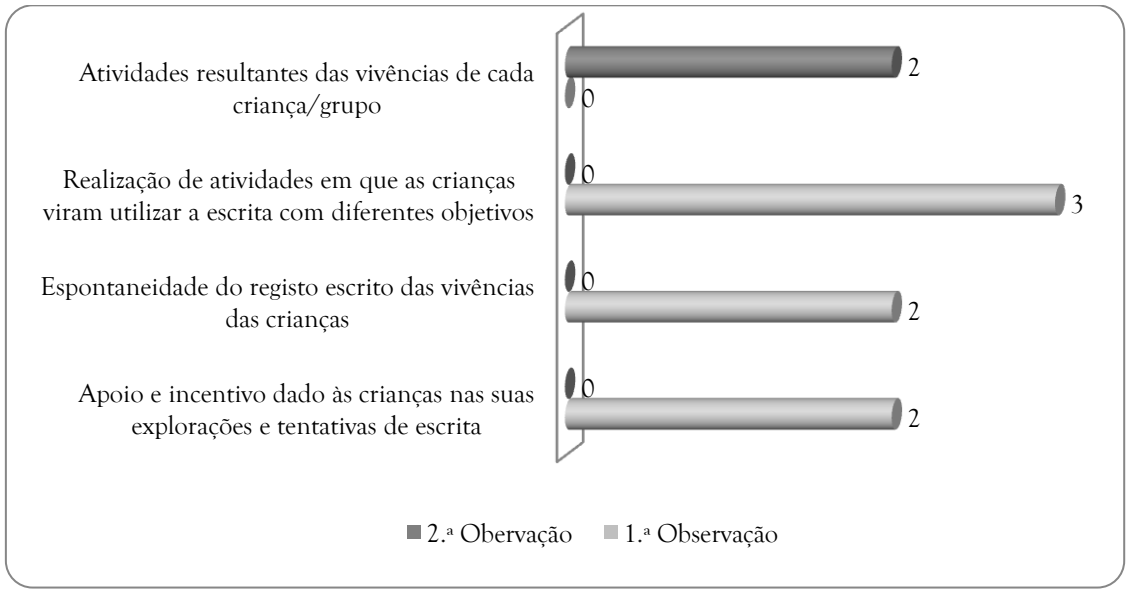


Gráfico 9 - Intencionalidade educativa da educadora

De forma mais particular, o desenvolvimento dessas propostas consistiu:

a) no desenvolvimento de atividades de correspondência escolar, o que transmite às crianças o reconhecimento e a valorização da escrita como forma de comunicação, como um ato social;
b) na realização de atividades em que as crianças viram utilizar a escrita para registo de vivências do grupo e a sua consequente exploração;

c) na utilização da linguagem escrita no registo de vivências das crianças com a participação da família, realizados em casa;

d) e no registo de uma atividade realizada pelo grupo, em que Madalena escreveu à frente das crianças e, posteriormente, leu a sua escrita.

A funcionalidade e a utilidade da escrita (Quadro 34 – A utilidade da escrita) também são outros dos conceitos que Madalena faz questão de transmitir ao seu grupo de crianças, utilizando, como exemplo, o Diário de Grupo,[169] que possui uma dimensão curricular referente ao processo de abordagem à linguagem escrita, uma vez que parte dos interesses e necessidades da criança, tornando a escrita um processo relevante e interessante na sua vida.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
A utilidade da escrita	Importância da utilidade da escrita – agora e no futuro das crianças	2
	Escrevemos porque não nos podemos esquecer/consideramos importante	1
	Aprendemos a escrever porque é importante aprender	1

Quadro 34 - A utilidade da escrita

A propósito dos dados apresentados no quadro, ilustramos um exemplo que nos descreveu aquando da sua entrevista inicial:

> «*E há dias, nós estávamos precisamente a reunir e a ler/preencher o diário, e o* [Carlos] *disse-me que "O* [José] *não brincou comigo" ou "Gosto que o* [José] *brinque comigo", qualquer coisa assim. E eu ia escrever e de repente o* [Carlos] *disse: não, mas tu já escreveste! Ele estava-se a recordar aquilo que já me tinha dito: tu já escreveste! Já escrevi...? Está aqui! É um miúdo que tem três anos e estava lá escrito. Está lá escrito, que eu posso mostrar-lhe o diário que está lá em baixo* [na sala de atividades]. *É uma coisa incrível! Ele disse logo: está aqui, Madalena, tu já escreveste! Fiquei de "boca aberta", porque eu já não me lembrava de o ter escrito. Uma coisa incrível e só tem três aninhos! É assim, é um hábito! É a funcionalidade da escrita. A sua importância, agora e futuramente, na vida do grupo*» (E2).

Segundo Madalena, a prática da escrita, enquanto processo de escrever como forma de registar e de comunicar com os outros – no fundo, encarado como um ato social – é algo que se adquire, como outro hábito qualquer, nas suas próprias palavras:

[169] Trata-se de um instrumento de pilotagem do modelo pedagógico MEM, constituído por quatro colunas, correspondendo, de um modo geral, a quatro áreas: as ocorrências positivas e as negativas, as realizações mais significativas e as propostas/sugestões de trabalho a realizar (Garcia, 2010), o que se pode traduzir em: "O que fizemos"; "O que queremos fazer"; "O que gostamos"; e "O que não gostamos".

> «*Tal como as crianças têm o hábito de comer batatas fritas e chocolates, têm o hábito de ir para a cama tarde, lá em casa. Se na sala nós temos o hábito de escrever porque sim, escrever porque é importante escrever, escrever porque não nos podemos esquecer de algo, aprender porque é importante aprender, as crianças vão aprendendo esse hábito. Crescendo com os hábitos, bons ou maus. E na nossa sala só queremos bons hábitos e as coisas aparecem!*» (E2).

As histórias, por nós entendidas como um elemento potencializador da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita, são uma de entre muitas das estratégias utilizadas por Madalena, nas suas propostas educativas ao grupo, como forma de contacto com esta área do saber e aquisição de hábitos de literacia (Quadro 35 – Estratégias promovidas de abordagem à linguagem escrita).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias / atividades promovidas	Exploração/reconto das histórias	4
	Diário onde se regista a vida do grupo	1
	Exploração das rimas a partir do nome das crianças	1
	Exploração oral e escrita de palavras/letras diversas e com significado para o grupo	1
	Segmentação silábica de palavras	1

Quadro 35 - Estratégias promovidas de abordagem à linguagem escrita

Prosseguindo na análise dos dados, constata-se que Madalena também faz questão de se socorrer do registo (de vivências das crianças e/ou do grupo, de inventários de materiais dos diferentes espaços da sala e de peças constituintes de jogos), da exploração de rimas e da segmentação silábica a partir do nome das crianças, dos mapas de tarefas e de presenças e do mapa de atividades[170], pelo que, segundo diz, «*a qualquer momento nós fazemos o registo escrito*» (E1). Além do que, esclarece:

> «*[t]ambém trabalho sempre muito as rimas com os nomes deles, palavras diversas, a divisão silábica dos nomes e de palavras e eles gostam muito, inclusive às vezes é um trabalho de fim de semana que vai no caderno de fim de semana, de interação com as famílias*» (E2).

Neste campo, o papel do educador também deve ser, para Madalena, o de proporcionar situações em que as crianças possam ter a oportunidade de explorar um procedimento de escrita, de forma natural e espontânea, tentando fazer os seus próprios registos, pelo que, como nos diz:

[170] Neste instrumento (de gestão partilhada), as crianças inscrevem-se no espaço da sala em que pretendem desenvolver as suas ações, no período de atividades não orientadas pelo educador.

> «*temos um ficheiro com os nomes deles, um cartão com o nome. Há dias uma menina quis ir fazer o seu nome e foi lá buscar o cartão, não é que eles estejam já a dar muita importância, não estão, mas nós fizemos logo no início do ano, foi um dos pontos de identificação de cada um, foi o cartão com o nome e quem lá quiser ir buscar, vai buscar*» (E2).

Neste sentido, Madalena não esconde as suas expectativas e sabe que «*há crianças que se interessam mais para trabalhar na área da escrita, há crianças que se interessam menos, mas que a qualquer momento despertam*» (E2).

Relativamente à escrita do nome por parte das crianças, de forma independente, não podemos deixar de salientar uma situação que ocorreu, na nossa presença, na sala de atividades, numa das sessões de observação: «*Duas crianças, de forma autónoma, foram buscar o seu cartão e copiaram o nome no registo. Uma delas veio, vitoriosamente, mostrar o seu feito à investigadora*» (MOB2).

Quando questionada sobre a aprendizagem que a criança possa fazer, relativamente à linguagem escrita, como potencial fator de sucesso educativo, também Madalena revela a sua preocupação com a transição para o nível educativo seguinte, afirmando:

> «*eu penso que eles vão seguir para o 1.º ciclo muito capacitados e muito estruturados e organizados, em temos de lateralidade, em termos de compreensão da importância da escrita, muito bem para o 1.º ciclo. Aliás, eu posso acrescentar que tenho contactado com a professora do 1.º ciclo que este ano tem crianças que eu tinha na minha sala e que desenvolveram logo uma grande aptidão para escrever, para escrever no quadro, para escrever na folha deles, com uma capacidade enorme*»;
>
> «*E depois para o 1.º ciclo, é meio caminho andado. As crianças estão muito bem e em segurança fazem os seus trabalhos e depois começam a ler. Há dias encontrei uma mãe que me disse: ele já lê tudo, Madalena, ele já lê tudo! E isto foi logo no princípio de janeiro. Fenomenal, fenomenal! Pronto, isto enche assim uma pessoa de orgulho, de saber que as crianças não tiveram dificuldades*» (E2).

Essa preocupação com a transição para o nível educativo seguinte também se evidencia na forma como tenta transmitir segurança às crianças, valorizando os seus conhecimentos, como se tornou patente na seguinte situação que nos foi dado observar:

> «*Enquanto lia a carta, foi interrompida por outra educadora que trazia bilhetes para as crianças assistirem ao circo. No momento, interrompeu a leitura da carta e explorou, junto do grupo, mais uma vez levando-os a tentarem adivinhar do que se tratava. As crianças conseguiram perceber do que se tratava, pois reconheceram logo o logotipo do circo. A educadora, entusiasmada, disse que as crianças já sabiam "ler"*» (MOB1).

Além disso, Madalena considera que se trata do seu

> «*crescimento, é a autoestima, é a capacidade de dizerem que sabem, que conhecem, que aprenderam, mostrar aos outros o que aprenderam e é a valorização do trabalho deles aos olhos dos outros. Isso, para as crianças, é importantíssimo para elas*» (E2).

O papel do educador poderá constituir-se como um reflexo desta forma de linguagem enquanto potencial fator de sucesso educativo para a criança. Contudo, para Madalena, esse aspeto também se configura como um algo que será constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida:

> «*Eu acho que sim, eu acho que sim, até porque quando nós não sabemos alguma coisa na sala, vamos ali ao armário e temos sempre um livro, que é uma base escrita muito importante, não só para as histórias, mas para saber alguma coisa. Uma fonte de conhecimento, transmissão de saberes, de tirar dúvidas, de aprender muita coisa*»;
>
> «*pois é claro que as crianças aprendem tudo o que nós lhes ensinamos! Tudo! Palavrões, boa educação, boas maneiras, bons modos, tudo! Ora, se nós trabalharmos a escrita, nos mais variados momentos, a propósito das mais variadas razões, está claro que eles só podem aprender!*» (E2).

Organização e gestão do ambiente educativo

Na organização e gestão que faz do ambiente educativo,[171] na sua sala de atividades, Madalena não tem «*o hábito de escrever "porta" ao pé da porta, não, nada disso. São coisas concretas de facto, vivências, histórias de memória do grupo, experiências*» (E2), segundo nos disse.

Faz, sim, questão de que a linguagem escrita esteja presente na sala (Quadro 36 – organização e gestão do ambiente educativo), nos diferentes espaços e das mais variadas formas, para que as crianças tenham um contacto permanente e diversificado com este tipo de linguagem, afirmando a propósito:

> «*Temos a área da ciências, se calhar não está lá nada escrito, mas é a tal memória visual do grupo, onde cada experiência que acontece está lá uma fotografia ou um registo de um desenho. Há dias tivemos aqui uma professora das ciências que fez um registo para os meninos e que já está lá na área das ciências. Por exemplo, na área dos jogos, não temos nada escrito relacionado com os jogos, não chegámos a fazer o inventário dos jogos. Mas temos na área da casinha um inventário da casinha: o que é que se pode fazer na casinha, ficou escrito. O que é que há na casinha. Na biblioteca, temos o inventário da biblioteca*» (E2).

[171] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E2) e das observações efetuadas (MOB1 e MOB2) pelo que, assinalaremos em cada situação, a sua fonte.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Organização e gestão do ambiente educativo	**Presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala**	Tentativa da presença da linguagem escrita nos diferentes espaços/situações educativas	5
	Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala	Mapa/tabela das tarefas	1
		Mapa das áreas de atividades	1
		Registos de atividades	8
		Inventário dos materiais existentes/atividades possíveis nos diferentes espaços	4
		Espaço da biblioteca com todo o material que lá existe	1
	Criação de espaços para a exploração da linguagem escrita	Existe um espaço construído para o efeito	2
		Costuma existir sempre, mas neste ano letivo ainda não foi construído	1

Quadro 36 - Organização e gestão do ambiente educativo

Como podemos verificar pela análise do Quadro 36, além da atenção atribuída à presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala, a sua diversidade é a subcategoria que mais se destaca, diversidade essa que compreende o recurso às seguintes estratégias: mapa/tabela de tarefas; mapa das áreas de atividades; registos de atividades; inventário dos materiais existentes/atividades possíveis nos diferentes espaços; e o espaço da biblioteca com todo o material que lá existe.

Além dos espaços enumerados, quando questionada sobre a existência (ou a criação) de um espaço próprio na sala, para que a criança possa explorar livremente a linguagem escrita, sentimos alguma "distorção" no discurso de Madalena ao afirmar:

> «*Há uma área definida para o desenvolvimento da escrita* (...) *aliás, na sala já está definido um espaço, que depois podemos ver quando terminarmos a entrevista, um espaço onde estão afixados todos os textos dos meninos que são ou as novidades de fim de semana, ou, por exemplo agora no Carnaval, o dia em que os meninos vieram vestidos*» (E2).

Entretanto, na mesma entrevista, mais à frente, menciona que «[n]*este momento, neste ano letivo, não tenho ainda um espaço específico porque, lá está, não temos ainda os tais ficheiros, nada de muito trabalho ali concentrado no tal espaço*»(E2).

Pela análise feita ao seu discurso entendemos que, apesar da criação (e já existência) do espaço destinado à exploração da linguagem escrita, por parte das crianças, durante o segundo período letivo[172], o trabalho desenvolvido ainda não estava muito concentrado no mesmo. Todavia, tinha como intenção, passadas algumas semanas, já ter uma caixa com letras magnéticas e um ficheiro de cartões com os nomes das crianças, facto que tivemos oportunidade de verificar nas nossas sessões de observação.[173]

Tal como o verbalizou inicialmente, no terceiro período Madalena já tinha criado um espaço para a exploração da linguagem escrita, por parte das crianças.

Não verificámos a utilização/valorização desse espaço por parte das crianças. Pudemo-nos, no entanto, aperceber que recorrem aos materiais lá existentes para a exploração das suas tentativas de escrita, noutros espaços da sala, tais como as mesas de trabalho ou o espaço da biblioteca (Gráfico 10).

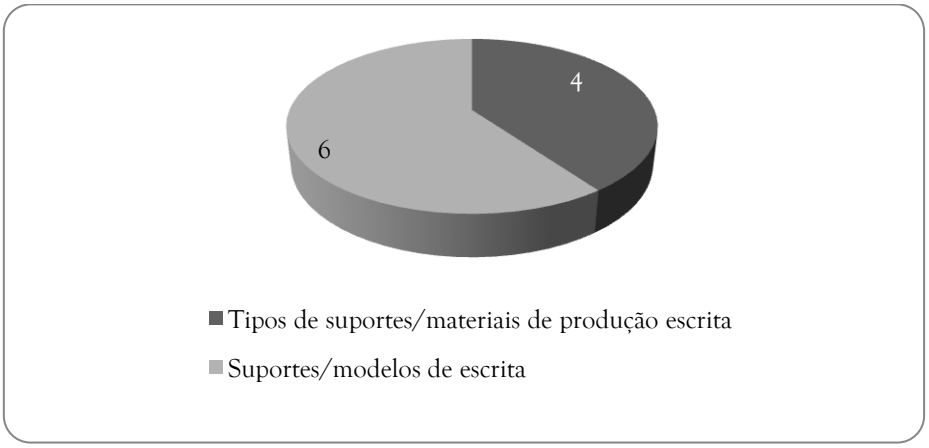


Gráfico 10 - Materiais existentes no espaço da escrita

Analisando mais detalhadamente os dados do Gráfico 10 - Materiais existentes no espaço da escrita, verificamos que esses suportes/materiais de escrita eram constituídos por folhas A4, lápis de cor e de carvão, marcadores e computador. Enquanto os suportes/modelos de escrita eram: revistas; panfletos; jogos de letras; ficheiros de palavras e de letras; cartões com os nomes das crianças.

Tal como já tivemos oportunidade de referir, o facto da educadora constantemente recorrer à escrita como forma de registar as vivências das crianças poderá justificar a quantidade e a diversidade de suportes escritos existentes na sua sala, como tivemos a oportunidade de observar.

[172] Altura em que realizámos a entrevista inicial.
[173] No terceiro período, em que procedemos às nossas sessões de observação.

A maioria desses registos revela qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração, no entanto nem todos estão em bom estado de conservação, nem ao alcance das crianças (alguns junto ao teto). Consideramos, pelo que nos foi possível observar e analisar, que este facto resulta da intencionalidade de Madalena em constantemente aproveitar as diferentes situações para registar, por escrito, as diferentes vivências das crianças, pelo que a questão estética não será uma das suas maiores preocupações, tal como nos esclarece: «*mas como eu disse, eu aproveito todo e qualquer momento para trabalhar a escrita, seja para registar algo*» (E2).

Em contraponto, na quantidade e diversidade de registos expostos na sala de atividades, é bem explícito e claro o seu conteúdo, disto facilmente se depreendendo o trabalho que está a ser desenvolvido pelo grupo (Gráfico 11).

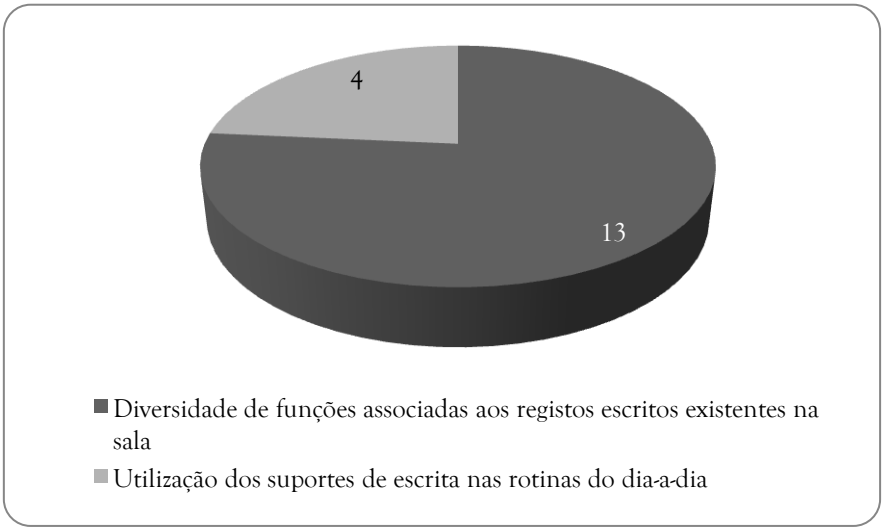


Gráfico 11 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Especificando a análise do Gráfico 11 - Formas de linguagem escrita presentes na sala, podemos afirmar que a diversidade de registos e de funções a eles associada reporta-se a: vivências das crianças; histórias e poesias; cartazes; avisos aos pais; projetos e atividades em desenvolvimento; correspondência escolar; etiquetas de material; dossiês com as produções das crianças e cabides que estão etiquetados com os seus nomes próprios; cartões com os nomes das crianças; identificação dos seus nomes nas garrafas de água.

Na verdade, todo o espaço da sala é aproveitado para colocar os registos escritos, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita" (porta da sala, colunas, costas de armários). Em suma, constata-se que todos os registos têm o título associado.

Por outro lado, existe também a preocupação, por parte de Madalena, na utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia, sobretudo nos instrumentos de gestão partilhada: mapa de atividades (desenho, pintura, recorte, plástica, escrita, jogos, biblioteca, casinha, experiências);[174] mapa de presenças; mapa do tempo; e mapa de tarefas.

Salientamos ainda que entre as duas sessões de observação, registámos a introdução e a substituição de suportes escritos existentes na sala (intraobservacionais) o que revela o seu carácter dinâmico relativamente à abordagem à linguagem escrita.

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

No caso de Madalena, como atrás deixámos expresso, à data da segunda fase de recolha de informação (entrevista e observação), tinha a seu cargo um grupo de 3 e 4 anos de idade, situação que não nos levou a exclui-la do nosso estudo pela pertinência do seu testemunho e por ter mantido a sua atuação pedagógica no que à abordagem à linguagem escrita respeita.

Estas evidências vieram a confirmar-se, não apenas em relação ao seu testemunho verbal como posteriormente, em termos de atuação pedagógica, mas também no resultado observado nas crianças do seu grupo, revelando estarem já despertas para esta forma de linguagem.

Foi logo no segundo período letivo[175] que Madalena nos relatou alguns episódios, que corroboram o que acabámos de afirmar e que passamos a apresentar recorrendo a passagens do seu discurso:

> «*Ainda há pouco a* [Inês], *a tal menina do homem estátua, estava-me a dizer...veio cá o técnico dos computadores esta tarde e de repente, ela estava a olhar para o computador, porque o computador tinha ficado todo negro no ecrã e de repente olha para o computador e vê lá o "M" do Mac Donald's e diz: ai, eu estive com o meu pai a comer no Mac Donald's! E aí eu percebi que era o "M" do Mac Donald's. E depois ainda diz que "É o "M" de* [Mariana], *que é a mana dela. É, eles são pequeninos, mas já têm muita atenção a essas questões. E a nós não nos pode escapar nada do que dizem*»;

[174] Este instrumento tem uma ilustração associada à palavra.
[175] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E2) e das observações efetuadas (MOB1 e MOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

> «*Hoje, quando abrimos o tal jogo novo, que estivemos a ver as peças todas, a quantidade das peças que eu disse há pouco, estava lá uma peça que tem a forma do "H" e um dos miúdos mais novos, o* [Fábio], *que é muito vivo, uma criança espertíssima, atenta aos mais pequenos detalhes na rua, aos bichinhos, tudo, tudo, tudo, disse logo: É o "H", Madalena! Muito bem, é o "H"* (...) *Não é o "A", nem o "B" ou o "C", porque as mães às vezes lá em casa começam a brincar com o a, e, i, o, u, não, era o "H"! E era o "H" mesmo!* [risos]. *Três anos, apenas. É uma coisa incrível!*» (E2).

Outras competências, conhecimentos e interesses por parte das crianças foram para nós evidentes, nas duas sessões de observação (Gráfico 12 - Competências manifestadas). Assim, em relação à consciência fonológica, as crianças já segmentam silabicamente palavras, bem como identificam palavras que começam com a mesma letra.

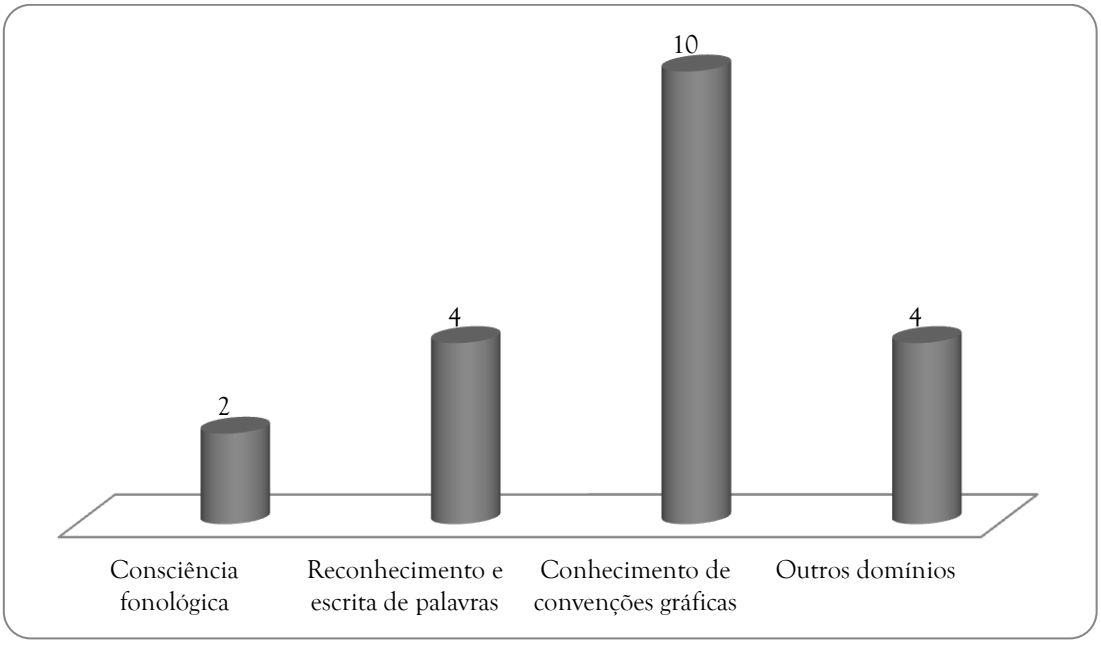


Gráfico 12 - Competências manifestadas

No que ao reconhecimento e escrita de palavras respeita, algumas destas crianças já reconhecem algumas palavras do seu quotidiano (o nome dos colegas); sabem isolar uma letra; conhecem algumas letras; e escrevem o seu próprio nome (com recurso a modelo).

A este propósito, contava-nos Madalena que «*o* [Carlos] *que é também dos mais novos, já conhece perfeitamente o nome dele em qualquer contexto que nós o escrevamos, o registo*» (E2).

No que ao conhecimento de convenções gráficas se reporta, apercebemo-nos que estas crianças sabem como pegar corretamente num livro e conhecem o sentido direcional da escrita. Por último, no respeitante a outros domínios, as crianças manifestam o conhecimento de que escreve mais devagar do que se fala, reconhecem a importância do registo escrito, sabem que a oralidade pode ser registada na escrita e identificam palavras que começam pela mesma letra.

Tivemos ainda a oportunidade de registar aquilo que denominámos por "atitudes de escrita" das crianças (Gráfico 13 - Atitudes de escrita): 3 na primeira sessão de observação e 2 na segunda sessão de observação.

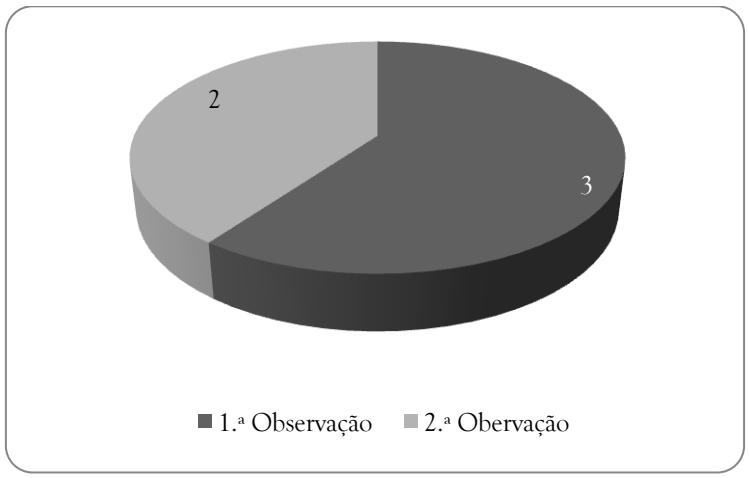


Gráfico 13 - Atitudes de escrita

Verificámos, pois, que as crianças demonstram envolvimento nas suas atividades de escrita, assim como autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas, confirmadas através da realização de ações de escrita no seu caderno de atividades, bem como o registo, por iniciativa própria, do nome e data nas suas produções, tal como o registámos:

> «*Denotamos a autonomia e a iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas – neste caso, espontaneamente, recorreram ao seu cartão para a escrita do seu próprio nome no seu trabalho individual. Além disso, registamos o envolvimento das crianças nas atividades de escrita ao demonstrarem interesse nas atividades relacionadas com esta área do saber*» (MOB2).

Concomitantemente, as aprendizagens que as crianças possam fazer, assim como as competências que desenvolvem e, em situação as manifestam, revelam-se fruto da atuação pedagógica de Madalena, junto destes meninos de 3 e 4 anos de idade.

Perspetiva reflexiva

Para Madalena, o facto das crianças espontaneamente verbalizarem as suas vivências é algo que já faz parte das suas rotinas:

> «*Faz parte do dia-a-dia, espontaneamente as crianças falam, porque são estimuladas, são habituadas a falar, a transmitir coisas das vivências delas e eu registo* (…) *As crianças estão habituadas e quando dizem já é mesmo com a intencionalidade de que eu escreva. Estão habituadas a que seja assim*» (MEOB1).

Atribui muita importância, não só às atividades por si propostas, no que à linguagem escrita respeita, mas também ao facto de solicitar às crianças que façam o seu registo através do desenho, pois considera a representação gráfica o início da forma escrita, tal como o expressa, nas suas próprias palavras:

> «*Eu atribuo muita importância uma vez que peço para as crianças desenharem, aquilo que cada um quer desenhar de acordo com aquilo que aconteceu* (…) *É assim: o desenho é o início da escrita. As crianças quando não escrevem, o que é que elas têm para representar o real e para representar aquilo que querem? É o desenho*» (MEOB2).

Madalena revela segurança na sua forma de trabalhar, o que depreendemos das suas palavras, quando afirma, em relação a uma possível repetição das propostas apresentadas ao grupo: «*Sim, fazia da mesma forma*» (MEOB2).

Na entrevista inicial, Madalena referiu que ao planificar de acordo com as OCEPE, com as MA e ainda com o seu método de trabalho, suportado pelo modelo pedagógico do MEM, sentia segurança para construir o seu PCG. Salientamos o facto de que este documento, apesar de definido no início do ano letivo, pode (e deve) ser uma planificação que se pretende flexível, tal como o depreendemos das suas palavras, ao considerar a existência de harmonia entre o planificado no seu PCG e a sua atuação pedagógica:

> «*Sim, sim, sim. Por exemplo, há atividades que eu consigo retirar das crianças muita informação. Há outras atividades que às vezes desenvolvemos e que as crianças espontaneamente não dizem tantas coisas. Mas sim. Foi um projeto que surgiu depois e que encaixa perfeitamente* [no PCG], *porque é sempre importante registar a importância da alimentação saudável, de uma vida saudável, e tudo isso escrito tem ainda mais valor*» (MEOB1).

Todavia, não descarta eventuais mudanças no futuro, afirmando que

> «*No futuro, claro que sim! As crianças vão crescendo, pois está claro que vou mudar* (…) *O grupo está a crescer e é como eu digo, no futuro, que vai ser para o ano, as ocorrências da manhã vão ser orientadas com os objetivos que eu tenho de tentar que o grupo se organize neste momento da manhã* (…) *Porque o grupo vai crescendo e tem que se acalmar um pouco mais porque é um grupo muito agitado. É esse o plano que eu vou fazer para o futuro*» (MEOB1 e MEOB2).

São as palavras transcritas que nos evidenciam a tentativa de permanente adequação da sua prática educativa aos reais interesses e necessidades por parte das crianças.

CASO III – A EDUCADORA ADRIANA

A pessoa e a profissional

Foi após dezasseis anos de serviço que, com o bacharelato concluído na Escola do Magistério Primário de Faro, Adriana[176] teve oportunidade de tirar a licenciatura em educação de infância, através do CFCP.[177]

Atualmente, com 50 anos de idade e 27 de serviço, o que destaca na sua formação contínua, entre o término do bacharelato e a licenciatura, foi a frequência de dois cursos de formação para professores de educação especial (um com 210 horas, em Lisboa, e outro com 105 horas, em Faro).

Iniciou a sua atividade profissional no mesmo ano em que se formou como educadora de infância, tendo exercido sempre a sua atividade profissional em diferentes jardins de infância da rede pública do ME, mas nem sempre no ensino regular. Entre os anos de 1988 e 2006 esteve destacada na educação especial, tendo chegado a ser membro da equipa de coordenação da educação especial numa cidade do sotavento algarvio.

Após este período na educação especial, regressou ao jardim de infância, onde foi eleita coordenadora do Conselho de Docentes da educação pré-escolar e membro do Conselho Geral do Agrupamento, por dois mandatos, com termo no ano letivo de 2012/2013. É nessa instituição, situada numa cidade do sotavento algarvio e onde se encontra colocada desde o ano de 2006, que Adriana exerce, atualmente, a sua atividade como educadora.

[176] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Adriana, está organizado no Anexo XXVI).

[177] Conferente do grau de licenciatura.

O Projeto Curricular de Grupo

O jardim de infância onde Adriana exerce atualmente, conta com três salas de educação pré-escolar e partilha o mesmo espaço geográfico com mais duas escolas do 1.º ciclo, mas, no tempo do recreio, as crianças dos dois níveis de ensino não se juntam, brincando em espaços diferenciados. Todavia, Adriana afirma que existiu sempre uma boa e permanente articulação com o 1.º ciclo, através, por exemplo, do projeto "Turma Amiga".[178]

Entre a equipa pedagógica do jardim de infância existe também uma boa relação, verificando-se, de igual modo, o desenvolvimento de projetos de articulação entre salas, designados de "Troca de salas", situação em que as crianças, semanalmente, visitam as outras salas e realizam atividades de escolha livre. Outro projeto existente na educação pré-escolar é o denominado "Roda-Viva": uma vez por trimestre formam-se novos grupos que integram crianças das três salas e, em cada uma delas, são desenvolvidas atividades, planificadas pela respetiva docente, dentro da mesma área de conteúdo, mas com competências diferenciadas. Além disso, durante as épocas festivas, os grupos realizam atividades em conjunto com uma elevada participação das famílias.

É no contexto profissional descrito que Adriana assume o PCG como um documento que, mais do que importante,

> *«é um documento essencial, primeiro que tudo. É essencial. É nele que se concentra toda a intencionalidade que pretendo desenvolver com o grupo. Ou seja, é nele que vou avaliar, planificar, reformular, definir, portanto, é todo um documento de base de trabalho. É assim que eu o vejo».*[179]

Para Adriana, o PCG também se constitui como a sua base de trabalho, em termos de construto curricular, assumindo-o como um documento em que faz uma avaliação diagnóstica do grupo, como o deixa expresso nas seguintes palavras:

> *«Começamos por desenhar livremente, isto a nível do grupo, e partindo assim do início do ano, até porque quando chegam cá já sabem coisas. Depende muito do ponto de partida, mas normalmente é deixá-los fazer livremente, ver o que é que eles já são capazes de fazer e depois traçar um objetivo».*

[178] Terminologia adotada, também neste Agrupamento de Escolas, mas diferente do enunciado anteriormente por Madalena, por se tratar de Agrupamentos diferentes. No caso de Adriana, este projeto consistia na interação entre as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 3.º ano de escolaridade, através de uma atividade denominada "Ler para contar", em que os alunos do 1.º ciclo se dividiam em grupos e escolhiam uma história que, após a sua preparação, seria contada às crianças do jardim de infância (sem a leitura do livro como suporte). Após o seu conto, de forma cooperativa, as crianças dos dois níveis educativos trabalhavam em atividades diferenciadas como forma de explorar a história contada.

[179] Neste ponto todas as transcrições são todas da entrevista inicial (E3).

Com a definição do(s) objetivo(s) a alcançar, posteriormente pode planificar, reavaliar e reformular o seu plano educativo inicialmente traçado, em cada ano letivo, como resposta às necessidades educativas e aos interesses de cada criança em particular e do grupo em geral.

Para a sua construção, no que aos pressupostos teóricos respeita, baseia-se essencialmente nas orientações emanadas do ME, tais como as OCEPE, entre outros documentos legais, como a própria enuncia:

> *«a Circular n.º 17* [Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar], *que define todos os passos que devemos seguir para a concepção do documento. A partir daí, em cada aspeto que é referido nessa Circular, eu vou preencher em função dos dados que recolho. Relativamente aos pressupostos teóricos, há um aspeto que refere a metodologia, a própria concepção do trabalho, e são esses pontos que eu vou fundamentalmente preencher».*

Em resposta às diretrizes definidas no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro, é também no seu PCG que explana o seu método de trabalho, que se baseia, essencialmente,

> *«no construtivismo. Para mim continua a ser, das várias abordagens que podem ser feitas, para mim o construtivismo é aquela que eu vejo que me preenche e que eu vejo que vai ao encontro das necessidades das crianças. Portanto, tem que ver com a experiência, com a possibilidade de reformular, de experimentar, de criar, de transformar e de aprender com base em vivências próprias. Portanto, continuo a basear-me muito nessa perspetiva».*

Pelas suas palavras, depreendemos que Adriana assenta a sua prática numa perspetiva socio construtivista, apresentando propostas de atividades situadas na ZDP (Vygotsky, 1979) de cada criança.

Por conseguinte, o PCG apresenta-se-lhe como um documento aberto e flexível, tal como a sua própria prática pedagógica, em que efetivamente lhe é possível refletir as suas características pessoais e profissionais, construídas ao longo do tempo, sendo a sua principal preocupação a de dar resposta às necessidades das crianças com quem desenvolve a sua prática educativa.

Entre os elementos que considera integrantes e fundamentais na construção do PCG, Adriana refere que o diagnóstico e a caracterização do grupo, no que respeita aos seus interesses e necessidades, assim como as linhas orientadoras do Projeto Educativo de Agrupamento, são os que se revestem de maior importância, tal como expressa nas seguintes afirmações:

«Penso que é importante e é isso que normalmente fazemos, partimos das orientações que constam do Projeto Educativo da Escola, primeiro que tudo, quais são as linhas orientadoras do Agrupamento, que caminho é que este Agrupamento realmente pretende para os seus alunos. Com base nessas orientações, começo então a tentar chegar ao grupo, portanto serão os dois extremos, vamos lá: será o do Agrupamento e será o do grupo. E estes dois extremos têm que se tocar. Portanto, todo o processo, desde as linhas orientadoras do Agrupamento, do projeto educativo até àquilo que eu faço com as crianças, têm que ser coincidentes. Só assim é que eu tenho a certeza, ou quase a certeza ou, pelo menos, a preocupação, de certeza, que estou a ir ao encontro das linhas orientadoras do Agrupamento também».

No cômputo geral, apesar de estar certa quanto ao modo de construir este tipo de documento (diríamos mesmo, instrumento de trabalho), Adriana confessa as suas dificuldades na operacionalização desse processo, tal como se observa na leitura ao Quadro **37** - Operacionalização do Projeto Curricular de Grupo.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Operacionalização	Dificuldades na sua construção por ser um documento aberto	2
	Tentativa de melhorar sempre no ano letivo seguinte	1
	Não é um documento simples de se construir	2
	Documento que requer uma constante reflexão/avaliação para eventual reformulação ao longo do ano letivo	3
	Alterações advindas de um melhor conhecimento do grupo ao longo do ano letivo	1

Quadro 37 - Operacionalização do Projeto Curricular de Grupo

Pela leitura dos dados, depreendemos que considera mesmo que não é um documento simples de se construir, pois requer uma constante reflexão e consequente avaliação, para uma eventual reformulação ao longo do ano, e que se constitui como consequência direta de um melhor e mais aprofundado conhecimento do grupo de crianças que vai adquirindo no decorrer do ano letivo.

Afirma serem muitas as variáveis a que um educador tem que dar resposta na construção do PCG, pelo que facilmente fica com a sensação de que falta sempre algo:

> «*Portanto, poder-se-ia dizer assim: mas afinal até que ponto, no final, está adequado e está de acordo com o que estava no início? Tem que estar, porque o projeto educativo é construído com base na participação dos docentes. Portanto, tudo o que tem a ver com a educação pré-escolar tem que estar contido nesse projeto. Nessas linhas orientadoras do projeto educativo. E assim faz todo o sentido que a partir daí se chegue então às crianças. A partir de quê? Do projeto curricular de escola, do plano anual de atividades e do Projeto Curricular de Grupo. E tudo isso tem que estar de acordo com as linhas orientadoras. É uma grande ginástica e é difícil. Não é tão linear quanto se pensa. Eu própria, na realização do projeto curricular, sinto dificuldades, mesmo com os anos de serviço que eu tenho, porque parece que não é um documento acabado e que nós possamos dizer: está certo.*
>
> (...) *há sempre ali a sensação de que falta qualquer coisa, ou que não está escrito da melhor maneira, ou que não está suficientemente claro, ou que não se chegou à profundidade de onde se poderia chegar. É sempre essa sensação, parece que fica sempre algo por fazer e no outro ano tenta-se melhorar, e no outro ano tenta-se melhorar...não é um documento muito simples. Eu, pelo menos, penso que não é um documento muito simples de se fazer. Não*».

Não será, portanto, de admirar que Adriana também encare este instrumento de trabalho como algo em permanente construção, ao longo do ano letivo, e o qual consulta várias vezes (menos do que gostaria). Garante que, à data da entrevista inicial, já o escreveria de forma diferente, pois é um documento construído sob alguma pressão, tal como nos explica:

> «*Sinceramente é difícil, até porque é um documento que tem que ser lido várias vezes e nem sempre o consigo fazer, reconheço isso perfeitamente. É um documento que é feito no início do ano e que deverá ser lido ao longo do ano* (...) *ele acompanha* [o grupo], *mas a meio do ano, quando eu o for ler, de certeza que há coisas que eu quereria mudar. Se fosse escrevê-lo naquele momento mudaria, porque já conheço melhor o grupo, porque se calhar não me consegui exprimir e não consegui definir exatamente aquilo que eu pretendia, sabendo mesmo aquilo que queria, mas depois no momento, porque também trabalhamos muito sob pressão. Há prazos e muitas vezes temos que fazer e estar feito. Depois quando o vamos ler, passado um mês ou dois, nós dizemos assim: realmente esta parte aqui, eu devia ter especificado um bocadinho melhor, ter desenvolvido um pouco melhor...pronto, é nesse aspeto*».

Tratando-se de um grupo de crianças com 5 anos de idade, em vésperas do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico, Adriana coloca em jogo as suas expectativas em relação ao mesmo: «*Tenho um grupo de 5 anos, portanto, referenciando-me mesmo ao grupo, tenho um grupo de 5, 6 anos, de crianças que vão para o 1.º ciclo. Portanto, há aqui grandes expectativas em relação a este grupo*». Deste modo, os principais objetivos definidos no PCG vão ao encontro, essencialmente, da formação e desenvolvimento pessoal e social e dos pré-requisitos de aprendizagem da leitura e da escrita (Quadro 38 – Principais objetivos presentes no Projeto Curricular de Grupo), o que espelha o habitualmente esperado, em termos genéricos, por parte da sociedade em relação à escola: escrever, ler e contar.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Principais objetivos	Desenvolvimento da autoestima/autoconfiança	3
	Desenvolvimento global	1
	Desenvolvimento da formação pessoal e social/como ponto de partida para outras áreas	1
	Desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita	1

Quadro 38 - Principais objetivos presentes no Projeto Curricular de Grupo

Consciente da "pressão" que é exercida em torno das crianças para que, após a entrada na escolaridade obrigatória, rapidamente aprendam a ler e a escrever, Adriana tem como principal preocupação, tal como os dados apresentados no quadro nos indicam, promover a autoestima e a autoconfiança às crianças com quem desenvolve a sua prática educativa,

> «*no sentido de eles terem os requisitos básicos para poderem encarar a mudança para o 1.º ciclo com naturalidade, sem receios, com segurança, com um sentido de autoestima bastante bom, que lhes dê segurança para enfrentar novas aprendizagens, fazendo-os acreditar muito naquilo que eles são capazes de fazer. Essa mensagem é um dos meus objetivos, é fortalecê-los, é fazê-los sentir que eles podem não saber que aquilo que o outro quer que eles digam, mas ter a certeza de que eles sabem coisas e é isso que lhes vai dar essa segurança*».

É nesse sentido que, no seu PCG, a área da abordagem à linguagem escrita

> «*Está implícita, mas também está de forma bastante clara, ou seja, integrada na parte do desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, mas eu dou-lhe um destaque especial, chamo-lhe mesmo área da escrita. Já faço isso há algum tempo por considerar que a escrita não é só o desenho. Eu refiro isso no projeto, que é na área da escrita, tudo o que tenha que ver com o traço, ou até com a letra, que também é um traço, estruturado, de outra forma, organizado em termos espaciais, com intencionalidade e por isso achei que esta área teria que ter realmente um espaço próprio, como tem as outras todas. E poderá ter os lápis, tem as canetas, tem os jogos de escrita, tem uma série de materiais que os leva a representar algo que eles pretendam representar, ou através de letras se quiserem escrever alguma coisa que eles já saibam. Ou através do traço, ou através do desenho. E daí achar que ela tem que ter um espaço próprio, materiais diversificados, que permitam à criança utilizar em função daquilo que poderá querer exprimir*».

Como se depreende do seu discurso, Adriana, na sua prática educativa, encara a escrita não apenas como um ato mecânico de produção de caligrafia (handwriting), mas essencialmente como linguagem, como uma forma de expressão e de comunicação a que a criança tem acesso através das mais diversas formas, designadamente através do desenho, enquanto representação gráfica das suas vivências, refletindo essa mesma concepção no seu PCG.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

Quando questionada sobre a sua intencionalidade educativa no que respeita à abordagem à linguagem escrita, Adriana, na construção do PCG, recorre às OCEPE, por as considerar uma referência à atuação do educador, tal como as suas palavras o expressam:[180] «*Sim. As Orientações Curriculares dão-nos um conjunto de referências, de aspetos, em que a criança poderá, dentro da área da linguagem, poderá adquirir determinadas competências. Claro que são sempre uma referência*».

No planeamento curricular faz a conciliação e o cruzamento das OCEPE com as MA. No entanto, faz questão de salientar que não se limita a estes dois documentos, encarando-os apenas como ponto de partida, como nos explica:

> «*Tento, tento. De certa maneira e, como já disse, não me limito aos aspetos que estão ali referidos e que, se não estou em erro, são cinco ou seis a nível da linguagem oral e abordagem à escrita, tem ali uns três sobre domínios, se não estou em erro, e depois cada subdomínio tem ali dois ou três aspetos. Portanto, não me limito, mas levo também em conta*».

Ao analisarmos os dados sistematizados no Quadro 39 – Clarificação da intencionalidade educativa respeitante à abordagem à abordagem à linguagem escrita, compreendemos a forma como Adriana encara o documento das MA, no que à clarificação da intencionalidade educativa alusiva à abordagem à linguagem escrita diz respeito.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Clarificação da intencionalidade educativa com as MA	São adaptáveis a qualquer faixa etária na educação pré-escolar	1
	Este documento foi ao encontro do seu método de trabalho	1
	Não clarificaram a intencionalidade educativa em relação à linguagem escrita	1
	As MA vieram limitar um pouco a intencionalidade educativa em relação à linguagem escrita	2
	As MA, em relação à linguagem escrita, são mais reduzidas que as OCEPE	1
	As MA vieram ajudar a clarificar a intencionalidade educativa do educador	4
	Servem como mais uma base de apoio ao trabalho desenvolvido pelo educador	2

Quadro 39 - Clarificação da intencionalidade educativa respeitante à abordagem à linguagem escrita

[180] As transcrições, neste ponto, são todas da entrevista inicial (E3).

De um modo geral, e após a leitura analítica do quadro, verificamos que, para Adriana, as MA vieram ajudar a clarificar a intencionalidade educativa do educador. Todavia, o mesmo não se aplica em relação à linguagem escrita, considerando, inclusive, que este documento veio limitar um pouco a intencionalidade educativa no que à linguagem escrita respeita, ao invés das OCEPE, que considera como um documento mais abrangente e "aberto", tal como o testemunha:

> «*Não tanto como esperava em relação à linguagem escrita. Aliás, essa é uma crítica que decorre de uma reflexão que já foi feita em grupo, e individualmente. Penso que a nível da linguagem escrita, as Metas vieram limitar um pouco. Porque estão tão reduzidas, em relação às Orientações Curriculares, que têm aquele conjunto de referências, de aspetos que podem ser trabalhados a nível da linguagem escrita, e que nas Metas resume-se a quatro ou cinco aspetos. Penso que as Metas, relativamente a esta área, vieram limitar*».

Julga mesmo que as MA são um documento inacabado, que deve continuar a ser trabalhado, e que cada educador o deve adaptar à faixa etária do grupo com quem desenvolve a sua ação educativa, bem como aos diferentes períodos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no decurso do ano letivo.

Foi ao considerar que no decorrer do ano letivo existem diferentes fases de aprendizagem e desenvolvimento, que Adriana ponderou e compreendeu que deveria definir, para o seu grupo, aquilo a que denominou de «*competências intermédias*», e que explicitamos através das suas próprias palavras:

> «*Olhei para as Metas, tinha um documento extenso, e comecei a pensar: eu não vou trabalhar isto tudo no 1.º período! Então o que é que fiz? Parti-as.* (...) *Em todas as Metas, nos domínios e nas competências, eu fui dividir, sempre por períodos*».

Para uma melhor compreensão do processo, exemplificou-nos como procedeu:

> «*A linguagem oral e a abordagem à escrita vou trabalhar só estes (...) Dividi tudo para o 1.º período e agora fiz o mesmo para o 2.º período. Ora, o que é que acontece? Fazendo a avaliação do 1.º período, cheguei à conclusão de que existiam pontos críticos, chamei-lhes assim. Fazendo percentagens, eu fiz depois percentagens das metas adquiridas, de cada subdomínio, por domínio e por área. E cheguei à conclusão de que tinham pontos críticos*».

Por conseguinte, afirma que

> «*aí as Metas, relativamente às Orientações Curriculares, vêm dar um pouco mais de rigor a alguns desses aspetos. Daí eu achar que houve algum benefício nesse aspeto, porque veio especificar exatamente ali alguns aspetos. Porque nas Orientações Curriculares aparece como referência: pode-se fazer isto, pode-se fazer aquilo*».

É neste contexto que Adriana considera que este documento ajuda a clarificar a intencionalidade educativa do educador, numa concepção globalizante da sua ação, tal como o afirma, e que o mesmo veio ao encontro do seu método de trabalho, uma vez que é a perspetiva curricular que está presente no documento, e «*que tem alguns aspetos que vieram também ser um documento de referência, porque não existia. Um global. Em que todas as educadoras pudessem pegar, partindo do mesmo princípio e ajustando à realidade de cada um*».

Deste modo, é baseada nas OCEPE e nas MA que Adriana projeta, no PCG, a sua intencionalidade educativa no que à linguagem escrita diz respeito. É a partir daqueles documentos que sustenta a sua «*reflexão*», aspeto que, considera, «*nos enriquece*», e que lhe permite ir ao encontro das reais necessidades das crianças, não desvirtuando o método de trabalho com que se identifica como educadora de infância.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

Quando questionada sobre qual considera ser o papel do educador de infância na abordagem à linguagem escrita,[181] apesar de não o afirmar de forma explícita, Adriana leva-nos a detetar a sua preocupação com a transição para o nível educativo seguinte:

> «*Penso que sim penso que é importante, porque a seguir o que eles vão fazer no ano seguinte, é aprender a ler e a escrever. Quanto mais instrumentos tiverem para depois encarar essa aprendizagem, mais sucesso com certeza que vão ter, porque é através da escrita que eles depois vão aprender*» (E3).

Não obstante, assume que as crianças no jardim de infância «*aprendem mais por aquilo que ouvem e por aquilo que fazem*» e que o papel do educador, no desenvolvimento da sua ação educativa em relação à «*escrita, nesta fase, é uma sensibilização*» (E3) apenas.

De facto, a expressão «*sensibilização*», enquanto componente da ação do educador, relativamente à abordagem que deve fazer à linguagem escrita, destaca-se no discurso de Adriana, em diversas situações:[182]

> «*A atividade proposta é um incremento no interesse pelo registo de uma notícia, uma forma de renovar, mantendo sempre os objetivos que pretendemos, que são: eles saberem contar, formar as frases, ver como é que estruturam a própria frase, ver como situam os acontecimentos no tempo, no espaço e vai-se desenvolvendo a linguagem oral dessa forma, para além da sensibilização à escrita*» (AEOB1);
>
> «*eles vão aprender a ler e a escrever, todo este trabalho tem que ver com o desenvolvimento e a sensibilização à escrita e o sentido da escrita*» (AEOB1);

[181] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E3), das observações efetuadas (AOB1 e AOB2) e das entrevistas realizadas após as observações (AEOB1 e AEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.
[182] Pelo que sublinhámos, para a destacar, nos excertos transcritos.

> «*Para além do reconto da história, interessava-me continuar a desenvolver as atividades de sensibilização à escrita, da descoberta da escrita, do sentido da escrita, de uma forma lúdica, como pudeste observar. Sempre de uma forma lúdica e ativa*» (AEOB2);
>
> «*Claro que tem que ter reflexos no desenvolvimento da criança relativamente à sensibilização à escrita, à "preparação" para as etapas seguintes*» (AEOB2);
>
> «*Sim, vão ao encontro dos objetivos do desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita, tanto ao nível da sensibilização, do desenvolvimento da linguagem, e da sensibilização à escrita*» (AEOB2).

Apesar de estar consciente da "pressão", que é exercida pelos pais, em particular, e pela sociedade, em geral, para que as crianças aprendam a escrever o mais precocemente possível, denotamos, na atitude pedagógica de Adriana, que o que realmente é importante para si são as crianças e o seu bem-estar, pelo que tenta dar resposta aos reais interesses e necessidades das crianças com quem trabalha.

Todavia, destaca outros dois objetivos bem definidos na ação pedagógica que desenvolve, no que respeita à «*sensibilização*» à linguagem escrita:

1) Como um modo de ajudar a encarar a passagem para o nível educativo seguinte com muita mais naturalidade: «*é o desenvolvimento do sentido da escrita, do apetite para a escrita, precisamente para que eles encarem o nível seguinte com muito mais naturalidade. Sem receios, com a tal confiança, como acabei de dizer, e com o desejo de querer aprender* (…) *o meu objetivo é nesse sentido*»;
2) Além de reforçar o combate ao insucesso educativo, pois «*se pensarmos em objetivos mais latos, tem a ver com a prevenção do insucesso também. No fundo, no nosso projeto educativo está bem presente também. Este meio é um meio complicado, os níveis de insucesso são muito elevados, portanto quanto mais sensíveis para a escrita as crianças estiverem, mais interessadas para aprender, será uma forma de ajudar a prevenir esse insucesso*» (AEOB2).

Como forma de dar resposta a essa «*sensibilização*», relativamente à linguagem escrita, Adriana adota determinada postura, na sua prática quotidiana, que poderemos ver, de forma sintetizada, no Quadro 40 – Atitude do educador.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Escreve na presença das crianças para que tenham contacto/apreendam a importância/sentido da escrita	1
	Potencializa as competências de cada criança utilizando estratégias diferenciadas	2
	Atua por forma a tentar colmatar as dificuldades das crianças na área da linguagem oral	1
	Considera-se uma pessoa exigente na forma correta de utilizar os instrumentos/materiais	1
	Tenta estimular as crianças de uma forma lúdica e interessante/com sentido para estas	4
	O estímulo tem tudo a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da escrita	1
	Escreve na presença das crianças para que sintam prazer na escrita	1

Quadro 40 - Atitude do educador

Através da análise interpretativa dos dados que constituem o quadro apresentado, percebemos que Adriana faz questão de escrever na frente das crianças para que estas tenham contacto e apreendam tanto o sentido da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo, no nosso sistema alfabético) como a sua importância e ainda o prazer que pretende transmitir num ato de escrita.

Na sua prática educativa, tenta estimular as crianças de uma forma lúdica, interessante e com sentido para estas, referindo que o estímulo tem tudo a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da linguagem escrita, pois considera:

a) que a «*imposição não será, na minha perspetiva, a melhor forma de chegarmos até eles*»;
b) e que a forma como as crianças valorizam a linguagem escrita, tem «*tudo a ver com a forma como nós, os docentes, valorizamos essa apropriação da escrita*» (E3).

Numa tentativa de transmitir às crianças que é importante escrever para comunicar e que a escrita tem um sentido e um significado próprios, Adriana não limita as crianças, tentando dar resposta consoante as situações vão surgindo por parte destas, aludindo à diferenciação curricular e pedagógica:

> «*Não tenho aquela ideia de que não podem ir mais além, porque isto só pode ir até aqui. Vamos trabalhando e vamos vendo como é que as coisas correm e tentando, até porque hoje em dia, a diferenciação pedagógica é isso, não é? (…) Portanto, é ir ao encontro dos vários ritmos deles, arranjando estratégias para tentar ultrapassar as dificuldades de alguns, mas se os outros não as têm e progridem, também estou pedagogicamente a diferenciá-los*» (E3).

Reforça esta concepção de ensino quando afirma que ir «*ao encontro deles é realmente estar desperto para aquilo que eles gostam de fazer*» e, nesse contexto, vai «*introduzindo as coisas naturalmente e com sentido*» junto das crianças (E3).

Desta forma, também é sua intenção transmitir-lhes a utilidade da escrita, pois refere que

> «*a informação brota se eles souberem ler e escrever*(…) *porque se eles virem também que há sentido na escrita* (…) *que eu escrevo porque o facto de ter escrito me dá mais qualquer coisa e que isso me reconforta de alguma maneira* (…) *ou por conseguir chegar a alguém que não conseguia chegar de outra maneira, escrevendo uma carta a um amigo, escrever uma informação para convidar os pais para virem à escola* (…) *todas estas coisas começam a fazer sentido e a escrita começa a fazer sentido para as crianças*» (E3).

No fundo, além da utilidade, tenta transmitir às crianças o valor da escrita como um ato social, como uma forma de comunicação, o que expressa nas seguintes palavras:

> «*Mas é importante conversar acerca deste assunto para eles verem o que se pode comunicar. Isto tem que ver com este conhecimento de que, se eu escrever uma palavra, o que é que eu comunico, o que é que eu quero dizer* (…) *E aí eu consigo comunicar mais e transmitir o que penso. À medida que vou aumentando o nível de escrita, eu consigo comunicar mais ideias. E depois vamos para os pensamentos que já são outras coisas mais elaboradas*» (AEOB1).

É neste contexto que naturalmente se entende o que é esperado por si, como algo advindo do seu trabalho nesta área, traduzido na forma de expectativas em relação às crianças:

> «*não espero, de maneira nenhuma, que as crianças saiam daqui a ler e a escrever, mas que me descriminem letras, que me associem letras, que me saibam "caçar" letras, portanto, o que é expectável de acordo com as Orientações Curriculares, em termos de conjunto de referências, o que não significa também que se ultrapassarem, tanto melhor. Também não vamos limitar*» (E3).

Tal como o explicitou na sua entrevista inicial (e transcrito no ponto 2), Adriana também revela preocupação em transmitir segurança às crianças relativamente aos seus conhecimentos e competências quanto à linguagem escrita. Esse comportamento foi para nós evidente numa situação que tivemos a oportunidade de observar e que registámos assim:

> «*Por forma a explorar a escrita relacionada com a data, a educadora solicita à criança responsável que escolha, de forma aleatória, palavras na data para que o grupo possa identificar ("ler"). A criança cumpre o solicitado por parte da educadora, apontando para a data e para os dias da semana, e o restante grupo acede de forma correta.* (…) *Salientamos a atitude da educadora ao explorar, junto das crianças, a escrita, valorizando os seus saberes e a sua capacidade de "ler" o escrito*» (AOB1).

Esta atitude por parte de Adriana vem confirmar as intenções prescritas no seu PCG, quando nos explicou que a mensagem que tenta incutir às crianças é a de que «*Eu posso é não saber aquilo que o outro está à espera que eu diga, mas isso não significa que eu não saiba*» (E3).

No tipo de propostas que faz às crianças, esse cuidado também é evidente quando nos explica que

> «*Este tipo de atividades também dá para ver até que ponto o grupo, a nível da motivação, do interesse, da forma como eles superam as dificuldades, dá perfeitamente para ver quando lanço um desafio destes, eles quererem, aceitaram o desafio, mesmo sabendo que não sabem escrever, mas eles próprios o assumem (...) mas depois até descobrem que até sabem algumas coisas e afinal mais do que pensam*»;
>
> «*Fazer esta caminhada com as crianças é importante para elas perceberem o que estão a fazer e dar-lhes abertura para as coisas. Essa parte do trabalho para mim é a que me reconforta mais. É não os deixar fechados*» (AEOB1).

Além da segurança que tenta transmitir às crianças, evidenciando os seus saberes e conhecimentos na área da linguagem escrita, é também autonomia que Adriana lhes pretende incutir, designadamente no que às suas tentativas de escrita respeita, tal como o esclarece nas suas próprias palavras:

> «*através deste exercício de escrita que foi uma novidade e uma forma de comunicar, as crianças também sentem que são capazes de fazer alguma coisa, sem estarmos sempre nós a escrever. Isso acho que é muito gratificante para eles. Deixar que venha ao de cima aquilo que eles são capazes de fazer*» (AEOB1).

Para dar resposta a esta e a outras situações, como forma de abordar a linguagem escrita no decorrer da sua ação educativa, são múltiplas as estratégias e atividades a que recorre e que poderemos encontrar, de forma clara, sistematizadas no Quadro 41 – Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias / atividades promovidas	Segmentação silábica de palavras	1
	Inicia o ano letivo pelo desenho livre	1
	Escrita do seu nome/data	3
	Explora a partícula de ligação por considerar um aspeto muito importante da linguagem	1
	Escrita de textos/notícias que as crianças queiram contar	2
	Jogos de "caça" à palavra/letra	1
	Jogos de rimas	1
	Segmentação/contagem de letras (vogais e consoantes)	2
	Grafismos	1

Quadro 41 - Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita

Através da sua leitura constatamos que Adriana tenta conjugar propostas de atividades que promovam o desenvolvimento de competências metalinguísticas (com enfoque na consciência fonológica), bem como outras mais direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial), intenção que justifica do seguinte modo:

> «*Eu tento conciliar as duas perspetivas e muitas vezes sem estar planificado surge, e porque se está a trabalhar numa determinada perspetiva, introduz-se imediatamente a outra. Surge uma palavra nova, vamos escrever a palavra nova, quantas sílabas tem? Vamos lá contar. E quantas letras tem? E que outra palavra é que vocês conhecem que seja parecida com esta, ou que tenha um bocadinho desta? Ou seja, tento tratar os conteúdos sempre de forma interligada. E aproveitando todas as situações para interligar e relacionar com outros aspetos que já foram trabalhados. Portanto, é aproveitar ao máximo*» (E3).

Prosseguindo na análise dos dados, assinalamos a segmentação silábica de palavras e de letras, a escrita de textos e/ou de vivências das crianças, que estas queiram relatar, os jogos de "caça" às palavras/letras e os jogos de rimas, como formas, por si utilizadas, de abordagem à linguagem escrita.

Apesar de vários autores e estudos efetuados, nacional e internacionalmente,[183] apontarem no sentido da importância que deve ser atribuída ao desenvolvimento da consciência fonológica no processo de abordagem à linguagem escrita, Adriana considera que também a perícia e a manipulação devem estar presentes na sua prática, utilizando, para tal, como estratégia de trabalho, os grafismos. E justifica:

> «*Grafismos, também. Agora a questão do caderno, este caderno de grafismos, a que eu chamo mesmo caderno de grafomotricidade, já tem que ver com um aspeto também interessante, que as Metas introduzem e que é uma palavra, que já há muito tempo que não se usava e que é a perícia. A perícia e manipulação. Porque isto dos meninos escreverem e desenharem e de cada um pegar no lápis à sua maneira, numa fase faz sentido, mas como tudo na vida, a perspetiva é de melhorar e de aperfeiçoar, a perícia já é mais qualquer coisa do que fazer só como me apetece. Tudo o que é instrumento, tudo o que é material, tem o seu próprio modo, correto de ser utilizado e, nessa perspetiva, eu sou muito exigente. Os meninos têm que aprender a pegar bem no lápis. E quando digo aprender a pegar bem no lápis, quero dizer que possam coordenar e fazer todo o tipo de traço. Portanto, depois começam a fazer trabalhos mais específicos de grafomotricidade. Costumo compilar isso no caderno, é o caderno deles*» (E3).

Além dos aspectos a que alude no seu discurso, designadamente pelo facto de se considerar uma pessoa exigente na utilização correta e adequada que as crianças devem fazer dos instrumentos para produção de escrita, mais uma vez denotamos no seu discurso a preocupação com a transição para o nível educativo seguinte, referindo que este tipo de "exigência" apenas acontece com as crianças que se encontram na etapa final da educação pré-escolar:

[183] Por nós apresentados no decorrer deste trabalho.

> «*Faço isto só com o grupo dos 5 anos e é uma forma também de fazerem a transição, porque no próximo ano eles vão ter os materiais deles, os cadernos deles, os livros deles, é tudo já muito pessoal, então isto é já uma forma de ganhar algum carinho, também, ter alguma relação afetiva, porque também a temos com os materiais. Saber tratar dos materiais, não se põe o caderno de qualquer maneira, o caderno é para ser bem tratado, não é para jogar para o chão e tem que ter um sítio para ser guardado e tudo isto é uma forma de os preparar também, a nível de cuidar das próprias coisas, e ir ver aquilo que já se fez*» (E3).

Na sua prática educativa, no que à tipologia das atividades propostas ao grupo de crianças respeita, pelo que tivemos oportunidade de observar, a incidência recai totalmente sobre atividades que apelam ao desenvolvimento de competências metalinguísticas, tal como o podemos verificar através da leitura do Gráfico 14 - Tipologia das atividades.

Gráfico 14 - Tipologia das atividades

As estratégias e atividades presentes na representação do gráfico, e que pudemos confirmar nas duas sessões de observação, dizem respeito a uma diversidade e riqueza de propostas (umas direcionadas por Adriana às crianças, outras iniciadas por estas espontaneamente), a saber:

- exploração dos sons das letras constituintes da palavra;
- associação de palavras iniciadas pela mesma letra;
- segmentação silábica de palavras e a escrita das mesmas;
- identificação de silabas idênticas e à escrita das mesmas;
- exploração de uma lengalenga, de forma espontânea, a partir do reconhecimento da letra inicial da palavra;
- exploração de palavras terminadas da mesma forma;
- exploração do som das letras;
- exploração e o significado de uma onomatopeia.

Como facilmente se depreende, todas estas propostas são direcionadas para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica e de competências metalinguísticas, contrariamente ao expresso por si na sua entrevista inicial, onde recuperamos as suas palavras, em que dizia tentar «*conciliar as duas perspetivas*» (E3).

Segundo Argyris e Schön (1974) é possível explicar ou prever o comportamento de alguém atribuindo-lhes aquilo a que denominaram de "teorias de ação" que determinam a sua prática.[184] É Day (2001) quem exemplifica esta questão ao explicar que o comportamento ou as teorias-em-uso dos educadores, em diversos contextos profissionais, baseiam-se frequentemente em pressupostos não declarados, mas tacitamente compreendidos, que podem coexistir num plano privado (pessoal) ou respeitar a uma cultura partilhada com aqueles que trabalham nos mesmos contextos sociais e educativos.

Consequentemente, podem tornar-se evidentes algumas inconsistências e contradições para alguém que escute as conversas dos educadores sobre as suas teorias-em-uso e/ou observe as suas práticas, sem que estas sejam visíveis e conscientes para os próprios, tal como aconteceu neste caso em concreto.

Também o apoio e o incentivo prestado às crianças nas suas tentativas e explorações de escrita (Gráfico 15 - Apoio e incentivo dado às crianças nas suas tentativas e explorações de escrita), são outras das componentes que assistem ao papel do educador no desenvolvimento desta área, o que se reflete na prática de Adriana.

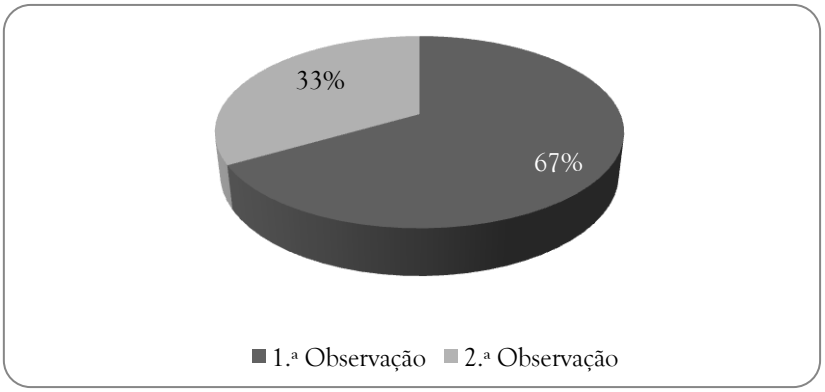


Gráfico 15 - Apoio e incentivo dado às crianças nas suas tentativas e explorações de escrita

[184] Nas "teorias de ação" podem-se distinguir duas partes: as "teorias perfilhadas" (*espoused theories*) e as "teorias-em-uso"(*theories-in-use*). Enquanto as primeiras fundamentam ou descrevem os comportamentos (ou seja, aquilo que dizemos sobre o que fazemos), as segundas são relativas àquilo que a pessoa faz efetivamente, isto é, a forma como coloca em prática as suas "teorias perfilhadas" (Argyris e Schön, 1974).

Pela interpretação do gráfico, facilmente se entende que Adriana terá desenvolvido mais esta postura aquando da nossa primeira observação. Contudo, consideramos que as percentagens assinaladas (67% numa sessão de observação e 33% noutra) são valores que dignificam a sua conduta, mais ainda se contextualizarmos as situações em que a mesma ocorreu e que passamos a explicar.

Numa primeira sessão de observação, as crianças foram convidadas a desenvolver uma atividade, de forma individual, em que representariam por escrito, consoante os seus conhecimentos e capacidades, as suas novidades do fim de semana, através de uma palavra-chave escolhida por si.

Além desta, também de forma individualizada, as crianças preencheram a sua folha de presenças, assim como o mapa do tempo. Neste contexto, facilmente enquadramos as atitudes de apoio e incentivo das crianças, por parte de Adriana:

a) ao incentivar as crianças à escrita do seu nome como elemento identificativo nas suas produções e no preenchimento da folha de presenças;
b) ao valorizar os conhecimentos das crianças, incentivando-as a escreverem como sabem, no desenvolvimento das atividades orientadas;
c) ao comparar a escrita formal com as tentativas de escrita por parte das crianças, valorizando-as;
d) e dando resposta às solicitações das crianças (AOB1).

Enquanto numa segunda situação (sessão de observação), o contexto foi absolutamente diferente:[185] após o conto de uma história por parte de um grupo de alunos do 1.º ciclo, na exploração da atividade seguinte, de forma conjunta, as crianças foram convidadas a "dançar com as letras"[186] (num espaço polivalente do jardim de infância) e, na segunda parte da manhã, na sala de atividades, as crianças fizeram a representação gráfica (através do desenho) da atividade desenvolvida (AOB2), não se tendo verificado tantas oportunidades de incentivo e apoio prestado às crianças nas suas tentativas de escrita, como na primeira situação.

Neste contexto, consideramos que a postura de apoio e incentivo às crianças nas suas tentativas e explorações de escrita, por parte de Adriana, foram evidentes.

---

[185] Salientamos que a segunda sessão de observação foi combinado com a educadora no sentido de termos a possibilidade de observar a dinâmica implementada no jardim de infância, relativamente à articulação existente entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, através do projeto "Turma Amiga".

[186] Atividade proposta por Adriana: após o reconto da história, perguntou ao grupo quais tinham sido as palavras de que mais haviam gostado na história. Perguntou-lhes ainda como achavam que se escreviam essas palavras e, após a sua redação, à frente das crianças num quadro branco e a consequente exploração de várias formas, de cada uma das palavras, dividiu o grande grupo em pequenos grupos. Após o recorte, por Adriana, de todas as letras constituintes das palavras, espalhou-as pelo chão. Ao som de música, as crianças teriam que dançar entre as letras e quando esta terminasse, teriam que apanhar as letras para a posterior construção da palavra afeta a cada grupo.

Tal como já o havia referido no seu discurso, esta educadora considera que a escrita é, essencialmente uma forma de comunicação, tal como o declara: «*para já é o gosto, é o querer aprender a escrever, o gostar de escrever, o gostar de escrever para comunicar, o sentido da escrita*» (E3).

Como forma de comunicação, dá ainda exemplos de atitudes (de escrita) desenvolvidas pelas crianças do seu grupo:

> «*agora já começam a ir buscar os quadros. Então começam a ir buscar a caixa dos cartões dos nomes e começam a escrever os nomes uns dos outros e vão-me mostrar aos colegas. Normalmente são os nomes dos amigos deles. Eu apanho-os muitas vezes com o quadro, vão para a mesa da escrita, é um dos materiais que está no móvel da escrita, e em vez de irem fazer desenhos, vão buscar o quadro que é para trabalhar com as canetas de água, eles escrevem e depois vão mostrar. Portanto, é já uma comunicação através da escrita. E isto é criar-lhes o gosto, é perceber porque é que se escreve, escreve-se porque se quer comunicar alguma coisa e penso que isso é meio caminho andado para o resto, para depois terem sucesso e perceberem que a escrita é uma coisa que faz parte do dia-a-dia*» (E3).

Neste sentido, considera, por um lado, que o educador deve valorizar a linguagem escrita como um aspeto que surge da necessidade de comunicar, de uma forma natural numa sociedade alfabetizada e que se vai integrando na vida da criança, no seu dia-a-dia. Por outro, a forma como o educador considera a linguagem escrita, que deve ser «*de uma forma natural e com interesse*» porque se «*for imposta, perde o sentido, como quase tudo nesta idade, em que as crianças estão*» (E3), condiciona a forma como as crianças irão encarar esta forma de comunicação, enquanto parte constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida.

Quanto ao processo de valorização desta forma de linguagem acrescenta ainda que

> «*Portanto, sendo a escrita, também não tem que ser de uma forma passiva. A escrita pode ser uma atividade ativa* (...) *há muitas outras formas de estar a escrever e esta é através do jogo, através da ação, aliada à música, dançando com as palavras, tudo isto pode estar relacionado* (...) *a escrita é uma coisa estática e se não se tornar uma coisa interessante, eles depois não desenvolvem este interesse em querer aprender* (...) *o nosso trabalho aqui no pré-escolar passa exatamente por isso. Não é escolarizar, mas é realizar atividades que lhes desenvolvam o apetite*» (AEOB2).

Por conseguinte, é no aspeto lúdico e na motivação intrínseca, tentando ir sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, que Adriana aposta na sua forma de intervir junto destas, no que à linguagem escrita respeita.

Organização e gestão do ambiente educativo

Considerando que o papel do educador, na abordagem à linguagem escrita, passa também pela forma como ele encara esta forma de linguagem e como a dá a conhecer e a valoriza junto das crianças com quem interage, a presença de diferentes suportes e registos escritos nos diferentes espaços da sala também é um fator a considerar numa sala de atividades de um jardim de infância.[187]

Na sua sala, Adriana tenta que essa diversidade exista, tal como o podemos reconhecer através da leitura do Quadro 42 – Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala	Dias da semana	1
	Textos livres – a criança comunica algo do seu interesse e o educador regista por escrito	1
	Trabalhos expostos	2
	Registos de atividades	2
	Escrita espontânea por parte das crianças num quadro magnético	1
	Quadro móvel com a organização da sala/grupo	1
	Data que é atualizada diariamente	1

Quadro 42 - Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala

Ao analisarmos os dados, constatamos que, na sua forma de trabalhar, Adriana valoriza muito a exposição das produções das crianças, tanto para estas, como também como uma forma de comunicar aos pais o que está a ser desenvolvido junto do grupo. Por isso faz questão de que «*tudo o que se trabalha, tudo é exposto. Antes de serem guardados, todos os trabalhos são sempre expostos*» (E3).

Nessa exposição de produções das crianças e de outras tantas formas de organização do trabalho que está a ser desenvolvido, contam-se os dias da semana, os textos livres (verbalizados pela criança e registados, por escrito, pela educadora), um quadro móvel com a organização da sala e do grupo e ainda a data, que é atualizada diariamente.

[187] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E3) e das observações efetuadas (AOB1 e AOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

No entanto, não é só dentro da sala que Adriana faz questão de expor a escrita produzida no contexto do seu trabalho com as crianças, mas também fora desta, junto dos seus cabides, «[e]*xpondo os trabalhos que eles fazem, no corredor também para os pais verem*» (E3).

Interessante foi verificar que, neste espaço exterior à sala, os suportes escritos são diferentes, consistindo: em registos efetuados pelas próprias crianças no âmbito do projeto que está a ser desenvolvido. Neste caso, são já algumas crianças que escrevem elas próprias o título da atividade; em registos feitos com os pais em casa; em registos com canções exploradas na sala; em avisos aos pais; e em cartazes.

Foi-nos explicado por Adriana que este espaço é muito valorizado por si, como forma de exposição das produções das crianças, numa tentativa de envolver (mais) os pais na vida do jardim de infância/sala/grupo, o que poderá justificar a diferença relativamente aos registos existentes no interior da sala.

Além da informação prestada através da sua entrevista inicial, no que às diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala respeita, outros foram os dados por nós observados e registados (Gráfico 16 - Formas de linguagem escrita presentes na sala).

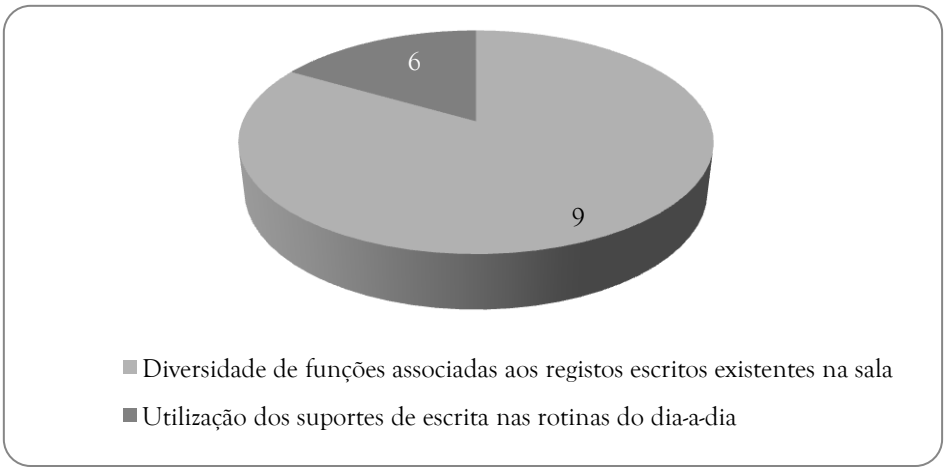


Gráfico 16 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Numa leitura mais analítica do gráfico, nas rotinas do dia-a-dia (6), os instrumentos de gestão partilhada utilizados nesta sala são o calendário, a folha de presenças, o mapa do tempo e ainda o mapa de tarefas.

Por seu turno, a diversidade de funções associadas aos registos escritos são em muito maior número (9) e traduzem-se em registos de vivências das crianças, de visitas de estudo, de histórias exploradas, de histórias com a posterior "caça à letra", de poesias e de lengalengas; no alfabeto; nas regras de comportamento do grupo; na data diária; no calendário; nos meses e nas estações do ano; nos dias da semana; em avisos/informações aos pais; em projetos e atividades em desenvolvimento; em livros de histórias construídos com as crianças; em registos com o título associado; nos cartões com a requisição de livros; nos cabides das crianças, etiquetados com os seus nomes próprios; em jogos etiquetados; além de que todo o espaço da sala é aproveitado para colocar os registos escritos, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita" (porta da sala, janelas, costas de armários).

Na sala, a maioria dos suportes escritos expostos por Adriana estão acessíveis às crianças, revelando qualidade estética e variando o tipo de cor e de ilustração. Facilmente se depreende o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças, uma vez que nos registos expostos é claro e explícito o seu conteúdo, estando presente o título de cada uma das produções.

Também na sala de Adriana existe um espaço próprio criado para a exploração da linguagem escrita por parte das crianças, tal como o afirma:

> «*têm sempre uma mesa, para além do quadro vertical de escrita, têm o móvel para guardar os materiais de escrita e têm as mesas. Eles já sabem que naquelas mesas só se faz escrita, as mesas dos jogos são noutros sítios. A não ser que, numa situação excecional, conversando com eles, mas eles têm sempre a noção de que aquela é a mesa da escrita e que aquela será uma situação excecional. Portanto, aquela mesa não é invadida*» (E3).

Foi interessante perceber que, no decorrer da entrevista inicial, Adriana tomou consciência de que existe um grande respeito, por parte das crianças, relativamente àquele espaço, expressando-o da seguinte forma:

> «*Há um respeito grande pela mesa da escrita. Quando eles escolhem a área da escrita, porque a área da escrita também é escolhida, não é só…quando o grupo todo está a fazer o mesmo trabalho, há situações em que isso acontece, então espalham-se pelas mesas. É interessante, por acaso agora estou a pensar: as outras áreas são invadidas, mas a da escrita raramente o é, raramente. A mesa da escrita está sempre livre para a escrita. Há um respeito muito grande por aquela área. A área da escrita, estando muito discreta, já ocupou na sala e no grupo um lugar de destaque. Engraçado…*» (E3).

Enquanto falava, no decorrer da entrevista, ainda refletiu um pouco mais sobre esta questão, afirmando:

> «*É que ninguém para lá vai, ninguém vai fazer jogos para a mesa da escrita, mas vão fazer desenhos para a mesa dos jogos, se precisarmos daquele espaço, e ninguém diz nada. Mas se estiverem a fazer um jogo ou um puzzle na mesa da escrita, eles próprios já têm feito essa observação: não, porque aí é a mesa da escrita, vai para a mesa dos jogos. É verdade! É interessante ver isso*» (E3).

Esta atitude, por parte das crianças, reflete muito a forma como Adriana encara a linguagem escrita, pois, tal como o afirmou, as crianças têm sempre pelo menos uma mesa num espaço dedicado à exploração deste tipo de atividades. É nesse espaço que fomos encontrar uma diversidade de materiais de produção escrita, bem como diferentes suportes e modelos de escrita (Gráfico 17 - Materiais existentes no espaço da escrita).

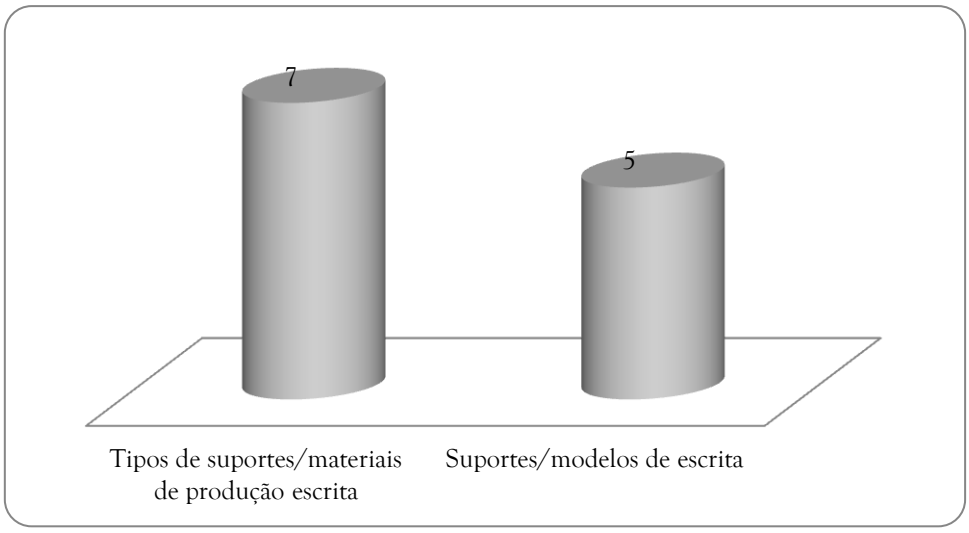


Gráfico 17 - Materiais existentes no espaço da escrita

No que aos tipos de suportes/materiais de produção escrita respeita (7), estes são referentes a folhas A4, lápis de cor, de cera e de carvão, afia-lápis, marcadores, tesouras e colas. Por seu turno, os suportes/modelos de escrita (5) são constituídos por jogos de letras, ficheiros de palavras e de letras, cartões com os nomes das crianças, cartões com os números de 0 a 9 e ainda quadros brancos individuais, onde as crianças podem fazer as suas explorações de escrita.

Adriana tenta, sempre que possível, atribuir algum dinamismo à escrita presente, tanto na sua sala de atividades como no espaço exterior a esta (mais visível aos pais), o que pudemos registar através da substituição de registos existentes na sala e a introdução de novos nestes dois espaços.

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

É neste ambiente educativo, em que a linguagem escrita assume um carácter permanente, vivo e dinâmico, que as crianças a cargo de Adriana demonstram autonomia e mesmo iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas, tais como: no preenchimento das folhas de presenças (dia da semana/mês e a sua presença ou falta anterior) e do mapa do tempo, também este individual; e também de forma autónoma e por sua iniciativa, as crianças escrevem o seu nome nas suas produções.[188]

Adriana faz questão, de igual modo, de avaliar, juntamente com as crianças, as propostas por si apresentadas e desenvolvidas em torno da linguagem escrita, levando-as a refletir sobre as mesmas. Neste contexto, pudemos testemunhar o envolvimento das crianças neste tipo de tarefa, não só na sua concretização como na sua avaliação, tal como a seguir se descreve:

> «*Terminadas as rotinas, a educadora perguntou ao grupo o que iam fazer a seguir, ao que responderam em coro: textos!* (…) *Adriana explicou que ia fazer uma experiência nova nesse dia: que seriam as crianças a escrever os seus textos. Estas acolheram a proposta com um grande entusiasmo. Agrupou as crianças segundo aquilo que diziam ter sido o seu fim de semana e pediu-lhes para pensarem na escrita de uma determinada palavra que correspondesse ao que queriam registar*» (AOB1).

Para nós foi evidente o envolvimento e interesse demonstrado pelas crianças face a este tipo de proposta, além da aprendizagem efetuada de forma cooperativa entre pares, pois naquela situação assinalámos:

> «*neste tipo de proposta e organização do grupo, estimula as crianças a efetuarem uma aprendizagem cooperativa entre si, quando reparamos que estão a discutir entre elas a escrita das palavras: soletravam, faziam a divisão silábica, exploravam o som das letras e das próprias palavras (…) denotamos o envolvimento e o interesse demonstrado pelas crianças nas suas tentativas de escrita, que neste contexto foram valorizados pela educadora, ao fazer-lhes uma proposta que implique a escrita por parte das próprias crianças, incentivando-as a escreverem conforme sabem*» (AOB1).

Também para Adriana foi visível a motivação por parte das crianças, quando partilhou que no desenvolvimento da atividade «*eles estavam perfeitamente motivados*» para a realização da mesma (AEOB1). Contudo, não só o envolvimento e o interesse demonstrados pelas crianças foram óbvios na resposta à realização das suas tarefas, mas também no permanente questionamento sobre a linguagem escrita:

[188] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E3) e das observações efetuadas (AOB1 e AOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

> «*A educadora chamou a atenção ao grande grupo e selecionou uma das palavras-chave para escrever no quadro grande, em que todas as crianças podiam visualizar. A palavra escolhida foi [avó]. A educadora explorou o som das letras constituintes e conjuntamente com as crianças escreveu no quadro a palavra. Observamos que uma criança perguntou se essa palavra não poderia ser escrita com letras grandes, ao que a educadora explicou a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas, escrevendo a palavra em causa das duas formas*» (AOB1).

Numa outra situação, também registamos o conhecimento que as crianças já construíram quanto a esta forma de linguagem, revelando consciência do que a mesma implica em termos de saberes e quais as suas limitações inerentes à sua fase de desenvolvimento:

> «*De seguida, preenchem a tabela do tempo, também esta individual em formato A4. Estas tabelas foram entregues pela criança responsável que identifica os colegas por um número – forma que a educadora tem de identificar as crianças. Perante a situação da criança responsável não saber a quem corresponde o número 13, pergunta para o grupo, quem é. A educadora intervém e diz à criança que, quando não souber a quem corresponde o número, pode sempre identificar o colega pelo nome presente na tabela, ao que outra criança respondeu: ele pode é não conhecer o nome do colega*» (AOB1).

De igual modo, na avaliação feita sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças, relativas à linguagem escrita, foi manifesto o interesse demonstrado por estas, no final do jogo "Dançando com as letras", tal como o registámos:

> «*Na avaliação feita pela educadora junto das crianças, estas referiram que gostaram muito de fazer este tipo de atividade e que também gostaram de trabalhar em grupo* (...) *A avaliação feita pelas crianças testemunha o seu envolvimento e interesse demonstrado nas atividades relacionadas com a linguagem escrita*» (AOB2).

O facto de as crianças serem levadas a avaliar, de forma refletida, e a pensarem sobre o processo de construção de linguagem escrita é algo que muito as ajuda a uma posterior mobilização de competências nesta área, tal como o testemunha o Gráfico 18 - Competências manifestadas, que a seguir se apresenta.

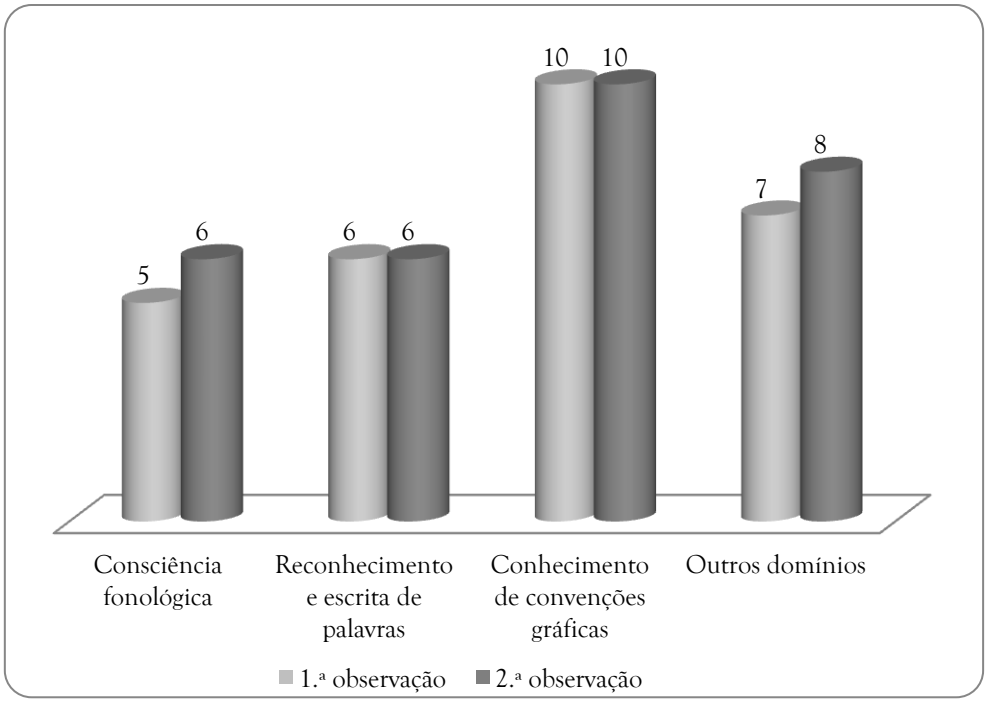


Gráfico 18 - Competências manifestadas

Na leitura analítica do gráfico, evidenciam-se as diversificadas competências manifestadas pelas crianças durante as nossas sessões de observação:

a) Relativamente à consciência fonológica, estas crianças: segmentam silabicamente palavras; reconstroem sílabas por agregação de sons da fala; sabem que as letras correspondem a sons; identificam palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; isolam e contam palavras em frases; identificam palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; e produzem rimas e aliterações.
b) No reconhecimento e escrita de palavras: reconhecem algumas palavras do seu quotidiano; escrevem o seu nome; sabem onde começa e acaba uma palavra; usam diversos instrumentos de escrita; sabem isolar uma letra; conhecem algumas letras.
c) Em relação ao conhecimento de convenções gráficas: conhecem o sentido direcional da escrita; sabem pegar corretamente num livro; sabem que a escrita e os desenhos transmitem informação; identificam a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos; atribuem significado à escrita em contexto; sabem que as letras correspondem a sons; predizem acontecimentos numa narrativa através de ilustrações; usam o desenho, garatujas ou letras para fins específicos; identificam e produzem letras maiúsculas e minúsculas; distinguem letras de números.

d) E noutros domínios: escrevem algumas palavras do seu quotidiano (cidade, nome dos colegas); produzem escrita com fonetização; produzem escrita alfabética; sabem que a oralidade pode ser registada na escrita; reconhecem a importância do registo escrito; sabem que se escreve mais devagar do que se fala; identificam palavras que começam pela mesma letra.

Desta forma, é para nós visível o resultado do trabalho desenvolvido por Adriana, relativamente à abordagem à linguagem escrita, que se reflete nas competências demonstradas pelas crianças nas nossas sessões de observação e que correspondem, algumas delas (pois outras transcendem o estabelecido pelo ME), ao documento *Metas de Aprendizagem*.

Perspetiva reflexiva

A motivação (intrínseca), bem como o facto de ir dando resposta consoante os interesses e as necessidades das crianças vão surgindo, são outros dos aspetos que se destacam na atitude de Adriana em relação à abordagem à linguagem escrita, que revela na apreciação que faz do seu desempenho.[189]

Em primeiro lugar, quando afirma, após a concretização das propostas apresentadas por si às crianças: «*Acho que correu muito bem. Eles estão motivados*» e, em segundo, quando desenvolve um pouco mais o seu processo avaliativo salientando que

> «*este tipo de atividade também aconteceu porque há uma série de atividades que têm vindo a ser desenvolvidas e que permitiram realmente avançar para este tipo de atividade, o que realmente será mais um passo ao nível da exploração e da sensibilização da escrita*» (AEOB1).

Mais uma vez se salienta, na sua atitude, a atenção prestada à resposta aos interesses e necessidades educativas das crianças, no que à linguagem escrita respeita, atuando na sua ZDP (Vygotsky, 1979), pelo que desenvolve atividades também com a intenção de avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo, tal como o depreendemos das suas palavras: «*Portanto, isso é muito reconfortante e dá-me a ideia de que eles estão num nível de desenvolvimento global muito bom. Estou satisfeita com esse nível, o que me permite avançar para outro tipo de atividades diferentes*» (AEOB1).

Na dimensão avaliativa do seu desempenho, também denotamos segurança e até satisfação na sua forma de intervir nesta área do conhecimento, junto das crianças, quando afirma em duas situações diferentes, após o desenvolvimento da sua ação:

[189] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas das entrevistas realizadas após as observações (AEOB1 e AEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

a) «*assim muito em cima* [do acontecimento], *penso que faria…há sempre várias maneiras de fazer as coisas. Penso que a maneira, até agora…se calhar ao fim do dia ou amanhã, ou quando voltar a fazer, poderei encontrar alguns aspetos que poderei melhorar. Neste momento, penso que as coisas foram bem conduzidas*». E quando questionada em relação a possíveis mudanças no futuro reitera: «*essa é sempre daquelas questões em que tudo pode mudar…refletindo agora, tendo a atividade terminado há poucos momentos…agora faria como fiz*» (AEOB1);
b) «*em relação a esta* [atividade] *não mudaria* (…) *relativamente a esta atividade, penso que não. Estou satisfeita, sinto que correu bem*» (AEOB2).

Relativamente à coerência entre o planificado no seu PCG e a ação desenvolvida ressalva a sua conduta, que se reflete assim no seu discurso:

> «*Eu tento, sempre que penso nas atividades que vou fazer, equacionar as metas do projeto educativo da própria escola com as Orientações Curriculares e com as Metas de aprendizagem que incluem as competências, as atividades são sempre programadas nesse sentido para ir ao encontro dos objetivos esperados. Planificar para promover essas situações de aprendizagem, das quais resulta um bom desenvolvimento para a criança, nessas áreas*» (AEOB1).

Todavia, tal como afirmou na sua entrevista inicial, não é um processo fácil dar resposta a todos os interesses envolvidos (expressos nos documentos emanados pelo ME e no Projeto Educativo do Agrupamento, com todas as suas intencionalidades para o conjunto da comunidade escolar, e ainda aos interesses e necessidades do seu próprio grupo específico de crianças). Todavia, é em relação a este último que mais se denota o seu cuidado, no que à abordagem à escrita respeita: «*A importância que a escrita vai ter e que já tem. Porque eles já sentem que isto* [a escrita] *já lhes diz qualquer coisa*» (AEOB2), palavras estas que configuram o seu foco educacional.

CASO IV – A EDUCADORA TERESA

A pessoa e a profissional

Teresa, atualmente com 50 anos de idade, é uma profissional que conta com 26 anos ao serviço da educação de infância[190]. Principiou a sua formação com um bacharelato realizado na Escola do Magistério Primário e, mais tarde, finalizou-a com um Diploma de Estudos Superiores Especializados em Supervisão.[191]

É por nós considerado comum, no percurso profissional de um educador de infância, a existência de variadas formações (e atualizações) como parte integrante do seu processo de formação contínua. No caso de Teresa queremos aqui destacar algumas por terem sido realizadas em torno de temas que vão ao encontro do abordado neste estudo, tais como: «Operacionalização das OCEPE no âmbito da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita»; «Comunicação Oral e Escrita no Jardim de infância e no 1º Ciclo»; «Problemas de Linguagem, Falar, Não Falar...e Comunicar»; «Curso de Formação Contínua de Professores (Formação de Formadores) – Linguagem e Desenvolvimento Infantil»; e «Literatura para a Infância».

Esta profissional da educação de infância sempre realizou a sua atividade no âmbito da educação pré-escolar, desde o término da sua formação inicial: começou por estar dez anos em jardins de infância da rede pública do ME e, posteriormente, desenvolveu, durante nove anos, a sua atividade na educação pré-escolar itinerante,[192] findos os quais regressou ao jardim de infância, também da rede pública do ME.

Atualmente acumula as seguintes funções: diretora do jardim de infância; coordenadora de departamento; assessora da direção do Agrupamento; membro do Conselho Geral; membro do Conselho Pedagógico; e, ainda, membro da equipa de avaliação de desempenho docente do Agrupamento.

Na sua perspetiva, o ambiente que se vive no jardim de infância é caracterizado pela confiança, articulação (entre educadoras e os docentes dos outros níveis educativos), partilha, boas relações interpessoais e momentos de reflexão, o que, no seu conjunto, imprime uma dinâmica conducente a um contexto socioeducativo rico, motivador e propício a um bom desenvolvimento do grupo de crianças.

---

[190] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Teresa, está organizado no Anexo XXVII).

[191] Conferente do grau de licenciatura.

[192] Contexto educativo explicitado no caso da educadora Júlia.

O Projeto Curricular de Grupo

Para Teresa, o PCG apresenta-se-lhe como um instrumento de trabalho, mencionando que «*a meu ver, é um documento importantíssimo*», pois é ele que «*orienta todo o trabalho que vou desenvolver com as crianças*».[193]

Por forma a elucidar um pouco melhor a sua ideia em relação a este documento, transcrevemos aquelas que são as suas próprias palavras:

> «(...) *depois da caracterização do grupo, dos seus conhecimentos prévios, das suas características individuais, do conhecimento que vou tendo de alguns aspetos relativos ao meio familiar, da comunidade envolvente, será importante refletir sobre esses dados todos e definir todo o currículo que pretendo desenvolver com o grupo, no sentido de fazer com que as competências sejam ampliadas, que adquiram outras, e que vão progredindo em relação ao ponto em que estão, cada criança em relação a si própria, até atingirem aquilo que eu penso que será importante para cada uma delas*».

Na elaboração do seu PCG, Teresa revela atenção a uma questão, de entre outras, que deve ser fundamental, como princípio orientador deste documento: a caracterização do grupo de crianças, com especial incidência nas suas características individuais, por forma a melhor definir o currículo a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo.

Considera-o também um documento aberto, sobre o qual deve ser feita, frequentemente, uma reflexão no decorrer do ano letivo, o que poderá levar à realização de alterações ao seu conteúdo, advindas de um melhor conhecimento do grupo,

> «*para ver se o que foi projetado se concretiza ou não, o que é que falhou, o que é que se tem que mudar, se calhar fomos um pouco mais além e as perspetivas seriam maiores ou menores... e depois à medida que vamos conhecendo melhor o grupo, porque isto é feito numa fase em que não temos ainda um grande conhecimento do grupo, poderá ter que se alterar, portanto é também um documento aberto a essas alterações*».

Contudo, não são apenas as características individuais, às quais deve ser feita uma adaptação do currículo a ser desenvolvido, que Teresa considera ser necessário ter em atenção na sua construção, pois também considera que

> «*temos que ter em conta as diretrizes do projeto curricular do agrupamento, do projeto educativo do agrupamento, para que as coisas estejam em consonância, para aquilo para que todos nós trabalhamos, que é o desenvolvimento das nossas crianças na sua plenitude, na sua globalidade*».

Por conseguinte, depreendemos que são estas algumas das variáveis que confluem para a construção do PCG desta educadora, pois também outros aspetos estão presentes, tal como nos indica o Quadro 43 – Pressupostos teóricos.

[193] As transcrições são todas da entrevista inicial (E4).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Pressupostos teóricos	O seu processo evolutivo como educadora ao longo da carreira profissional	5
	A maneira de estar na educação/reflexão acerca da teoria e dos conhecimentos analisados	1
	Aprendizagens feitas na formação inicial	1

Quadro 43 - Pressupostos teóricos

Pela leitura dos dados compreendemos que a sua forma de estar na educação, em confluência com a reflexão que faz acerca das teorias por si conhecidas, bem como as aprendizagens realizadas na sua formação inicial[194] são, de igual modo, alguns dos aspetos que Teresa tem em consideração enquanto pressupostos teóricos que alicerçam a construção do seu PCG. Todavia, a maior evidência recai sobre o seu processo evolutivo como educadora ao longo da sua carreira profissional, tal como o testemunha:

> «*Toda a bagagem que nós temos, quer da formação inicial, quer da formação contínua, quer da nossa investigação, a nossa auto formação que vamos fazendo a outro nível, tudo o que nós conseguimos ler para enriquecimento pessoal/profissional. Às vezes artigos em jornais, em revistas, que nos dão mais umas luzes sobre algumas coisas, até porque especialmente no meu caso, porque já tenho muitos anos de serviço, é importante irmo-nos atualizando e irmos vendo o que é que saiu de novo e, portanto, os pressupostos são muitos. Conhecer as várias correntes, as várias teorias de desenvolvimento e metodologias. Toda essa panóplia de informação que nós temos, vai servindo de base como pressupostos para nós fazermos o documento*».

Esta forma de estar na profissão demonstra que Teresa é uma profissional que gosta de se manter atualizada e em permanente formação por forma a tentar dar a melhor resposta ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com quem trabalha, o que se espelha nos elementos que integram o seu Projeto Curricular de Grupo (Quadro 44 – Elementos integrantes do projeto Curricular de Grupo).

[194] No fundo, trata-se do seu conhecimento experiencial.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Elementos integrantes/fundamentais	Diagnóstico/caracterização do grupo	1
	Caracterização do meio familiar	1
	Linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento	1
	Objetivos centrados no desenvolvimento global das crianças	1
	Caracterização do contexto educativo	1
	Caracterização da comunidade envolvente	1
	Perspetivas das famílias em relação à educação das crianças	1
	Relação jardim de infância/família	1
	Relação/articulação do jardim de infância com os diferentes níveis educativos do Agrupamento	1
	Relação com as outras instituições da comunidade	1
	Relação com toda a equipa educativa do jardim de infância	1

Quadro 44 - Elementos integrantes do Projeto Curricular de Grupo

Como elementos integrantes e fundamentais na construção do PCG, como nos indica a leitura do Quadro 44, Teresa defende a inclusão dos seguintes: a avaliação diagnóstica e a consequente caracterização do grupo; a caracterização do meio familiar; as linhas orientadoras do projeto educativo do agrupamento; os objetivos, que devem ser centrados no desenvolvimento global das crianças; a caracterização do contexto educativo; a caracterização da comunidade envolvente; as perspetivas das famílias em relação à educação das crianças; a relação jardim de infância/família; a relação e articulação do jardim de infância com os diferentes níveis educativos do Agrupamento; a relação com outras instituições da comunidade; e a relação com toda a equipa do jardim de infância.

É quanto a este último aspeto que Teresa demonstra uma maior valorização na construção do seu PCG, tal como o explica:

> «*Depois outro aspeto que nós valorizamos muito, é a equipa educativa do jardim de infância. Independentemente de estarmos numa escola com o 1.º ciclo e de termos boas relações e boas interações, não só com o pessoal não docente, como com o pessoal docente, com os alunos de toda a escola, é essencialmente a equipa educativa do jardim de infância, que tem uma importância relevante. Para além de nós trabalharmos em conjunto, temos o nosso plano anual de atividades* (…) *é de todos os jardins de infância do Agrupamento. Isso também é um fator importante. Se houver mesmo trabalho de equipa, que há, com toda a gente, não são só as educadoras, é também com o pessoal não docente e que são elementos fundamentais. Cada vez mais, porque com algumas crianças as assistentes até estão mais tempo com elas do que nós. E é com os professores da componente de apoio à família, que são elementos também que nós temos que ter em conta quando fazemos o nosso projeto curricular. Tentar articular com eles*».

Considera que todas as áreas de conteúdo devem estar presentes no PCG, evidenciando que «*claro, tal como tu sabes, não é pelo facto delas aparecerem compartimentadas que são compartimentadas. São trabalhadas na globalidade, transversalmente, todas de uma forma global, portanto, todas têm de ser…e todas têm de ter relação umas com as outras*», salientando o carácter inter e transdisciplinar para o qual aponta o documento das OCEPE.

Por conseguinte, apresentamos, no Quadro 45 – Principais objetivos, os principais objetivos definidos para o grupo de crianças com quem trabalha, e que vão «*no sentido de que todas as crianças se desenvolvam a partir do ponto em que estão e façam uma evolução positiva*».

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Principais objetivos	Desenvolvimento da autoestima/autoconfiança	1
	Desenvolvimento global	2
	Desenvolvimento da formação pessoal e social/como ponto de partida para as outras áreas	2
	Criação de um clima alegre/bem-disposto/crianças felizes	1

Quadro 45 - Principais objetivos

Prosseguindo na leitura dos dados, percebemos que a pretensão de Teresa é condizente com a criação de um ambiente educativo alegre, bem-disposto, para que as crianças se sintam felizes. Concomitantemente envida esforços para «*que haja um clima afetivo, de confiança, de diálogo, de respeito pelo outro, que acho que é fundamental*», por forma a promover «*a sua autoestima, a sua autoconfiança*», designadamente em relação às aprendizagens feitas neste nível educativo.

Apesar de referir que todas as áreas de conteúdo são abordadas no seu PCG e, consequentemente, na sua prática educativa, não esconde que atribui uma

> «*grande importância à parte da formação pessoal e social. Aos valores, que eu considero importantes, para serem cidadãos bem formados, que respeitem os outros e que também se sintam respeitados (…) porque eu acho que se a nível social eles forem bem formados, serão uns cidadãos mais completos e abertos a conseguirem progredir na sua vida futura*».

Indo ao encontro do seu discurso, quando refere que todas as áreas designadas nas OCEPE estão presentes no seu PCG, não será de estranhar o facto de que também está presente «*uma parte da linguagem oral e abordagem à escrita. Tem atividades e estratégias, e penso que terá metas, ou objetivos ou competências dentro dessa área, porque está mesmo específica*» e diferenciada de todas as outras.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

Teresa encara a sua planificação como algo flexível e que adapta consoante os interesses e necessidades das crianças o ditam, sendo as OCEPE um dos documentos que tem em conta, afirmando que «[é] *evidente que não ando a consultar as Orientações Curriculares a toda a hora, mas é um documento que já tem tantos anos e que nós também já temos tantos anos de o consultar*», que o encara como uma referência e uma linha orientadora na atuação do educador de infância.[195]

No que às MA respeita, denotamos alguma falta de certezas relativamente à clarificação da intencionalidade educativa deste documento, em particular na abordagem à escrita, tal como o demonstra através das suas palavras:

> «*Para ser sincera, eu não sei se ajudaram a clarificar. As Metas são muito mais abrangentes do que aquilo que está expresso nas Orientações Curriculares. As Metas são imensas e nós, até quando fizemos o documento de avaliação das crianças, o último que fizemos foi já com base nas metas, ajudou-nos, mas deu-nos muito trabalho, porque são muitas metas, algumas são muito semelhantes, e nós tivemos que fazer ali uma seleção para ver o que é que achávamos mais importante e até fizemos por níveis etários, fizemos uma para 3, outra para 4 e outra para 5 anos. Eu acho que ajudou a clarificar, porque é mais explícito, mas é um documento um pouco denso, que requer muitas horas de trabalho e de reflexão. É a minha opinião*».

Depreendemos que, para si, poderá ajudar a clarificar a intencionalidade educativa, mas se for encarado como um documento sobre o qual se trabalhe e reflita, tal como Teresa o fez, desagregando-ode acordo com as faixas etárias das crianças de idade pré-escolar.

Percebemos também, pelo seu discurso, que a falta de certezas em relação à clarificação do documento terá a ver com a reflexão feita no momento da entrevista: «*Por acaso nunca tinha falado com ninguém sobre isto, mas esta é a minha opinião*».

Teresa considera que, apesar dos principais referentes da sua planificação serem as OCEPE e as MA, na sua ação educativa não se sente limitada aos mesmos:

> «*o que eu penso, eu não sei se será limitativo porque se tu pretenderes fazer mais do que lá está, também ninguém te impede de o fazer. Porque surge-te como uma meta que as crianças devem atingir até aos 4 anos e vamos supor que as crianças até já atingiram muito antes. Então vamos para a frente. Se há uma meta que deve ser atingida até aos 5 ou até à entrada para o 1.º ciclo, e eles já a atingiram, não quer dizer que tu não vás mais além*».

[195] As transcrições são todas da entrevista inicial (E4).

Por outro lado, afirma que anteriormente à existência destes dois documentos, o educador tinha liberdade de ação na sua prática, tal como o considera atualmente, perante as diretrizes emanadas do ME:

> «*Porque às vezes, antes de teres as Metas, também havia coisas que nem sequer vinham muito expressas, nem muito contempladas nas Orientações Curriculares e que nós, na nossa prática, desenvolvíamos com as crianças. Não quer dizer que fosse com todas, mas se víssemos que algumas crianças do grupo já tinham aquelas competências e que já queriam ir mais além, nós não lhes íamos dizer: agora já não podemos falar mais nisto, porque no pré-escolar já só podemos fazer isto*».

A corroborar essa liberdade de ação por parte do educador de infância, explica que essa limitação, se e quando sentida, será sempre uma questão de perspetiva individual. Na sua prática, Teresa demonstra atenção ao cumprimento das metas, não havendo qualquer questão se estas forem ultrapassadas:

> «*Portanto, eu penso que o limitativo é sempre segundo a nossa perspetiva de ver as coisas. Porque nesse sentido, também acharíamos que as Orientações Curriculares nos limitavam. Portanto, eu acho que podemos dar sempre a volta à questão, porque o documento não nos diz que não podemos fazer mais do que aquilo. Devemos é, ou será importante que se atinja aquelas metas até aquele nível, mas se ultrapassar, eu não vejo mal, mas pronto*».

As OCEPE são, sem dúvida, uma das suas referências na planificação pelo que quando questionada sobre a conciliação deste documento com as MA, afirma:

> «*Tento fazer. Nós como começámos o ano passado um pouco a trabalhar por aí, eu tento fazer, e no projeto curricular do ano passado já falei lá nas Metas, já dei lá umas "pinceladas" sobre as Metas, mas como é um documento que ainda está a ser analisado, que está ainda a ser implementado a médio prazo, portanto não é algo que seja já para ser aplicado de imediato, tenho ido conciliando uma coisa com a outra, para quando chegar à fase em que tenha mesmo de ser, segundo aquelas orientações, que já se esteja mais rotinado e no caminho para lá chegar. Já tenho ido dando atenção ao que me é possível. Nem sempre tudo o que queremos conseguimos, mas vai-se fazendo o que se pode*».

Nas suas palavras denotamos uma vontade de concatenar estes dois documentos de gestão curricular, em consonância com a sua planificação. Contudo, depreendemos que seja algo que está a fazer de forma gradual uma vez que, por se tratar de um projeto, não tendo (ainda) um carácter vinculativo por parte do ME, Teresa encare este documento como algo que poderá orientar a sua prática pedagógica, em termos de um fim a alcançar, mas não de uma forma rigorosa.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

No que ao papel do educador na abordagem à linguagem escrita respeita, Teresa expressa diversas atitudes que são apanágio da sua ação educativa (Quadro 46 – Atitude do educador), onde nos é evidente a sua atitude de apoio junto da criança.[196]

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Escreve na presença das crianças para que tenham contacto /apreendam a importância/sentido da escrita	1
	Escreve muito o que as crianças verbalizam de forma espontânea	1
	Tenta que o ambiente seja facilitador da construção de aprendizagens	4
	Começa por pedir às crianças mais velhas do grupo um cartão com o seu nome	2
	Explora as palavras de forma isolada como forma de explorar a linguagem escrita	1
	Enfatiza a importância da imersão/envolvência das crianças num ambiente de escrita	2
	Escreve/lê as vivências das crianças para que apreendam que o que se diz se pode escrever	2
	Verbaliza o que escreve para que as crianças compreendam que se fala mais rápido do que se escreve	1

Quadro 46 - Atitude do educador

Para que tal aconteça, começa por afirmar que é uma permanente tentativa da sua parte que «*o ambiente seja facilitador das aprendizagens* (…) [para que as crianças] *tenham a possibilidade de construir as suas aprendizagens, o que não quer dizer que nós estejamos de lado, como é evidente, que não estamos, mas apoiá-los*» sim, no seu processo de construção de competências para melhor poderem compreender a forma de funcionamento desta forma de linguagem.

[196] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E4), das observações efetuadas (TOB1 e TOB2) e das entrevistas realizadas após as observações (TEOB1 e TEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Testemunho dessa atitude de apoio foi por nós registado numa situação em que uma criança, após a escrita do seu nome numa produção própria, o mostra à educadora. De imediato, Teresa chamou

> «*a atenção da criança para que o escreva com o seu cartão a servir de modelo, escrevendo o seu nome de forma correta, para que escreva determinadas letras de melhor forma. Salientamos a atitude da educadora, ao apoiar e incentivar as crianças a escreverem de forma correta, usando o modelo do seu nome como referência*» (TOB1).

Prosseguindo na leitura dos dados apresentados no quadro, entendemos que, para a construção desse ambiente, onde tenta dirigir a sua ação numa atitude de apoio, Teresa pensa e continua «*a pensar, que isso passa por toda essa envolvência e não é só pelo copiar, pelo reproduzir frases, por fazer esse tipo de coisas*» (E4), muitas vezes sem sentido nem motivação para as crianças a quem é solicitado este tipo de tarefas.

Por forma a proporcionar, por parte das crianças, essa envolvência com a linguagem escrita, são variadas as atitudes que adota na sua prática educativa. Essa postura passa muito por escrever na presença das crianças para que tenham contacto com esta forma de linguagem e ainda para que apreendam o sentido da escrita, relevando duas situações: a sua importância como forma de comunicação com outrem e «*para perceberem o sentido da leitura e da escrita, o facto de ser da esquerda para a direita, de cima para baixo*» (E4).

Também escreve muito o que as crianças verbalizam de forma espontânea e, num processo posterior, lê o que escreveu para que as crianças apreendam que a escrita pode ser o resultado, em forma de registo, da oralidade. Como é um dos aspetos que mais se evidencia no seu discurso, sentimos necessidade de o salientar através do seu testemunho, em diversas fases da entrevista inicial:

> «*Então acho interessante, porque ditam e têm consciência de que estão a ditar e que eu estou a escrever. E que a linguagem oral se consegue reproduzir na escrita*»;
>
> «*Eu penso que sim e penso que passa um pouco por aí, que tenham consciência do que o que se diz se pode escrever*»;
>
> «*Porque para além de aquilo não ser novidade para elas, elas já adquiriram uma série de competências que lhes permite mais facilmente, posteriormente aprenderem o outro processo, o da leitura e o de escreverem aquilo que querem transmitir. Porque tudo aquilo que nós transmitimos oralmente tem uma forma de se passar à escrita, tem um código, tem um símbolo*» (E4).

Tivemos oportunidade de assistir a uma situação educativa alusiva a esta questão quando, «[n]*o espaço da conversa em grande grupo, a educadora dialoga com as crianças acerca de uma festa popular* [comemorações do Santo António], *e regista as vivências das crianças à sua frente* (…) *registamos o facto de a educadora ter escrito à frente das crianças, lendo posteriormente o que tinha escrito*» (TOB2).

Enquanto regista o que as crianças verbalizam, Teresa faz questão de «[ir] *repetindo em voz alta, enquanto escrevo e eles depois vão-me dizendo mais pausadamente. E ainda reforço dizendo que não consigo escrever à mesma velocidade que falam*» (E4).

Tenta ainda «*dar-lhes o maior número de materiais, para que se desenvolvam e construam o seu conhecimento*». Desses materiais faz parte o cartão com o nome da criança, que começa sempre por os distribuir às crianças mais velhas do grupo, quando se apercebe de que estas já procuram fazer as suas tentativas de escrita. Começa por lhes dar este material escrito por considerar que «*aquilo é delas, é o nome delas, portanto, aquilo para elas é muito importante e vou explorando por aí*» (E4).

À data da entrevista inicial, afirmou que «*todos já reconhecem o seu próprio nome. Mas também se não conhecerem não é grave* (...) *porque têm muito tempo para identificarem o nome*» (E4), o que nos evidencia os resultados que esperará obter junto destas crianças, relativamente à linguagem escrita.

Na sua prática, declara que muitas vezes escreve a palavra de forma isolada como forma de exploração da linguagem escrita e «*para irem tendo contacto só com a forma escrita, aliás que têm sempre*». Pois considera que quanto «*mais estiverem num ambiente em que a escrita esteja presente, em que a linguagem escrita esteja presente, em que a linguagem oral também esteja presente* (...) *quanto mais competências tiverem adquirido a este nível, no pré-escolar, maior facilidade terão futuramente*» (E4).

O principal objetivo de Teresa, na conduta da sua ação educativa, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, não é a preparação para o nível educativo seguinte, segundo afirma, mas sim a consciencialização, por parte das crianças, de uma série de características implícitas (à futura aprendizagem) desta forma de linguagem.

Quando enuncia algumas dessas características, que evidencia através da postura que adota junto das crianças, declara que

> «*Claro que não o conseguem fazer assim desta forma como eu o estou a dizer, mas vão tendo consciência disso. Isso é importante que percebam e penso que isso contribui para o futuro. É evidente que nós não estamos a trabalhar em função do 1.º ciclo, mas todas as competências que adquirirem e todo o trabalho que for desenvolvido ao nível do pré-escolar, neste e noutros campos, penso que se poderão refletir positivamente no futuro*» (E4).

É neste enquadramento que Teresa reflete sobre a utilidade da escrita, que é outra das componentes desta forma de linguagem que tenta transmitir, uma vez que as «*crianças ainda não o sabem, mas a escrita tem um código que aos poucos elas vão percebendo*».

A abordagem à linguagem escrita, na sua prática educativa, é evidenciada não apenas como meio de comunicação e de expressão, mas também na sua forma útil, enquanto registo da oralidade. Por conseguinte, o modo como o educador, em geral, explora esta forma de linguagem «*pode ajudar e nesse campo, penso que pode condicionar ou não*» a maneira como a criança vai encarar a linguagem escrita, enquanto parte constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida. A corroborar esta ideia, salienta:

> «*Porque eu penso que se for estimulado, se houver todo um ambiente em que a escrita esteja presente, claro que não é do modo formal como o é no 1.º ciclo, mas que haja escrita e que eles estejam em contacto permanente com essa escrita, que os pode condicionar positivamente. Facilitar, eu penso que até as poderá facilitar futuramente* (…) *Portanto, eu penso que se pode condicionar ou não, eu penso que sim, que o papel do educador é muito importante e, se tiverem esse contacto, ao longo do jardim de infância, que lhes pode ser benéfico para o futuro*» (E4).

Ainda no que ao papel do educador na abordagem à linguagem escrita respeita, foi nosso objetivo perquirir que estratégias e atividades são desenvolvidas por Teresa na sua prática pedagógica (Quadro 47 – Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias/atividades promovidas	Segmentação silábica de palavras	1
	Escrita de textos/notícias que as crianças queiram contar	2
	Jogos de rimas	2
	Consciência fonológica/descriminação auditiva	6
	Lengalengas	1
	Provérbios	1
	Adivinhas	1
	Poesias	1
	Registos de atividades/de visitas de estudo	1

Quadro 47 - Estratégias e atividades promovidas na abordagem à linguagem escrita

Através da leitura do quadro, podemos inferir que a atenção prestada por Teresa à consciência que pretende que as crianças adquiram, perante o facto da linguagem oral poder ser registada na sua componente escrita, evidencia-se em algumas das estratégias e atividades que diz desenvolver, designadamente a escrita de textos e/ou notícias que as crianças queiram contar e o registo de atividades desenvolvidas e/ou de visitas de estudo.

Este tipo de estratégias e atividades propostas, para além das lengalengas, poesias, provérbios, adivinhas, jogos de rimas e da segmentação silábica de palavras, vão ao encontro do desenvolvimento da consciência fonológica e da descriminação auditiva que também refere como algumas das suas estratégias de intervenção nesta área.

Todavia, apesar de salientar, no desenvolvimento da sua prática, as atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, particularmente aquelas que promovem um desenvolvimento da consciência fonológica, Teresa afirma que as atividades que promovem o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas são igualmente importantes, pois, no seu entender, estes dois tipos de atividades são difíceis de segmentar.

Perante esta ideia, clarifica: «*Porque primeiro eu entendo que as crianças têm que vivenciar muito as coisas com o corpo* (…) *e quando falo em corpo falo em tudo. Desde a lateralidade, o esquema corporal, mas também falo na voz, portanto, nos sons*». Refere ainda que tem «*alguma dificuldade em fazer uma coisa e não fazer outra. Penso que têm que vivenciar muito as situações*» (E4).

Este testemunho reflete a adaptação do seu processo de intervir quanto à forma como as crianças de idade pré-escolar efetivamente aprendem, ou seja, de um modo global: recorrendo à experimentação, se possível que a construção das suas aprendizagens se faça através do seu próprio corpo, sempre de uma forma lúdica e motivadora, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Salienta ainda que «*é melhor para interiorizar e ter um melhor desenvolvimento, quer a nível da escrita, quer a nível da linguagem oral, se as coisas forem vivenciadas de uma forma mais global*» e, por isso, conclui: «*eu penso que são ambas importantes e ambas têm que ser trabalhadas*» (E4).

Tal como o explicitámos acima, o aspeto lúdico é uma componente que deve estar presente na educação pré-escolar, o que Teresa também destaca na sua intervenção:

> «*São coisas que elas têm que ir interiorizando, mas penso que não é só com papel e lápis. Tem que ser também com o corpo, com a voz, com toda essa envolvência, pois penso que só essa parte não chega. Porque aí parece que estamos a entrar noutro campo e a nível do pré-escolar tem que ser de uma forma lúdica, mas também têm que ter consciência dos sons e se nós não os explorarmos foneticamente, só no papel eu penso que será muito mais complicado alguma vez chegarem lá*» (E4).

No que tivemos oportunidade de observar, em dois momentos distintos, Teresa fez propostas ao grupo que estiveram mais direcionadas precisamente para a utilização de «*papel e lápis*», tal como nos indica o Gráfico 19 - Tipologia das atividades.

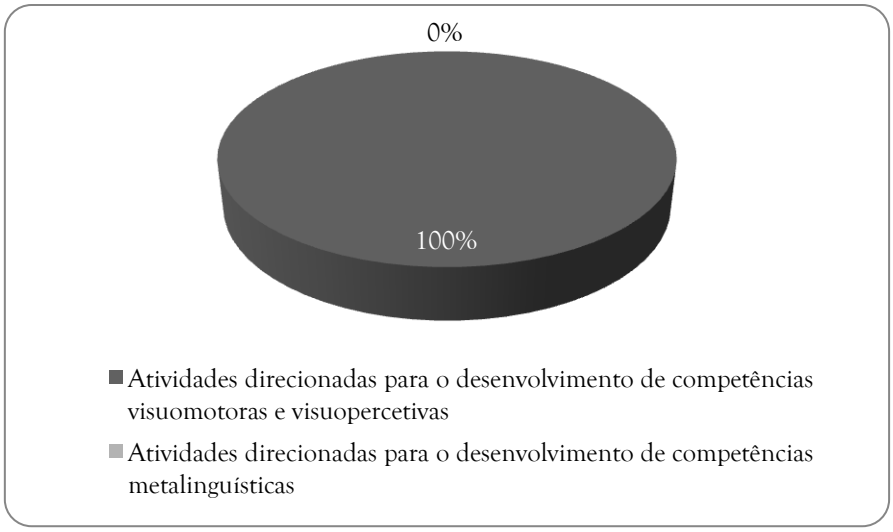


Gráfico 19 - Tipologia das atividades

Para uma melhor interpretação dos dados apresentados no gráfico, contextualizamos aquelas que foram as nossas observações:

a) Num primeiro momento de observação, foi feita a solicitação do treino do traço na escrita de letras/palavras, em que as crianças deviam fazer a cópia destas. Além disso, verificámos o recurso a um caderno de atividades diretamente relacionadas com a linguagem escrita, com propostas de atividades tendentes ao desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas (TOB1);
b) Num segundo momento de observação, as propostas feitas às crianças foram o reconhecimento de letras constituintes de uma palavra explorada e a sua consequente reprodução gráfica (TOB2).

A propósito da atividade desenvolvida durante a nossa primeira sessão de observação, destacamos, mais uma vez, no discurso de Teresa,[197] a importância que atribui à consciencialização, por parte das crianças, do registo da oralidade na componente escrita da linguagem:

> «*Os meus objetivos são sempre dentro da iniciação, do eles irem tomando contacto, do eles irem percebendo – como eu já te tinha dito na entrevista anterior – aquilo que se fala, também se pode escrever, que tem uma forma de se pôr no papel e que todas as pessoas que sabem ler, sabem o que lá está escrito*» (TEOB1).

[197] Nas duas entrevistas realizadas após as nossas sessões de observação.

Nesta atividade, a palavra escrita esteve diretamente relacionada com os conteúdos de uma história contada às crianças, através do recurso ao computador: «*Hoje foi no computador porque eu gosto de diversificar um bocadinho, para não ser sempre da mesma* forma» (TEOB1). Quanto a este desígnio, Teresa afirmou que, apesar de não ter definido nenhum objetivo em particular para a sua proposta, o seu desenvolvimento «*tem a ver com o que é geral, com o que eu defendo em termos de abordagem à escrita, de iniciação à escrita, de eles irem conhecendo e tomando contacto com essa realidade*» (TEOB1).

Numa segunda proposta, num período diferente, Teresa registou as vivências das crianças relativas às comemorações dos Santos Populares, em grande grupo. Tal como o explicámos na leitura do gráfico, a proposta incidiu na solicitação «*às crianças mais velhas do grupo, foi no sentido de "descobrirem" as letras constituintes da palavra [manjerico] e que as reproduzissem graficamente numa ficha de trabalho*» (TOB2).

Relativamente a esta proposta, Teresa afirmou que a mesma «*Tem a ver com a linguagem. Quer com a iniciação à escrita, quer com a descoberta dos símbolos da nossa escrita, com a motricidade fina*», de onde depreendemos a sugestão de atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas, designadamente o treino do traço.

Além disso, mais uma vez alude ao registo da oralidade através do registo escrito: «*Tem tudo muito a ver com a linguagem oral e com a forma de expressão deles, valorizando também as vivências deles*» (TEOB2).

Apesar de terem sido apenas dois os momentos de observação em relação à prática de Teresa, o que não nos permite tecer grandes considerações em relação a este aspeto em concreto, não podemos deixar de aferir o discurso na sua entrevista inicial com o efetivamente por nós observado: propostas direcionadas para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, com recurso essencial à utilização de lápis e papel.

Organização e gestão do ambiente educativo

Segundo o testemunho de Teresa, na organização e gestão que faz do ambiente educativo, as diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala de atividades são variadas e tenta que a sua presença seja evidente «*pela sala toda*» (E4). Essa mesma variedade pode ser verificada pelos dados do Quadro 48 – Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala, que apresentamos em seguida.[198]

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala	Mapa/Tabela das presenças	2
	Calendário/Tabela do tempo	1
	Dias da semana	1
	Mapa/Tabela das tarefas	2
	Trabalhos expostos	1
	Registos de atividades	4
	Nome das crianças nos cacifos e nos cabides	1
	Associação da palavra à imagem/símbolo	4
	Espaço da biblioteca com todo o material que lá existe	1

Quadro 48 - Diferentes formas de linguagem escrita presentes na sala

Tal como nos indica a leitura do quadro, esses registos são variados e deles fazem parte: as tabelas de presenças, de tarefas e do tempo; os dias da semana; os registos de atividades desenvolvidas e algumas produções das crianças; a associação da palavra à imagem; os cabides das crianças que estão identificados com o seu nome; bem como todo o material existente no espaço da biblioteca.

Durante a nossa recolha de dados, através de observação, assinalámos que «*a maioria dos registos estão acessíveis às crianças, outros estão junto ao teto*» (TOB1 e TOB2).

[198] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E4) e das observações efetuadas (TOB1 e TOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Entendemos que os registos expostos na sala de atividades, sendo feitos com e para as crianças, é à altura do seu olhar que os mesmos devem estar, para que possam usufruir melhor dos mesmos, no sentido da sua exploração. Contudo, Teresa tem uma justificação para que tal aconteça, como nos explicou: «*Costumo deixar os trabalhos de coisas que já explorámos, vou deixando na parte de cima da sala para ficarem trabalhos do ano todo, para irem vendo o percurso*» (E4), o que poderá ajudar as crianças a terem uma noção temporal através dos registos escritos elaborados no âmbito dos seus projetos e atividades.

Também nós tivemos oportunidade de registar outras formas de linguagem escrita presentes na sala, variando entre a diversidade de funções associadas aos suportes escritos e a sua utilização nas rotinas do dia-a-dia, que assinalamos no Gráfico 20 - Formas de linguagem escrita presentes na sala.

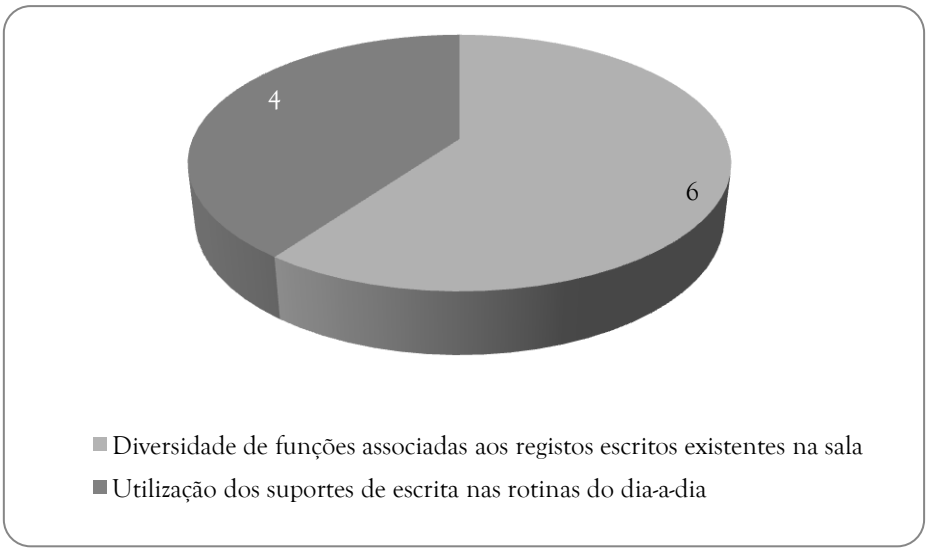


Gráfico 20 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Através da leitura dos dados, facilmente depreendemos que a diversidade de funções associada aos registos escritos existentes na sala estão em maior número (6), tendo observado a sua aplicação: na identificação dos diferentes espaços de exposição de registos (definidas por áreas de conteúdo) dos espaços organizados da sala; nos dossiês e nas prateleiras com as produções das crianças, bem como nos cabides que estão etiquetados com os seus nomes.

Verificámos ainda a existência de diferentes registos, tais como: de escrita espontânea das crianças (o que para nós consiste numa forma de valorização das suas tentativas de escrita); de rimas e de lengalengas; de projetos e de atividades em desenvolvimento.

Além disso, todo o espaço da sala é utilizado para colocar os registos escritos, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita" (porta da sala, costas de armários), o que vem corroborar o discurso apresentado por Teresa na sua entrevista inicial, quando nos assegurava que a sua tentativa de que a escrita estivesse presente em toda a sala era permanente.

Relativamente à utilização dos suportes escritos nas rotinas do dia-a-dia, também nós pudemos testemunhar aqueles que diz serem utilizados na sua rotina pedagógica (4): mapas de presenças, do tempo e de tarefas e ainda um quadro das novidades, em que Teresa regista as novidades trazidas pelas crianças para o grupo e que elas entendem dever ser registadas.

A associação da palavra à imagem (ou símbolo) é uma das estratégias utilizadas por Teresa na sua prática educativa. Gradualmente retira o símbolo ou imagem, ficando patente às crianças apenas a palavra escrita. Vejamos como ela se exprime a propósito:

> «A [tabela] *das presenças tem o nome e o símbolo, são os mesmos símbolos que têm nos cacifos e nos cabides. Nos cacifos têm símbolo e nome, mas entretanto, na tabela das tarefas, que surgiu mais tarde, já só tem o nome*» (E4).

O propósito verificado na utilização desta estratégia demonstra, da parte de Teresa, a sua intenção de ir dando resposta, de forma gradual, aos interesses e necessidades das crianças, no que à linguagem escrita respeita. Se bem que a palavra em si possa ser entendida como uma imagem, na sua globalidade, por parte das crianças, esta forma de atuar, poderá facilitar o processo posterior de identificação da palavra.

Verificámos ainda, no que à organização e gestão do ambiente educativo respeita, que a maioria dos registos realizados por Teresa revela qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração e que, em muitos deles, existe a participação das crianças (através do seu registo gráfico ou da imitação da escrita da educadora).

Nestes registos, é bem explícito e claro o seu conteúdo, facilmente se depreendendo através deles o trabalho que está a ser desenvolvido pelo grupo, pois denotamos a utilização do título correspondente (em letras maiúsculas) e a utilização da letra script (*Comic Sans MS*) para o texto. Curioso foi o facto de termos registado que a mesma situação é reproduzida pelas crianças nas suas explorações e tentativas de escrita, o que, mais uma vez, nos permite aludir à importância do educador de infância enquanto «modelo escritor» para as crianças com quem interage.

Na sala de Teresa existem dois espaços para a exploração da linguagem escrita por parte das crianças, um deles localizado ao lado do espaço da biblioteca, «*para conseguirem estar mais concentrados no que estão a fazer*» (E4), e outro um pouco mais afastado, onde se encontra o computador. Salientamos o facto de que os dois espaços estão localizados perto de duas janelas, o que permite uma boa luz natural para o desenvolvimento de tarefas relacionadas com a linguagem escrita, por parte das crianças.

No que à diversidade de materiais existentes no espaço respeita, Teresa afirma ter «*algum material pela sala que as crianças podem utilizar e que também pode contribuir nesse sentido, sem ser um ensino formal que se está a fazer*», assegurando que «*está à disposição das crianças e vão fazendo quando querem*» (E4), designadamente nos espaços criados para o efeito e que estão registados no Gráfico 21 - Materiais existentes nos espaços da escrita.

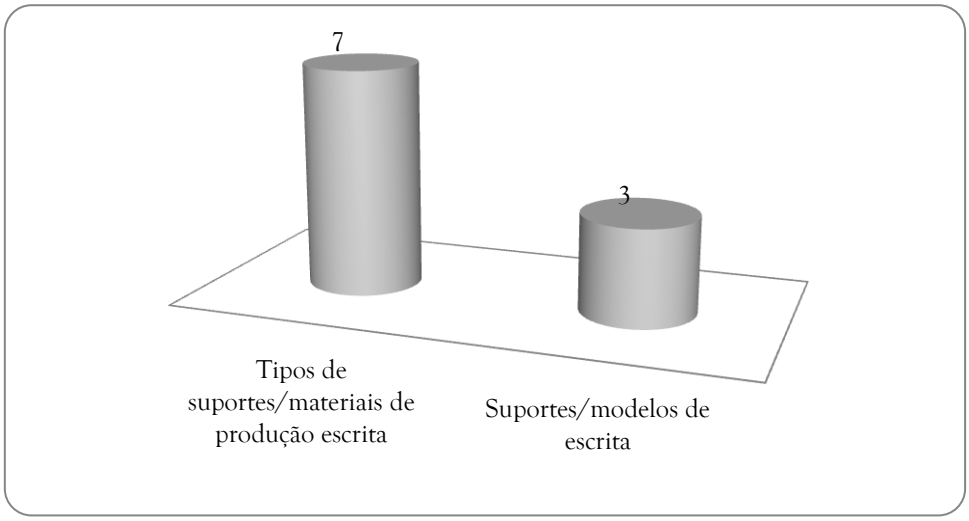


Gráfico 21 - Materiais existentes nos espaços da escrita

Numa leitura mais circunscrita ao gráfico, perante a existência de dois espaços destinados à exploração da linguagem escrita pelas crianças, podemos afirmar que, num deles, encontramos um computador (e uma impressora) e, no outro, mais materiais de produção escrita, tais como cadernos individuais das crianças com a sua escrita espontânea (relacionada com os projetos que são desenvolvidos na sala e/ou propostas feitas pela educadora), marcadores, lápis de cor e de carvão, folhas brancas, colas e tesouras. Relativamente aos modelos de escrita, estes assentam em cartões com os nomes das crianças, letras de plástico e ficheiros de palavras.

Apesar de termos verificado a utilização do espaço da escrita por parte das crianças em pequenos grupos, nas nossas sessões de observação, Teresa lamentou a situação de que este espaço «*nem sempre é utilizado para a escrita, porque às vezes preciso das mesas todas*», acrescentando ainda que «*o ideal era realmente termos espaços para cada área e em que aquelas duas mesas* [da escrita] *não fizessem falta para mais nada*» (E4).

O espaço, ou a falta dele, parece ser impeditivo, muitas das vezes, das educadoras fazerem uma melhor organização do ambiente educativo nas suas salas, tendo que se socorrer de uma gestão mais eficaz do espaço. Todavia, tal não parece ser impediente à vontade das crianças na exploração desta forma de linguagem, pois Teresa sustenta que «*geralmente também são eles que pedem, quando querem, especialmente se a mesa estiver livre*» (E4), o que evidencia a motivação por parte das crianças para a exploração deste tipo de linguagem.

A*titude das crianças perante a linguagem escrita*

A atitude das crianças perante a linguagem escrita pode constituir uma evidência da sua motivação para a aprendizagem desta forma de comunicação e que se pode manifestar de diferentes formas, tal como nos conta Teresa:[199]

> «*E no outro dia tinha outro que andava a escrever o nome dum colega nos trabalhos dele. Porque como não tinha cartão e era dos mais novos, e só entrou este ano, eu não tinha ainda a perceção de que já conseguia copiar, ele também nunca me tinha dito que queria escrever o nome e eu nunca lhe tinha perguntado, foi buscar o cartão de outro colega*» (E4).

O nome próprio é algo de muito importante para cada um de nós[200] e as crianças não são exceção. Também Teresa, na sua prática, faz questão de que todas as crianças tenham um cartão com o seu nome escrito, para que o possam ir escrevendo, consoante as suas capacidades, tal como nos explicou: «*As crianças mais crescidas também copiam o nome e até mesmo os mais novos, porque depois como as mais velhas fazem, elas também querem fazer e isso acho que é uma vantagem dos grupos heterogéneos*» (E4), em termos de idade.

Neste contexto, não será de surpreender que «*as mais novas também querem um cartão com o nome, e mesmo que não consigam, fazem uma ou duas letras, que as outras logo farão, não tem problema, mas também gostam de ter o cartão*» (E4), assumindo-o como algo pessoal e único.

---

[199] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E4) e das observações efetuadas (TOB1 e TOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

[200] O que poderá justificar a satisfação que sabemos por parte das pessoas iletradas quando lhes ensinam a escrever (desenhar) o seu próprio nome. Por outro lado, é Bosco (2006, p. 106) quem nos explica que sendo o nome próprio possuidor de «uma *gestalt* particular, o nome próprio sublinha uma letra escrita como uma imagem; destaca-a do rol das outras letras e empresta-lhe um brilho singular, que fascina o sujeito».

Mesmo que o grupo fosse homogéneo, no que à sua faixa etária respeita, sabemos, do nosso conhecimento e da experiência como educadora de infância e supervisora, que as necessidades e os níveis de desenvolvimento das crianças são sempre diferentes entre si, pelo que deve o educador estar atento a estas questões, consoante elas vão surgindo, por forma a atuar na ZDP (Vygostky, 1979) de cada criança.

Na perspetiva de Teresa, o relato destas situações respeitantes às crianças do seu grupo «*são situações engraçadas que reflete que realmente têm predisposição, estão interessados e que querem*» (E4) aprender esta forma de linguagem.

Esta predisposição para a aprendizagem da linguagem escrita também foi evidente para nós, quando registámos aquilo a que denominámos de 'atitudes de escrita' por parte das crianças. Essas atitudes são alicerçadas em determinados comportamentos que poderão demonstrar uma autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas e evidenciar um envolvimento nas atividades de escrita, como o comprova o Gráfico 22 - Atitudes de escrita pelas crianças.

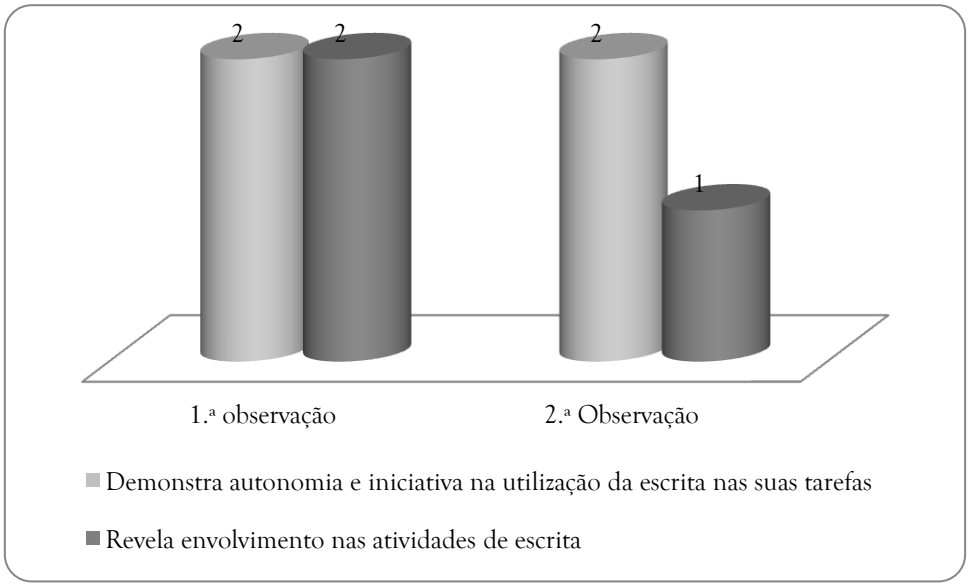


Gráfico 22 - Atitudes de escrita pelas crianças

Os dados apresentados no gráfico revelam-nos que as crianças demonstraram autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas, particularmente quando verificámos a sua participação nos registos escritos através da imitação da escrita da educadora, bem como através da escrita do seu nome, de forma autónoma, nas suas produções.

No que ao envolvimento nas atividades de escrita respeita, depreendemos essa implicação e, diríamos mesmo motivação, quando observámos as crianças a questionar a educadora sobre as atividades de escrita e pelo interesse demonstrado na imitação da sua escrita.

Também Teresa nos dá o seu testemunho de competências adquiridas pelas crianças nesta área, personalizadamente através de uma história em particular:

> «*Como ele sabia o símbolo do mais novo, e como já identifica também o nome, porque os mais velhos identificam a maior parte dos nomes dos colegas, foi ao cacifo e copiou o nome do colega! Eu disse-lhe: foste um lindo menino, porque conseguiste resolver sozinho uma situação, conseguiste descobrir sozinho como é que podias escrever o nome do teu colega, não foste escrever o teu*» (E4).

Acrescenta ainda, em relação às competências manifestadas pelas crianças, que «*Quando vai para a parede* [como registo], *já sabem o que me disseram* (...) *Então acho interessante, porque ditam e têm consciência de que estão a ditar e que eu estou a escrever*» (E4), pelo que mais uma vez se destaca, no seu discurso, a importância que atribui ao facto de as crianças saberem que a oralidade pode ser registada através da escrita. Esta competência, de entre outras, assinaladas no Gráfico 23 - Competências manifestadas, foi por nós registada, enquanto comportamentos evidentes por parte das crianças, em relação à linguagem escrita.

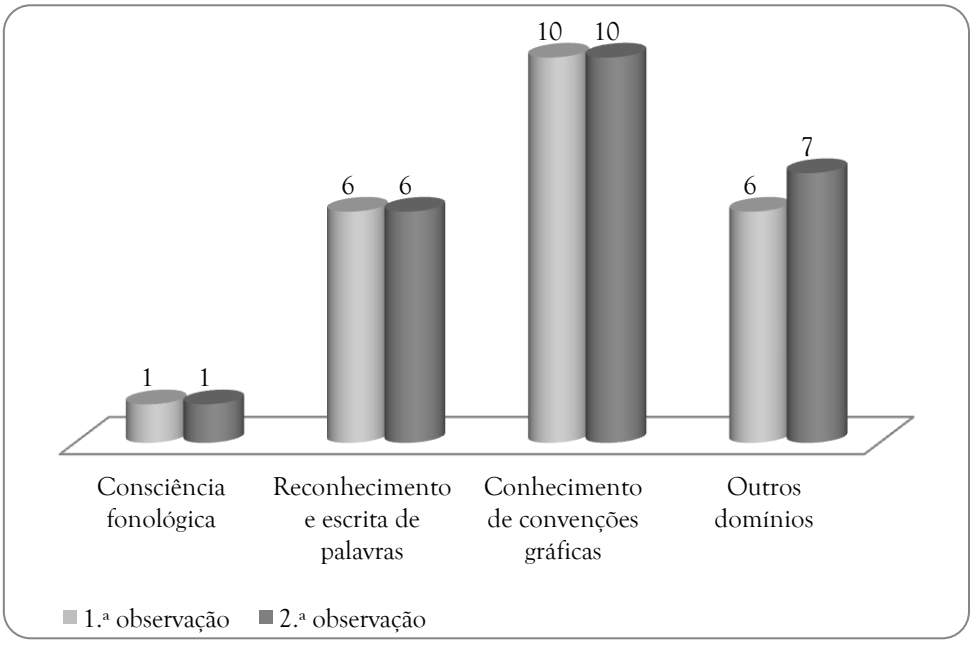


Gráfico 23 - Competências manifestadas

Pela análise do gráfico, no que à consciência fonológica respeita, constata-se que as crianças conseguem segmentar silabicamente palavras. No reconhecimento e escrita de palavras, percebemos que as crianças reconhecem algumas palavras do seu quotidiano; utilizam diversos instrumentos de escrita; escrevem o seu nome; sabem onde começa e termina uma palavra; sabem isolar uma letra; e conhecem algumas letras.

Prosseguindo na leitura dos dados apresentados, o conhecimento de convenções gráficas foi o aspeto onde as crianças mais se evidenciaram, num total de dez competências manifestadas: conhecem o sentido direcional da escrita; sabem como pegar corretamente num livro; sabem que a escrita e os desenhos transmitem informação; identificam a capa, a contracapa, as guardas e as folhas de álbuns narrativos; atribuem sentido à escrita em contexto; sabem que as letras correspondem a sons; predizem acontecimentos numa narrativa através das ilustrações; usam o desenho, as garatujas ou letras para fins específicos; identificam e produzem algumas letras maiúsculas e minúsculas; e distinguem letras de números.

Por fim, no que aos outros domínios respeita, estas crianças, pelo que pudemos observar, escrevem algumas palavras do seu quotidiano (nome dos colegas); reconhecem o livro como fonte de informação escrita; reproduzem a escrita convencional; isolam e contam letras em palavras escritas; sabem que a oralidade pode ser registada na escrita; reconhecem a importância do registo escrito; e sabem que se escreve mais devagar do que se fala.

Todas estas competências manifestadas, e por nós assinaladas, são um reflexo do trabalho desenvolvido por Teresa no decorrer do ano letivo: muitas delas em conformidade com o prescrito no documento *Metas de aprendizagem* (ME, 2010) e outras que considerámos dignas de registo, como forma manifesta das capacidades de algumas crianças, mas que não estão previstas no referido documento.

Perspetiva reflexiva

Na sua prática educativa, quando questionada sobre a importância que atribui às atividades desenvolvidas, Teresa afirma categoricamente:[201] «*Eu atribuo importância às atividades todas que desenvolvo, por isso é que as desenvolvo*», explicando ainda que, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, «*é importante eles irem tendo este contacto* [com a escrita] *para isto não ser novidade para eles*» (TEOB1), mas o que realmente importa, para si, «*é o desenvolvimento global das crianças*» (TEOB2).

Apesar de não se constituir como objetivo primordial, na prática educativa que desenvolve, a abordagem à linguagem escrita com vista à transição para o nível educativo seguinte, não esconde que esta preocupação, de certa forma, está implícita na sua atuação, como as suas palavras nos indicam:

[201] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas das entrevistas realizadas após as observações (TEOB1 e TEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

> «*mas continuo também a dizer que não é só porque eles vão para o 1.º ciclo* (…) *Mas é claro que eles também podem fazer, não estou só preocupada com o facto de os meninos irem para o 1.º ciclo, com a transição, mas penso que também contribui. Não vou fazer com esse objetivo, mas que acaba por estar implícito, porque se eles forem trabalhando e tendo contacto com esta realidade, é mais fácil depois quando lá chegarem*» (TEOB1).

Quanto ao desenvolvimento da dinâmica educativa implementada por Teresa, nas duas manhãs que observámos, disse sentir-se satisfeita em relação ao seu desempenho, afirmando mesmo que, além de não o fazer de outra forma, se voltasse a repetir as mesmas propostas, fá-lo-ia de forma idêntica, até porque disse: «*não senti que eles tivessem dificuldades*, *senti-os motivados*» (TEOB1), quando se referiu às crianças.

Efetivamente são estas que ditam a sua conduta educativa, pois quanto a possíveis mudanças no futuro, fá-las depender das crianças, a afirmar: «*acho que é muito em função do grupo. Acho que se o grupo não correspondesse, eu teria que abordar de outra forma*» (TEOB2). Num momento diferente também afirmou que «*Outra coisa que me poderia fazer mudar são as características do grupo* (…) *mantenho a mesma estratégia, mas o grupo é outro, as necessidades serão outras, os interesses são outros e tenho que adequar ao grupo*» (TEOB1).

Neste sentido, não surpreende que o seu PCG tenha sido construído em função das necessidades e interesses deste grupo particular de crianças, tendo afirmado que o que nele explanou, em termos de planificação, está em consonância com a atividade desenvolvida, no que à linguagem escrita respeita, na medida em que assegura: «*Eu penso que está a ir ao encontro daquilo que eu defini em termos de Projeto Curricular de Grupo*».

Justificando a sua afirmação anterior, explica:

> «*Porque apontava um pouco para o sentido de eles irem tomando contacto com todas estas realidades, quer os livros, quer as palavras, quer os registos. Quer o eles reproduzirem, quer o eles fazerem letras soltas e penso que está a corresponder*» (TEOB1).

Todavia, não descarta a possibilidade de mudança em termos futuros, mediante determinadas condições, como o explica:

> «*Eu não estou a ver assim grande coisa que me fizesse mudar muito em relação a isto, a não ser que fizesse alguma pesquisa e visse que eu estou a agir de forma incorreta, ou que fosse a alguma formação e percebesse que afinal o que estava a fazer e que até estava a resultar, mas se calhar não era a forma mais adequada e aí poderia fazer-me refletir e fazer mudar. Nesse aspeto, pois mudaria*» (TEOB1).

Pelas suas palavras, depreendemos que Teresa se preocupa com a sua formação contínua, como forma de atualização profissional, no sentido de refletir e apreender novas formas de adequar a sua ação educativa às crianças com quem trabalha, em particular no que à abordagem à linguagem escrita se reporta, tal como o salientámos anteriormente.

CASO V – A EDUCADORA ISABEL

1. A pessoa e a profissional

Isabel, que atualmente tem 47 anos de idade, conta com 27 ao serviço da educação de infância[202]. Iniciou a sua formação com o Bacharelato em Educação de Infância, no antigo Magistério Primário de Faro e, posteriormente, frequentou com sucesso o CFCP,[203] na área das expressões artísticas, para educadores de infância.

Sempre desenvolveu a sua atividade profissional na região do Algarve, onde, após o término do seu bacharelato, exerceu durante um ano letivo numa IPSS. No ano seguinte conseguiu colocação num jardim de infância da rede pública do ME, situação em que se encontra até aos dias de hoje.

Atualmente está colocada num jardim de infância de uma cidade algarvia, em que as famílias das crianças apresentam um nível socioeconómico baixo. Esta instituição contempla quatro salas de educação pré-escolar e está fisicamente integrada num edifício, construído de raiz para o efeito, onde também se encontram o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. Todavia, as crianças não se juntam nos tempos de recreio, apenas tal acontecendo quando existem atividades programadas para o efeito.

No que à relação com as colegas de Departamento de Educação Pré-Escolar respeita, Isabel sustenta que é melhor a que se desenvolve entre educadoras e professoras do 1.º ciclo, do que a existente apenas entre educadoras, uma vez que, como afirma, «*existem preferências entre as colegas e nem todas nos damos por igual*».

Afirma ainda que, para além da boa relação que é mantida com as professoras do 1.º ciclo, em que «*se dão todas bem*», no respeitante à articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, esta é «*muito boa*» porque «*fazemos coisas inovadoras*».

[202] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Isabel, está organizado no Anexo XXVIII).

[203] Conferente do grau de licenciatura.

O Projeto Curricular de Grupo

Para Isabel, o PCG é um documento importante, no desenvolvimento da sua prática educativa «*porque ele é a minha linha orientadora*», no qual «*prevejo a minha prática anual*»[204].

Sendo o PCG um documento construído pelo próprio educador, em função da adaptação do seu modo de trabalhar e de estar na educação às especificidades do grupo de crianças, por forma a dar resposta adequada ao desenvolvimento curricular que pretende desenvolver, Isabel afirma que o mesmo tem «*a ver com aquilo que eu sou, porque isso está sempre presente, aquilo que nós somos é transmitido para o papel, na nossa atividade do dia-a-dia*».

Acrescenta ainda que o PCG está diretamente relacionado com o contexto (comunidade envolvente) em que se encontra inserida e «*com o grupo de crianças que eu tenho. Esses elementos todos juntos é que vão dar a linha orientadora daquele que vai ser o meu Projeto Curricular de Grupo. Tem a ver com esses indicadores todos*».

No presente ano letivo, no seu PCG, definiu como elemento transversal a arte. Através dela pretende desenvolver e «*explorar estas duas áreas até ao máximo*»: a matemática e a língua portuguesa,[205] porque

> «*o meu Projeto Curricular de Grupo tem a ver com a exploração da matemática e da língua portuguesa através da arte, sendo que a arte é o fio condutor. Tudo aquilo que tem a ver com estas duas áreas, sei que vai ser explorado através da arte. Além de ser o meu fio indicador, sei que a arte insere uma série de fatores que estão à minha disponibilidade*».

Tal como já o expressámos, a sua forma de estar na educação, bem como a reflexão efetuada (que é sempre pessoal) acerca da teoria e dos conhecimentos analisados encontram-se presentes entre os pressupostos teóricos que diz conter o seu PCG, tal como o podemos verificar através da leitura dos dados do Quadro 49 – Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Pressupostos teóricos	Projeto Educativo do Agrupamento	1
	Maneira de estar na educação/reflexão acerca da teoria e dos conhecimentos analisados	1
	Estão diretamente relacionados com o trabalho de projeto	1
	Documentos orientadores/legislação que está à disposição do educador	1

Quadro 49 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo

[204] Todas as transcrições, neste ponto, são da entrevista inicial (E5).
[205] Definidas como áreas de intervenção por parte do Agrupamento, após o levantamento das principais necessidades educativas de todos os alunos constituintes do mesmo.

Entendemos que a metodologia de trabalho de projeto,[206] mais do que um modelo pedagógico, é uma forma de estar na educação, em geral, «promovendo propostas de qualidade para a educação de infância» (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 7), em particular.

São ainda aqueles autores que salientam a «relevância pedagógica que encontramos na realização do trabalho de projeto: uma importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao coletivo que é tecido de outros» (*idem*, *ibidem*), de modo a que se possa realizar e atribuir sentido à tarefa, promovendo aprendizagens significativas nas crianças.

Por conseguinte, tal como nos indicam os dados constitutivos do quadro, esta metodologia é também um dos pressupostos teóricos em que o PCG de Isabel é alicerçado: «*tem a ver com o trabalho de projeto. Tem a ver com a definição de um tema, tem a ver com a definição de um projeto. O termo certo é projeto*», nas suas próprias palavras. Neste contexto, Isabel explica-nos o que entende por este tipo de metodologia, tal como a desenvolve na sua prática:

> «*Tem a ver com a definição de um projeto, tem a ver com a investigação, com a formulação de hipóteses. Tudo de uma forma diferente, tudo de uma forma partilhada, onde há a divisão de tarefas, onde há a divisão de grupos, onde há a exploração de vários temas dentro desse projeto. Portanto, há a oportunidade das crianças explorarem coisas de forma mais individual e de forma mais coletiva, tendo sempre em conta que o grande objetivo desse projeto tem sempre um interesse comum, tem sempre um interesse de âmbito comum*».

Os documentos orientadores, bem como a legislação que está à disposição do educador e ainda o Projeto Educativo de Agrupamento são os outros elementos, de cariz teórico, que subjazem ao seu PCG:

> «*a exploração de outros documentos, documentos que têm a ver com o próprio Agrupamento, pois isso também está inerente na nossa prática, que é o grande pressuposto do Agrupamento e tem a ver com aquilo que eu vou explorar*», bem como todos os «*outros documentos orientadores que estão à nossa disponibilidade, tanto na DGIDC* [Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do ME] *como noutros sítios, embora o tempo não seja muito para pesquisar*».

No fundo, tenta que o seu PCG, enquanto documento orientador da sua ação educativa, «*tenha uma fundamentação teórica, que tenha uma fundamentação de base. Tem que estar baseado naquilo, em experiências que já foram feitas, em resultados que foram obtidos, tem a ver com isso tudo, sim*».

[206] O Trabalho de Projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. Projetar significa investigar um tema, um problema, uma situação com o objetivo de a conhecer e, se possível, apresentar interpretações e/ou soluções novas. Uma das características mais marcantes desta metodologia é o papel da criança no processo de aprendizagem: o trabalho está centrado nas crianças porque são elas que escolhem os temas, os problemas, aos quais o educador atribui intencionalidade educativa, dos projetos que vão, em conjunto, desenvolver, investigar e apresentar o produto final (http://www.cienciahoje.pt).

No que aos elementos integrantes e fundamentais, que considera deverem fazer parte do seu PCG, os que mais se destacam estão diretamente relacionados com a avaliação diagnóstico, o que a ajuda a fazer a caracterização do grupo, evidenciando as suas necessidades e características (Quadro 50 – Elementos integrantes/fundamentais do Projeto Curricular de Grupo).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Elementos integrantes/fundamentais	Diagnóstico/caracterização do grupo: interesses e necessidades	4
	Caracterização do contexto educativo	1
	Caracterização da comunidade envolvente	2
	Adequações curriculares ao grupo	2
	Pessoa do educador	1

Quadro 50 - Elementos integrantes/fundamentais do Projeto Curricular de Grupo

A partir dos interesses e necessidades identificados no grupo e da caracterização dos contextos educativo e envolvente, Isabel projeta as adequações curriculares para que condigam com as necessidades de desenvolvimento das crianças, processo em que o seu carácter pessoal, que define a profissional, também está presente, tal como nos indicam os dados presentes no quadro e que ilustramos com a transcrição das suas próprias palavras:

> «*Os elementos que eu considero imprescindíveis, tem a ver com: para já, temos que nos aperceber do que está à nossa volta, do contexto, daquilo que é potencialmente pedagógico ou não, quais são as características daquele meio, isso é importante. Depois tem a ver com o próprio grupo, com as suas necessidades, com os seus interesses, com aquilo que eu acho mais adequado, com as áreas onde eu considero que seja mais adequado intervir, com o que é mais adequado aquele nível etário. Tem a ver com isso: com o contexto, com o grupo, e comigo própria. Porque há coisas que eu tenho mais apetência do que outras, há coisas que eu tenho mais gosto por desenvolver e até que eu acho mais importantes, algumas áreas mais do que outras. Portanto, tem a ver com isso tudo*».

No que às áreas e dimensões educativas consigna, Isabel explica que, baseando-se no documento MA, no seu PCG não lhes deu «*igual importância, porque acho que há áreas que são fundamentais e outras que não são tão importantes, embora estejam todas interligadas. Por isso exploro mais umas do que outras, interligo umas com outras*», afirmou.

NO seu PCG, as áreas onde se verifica uma «*maior incidência* [são] *à área da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita*», embora também faça a exploração das áreas presentes nas MA, sempre com o principal objetivo de estar «*de acordo com esse pressuposto artístico. Tem a ver com a exploração de materiais, de temas, de autores, porque exploramos alguns pintores. Portanto tem a ver com a exploração dessas áreas através disso*».

Acrescenta ainda que, como forma de valorizar e trabalhar em prol do meio envolvente, na intencionalidade que impregna à ação educativa que desenvolve com as crianças, é incluída «*a utilização de potencialidades que são próprias do meio, neste caso, as pessoas relacionadas com a arte*». Exemplificando, através de uma situação em que foi com o grupo de crianças ver um dos artistas locais a trabalhar, salienta que «[t]*em a ver com a utilização dessas pessoas como recursos, que fazem parte do meio, que neste caso são potenciais artísticos, e utilizar esses potenciais artísticos para desenvolver essas áreas*».

No que respeita às áreas de conteúdo presentes no seu PCG, Isabel refere que a área da abordagem à escrita «*tem um realce especial*», porque «*o meu grupo tem as crianças que são mais velhas*» que, acrescenta, «*manifestam curiosidade e desejo de escrever, de saber o que está escrito*».

Contudo, apesar de o apresentar como condição prioritária, não é apenas pelo gosto manifesto por parte das crianças para este tipo de linguagem que Isabel atribui um realce especial a esta área. É também por outros dois motivos, que a condicionam na sua forma de atuar, tal como o descreve nas suas próprias palavras:

1) «*porque vão para o ciclo seguinte e é importante manifestarem esse gosto*»;
2) «*e terem alguma desenvoltura aqui em termos de coordenação*».

Por isso afirma, mais uma vez, que essa «*é uma das áreas que tem mais realce sim, que tem mais realce*» e, em prol dessa situação, alega que «*nós procurámos aqui, as quatro educadoras, mas neste caso eu, procurei saber mais coisas sobre isso*».

Esta circunstância particular foi definida em contexto de Departamento de Educação Pré-Escolar e Isabel explica-nos o seu fundamento: «*Porque o que nós, educadoras de infância sabíamos sobre isso era pouco. Achávamos que era importante, mas não víamos isso como sobejamente importante para o ciclo seguinte*».

Sabiam que as «*crianças tinham que manifestar gosto, tinham que ter algumas competências. Achávamos que não, que era só pintar e brincar, mas não*».

A dada altura entenderam que esse gosto, manifestado dessa forma, não seria o suficiente, visto que era suposto que as crianças demonstrassem outro tipo de competências e conhecimentos, afirmando Isabel a propósito:

> «*Primeiro porque eles estão cada vez mais curiosos e manifestam interesse por conhecer aquilo que está à volta deles, e segundo porque tem a ver com o facto de eles entrarem para o ciclo seguinte e terem que ter gosto, terem que ter algumas noções. Acho que sim, que isso é importante, por isso essa é a área que tem maior realce aqui. A questão do gosto e da motivação é fundamental*».

Não menorizamos a questão da motivação e do gosto que se pretende que as crianças, em idade pré-escolar adquiram pela linguagem escrita, o que muitas vezes nos questionamos, no decorrer deste estudo, assenta, sim, na "maneira", no "como", esse gosto é transmitido e tenta ser incutido nas crianças pelos educadores.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

A falta de formação específica na área da linguagem escrita, na sua formação inicial, poderá estar entre as causas que levam Isabel a procurar «*conteúdos do primeiro ano do 1.º ciclo*» no que a esta área respeita, que a auxiliem na criação de estratégias a desenvolver na abordagem à mesma.[207]

Não podemos deixar de aludir, mais uma vez, às OCEPE, enquanto documento orientador do desenvolvimento curricular, sendo este responsabilidade do educador, onde é referido que para todas as áreas de conteúdo devem ser planeadas situações e oportunidades de aprendizagem, ao invés de conteúdos (programáticos), às quais a área da abordagem à escrita não é exceção.

Por considerar que o seu planeamento, presente no PCG, que é alicerçado nas OCEPE, «*mas não só*», porque «*o que vem lá consagrado é muito lato, é assim muito geral. Então, nas Metas de aprendizagem há algumas metas mais específicas, mas mesmo assim são poucas*», Isabel procura incluir também «*coisas que aprendemos na relação com as professoras do 1.º ciclo, é verdade*», uma vez que «*em relação a essa área da linguagem escrita, é isso: nós temos aprendido muitas coisas também com as professoras*».

No fundo, entendemos que procura socorrer-se de outros meios que tem à sua disposição (programa do 1.º ciclo e professoras deste nível de ensino) para dar resposta a uma melhor forma de abordar a linguagem escrita, tal como o ilustram as suas palavras: «*O que nós sabíamos não era muito, por isso aproveitámos o facto deste jardim de infância ser integrado, isso é muito importante, contactamos com as professoras diariamente, discutimos coisas, se bem que elas não são tão abertas como nós*».

[207] Todas as transcrições, neste ponto, são da entrevista inicial (E5).

A ideia por si defendida vem ao encontro do que já tivemos oportunidade de referir, noutro contexto (Horta, 2014): a de que estamos em crer que o princípio da constituição dos Agrupamentos de Escolas[208], que apela ao favorecimento de um percurso sequencial e estruturado dos alunos e à articulação entre os níveis de ensino, poderá convergir para uma maior proximidade entre os docentes. Proximidade esta que se pretende que seja entendida como um (re)conhecimento mútuo do trabalho que é desenvolvido nos respetivos níveis educativos e dos objetivos próprios a alcançar em cada um deles.

Isabel considera, tal como muitas outras educadoras com quem mantemos contacto na nossa atividade profissional, que o que as professoras do 1.º ciclo mais valorizam, aquilo que para o desenvolvimento da sua ação pedagógica «*é mais importante* [é o facto de] *eles saberem estar quietos, sossegados e não chatear. É mesmo isso*».

Em resposta a essa situação, Isabel afirma que «*também nos cabe a nós modificar a atitude delas para outras coisas*» e que apesar de as professoras ponderarem «*que nós nos devemos manter mais no nosso espaço*», considera que «*as professoras também aprenderam coisas connosco e, aos poucos, têm aprendido que é importante*» e que também «*valorizam o nosso trabalho*».

Não desvalorizamos este contacto e, diríamos mesmo, possibilidade de aprendizagem cooperativa entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo. Muito pelo contrário, pois tal como o salientámos noutro contexto (Horta, 2014), onde explicámos que, tal como Vasconcelos (2007), também nós consideramos o conhecimento dos planos curriculares um fator primordial para o processo de articulação entre os dois níveis educativos em causa, por ser conhecido que uma mesma metodologia, aplicada à articulação do trabalho e à planificação conjunta entre estes profissionais, poderá contribuir para um melhor processo de transição entre os dois níveis educativos.

Contudo, salientamos que o que está aqui em causa, no nosso ponto de vista, será uma articulação entre os profissionais destes dois níveis de ensino e não uma mera preparação (antecipação) à entrada/transição para o nível educativo seguinte, onde se poderão promover práticas de ensino "mais formal e clássico" da aprendizagem da linguagem escrita, desvirtuando o carácter lúdico que é específico da educação pré-escolar.

Alegando uma sentida ausência na promoção de didáticas específicas nesta área, na sua formação inicial, Isabel considera que esta situação se alarga a outros contextos, pois sente que o mesmo se passa em relação a outras colegas, tal como nos justifica: «*sabes que no contacto que temos com educadoras, no desenvolvimento dessa área, é quase igual ao nosso*».

[208] Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Por forma a desenvolver um pouco mais a sua ideia, fundamenta:

> «*Por exemplo, há algum tempo que eu não tenho estagiárias, e não sei se as estagiárias têm maiores noções para desenvolver coisas nessa área, que nós não temos. Eu e a Rita somos do mesmo ano do Magistério Primário e aquilo que nós aprendemos é quase o mesmo. Podemos ter aprendido mais alguma coisa no tempo que estivemos lá fora e distantes umas das outras, mas não sabemos coisas novas para aí assim* (...) *estamos quase ao mesmo nível, se assim se pode dizer*».

Este testemunho, por parte de Isabel, vem reforçar aquele que tem vindo a ser o nosso sentimento, que nos direciona para a necessidade de formação contínua nesta área específica da ação dos educadores de infância.

Contudo, salientamos a atitude de Isabel ao procurar uma outra forma de formação contínua para si, numa tentativa de saber mais nesta área, através da exploração de diferentes estratégias e no contacto que vai mantendo com colegas, o que expressa nas seguintes afirmações:

> «*há outras que, desse encadeamento, daquilo que lemos, das bases que já tínhamos e das coisas que aprendemos com as professoras, que criámos. Há coisas novas que criámos, que testamos, no fundo testamos. Umas resultam, outras não. As que resultam, aproveitamos, as que não resultam caem em desuso. É mesmo assim: é nessas experiências, é no contacto com os outros e com os livros. Também com educadoras*».

Não obstante Isabel considerar que o Projeto MA veio ajudar a clarificar a sua intencionalidade educativa, relativamente à linguagem escrita, pelo que, no desenvolvimento da sua prática, tenta «*que elas sejam proveitosas e tentamos desenvolver atividades que promovam o* [seu] *desenvolvimento*», entende que as mesmas são um pouco limitativas, esclarecendo:

> «*Era como nós estávamos antes de contactarmos com as colegas do 1.º ciclo, entendes? As Metas de aprendizagem não são tão gerais como as que eu tinha nas Orientações curriculares nessa área, mas eu acho que nós podemos fazer mais coisas*».

Tal como outras colegas, também Isabel não se sente condicionada à planificação (apenas) de acordo com estes dois documentos, apesar de os considerar como estruturas básicas no seu planeamento, pois explica-nos:

> «*Não quer dizer que todos tenham que ter as mesmas competências, quando vão para o ciclo seguinte. E não posso dizer: agora não podes aprender isso, porque isso aprendes no ciclo seguinte. Dá-me gosto também fazer mais coisas diferentes, dá-me gosto. E fazemos*».

Depreendemos das suas palavras que, além de ter um espírito "montessoriano",[209] revelando o gosto pela introdução de novidades na sua prática, também o facto de «*no contacto com os outros e, neste caso, com as professoras do 1.º ciclo também, o facto de teres um grupo que tem as crianças mais velhas*» lhe proporciona «*um gosto maior por desenvolver essa área, por querer saber mais coisas e depois desenvolver com eles*».

No planeamento que faz da sua ação educativa, Isabel tenta que o concatenamento entre as OCEPE e as MA esteja sempre presente: «*Sim. Estão sempre lá como recurso teórico. Não só as Metas de aprendizagem, que é o que é mais "moderno", mas as Orientações curriculares, sim*».

Porém, não omite a maior importância que atribui ao documento das OCEPE, considerando mesmo que este «*continua a ser um documento muito importante*». Fundamenta a sua ideia quando declara: «*Porque as Orientações curriculares são de um nível geral, é verdade, mas tem muitos princípios que são importantes*», aspetos esses que não estão contemplados nas MA, por se tratar de um documento que contribui para o esclarecimento e explicitação das condições entendidas como favoráveis para o sucesso escolar, indicadas nas OCEPE.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

As interações com a escrita, mediadas pelo educador (e mesmo por outras crianças), têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam acerca da linguagem escrita.

Neste sentido, Isabel considera «*que a forma como se transmite, com a forma de transmitirmos ou não, darmos maior realce ou não*» (E5) irá condicionar ou, em alternativa, potenciar a maneira como a criança encara a linguagem escrita, enquanto parte constituinte do seu processo de aprendizagem ao longo da vida.[210]

Isabel encara a abordagem que é desenvolvida na educação pré-escolar, nesta área, onde se encontra implícito o papel do educador, de duas maneiras – não apenas como um potencial fator de sucesso escolar, mas, também, como um potencial fator de sucesso educativo, concepções que ilustramos com as suas próprias palavras:

---

[209] Diz-se do método pedagógico desenvolvido por Maria Montessori (1870-1952), caracterizado pela liberdade de movimento e de ação das crianças sobre o material didático que lhes é disponibilizado, o que permite uma relação inovadora entre professor e aluno e estimular o desenvolvimento nas crianças e a espontaneidade intelectual (http://www.priberam.pt/dlpo/montessoriano).

[210] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E5), das sessões de observação (IOB1 e IOB2) e das entrevistas realizadas após as observações (IEOB1 e IEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

i. «*Para já é mesmo um potencial de sucesso escolar, porque eles vão com uma série de bases, de competências adquiridas, que lhes permite, logo no ciclo seguinte, ir mais além do que aqueles que nunca exploraram essa área no jardim de infância. Portanto, por si só é um potencial*».

ii. «*E depois porque, a linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento daquilo que é oral e daquilo que é escrito, permite ter um maior conhecimento sobre o mundo, uma maior curiosidade à partida. Maior capacidade de observar, de compreender e de formular hipóteses para o funcionamento daquilo que não sabes. E se essa área estiver desenvolvida, se as crianças tiverem maior apetência nessa área, permite-lhes ir mais além, não só nessa área, mas nas outras também. Portanto, ele vai ter sucesso não só nessa área, mas vai também ter sucesso educativo, que também é a compreensão das outras áreas*» (E5).

E conclui a sua ideia afirmando: «*Por isso acho que essa área é muito importante*» (E5).

Na verdade, a importância desta área reflete-se também na atitude do educador perante este tipo de linguagem, pelo que são variadas as estratégias que Isabel adota na sua prática, como forma de dar resposta a esta abordagem (Quadro 51 – Atitude do educador).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Escreve na presença das crianças para que tenham contacto/apreendam a importância/sentido da escrita	2
	Potencializa as competências de cada criança utilizando estratégias diferenciadas	1
	Tenta estimular as crianças de uma forma lúdica e interessante/com sentido para estas	2
	O estímulo tem a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da escrita	2
	Investigou mais sobre o papel do educador na abordagem à escrita	1
	Considera que o conhecimento que o educador tinha sobre esta área era muito parco	1
	Chama a atenção das crianças para que compreendam que uma frase é constituída por um conjunto de palavras/fronteira da palavra	2
	Junto das crianças diferencia as vogais das consoantes	1

Quadro 51 - Atitude do educador

Ao empreender a leitura analítica dos dados presentes no quadro, percebemos que Isabel considera que o estímulo tem a ver com a forma como o educador valoriza a linguagem escrita, salientando que o conhecimento que detinha nesta área era muito parco, o que a levou a investigar mais, como já o vimos anteriormente.

Na sua prática, Isabel tenta estimular as crianças de uma forma lúdica e interessante, para que a escrita lhes faça sentido, explicando: «*Se tu utilizares uma certa entoação, se utilizares a brincadeira e o jogo, também tem a ver com isso, por isso é que as áreas estão sempre interligadas*» (E5).

Também faz questão de escrever na frente das crianças para que tenham contacto com esta forma de linguagem, para irem apreendendo a importância e o sentido da escrita: «*chamo sempre a atenção de que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo*», assegurou (E5).

Prosseguindo na leitura dos dados, percebemos que Isabel chama a atenção das crianças para que compreendam que uma frase é constituída por um conjunto de palavras, explorando a fronteira da palavra, tal como nos diz: «*chamo a atenção de que temos que deixar espaço entre as palavras, porque aquilo que é uma frase é um conjunto de palavras, não é uma frase única*» (E5).

Ainda «*outra coisa que eu costumo fazer: ensino o que são vogais e o que são consoantes. Só para saberem que são letras diferentes, que se fazem palavras diferentes, que se colocam de forma diferente nas palavras*» (E5), enquanto vai tentando potencializar as competências de cada criança, utilizando estratégias diferenciadas.

Efetivamente percebemos, através do seu discurso (Quadro 52 – Estratégias/atividades promovidas), que as estratégias desenvolvidas por si, na abordagem à escrita, são diferenciadas e que «*tem a ver com essas duas sim*» (E5), quando se refere à promoção do desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, bem como de competências metalinguísticas.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias/atividades promovidas	Segmentação silábica de palavras	2
	Segmentação/contagem de letras (vogais e consoantes)	1
	Grafismos	1
	Lengalengas	1
	Cópia de palavras/frases escritas pela educadora	4
	Trava-línguas	1
	Exploração/descoberta de palavras que terminam da mesma forma	1
	Exploração do abecedário	1

Quadro 52 - Estratégias/atividades promovidas

Analisando os dados que compõem este quadro, percebemos a diversidade de estratégias que é promovida por Isabel na sua prática de abordagem à linguagem escrita: segmentação silábica de palavras, contagem de letras (vogais e consoantes), lengalengas, grafismos, trava-línguas, exploração e descoberta de palavras que terminam da mesma forma e ainda exploração das letras do abecedário, que são referidas nos excertos do seu discurso que passamos a transcrever:

- «*eu costumo fazer a divisão silábica com eles, de coisas simples: ou da data, ou do nome, ou da estação do ano*»;
- «*fazemos também outras coisas que têm a ver com a consciência fonológica*»;
- «*Faço divisão de palavras, sabem descobrir palavras que têm o mesmo som, que rimam, que têm o mesmo som final. Já conseguem identificar o som final e as letras finais da palavra*»;
- «*Fazemos jogos com as consoantes, com as vogais, contamos cada uma delas. Por vezes falamos no que é o abecedário, que é o conjunto de todas as letras, de todas as vogais e de todas as consoantes e com aquelas letras podemos escrever tudo aquilo que quisermos, e eles acham isso maravilhoso*»;
- «*atividades que não têm já a ver propriamente com o escrever, com a utilização da mão e com a escrita, com o grafismo, também faço*» (E5).

Apesar de reconhecermos a diversidade de estratégias apresentada por Isabel, que abarca o desenvolvimento dos dois tipos de competências, não podemos deixar de salientar o facto de que a cópia de frases e de palavras escritas por si, apresentada como «*uma das estratégias que eu* faço», ser a que mais se destaca,[211] razão que nos leva a transcrever excertos da sua entrevista por forma a ilustrar essa situação:

[211] Pelo que sublinhámos essa referência, para a destacar, nos excertos escritos.

- «*Por exemplo, há um dia que eu digo: agora vamos copiar, porque eles sabem que este espaço é o espaço que tem a ver com o pensamento, tem a ver com as atitudes, tem a ver com os comportamentos*»;
- «*Há um dia que eles copiam as palavras e os títulos de tudo o que está ali à disponibilidade, que tem a ver com letras*»;
- «*por exemplo, quando escrevem trabalhos, como hoje, quando fazem trabalhos, são eles que copiam: copiaram o título e copiaram as componentes das plantas. Também faço isso: eles é que copiam*»;
- «*Primeiro desenham, depois já sabem que têm que deixar um espaço para o título, pois nem sempre o fazemos primeiro, porque eles têm logo mais gosto por desenhar e depois copiam as palavras*»;
- «*É outra das atividades, é a cópia daquilo que diz respeito ao conceito, e à exploração do conceito*»;
- «*Escrevem também aquilo que têm oportunidade de copiar ou copiam por baixo aquilo que eu escrevi e treinam, primeiro com a letra maiúscula e depois já com a letra manuscrita*» (E5).

Entendemos que as cópias poderão transmitir à criança o sentimento de que já "sabe" e "consegue" escrever como os adultos, pois esse processo não é mais do que a imitação da sua escrita. Todavia, já Vygotsky (2000) aludia a esta situação, defendendo que ao ensinar as crianças a desenhar letras não estamos a promover a aquisição de competências para uma futura aprendizagem da linguagem escrita.

No mesmo sentido concorre a ideia de Marques (1991, p. 46) quando explica que levar «crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens».

No decorrer da entrevista realizada após a observação, dialogámos quanto ao tipo de letra utilizado por Isabel, tendo esta salientado que esse assunto «*aqui é polémico*», porque, segundo afirmou, «[a] *minha intenção não é tanto desenharem as letras, é desenvolverem outras competências. É uma opção*» (IEOB1). Este aspeto leva-nos a questionar sobre qual será, então, a sua verdadeira intenção ao solicitar às crianças a realização de cópias. Através das suas palavras depreendemos que poderá ser para «*treinar este tipo de movimento* [exemplifica – preensão de um objeto de escrita] *e não tanto o tipo de letra que utilizam*» (IEOB1).

Nas duas sessões de observação tivemos a oportunidade de registar o desenvolvimento de atividades que apelaram ao desenvolvimento dos dois tipos de competências: visuomotoras e visuoperceptivas e também metalinguísticas (Gráfico 24 - Tipologia das atividades), estando estas em maioria evidente.

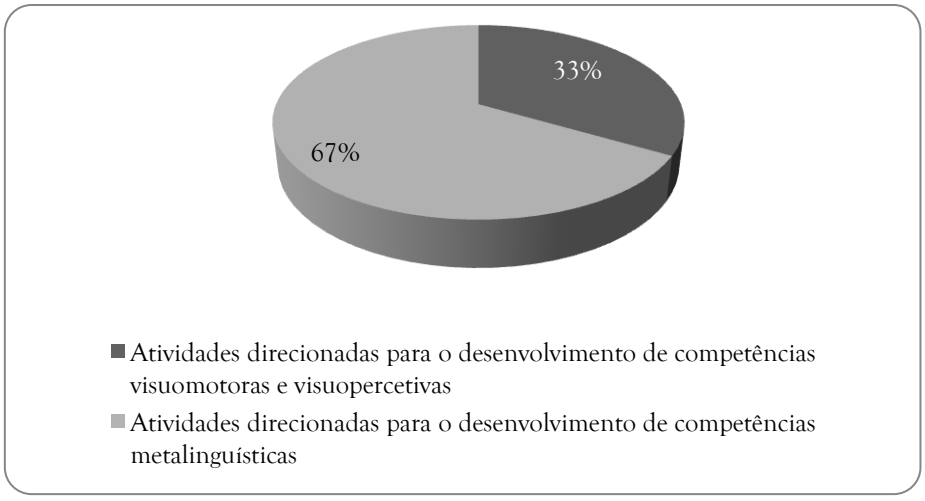


Gráfico 24 - Tipologia das atividades

No entanto, não podemos deixar de assinalar que a solicitação da cópia, por parte de Isabel, esteve presente nas duas situações, tal como a seguir se ilustra, recorrendo a passagens dos nossos registos das observações:

- «*a educadora solicita às crianças que vão buscar os seus cadernos "vai e vem". Explica que as crianças vão enunciar palavras relacionadas com a reciclagem, para depois as dividir por sílabas. Refere ainda que as crianças vão começar por escrever o título da atividade "Divisão silábica", copiando do modelo que a educadora vai escrever no quadro*» (IOB1);
- «*A educadora propõe às crianças que representem graficamente a história que acabaram de construir em conjunto e solicita-lhes que escrevam (copiem) o título da mesma no seu caderno "Era uma vez um copo de yogurte de morango"*» (IOB2).

Isabel explica-nos, através das suas palavras, que estas «*São atividades que são orais, que se podem transpor para o papel ou para o quadro e passam a ser escritas, e facilitam essa iniciação à escrita e esse gosto pela escrita*» (E5).

Além da iniciação à escrita e do desenvolvimento do gosto por este tipo de linguagem, aludimos à sua funcionalidade, designadamente na tomada de consciência, por parte das crianças, de que a linguagem oral pode ser registada na sua forma escrita. A este propósito registámos:

> «*Ainda no espaço da conversa, as crianças vão contando as suas vivências ocorridas no dia anterior, que fora feriado. Neste contexto, todas as crianças têm a oportunidade de falar, de expressar as suas vivências, de forma ordeira – uma de cada vez – a educadora faz questão de que todas as crianças falem.*
>
> *Do nosso ponto de vista, apesar de não ser essa a intenção da educadora, foi perdida uma boa oportunidade de as crianças verem uma das funcionalidades da escrita, se a educadora tivesse registado as suas vivências à frente destas e, posteriormente leria o que tinha escrito*» (IOB1).

Assinalámos esta situação por considerarmos que o registo das vivências das crianças, para além de as valorizar e, concomitantemente, ser um potencial fator de motivação intrínseca por parte daquelas (o que em muito facilita todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento), também as cativaria para a revelação da escrita (Niza, 1987), de uma forma mais espontânea e menos expositiva, como foi o caso.

Nas duas sessões de observação tivemos ainda oportunidade de verificar que a maneira como Isabel desenvolveu o seu trabalho pedagógico nos conduz para a utilização eclética de uma performance expositiva, em que a 'voz' da educadora retirou algum tempo à 'voz' da criança (Marchão, 2012) e onde os seus objetivos «*tinham a ver com a língua portuguesa, como é evidente*» (IEOB1).

Na primeira sessão de observação, as atividades desenvolvidas «*Tinham a ver com a divisão silábica*», porque esta, nas declarações de Isabel,

> «*é importante para o 1.º ciclo, uma vez que a divisão silábica é importante para a compreensão da escrita – para eles compreenderem o que são palavras, que as palavras são formadas por letras, que se dividem em bocadinhos que são sílabas*» (IEOB1).

Na segunda sessão, as atividades propostas por Isabel tinham «*vários objetivos*». Como a própria o explica, «*Primeiro tem a ver com o facto de que eles desenvolvam a linguagem oral, a expressão oral. Para os motivar a falar, a usar palavras novas* (…) *Para eles utilizarem conceitos que já tinham adquirido, pois eu já sabia que eles os tinham adquirido, pelo que é uma forma de avaliar*» conhecimentos e conteúdos anteriormente explorados. Salienta ainda que «*Tem mais a ver com isso, não tanto com a escrita, mas com o verbalizar*» (IEOB2) o anteriormente explicitado.

Estamos em acordo com Isabel quando nos explica que «*o que interessa é eles tomarem consciência das palavras e das letras. Tomarem consciência do que são frases, o que são palavras, que há um conjunto de letras*» (IEOB1). Contudo, não podemos deixar de assinalar, na sua conduta pedagógica, aquilo que para nós é considerado como uma falta da promoção da autonomia nas crianças, no que à linguagem escrita se reporta.

A sua atitude aponta para a mera replicação dos seus comportamentos enquanto "modelo escritor", nele não se destacando muitas oportunidades de expressão e de comunicação por parte das crianças, uma vez que o planeamento é muito mais direcionado para as propostas apresentadas pela educadora e muito menos para o desenvolvimento do jogo simbólico e do planeamento a este associado, por parte daquelas.

Organização e gestão do ambiente educativo

Na organização e gestão que faz do ambiente educativo, Isabel tenta que a presença da linguagem escrita esteja em permanência na sua sala de atividades, tal como o afirma:

> «*Sim. Agora não tenho tanto, porque tirámos, mas sim. Através dos registos, através dos títulos que dou sempre às coisas, a minha sala está sempre em movimento. Através da reflexão das atividades que fizemos, através da divulgação dos conceitos que fazemos. Eu tinha a parede cheia, a porta cheia, o vidro cheio com registos que tinham a ver com os astros, os continentes, essa exploração toda, tinha a sala cheia e depois tirámos. Quando foi o Carnaval, acrescentei algumas coisas e agora quando levámos para a biblioteca, tirei e coloquei lá no espaço de cima, mas sim*» (E5).

Além da presença desta forma de linguagem nos diferentes espaços da sala,[212] assinalámos também a diversidade de funções associada ao tipo de suportes escritos existentes na mesma, designadamente através dos registos de escrita espontânea das crianças e dos projetos e atividades em desenvolvimento, cujo título se encontra associado aos mesmos (muitos deles escritos pelas próprias crianças).

Todo o espaço da sala é aproveitado para colocar os registos escritos, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita" (na porta da sala, costas dos armários). Percebemos ainda que os cabides estão identificados com o nome de cada criança, escrito pela própria.

Por considerarmos que as paredes de uma sala de atividades nos revelam a concepção, a natureza e a dinâmica do trabalho realizado com e pelas crianças, salientamos ainda que a maioria dos registos estão acessíveis ao seu olhar e que revelam qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração, sendo claro e explícito o seu conteúdo, de onde facilmente se depreende o trabalho que está a ser desenvolvido.

A presença de um espaço para a exploração da linguagem escrita, por parte das crianças, é outra das características presentes na sala de Isabel, que afirma, a propósito, «[p]*ara já tenho uma área da escrita*», salientando ainda outros aspetos:

> «*Sabes que eu acho que devem haver espaços na sala, neste caso é aquele espaço além, porque as crianças devem ter a noção de que aquela área existe. No caso da matemática, das ciências, da linguagem escrita, sim*» (E5).

[212] Não em tão grande número como a educadora o afirmou, pois muitos dos registos tinham sido retirados para uma exposição conjunta com as professoras do 1.º ciclo.

Confrontando os dados da sua entrevista inicial com os registos das nossas sessões de observação, somos levados a analisar toda a organização do espaço nesta sala de atividades. Não podemos deixar de manifestar a nossa surpresa por, tratando-se de uma sala de atividades de um jardim de infância, a mesma não contar com espaços destinados ao desenvolvimento do jogo simbólico por parte das crianças (área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área dos jogos e construções, entre outros possíveis).

Não fosse a disposição das mesas (dispostas para a realização de trabalhos em pequenos grupos) e um espaço destinado à conversa em grande grupo (área com almofadas no chão), poderíamos pensar que estávamos numa sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico.

Tal como Isabel nos indica, através das suas palavras, a matemática, as ciências e a linguagem escrita «[s]*ão áreas que eu acho fundamentais, portanto, eu chamo a atenção dessa forma*» (E5).[213]

Não retiramos importância a estas áreas em detrimento de quaisquer outras, até porque as OCEPE apelam à inter e transdisciplinaridade entre as três áreas de conteúdo[214] (ou de atividades), «que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação» (ME, 1997, p. 47) entre si. Todavia, por assumirmos que a organização do ambiente educativo constitui o suporte de desenvolvimento curricular do educador, tal como já tivemos oportunidade de o referir anteriormente, questionamo-nos sobre as bases em que assenta a prática curricular desta profissional, bem como sobre qual a importância que atribui às outras áreas de conteúdo.

Não temos como objetivo determo-nos aprofundadamente neste aspeto, mas consideramos que uma reflexão sobre o espaço, os materiais que o constituem, assim como a sua organização, apresentam-se-nos como condições indispensáveis para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (ME, 1997), e que não refletem o carácter lúdico que deve ser apanágio do educador, na condução da sua prática educativa.

Apesar da existência destes espaços bem definidos, de acordo com as três áreas a que Isabel diz atribuir maior importância, a reflexão que fez sobre estes e sobre os materiais lá dispostos é evidente, quando nos declara:

> «*E depois o que é que eu notei? Que isso os limita. Então o que é que eu optei por fazer? Por ter materiais nessas áreas, mais materiais, para que eles percebam que esses materiais dizem respeito aquela área, mas que eles possam utilizar noutros espaços*» (E5).

[213] Organizando áreas específicas na sua sala de atividades para o desenvolvimento das mesmas.
[214] Formação pessoal e social (educação para os valores, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, educação estética, educação para a cidadania), conhecimento do mundo (sensibilização às ciências, saberes sociais, biologia, física/química, geografia, história, geologia, educação para a saúde e ambiental) e expressão e comunicação (domínios das expressões motora, plástica, dramática, musical, da linguagem oral e abordagem à escrita, novas tecnologias e da matemática).

Os materiais anunciados por si, no que ao espaço da escrita respeita, encontram-se sistematizados no Quadro 53 – Diversidade de materiais existentes no espaço.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Diversidade de materiais existentes no espaço	Lápis/canetas	1
	Caixa com letras de plástico	1
	Cadernos individuais	2
	Folhas soltas	1
	Caderno "vai e vem" a casa das crianças com as aprendizagens realizadas	1

Quadro 53 - Diversidade de materiais existentes no espaço

Segundo Isabel, na sua entrevista inicial, os materiais presentes no espaço da escrita variavam entre lápis de carvão e de cor e canetas, cadernos individuais e cadernos "vai e vem", bem como folhas soltas e uma caixa com letras de plástico.

Nas nossas sessões de observação, além destes materiais, assinalámos ainda a presença de outros, bem como de alguns modelos e suportes de escrita, registados no Gráfico 25 - Materiais existentes no espaço da escrita.

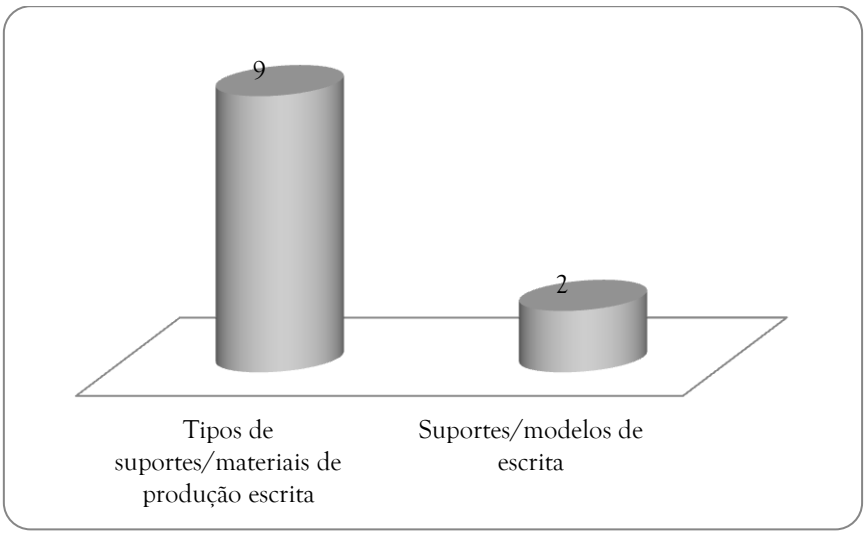


Gráfico 25 - Materiais existentes no espaço da escrita

Entre outros suportes/materiais de escrita, registámos a presença de um quadro branco (cuja utilização foi feita apenas por parte da educadora, numa atitude expositiva), marcadores, borrachas, afia-lápis, cartazes e um computador. No que aos suportes/modelos de escrita diz respeito, assinalámos a presença de ficheiros de letras e de palavras organizadas por categorias (assuntos).

Foi relativamente a estes materiais, tais como aos outros "pertencentes" às outras áreas, que Isabel afirmou que «*quero que eles percebam que esta é uma área muito importante, que se pode fazer muitas coisas com os materiais que estão nesta área, mas que podes levar para outras áreas*», desenvolvendo melhor a sua ideia ao explicar:

> «*Eu só tinha duas cadeiras nesta área* [ciências] *e duas naquela* [escrita] *e aquilo suscita-lhes o gosto. Às vezes, vêm dois ali, a fazer coisas que têm a ver com a linguagem oral e abordagem à escrita e querem utilizar aquele espaço. Como só tinha duas cadeiras, limitava. Tinha que mandar as crianças para outro espaço porque aquele estava preenchido, mas isso começou-me a fazer confusão. Então o que é que eu combinei com eles?* (…) *Fazem tentativas de escrita, mas dei-lhes a noção de que eles podem usar as coisas que estão ali e levar para outro sítio. Podem brincar com as letras no quadro, podem trazer os cadernos e usar aqui nas mesas, e o mesmo se passa com as coisas da matemática e das ciências. Podem usar aquilo que está ali, podem usar noutros espaços, porque se não, fica muito limitado*» (E5).

Durante o nosso período de observação, apenas tivemos oportunidade de registar a utilização da escrita nas mesas de trabalho, em atividades orientadas por Isabel, pois não assistimos ao desenvolvimento de atividades de livre escolha por parte das crianças, na utilização espontânea dos diferentes espaços.

Percebemos que são estas as três áreas (matemática, ciências e linguagem escrita) a que Isabel atribui maior importância, quando salienta ainda que

> «*eu acho que estas áreas devem existir para eles terem maior consciência* (…) *No mundo essas áreas existem, mas não compartimentadas* (…) *se tu compartimentares e só deixares brincar naquela área, eles não têm essa noção. E se eles quiserem transpor os materiais para outro sítio, eles têm essa noção*» (E5).

Questionamo-nos (apenas por não termos dados suficientes para avaliar a situação) se o facto de Isabel trabalhar de forma tão próxima com as professoras do 1.º ciclo do ensino básico não poderá estar a contribuir para um "desvirtuar" do espaço físico da sua sala de atividades (e da sua organização), onde sentimos a ausência do aspeto lúdico,[215] de uma organização e gestão do espaço em consonância com a metodologia de trabalho de projeto e do convite à livre escolha e à tomada de iniciativas por parte das crianças,[216] aspetos estes que diferenciam uma sala de jardim de infância de uma sala de aulas do 1.º ciclo do ensino básico, em que tudo gira em torno da iniciativa do professor, que organiza e propõe as tarefas (Horta, 2010).

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

A gestão e a organização do processo de aprendizagem e desenvolvimento requerem um profissional de educação que conceba estratégias de aprendizagem de qualidade, adequadas à diversidade de crianças e às necessidades apresentadas pelo próprio ambiente educativo (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Assim sendo, assumimos, tal como Roldão (2010, p. 55), uma perspetiva de ensino como «aquele que se orienta intencionalmente para a aprendizagem pretendida, não sendo ensino se a promoção intencional da aprendizagem, na sua complexidade, não estiver contemplada».

É na verdadeira aceção de aprendizagem que entendemos o sentido das estratégias[217] desenvolvidas por Isabel na sua prática educativa (apesar da ausência do aspeto lúdico a que temos vindo a aludir), no que à abordagem à escrita respeita e de onde resultam as competências adquiridas pelas crianças com quem trabalha.

No seu modo de ver, de acordo com o que afirmou na sua entrevista inicial, são várias as competências já adquiridas pelas crianças do seu grupo, em relação à linguagem escrita, tal como o podemos verificar pela análise ao Quadro 54 – Competências adquiridas.

[215] O lúdico tem a sua origem na palavra latina *ludus*, que significa jogo, uma estratégia por nós considerada de excelência para o desenvolvimento da ação por parte do educador de infância.
[216] Os espaços definidos e presentes nas salas de atividades do jardim de infância «podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender» (ME, 1997, p. 37).
[217] Definidas por Roldão (2010, p. 56) como a maneira de «procurar encontrar a *melhor e mais eficaz via para os aprendentes*, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do *conteúdo curricular* em causa naquela acção de ensino particular» (itálico no original).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Competências adquiridas	Reconhece a escrita/nome dos colegas em contexto de sala de atividades	1
	Escreve o seu próprio nome sem copiar	1
	Existe uma criança no grupo que já lê	1
	Reconhece a fronteira da palavra	1
	Identifica o som final das palavras	1
	Reconhecem o seu nome/palavras pequenas/vogais/letras (significativas)	1

Quadro 54 - Competências adquiridas

Pela leitura dos dados presentes no quadro percebemos que algumas das crianças do grupo com quem Isabel desenvolve a sua ação pedagógica já reconhecem algumas palavras escritas, designadamente o nome dos seus colegas, em contexto de sala de atividades. São também estas crianças, que escrevem o seu nome sem copiar de um modelo, que reconhecem a fronteira das palavras.

De igual modo «*conseguem identificar o som final e as letras finais da palavra*», além de reconhecerem o seu nome, palavras pequenas, vogais e letras significativas, pois, ainda segundo Isabel, no desenvolvimento da sua ação, «[e]*u ditei e ele escreveu, no fundo conhece as letras*» (E5).

Reconhecemos nestas crianças ainda mais competências do que as assinaladas por Isabel e que tiveram oportunidade de manifestar durante as nossas sessões de observação (Gráfico 26 - Competências manifestadas).

Gráfico 26 - Competências manifestadas

Numa leitura analítica dos dados presentes no gráfico, no que à consciência fonológica respeita, podemos afirmar que algumas destas crianças segmentam silabicamente palavras, isolando e contando-as em frases.

Fazem o reconhecimento de algumas palavras escritas do seu quotidiano, escrevem o seu nome, usam diversos instrumentos de escrita, conhecem algumas letras e sabem isolá-las, além de saberem onde começa e termina uma palavra, revelando consciência da sua fronteira.

O conhecimento de convenções gráficas foi o aspeto que mais se evidenciou, pois percebemos que sabem que as letras correspondem a sons, sabem pegar corretamente num livro, sabem que a escrita e o desenho transmitem informação e conhecem o sentido direcional da escrita, atribuindo-lhe significado em contexto. Além disso, distinguem letras de números, predizem acontecimentos numa narrativa através de ilustrações, utilizando o desenho ou letras para fins específicos e ainda identificam e produzem algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Por fim, noutros domínios por nós definidos e identificados, algumas destas crianças escrevem palavras do seu quotidiano, isolam e contam letras em palavras escritas, produzindo já alguma escrita com fonetização. Reproduzem também a escrita convencional, demonstrando saber que a oralidade pode ser reproduzida na escrita, reconhecendo a importância do registo escrito e que se escreve mais devagar do que se fala.

É indiscutível a quantidade de competências já manifestadas por estas crianças, no final do ano letivo, no que à linguagem escrita se reporta. Assumimos que tal será resultado da estratégia educativa desenvolvida por Isabel na sua prática, todavia não podemos deixar de indicar, mais uma vez, a ausência por nós sentida em relação ao aspeto lúdico, enquanto jogo, considerada por nós como a estratégia por excelência ao serviço do educador de infância, contexto no qual Pellegrini e Boyd (2002, p. 225) referem mesmo que «o jogo é um conceito quase sagrado para os educadores de infância».

Centremo-nos ainda nos dados do Gráfico 27 - Atitudes de escrita, que dizem respeito às atitudes de escrita, por parte das crianças, a que tivemos oportunidade de assistir, durante as nossas sessões de observação.

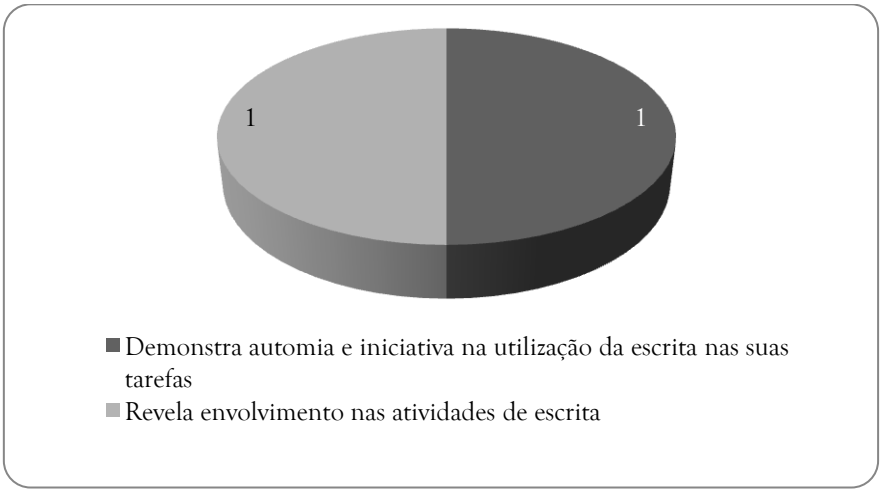


Gráfico 27 - Atitudes de escrita

Estas atitudes de escrita, atribuídas por nós ao facto das crianças demonstrarem autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas e por revelarem envolvimento neste tipo de atividades, que apenas foram registadas em duas situações distintas, mas idênticas, nas duas sessões de observação.

A primeira diz respeito à participação das crianças nos registos escritos, quando imitam a escrita da educadora, enquanto a segunda é respeitante às questões que ouvimos as crianças colocarem à educadora sobre a escrita, no decorrer das propostas feitas por esta.

Pelo facto de estas duas únicas situações se terem verificado de forma idêntica, duas questões se nos levantaram:

1) Ainda que tenhamos registado a realização de cópias por parte das crianças, como algo que terão realizado de forma autónoma e espontânea, refletimos sobre se terão sido as crianças a fazê-lo de forma livre (dada a sua prática nesse sentido) ou se terá sido por solicitação da educadora (por ter sido algo que assinalámos nos registos expostos);

2) As questões que as crianças colocaram à educadora sobre a escrita estiveram diretamente relacionadas com as propostas feitas por esta, pelo que consideramos se as crianças terão oportunidade de se questionar sobre a linguagem escrita nas suas atividades livres e de tentativas espontâneas de escrita.

Relativamente à primeira questão, consideramos que a resposta se encontra nas palavras da educadora, quando lhe perguntámos se a participação das crianças nos registos expostos era por própria iniciativa das mesmas ou se advinha de uma proposta apresentada por si, explicando-nos Isabel que

> «*A princípio era só mesmo proposta minha. Queria mesmo que eles treinassem, que eles copiassem. Ficassem mesmo mais despertos para a palavra, para as letras. Mas depois eles já estão habituados que quando eu mando colar as coisas, eles perguntam logo: é para copiar? E eu digo que sim*» (IEOB1).

- No que à segunda situação se reporta, como forma de ilustrar as questões apresentadas pelas crianças, transcrevemos, de seguida, alguns excertos das nossas sessões de observação:
- «*Na palavra [pilhas] uma criança perguntou porque é que a educadora escreveu a letra [s]. A educadora explicou ao grupo o que é o plural das palavras e referiu que se fosse apenas uma pilha, não levaria a letra [s] no fim, terminando apenas em [a], dando o exemplo escrito no quadro*[218]» (IOB1);
- Na solicitação da cópia do título de uma história "Era uma vez um copo de yogurte de morango", as «*crianças detetam uma letra fora do seu conhecimento e perguntam à educadora o nome daquela letra: o* [y] (…) *as crianças revelam alguns dos seus conhecimentos em termos de desenvolvimento da consciência fonológica ao solicitar à educadora que enuncie o nome da letra que para elas é desconhecida – o que evidencia o envolvimento e o interesse demonstrado pelas crianças em relação às atividades relacionadas com a linguagem escrita*» (IOB2).

Tal como no que a outras áreas diz respeito, também em relação à linguagem escrita defendemos que o jogo e o brincar[219] devem constituir-se como as estratégias por excelência ao dispor da criança, sendo orientadas e proporcionadas pelo educador que a assiste.

[218] Não obstante, registámos ainda nesta situação que «[e]*sta questão apresentada pela criança poderá revelar que já possui algum desenvolvimento da consciência fonológica em relação ao som das letras, pelo que sabia que o último som, mais audível, a vogal [a], seria a letra final daquela palavra*» (IOB1).

[219] Um brincar assumido por nós como algo muito sério, pois em função do espaço em que ocorre e através dos materiais e equipamentos de que a criança dispõe, proporcionados pelo educador, desenvolver-se-ão aprendizagens significativas.

Segundo Vygotsky (1991), o que distingue esta brincadeira de outras atividades infantis é o facto de a mesma possuir regras e imaginação, sejam elas explícitas ou não. Por outras palavras, a imaginação das crianças tornar-se-á explícita na sua forma de resolução dos problemas e das situações, enquanto as regras estarão implícitas, pois fazem parte da intencionalidade educativa do educador.

Perspetiva reflexiva

As atividades desenvolvidas por Isabel durantes as nossas sessões de observação estiveram diretamente relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e com a abordagem à linguagem escrita: a segmentação de palavras e a sua escrita no âmbito do tema da reciclagem e a representação gráfica de uma história construída em conjunto pelas crianças, assim como o registo escrito do seu título, acerca do mesmo tema.

Apesar de, aquando da nossa segunda sessão de observação, a atividade apresentada ao grupo não estar previamente planificada,[220] nas duas situações, a importância atribuída às propostas por si apresentadas é relativa a três aspetos, para os quais apresentaremos excertos do seu discurso, como forma de os ilustrar:

i. Como forma de avaliação dos conhecimentos das crianças: «*Eles falam em palavras que estão relacionadas com os conceitos e eu percebo se eles apreenderam ou não. Se eles têm consciência ou não* (…) *É uma forma de avaliação dos conhecimentos que eles adquiriram*» (IEOB1);

ii. O funcionamento da língua portuguesa, designadamente no que respeita à consciência fonológica (consciência da palavra, da sílaba, da letra e do som correspondente): «*tem a ver com a própria dinâmica, tem mesmo a ver com a língua portuguesa. Com a dinâmica da língua portuguesa, com o funcionamento da língua* (…) *Ao dividir as palavras, eles têm uma maior consciência da língua, têm mais consciência. Ao dividirem as palavras, ao fazerem a divisão silábica, eles tomam consciência de que as palavras são formadas por letras, que as palavras se dividem em vários bocadinhos que têm um nome, que é a sílaba, aprendem o nome e isso facilita a escrita* (…) *Ao decomporem as palavras, eles sabem que as palavras são formadas por várias letras, são formadas por vários sons, também há essa consciência fonológica*» (IEOB1);

[220] Isabel explicou-nos, a propósito: «*Não, por acaso esta não estava. Não estava planificada por uma questão de organização do departamento. Nós tínhamos combinado que assim que tivéssemos menos crianças – alguns já foram para casa com os irmão e hoje só tivemos 19 – e combinámos que encerrávamos aqui. Já não íamos trabalhar mais conteúdos, nem projetos, nem atividades planificadas. Deixávamo-los brincar, fazendo coisas pontuais, coisas simples, coisas que surgissem do interesse das crianças, mas nada programado e ontem pensei sobre o que é que poderia fazer hoje, dada a tua presença*» (IEOB2).

iii. Com a aquisição de vocabulário específico, de acordo com o tema que estava a ser explorado: «*Primeiro tem a ver com o facto de que eles desenvolvam a linguagem oral, a expressão oral. Para os motivar a falar, a usar palavras novas. Neste caso palavras de referência à reciclagem. Para eles utilizarem conceitos que já tinham adquirido, pois eu já sabia que eles os tinham adquirido, pelo que é uma forma de avaliar* (…) *tem a ver com o facto de perceber em que ponto está a expressão oral deles, perceber se utilizam um vocabulário mais alargado ou não, se utilizam um vocabulário que tenha a ver com tudo aquilo que nós já estudámos, as problemáticas*» (IEOB2).

Apesar de esta última atividade não estar planificada, Isabel considera que a dinâmica educativa que implementou está em consonância com o planificado no seu PCG. Contudo, quando questionada sobre eventuais mudanças a implementar na sua prática futura, afirma que «[s]*inceramente mudava*» (IEOB1).

Quisemos saber "o quê" e o "porquê" dessas eventuais mudanças, ao que Isabel, de forma aberta, se explanou naquilo que entendemos como um lamento:

> «*Porque quando se está inserido num grupo de trabalho, num departamento, somos nós, atuamos de acordo também com aquilo que nós somos e com o que queremos. Mas há uma linha orientadora que tem que ser respeitada. Eu acho que é importante haver conteúdos, só que com os conteúdos acaba por não se fazer trabalho de projeto*» (IEOB1).

Considera que os «*conteúdos são importantes porque são uma linha orientadora e assim há uma uniformidade no departamento*», no entanto, sente que estes a «*delimitam, condicionam-me*», pois se «*eu quero ir para um assunto mais além, já tenho os conteúdos do mês seguinte à "espreita"*», revelando consciência de que «*isso não posso mudar enquanto este departamento funcionar assim*» (IEOB1).

Chegados a este ponto poderemos aqui encontrar a explicação para a falta de correspondência que verificámos existir entre o seu discurso, presente na entrevista inicial, e o observado por nós no desenvolvimento da sua prática educativa.

Enquanto Isabel fez questão de salientar o trabalho de projeto como a metodologia por si adotada no desenvolvimento da sua ação, aquilo a que tivemos oportunidade de assistir em nada corresponde a esta concepção. Assinalámos ecleticamente uma performance mais expositiva, em que a 'voz' da educadora imperou em detrimento da 'voz' da criança, atitude totalmente oposta àquela que é sustentada no desenvolvimento de uma metodologia de trabalho de projeto, independentemente do nível educativo a que nos reportamos.

Corroborando o que observámos, ela própria afirmou também:«[m]*as isso mudava*», porque «[g]*ostava de ter mais liberdade para ir mais além porque eles não têm que saber tudo no pré-escolar*». Salienta que o «*que interessa é que as Metas de aprendizagem sejam alcançadas, independentemente do projeto ou da forma como as pessoas o desenvolvem*».

Neste sentido, sente a sua própria ação educativa delimitada e restringida às competências e conteúdos que as crianças "têm" que adquirir, enquanto resposta às metas definidas em contexto de Departamento da Educação Pré-Escolar. Esta situação é por nós perfeitamente contextualizada no enquadramento descrito por Isabel, na relação existente entre colegas educadoras, quando declarou existirem relações preferenciais entre as colegas, não sendo o relacionamento entre todas desenvolvido de forma equitativa.

Sente, de igual modo, declinar a iniciativa e a livre expressão e espontaneidade por parte das crianças, uma vez que «*com os conteúdos não gosto, tenho que estar sempre a limitá-los*» (IEOB1). A vertente lúdica exige uma predisposição interna (que sentimos em Isabel), mas que não se adquire apenas com a transmissão/aquisição de conceitos e de conhecimentos, embora estes sejam importantes.

Consideramos que terminar este ponto com a transcrição das suas próprias palavras, no que ao sentimento de restrição educativa respeita, será a melhor forma de dar mais sentido a toda a análise que temos vindo a fazer ao longo do mesmo, relativamente à sua prática:

> «*Sim, sinto*[-me limitada no meu próprio desempenho], *mas não posso fazer nada. Mas como eu aprendi, ao longo da vida, que as coisas não são como nós queremos, convivo bem com a situação. Faço o máximo que posso e gosto de trabalhar com as crianças. Não quer dizer que daqui a mais uns anos as coisas não mudem e eu não faça de outra forma*» (IEOB1).

CASO VI – A EDUCADORA RITA

A pessoa e a profissional

Rita é uma educadora que já conta com 26 anos de serviço, nos seus 48 de idade. De entre eles, apenas um, assim que terminou a sua formação inicial (Bacharelato em Educação de Infância, no Magistério Primário) não foi dedicado à educação pré-escolar, dado que lecionou um ano como professora no ensino secundário, de português e francês, tendo de imediato ingressado na rede pública do Mistério da Educação, onde deu início ao seu périplo pelos jardins de infância do Algarve (onde se mantém até hoje)[221].

A sua formação contemplou ainda o CFCP[222] e uma Pós-Graduação em Administração Escolar, já depois de estar a exercer como educadora de infância.

[221] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Rita, está organizado no Anexo XXIX).

[222] Conferente do grau de licenciatura.

Atualmente está colocada num jardim de infância de uma cidade algarvia, que compreende quatro salas de educação pré-escolar e que está fisicamente integrado num edifício, construído de raiz para o efeito, onde também se encontram o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. Todavia, as crianças não se juntam nos tempos de recreio, apenas tal acontecendo quando existem atividades programadas para o efeito.

Neste contexto, o nível socioeconómico das famílias das crianças é médio-baixo.

Em termos de ambiente educativo, Rita sustenta que a relação existente entre as colegas do Departamento de Educação Pré-Escolar e de articulação com as colegas do 1.º ciclo é «*muito boa*».

O Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo, para Rita, «*tem a máxima importância*», pois para si este documento constitui-se como a sua planificação e previsão da prática educativa que pretende desenvolver no decorrer do ano letivo: «*o que é que vamos fazer, porque é que o vamos fazer, porque é que fazemos duma maneira e não fazemos de outra*»,[223] diz a propósito.

Considerando que o PCG deve ser alicerçado nos conhecimentos que o educador detém de cada criança em particular e do grupo em geral, sustentados por uma avaliação diagnóstico realizada no início do ano letivo, pois também Rita confirma que, na sua construção, importa «*sobretudo, conhecer primeiro as crianças, que é por onde se deve começar, julgo eu, os projetos curriculares. Pelo levantamento das características do grupo: as necessidades, os interesses, a caracterização do grupo*». Acrescenta ainda que, para si, «*a base essencial é uma boa caracterização do grupo e um bom conhecimento do grupo*» na construção e posterior operacionalização do documento.

Refere, na sua entrevista, que vai «*avaliando ao longo do ano*» o PCG, pois, no âmbito do departamento, «são *elaborados períodos de avaliação trimestrais, para saber se o projeto está a decorrer ou não conforme o previsto, ver o que deve ser alterado, se está ou não adequado*», por forma a dar resposta a «*uma listagem de competências que é nosso objetivo que as crianças tenham até ao final daquele período*». Em conformidade com este procedimento, as educadoras adequam as suas planificações para que as crianças consigam desenvolver essas competências.[224]

[223] As transcrições são todas da entrevista inicial (E6).
[224] Designadamente na área da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita, definidas como áreas de intervenção por parte do Agrupamento, após o levantamento das principais necessidades educativas de todos os alunos constituintes do mesmo.

Esta forma de concretizar a operacionalização do PCG parece-nos ser a mais adequada porque, embora tratando-se de uma planificação feita para o decorrer de todo um ano letivo, pode a mesma, dadas as situações, ser alterada por qualquer circunstância, tal como nos indica Rita: «*mediante as necessidades que eu vejo e os handicaps maiores que eu deteto no grupo, assim tento desenvolver as minhas linhas orientadoras do projeto*», uma vez que estas necessidades podem não ser muito evidentes no início do ano ou podendo, até, surgir outras que irão afetar o normal desenvolvimento do grupo.

Aliás, o seu testemunho, que a seguir transcrevemos, vem também corroborar a situação com que fomos confrontados no período dos contactos iniciais realizados junto do universo de educadoras da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio: «*eu geralmente parto sempre da caracterização do grupo para fazer com eles o tema, e a verdade é esta, é que eu vou construindo ao longo do ano*», o que nos levou a fazer a consulta aos PCG apenas no final do ano letivo.

Os pressupostos teóricos de que Rita se socorre, para a construção do seu PCG, estão retratados no Quadro 55 – Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo, que passaremos a analisar em seguida.

Subcategoria	Enunciação/Justificação	Indicadores
Pressupostos teóricos	Orientações curriculares para a educação pré-escolar	3
	Metas de aprendizagem	1
	Processo evolutivo como educadora ao longo da sua carreira profissional	1
	Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na educação pré-escolar	1
	Objetivos da educação pré-escolar	1

Quadro 55 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo

As OCEPE, as MA e o Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro são três dos documentos, emanados do ME, que sustentam a construção do seu PCG, além dos «*objetivos delineados para o pré-escolar*», presentes na LQEPE.

O seu processo evolutivo como educadora ao longo da sua carreira profissional também é outra das componentes que, necessariamente, se reflete no documento, para cuja elaboração Rita se baseia muito em pesquisas que faz na internet, como a própria o refere:

> «*Baseio-me muito por aí e ainda faço muita pesquisa na internet para me basear em determinadas fundamentações de muitas das atitudes que tenho, porque eu às vezes ainda tenho algumas dificuldades, sou muito sincera. Eu estou a fazer aquilo, sei porque é que faço, mas assim a nível muito teórico, ir buscar este autor ou aquele, às vezes tenho muita dificuldade. Não é que faça apenas por sensibilidade ou apenas por intuição, mas falta-me é a base teórica, é isso*».

Todas as áreas de conteúdo estão presentes no seu PCG. Todavia, toma como ponto de partida a área de formação pessoal e social para todas as outras, sustentando que «*a base está na formação pessoal e social. Porque considero esta área essencial e penso que seja a partir daí que todas as outras se enquadram, está tudo interligado, é a interdisciplinaridade*», a que aludem as OCEPE.

Nesse sentido, naturalmente se entende que os principais objetivos que definiu para o seu PCG se prendem, como diz, «*com a formação pessoal e social, porque eu achei que estes meninos, depois do estudo que fiz sobre o grupo todo, que têm um grande handicap a nível das competências sociais*». Por isso, tomando como ponto de partida o desenvolvimento de «*competências sociais, resolvi fazer de uma forma transversal: a área do conhecimento do mundo, a matemática, a linguagem oral e abordagem à escrita*», acrescentou.

Rita considera que a linguagem escrita é «*uma área omnipresente*», uma vez que no seu PCG, quando questionada se existia uma área explícita para a abordagem à linguagem escrita, a sua pronta resposta foi: «*Está em todas. É que, para mim, a abordagem à escrita está presente em todas as áreas*». Explicitando a sua ideia acrescenta ainda:

> «*A escrita está sempre presente em tudo. Onde talvez não esteja tanto, é na área das expressões, mas só na motora, porque até mesmo na motricidade, se eles estão a fazer recorte e colagem, têm que escrever a palavra recorte e têm que escrever a palavra colagem, têm que ir recortar letras e associar letras…está presente em todas as áreas*».

Desta forma, Rita reflete a sua forma de encarar a linguagem escrita: como algo que está presente em todas as áreas de conteúdo e domínios.

Independentemente desta circunstância, o educador deve, intencional e permanentemente, chamar a atenção das crianças, promovendo estratégias e atividades que potencializem o desenvolvimento de aprendizagens significativas nesta área, por forma a dar resposta às suas necessidades e ajudando-as na evolução das suas concepções precoces.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

A sua intencionalidade educativa,[225] no que à abordagem à linguagem escrita diz respeito, é «*feita essencialmente com as metas de aprendizagem que as crianças agora têm que ter até ao final da educação pré-escolar*» (E6), nas suas próprias palavras.

Por outro lado, quando questionada sobre o facto de que, eventualmente, este documento a possa ter ajudado a clarificar o seu propósito educativo, no que a esta área respeita, Rita afirma: «*Não, sinceramente acho que não*», uma vez que continua a basear o seu planeamento «*nas competências das Orientações curriculares*» (E6), apesar deste documento adotar uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, como atrás deixou expresso.

Na sua prática pedagógica, a principal preocupação é a de que as crianças de 5 e 6 anos, «*que no próximo ano vão para o 1.º ciclo, preocupo-me mais que eles atinjam aquelas metas*» (E6), assegura. Essa preocupação está presente também nas competências promotoras da aprendizagem da linguagem escrita que as crianças possam fazer, designadamente as que estão relacionadas com a «*consciência fonológica, aquela linguagem pragmática, que eles não têm. A linguagem pragmática é muito difícil para eles*» (E6), diz, reportando-se a este grupo de crianças em particular.

Neste contexto, Rita revela, através do seu discurso, uma evidente preocupação com a transição para o nível educativo seguinte, o 1.º ciclo do ensino básico, não escondendo que esse cuidado se reflete, de igual modo, na linguagem escrita.

Também na sua forma de organização e de gestão do próprio grupo de crianças, Rita reflete a sua preocupação neste aspeto, diríamos mesmo com a antecipação (e não transição para) do nível educativo seguinte, contexto no qual não podemos deixar de distinguir a sua forma de atuar, recorrendo ao seu próprio discurso:

> «*Tenho o grupo e a sala organizados de determinada forma porque o objetivo é precisamente que eles comecem a interiorizar as regras que as professoras do 1.º ciclo querem: estar direitinhos, de frente para o quadro, o que é horrível (!), ter os instrumentos de trabalho à frente do seu trabalho, terem o cuidado de arrumar a cadeira sem arrastar e fazerem barulho, deixar o estojo em cima do trabalho arrumado, como eles deixaram*» (REOB1).

[225] As transcrições, neste ponto, foram da entrevista inicial (E6) e da entrevista (REOB1), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Considerando que um dos objetivos (específicos) definidos para o desenvolvimento deste estudo consiste no conhecimento do modo como é feita a organização e a gestão do ambiente educativo, como promotor de situações de aprendizagem, com enfoque na linguagem escrita, não podemos deixar de referir que, no plano das componentes que fazem parte do ambiente educativo, consideramos que a organização e a gestão do grupo é uma delas,[226] pelo que não podíamos deixar de assinalar esta situação.

De certo modo, esta circunstância revela a nossa preocupação, referida no Capítulo III, com a "pré-escolarização" da educação pré-escolar, com uma possível tendência para a introdução de certas práticas "tradicionais", sem sentido para as crianças, menosprezando o caráter lúdico de que se revestem (ou deveriam revestir) muitas (ou todas as) aprendizagens nesta etapa do seu desenvolvimento e processo educativo.

A nossa apreensão prende-se com o facto de que esta situação poderá ter início com a terminologia utilizada por parte de muitos educadores e terminar com a disposição das crianças na sala, bem como com a forma de desenvolver a ação pedagógica junto destas. Desta forma, perder-se-á todo o caráter lúdico que é apanágio deste nível educativo, associado ao facto de que, durante esta etapa, deverão ser criadas as melhores condições para as crianças continuarem a aprender, isto é, que adquiram o gosto por aprender a aprender.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

Rita compara o papel desenvolvido pelo educador, na abordagem que efetiva à linguagem escrita, enquanto potencial fator de sucesso educativo, ao de um empreiteiro que edifica uma obra, afirmando: «*Eu acho que isso é quase um alicerce de um prédio que está em construção. Quanto mais forte for esse alicerce, mais forte será a estrutura do prédio*» (E6).

Por conseguinte, «*sem dúvida*!» (E6) alguma que a forma como essa abordagem for estimulada pelo educador poderá condicionar ou potenciar a visão que as crianças terão sobre a linguagem escrita, enquanto fator de aprendizagem ao longo da vida.[227]

Neste contexto, como forma de abordagem à linguagem escrita, apresentam-se algumas das estratégias e atividades desenvolvidas por Rita na sua prática pedagógica (Quadro 56 – Estratégias/atividades promovidas).

[226] Tal como a organização e gestão do tempo, do espaço e dos materiais.
[227] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E6), das observações efetuadas (ROB1 e ROB2) e das entrevistas realizadas após as observações (REOB1 e REOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Subcategoria	Enunciação/Justificação	Indicadores
Estratégias /atividades promovidas	Segmentação silábica de palavras	1
	Jogos de rimas	2
	Grafismos	1
	Consciência fonológica/discriminação auditiva	1
	Registo de atividades/de visitas de estudo	1
	Cópia de palavras/frases escritas pela educadora	2
	Exploração da área vocabular	1
	Associação da palavra à imagem	1

Quadro 56 - Estratégias/atividades promovidas

Através da leitura dos dados, constatamos que os jogos de rimas, a associação da palavra à imagem, o desenvolvimento da consciência fonológica e a discriminação auditiva dos sons das letras/palavras são algumas das atividades promovidas por Rita.

No desenvolvimento da sua ação pedagógica afirma que, quanto à direcionalidade das estratégias desenvolvidas, é sua tentativa «*conciliar as duas, até porque quando eu faço com as crianças a divisão silábica, elas também têm o desenvolvimento motor associado, porque têm que bater as palmas*», reforçando que «*trabalho muito a divisão silábica, faço a área vocabular, que as crianças adoram partir de uma palavra para outras*» (E6).

Este tipo de estratégia, da exploração da área vocabular, também poderá ser um veículo promotor da pesquisa de rimas e de outras atividades, em que a imaginação do educador e a motivação das crianças se constituem como o limite ao desenvolvimento da abordagem à linguagem escrita, como nestes exemplos que Rita partilha:

- «*Trabalhámos em torno da palavra rotação e fomos à procura de palavras que terminassem da mesma forma: é a translação, é o cão, é o pão. Fizemos a partir daí uma série de jogos*» (E6);
- «*O tema, por exemplo ali da saudade* [indica os registos na sala], *que não estava planificado naquele dia. Eles chegaram aí de manhã a dizer que sentiam a falta do sol, acho que era da praia e trabalhámos aí a área vocabular da palavra saudade. Então quando vocês sentem saudade é o quê? É sentir falta de alguma coisa. Então vamos lá a ver o que é que podem associar em palavras, à falta do que vocês têm. O que está ali* [indica os registos na sala] *foi feito no quadro grande, conforme eles iam verbalizando, eu ia escrevendo no quadro e depois as crianças escreviam nas suas próprias folhas*» (REOB1).

Como forma de prosseguir na análise dos dados apresentados no quadro, transcrevemos as suas próprias palavras, alicerçadas na visualização de «*um dos cadernos das crianças para me ajudar a pensar*», por este se constituir como um dos testemunhos que reflete as estratégias promovidas por Rita na sua prática, bem como outras que as crianças fazem de forma espontânea e por iniciativa própria:

> «*Portanto, temos aqui o registo do fim de semana, os grafismos que também têm a ver com a escrita, o registo das canções, copiaram o nome do pai. Sempre que conto uma história, seja em suporte digital, seja em livro, em suporte papel, fazem sempre o registo da história e isso é uma coisas que as crianças já sabem. A associação da palavra à imagem também, consoante o tema que está a ser explorado, a exploração das vogais, os sons, as onomatopeias, registos das vivências das crianças, as rimas, as crianças adoram as rimas. Procuram as terminações das palavras e inventam outras*» (E6).

Neste sentido é Ramos (2007, pp. 81-82) que sublinha o «fascínio da criança muito pequena pelo ritmo e pelo jogo poético quase destituído de significado» no prolongamento de uma «relação de afetividade entre a criança e a língua, de modo a que o leitor-ouvinte possa recriá-la e reinventá-la através de uma poesia que explora as componentes lúdicas dos sons e dos sentidos».

Também nós nos pudemos aperceber do interesse revelado por rimas, por parte destas crianças, pois, de acordo com o que registámos: «*A educadora chamou a atenção do grupo para o facto de uma criança ter feito, sem intenção, uma rima com a frase que produziu, as crianças começaram, de forma espontânea, a reproduzir rimas oralmente*» (ROB1).

Por conseguinte, inferimos: «*Percebemos a motivação e o interesse que as crianças revelam por este tipo de estratégia, bem como o seu apelo à consciência fonológica*» (ROB1), o que vem corroborar as palavras da educadora transcritas anteriormente.

Posteriormente a esta sessão de observação, a propósito das situações surgirem de forma espontânea, mas encadeadas umas nas outras, tanto por parte da educadora, como das crianças, para explicar o surgimento das rimas, Rita explica-nos:

> «*O que acontece e que se calhar a Helena viu, é que nós estamos a fazer uma atividade, um trabalho e, ao mesmo tempo, fala-se de outra coisa completamente diferente que surge* (…) *Foi, por exemplo, aquilo que a* [Mariana] *usou, aquilo das rimas que surgiu espontaneamente…e já tem surgido muitas vezes*» (REOB1).

Ainda quanto ao tipo de estratégias e de atividades desenvolvidas, mais uma vez menciona a associação da linguagem escrita ao desenvolvimento da motricidade fina: «*Aqui atrás é o nome deles em plasticina, cá está: a escrita associada à motricidade fina*» (E6).

Nas nossas sessões de observação percebemos existir um certo equilíbrio entre as atividades desenvolvidas por Rita na sua prática, o que corrobora as suas afirmações quando refere tentar conciliar a promoção dos dois tipos de competências: tanto visuomotoras e visuopercetivas, como metalinguísticas (Gráfico 28 - Tipologia das atividades).

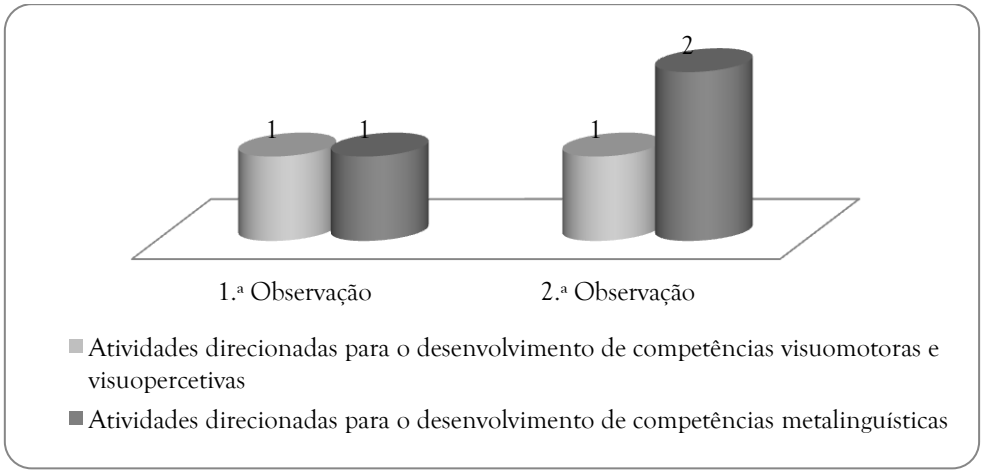


Gráfico 28 - Tipologia das atividades

Analisando os dados do gráfico de forma mais detalhada, no que ao primeiro tipo de competências se reporta, registámos que as mesmas foram a solicitação do traço na escrita das letras/palavras, através da sua cópia e, numa outra situação, a cópia da escrita da educadora.

Como forma de elucidar este tipo de estratégia, atentemos numa das transcrições advindas das nossas sessões de observação, após a verbalização, de forma espontânea, por parte das crianças, do seu fim de semana:

> «*Neste contexto, a educadora explora situações relativas à preservação do meio ambiente, escrevendo as palavras relacionadas com o tema no quadro, frente ao grupo. Posteriormente, a educadora projeta a ficha de trabalho em que a proposta consiste na escrita, por parte das crianças, das palavras [certo] e [errado], em situações/atitudes representadas e relacionadas com a preservação do meio ambiente*» (ROB2).

A este propósito, Rita refere que o desenvolvimento desta atividade foi «*mais uma consolidação de conhecimentos, quando se falou ali do meio ambiente*», por este ser um assunto que vinha do dia anterior, relativamente aos comportamentos que devem ser adotados na sua preservação. Contudo, e segundo o nosso registo,

> «*A nível da escrita é precisamente eles começarem a interiorizar a palavra já completa, a imagem da palavra, para depois conseguir escrevê-la sem erro. O saber quais são as letras com que se inicia a palavra, com que letra é que termina*» (REOB1).

No que à promoção de competências metalinguísticas respeita, observámos a identificação das letras inicial e final de cada palavra, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como a segmentação silábica na escrita das palavras e ainda a exploração da fronteira da palavra, tal como a seguir se evidencia:

> A «*Educadora projetou no quadro a ficha de trabalho que iriam fazer, resultado da atividade do dia anterior. Consistia numa tabela, feita numa folha A4, em que as crianças teriam que identificar as letras inicial e final de cada palavra, bem como a totalidade das letras de cada palavra: [terra], [água], [mãe], [lixo]* (…) *As crianças identificam as palavras na sua globalidade. A educadora foi explorando as suas letras iniciais e finais de cada palavra*» (ROB1).

A este respeito, citamos Marques (1991, p. 46), quando explica que «a utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de "stress" e angústia para muitas delas», o que se veio a verificar através de algumas questões apresentadas pelas crianças em causa.

Numa atitude reveladora da promoção da linguagem escrita, tivemos a oportunidade de observar algumas situações de disposição, por parte de Rita, para prestar apoio e incentivo às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita, tal como o representamos no Gráfico 29 - Atitude da educadora.

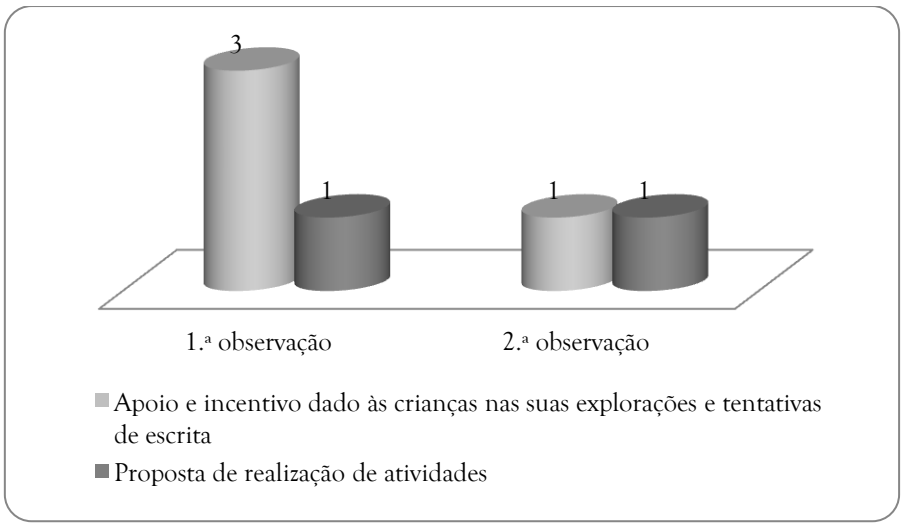


Gráfico 29 - Atitude da educadora

Reportando-nos ao gráfico e dando conteúdo à sua análise, na primeira situação, como forma de apoio e incentivo prestado às crianças, registámos: a valorização, perante o grupo, de uma rima produzida por uma criança; a resposta às solicitações e questões apresentadas pelas crianças; e ainda a exposição da escrita espontânea das crianças, como uma forma da sua valorização. Como proposta de realização de atividades de abordagem à escrita, registámos a cópia da caligrafia da educadora.

Na segunda observação, no que ao primeiro aspeto respeita, percebemos que Rita deu resposta às solicitações e questões apresentadas pelas crianças. Quanto à proposta de realização de atividades de escrita, esta recaiu sobre a escrita de palavras anteriormente exploradas com a cópia da caligrafia da educadora, cujo objetivo era, nas suas palavras, «*a apresentação de palavras novas. A palavra errada, a palavra certa* (…) *aprenderem a escrever as palavras*» (REOB2).

Perante esta situação, mais uma vez nos questionamos sobre a presença (ou ausência) do aspeto lúdico na forma de atuar da educadora, inclusive nas propostas que apresenta às crianças, que apelam, apesar da presença da promoção de competências metalinguísticas, ao aperfeiçoamento da caligrafia (handwriting), enquanto ato mecânico de produção escrita, através da utilização de fichas de trabalho pré-elaboradas.

Para Vasconcelos (2014, p. 4) é este tipo de «fichas e miniprogramas de atividades esparsos que fragmentam o currículo e que, frequentemente, retiram sentido à capacidade de as crianças orientarem o seu próprio desenvolvimento através do apoio do adulto».

Consideramos ainda que, se ao invés de um planeamento tão direcionado para as propostas da educadora, houvesse mais espaço (e tempo) para o jogo simbólico e para o planeamento por parte das crianças, certamente que a espontaneidade e mesmo a autonomia destas se constituiriam como fatores mais estimulantes ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, no que à linguagem escrita respeita.

Organização e gestão do ambiente educativo

Na organização e gestão que faz do ambiente educativo, existe a tentativa, por parte de Rita, da presença da linguagem escrita nos diferentes espaços e situações educativas.[228] Além do que tivemos oportunidade de observar, afirma, de forma entusiasmada: «*Em todo o espaço, em todo o espaço! É só olhar ao seu redor para a sala*» (E6), isto é, para verificarmos a presença que anuncia em forma de textos livres (onde a criança comunica algo do seu interesse e o educador o regista por escrito) e de registos de atividades.

Nas nossas sessões de observação assinalámos outras formas de linguagem escrita presentes na sua sala, além das enunciadas, em forma de registo: da escrita espontânea por parte das crianças; de áreas vocabulares; de visitas de estudo; de rimas; dos meses do ano; de projetos e atividades em desenvolvimento.

[228]Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E6) e das observações efetuadas (ROB1 e ROB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Constatámos ainda que todo o espaço da sala é aproveitado para colocar os registos escritos, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita" (na porta da sala, nas costas dos armários). Todos os espaços da sala estão identificados e etiquetados e as prateleiras com as produções das crianças estão etiquetadas com o seu nome, tal como os seus cabides.

Também os registos têm o título associado e muitos deles são reproduzidos pelas próprias crianças, estando a maioria acessíveis ao seu olhar. Facilmente se depreende, desta forma, o trabalho que está a ser desenvolvido pelo grupo, porque o seu conteúdo é claro e explícito, verificando-se também que a maioria dos registos revela qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração (ROB1 e ROB2).

Apesar de não ser objetivo deste trabalho o estudo (aprofundado) da organização e gestão do ambiente educativo, assinalamos o facto de termos sentido a ausência, na sala de atividades de Rita, de espaços organizados com o propósito de brincadeiras associadas à representação de papéis por parte das crianças (área do jogo simbólico, área da expressão plástica e área dos jogos e construções, entre outros).

Se nos reportarmos à sua entrevista inicial, a propósito dos objetivos que foram definidos no seu PCG, tal como já o referimos, podemos afirmar que estes estão diretamente relacionados com a formação pessoal e social, pois Rita tomou esta área como ponto de partida para o desenvolvimento da sua ação educativa, uma vez que diz ter detetado um «*grande handicap a nível das competências sociais*» (E6).

A este propósito, citamos o ME (1997, p. 49), através das OCEPE, nas quais é explicado que

> «No sentido de favorecer a articulação de conteúdos, as Orientações Curriculares assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos, propondo a área de Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo. Aliás, a Organização do Ambiente Educativo e a área de Formação Pessoal e Social têm uma íntima relação pois é através das interacções sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem».

Neste sentido, assinalamos que a forma como Rita tem as mesas dispostas na sua sala, para o desenvolvimento de atividades propostas por si às crianças, bem como a falta dos referidos espaços para o desenvolvimento do jogo simbólico, em nada favorece a concepção de espaço para que nos remetem as OCEPE.

As mesas estão dispostas de forma individual e todas viradas para um quadro branco, em que a educadora desenvolve a sua ação, como um elemento que se propõe à exposição de conteúdos e à transmissão de conhecimentos, o que nos remete para um modelo de escola tradicional, que não comporta um modelo lúdico.

Na sala de Rita, o espaço para a exploração da linguagem escrita, por parte das crianças, encontra-se «*Aí à direita, é aquela mesa que é a mesa da escrita, a área da escrita*» (E6), segundo nos disse.

Nas sessões de observação realizadas não verificámos a utilização deste espaço por parte das crianças, uma vez que, no seu decurso, apenas foram proporcionados tempos para a concretização de atividades orientadas por Rita, desenvolvidas nas mesas de trabalho (estas dispostas individualmente, como o explicitado anteriormente).

Assinalámos, contudo, a diversidade de suportes/materiais de produção escrita, assim como a existência de suportes/modelos de escrita, existentes no espaço, indicados no Gráfico 30 - Materiais existentes no espaço da escrita.

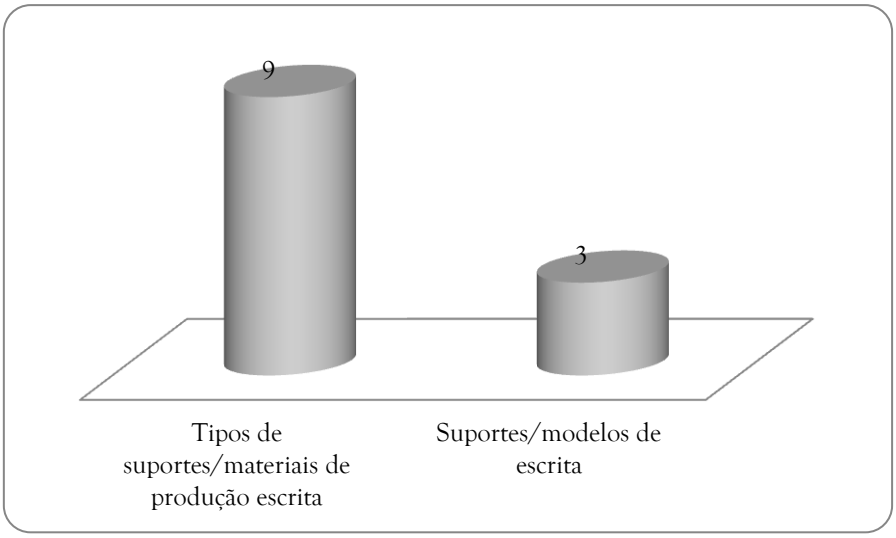


Gráfico 30 - Materiais existentes no espaço da escrita

Quanto ao tipo de suportes/materiais a que o gráfico respeita, identificámos os seguintes: um quadro grande branco; quadros brancos individuais; cadernos das crianças com a sua escrita espontânea; marcadores; lápis de carvão e de cor; carimbos de letras; quadros e letras magnéticos; cartazes; e computador. Relativamente aos suportes/modelos de escrita, podemos referir: dois abecedários, um ficheiro de letras e um outro de palavras, organizadas por diferentes categorias.

Conscientes de que apenas duas sessões de observação não nos permitem mais registos nem elaborar inferências, de forma mais fundamentada, quanto àquilo que tivemos oportunidade de registar relativamente à prática pedagógica que é desenvolvida por Rita, questionamo-nos se o facto de serem definidas competências, a serem alcançadas pelas crianças no final de cada período ao longo do ano letivo, não serão a causa para a quase "ausência" do aspeto lúdico na sua ação, o que se reflete (também) na organização e gestão que faz do ambiente educativo na sua sala de atividades.

A organização e gestão do ambiente educativo[229], enquanto suporte do trabalho curricular, neste contexto, diz respeito à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (ME, 1997) e não para promover o desenvolvimento de competências (pré)escolares.

Perante esta situação, poderíamos ser levados a pensar numa pré-aprendizagem da linguagem escrita, no seu sentido mais formal de ensino, e não tanto numa abordagem à linguagem escrita, de forma lúdica, enquanto referencial de atuação do educador de infância.

Referimo-nos, neste contexto, a uma perspetiva de literacia emergente (Clay, 1979), em que o educador promove o contacto da criança com as diferentes funções do código escrito e não como uma forma de introdução formal e "clássica" à linguagem escrita (ME, 1997).

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

Iniciamos este ponto com algumas ideias, consideradas por nós pertinentes neste contexto. Duas de Sérgio Niza, explicando este pedagogo que a «escrita tem que ser revelada a cada instante» (1987, p. 98),e que a lógica subjacente aos assuntos que são explorados em contexto de jardim de infância têm que se desenvolver a partir dos problemas reais, partindo da vida e das experiências de cada criança; e uma outra, de António Nóvoa (2012, p. 17), em que este autor refere que a «linguagem cresce a comunicar», fazendo alusão a uma das mais importantes funções da linguagem (oral e escrita): a comunicação.

Temos ainda que aludir à importância e à necessidade das crianças conhecerem (e terem contacto com) as diversas funções do código escrito, entre elas a de comunicar, como já o referimos, pois outra dessas funções do código escrito é também a de «dar prazer e desenvolvera sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções (…) este é também um meio de informação» (ME, 1997, p. 70).

[229] Também denominado por organização e gestão do processo de ação educativa e aprendizagem.

A atitude que desenvolvem e o conhecimento que as crianças detêm perante a linguagem escrita é também um reflexo da forma como o educador encara este tipo de linguagem e, designadamente, da forma como a explora junto destas, no decorrer da sua ação pedagógica.

Neste sentido, salientamos no discurso de Rita, a expressão evidente de «*cópia*»,[230] tal como o transcrevemos em seguida:

> «*Muitas vezes copiam os registos que têm na sala de acordo com o que está a ser trabalhado*»;
>
> «*Onde tenho quadros magnéticos, com imagens e palavras para eles copiarem*»;
>
> «*Copiam daqui, portanto tenho cada caixa com diferentes objetos, instrumentos musicais, todo o tipo de animais*»;
>
> «*Vão para ali, vêm a imagem e a palavra e copiam para o caderno ou para folhas soltas*»;
>
> «*Outras vezes copiam com as letras magnéticas no quadro magnético*»;
>
> «*Também copiam os desenhos e escrevem por baixo*» (E6).

Esta concepção sobre a linguagem escrita, por parte de Rita, remete-nos, novamente, para o ato de reprodução (e aperfeiçoamento) da caligrafia (e de outros modelos disponíveis) por parte das crianças.[231]

Testemunho desta realidade foi o que nos foi dado observar, no que às atitudes de escrita por parte das crianças respeita, e que o Gráfico 31 - Atitudes de escrita representa.

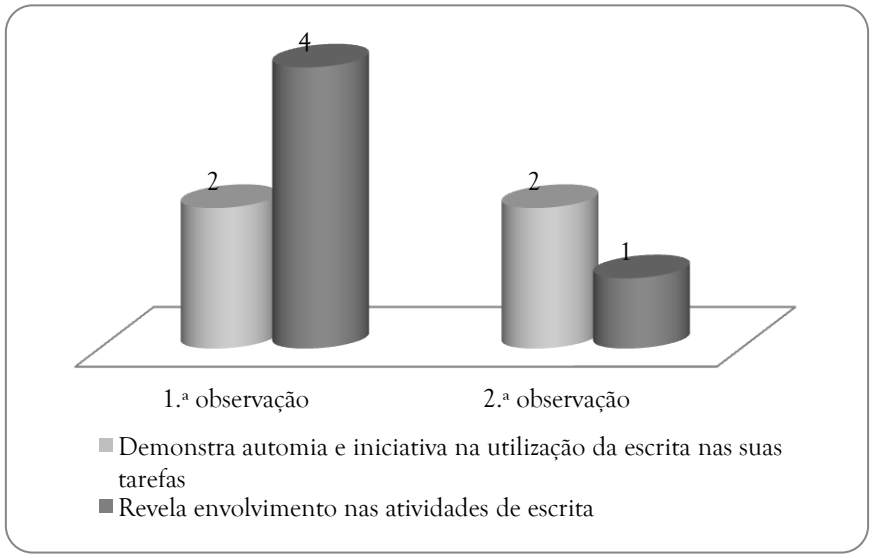


Gráfico 31 - Atitudes de escrita

[230] Pelo que sublinhámos, para a destacar, nos excertos escritos.
[231] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E6), das observações efetuadas (ROB1 e ROB2) e das entrevistas após as observações (REOB1 e REOB2) pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Nas duas sessões de observação percebemos que as crianças revelam autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas, tal como nos indicam os dados presentes no gráfico. Contudo, a exploração desta forma de linguagem, de modo espontâneo, resumiu-se à participação das crianças nos registos escritos através da imitação (leia-se cópia) da escrita da educadora e à escrita do seu nome nas suas produções.

Não obstante o desenvolvimento desta prática por parte de Rita, apercebemo-nos de que as crianças revelam envolvimento nas atividades de escrita quando: manifestam os seus conhecimentos de forma espontânea (os sinais de pontuação e o nome das letras); fazem a associação de letras exploradas à letra inicial do seu nome; revelam interesse e motivação na imitação da escrita da educadora; e produzem rimas de forma espontânea.

A propósito de algumas destas situações, transcrevemos alguns excertos das nossas sessões de observação, como forma de evidenciar estes comportamentos por parte das crianças:

> «*Na explicação das atividades que iam fazer, previamente combinadas com o grupo no dia anterior, surgiu a frase "O que podemos fazer para cuidar do planeta?", pois era esta a pergunta que as crianças tinham respondido no dia anterior.*
>
> *Espontaneamente as crianças explicaram que a frase era em forma de pergunta porque tinha o sinal de interrogação no final.*
>
> *Quiseram desenhar o sinal de interrogação no quadro, bem como o de exclamação, tendo explicado a sua função.*
>
> *Salientamos a espontaneidade e o interesse demonstrado pelas crianças por atividades relacionadas com a linguagem escrita, em particular, perante os sinais de pontuação*» (ROB1).

Não menosprezando os conhecimentos revelados pelas crianças, questionamo-nos sobre a sua verdadeira importância, uma vez que, ao que nos foi dado a entender, não encaram (ainda) a linguagem escrita como uma forma de comunicação, pois aqueles conhecimentos, do nosso ponto de vista, deveriam surgir numa fase posterior de aprendizagem (entendida no seu modo mais formal).

Porém, todas estas atitudes de escrita, apesar de circunscritas ao modo de atuar da educadora, são para nós reveladoras do interesse e motivação demonstrados pelas crianças, em relação a esta forma de linguagem.

Por conseguinte, questionamo-nos, em particular, sobre a forma como Rita encara este tipo de linguagem na sua prática e sobre qual será, na sua perspetiva, o papel do educador neste domínio.

Ainda que já o tenhamos aflorado noutro ponto, esta questão coloca-se-nos de novo porque, quando questionada sobre a forma como o educador poderá condicionar ou potenciar a visão que as crianças terão sobre a linguagem escrita, enquanto fator de aprendizagem ao longo da vida, Rita remete-nos, somente, para o processo de leitura:

> «*Especialmente até a nível da leitura. Se eu os incentivar para a leitura, com maior facilidade as crianças pegam num livro, veem as imagens, perguntam e questionam, do que se contentam apenas a ver um filme. Eles já sabem que os livros são os melhores amigos, fazem-nos sempre companhia*» (E6).

Não retirando importância à sua resposta, mas por sabermos que são processos diferentes e que, advindo da nossa experiência como educadora e como supervisora, as crianças querem, antes de saber ler, aprender a escrever, interrogamo-nos sobre o sentido da verdadeira intencionalidade de Rita ao expressar a palavra «*cópia*» como apanágio da abordagem que faz à linguagem escrita. Ora, como a própria afirma, ainda sente algumas dificuldades «*em determinadas fundamentações de muitas atitudes*» que adota (E6), o que poderá dar resposta à nossa questão.

Inclusivamente, se o papel do educador deve ser o de permanente questionamento e também de resposta junto da criança, por forma a permitir que esta consiga ir o mais longe possível nesse mesmo processo, encarando-a como um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao refletirmos sobre este tipo de abordagem, consideramo-la como restritiva da sua aprendizagem.

Numa outra situação, registámos que «*Enquanto* [Rita] *explicava a tarefa, as crianças espontaneamente iam identificando as letras iniciais e associando aos seus nomes próprios, dizendo "É a letra do meu nome!"*» (ROB1).

Aludimos a esta circunstância por nos termos apercebido que esta poderia ter sido uma excelente oportunidade para a educadora partir dos interesses demonstrados pelas crianças para a concretização dos seus objetivos, mas estes remetiam, todavia, segundo Rita, para o «*consolidar também as frases que eles tinham dito ontem. Essencialmente, aqui foi a palavra global, a imagem da palavra*» (REOB1).

Depreendemos, no entanto, do seu testemunho, que os seus objetivos eram claros e estavam muito bem definidos: «*Eu quando desenvolvi estas atividades foi para atingir o objetivo a que me tinha proposto no início. Que era eles conseguirem associar as palavras, à imagem*», acrescentando ainda que «*com esta atividade, o meu objetivo principal, foi atingir os objetivos a que me propus no início, que eram precisamente estes*».

Também a forma de alcançar os objetivos delineados parecia estar bem definida e circunscrita, revelando serem estas as suas intenções:

- a escrita (enquanto reprodução), como se depreende do seguinte excerto – «*Eles depois conseguirem escrever. Saberem que se inicia por uma letra, que termina noutra, que pode ser igual ou não, associar a imagem à palavra*»;
- e o reconhecimento de palavras, como é patente nas afirmações – «*Tanto que eu quando apresentei «mãe», não coloquei imagem associada, mas eles identificaram logo a palavra «mãe». Reconhecem, há certas palavras que já reconhecem*» (REOB1).

Nas nossas sessões de observação, outras competências e atitudes perante esta forma de linguagem foram ainda demonstradas pelas crianças, reveladoras dos seus conhecimentos nesta área (Gráfico 32 - Competências manifestadas).

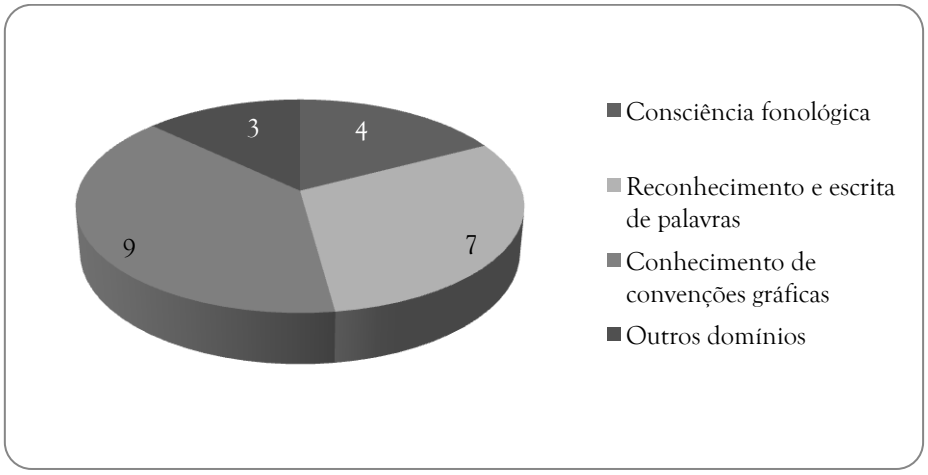


Gráfico 32 - Competências manifestadas

Tomando o gráfico supra como referência, verifica-se que o conhecimento de convenções gráficas foi o domínio em que as crianças mais evidenciaram aprendizagens, designadamente através: da identificação e reprodução de letras maiúsculas e minúsculas; do conhecimento do sentido direcional da escrita; de saber como pegar corretamente num livro e que a escrita e os desenhos transmitem informação; da atribuição de significado à escrita em contexto; do conhecimento que as letras correspondem a sons; da distinção entre letras e números; da predição de acontecimentos numa narrativa através das ilustrações; da utilização do desenho, garatujas ou letras para fins específicos.

O reconhecimento e a escrita de palavras surgem em segundo lugar: com o reconhecimento e a escrita de palavras do seu quotidiano; a escrita do seu nome; a utilização de diversos instrumentos de escrita; o conhecimento de algumas letras; o saber isolar uma letra; a identificação de letras iniciais e finais de palavras exploradas; e o saber onde começa e termina uma palavra.

Por fim, as crianças evidenciaram competências relativamente: à consciência fonológica, por segmentarem silabicamente palavras, isolarem e contarem palavras em frases, identificarem palavras que começam e/ou terminam com a mesma sílaba e por produzirem rimas e aliterações; e, ainda, no que aos outros domínios respeita, apercebemo-nos que identificam e sabem o significado de alguns sinais de pontuação, escrevem algumas palavras do seu quotidiano e reproduzem a escrita convencional (como forma de imitação da escrita do adulto).

A finalizar, não podemos deixar de assinalar que, daquilo que tivemos a oportunidade de observar, estas crianças não revelaram iniciativa para que a educadora reproduzisse, na forma escrita, as suas vivências verbalizadas de forma espontânea, o que consideramos como algo natural, em contexto de jardim de infância, desde que o educador as reproduza perante as crianças, valorizando-as.

Este constitui-se apenas como um mero exemplo, através do qual pretendemos demonstrar que estas crianças não evidenciaram o conhecimento de que a oralidade pode ser reproduzida na escrita, como um indicador do conhecimento desta enquanto forma de comunicação.

Perspetiva reflexiva

Aludindo ainda à preocupação demonstrada por Rita, no desenvolvimento das atividades a que tivemos oportunidade de assistir, relacionadas com a reprodução da escrita e o reconhecimento de palavras (mancha gráfica), quando questionada sobre a importância atribuída às mesmas, declarou que

> «*Para mim foram importantes* (…) [para] *todo o grupo. Até porque os meninos de 3 e 4 anos, como a Helena se pode aperceber, não sabendo escrever a palavra e ainda não conseguindo escrever a letra, fizeram com o símbolo da cruz para o errado e do certo para o que estava certo. Portanto, eu acho que eles interiorizaram a palavra "certo" e a palavra "errado"*» (REOB2).[232]

No que à apreciação do seu desempenho respeita, afirma que em «*relação às* [atividades] *de hoje não mudava. Porque eu tenho vindo a observar que são as melhores maneiras de trabalhar com eles e já vi que nesta sala* [grupo] *se arranjasse outras estratégias seria mais complicado*» (REOB1).

[232] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E6) e das entrevistas realizadas após as observações efetuadas (REOB1 e REOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Efetivamente interrogamo-nos sobre esta situação e estamos em crer que se Rita partisse dos reais interesses e necessidades educativas das crianças, escutando-as e dando resposta às suas solicitações, surgidas de forma espontânea, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, as suas aprendizagens e consequente motivação para esta forma de linguagem, enquanto meio de expressão, poderiam ser mais significativas.

Numa outra situação, declara que «*esta acho que iria fazer da mesma forma. Porque como isto já foi mais o culminar deste tema, já foi mais a consolidação, esta eu fazia desta forma*» (REOB2).

Apesar de afirmar que as suas formas de intervenção junto deste grupo se constituem como «*as melhores maneiras de trabalhar com eles*», não omite o facto de que, quanto a eventuais mudanças no futuro,

> «*Acho que sim, queria aprender mais porque eu tenho muitas dúvidas sobre se estou a fazer bem ou não. Tenho dúvidas. Será que eu estou a agir correto? Será que eu estou a fazer bem? Será que eles estão a aprender? Será que…? Não sei…portanto, se eu mudasse, acho que era estudar mais, pesquisar mais e aprender mais, para ter a certeza se realmente estou a fazer bem*» (REOB1).

Reforça ainda mais o seu sentimento de dúvida quando afirma que gostaria de ter alguém mais próximo de si, no desenvolvimento da sua prática, «*que me dissesse que não é assim é de outra forma*» (REOB1), acrescentou.

Em virtude da sua forma de abordar a linguagem escrita, admitimos que a postura de Rita poderá estar diretamente relacionada com dois fatores:

1. A necessidade de resposta à influência que pode ser exercida, por parte do Agrupamento, para a aquisição de competências no domínio da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita;[233]
2. A sua (declarada) preocupação com a transição para o nível educativo seguinte, tendo como finalidade a demonstração dos conhecimentos adquiridos pelas "suas" crianças para um posterior (eventual) sucesso na aprendizagem da linguagem escrita.

Esta circunstância, na sua forma de atuar, evidencia-se-nos também como uma amostra de resultados (académicos) a atingir, quando remata dizendo «*Mas no final eu também vejo que eles conseguiram! Vejo os resultados. A Helena também viu o resultado*» (REOB1).

Indagámos ainda sobre a coerência existente entre o planificado no PCG e o realizado na prática de Rita, elucidando-nos ela da seguinte forma:

[233] A serem alcançadas pelas crianças, a cada período no decorrer do ano letivo, devido ao facto de esta ser uma das suas áreas de intervenção prioritária, determinada após a realização de um estudo que evidenciou a necessidade de colmatar algumas lacunas nesta área.

> «*Eu acho, sinceramente, que na prática vou mais além do que aquilo que tenho escrito no meu Projeto Curricular de Grupo. Não devia ser assim, mas dou por mim a fazer assim* (…) *Porque aquilo que eu tenho definido no* PCG *é aquilo que eu me proponho: determinado objetivo e determinadas atividades para realizar. Quando chego à sala, eu sinto as crianças tão recetivas, surge tanta coisa, que sem nós nos apercebermos, vamos galgando escadas e quando dou por ela, já estamos assim*» (REOB1).

Neste contexto, detetámos alguma incongruência nos discursos de Rita, a saber:

- Na sua entrevista inicial referiu que, no respeitante à operacionalização do seu PCG, esta era feita (também) com base num processo avaliativo, como se expressa nas suas palavras: «*são elaborados períodos de avaliação trimestrais, para saber se o projeto está ou não a decorrer ou não conforme o previsto*» (E6).
- Num período posterior, afirmou que, ao ir mais longe do que o definido inicialmente no seu PCG, «*não devia ser assim*» (REOB1), como se a sua conduta não fosse a adequada nesta situação.

Concluindo a análise do seu discurso, é para nós evidente que as crianças, como aprendizes ativos e ávidos de saber que são, apreendem os conhecimentos que lhe são transmitidos, independentemente de o serem de uma forma mais (ou menos) lúdica, para nós a mais significativa, e/ou mais (ou menos) formal.

Neste sentido, não questionamos as competências e os conhecimentos demonstrados pelas crianças. O que questionamos é "a forma de", o "como" abordar a linguagem escrita, por parte do educador, nesta primeira etapa da educação básica, que se pretende que seja ao longo da vida. Aqui, sim, reside o âmago da questão para nós, pelos motivos anteriormente explicitados.

CASO VII – A EDUCADORA BEATRIZ

A pessoa e a profissional

Beatriz, atualmente com 44 anos de idade, formou-se no ano de 1994, com o Bacharelato em Edução de Infância[234]. Posteriormente resolveu frequentar o CFCP,[235] na área das expressões artísticas, que terminou em 2005. Foi nesse mesmo ano que começou a frequentar formações do MEM[236] e a revelar interesse por experimentar os processos e as estratégias do referido modelo pedagógico.

Conta com 13 anos de serviço no seu *curriculum*. Destes, nos quatro primeiros esteve colocada no Arquipélago da Madeira e nos quatro seguintes no Algarve, enquanto contratada do ME. Foi no oitavo ano de serviço que se vinculou ao Estado, tendo permanecido em dois Agrupamentos da região do Algarve até aos dias de hoje.

A instituição onde atualmente trabalha está localizada numa zona do barrocal algarvio (semirrural), com uma população maioritariamente envelhecida. A única sala de atividades[237] está localizada num edifício do Plano dos Centenários,[238] construído de raiz enquanto escola do 1.º ciclo do ensino básico. Neste edifício, funcionam ainda duas salas de 1.º ciclo, com duas turmas: uma com o 1.º e 2.º anos e outra com o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Importa ainda dizer que a instituição em causa dista 3 km da escola sede de Agrupamento.

Apesar de referir algumas situações complicadas em relação a algumas famílias (por estarem referenciadas na Segurança Social e na Comissão de Proteção a Crianças e Jovens), em que declara que grande parte das crianças não é estimulada de forma apropriada em contexto familiar, sustenta que o ambiente socioeducativo é muito positivo na instituição, onde a articulação curricular com o 1.º ciclo é contínua ao longo do ano letivo. Assegura, ainda que, dentro do Departamento de Educação Pré-Escolar, o ambiente, em geral, é positivo.

---

[234] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Beatriz, está organizado no Anexo XXX).

[235] Conferente do grau de licenciatura.

[236] Explicado no caso de Madalena.

[237] A sala foi posteriormente adaptada e não construída de raiz para o efeito.

[238] O Plano dos Centenários constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo em Portugal, entre as décadas de 1940 e de 1960. O Plano deve o seu nome ao terceiro centenário da Restauração da Independência e ao oitavo centenário da Independência de Portugal, comemorados, respetivamente em 1940 e 1943. Grande parte das escolas do Plano dos Centenários ainda está hoje em funcionamento como escolas básicas do 1º ciclo. Na década de 1990, no entanto, muitas delas foram desativadas, por um lado devido à falta de alunos decorrente da desertificação das regiões do interior e por outro no âmbito da política de concentração dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em escolas de maior dimensão. Algumas das escolas desativadas foram convertidas para outros fins, sendo transformadas em museus, restaurantes, estabelecimento hoteleiros e outros, tais como jardins de infância da rede pública do ME (http://pt.wikipedia.org).

O Projeto Curricular de Grupo

Para Beatriz,[239] o PCG «*é o documento mais próximo do educador* (…) *que me acompanha ao longo do ano*», encarando-o como a planificação da sua prática educativa para o ano letivo e assumindo-o como «*uma orientação e não uma prisão*».

É a ele que circunscreve a caracterização que faz, de uma forma holística, do grupo de crianças com quem trabalha, logo no início do ano letivo. Contudo, sustenta que, face a esta realidade temporal, sente necessidade de que o mesmo seja

> «*avaliado em três períodos, no sentido de definir se é necessário alterar algum dos pontos do PCT. Por exemplo, a entrada de uma criança que possa vir destabilizar completamente o grupo, em que tem que se definir dificuldades e novos objetivos, ou outra situação qualquer que tenha que redefinir qualquer dos pontos do PCT*».[240]

Entendemos, pelas suas palavras, que encara este documento como a concretização do desenvolvimento curricular que vislumbra concretizar, adequado ao grupo em particular com quem trabalha, pelo que, se algo ocorrer de forma diferente do planeado, sentirá necessidade de o alterar.

Considera-o também um documento «*muito importante, porque a partir do diagnóstico inicial que faço ao grupo, também ao meio e aos recursos, obtenho uma ideia inicial daquilo que devemos e podemos desenvolver com a turma*», segundo diz.

Acrescenta ainda que o mesmo «*tem ligação direta com o PEA (Projeto Educativo do Agrupamento), tem ligação direta com as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e, neste momento, tem ligação também com as Metas de Aprendizagem, o ano passado ainda não tinha*».

Neste contexto, são vários os pressupostos teóricos que alicerçam a construção do seu PCG, tal como o podemos verificar na leitura do Quadro 57 – Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo.

[239] As transcrições são todas da entrevista inicial (E7).
[240] Denominado, por Beatriz, por Projeto Curricular de Turma.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Pressupostos teóricos	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	1
	Metas de Aprendizagem	1
	Processo evolutivo como educadora ao longo da carreira profissional	4
	Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro – Gestão do currículo na educação pré-escolar	2
	Documentos orientadores/legislação que estão à disposição do educador	1
	Aprendizagens feitas na formação inicial	1

Quadro 57 - Pressupostos teóricos presentes no Projeto Curricular de Grupo

Através da leitura analítica do quadro, percebemos que o seu processo evolutivo como educadora, ao longo da sua carreira profissional, é o aspeto que mais considera enquanto base de sustentação inerente à construção do seu PCG e se alicerça na sua forma se ser e de estar na educação, com princípio na sua formação académica inicial, como o expressa no seu discurso, quando afirma que:

> «*A teoria que me suporta faz parte do meu currículo pessoal. Tem tudo a ver com a minha formação inicial e com a do complemento de formação e com tudo aquilo que eu vou construindo, a nível pessoal e a nível profissional, incluindo a autoformação que também vou construindo. É um processo às vezes complicado, mas vou tentando*».

De igual modo, as OCEPE, as MA, a normativa que regulamenta a gestão do currículo na educação pré-escolar, bem como todos os documentos orientadores e legislativos que estão à disposição do educador, para que possa estruturar a sua ação pedagógica, são elementos aos quais Beatriz recorre para a elaboração do seu construto curricular: «[n]*o fundo, com todos os outros documentos e toda a legislação vigente em relação à educação pré-escolar e ao PCT*», como nos disse.

No que aos elementos que considera integrantes, e fundamentais do PCG, reportemo-nos aos dados sistematizados no Quadro 58 – Elementos integrantes/fundamentais no Projeto Curricular de Grupo.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Elementos integrantes/fundamentais	Diagnóstico/caracterização do grupo: interesses e necessidades	1
	Estratégias a utilizar/de diferenciação pedagógica	1
	Linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento	3
	Caracterização da comunidade envolvente	1
	Relação jardim de infância/família	1
	Relação/articulação do jardim de infância com os diferentes níveis educativos do Agrupamento	1
	Transversalidade e interdisciplinaridade	1

Quadro 58 - Elementos integrantes/fundamentais no Projeto Curricular de Grupo

Os dados que compõem o quadro mostram-nos que as linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento são algo que para Beatriz tem o seu ónus, pois é por este que inicia o seu discurso, com as seguintes informações:

> «*Temos que ir buscar o Projeto Educativo do Agrupamento em que tem o tema geral e tem algumas áreas prioritárias e uma delas, neste Agrupamento, é o desenvolvimento de atividades de matemática e de desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. Porque se chegou à conclusão que as crianças têm muitas dificuldades nessas áreas, dado um estudo estatístico que o Agrupamento fez, pelo que se deve começar a desenvolver logo na educação pré-escolar* (…) *E todas as outras áreas também*».

Estas são as áreas que nomeia como «*áreas de intervenção prioritárias*», identificadas pelo Agrupamento, e também as «*que provêm das necessidades e interesses emergentes da turma (que podem mudar com o desenvolvimento do contexto educativo da mesma)*».

Percorrendo a leitura dos dados apresentados, a diversificação de estratégias, a transversalidade e a interdisciplinaridade, bem como a caracterização do meio envolvente, em que se integra a relação jardim de infância/família e jardim de infância/outros níveis educativos do Agrupamento, são outros dos aspetos que Beatriz foca na edificação do seu PCG.

Na operacionalização da sua ação, de forma a alcançar os objetivos definidos, releva, de forma particular, a «*formação pessoal e social*» por considerar «*que é a base para tudo o resto*». Contudo, tal como tem vindo a declarar ao longo do seu discurso, o PCG é construído em função das crianças específicas com quem interage, pelo que a sua atenção recai sobre as «*dificuldades que o grupo vai ou não ultrapassando, em que é mesmo esse o objetivo da planificação* […] *É o dar resposta à especificidade daquela criança, daquele grupo ou daquele subgrupo*».

Por conseguinte, e também por essa ser uma das áreas prioritárias definidas pelo Agrupamento, à qual se deve começar a prestar atenção desde a educação pré-escolar, também a abordagem à linguagem escrita tem uma área consignada no seu PCG, porque, como nos diz: «*existe dentro da área da linguagem oral e abordagem à escrita (domínio da consciência fonológica; domínio do reconhecimento e escrita de palavras; domínio das convenções gráficas; domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal)*» que, por estarem interligadas, segundo Beatriz, e por «*a escrita depender da fala, aparecem juntas, embora haja competências específicas para a escrita*».

Ao longo do seu discurso, denotamos algum desejo de maior liberdade de ação, por se sentir, de certa forma, condicionada às decisões tomadas em Assembleia de Departamento de Educação Pré-Escolar, consignado ao Agrupamento, nomeadamente no que à sua planificação respeita, expressando-se, a propósito, da seguinte forma:

> «*Portanto, nós temos a legislação proveniente do ME, que nos "obriga" a estruturar o documento. Não é que nós tenhamos que fazer exatamente como está definido na legislação, mas é para nos basearmos. Mas se não fizermos tal e qual manda a lei, vem alguma colega de fora e pergunta porque é que não o fizemos. Ou seja, o que é orientação no pré-escolar, acaba por ser obrigatório* [...] *Acaba por ser, porque vem sempre alguém perguntar porque é que não fizemos tal e qual*».

Adianta ainda que antes da publicação do Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro, por parte do ME, que promulga as indicações a serem contempladas no PCG, «*este era apenas um esqueleto: não colocava temáticas nem definia atividades com as crianças antes de conhecer o grupo. Ia construindo o projeto, este era muito mais construído com as crianças*». Atualmente, as coisas estão diferentes, tal como nos diz sentir:

> «*Agora, embora eu não tenha temáticas definidas, neste meu projeto atual, porque depois há documentos do Agrupamento que nos obrigam a justificar e a dizer se os objetivos foram atingidos para este período. Qual período, se o projeto é global? Então, e muito para colmatar esta dificuldade, este ano, quase que construímos conteúdos programáticos!*».

A indignação refletida por Beatriz é perfeitamente contextualizada face à educação pré-escolar, uma vez que nesta etapa a ação educativa não é desenvolvida com o objetivo de lecionar conteúdos programáticos, tal como acontece nos outros níveis de ensino, de um modo formal.

Pressupondo a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, os conteúdos, ou seja, aquilo que está contido nas diferentes áreas, é encarado em termos de aprendizagem e não como algo a ser ensinado, no sentido formal do termo. Nesse sentido, deve a atuação do educador de infância abraçar os interesses e as necessidades das crianças, alicerçados nas áreas de conteúdo definidas nas OCEPE[241], fazendo a adaptação curricular às particularidades de cada grupo através do PCG. A propósito, explica Beatriz que:

> «*isto é vivenciar a escrita por dentro e não só fazer a explicação através do quadro, que é aquilo em que estamos a cair um bocado. Estamos a copiar o 1.ºciclo porque também temos um género de "conteúdos" para desenvolver. E então fica mal no fim do período dizer que não desenvolvi isto, não desenvolvi aquilo, por falta de tempo ou porque estive a desenvolver outras atividades mais relacionadas com as vivências das crianças*».

É neste sentido que Beatriz refere que «[v]*ai-se fazendo aquilo que nos pedem em termos de documentos e vamos fazendo aquilo que consideramos ser o mais certo para a formação das crianças tendo em conta os mesmos*».

Tal como já temos malsinado em partes deste trabalho, e mesmo noutros contextos, também Beatriz denuncia o seu receio de se poder (pré)escolarizar a educação pré-escolar, antecipando a transmissão de conteúdos programáticos como forma de melhor se poderem apresentar resultados de aprendizagens por parte das crianças e, consequentemente, do trabalho desenvolvido pelo educador de infância, contexto em que deve ser este a firmar as especificidades deste nível educativo.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

Por forma a colmatar as dificuldades que o grupo de crianças vai ou não ultrapassando, Beatriz explica-nos[242] que a sua planificação, no que à linguagem escrita respeita, é edificada com base nas OCEPE e que «*também o é em relação às Metas* [de Aprendizagem]».

Relativamente a este último documento, quando questionada se o mesmo a veio ajudar a clarificar a sua intencionalidade educativa em relação à linguagem escrita, afirma perentoriamente que «*Pessoalmente não me acrescenta nada*», uma vez que a «*forma como se envolve é que é importante e não aquilo que a meta diz que a criança tem de desenvolver*».

Mais uma vez, no seu discurso, Beatriz centra a sua atenção nas características e necessidades educativas de cada criança, para as quais deve concorrer a construção do PCG, pois na atuação do educador de infância, o que realmente importa, é

[241] É objetivo da educação pré-escolar, entre outros, definidos na Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro: «Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pela suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas».
[242] As transcrições são todas da entrevista inicial (E7).

> «*a forma como se faz e, progressivamente, ir acompanhando o desenvolvimento e não impondo uma meta ou um objetivo à criança e respeitando aquele ritmo de aprendizagem que ela tem. Agora, se eu faço bem ou não, ainda estou para descobrir também. Mas acredito que sim*».

Em relação à linguagem escrita, em particular, o importante é, na sua perspetiva,

> «*que seja de forma diversificada e de acordo com aquilo que na realidade se passa em relação à escrita (como a escrita é usada no dia-a-dia e na sociedade), que é usar a escrita como forma de comunicação ao longo do dia escolar*».

Também Beatriz alude à utilidade da escrita, entendida como uma forma de comunicação, não só na sociedade em geral, mas também em contexto escolar,

> «*tendo como estratégia privilegiada a exploração cooperativa da mesma entre as crianças (em debate, jogos…), como forma de se escrever o que é importante, incluindo o registo da planificação e avaliação das atividades e comportamentos com as crianças, explorar as funções da escrita, a comparação de letras e de palavras, o trabalho de texto*».

O concatenamento que faz, com a intencionalidade de incluir as OCEPE e as MA no seu planeamento curricular, no que à linguagem escrita se reporta, não se cinge apenas a estes dois documentos, onde a «*planificação é feita tendo em conta a área da linguagem oral e da abordagem à escrita e também a diversificação de estratégias e materiais, a transversalidade e a interdisciplinaridade*». A sua planificação também «*inclui a articulação com os outros níveis de ensino e com as famílias*».

Refere ainda que não articula com as restantes colegas (educadoras) do Agrupamento por se encontrar geograficamente distante destas, mas assegura que «*fazemos uma articulação contínua com o primeiro ano do 1.º ciclo da EB1*». Essa articulação é «*muito interessante e fazemos também ao nível da sensibilização da linguagem escrita. Não só desenvolvemos projetos com toda a turma, os do plano anual de atividades, mas também os projetos dos alunos*».

Apesar da extensão do excerto, consideramos que as suas palavras serão a melhor forma de traduzir este modo peculiar de trabalhar a linguagem escrita, através do desenvolvimento de projetos, individuais ou de grupo, indo ao encontro dos verdadeiros interesses das crianças, o que lhes sustenta a motivação e aguça o desejo de aprender:

> «*Temos também a área da escrita e da reprodução, em que as crianças desenvolvem várias atividades e apreciam ir buscar o documento que eles querem, um livro ou outro tipo de documento, e põem-se a explorar, a fazer a exploração deles e surgem projetos interessantes (que descobriram palavras novas e quais, que as letras dos seus nomes aparecem no titulo de determinada história explorada, etc.). Depois vão comunicar ao grande grupo as descobertas/aprendizagens que fizeram com o desenvolvimento do seu projeto*».

Tal como o afirmou, a sua planificação inclui também a articulação com as famílias, aspeto em que a área da linguagem escrita não constitui exceção, uma vez que os «*pais são incluídos nos projetos com frequência e na ida do "cadernão" a casa de 15 em 15 dias, com atividades de linguagem oral e abordagem à escrita*».

Não sendo nosso objetivo a análise da melhor forma de abordar a linguagem escrita em educação pré-escolar, não podemos deixar de assinalar este modo de a explorar como algo que consideramos motivante e, diríamos mesmo, gratificante, pelo facto de esta poder ser explorada através do trabalho por projetos – método que assumimos como extremamente enriquecedor na resposta aos reais interesses das crianças.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

Beatriz considera que a forma como o educador encara a linguagem escrita[243] determina a postura da criança perante esta forma de expressão, uma vez que se «*a escrita tiver importância para o educador, vamos logo, a partir da nossa atitude, transmitir essa postura para a criança. Se nos inibirmos e ficarmos apenas pela história, estamos logo de início a limitar a criança*» (E7).

Dando continuidade à ideia formulada anteriormente, defende que o «*que se pretende é que a escrita surja de uma forma natural e de uma forma progressiva*», tendo em atenção as especificidades, os conhecimentos (prévios) e as próprias necessidades de cada criança, pois há «*crianças que com 3 anos já trazem muitos conhecimentos nesta área e outras nem sabem falar. Se o educador não estimular essa área no próprio processo educativo, as crianças também vão ficar limitadas*» (E7), pelo que, mais uma vez, nos parece oportuno aludir ao facto do educador agir em conformidade com a ZDP de cada criança, também nesta área do conhecimento.

Deste modo, Beatriz considera que a abordagem à linguagem escrita, que é desenvolvida na educação pré-escolar, se constitui um potencial fator de futuro sucesso educativo, na medida em que «*é essencial. Porque como todas as outras aprendizagens, começa logo desde que a criança é pequena*» (E7).

Considera mesmo que «*nós deveremos acompanhar essa evolução, a partir do momento em que a criança entra na educação pré-escolar*», e que deve a linguagem escrita ser explorada através de diferentes formas e estratégias, tais como: «*livros informativos, livros de peças de teatro, explorar os jornais, vários tipos de panfletos, dicionários e prontuários, fazer correspondência escolar…de forma a que o aluno possa perceber que se pode, com a escrita comunicar de diferentes maneiras*» (E7).

[243] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através: das transcrições feitas da entrevista inicial (E7), das observações efetuadas (BOB1 e BOB2) e das entrevistas realizadas após as observações (BEOB1 e BEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Indubitavelmente, Beatriz encara a linguagem escrita como uma forma de comunicação, que pode ser concretizada de diversas formas, e é mesmo de opinião que este deve ser um dos focos principais na atuação do educador junto das crianças, no que a esta área respeita. Centremo-nos no que, a propósito, afirma na sua entrevista:

> «*Estes conjuntos de recursos, normalmente ficam esquecidos na educação pré-escolar. E não ficarmos por aí, devemos explorar aquilo que se faz na sociedade atual, que é escrever, comunicar através da escrita. Utilizar diferentes instrumentos de escrita: utilizando o computador, a caneta, o lápis de carvão, quiçá explorar a história da escrita, como eu fiz uma vez com um grupo*» (E7).

Continuando, no que à atitude do educador respeita, poderemos analisar, através dos dados presentes no
Quadro 59 - Atitude do educador, qual entende Beatriz que deve ser a sua postura perante a abordagem à linguagem escrita.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Potencializa as competências de cada criança utilizando estratégias diferenciadas	2
	A estimulação tem tudo a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da escrita	2
	Reflete constantemente sobre o seu papel nesta área do saber	1
	Atua de forma diversificada para ir ao encontro da utilização da escrita na nossa sociedade	1
	Articula de forma permanente com o 1.º ciclo na abordagem à linguagem escrita	1
	Tem consciência de que devia proporcionar mais oportunidades para que as crianças construam as suas aprendizagens	1
	Deve respeitar/estimular/dar resposta/acompanhar o desenvolvimento de cada criança	5
	É seu papel proporcionar à criança diversos instrumentos de escrita	1
	Tem uma série de recursos nesta área que, muitas vezes, são esquecidos na educação pré-escolar	1

Quadro 59 - Atitude do educador

A reflexão constante sobre o seu papel nesta área do saber é um dos aspetos que a sua atitude contempla, entre outros que poderemos compreender em detalhe pela leitura do quadro, que passamos a analisar em seguida.

Fruto dessa reflexão constante que diz fazer, revela a convicção de que deveria proporcionar mais oportunidades para que as crianças construíssem as suas próprias aprendizagens, assegurando, assim que: «*Deveríamos respeitar mais as crianças, o seu tempo de aprendizagem. Se nós trabalhássemos a partir das vivências deles, com certeza que aí não haveria problemas de aprendizagem*» (E7).

Para isso deve o educador respeitar, estimular, dar resposta e acompanhar o desenvolvimento de cada criança, potencializando as competências individuais de cada uma, através da utilização de estratégias diferenciadas e proporcionando-lhe diversos instrumentos de escrita, pois considera que o estímulo nesta área tem tudo a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da escrita.

A propósito da sua atuação, de forma diferenciada, e numa tentativa de corresponder àquelas que serão as necessidades individuais de cada criança, explica que a sua preocupação já foi a preparação para o 1.º ciclo, em particular junto das crianças de 5 anos, o que atualmente não acontece, o que se espelha na seguinte passagem do seu discurso:

> «*Antigamente era: meninos de 5 anos têm que se preparar para o 1.º ciclo, estou a falar da linguagem escrita. Agora já não. Eu tenho um grupo heterogéneo, dos 3 aos 6 anos de idade, e eu englobo-os todos. Os mais pequenos deixo-os brincar com a escrita e depois digo-lhes para experimentarem, para fazerem umas letras, mais o desenho. Os de 4 anos já vou puxando um bocadinho mais e os de 5 anos, que já estão, em princípio, mais desenvolvidos, já fazem mais o tal trabalho de texto e de cópia, a caça à letra e à palavra... A cópia é mais para eles irem exercitando a escrita. E vou fazendo conforme o desenvolvimento da criança*» (E7).

Neste contexto, numa das nossa sessões de observação, verificámos que Beatriz

> «*para as crianças mais velhas (5,6 anos) entregou o texto completo. Para as crianças mais novas (4 anos) entregou apenas metade do texto. Apresenta a mesma atividade, mas com graus de dificuldade diferentes, consoante a idade das crianças e estas revelam consciência do facto – diferenciação pedagógica*» (BOB1).

Na exploração que faz na abordagem à linguagem escrita, tenta que esta seja feita de uma forma dinâmica, lúdica, interessante e motivadora para as crianças, conciliando atividades direcionadas tanto para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas, como para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, com enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica, «*mas às vezes tenho consciência de que vou muito mais para a parte da fonética*» (E7), afirmou.

Neste contexto, alude às aprendizagens realizadas na sua formação inicial e, posteriormente, no Complemento de Formação, onde aprendeu

> «*que é a criança que tem que sentir as coisas também com o corpo, com a sua parte sensorial e não só com a exposição, a exploração e a comparação de letras e de palavras. Então, eu tenho consciência de que, às vezes, caio um bocadinho mais nessa parte de explicar as coisas, do que propriamente a exploração por parte deles a nível sensorial. Mas tento fazê-lo*» (E7).

Exemplifica com algumas situações que ilustram as suas palavras anteriores:

> «*Fazemos jogos, muitas histórias, jogos a partir das histórias, a divisão silábica com o batimento das mãos ou com outra parte do corpo qualquer. Recordo-me de um jogo que já fizemos que surgiu a partir de uma brincadeira que eles estavam a fazer com as letras e perguntei: porque não fazer as letras em grande no chão? E rebolar por cima das letras no chão? No fundo, eles estão a sentir com o seu próprio corpo, a letra, a escrita em si*» (E7).

Relativamente a este assunto, mais uma vez denotamos, através do seu discurso, alguma falta de tempo e de disponibilidade para se dedicar efetivamente às crianças, aos seus interesses e necessidades, tanto como gostaria. Ao tentar efetivar o cumprimento dos objetivos definidos pelo Agrupamento e/ou pelo Departamento de Educação Pré-Escolar, nem sempre consegue explorar determinado tipo de situações com as crianças, porque «*É esse tipo de coisas que requer às vezes tempo, que é coisa que nós não temos, porque muitas vezes acabamos por passar ao lado de muitas situações*» (E7).

Tal como já assinalámos anteriormente, no seu discurso assegura que tenta que as crianças apreendam que é importante escrever:

- para comunicar;
- para registar o que consideramos importante;
- e para não esquecer.

Neste sentido, de entre as estratégias utilizadas por Beatriz, a nível da linguagem escrita encontram-se

> «*as comunicações de fim de semana todas as semanas ou de quinze em quinze dias, em que as crianças verbalizam o que fizeram durante o fim de semana ou outras coisas que eles queiram comunicar. Não tem que ser obrigatório ser o fim de semana pode ser outra vivência, mas eles gostam de dizer o que é que fizeram no fim de semana. Depois eu escrevo e eles fazem a exploração do texto*» (E7).

Estes tipos de registos constituem-se como o arquivo da memória das vivências das próprias crianças, de algo que lhes diz diretamente respeito, demonstrando todo o gosto em comunicá-las à educadora para que as registe por escrito. Tal acontece por o considerarem como algo muito importante nas suas vidas, o que facilitará o seu processo de aprendizagem neste domínio, dado o seu nível de motivação.

Esta foi uma das estratégias promovidas pela Beatriz e à qual tivemos a oportunidade de assistir numa das nossas sessões de observação, tendo anotado que:

> «*a educadora solicitou às crianças que fossem buscar o seu caderno de atividades para que a educadora registasse a suas novidades de fim de semana. De seguida, as crianças vão copiar o texto que foi escrito pela educadora* (…) *Conforme as crianças vão terminando a cópia e o desenho, a educadora solicita-lhes que procurem no seu texto determinadas letras e que as assinalem contornando-as. A partir do texto das crianças, a educadora nomeia nomes começados pelas mesmas letras, palavras que terminam da mesma forma*» (BOB2).

Como resultado desta proposta feita ao grupo, registámos ainda a interligação da promoção de diferentes competências nesta área, em consonância com o seu testemunho anteriormente descrito, como se pode ler na seguinte passagem da nossa ficha de observação:

> «*este tipo de proposta é direcionada para o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuoperceptivas, ao solicitar às crianças que façam a cópia das palavras, treinando o traço e a escrita* (…) *Registámos que sendo a primeira proposta efetuada para o desenvolvimento* [das referidas] *competências, com a exploração e a continuidade que a educadora deu à mesma, apela agora ao desenvolvimento de competências metalinguísticas – o desenvolvimento da consciência fonológica*» (BOB2).

Numa fase posterior, por ocasião da entrevista pós-observação, Beatriz referiu as suas intenções acerca deste tipo de proposta:

> «*As comunicações, são as comunicações* (…) *primeiro a criança comunica, comunica o que quer* (…) *O fim de semana em casa, aí eles também têm o cuidado de contar coisas de casa. A intenção também é eles poderem trazer a vivência familiar para o jardim de infância*» (BEOB2).

A propósito do desenvolvimento desta atividade, Beatriz alude, mais uma vez, à escrita como forma de comunicação e ainda à ligação do jardim de infância à família, aspetos a que já percebemos dar muito valor na sua prática educativa.

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias/atividades promovidas	Utilização diária de instrumentos que contemplam a linguagem escrita	1
	Exploração/reconto de histórias	2
	Exploração oral e escrita de palavras/letras diversas e com significado para o grupo	5
	Segmentação silábica de palavras	1
	Jogos de "caça" à palavra/letra	1
	Consciência fonológica/discriminação auditiva	2
	Poesias	1
	Cópias de palavras/frases escritas pela educadora	2
	Trava-línguas	1
	Lengalengas	1
	Exploração da área vocabular (partir de uma palavra para outras por associação de ideias)	1
	Potenciação da reflexão em grupo sobre a escrita/forma como se escrevem palavras e letras	4
	Exploração das funções da escrita	1
	Trabalho de texto	8
	Inclusão da família com atividades de linguagem oral e abordagem à escrita através do "cadernão"	2
	Jogos de escrita	3
	Exploração da escrita associada a outros domínios	1
	Canções	1
	Valorização da escrita espontânea por parte das crianças	1
	Escrita no computador	1
	Ficheiro de letras	1
	Projeto do Agrupamento: "No caminho das palavras"	1

Quadro 60 - Estratégias/atividades promovidas

Todavia, outras estratégias e atividades são promovidas no desenvolvimento da sua ação educativa, como forma de abordar a linguagem escrita, «*de diferentes maneiras e com diferentes suportes*» (E7), tal como nos elucidam os dados presentes no Quadro 60 – Estratégias/atividades promovidas.

Através da sua leitura, depreendemos que a exploração e o reconto de histórias, os «*jogos a partir de histórias*» (E7), a exploração oral e escrita de palavras e/ou letras diversas e com significado para o grupo, a exploração da área vocabular (partir de uma palavra para outras por associação de ideias), a segmentação silábica «*com o batimento das mãos ou com outra parte do corpo* qualquer» (E7) e os jogos de caça à letra e/ou à palavra estão entre algumas das estratégias utilizadas por Beatriz.

Também na rotina diária do grupo utiliza instrumentos de gestão partilhada que contemplam a linguagem escrita. Faz ainda a exploração da escrita associada a outros domínios (por exemplo, canções), utiliza poesias, lengalengas e trava-línguas, explora a discriminação auditiva, com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica, e promove o denominado trabalho de texto (exploração do texto a partir das vivências das crianças), como afirma na seguinte passagem da sua entrevista:

> «*Por exemplo, o trabalho de texto com as crianças de 4 anos, normalmente engloba a frase toda, em que eles recortam e depois vão fazer a associação. Normalmente eles não fazem a cópia enquanto não conseguirem isto. Quando eles já conseguem associar, pelo menos a parte visual, eu levo-os a tentarem fazer a cópia*» (E7).

Muitas vezes, a partir deste tipo de trabalho, «*surgem projetos interessantes (que descobriram palavras novas e quais, que as letras dos seus nomes aparecem no título de determinada história explorada, etc...). Depois vão comunicar ao grande grupo as descobertas/aprendizagens que fizeram com o desenvolvimento do seu projeto*» (E7).

Esta será também uma forma de Beatriz valorizar a escrita espontânea por parte das crianças e a escrita que fazem no computador, além da utilização de ficheiros de letras, e da cópia de palavras ou frases escritas pela educadora (por proposta sua ou de forma espontânea por parte das crianças), tal como nos indicam os dados constitutivos do quadro.

Desenvolve ainda «*um conjunto de atividades de escrita relacionado com os instrumentos de pilotagem*»[244] e potencia a reflexão em grupo sobre a escrita e a forma como se escrevem determinadas palavras, explorando as funções da escrita junto das crianças que, «*quando vão comunicar levam um produto final: ou um placard, um desenho em que copiaram as palavras e sabem o que lá está escrito e as outras crianças avaliam, dizendo se gostaram ou não e se aprenderam alguma coisa*» (E7).

Existe ainda, assegura, «*um projeto do Agrupamento mesmo relacionado com a escrita, que não tínhamos o ano passado, que se chama "no Caminho das Palavras", que tem uma série de atividades relacionadas com a biblioteca, com a exploração dos livros e com as histórias e com a escrita em si*» (E7).

Enquanto atributo do educador de infância, Beatriz considera ainda que «[d]*evemos explorar livros informativos, livros de peças de teatro, explorar os jornais, vários tipos de panfletos, dicionários e prontuários, fazer correspondência escolar*», entre outras formas de potencializar o contacto, por parte das crianças, com esta forma de expressão e comunicação.

[244] Instrumentos construídos, em Departamento de Educação Pré-Escolar, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita.

A diversidade de propostas efetuadas às crianças, nas nossas sessões de observação, quanto à abordagem a este tipo de linguagem, também foi para nós um aspeto evidente na sua conduta, apesar de estas estarem, na sua maioria, direcionadas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, como nos explica Beatriz após a sua realização:

> «*Na consciencialização das letras, das palavras, dos conjuntos de palavras para se fazer a frase. Mesmo que não se fale especificamente, quando se está a explorar, está-se a explorar isso. A palavra, a frase, a consciencialização…depois a parte da fonética, umas vezes exploro mais, outras vezes exploro menos. A parte dos sons. Hoje explorámos mais a nível da frase, para eles se consciencializarem mais da frase* (…) *Está associado a essa parte transversal que apanha depois as outras áreas: a linguagem oral; tínhamos aqui a motricidade fina; a associação do som à letra e à palavra; e as sílabas; também à matemática – a contagem das sílabas; a divisão silábica*» (BEOB1).

De forma mais detalhada, explicaremos em que consistiram as atividades por nós registadas, através da leitura dos dados sistematizados no Gráfico 32 - Competências manifestadas e que confirmam a sua tipologia.

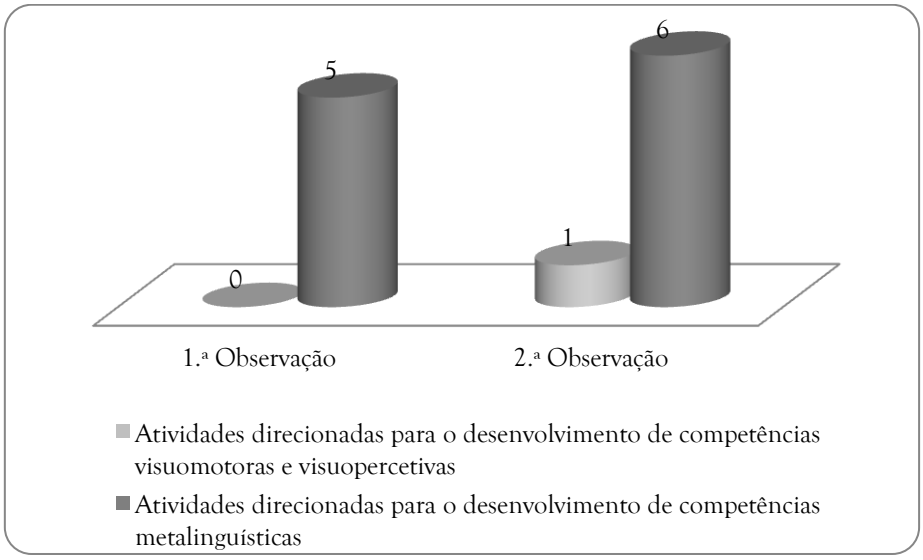


Gráfico 33 - Tipologia das atividades

Num primeiro momento de observação, as atividades propostas por Beatriz ao grupo surgiram na continuidade do dia anterior, tal como nos explicou: «*Ontem à tarde escolhemos. Havia mais dois ou três, esteve um pouco difícil a decisão e depois por consenso, por votação, foi este texto que ganhou*» (BEOB1).

Na consequente exploração do texto selecionado, leu-o silabicamente, enquanto o reproduzia no quadro grande de ardósia, e propôs às crianças que fizessem a contagem das palavras presentes, bem como a sua segmentação silábica. Num outro período da manhã, convidou as crianças ao preenchimento do diário de grupo, em que estas poderiam escrever como soubessem, fazendo, em seguida, a exploração da fronteira da palavra.

Este planeamento foi, segundo as suas palavras, para dar resposta ao «*objetivo mais geral desta manhã*», que «*é a tal flexibilidade mental que se pretende. Não se pretende que eles aprendam as sílabas, eu pelo menos não pretendo que eles aprendam daquela forma formal as sílabas, ou as palavras…mas que haja uma certa flexibilidade*» [245] (BEOB1).

Numa segunda sessão de observação, apenas uma das propostas apresentadas ao grupo apelou ao desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas, «*ao solicitar às crianças que façam a cópia das palavras, treinando o traço e a escrita*», tal como o registámos: «*a educadora solicitou às crianças que fossem buscar o seu caderno de atividades para que registasse as suas novidades de fim de semana. De seguida, as crianças vão copiar o texto que foi escrito pela educadora*» (BOB2).

A propósito, quando Beatriz nos explicou as suas intenções ao solicitar o exercício de escrita, do treino do traço, às crianças, referiu que esta se constitui como «*uma atividade de rotina*».

Contudo, junto das «*crianças mais novas, eu faço de maneira diferente, porque estar a insistir que eles escrevam bem as letras sem desenhar bem, insisto no desenvolvimento do traço*», porque, segundo diz,

> «[s]*e eles não levam algum treino, alguma escrita a este nível, depois eles chegam ao 1.º ciclo (temos que falar sempre no 1.º ciclo, não é?) e não vão conseguir fazer esta parte da motricidade. A motricidade mais fina, a nível da mão, esta parte do enrolar assim para dentro* [exemplifica rodando o seu pulso] *é muito difícil para alguns meninos. Aqui* [no jardim de infância] *vão experimentando, depois lá* [no 1.º ciclo] *tem mesmo que ser*» (BEOB2).

Apesar de este não ser o tipo de atividades mais desenvolvido por Beatriz, de acordo com o seu discurso e com aquilo que tivemos oportunidade de observar, a sua preocupação com a transição para o 1.º ciclo tornou-se evidente, ao fazer este género de propostas ao grupo.

[245] Esta «*flexibilidade mental*» remete-nos para Armstrong (2008), onde este autor refere alguns estudos que apontam para a "plasticidade" do cérebro, que começa no início da infância e atinge o seu auge até aos 10 anos de idade. Este conceito, como resposta ao nível neuronal, por parte das crianças, aos estímulos do ambiente (neste caso, criado pelo educador), alude a um currículo mais educacional e menos formal, escolarizado, direcionado para os verdadeiros interesses das crianças.

Todavia, tal como referimos, aquelas constituem uma minoria, pois, no decorrer da manhã, outras atividades foram desenvolvidas por Beatriz, na continuação da exploração do registo do fim de semana (assinaladas no gráfico): faz a segmentação silábica enquanto escreve; acompanha a sua leitura com o dedo; nomeia nomes com a mesma letra inicial; explora diferentes letras constituintes das palavras; enumera nomes com a mesma terminação; explora os nomes das crianças.

A propósito da exploração dos nomes das crianças, salientamos o carácter lúdico presente nas suas propostas, surgidas de forma espontânea, no desenvolvimento da atividade, como o registámos: «*A educadora explora os nomes das crianças junto do grupo, salientando que [Pedrosa] tem [Pedro] lá dentro*». Por conseguinte, «*salientamos a atitude da educadora, ao brincar com a oralidade, tendo como referência os nomes das próprias crianças, pois fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica, de forma espontânea junto das crianças*» (BOB2).

Algumas destas atividades foram desenvolvidas de uma forma mais individualizada junto de cada criança, ação que nos contextualizou do seguinte modo:

> «*o poder fazer o apoio individualizado. Eu faço um apoio individualizado não só a nível da oralidade, às vezes a comunicação não chega a todos. Repara, às vezes eles estão aqui sentados, à volta da mesa, mas o facto de eu estar a repetir sem dizer que está errado, mas estou a repetir, e estou a escrever bem, de forma correta, acho que isso é muito importante a nível cognitivo, a nível de estruturação cognitiva e depois a nível escrito também. A nível escrito. E posso estar a apoiar individualmente, de acordo com as dificuldades de cada um tem. Para além disso, há uma partilha. Quando eles estão a falar, eles não estão a falar só para mim. Estão a falar para mim e para os outros todos, para o grupo*» (BEOB2).

Este apoio, por vezes mais individualizado junto de cada criança, confirma a atitude de Beatriz, sendo também notório o incentivo que dá às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita: ao fazer propostas para que as crianças escrevam como sabem; ao explicar que a sua escrita é diferente da dos adultos (convencional); ao incentivar as crianças a procurarem na sala a escrita que querem reproduzir (não lhes dando a resposta, mas incentivando-as à procura desta); ao convidar as crianças à "leitura" dos seus textos (BOB1). Desta forma procura tentando transmitir às crianças que já têm conhecimentos e capacidades adquiridas nesta área.

Organização e gestão do ambiente educativo

Para Beatriz não faz sentido falar de uma sala de atividades em contexto de jardim de infância sem alusão à linguagem escrita, «*porque a escrita é transversal*» e porque, na sua sala, «*normalmente a linguagem escrita está sempre presente, faz parte do dia-a-dia, em diferentes momentos, uns livres e outros orientados*» (E7).

Nas sessões de observação realizadas, em contexto de sala de atividades, pudemos perceber a existência de muitas mais formas de escrita presentes do que aquelas assinaladas por Beatriz[246]: «*vários registos coletivos e individuais*» (E7). Essa multiplicidade de registos foi por nós verificada através da diversidade de funções associadas aos suportes escritos, bem como da utilização desses mesmos suportes nas rotinas diárias do grupo, muitos dos quais já foram referidos no seu discurso e que agora surgem representados no Gráfico 34 - Formas de linguagem escrita presentes na sala.

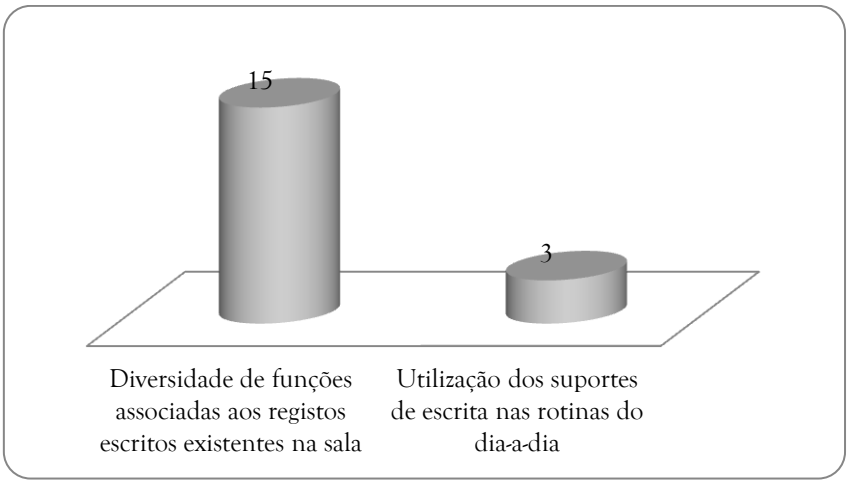


Gráfico 34 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

No que à diversidade de funções associadas aos registos escritos existentes na sala (e também fora desta) respeita, além dos enunciados por Beatriz e anteriormente descritos, outros foram por nós observados, designadamente diferentes tipos de registos: de escrita espontânea das crianças, de livros de histórias inventadas e construídos por estas, de vivências e de diálogos em grupo, bem como das regras da sala.

[246] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E7) e das observações efetuadas (BOB1 e BOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Os cabides, as prateleiras e os dossiês com as produções das crianças estão etiquetados com os seus nomes e também o material de desgaste se encontra etiquetado, imergindo as crianças num autêntico "banho de escrita", uma vez que todo o espaço da sala é aproveitado para expor registos escritos (na porta, nos diferentes espaços organizados, nas costas dos armários e numa corda exposta na sala).

Inclusivamente os registos que já estiveram expostos são organizados num portefólio, encontrando-se este à disposição das crianças. Constatámos também que os que ainda estão em exposição revelam qualidade estética, variando o tipo de cor e de ilustração, sendo explícito e claro o seu conteúdo, deles facilmente se depreendendo o trabalho que está a ser desenvolvido no grupo.

No que à utilização dos suportes de escrita nas rotinas diárias respeita, verificámos a existência do diário de grupo,[247] do mapa de presenças e do mapa de tarefas (BOB1 e BOB2).

A organização da sala e a exposição dos registos escritos é também um processo que envolve as próprias crianças, que são ouvidas e respeitadas, como uma forma de valorizar as suas produções de linguagem escrita, tal como tivemos oportunidade de observar: no período de atividades livres, a «*educadora pergunta a uma criança se quererá expor o seu trabalho num placard da sala (sendo que posteriormente será arquivado na sua pasta) – a criança acedeu e ela própria colocou o seu trabalho no placard*». Esta situação autoriza-nos a inferir que «*A educadora valoriza as produções das crianças, convidando-as a exporem os seus trabalhos, pelo que elas participam na organização da própria sala, na introdução de novos suportes escritos (interobservacionais)*» (BOB2).

A tentativa da presença da linguagem escrita nos diferentes espaços da sala e em diversas situações educativas é algo que, para Beatriz, surge de forma natural no desenvolvimento da sua prática educativa pois, tal como o afirma, «*Para já existem três espaços mesmo próprios para isso. Depois há os outros em que eles podem também escrever*» (E7), ou seja, os materiais existentes nestes espaços (criados para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a abordagem à escrita) podem ser utilizados noutras áreas, para não limitar a criança (e a sua espontaneidade) na exploração deste tipo de atividade.

Contudo, todo este processo e forma de atuar «*requer dinamização no início do ano. Eu não posso colocar os materiais e dizer: agora vão para a escrita. Temos que explorar com eles*» (E7), afirmou.

[247] Instrumento característico da metodologia utilizada no MEM: uma tabela com quatro colunas, em que é registado pela educadora o testemunho por parte das crianças relativamente ao que gostaram, ao que não gostaram, ao que fizeram e ao que querem fazer, relacionado com as suas vivências em grupo.

Na sala de Beatriz, existem três espaços organizados para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a abordagem à escrita, de forma livre e espontânea por parte das crianças ou orientadas pela educadora, tal como a própria indica:

i. «*a área da escrita e da reprodução, em que as crianças desenvolvem várias atividades e apreciam ir buscar o documento que eles querem, um livro ou outro tipo de documento, e põem-se a explorar, a fazer a exploração deles*»;
ii. «*existe a área do escritório, que tem lá um computador que não funciona. As TIC [tecnologias de informação e comunicação] deveriam estar relacionadas não é? Eu digo deveriam, porque eu não tenho condições, o computador não trabalha, a direção já sabe, vamos lá a ver se é este ano que o arranjam*»;
iii. E, por fim, a «*biblioteca é um centro de recursos. Eles recorrem muito à biblioteca para ir buscar um livro, ler um livro e depois trazem para o espaço da escrita para explorar*» (E7).

A forma como o educador organiza e gere todo o ambiente educativo condiciona, ou potencializa, em grande medida, as aprendizagens que as crianças possam fazer. Neste sentido, e no que ao caso de Beatriz diz respeito, no «*espaço da escrita temos várias letras, com várias texturas e de vários materiais. Temos letras em madeira, temos letras em plástico, de diferentes tamanhos, em script, em maiúsculas, também podem formar frases*» (E7). Todavia, não foram apenas estes os materiais e os suportes de escrita que tivemos oportunidade de registar nas nossas sessões de observação, tal como nos indica a leitura do Gráfico 35 - Materiais existentes no espaço da escrita.

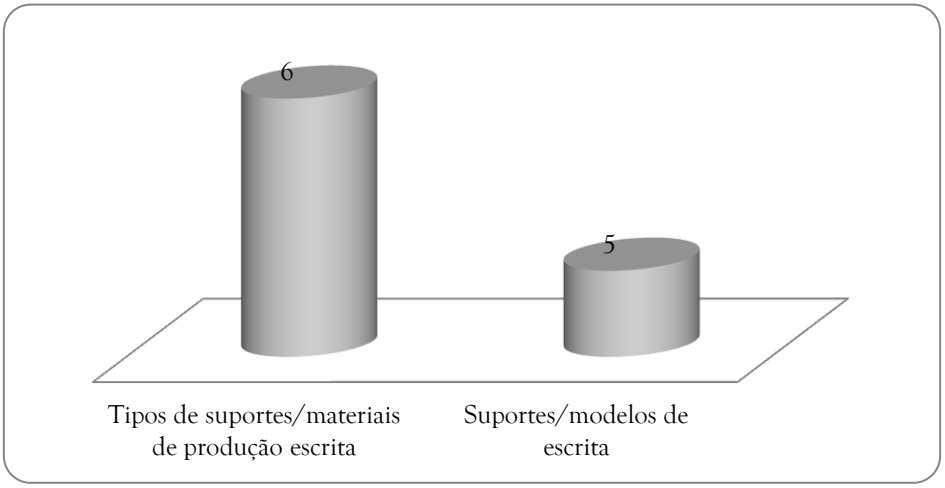


Gráfico 35 - Materiais existentes no espaço da escrita

Interpretando os dados representados no gráfico, no que aos tipos de suportes e materiais de produção escrita respeita, reportam-se os mesmos a um quadro grande de ardósia,[248] giz e apagador, folhas brancas e de cor, marcadores, lápis de cor e de carvão, carimbos e o computador (apesar de não funcionar).

Os suportes e modelos de escrita dizem respeito: a jogos de letras; a portefólios de registos retirados das paredes; às letras do alfabeto, minúsculas e maiúsculas, organizadas de forma individual; a diversos ficheiros de letras, de diversos tamanhos; a registos expostos nas paredes, localizados nos espaços direcionados para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a linguagem escrita.

Naturalmente se depreende que, à data da entrevista inicial, estes materiais ainda não tinham sido construídos com as crianças, no desenvolvimento da atividade educativa de Beatriz, o que poderá justificar o facto de não os ter enunciado na altura.

No que à exploração da linguagem escrita em diversos espaços da sala respeita, nas nossas sessões de observação registámos que as crianças fazem a exploração deste tipo de linguagem nas mesas de trabalho espalhadas pela sala, no espaço das ciências e ainda na biblioteca, além de termos verificado «*a utilização deste espaço por parte das crianças individualmente e em parceria (número permitido) e de forma espontânea, no período das suas atividades livres*» (BOB1 e BOB2).

É neste contexto que Beatriz declara a existência «*de uma forma rotineira, na maior parte das vezes, um espaço na manhã, em que eles exploram a sala livremente, em que têm não só este espaço em que podem explorar a linguagem escrita, mas todos os outros espaços para fazer este e outro tipo de atividades*» (E7). Estas afirmações levam-nos a depreender a escolha livre, por parte das crianças, das suas próprias atividades, mas simultaneamente determinadas pela organização e gestão que a educadora faz do espaço e dos materiais nele existentes e colocados à sua disposição.

[248] Existente na sala por se tratar de um antigo edifício onde funcionava uma escola do 1.º ciclo e atualmente adaptada a uma sala de atividades de jardim de infância e que é aproveitado por Beatriz para o desenvolvimento de atividades respeitantes à abordagem à linguagem escrita.

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

Consideramos natural que todo o educador de infância desenvolva expectativas em relação às crianças com quem interage, no que à linguagem escrita respeita, o que não quer dizer que deva desenvolver a sua forma de atuar nesta área no sentido de que as crianças desenvolvam mais competências, antecipando o seu normal processo de maturação cognitiva e de aprendizagem.

É esta, aliás, a perspetiva de Beatriz, quando assegura que, perante determinadas propostas que apresenta, algumas crianças «*conseguem, outras não vale a pena. Insistimos e eles não conseguem e, às vezes, é um erro que nós cometemos, é estar ali a insistir e a criança não consegue de maneira nenhuma, porque ainda não tem maturidade suficiente*» (E7).[249]

Neste sentido, explica-nos ela que:

> «O *que é importante neste percurso é que as crianças desenvolvam a linguagem e a consciência fonológica, que distingam as letras dos números, que reconheçam algumas letras do abecedário, que saibam para que serve a escrita nos seus diferentes contextos e que tenham flexibilidade mental para continuar o seu percurso de aprendizagem no 1º ciclo*» (E7).

Consideramos que todo este processo de aprendizagem deve ser construído com e pelas crianças, tendo o educador como referencial da sua atuação os seus reais interesses e necessidades educativas, tendo sempre o aspeto lúdico bem presente nas propostas que apresenta ao grupo.

A relação afetiva que as crianças podem (e devem) estabelecer com a linguagem escrita é algo que julgamos ter uma suprema importância em todo o processo de apreensão desta forma de comunicação. Beatriz ilustra esta ideia dando um exemplo da sua prática educativa: «*Muitas crianças fixam as palavras "pai" e "mãe", que são mais fáceis. A nível afetivo estas palavras dizem-lhes muito e são palavras pequenas, o que ajuda a memorizar também as vogais*» (E7).

Esta forma de linguagem é algo por que a criança, normal e naturalmente, se interessa. É algo que muito anseia saber fazer para que, entre outros aspetos, possa comunicar com outrem, tal como vê o adulto fazer através do seu registo escrito.

Concomitantemente, em resultado do «modelo escritor» adotado por Beatriz na sua prática quotidiana, a participação das crianças nos registos escritos expostos através da imitação da sua escrita, assim como a escrita do nome próprio nas suas produções, revelaram-se-nos como um processo de autonomia e de iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas.

---

[249] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E7), das observações efetuadas (BOB1 e BOB2) e das entrevistas realizadas após as observações (BEOB1 e BEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Acreditamos que o papel desenvolvido por Beatriz, como proporcionadora de situações de aprendizagem significativas neste domínio, foi determinante nas competências manifestadas pelas crianças nas nossas sessões de observação. Essas competências encontram-se refletidas no Gráfico 36 - Competências manifestadas, cujos dados passaremos a explicar em seguida.

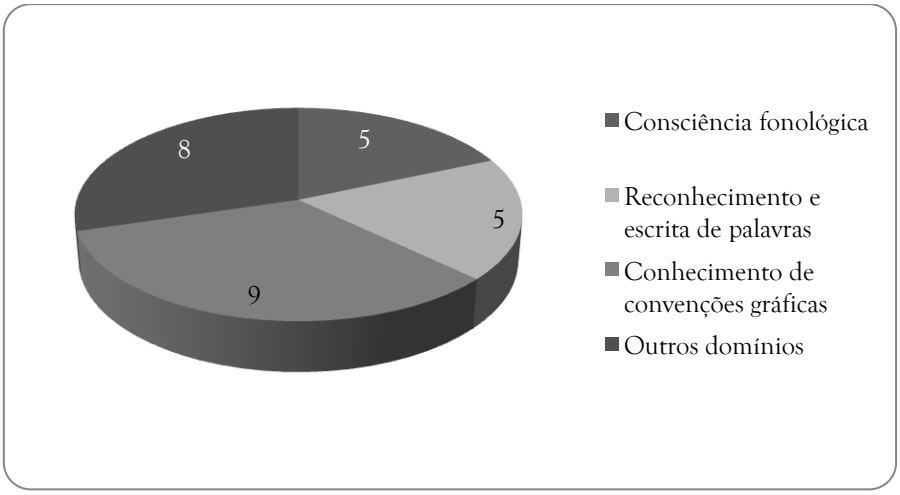


Gráfico 36 - Competências manifestadas

Através da leitura dos dados, facilmente se depreende que o conhecimento de convenções gráficas foram as competências mais evidentes por parte das crianças (9), traduzidas: na identificação e produção de algumas letras maiúsculas e minúsculas; no conhecimento do sentido direcional da escrita; no saber como pegar corretamente num livro; na consciência de que a escrita e os desenhos transmitem informação; na atribuição de significado à escrita em contexto; na perceção de que as letras correspondem a sons; na distinção entre letras e números; na predição de acontecimentos numa narrativa através de ilustrações; e na utilização do desenho, garatujas ou letras para fins específicos.

O reconhecimento e a escrita de palavras e a consciência fonológica foram dois domínios (definidos nas *Metas de Aprendizagem*) que as crianças evidenciaram em igual número de competências (5). No que ao primeiro respeita, apercebemo-nos que as crianças: reconhecem e escrevem algumas palavras do seu quotidiano; escrevem o seu nome; sabem onde começa e acaba uma palavra; utilizam diversos instrumentos de escrita; e conhecem algumas letras.

Como testemunho da consciência da palavra por parte das crianças mais velhas do grupo, assinalamos, de acordo com o que observámos: «*Depois de escrever o texto, solicita às crianças que circundem as palavras que enuncia. As crianças descobrem a posição da palavra no texto (consciência da palavra) e assinalam o que lhes foi pedido*» (BOB1). Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo, tendo cada criança realizado a proposta de forma individual.

Posteriormente, Beatriz procedeu assim:

> «*entregou um texto fotocopiado a cada criança e numa outra folha tinha as palavras desordenadas da ordem do texto para que as crianças as recortassem e colassem debaixo das palavras correspondentes do mesmo. Neste contexto, explicou ao grupo que as crianças mais velhas ajudariam as crianças mais novas se estas necessitassem de ajuda. Explicou ainda que para as crianças mais velhas, que ficaram com o texto completo, lhes tinha feito uma "partida" – colocou uma palavra para recortar que não fazia parte do texto original. Além disso, também neste texto as palavras para recortar não estavam na ordem correta do texto – a maioria das crianças detetou a palavra que estava a mais*» (BOB1).

Relativamente ao outro domínio, a consciência fonológica, registámos que as crianças: segmentam silabicamente palavras, isolam e contam palavras em frases; reconstroem sílabas por agregação de sons da fala; e que identificam palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Por fim, nos outros domínios (não especificados no documento *Metas de Aprendizagem*), as crianças também manifestaram alguns conhecimentos nesta área: produzem escrita com fonetização; produzem escrita alfabética; reproduzem a escrita convencional; escrevem algumas palavras do seu quotidiano; reconhecem a importância do registo escrito; isolam e contam sílabas em palavras escritas; sabem que a oralidade pode ser registada na escrita e que se escreve mais devagar do que se fala.

A propósito desta duas últimas competências, consideramos relevante transcrever parte do registo das nossas sessões de observação, que as ilustram: «*Uma criança contou um episódio triste à educadora, acerca das suas vivências. Quando a educadora lhe perguntou se queria que registasse, a criança respondeu que não, pois queria que esta registasse um episódio mais feliz da sua vida*» (BOB2).

Também Beatriz salientou o facto: «*Se reparaste, ela não quis que eu escrevesse uma coisa que não era boa*» (BEOB2). Na sequência desta situação, depreendemos que «*a criança revela o conhecimento da importância do registo escrito e que tem outra importância que não tem a oralidade*» (BOB2).

Numa outra situação «*algumas crianças mais velhas verbalizam as suas vivências devagar, para que a educadora consiga acompanhar na escrita*», pelo que inferimos que estas «*crianças revelam o conhecimento de que o ato de escrita é mais lento do que o da oralidade. A educadora reforça este conhecimento ao fazer a divisão silábica enquanto escreve*» (BOB2).

No seu discurso, refletindo acerca do desenvolvimento desta atividade, Beatriz também nos chamou a atenção para o facto: «*não sei se reparaste, mas os mais velhos vão-me dizendo pausadamente* (…) *Agora no fim do ano já se nota. Já têm consciência de que eu tenho que estar escrever devagar* (…) *é o treino e é ir vendo o que é que eles são capazes de fazer*» (BEOB2).

Reflete, de igual modo, sobre a importância de as crianças «*verem o educador a escrever e depois eles também irem fazer a cópia*», o que também vem reforçar a nossa concepção de que o educador serve de modelo quando escreve à frente da criança, ajudando-a a evoluir nas suas concepções precoces (Horta, 2007).

Perspetiva reflexiva

Beatriz, apesar de atuar em conformidade com os interesses das crianças, revelando a intenção de que desenvolvam alguma «*flexibilidade mental*», designadamente «*os mais velhos, que vão para o 1.º ciclo com alguma flexibilidade*», confessa que tem algum receio de avançar, no sentido de dar resposta às necessidades educativas das crianças, porque teme que posteriormente,

> «*Quando a professora depois vá fazer a tal aprendizagem das letras, vai introduzir um método, seja ele qual for, daí que também não se possa avançar muito, porque depois pode-se estar a entrar em choque. Pode-se estar a fazer com a criança uma aprendizagem que depois chega ao 1.º ciclo que em vez de ajudar, vai complicar*» (BEOB1).

Efetivamente questionamo-nos se deve o educador reprimir a sua atuação no sentido de não dar as respostas necessárias e adequadas às solicitações das crianças. Beatriz considera o seu PCG como uma orientação e não se sente "presa" ao mesmo, todavia parece que é a própria que se coloca limites na sua atuação, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, com receio de estar a entrar no campo de aprendizagens do 1.º ciclo.

Ressalvamos, contudo, que consideramos que não deve o educador de infância escolarizar e antecipar o processo de aprendizagem da escrita na educação pré-escolar, mas sim que deve atuar em conformidade com a ZDP (Vygotsky, 1979) de cada criança, por forma a estimulá-la e a mantê-la motivada no seu próprio processo de construção do conhecimento.

Também Beatriz o considera, e apesar de referir «*que este é um grupo heterogéneo* [em termos de idade] *e eu não posso ir sempre a tudo o que eles pedem. É muito complicado*», igualmente revela a sua constante reflexão acerca do modo de atuar junto das crianças, por forma a avaliar o seu próprio desempenho: «*fico sempre na dúvida se estou a globalizar muito, se estou a particularizar muito, fico sempre na dúvida*» (BEOB1).

Neste contexto, revela ainda que «*também gostaria de saber o que é que eu poderei melhorar. Gosto de ideias*» (BEOB1), o que se traduzirá alguma falta de segurança na sua forma de atuar, no que a esta área respeita. Esta falta de segurança poderá ser explicada na falta de formação específica na área da linguagem escrita, que refere nunca ter tido, o que a leva a atuar um pouco por associação de ideias e, diríamos mesmo, um pouco por intuição, pois os resultados que vai obtendo junto das crianças e a recetividade por parte destas constituem-se como uma mais-valia à sua atuação.

É na apreciação do seu desempenho, após o desenvolvimento da dinâmica educativa implementada, que inferimos o que acabamos de afirmar, quando nos disse que

> «*normalmente é isso que eu faço. Eu nunca tive nenhuma formação a este nível, nem sequer no MEM ou na formação inicial ou no complemento de formação. Nós fazemos isto um pouco por associação de ideias, de objetivos. Não sei agora como é que é a formação das alunas agora, mas nós nunca tivemos formação a este nível. Fazemos isto um bocado por associação de ideias e por associação nossa. Vamos vendo como é que os meninos aprendem melhor, por observação nossa e às vezes também ficamos na dúvida*» (BEOB1).

E após a segunda observação:

> «*É assim: isto já vem a partir de uma evolução. Desde o início que eu faço este livro. Primeiro muito por intuição, porque eu não tive formação nenhuma a este nível, nem na formação inicial, nem depois no complemento de formação. A este nível de texto livre, não. E agora vou acrescentando coisas que eu acho que são importantes para eles. Estou a falar quando se chega ao fim do ciclo, não é? Quando já estão com 5, 6 anos. Já sabem vogais, já sabem consoantes. Quer dizer, é o que eu te digo…eu só não avanço mais…é a minha (falta de) segurança que me impede de avançar*» (BEOB2).

Denotámos, de igual modo, uma certa "pressão" pela aproximação temporal ao nível educativo seguinte, o que nem sempre não lhe permitirá atuar em conformidade com os seus princípios e vontade. Depreendemos, pelas suas palavras, que tenta auto consciencializar-se dessa circunstância, tendo presente ser dever do educador a promoção de uma escola[250] para todos, atuando no sentido de permitir a todas as crianças ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, quando afirma: «*Certo. E também não podemos estar sempre a falar e a trabalhar em prol do 1.º ciclo*» (BEOB2).

[250] Escola aqui entendida no seu sentido lato, como um todo.

Na sua atuação pedagógica, revela existir coerência entre o planificado no PCG e o realizado junto das crianças: «*Sim, é a este nível*», explicando ao que se refere: «*A identificação de palavras, a identificação de letras, a tal parte da fonética, a associação do som com o símbolo, é isto*» (BEOB1).

Ainda no que à sua atuação respeita, conta que «*tentamos usar e abusar da escrita*», ficando, mais uma vez na dúvida: «*Eu tento dar importância à escrita, mas também não queria que a escrita* (…) *Ah…pois se calhar até tenho dado muita importância ultimamente à escrita, e não me tenho apercebido assim tanto*». E ainda pergunta «*mas tenho assim tanta coisa de escrita…?!*» (BEOB1).

Com todas estas questões que se coloca a si própria, fruto de um permanente questionamento relativo à sua atuação nesta área de intervenção, Beatriz acaba por declarar: «*Faço o melhor que sei. Espero melhorar. É sempre possível melhorar*», esperando, no futuro, «*a nível da escrita ter mais consciência daquilo que faço. E mais segurança naquilo que faço. Sim, penso que isso. Mas isso só com o tempo. Eu tenho que refletir sobre isso*» (BEOB1).

Acrescenta ainda que, «*No futuro, se eu me aperceber que alguma coisa não está certo, claro! Por enquanto não. Tal como eu já disse, tem a ver com o processo pelo qual cheguei até aqui. Esta é a minha evolução*» (BEOB2).

Todo o seu processo de evolução é resultado do questionamento constante que Beatriz faz sobre a sua prática pedagógica e (auto) formação profissional, o que lhe trará a necessidade de conhecer outras práticas de colegas, como forma de se sentir mais segura no seu desempenho.

Esta realidade poderá tê-la levado a procurar a partilha entre colegas através do modelo pedagógico do MEM, pois esta estrutura organizativa é formada por Núcleos Regionais, onde os seus sócios se reúnem para partilhar e refletir sobre as suas práticas e também para produzirem saberes e materiais de apoio didático-pedagógico, integrados nos seus projetos de autoformação cooperada, promovendo o trabalho cooperativo entre si (Niza, 1999).

É nessa reflexão cooperada que os educadores e professores, sócios do MEM, reconstituem e dão forma às vivências pedagógicas. Nas palavras de Niza, é nesse «esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável [que se lhe acrescenta] sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do ato educativo» (Niza, 1990, p. 112).

Esta reflexão, desenvolvida de forma cooperada entre pares, tão presente nesta estrutura organizativa que é o MEM, será um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, será um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe um sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia-a-dia dos educadores (Nóvoa, 2012), relativamente à qual Beatriz não será exceção.

CASO VIII – A EDUCADORA CLARA

A pessoa e a profissional

Clara é uma educadora que conta com 25 anos de serviço em prol da educação de infância, precisamente metade da sua idade.[251] No seu tempo ainda se formou no antigo Magistério Primário de Faro, onde completou o Bacharelato em Educação de Infância e foi já a desenvolver a sua atividade profissional que concluiu o CFCP[252] para educação de infância – Especialização para a Cidadania e Formação Pessoal e Social, na Universidade Aberta, em Lisboa.

O seu percurso profissional foi naturalmente marcado por um processo de formação contínua, afirmando que «[t]*enho recebido formação em todas as ações de formação nas quais tenho participado*» e ainda pela variedade de contextos em que assentou a sua prática profissional até à data. Esteve um ano a trabalhar numa IPSS e, após o seu processo de vinculação ao ME, trabalhou 15 anos como educadora de infância no Refúgio Aboim Ascensão[253] (em situação de destacamento). Posteriormente decidiu regressar aos jardins de infância da rede pública do ME, onde se encontra desde há 12 anos a desenvolver a sua atividade.

O jardim de infância onde na atualidade exerce encontra-se numa localidade junto à Estrada Nacional 125 e fisicamente perto de uma instituição que presta serviço como Centro de Dia (antiga Casa do Povo). O jardim de infância conta com três salas de educação pré-escolar, ficando a 8 km da Escola sede de Agrupamento. As famílias das crianças têm uma condição socioeconómica média.

[251] O tratamento dos dados nas suas diferentes fases, relativos à educadora Clara, está organizado no Anexo XXXI).

[252] Conferente do grau de licenciatura.

[253] O Refúgio Aboim Ascensão é uma Instituição Particular Cristã de Solidariedade Social (IPSS) e foi fundada em 1933, em Faro, por Manuel Aboim Ascensão de Sande Lemos, dando cumprimento à vontade testamentada de seu tio e sogro Rodrigo Aboim Ascensão, fundador em 1901, em Lisboa, da Associação Protectora da Primeira Infância (http://www.refugio.pt/).

Segundo Clara, o ambiente socioeducativo que se vive no jardim de infância é agradável, o que otimiza o desenvolvimento do processo educativo, acrescentando ainda que o trabalho de interação desenvolvido entre as diferentes salas foi muito bom, no âmbito do desenvolvimento do Projeto Curricular do Jardim de Infância.

O Projeto Curricular de Grupo

Clara assume o Projeto Curricular de Grupo como uma forma de analisar e caracterizar o grupo de uma forma holística, constituindo-se como a sua planificação, no sentido de uma previsão da prática educativa para o ano letivo, tal como nos indicam as suas palavras: «*é uma forma de eu analisar como é que o grupo está, quais são os interesses e as dificuldades das crianças, no início do ano letivo*».[254]

Contudo, acrescenta, «[n]*ão quer dizer que tudo isso seja uma coisa estanque*», porque «*ao longo do ano vou continuando a avaliar, como é evidente*», uma vez que «*as coisas não podem ser só no início do ano letivo*», mas sim «*de acordo com essas necessidades e interesses*», onde «*faço então o meu projeto, para ver então o que é que posso trabalhar, sobretudo no início do ano. E ao longo do ano as coisas podem mudar ou não, depende*».

Depreendemos das suas palavras a forma como assume este documento, ao afirmar que, «*no fundo, é o fio condutor de toda a minha prática*», onde está presente a avaliação contínua no decorrer do processo, no sentido de compreender se os objetivos delineados estão a ser cumpridos ao longo do ano letivo, para que o mesmo tenha lógica interna, «*porque senão, também não teria sentido nenhum - elaborar um documento que depois não tivesse sentido - para isso não se elaborava*».

Acrescenta ainda que, no desenvolvimento da sua prática educativa, o PCG «[p]*ara mim é um documento importante*» e que «*tem que ser* [construído]», por forma a fazer a adaptação curricular das OCEPE, das MA e dos objetivos definidos para a educação pré-escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), pressupostos sobre os quais é alicerçado a construção do seu PCG, tal como nos explica: «*Essencialmente são as Orientações Curriculares. E as Metas de Aprendizagem que agora temos, não é? Os objetivos da educação pré-escolar, como é evidente. Por norma é isso*».

A avaliação diagnóstico como fundamento para a caracterização do grupo, no que aos seus interesses e necessidades respeita, bem como o reconhecimento das próprias famílias e o meio em que estão inseridas, constituem-se como o ónus na construção do seu PCG e é em função destes elementos que Clara define as estratégias a utilizar com as crianças, tal como o afirma:

[254] Neste ponto todas as transcrições são da entrevista inicial (E8).

> «*eu começo por fazer uma caracterização do grupo a nível socioeconómico das famílias, para perceber a que nível é que as famílias se encontram, as respostas que as famílias podem ou não podem dar a cada criança individualmente, o meio em que estão inseridas. Depois, parto então para uma análise em que, quando inicio a prática pedagógica, vou observando como é que o grupo está, nas diversas áreas de conteúdo, e a partir daí vou delineando as minhas intenções ao longo do ano*».

Todas «*as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares*» fazem parte do seu PCG e Clara explica ainda que «[c]*ada área tem os seus objetivos e é de acordo com esses objetivos que eu vou trabalhando*».

Salientamos, no entanto, que, para si, segundo diz, o «*principal objetivo é que o meu grupo, sobretudo, seja feliz*». Aclara, de seguida, a sua ideia através das seguintes palavras: «*Esse é o meu primeiro objetivo, porque se as crianças não estiverem felizes, eu também não vou estar feliz e o grupo não vai funcionar de maneira nenhuma. Não adianta nada*» o desenvolvimento da sua ação educativa.

Por outras palavras, as crianças não desenvolverão o gosto de aprender a aprender se a sua motivação intrínseca não estiver satisfeita, pois o «desenvolvimento é uma autoconstrução que se realiza num determinado ambiente» (Vayer e Trudelle, 1999, p. 15), onde o bem-estar e a segurança, que dependem do ambiente educativo (ME, 1997), se assumem como um fator primordial no seu processo de aprendizagem.

Intencionalidade educativa subjacente à abordagem à linguagem escrita

Clara afirma que no seu PCG não existe uma área delimitada especificamente para a abordagem à linguagem escrita e, quando questionada se o concatenamento que faz das OCEPE e das MA no seu planeamento curricular é idêntico em termos processuais no que à abordagem à escrita se reporta, a sua resposta é explícita e sucinta: «*Em todas as áreas de conteúdo*».[255]

Quisemos ainda saber se a publicação do documento das MA a veio ajudar a clarificar a sua intencionalidade educativa, relativamente à abordagem à escrita. Clara explica-nos que talvez isso tenha acontecido, no sentido em que este documento se constitui «*mais* [como] *um apoio*», como algo que a ajuda a esquematizar as ideias e os conceitos, pois julga «*que não se difere muito daquilo que se fazia, mas talvez esteja um pouco mais esquematizado. Orienta-nos de uma forma um pouco diferente*».

[255] Neste ponto as transcrições são todas da entrevista inicial (E8).

Acrescenta ainda que «*reportando-nos à prática, já há muitos anos atrás, se formos ver, no fundo, o resultado é aquilo que já se fazia. Provavelmente agora com outros termos*», acentuando ainda que «*é sempre uma aprendizagem, é sempre uma ajuda, mas no fundo não sei se será assim tão significativo*».

Neste contexto, relembramos que a definição de metas últimas para a educação pré-escolar teve como objetivo contribuir para o esclarecimento e a explicitação das condições favoráveis para o sucesso escolar, contidas nas OCEPE.

Sendo as OCEPE um documento constituído por um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, as MA surgiram posteriormente como uma referência comum a todos os educadores, por forma a planearem processos, estratégias e modos de progressão no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, fundamental na continuidade do seu percurso educativo.

Concomitantemente, o que depreendemos das palavras de Clara é que não foram as MA, que lhe serviram (apenas) como um apoio, tendo-a ajudado a estruturar as suas ideias e conceitos no que à linguagem escrita reporta, que se constituíram como um incentivo à mudança nas suas práticas, dado que não condiciona a sua atuação pedagógica ao cumprimento das mesmas.

Papel do educador na abordagem à linguagem escrita

O educador de infância deve ser aquele que, essencialmente valoriza, esclarece e estimula as experiências infantis (Horta, 2007), por forma a potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em geral, e na abordagem à linguagem escrita, em particular (neste contexto), tendo sempre como referência, na sua atuação, o aspeto lúdico.

Nas concepções respeitantes à abordagem que é feita à linguagem escrita, em contexto de educação pré-escolar, como um potencial fator de sucesso educativo, no discurso de Clara alguns dos aspetos referenciados tornam-se-nos evidentes, quando percebemos que conceitos como o "brincar" e o "lúdico" estão muito presentes, em oposição à (tentativa de) escolarização da educação pré-escolar (Quadro 61 – Atitude do educador).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Atitude do educador	Tenta estimular as crianças de uma forma lúdica e interessante/com sentido para estas	2
	O estímulo tem tudo a ver com a forma como o educador valoriza a apropriação da escrita	1
	Deve respeitar/estimular/dar resposta/acompanhar o desenvolvimento de cada criança	2
	Não deve escolarizar demasiado, o que por vezes acontece	1
	As crianças de hoje têm muitos estímulos no meio ambiente, o que faz com que sejam mais exigentes	1

Quadro 61 - Atitude do educador

Através da leitura dos dados presentes no quadro, depreendemos que, na sua prática educativa, Clara tenta estimular as crianças de uma forma lúdica e interessante, com sentido para estas. Considera que o estímulo tem tudo a ver com a forma como o educador aborda este tipo de linguagem, não o devendo fazer no sentido de uma manifesta escolarização, o que por vezes acontece, mas sim no sentido de respeitar, estimular, dar resposta e acompanhar o desenvolvimento de cada criança, sabendo-se que elas, hoje em dia, são mais exigentes, dados os muitos estímulos presentes no seu meio envolvente.

É através de excertos do seu discurso[256] que ilustramos, por nos parecerem pertinentes, alguns dos aspetos referentes aos dados apresentados no quadro:

- «*Acho que é importante. Na minha opinião, acho que não devemos escolarizar muito o jardim de infância. Não estou de acordo com isso de maneira nenhuma, e acho que nunca estarei*»;
- «*Eu entendo a filosofia de base que me foi incutida no Magistério Primário, ou seja, tudo muito através da parte lúdica*»;
- «*Mas nós continuamos a brincar: neste momento brinca-se também, mas eu penso que de uma forma mais aberta para a aprendizagem*»;
- «*Contudo, penso que não devemos escolarizar demasiado. Às vezes, isso acontece, mas pronto*»;
- «*A minha maneira de pensar é: abordo, de maneira a que a criança perceba que essas coisas existem, claro que de uma forma lúdica, mas consciencializando-os de que realmente a escrita existe e que está no nosso dia-a-dia e que temos que saber trabalhar e saber interpretar*»;

[256] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E8), das observações efetuadas (COB1 e COB2) e das entrevistas realizadas após as observações (CEOB1 e CEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

- «*Portanto, eu penso que sim, que é importante fazer essa abordagem, trabalhar de forma lúdica para que a criança perceba que realmente existe um abecedário, que as letras se juntam, que fazem um som*» (E8).

A propósito, é consensual por parte do Conselho da Europa (2001, p. 88) que o «uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua», no que consideramos a inclusão também da sua componente escrita, em alusão à vertente lúdica como fonte de aprendizagem.

No decorrer deste trabalho, temos aludido sempre ao papel do educador, enquanto agente de mudança educativo, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, salientando a vertente de aprendizagem por parte da criança e não de ensino por parte do educador. Também é comummente aceite pela maioria dos educadores que o que se pretende, na educação pré-escolar, é o favorecimento do contacto com várias formas de expressão e de comunicação (onde se inclui a linguagem escrita) e não uma perspetiva clássica e formal de ensino desta forma de linguagem (ME, 1997).

Neste sentido, temos consciência, tal como Clara, de que as crianças «*não saem do jardim de infância a ler e a escrever, de forma alguma*», defendendo, contudo, que a escrita está presente no nosso dia-a-dia e que temos que a saber interpretar, pelo que as crianças «*perguntam-nos muitas vezes e nós temos que dar resposta a essas questões*» (E8), mas nem sempre foi assim, tal como a própria o testemunha:

> «*Contudo, as coisas têm vindo a evoluir e a abordagem à linguagem escrita que fazemos hoje em dia é um pouco diferente da abordagem que eu aprendi no Magistério Primário. Essa questão era quase um mito: "colocar as crianças a olhar para uma letra"*» (E8) era algo impensável na formação inicial de então.

Hoje em dia, felizmente, essa questão já «[n]*ão é um mito. As letras existem, estão nos livros, estão em todo o lado. Porque é que não se há de explorar isso com as crianças? Pelo menos é a minha maneira de pensar*» (E8), diz, além de ser um dos domínios presentes nas Orientações Curriculares a ser explorado e desenvolvido pelo educador de infância.

Não obstante, revela consciência de que esta forma de pensar não é uma opinião consensual entre todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a este nível educativo, pois sente, na sua prática educativa aquele que será o anseio por parte de alguns professores do 1.º ciclo, no que a esta área respeita, e que expressa da seguinte forma:

> «*Muitas vezes os professores do 1.º ciclo querem muito que nós façamos uma abordagem um pouco mais incidente, ou seja, que não fiquemos pela abordagem, que trabalhemos um pouco mais, mas isso não pode ser. Aí já não concordo. Eu penso que a criança deve aprender a saber estar, a esperar pela sua vez, a perceber que existem determinados tempos, para que quando chegue ao 1.º ciclo, consiga perceber que existem determinados tempos que tem que estar ali sentada. Contudo, tudo isto de uma forma lúdica! Porque os professores dizem que as crianças não sabem estar sentadas, e continuamos na mesma batalha. Pré-escolar é pré-escolar e 1.º ciclo é 1.º ciclo, são contextos e realidades diferentes*» (E8).

É nessa especificidade de contexto a que se reporta a educação pré-escolar, que Clara determina a diversidade de estratégias e modos de intervenção por forma a dar resposta à abordagem à linguagem escrita que desenvolve na sua prática educativa (Quadro 62 – Estratégias/atividades promovidas).

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Estratégias/atividades promovidas	Exploração/reconto das histórias	2
	Segmentação silábica de palavras	1
	Consciência fonológica/descriminação auditiva	1
	Lengalengas	1
	Poesias	1
	Canções	2
	Diálogos em pequeno/grande grupo	1
	Exploração do vocabulário	1

Quadro 62 - Estratégias/atividades promovidas

Pela leitura interpretativa dos dados facilmente compreendemos que as estratégias promovidas por Clara estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de competências metalinguísticas, apesar de afirmar que desenvolve «[a]*mbas*» as competências na sua prática pedagógica.

Encontram-se, entre essas estratégias, a exploração e o reconto de histórias, a segmentação silábica de palavras, a consciência fonológica, com incidência na descriminação auditiva, através da exploração de lengalengas, poesias, canções, diálogos em pequeno e grande grupo e também do vocabulário.

Sabemos, da nossa experiência como supervisora da prática de ensino supervisionada do mestrado em educação pré-escolar,[257] que a poesia não é uma forma literária comummente explorada pelos educadores de infância nas suas práticas, apesar de muitas vezes fazerem alusão à mesma. Contudo, destacamos a utilização desta forma literária na prática educativa de Clara, tendo registado que:

> «*No espaço da conversa a educadora releu a poesia que tinha sido explorada no dia anterior. Estava exposta na parede da sala, registada com palavras e com algumas ilustrações em substituição destas. A partir do título da poesia "Verão" a educadora construiu uma área vocabular conjuntamente com as crianças*» (COB2).

No seguimento, «*Assinalamos a atitude da educadora, ao valorizar junto do grupo de crianças, a poesia, como uma forma literária de descoberta da língua e de sensibilização estética para a mesma*» (COB2), além de potenciar o desenvolvimento da linguagem oral, com incidência na consciência fonológica.

Foi, efetivamente, no desenvolvimento da sua ação pedagógica, através das nossas sessões de observação, que nos apercebemos da proposta de atividades com vista ao desenvolvimento de ambas as competências, embora as visuomotoras e visuopercetivas sejam as menos evidentes (Gráfico **37** - Tipologia das atividades).

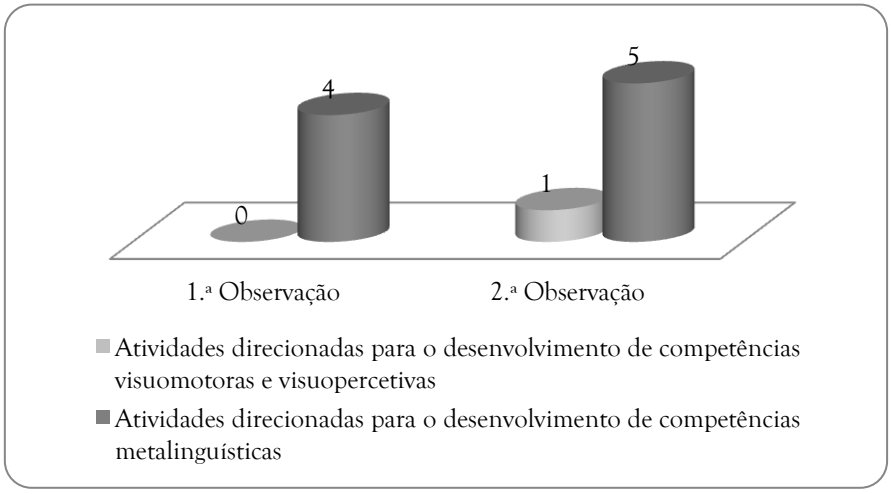


Gráfico 37 - Tipologia das atividades

Através da leitura interpretativa dos dados presentes no gráfico, verificamos que as propostas feitas por Clara ao seu grupo de crianças aludem ao desenvolvimento, na sua maioria, de competências metalinguísticas, na medida em que, nas duas sessões de observação, tivemos a oportunidade de registar, respetivamente:

[257] E da antiga Licenciatura em Educação de Infância, além do contacto que mantemos com as práticas desenvolvidas em contexto de jardim de infância na Licenciatura em Educação Básica.

- 1.ª sessão de observação – Valorização das formas de comunicação verbal por parte das crianças, alargando o seu campo lexical e pragmático. Através da utilização de palavras em contexto, faz a segmentação silábica; nomeia palavras com a mesma letra inicial, convidando as crianças a fazerem o mesmo; e solicita às crianças a reconstrução de palavras, pela agregação de sílabas.
- 2.ª sessão de observação – Solicitação de cópia de palavras escritas pela educadora para o desenvolvimento do traço. Regista a oralidade da criança; acompanha a leitura com o dedo; nomeia o nome dos grafemas e dos respetivos fonemas; constrói áreas vocabulares em grupo/individuais.

Nas palavras de Clara, como já o transcrevemos, a abordagem à escrita na sua formação inicial (Magistério Primário) era «*quase um mito*». No entanto, assumiu na totalidade a importância da vertente lúdica e do brincar que lhe foi incutida na sua formação inicial e que se repercute na sua prática pedagógica, segundo o afirma.

Neste contexto, aludimos ao conceito instituído por Schön (1991), de reflexão *na* e *sobre a ação*, para a construção de uma epistemologia da prática, enquanto conhecimento implícito na ação e não fora dela. Assim, alguns educadores, transpondo a sua teoria para o contexto educativo, através de um modo de conhecimento teórico do mundo social (e educativo), constroem o seu conhecimento sobre a sua prática pedagógica.

O que queremos dizer é que, apesar de Clara não ter tido as bases teóricas de sustentação deste tipo de abordagem,[258] o lúdico constituiu-se como uma vertente indissociável do seu *modus operandi*. Assim, facilmente compreendemos a promoção de competências metalinguísticas (que apelam muito ao brincar com a linguagem oral, como ponte de transferência para uma aprendizagem formal da linguagem escrita), ao invés de propostas que proporcionam o desenvolvimento de competências visuomotoras e visuopercetivas (mais direcionadas para um ensino formal da linguagem escrita e menos lúdicas na sua forma de apresentação), apesar de Clara definir, no seu discurso, a oferta do desenvolvimento de «*ambas*» as competências.

Concomitantemente, depreendemos que Clara alicerçou o seu conhecimento experiencial numa associação que fez dos saberes que foi adquirindo na sua realidade educativa com os conhecimentos teóricos (objetivos) que foi adquirindo no decorrer do seu percurso profissional (através do seu processo evolutivo como profissional e da aprendizagem entre pares, entre outros). Tal como Gonçalves (2009, p. 95), acreditamos que o educador constrói «a sua identidade profissional, alicerçada num saber profissional que resulta da dialética entre o conhecimento teórico e o saber experiencial, dia-a-dia vivenciado e construído».

[258] À linguagem escrita na educação pré-escolar.

Salientamos, mais uma vez, a presença do lúdico na sua componente pedagógica, numa situação em que claramente foi proporcionado o desenvolvimento da consciência fonológica, tal como tivemos a oportunidade de o registar:

> «*A educadora passou o filme de uma história que havia sido dramatizada através de sombras chinesas na festa de final de ano. Depois fez o reconto da história conjuntamente com as crianças* [...] *No espaço da conversa, perante o grande grupo, a educadora recorda os personagens da história e faz a divisão silábica oralmente em relação aos seus nomes. De seguida, convida as crianças a descobrirem palavras começadas pela mesma letra inicial dos personagens da história*» (COB1).

Aliás, na sua entrevista, após o desenvolvimento da dinâmica educativa, a própria Clara afirmou que a atividade planificada por si «*tem como objetivo fomentar a consciência fonológica*» (CEOB1).

Relativamente à segunda parte da atividade, onde foi solicitado às crianças que procurassem palavras (na oralidade) começadas pela mesma letra inicial, explicou-nos que, nesse contexto, «*agarrei o grupo. Temos feito ao longo do ano esse tipo de brincadeira: procurar palavras que começam pela mesma letra. Eles iniciaram e eu fui atrás, como é evidente*» (CEOB1), o que revela que Clara está atenta aos interesses espontâneos manifestados pelas crianças, desenvolvendo uma "pedagogia da relação e da escuta" (Rinaldi, 2012).

Numa segunda sessão de observação tivemos, igualmente, a oportunidade de registar a forma dinâmica e interessante com que Clara apresenta as suas propostas às crianças, dando 'voz' às descobertas por estas realizadas, tal como a própria o indica:

> «*Hoje aproveitei o tema iniciado na semana passada – o verão. A atividade tem como objetivo a descoberta e exploração de palavras relacionadas com a palavra verão, copiá-las do pictograma e registá-las em forma de diagrama. A exploração do poema (pictograma) serviu assim de base à realização do diagrama, no qual as crianças registaram as palavras relacionadas com o verão.*
>
> *O pictograma facilitou a leitura do poema e a identificação das palavras relacionadas com a palavra verão. A atividade realizada em grande grupo proporcionou a exploração e descoberta dessas palavras de forma dinâmica. No período da tarde, cada criança fará o seu diagrama, tendo por base o que foi já explorado, mas fazendo individualmente a sua leitura e descoberta*» (CEOB2).

Entendemos que Clara assume o seu papel na abordagem à linguagem escrita não como alguém que ensina o que já sabe, mas como alguém que leva as crianças a descobrirem o que ainda não sabem, participando ativamente no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Organização e gestão do ambiente educativo

Um espaço próprio, como é uma sala de atividades de um jardim de infância, deverá proporcionar às crianças todo o material didático, o mais diversificado possível, precisamente para promover o seu desenvolvimento holístico e harmonioso (Horta, 2007).

Na organização e gestão desse espaço educativo, incluímos a abordagem feita à linguagem escrita, através da organização de uma área própria para o efeito, com a oferta de materiais adequados ao desenvolvimento desse tipo de atividades, de forma espontânea por parte das crianças.

Quanto à sua sala de atividades, Clara explica que «[p]*or vezes*» tenta criar espaços de maior concentração para que a criança possa explorar livremente a linguagem escrita[259]. À data da sua entrevista inicial estava, segundo nos disse, «*a tentar iniciar agora um novo espaço na sala, a nível da escrita, que será o espaço da escrita. Vamos negociar ainda como é que lhe vamos chamar, porque é como eu digo, tem que partir deles*» (E8), acrescentou.

Na continuidade do seu discurso, explica ainda que «*não tenho um grupo fácil este ano, tenho um grupo heterogéneo, mas muito difícil a nível de comportamentos e a nível do saber estar*» (E8), relativamente ao qual ainda tem que haver um grande investimento na sua formação pessoal e social para que, numa fase posterior, as crianças, na sua descoberta da linguagem escrita, possam estar mais organizadas enquanto grupo, para a exploração de um novo espaço, com regras próprias, na sua sala.

No entanto, Clara salienta, explicitando, que

> «*já arranjei um espaço, já o estruturei mentalmente, para o iniciar agora no princípio do terceiro período, para dar um pouco mais de ênfase, apesar disso já se ter explorado para trás*». As crianças «*terão ali aquele espaço onde, provavelmente, cada um, individualmente, ou dois a dois ou quando e como quiserem, podem sentar-se ali e brincar com as letras, brincar com os livros, fazerem a descoberta por eles próprios*» (E8).

Na organização e gestão desse espaço específico, como educadora, Clara desenvolverá a sua ação pedagógica no sentido de «*cada um desabrochar de acordo com o seu desenvolvimento*» e onde as crianças «*já sabem que naquele espaço é onde nós vamos brincar sempre com as letras*» (E8), esclarece.

[259] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E8) e das observações efetuadas (COB1 e COB2) pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

Além da construção deste espaço, Clara tenta que a linguagem escrita esteja presente noutros espaços da sala através «*de registos de histórias, das atividades, de uma conversa, de uma visita de estudo*» (E8), entre outras formas, que representámos no Gráfico 38 – Formas de linguagem escrita presentes na sala e que passamos a apresentar.

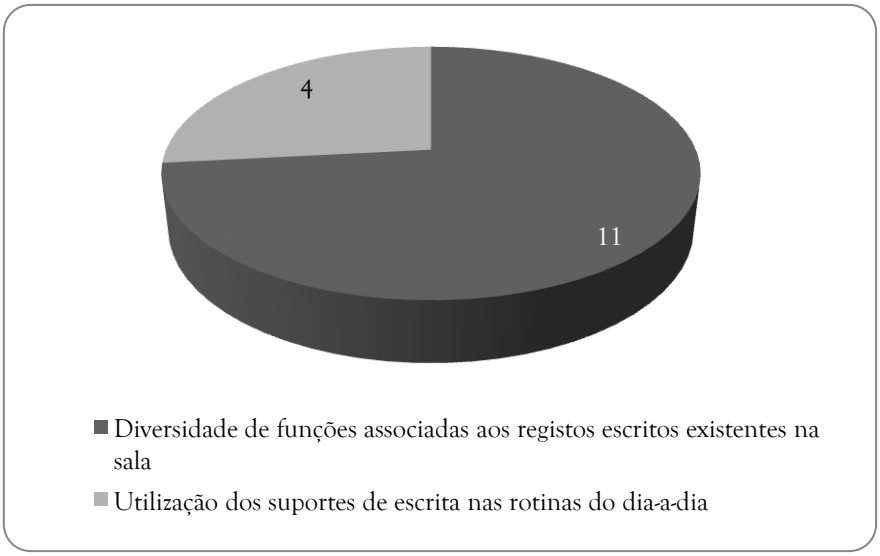


Gráfico 38 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Entre as formas de linguagem escrita presentes na sala, registadas no gráfico, destacamos a diversidade de funções associadas a este tipo de linguagem (11), onde encontrámos: registos da escrita espontânea das crianças; vivências e diálogos em grupo; poemas explorados; área vocabular construída com as crianças; os dias da semana; os meses do ano; mapa de aniversários; projetos e atividades em desenvolvimento; atividades de "caça" à letra; o abecedário; além de que as prateleiras, os dossiês com os trabalhos das crianças e os cabides estão etiquetados com o seu nome.

Relativamente aos suportes escritos existentes na sala, verificámos que a sua maioria está acessível às crianças, revelando qualidade estética na variação do tipo de cor e de ilustração. Através deste tipo de suportes facilmente se depreende o trabalho que está a ser desenvolvido no grupo, uma vez que é bem claro e explícito o seu conteúdo.

No intervalo de tempo entre as duas sessões de observação percebemos ainda que houve a introdução de novos (e a substituição de outros) registos, o que revela o carácter dinâmico existente na sala, no que à linguagem escrita se reporta.

Ainda no que à leitura dos dados presentes no gráfico respeita, verificámos, de igual modo, a utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia (4), através da tabela de presenças, do quadro de chefe da sala do mapa de rotinas e do calendário (mensal).

A propósito da utilização da linguagem escrita nas suas rotinas diárias, registámos, nas duas sessões de observação:

- ✓ «*cada criança marcou a sua presença na tabela de presenças, reconhecendo o seu nome escrito com a letra script (Comic Sans MS) [...] Neste contexto, as crianças utilizam a funcionalidade da escrita em rotinas do dia-a-dia – tabela de presenças*» (COB1);
- ✓ «*No início da manhã as crianças marcam as suas presenças na tabela construída para o efeito. Neste contexto, as crianças utilizam a funcionalidade da linguagem escrita em rotinas do dia-a-dia – tabela de presenças – e reconhecem o seu nome escrito*» (COB2).

Quando procedemos às nossas sessões de observação na sala de Clara, o espaço para a abordagem espontânea, pelas crianças, à linguagem escrita já estava construído, mas não verificámos a sua utilização por parte destas. Todavia, assinalámos a diversidade de materiais existentes no mesmo (Gráfico 39 – Materiais existentes no espaço da escrita).

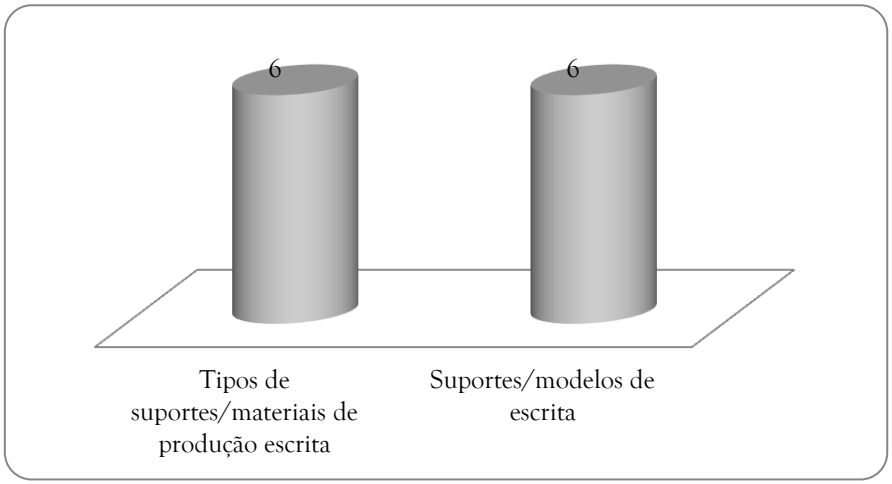


Gráfico 39 - Materiais existentes no espaço da escrita

Pela leitura analítica do gráfico, percebemos que os tipos de suporte e materiais de produção escrita e os suportes e modelos de escrita encontram-se em igual número (6).

Entre os primeiros encontrámos folhas brancas, marcadores, lápis de cor e de carvão, computador, cola e tesoura. No que aos segundos respeita, assinalámos a presença: de cartões individuais com os nomes das crianças; de ficheiros de letras; de ficheiros de palavras; de palavras recortadas de revistas; de registos de escrita realizada pelas crianças de forma espontânea; e de colagem de letras realizada pelas crianças, também de forma espontânea.

Através dos suportes e modelos de escrita presentes neste espaço, construído no decorrer do ano letivo, tal como era pretensão de Clara, entendemos que o mesmo tem sido utilizado pelas crianças, dada a valorização das suas produções de escrita que lá se encontravam.

Atitude das crianças perante a linguagem escrita

A atitude do educador perante a linguagem escrita determina a atitude que as crianças poderão ter perante esta forma de linguagem e as crianças do grupo de Clara não são exceção.

Ao longo do seu discurso, esta educadora destacou sempre a vertente lúdica na sua forma de atuar (como já o referimos anteriormente), sendo o jogo uma estratégia por si comummente utilizada, designadamente na promoção do desenvolvimento da consciência fonológica.

Percebemos que as crianças com quem trabalha já revelam algum desenvolvimento nesta área, pois natural e espontaneamente nomeavam nomes próprios iniciados por uma letra específica, tal como o assinalámos: «*Na descoberta de palavras para a área vocabular, as crianças, espontaneamente, descobriam nomes próprios (muitas vezes o seu ou o de colegas) e outros nomes começados pela mesma letra das palavras descobertas*» (COB2)[260].

Consequentemente assinalámos ainda que as «*crianças revelaram um grande envolvimento e interesse ao participar em atividades relacionadas com a linguagem escrita – consciência fonológica, ao reconhecer o som inicial da primeira letra de cada palavra, bem como o nome das letras*» (COB2).

A este propósito foi refletido por Clara que «*este tem sido um trabalho feito ao longo do ano, este tipo de jogos e agora vê-se o resultado. É muito bom e eu fico muito feliz. O grupo é muito espontâneo e conversador*» (CEOB2). Essa espontaneidade também será um reflexo da "pedagogia da escuta e da relação" (Rinaldi, 2012) a que já aludimos anteriormente, pois quando as crianças se sentem escutadas, a sua espontaneidade é mais percetível, o que também nos foi evidente nalgumas atitudes de escrita manifestadas pelas crianças e que registamos no Gráfico 40 – Atitudes de escrita.

[260] Os dados analisados interpretativamente neste ponto foram obtidos através das transcrições feitas da entrevista inicial (E8), das observações efetuadas (COB1 e COB2) e das entrevistas realizadas após as observações (CEOB1 e CEOB2), pelo que assinalaremos, em cada situação, a sua fonte.

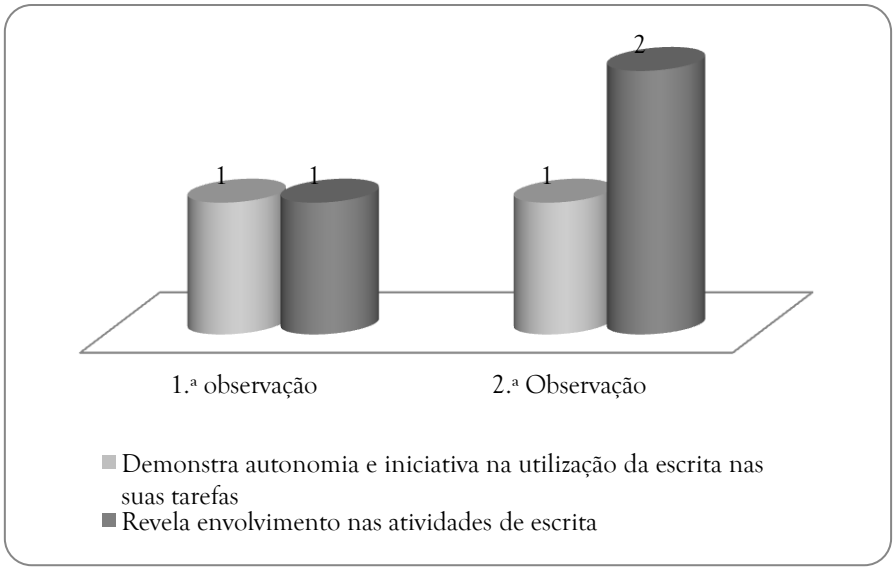


Gráfico 40 - Atitudes de escrita

Através da leitura analítica dos dados constituintes do gráfico, depreendemos que as crianças demonstraram autonomia e iniciativa na utilização da escrita nas suas tarefas, através do registo, por sua iniciativa, do nome nas suas produções. Revelaram, de igual modo, envolvimento nas atividades de escrita ao demonstrarem concentração e motivação nas atividades propostas pela educadora, além de imitarem a sua escrita de forma espontânea.

Julgamos ser percetível que Clara não desenvolve a sua prática pedagógica em função de resultados a alcançar, mas reconhece que a forma como a abordagem à linguagem escrita é desenvolvida pelo educador poderá condicionar a forma como a criança encara este tipo de linguagem, enquanto fator de aprendizagem ao longo da vida. Algo que expressa do seguinte modo:

> «*Acho que sim. Sem dúvida, como tudo! Isso é evidente! Se os estímulos forem bem dados, condiciona no bom sentido, se os estímulos forem mal dados, condiciona no mau sentido. Mas isso agora é tudo muito relativo: o que é bom para mim, pode não o ser para si. Temos que relativizar as coisas*» (E8).

É através do desenvolvimento da sua prática, mais centrada na 'voz' das crianças, revelando estar atenta aos seus verdadeiros interesses e atuando na sua ZDP (Vygotsky, 1979), que estas crianças, na sua perspetiva,

> «*já conhecem o abecedário todo, conhecem as letras do abecedário isoladamente. São capazes de as reconhecer e de identificar em determinados livros, os mais velhos. Tenho algumas crianças mais novas, que também por modelo, em relação às outras crianças mais velhas, também já conseguem*» (CEOB2).

Outras competências foram evidenciadas por algumas das crianças no decorrer dos nossos períodos de observação, tal como as registamos no Gráfico 41 – Competências manifestadas.

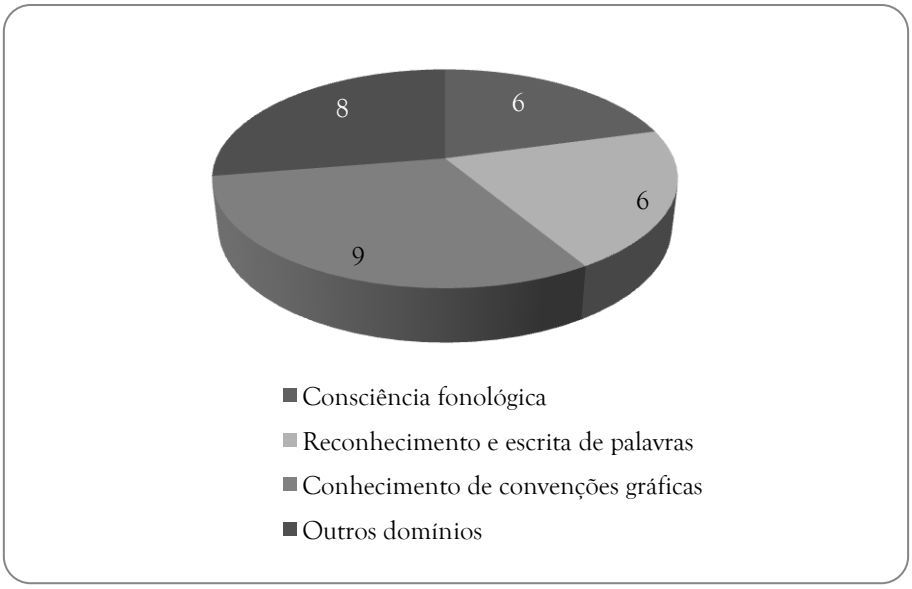


Gráfico 41 - Competências manifestadas

Dos domínios designados pelo documento das MA, para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, tal como o gráfico o evidencia, manifestaram as seguintes competências:

- Consciência fonológica: segmentam silabicamente palavras; identificam palavras que começam com a mesma sílaba/letra; reconstroem palavras por agregação de sílabas; reconstroem sílabas por agregação de sons da fala; sabem que as letras correspondem a sons; isolam e contam palavras em frases.
- Reconhecimento e escrita de palavras: reconhecem algumas palavras do seu quotidiano; escrevem o seu nome; sabem onde começa e acaba uma palavra; usam diversos instrumentos de escrita; sabem isolar uma letra; conhecem algumas letras.
- Conhecimento de convenções gráficas: conhecem o sentido direcional da escrita; sabem como pegar corretamente num livro; sabem que a escrita e os desenhos transmitem informação; atribuem significado à escrita em contexto; sabem que as letras correspondem a sons; predizem acontecimentos numa narrativa através das ilustrações; usam o desenho, garatujas ou letras para fins específicos; identificam e produzem letras maiúsculas e minúsculas; distinguem letras de números.

Na categoria "outros domínios", por nós identificados, as crianças demonstraram saber: reconstruir palavras por agregação de sílabas escritas; identificar palavras que começam pela mesma letra; reproduzir a escrita convencional; escrever algumas palavras do seu quotidiano; isolar e contar sílabas escritas em palavras; que a oralidade pode ser registada na escrita; a importância do registo escrito; e que se escreve mais devagar do que se fala.

Não se tendo definido como um dos objetivos deste estudo o reconhecimento das competências manifestadas pelas crianças no que à linguagem escrita respeita, sentimos, todavia, no desenvolvimento do mesmo, a necessidade de o evidenciar, pois a manifestação destas competências são o reflexo da forma como o educador encara este tipo de linguagem na sua prática educativa, através das estratégias que desenvolve junto do seu grupo de crianças.

Num estudo desenvolvido por Ashton (1975, cit. por Zabalza, 2001), em relação à escola primária, foi evidente que os objetivos a que cada professor aderia, tinham raízes nas suas crenças fundamentais sobre o propósito global da educação como um todo. Ou seja, se a educação é entendida como principalmente interessada em desenvolver os talentos e os interesses individuais dos sujeitos ou se, pelo contrário, como direcionada para equipar a criança com habilidades e atitudes apropriadas à sociedade em que vive.

Pudemo-nos aperceber, na verdade, que todas as crianças com quem mantivemos contacto manifestaram atitudes de escrita e revelaram competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: umas definidas nas MA e outras que extravasaram as metas definidas para o final da educação pré-escolar.

O que gostaríamos de salientar, mais uma vez, é a motivação intrínseca por parte das crianças aliada ao desenvolvimento do aspeto lúdico como apanágio da atuação do educador, pois todas estas aprendizagens constituem um reflexo de que as «*crianças são felizes e a aprendizagem faz-se de forma lúdica, e é desta forma que vão adquirindo as competências necessárias para um desenvolvimento equilibrado*» (CEOB2).

Perspetiva reflexiva

Clara afirma, sem hesitar, que «[s]*em dúvida*» (CEOB2) que as estratégias desenvolvidas e as atividades propostas ao grupo de crianças estão em consonância com o que planificou no seu PCG. No entanto, quando questionada sobre possíveis alterações ao seu desempenho, explica que a atividade «*terminou neste momento. A avaliação que eu faço já, não quer dizer que seja a que possa fazer daqui a umas horas. Contudo, parece-me ter sido adequada para o grupo em geral, a diferenciação pedagógica estava implícita*». Finaliza dizendo: «*Acho que sim, acho que esteve adequada para os dois* grupos» (CEOB1).

Reflexo da dinâmica implementada na sua ação pedagógica e fruto de uma reflexão constante, Clara declara ainda que «[a]*valiando o ano letivo, nós temos sempre alguma coisa para mudar. Neste momento, penso que aquilo que fui fazendo ao longo do ano esteve adequado ao grupo, em relação ao projeto que eu delineei*» (CEOB1).

Depreendemos que fará uma avaliação mais consistente em relação ao seu desempenho num futuro breve, pois a «*avaliação do Projeto Curricular de Grupo ainda não está terminada*» (CEOB1), e «[p]*rovavelmente algo ficou por fazer, pois fica sempre. Vamos ver. Só mesmo agora quando fizer a* avaliação» (CEOB2), o que acontecerá no final do ano letivo.

No seu discurso, e também na sua prática, foi-nos sempre evidente a tentativa de resposta aos interesses e necessidades educativas das crianças com quem trabalha e também que o que delineou, em termos de planeamento, «*no início do ano letivo*» esteve de «*acordo com as necessidades, interesses, idades das crianças*» (CEOB2).

Nesse sentido afirmou que, no desenvolvimento das estratégias apresentadas, foi «*ao encontro das necessidades e interesses do grupo no momento*», acrescentando ainda «*que a atividade estava planificada de acordo com o desenvolvimento das crianças, com o seu escalão etário*», mas essencialmente «*com os seus interesses do momento*» (CEOB2).

A finalizar, gostaríamos de terminar com transcrição das suas palavras, por considerarmos que espelham algumas ideias que temos vindo a defender no decorrer deste trabalho e onde sentimos que não estamos sós na nossa forma de pensar:

> «*Eu penso que é importante a realização deste tipo de atividades. Isto não significa a escolarização do pré-escolar – a Lena é educadora e sabe perfeitamente o que é que eu estou a dizer – há colegas que não estão de acordo com este tipo de atividades. Mas há colegas que também estão nesta linha e esta é a minha linha de trabalho. Eu penso que através da brincadeira, através do jogo, com base num tema que lhes dê prazer, que lhes diga respeito, pode-se perfeitamente trabalhar esta área* [abordagem à escrita]. *A descoberta das letras é fantástica! O som das letras é fantástico! As crianças gostam imenso de jogar com o som das letras*» (CEOB2).

Capítulo VI – Da Intenção Planificada à Prática Concretizada: Uma Construção Articulada de Múltiplas Sinergias

No capítulo anterior procedemos à apresentação e análise interpretativa dos oito casos, tendo sido nosso propósito compreender, em cada um deles, o sentido das suas palavras, das suas intenções e das suas ações, procurando-lhes o significado, descartando o acessório e reconhecendo o essencial (Laville e Dionne, 1999).

É chegada a altura de fazer uma leitura global e integradora dessas informações por forma a encontrar a resposta à pergunta central deste estudo: como se aborda a linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar?

É nossa intenção, neste capítulo, apresentar uma síntese problematizadora, em forma de análise de conjunto, das respostas dos oito casos aos objetivos e às questões de pesquisa que presidiram à elaboração do presente estudo. Neste contexto, naturalmente retomaremos algumas das palavras das educadoras como objetivo de evidenciar aspetos mais significativos, convergentes ou divergentes, entre os casos.

Como forma de perspetivar de forma icónica a análise de conjunto dos oito casos e apoiando-nos em Paquay (1994), para quem um profissional da educação deve apresentar, entre outras, as dimensões de artesão, profissional reflexivo, ator social, técnico e pessoa, delineámos o esquema que se apresenta (Ilustração 10 - Da intencionalidade educativa à prática reflexiva) e que passamos, em seguida, a explicar.

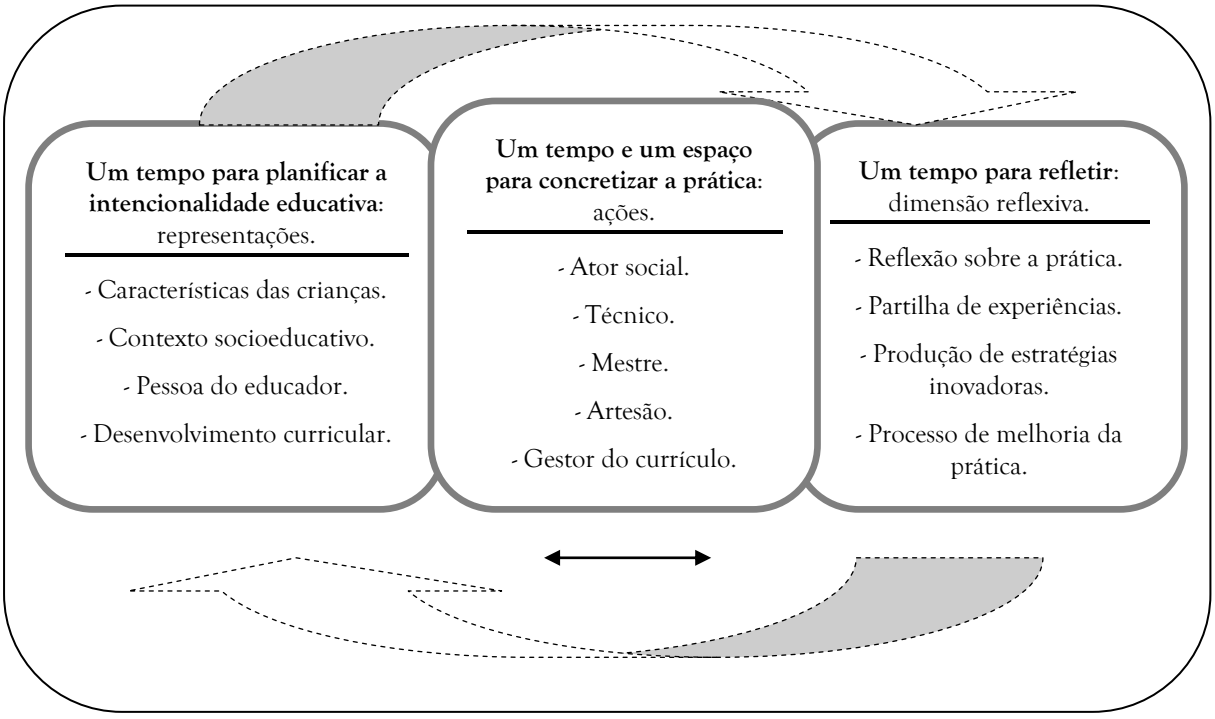


Ilustração 10 - Da intencionalidade educativa à prática reflexiva

Para que o educador possa planificar a sua intencionalidade educativa, vários são os fatores que convergem para esse processo: as características das crianças, do contexto socioeducativo e da pessoa do educador, cuja confluência articulada vai promover o desenvolvimento curricular.

No processo de desenvolvimento curricular, no tempo e no espaço para concretizar a prática, o educador:

- *f* Como ator social, compromete-se em projetos educativos;
- *f* Como técnico, utiliza técnicas (audiovisuais e outras), aplicando saberes-fazeres técnicos;
- *f* Como mestre, domina saberes pedagógicos, didáticos e epistemológicos;
- *f* Como artesão, realiza as tarefas que lhe são atribuídas desempenhando a sua função de gestor do currículo.

Uma componente essencial da gestão e desenvolvimento curricular é constituída pela reflexão sobre a prática, de forma isolada ou através da partilha de experiências, o que, numa perspetiva dialógica entre pensamento e ação, poderá levar o educador não só a produzir estratégias inovadoras, na condução de uma melhoria da sua prática, mas também a construir-se como melhor profissional.

Importa aqui salientar que não é nossa pretensão a generalização deste trabalho, dada a sua natureza e o número diminuto de intervenientes envolvidos, mas pode ser entendido como um retrato da realidade estudada, em relação à abordagem à linguagem escrita nos jardins de infância da rede pública do ME, na região do sotavento algarvio.

Um tempo para planificar a intencionalidade educativa

Como ponto de partida, foi nossa intenção conhecer como se encontra explanada a abordagem à linguagem escrita nos *Projetos Curriculares de Grupo*. Para tal, considerámos pertinente conhecer como é encarado, pelas oito educadoras, este documento, enquanto instrumento de gestão curricular.

É consensual entre todas as protagonistas que este é um documento importante, referido mesmo por algumas como essencial para a sua prática profissional, por ser nele que se encontra espelhada a sua *planificação e previsão da prática educativa* a desenvolver durante o ano letivo. Uma vez que na educação pré-escolar não existem manuais e/ou programas, à semelhança do que acontece nos outros níveis de ensino, o PCG é encarado por estas educadoras como:

- α Uma base de trabalho (Júlia, Adriana);

- Um complemento ao trabalho que é desenvolvido, sendo mesmo assumido como «*a nossa intenção de trabalho*» (Madalena);
- Uma linha orientadora do trabalho a desenvolver (Teresa, Isabel, Rita, Beatriz e Clara).

No fundo, consideramos que estas educadoras perspetivam o PCG como uma referência no desenvolvimento curricular a implementar na sua prática educativa, constituindo-se este instrumento de trabalho, para elas, como a sua planificação anual.

De igual modo, como complementar ao trabalho que é desenvolvido, o PCG apresenta-se-lhes como uma forma de organização da informação necessária ao desenvolvimento da sua prática, após o *reconhecimento das necessidades e interesses do grupo de crianças*. É em função destes elementos que fazem a sua adequação e construção, processo que é apreendido através de uma avaliação diagnóstica, onde estão diretamente implicadas as características do meio socioeconómico e cultural das famílias, pois cada criança traz consigo todo um manancial de experiências e de conhecimentos que fazem de si um ser único.

Se, por outro lado, no PCG devem estar refletidas as *características pessoais únicas de cada educador*, então a forma como cada um deles assume o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária e a maneira como faz a conjugação de todos os pressupostos teóricos associados ao seu conhecimento experiencial e à sua singular metodologia de trabalho são elementos que, naturalmente, estão presentes neste documento.

As OCEPE, as MA, o Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro[261] e o PEA estão entre os pressupostos teóricos em que as protagonistas alicerçam a construção do seu PCG. Todavia, foi o seu *processo evolutivo como educadoras* ao longo das suas carreiras profissionais, o elemento que mais se evidenciou neste processo. Neste sentido aponta um estudo desenvolvido por Gonçalves (2000, p. 511), cujas conclusões indicam que

> «a carreira dos professores é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento, ao longo do qual eles se vão construindo como pessoas e como profissionais, configurando-se, assim, o respectivo percurso profissional como um tempo e um espaço de vida e de formação permanente».

[261] Denominada *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.

A tal não será alheio o facto de as protagonistas terem, em média, 48 anos de idade e 24 de tempo de serviço[262],o que, no nosso entender, já lhes permite um certo distanciamento reflexivo sobre a experiência acumulada (Gonçalves, 2009), sendo «no respeito pela singularidade intrínseca do vivido de cada sujeito» (Gonçalves, 1992, p. 167) que se constrói a sua carreira profissional, devendo esta ser «compreendida como um processo de formação do adulto-profissional ao longo do seu percurso de vida, entendido como espaço de educação» (Borges, 2012, p. 58).

Salvado de Sousa e Orega (2014, pp. 352-353) referem-se mesmo a um percurso formativo imbuído «numa perspetiva teórico-prática que implica conhecer-se a si próprio, sair de si, conhecer o outro e voltar a si transformado» e enriquecido culturalmente.

O seu «conhecimento experiencial», tal como nos é apresentado por Schön[263] (1991), é por nós entendido como um fator de liberdade enquanto reflexo da pessoa do educador na construção deste tipo de documento. Aspeto sancionado pelas educadoras ao destacarem o *carácter flexível e aberto* do PCG, que lhes permite alguma liberdade de ação na definição das diretrizes curriculares a desenvolver, de acordo com as crianças reais presentes em cada contexto educativo.

Por se tratar de uma planificação a longo prazo, que, como qualquer outra, não se pretende que seja estática, vão-na adaptando consoante as necessidades educativas das crianças, em qualquer momento e situação, sobre que refletem permanentemente, encontrando-se, assim, este documento em "permanente construção".

Apresentam-no ainda, como seria lógico esperar, como um documento que requer, de igual modo, uma *avaliação contínua*, por forma a (re)definir novas estratégias de intervenção para que os objetivos delineados sejam alcançados. Contudo, é por ser considerado um documento aberto que Adriana confessa as suas dificuldades na sua operacionalização. Em virtude das variáveis implicadas na sua construção, explica a mesma que uma constante reflexão e avaliação são requeridas para uma eventual reformulação ao longo do ano, como reflexo de um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças.

[262] Coincidência ou não, na seleção das protagonistas deste estudo, destacamos o facto de o CNE (2011) assinalar que a tendência de envelhecimento dos docentes, em Portugal, tem-se acentuado também nos educadores de infância, de forma mais evidente na rede pública de jardins de infância.
[263] Para este autor, o «conhecimento experiencial» é resultado de uma reflexão na ação, por parte do docente, onde são refletidos todos os acontecimentos e as experiências vividas no seu percurso pessoal e profissional (Schön, 1991).

Para a maioria destas educadoras, neste documento também deve estar refletida a relação com toda a equipa educativa, pois todo o ambiente que se vive, nas múltiplas relações positivas de sinergia entre os diferentes agentes educativos, concorre para um contexto socioeducativo rico, motivador e propício a um melhor desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, todas as educadoras referem que o ambiente relacional que se vive institucionalmente é bom. No entanto, destacamos a situação vivenciada por Isabel, que salienta que é melhor a relação mantida com as professoras do 1.º ciclo do que propriamente entre colegas educadoras.

É na confluência articulada destas sinergias que algumas destas educadoras consideram que o PCG é um documento que facilita bastante o trabalho de *articulação com o 1.º ciclo* do ensino básico, funcionando mesmo como um elemento que ajuda a dar visibilidade à educação pré-escolar, perante os outros níveis educativos, dentro do Agrupamento.

Enquanto instrumento de gestão curricular, é no PCG que as protagonistas planificam a sua intencionalidade educativa, dando (maior ou menor) visibilidade às áreas de conteúdo e respetivos domínios que pretendem incrementar no desenvolvimento da sua prática. No que à área da linguagem escrita se reporta, apenas Beatriz e Clara não sentem necessidade de a descrever de forma explícita no seu PCG. Apresentamos, em seguida, as razões aduzidas por cada uma das educadoras para a evidência dada a esta área neste documento:

- Júlia – toma-a como ponto de partida, porque o grupo apresenta muitas dificuldades de linguagem;
- Madalena – está presente em termos de objetivos a atingir e de estratégias a desenvolver, designadamente na promoção do desenvolvimento da oralidade associada à sua representação na linguagem escrita;
- Adriana – dadas as expectativas existentes em torno do grupo, naturalmente define esta como uma das áreas prioritárias, na oferta de estratégias para a aprendizagem de pré-requisitos de leitura e de escrita;
- Teresa – área definida em termos de metas (objetivos ou competências) e estratégias e atividades a desenvolver, de forma específica, neste campo;
- Isabel – tendo a arte como fio condutor na sua prática, assume uma especial incidência na área da linguagem oral e abordagem à escrita, considerando-a como uma das mais importantes;
- Rita – definida como uma das «*áreas de intervenção prioritárias*» identificadas pelo Agrupamento e porque «*provêm das necessidades e interesses emergentes*» (E6) do grupo de crianças;

- Beatriz – por considerar a linguagem escrita como uma «*área transversal*» (E7), que está presente em todas as ações que o educador desenvolve com as crianças, sustenta que a mesma está subjacente a todas as áreas;
- Clara – para esta educadora a área da linguagem escrita está presente no seu PCG, tal como todas «*as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares*» (E8).

Na planificação da sua prática, é, pois, na conciliação entre as OCEPE e as MA, como instrumentos de apoio à gestão curricular, que as protagonistas suportam a sua intencionalidade, no que à linguagem escrita respeita. Todavia, algumas delas não se limitam a estes instrumentos, pois consideram mais importante seguir os interesses das crianças, numa tentativa de dar resposta às suas necessidades mais prementes (Júlia, Adriana, Teresa, Isabel, Beatriz), revelando aquilo que consideramos um espírito "montessoriano", anunciando o gosto por fazer diferente, através da introdução de novas práticas.

Consideram, inclusive, que as MA são *"limitadas" no que à abordagem à linguagem escrita respeita* e, por consequência, à intencionalidade educativa do educador nesta área. Ora, essa é justamente a ideia apresentada pelo ME (2010) quando esclarece que, com a utilização deste documento, não se pretende que sejam esgotadas ou limitadas as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

Neste sentido vai o discurso de Júlia que, ao considerar que o documento deveria ser um pouco mais rigoroso, acrescenta ainda que «*na área da linguagem oral e abordagem à escrita, parece que têm sempre medo que se vá escolarizar*» (E1), o que corrobora a ideia apresentada também por Adriana, Teresa e Beatriz.

Por outro lado, algumas consideram-nos *documentos abertos e flexíveis*, o que lhes permite ir ao encontro do seu método de trabalho, dando-lhes liberdade de ação (Júlia, Madalena, Adriana e Teresa) e mesmo segurança na sua forma de atuar, mas, para Isabel, tal não será suficiente. Alegando falta de formação específica nesta área, aquando da sua formação inicial, esta educadora procura «*conteúdos do primeiro ano do 1.º ciclo*» (E5) que a auxiliem na criação de estratégias a desenvolver na sua prática. No fundo, somos levados a pensar que procurará aquilo que sabemos não existir em educação, independentemente do seu nível de ensino: um conjunto de indicações para se atingir um resultado, vulgo um receituário.

É assinalado pelo ME (2010) o facto de as metas de aprendizagem estarem globalmente estruturadas,[264] não tendo sido formuladas metas intermédias para a educação pré-escolar, encontrando-se estas organizadas por domínios que integram as respetivas metas finais. Como tal, Adriana e Teresa consideram as MA como um documento "denso" e que exige muitas horas de trabalho e de reflexão. Assim sendo, e como resultado desse trabalho reflexivo, resolveram desagregá-lo, de acordo com as faixas etárias das crianças de idade pré-escolar, para melhor poderem planificar tendo o mesmo como referente.

É consensual entre as protagonistas do estudo que a postura do educador, perante esta forma de linguagem, seja ela positiva ou indiferente, vai influenciar a atitude da criança perante a mesma. Por conseguinte, retomamos, neste contexto, as palavras de algumas delas, tais como Madalena, em que, para si, a escrita encarada como forma de registo e de comunicar com outrem, encarada como um ato social, é também um 'hábito' que se adquire: «*Tal como as crianças têm o hábito de comer batatas fritas e chocolates* [...] *lá em casa. Se na sala nós temos o hábito de escrever porque sim, escrever porque é importante escrever* [...] *as crianças vão aprendendo esse hábito*» (E2), e de Adriana, quando anuncia que «*a informação brota se eles souberem ler e escrever*» (E3).

Nas concepções destas educadoras, a abordagem à linguagem escrita que é feita na educação pré-escolar irá *facilitar as aprendizagens futuras* das crianças, em todas as suas dimensões de desenvolvimento, constituindo-se aquela como uma componente do processo de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Um tempo e um espaço para concretizar a prática

A forma como o educador encara a linguagem escrita irá influenciar, sobremaneira, o modo como fará a abordagem a este tipo de linguagem no desenvolvimento da sua prática.

Deste modo, antes de prosseguirmos na nossa análise de conjunto, no que a este aspeto respeita, parece-nos apropriada a apresentação das ideias expressas pelas nossas protagonistas acerca da linguagem escrita, assumida não apenas como um ato mecânico de produção de caligrafia (handwriting), mas essencialmente como *linguagem*, vista por Rita como uma área «*omnipresente*» e por Beatriz como «*transversal*» a todos os domínios da aprendizagem.

[264] Mantendo a mesma designação das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Uma linguagem entendida como forma de *comunicação e de expressão*, a que a criança tem acesso através das mais diversas formas, designadamente através do desenho, enquanto representação gráfica das suas vivências, sendo a sua *utilidade* para a vida escolar, em particular, e para a vida quotidiana, em geral, o aspeto que mais acentuam.

Nesse sentido, apesar da (preocupação com a) *transição para o nível educativo seguinte* estar presente no discurso de todas as protagonistas, numas de forma mais evidente do que noutras, a postura que adotam vai ao encontro dos preceitos anteriormente nomeados e que passamos, em seguida, a discriminar (Gráfico 42 – Postura adotada na abordagem à linguagem escrita).

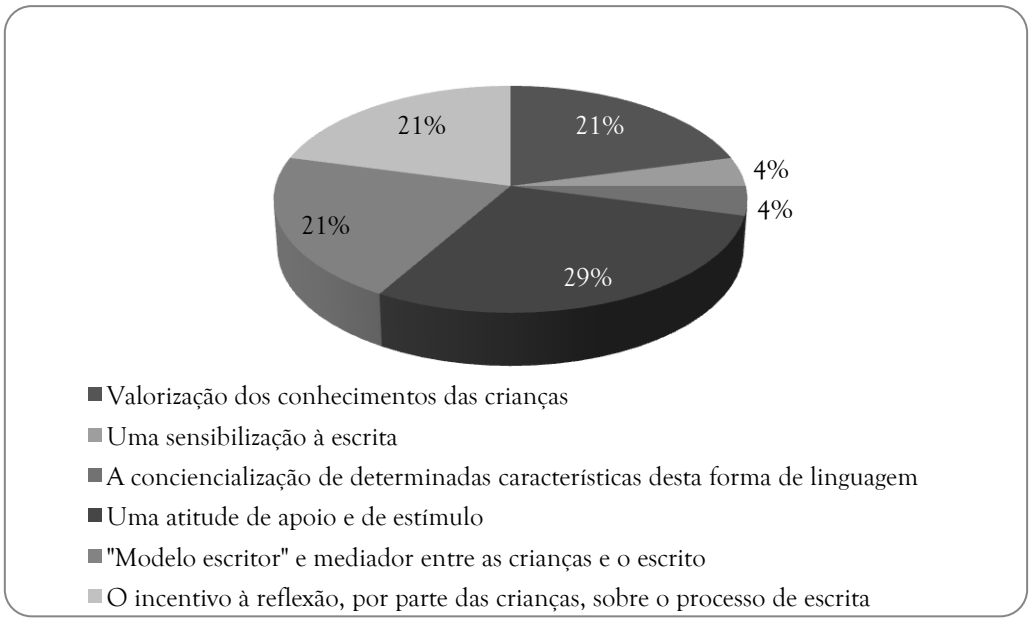


Gráfico 42 - Postura adotada na abordagem à linguagem escrita

Através da leitura dos dados presentes no gráfico, depreendemos que as atitudes de *apoio e de estímulo* às aprendizagens efetuadas pelas crianças, assim como a resposta às questões por elas levantadas, são os aspetos que mais se evidenciam nos comportamentos adotados por estas educadoras (Júlia, Mariana, Adriana, Teresa, Isabel, Beatriz e Clara). Outros comportamentos foram também por nós analisados, tais como os que a seguir se descrevem:

- A *valorização dos conhecimentos das crianças*, transmitindo-lhes um sentimento de segurança, afirmando perante o grupo, em determinadas situações, que já sabem "ler" (Júlia, Madalena, Adriana, Teresa e Beatriz);
- Uma *sensibilização* à escrita (Adriana);

- A **consciencialização** de determinadas características desta forma de linguagem[265] (Teresa);
- «*Modelo escritor*» e *mediador* entre as crianças e o escrito (Júlia, Madalena, Adriana, Teresa e Isabel);
- O *incentivo à reflexão*, por parte das crianças, sobre o processo de escrita (Júlia, Mariana, Adriana, Beatriz e Clara).

Neste contexto, Rita é exceção, na medida em que não se pronunciou em relação a este assunto, mostrando-se até um pouco "perdida" na sua forma de atuar, o que nos leva a retomar as suas palavras quando afirmou:

> «*ainda tenho algumas dificuldades, sou muito sincera. Eu estou a fazer aquilo, sei porque é que o faço, mas assim a nível muito teórico* [...] *às vezes tenho muita dificuldade. Não é que faça apenas por sensibilidade ou apenas por intuição, mas falta-me é a base teórica, é isso*» (E6).

De certa forma, esta educadora verbaliza a teoria edificada por diversos autores (Sthenhouse, 1975; Clark e Yinger, 1977) de que as crenças subjacentes à ação dos professores são frequentemente inconscientes e as suas decisões (sobre e na prática) são intuitivas.

Outro aspeto que se nos destacou na sua postura, julgamos que reflexo da sua conduta algo afastada do desempenho desejável para um educador de infância, foi o tentar dar resposta, declaradamente, aos anseios das professoras do 1.º ciclo, apesar de, pelo menos a nível de discurso, o parecer recusar:

> «*Tenho o grupo e a sala organizados de determinada forma porque o objetivo é precisamente que eles comecem a interiorizar as regras que as professoras do 1.º ciclo querem: estar direitinhos, de frente para o quadro, o que é horrível (!), ter os instrumentos de trabalho à frente do seu trabalho, terem o cuidado de arrumar a cadeira sem arrastar e fazerem barulho, deixar o estojo em cima do trabalho arrumado, como eles deixaram*» (REOB1).

Por seu turno, Júlia e Isabel consideram que as crianças não têm que "saber tudo", no que à linguagem escrita se reporta, na educação pré-escolar. Este tipo de concepções reflete-se nas palavras de uma delas, que aqui recuperamos, «*aquela história de que tem se ser X por cento no 1.º ciclo é demais!*» (E1), denuncia, por certo, o sentimento de "pressão" que é exercido por parte de outros agentes educativos, mesmo que de forma encoberta.

Isabel diz entender a preocupação, por parte das professoras do 1.º ciclo, relativamente às crianças oriundas da educação pré-escolar – «estar sentados, quietos e calados» – mas não atua em conformidade, ao contrário de Rita, que promove a sua prática em função do desenvolvimento dessas competências.

[265] Por exemplo, a de que a oralidade pode ser registada na sua componente escrita.

No mesmo sentido concorre também o sentimento vivido por Clara, contudo entende que *o tempo no jardim de infância é um tempo privilegiado para brincar*, partilhando a ideia com Armstrong (2008, p. 78), de que as «atividades lúdicas representam a melhor maneira de se chegar às necessidades da educação» de infância.

Nos casos de Mariana, que participa no projeto "Turma Amiga", e de Adriana também,[266] de forma alguma sentimos uma ideologia de «escolarizar» e «academizar» (Vasconcelos, 2014) as suas práticas, o que evidencia que a forma como se encara a articulação entre estes dois níveis educativos está diretamente condicionada pela forma como os profissionais envolvidos assumem (e substanciam) a educação de infância, designadamente no que respeita às especificidades do modo de aprender por parte das crianças desta faixa etária.

De acordo com Armstrong (2008, p. 80), a «incrível plasticidade do cérebro da criança [de idade pré-escolar] aponta para a importância do ambiente – um espaço social e emocional seguro e afetivo ligado a um ambiente interativo prático – na promoção de um crescimento neurológico saudável», onde é desejável que o seu processo de aprendizagem ocorra através do desenvolvimento de atividades lúdicas, visando a aquisição do gosto por aprender.

É ainda o mesmo autor (*idem*, *ibidem*) que sustenta a teoria de que a «alta atividade metabólica do cérebro da criança pequena sugere que esta deveria ser exposta a experiências dinâmicas, criativas e multissensoriais», prática que se deseja ver desenvolvida no âmbito da educação pré-escolar, em qualquer área de conteúdo ou domínio de aprendizagem, à qual a linguagem escrita não constitui exceção. Para isso torna-se necessário «criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética» (Alarcão e Roldão, 2008, p. 16).

Nas práticas de Isabel e de Rita[267] não consideramos que as crianças tenham muitas oportunidades de expressão e de comunicação, no que à linguagem escrita respeita. As estratégias e atividades desenvolvidas são muito mais direcionadas para um planeamento centrado nas propostas da educadora, cujo objetivo final é o cumprimento das metas intermédias ao longo do ano letivo, traduzidas em conteúdos a assimilar por parte das crianças, ao invés de ser a oferta de mais espaço e tempo ao jogo simbólico e a um planeamento espontâneo e autónomo por parte daquelas.

[266] Apesar de serem projetos diferentes, tal como já tivemos oportunidade de explicar a especificidade em cada um dos casos, tratando-se de Agrupamentos diferentes, em que apenas o nome do projeto é semelhante.
[267] Educadoras pertencentes ao mesmo Agrupamento e, simultaneamente, ao mesmo jardim de infância.

A utilização de «instrumentos padronizados e de aplicação rápida, tipo "fichas", cuja informação é pobre e a execução sem sentido para as crianças» (Lopes da Silva, 2012, p. 167) e a falta de espaços para a representação de papéis na sua sala, advoga uma ideologia vigente à introdução de práticas mais 'tradicionais', sem sentido para as crianças, onde é ignorado o carácter lúdico, que deverá ser apanágio da atuação do educador de infância.

Se nos reportarmos ao capítulo anterior, na apresentação e análise interpretativa da prática destas duas educadoras, recordamos o conceito de «*cópia*», como um dos aspetos mais evidentes no desenvolvimento da sua conduta.

Entendemos que as cópias poderão transmitir à criança o sentimento de que já "sabe" e "consegue" escrever como os adultos, de forma convencional. Todavia consideramos que o facto de o educador lhe *transmitir segurança e confiança* em relação aos conhecimentos e competências que já detém, no que a esta forma de linguagem respeita, será muito mais significativo para ela e, consequentemente para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento nesta área. Na verdade, esse é um dos objetivos definidos por algumas das protagonistas para o desenvolvimento da sua prática (Júlia, Madalena, Adriana e Teresa).

Por outro lado, Beatriz[268] "luta" contra aquela tendência, apesar da "pressão" que diz sentir para o cumprimento das metas de aprendizagem definidas em contexto de Departamento. Em oposição às colegas, salientamos o facto de que na prática de Beatriz há uma diferenciação considerável, tornando a sua conduta distinta das colegas de Departamento: esta educadora não adota uma performance expositiva, dando mais 'voz' às crianças, ao mesmo tempo que concilia a sua intencionalidade educativa com os interesses e necessidades demonstrados por estas, promovendo a sua *expressão, comunicação e autonomia*, no que a este tipo de linguagem diz respeito.

Consideramos que no discurso de Vasconcelos (2014a, p. 52), proferido naquela foi a sua Última Lição, a 23 de março de 2012, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, encontramos a realidade vivida em alguns Agrupamentos que, apesar da sua extensão, consideramos relevante a transcrição das suas palavras:

[268] Pertencente ao mesmo Agrupamento, mas isolada geograficamente e institucionalmente isolada das colegas educadoras.

> «Nos [*sic*] caso dos Agrupamentos de escolas de que presentemente fazem parte os jardins de infância públicos, a cultura específica da educação de infância, salvo raras exceções, corre o risco de se perder, criando problemas às equipas pedagógicas e ao cumprimento das Orientações Curriculares. A pressão sobre uma avaliação das crianças baseada em indicadores estandardizados, e sobre uma planificação abrangente de modo a inscrever-se no "projeto pedagógico" do agrupamento, entre outras condicionantes, tem levado a uma certa desmobilização do trabalho das/os educadoras/es de infância, criando conflitos internos nos agrupamentos…com muito pouco apoio exterior para a resolução das normais dificuldades».

Percebemos também que Isabel e Beatriz não concordam, na totalidade, com as diretrizes emanadas do Departamento de Educação Pré-Escolar ao qual pertencem. Supomos que tenham direito a manifestar a sua opinião (o que não quer dizer que a mesma seja tida em conta), contudo sentimos uma maior liberdade de ação por parte de Beatriz, como já o explicámos. Talvez essa situação seja devida ao facto de estar geograficamente distante das restantes colegas educadoras, enquanto Isabel se encontra num jardim de infância com mais três colegas de Departamento (entre elas a diretora do mesmo), o que nos leva a percecionar esta situação como uma forma de demasiada condescendência na sua conduta educativa.

Situação que nos reporta para um estudo desenvolvido por Portugal *et al.* (2007) onde a observação daquelas a que estes autores denominam de «práticas comuns» lhes permitiu concluir, entre outros aspetos:

a) A persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, em que o currículo é concebido de forma independente dos reais interesses e necessidades das crianças (que nos alude para uma intervenção centrada na tarefa e na cultura do educador). Verifica-se uma maior preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de atividades livres, rotinas, relações e diálogos de "escuta" das crianças, desafios criados ou emergentes na ação e comunicação daquelas;
b) Pouca coerência entre princípios educacionais e teorias aprendidas durante a formação inicial e as práticas educativas reais;
c) Pouca reflexão crítica e um diminuto questionamento de práticas, o que significa uma tendência para a acomodação e ajustamento à cultura institucional.

Tal circunstância situa-se no plano das perspetivas de Gonçalves (1992, p. 148), quando afirma que «o desenvolvimento profissional […] é condicionado pelos factores do contexto» e de Day (2001, p. 15), ao explicar que o «sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente».

Reportemo-nos agora aos dados referentes à análise efetuada ao universo dos 60 PCG (Capítulo V) por nós consultados, na região do sotavento algravio, nos jardins de infância da rede pública. Verificámos que deles não constam quaisquer ocorrências relativas à definição de competências visuomotoras e visuoperceptivas (lateralidade, esquema corporal, organização e orientação espacial) a mobilizar por parte das crianças, nesta área, nos projetos consultados.

Aludimos, mais uma vez, ao facto de não serem estas as competências definidas pelos investigadores (nacionais e internacionais) como as mais adequadas para a abordagem à linguagem escrita,[269] pois a focalização neste campo deve ser mais centrada nos aspetos psicolinguísticos, ao invés do realce colocado nos aspetos percetivos da aquisição e aprendizagem da linguagem escrita.

Todavia, no discurso de todas as protagonistas do estudo, a conciliação destes dois tipos de competências foi evidente, tal como na concretização das suas práticas. Exceção feita a três delas – Madalena, Adriana e Teresa – que apenas promoveram o desenvolvimento de um tipo de competências, tal como nos ilustra o Gráfico 43 - Tipologia das atividades, que passamos, em seguida, a analisar.

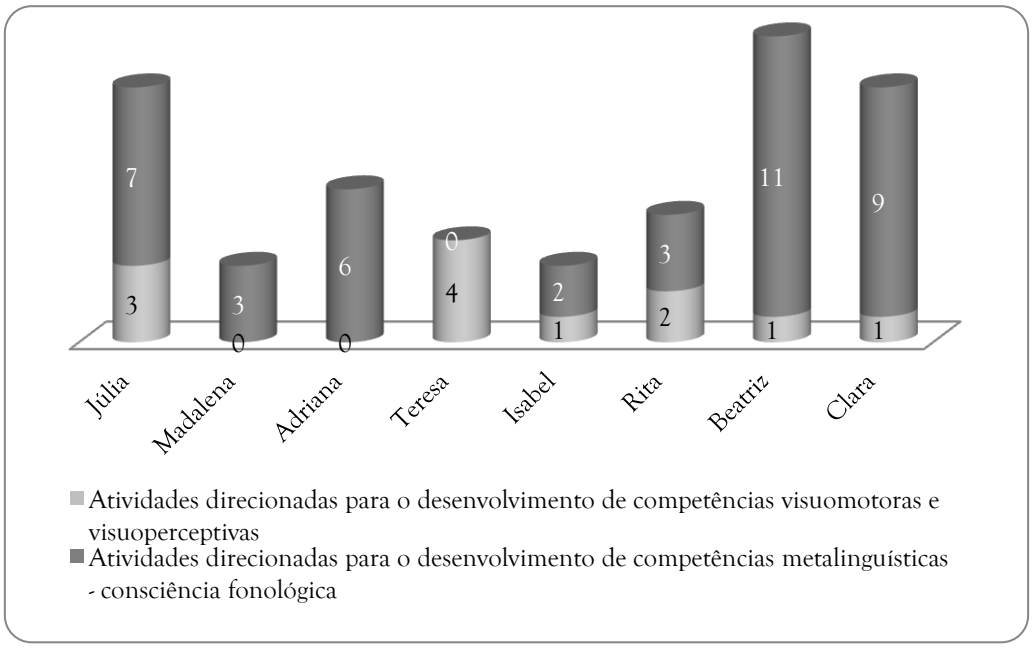


Gráfico 43 - Tipologia das atividades

[269] Clay, 1979; Byrne, e Fielding-Barnsley, 1989; Bryant *et al.*,1989; Bryant *et al.*, 1990a; Bryant *et al.*,1990b; Rebelo, 1990; Defior Citoler, 1993; Alves Martins e Niza, 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Barbeiro, 1999; Ferreiro e Teberosky, 1999; Bártolo, 2004; Fernandes, 2004, 2005; Velásquez, 2004; Alves, 2011; Rios, 2011; Rombert, 2013; Rosa, 1998; Viana e Ribeiro, 2014.

Percebemos, pela leitura analítica dos dados, que a promoção de competências metalinguísticas, com enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica, esteve em maioria nas propostas de atividades feitas pelas educadoras durante as nossas sessões de observação, conjugadas, embora, com propostas de atividades que proporcionam mais o desenvolvimento de habilidades de índole percetiva e motora.

Quanto a Madalena e Adriana, apesar de referirem, nas suas entrevistas iniciais, a conciliação destes dois tipos de competências cujas expressões aqui retomamos: «*agora, neste momento, o grupo tem três, quatro anos, eu estou a tentar tudo isso*» (E2) e «*Eu tento conciliar as duas perspetivas*» (E3) –, apenas foram por nós registadas, na prática por nós observada, atividades de promoção das competências metalinguísticas.

No caso de Teresa, apesar de afirmar no seu discurso «*que não é só com papel e lápis*» (E4) que deve ser feita a abordagem à linguagem escrita, não foi essa a prática que se nos evidenciou nas oportunidades que tivemos de a observar.

Nestes três casos, mais uma vez, suportamos a nossa análise em Duffy (cit. por Day, 2001), quando nos explica que nem todos os educadores refletem, nas suas práticas, as suas convicções. Nos dois primeiros casos podemos dizer que a prática respetiva vai ao encontro do definido no PCG, enquanto no terceiro acontece precisamente o oposto.

São múltiplas e diversificadas as *estratégias* referidas pelas protagonistas e por nós observadas,[270] que se constituem como reflexo da sua prática, podendo ainda ser tomadas como exemplo do que pode ser proporcionado na maneira de realizar a abordagem à linguagem escrita.

Não será de estranhar, portanto, que nas suas salas de atividades a linguagem escrita marque presença de uma forma evidente, imergindo as crianças num autêntico 'banho de escrita', não apenas através da *diversidade de funções* associadas aos registos escritos, mas também na utilização dos suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia no jardim de infância.

Fazendo uma assunção dos supracitados dados referentes às oito educadoras, protagonistas deste estudo, construímos o Gráfico 44 – Formas de linguagem escrita presentes na sala.

[270] E que já tivemos a oportunidade de enunciar no capítulo anterior.

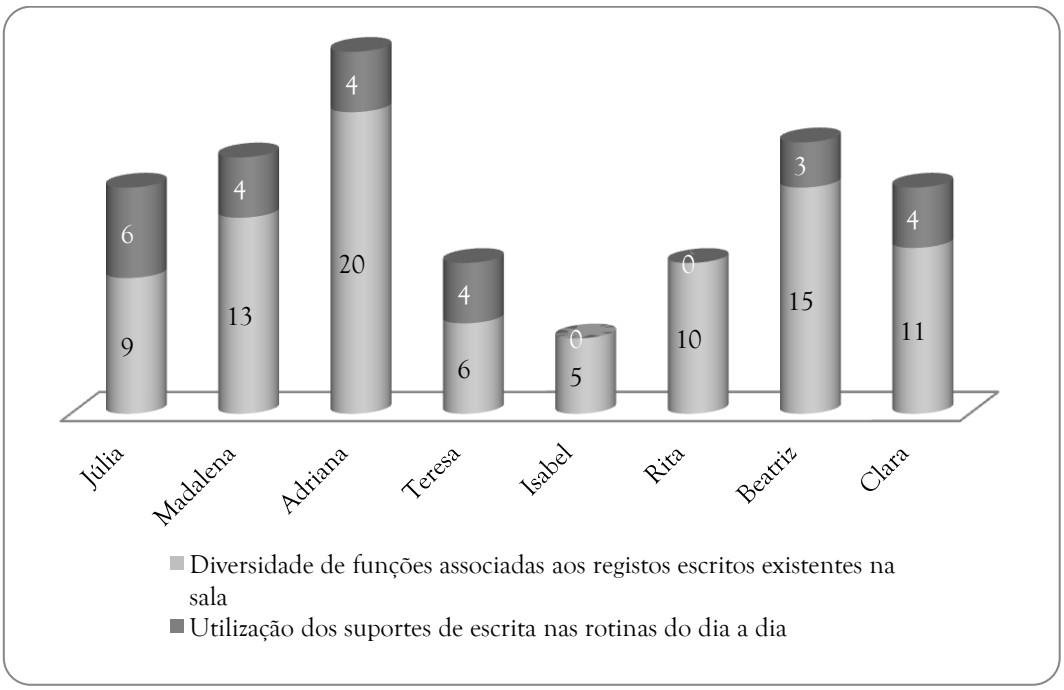


Gráfico 44 - Formas de linguagem escrita presentes na sala

Através da análise dos dados facilmente se depreende que apenas nas práticas de Isabel e de Rita não são utilizados suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia, por nós denominados de «instrumentos de gestão partilhada» tais como o mapa de presenças, o mapa de tarefas e o calendário do tempo, entre outros.

Este tipo de instrumentos, que ajudam não só a criança a organizar o seu pensamento, como o seu sentimento de pertença, enquanto elemento constituinte de um grupo, mas também a uma aquisição progressiva de noções temporais, apresenta-se como um excelente auxílio para o educador, e mesmo para as próprias crianças, na gestão cooperada do espaço e dos materiais, implicando a consciencialização de que os recursos disponíveis têm que ser partilhados por todos os elementos do grupo, constituindo-se (também) como um importante fator de socialização e de iniciação à democracia.

A análise do conteúdo deste tipo de instrumentos não só contribui para a tomada de consciência do conhecimento social construído, como é uma ocasião manifesta de possibilidade para a integração de outras aprendizagens, entre elas, a linguagem como instrumento de comunicação (Oliveira-Formosinho e Freire de Andrade, 2011).

Além disso, na sua maioria, estes instrumentos são construídos em tabelas de dupla entrada, pelo que a criança, no seu preenchimento, apreende progressivamente o sentido da escrita alfabética: da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Por outro lado, em todas as salas, como já o referimos, verificámos a existência de uma grande diversidade de suportes escritos, associados a múltiplas funções[271], sendo a sala de Adriana a que a apresenta em maior número (20) e a de Isabel em menor número[272] (5).

De um modo geral, em todas as salas, também verificámos que a maioria dos registos escritos estão acessíveis às crianças (localizados à altura do seu olhar), revelando qualidade estética, onde é claro e explícito o seu conteúdo para um leigo observador, uma vez que tinham o título associado, pelo que facilmente se depreendia o trabalho que estava a ser desenvolvido no grupo.

Para que o educador possa ativar as potencialidades de cada criança, é necessário, antes de mais, organizar e fazer a gestão de um ambiente educativo estimulante e agradável que possa favorecer a apropriação da linguagem escrita por parte da criança, de uma forma informal, agradável e lúdica, pois sabe-se que o espaço físico e os materiais proporcionados às crianças influenciam os seus comportamentos e, consequentemente, as suas aprendizagens.[273]

Também nós, noutro texto (Horta, 2007), já aludimos à organização e gestão do espaço numa sala de atividades em jardim de infância, naturalmente composta por diferentes áreas ou espaços destinados a diferentes atividades a serem desenvolvidas pelas crianças de forma espontânea (área da casinha, das ciências, dos jogos, da expressão plástica e da escrita, entre outros). Ora, se, em todos esses espaços ou áreas da sala, a escrita estiver presente e o material para que a criança possa produzir escrita livremente também, através da sua organização, o educador estará, com certeza, a criar um *ambiente estimulante e proporcionador de atividades de escrita livre*[274] por parte da criança.

Outra das características comum a todas as salas de atividades, onde as protagonistas desenvolvem a sua prática, consiste no facto de todas terem um *espaço organizado para a exploração da linguagem escrita*, de forma livre e espontânea, por parte das crianças. Nestes espaços encontrámos diversos tipos de suportes e materiais de produção de escrita (folhas, cadernos, quadros individuais e coletivos, esferográficas, computador, lápis de carvão e de cor, borrachas e afia-lápis, entre outros) e diferentes suportes e modelos de escrita (entre eles, jogos de letras, ficheiros de palavras e de letras, cartões com os nomes das crianças e portefólio de registos).

---

[271] Referentes a registos de histórias, canções, poesias, visitas de estudo, escrita espontânea das crianças, inventário de materiais, regras de comportamento, atividades e projetos em desenvolvimento, entre outros.
[272] Justificado pela própria, devido ao facto de os registos escritos, à data das nossas sessões de observação, estarem a ser utlizados numa exposição conjunta entre pré-escolar e 1.º ciclo, a decorrer na instituição.
[273] Rebelo, 1990; ME, 1997; Pessanha, 1997; Santos, 2001; Dempsey e Frost, 2002; Estevens, 2002; Ladd e Coleman, 2002; Seifert, 2002; Wieder e Greenspan, 2002; Fernandes, 2003; Fernandes, 2004, 2005; Riley, 2004.
[274] Tentativas de escrita espontânea.

Diversas investigações demonstram que a aquisição precoce da linguagem escrita beneficia do impacto direto de determinadas condições, tais como: a organização de um ambiente onde este tipo de linguagem esteja presente, de forma natural; situações de jogo criadas pelo educador, prevendo a utilização adequada de materiais de escrita; e a capacidade das crianças utilizarem a linguagem escrita, de forma funcional, em situações de brincadeira (Pessanha, 1997, 2001; Riley, 2004).

Neste sentido, apesar de não se constituir como um objetivo deste estudo, não podemos ignorar um aspeto que foi constituído como tema, nos dados relativos às nossas sessões de observação: *a escrita pelas crianças*.

Este tema, por sua vez, agrupou duas categorias:

a) Aquela que se nos configurou como 'atitudes de escrita';
b) E 'competências manifestadas' por parte das crianças, cujas educadoras foram as protagonistas deste estudo.

As denominadas 'atitudes de escrita' por nós registadas, em todos os grupos, estiveram diretamente relacionadas com a autonomia e a iniciativa reveladas pelas crianças na utilização da escrita nas suas tarefas (fossem elas orientadas pela educadora ou desenvolvidas de forma autónoma e espontânea por parte das crianças). Também o envolvimento por si demonstrado, na concretização dessas mesmas tarefas, fez parte desta categoria.

Por sabermos que a forma como estas educadoras encaram e abordam a linguagem escrita no desenvolvimento da sua prática influencia diretamente os comportamentos que revelam diferentes graus de apropriação deste tipo de linguagem, por parte das crianças, apresentamos, de forma aglomerada,[275] os dados correspondentes às 'competências manifestadas', pelas crianças pertencentes aos grupos das oito protagonistas (Gráfico 45 – Competências manifestadas).

[275] Não se constitui como aspiração, no âmbito deste estudo, a correlação direta entre as competências manifestadas pelas crianças e o tipo de estratégias desenvolvidas pelas educadoras no sentido da abordagem à linguagem escrita. Pretendemos, sim, demonstrar que todas as crianças, cujas educadoras foram as protagonistas deste estudo, manifestaram diversas competências nesta área.

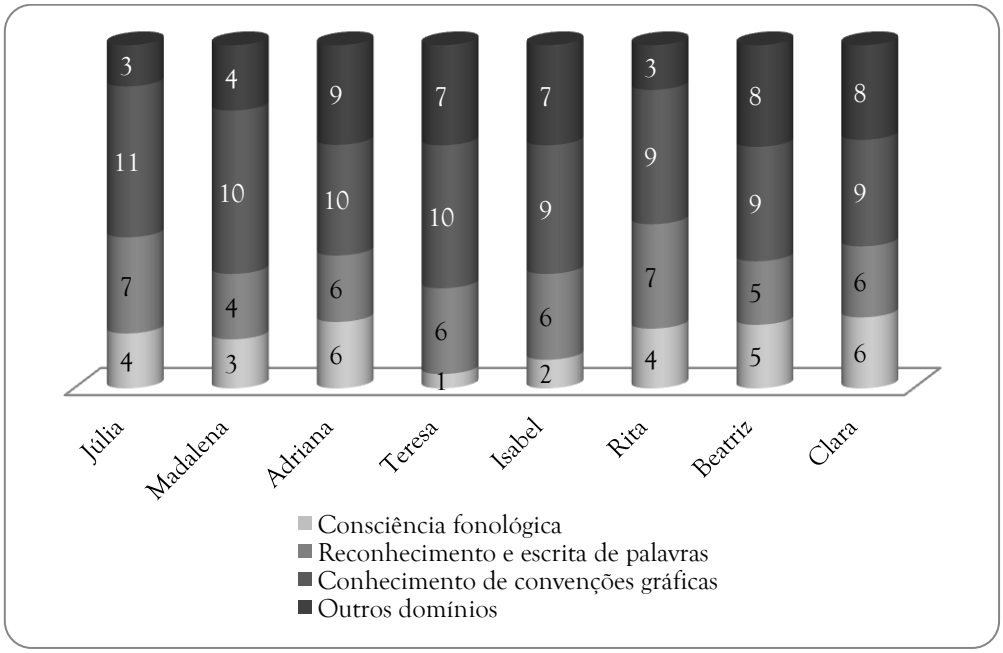


Gráfico 45 - Competências manifestadas

As subcategorias 'consciência fonológica', 'reconhecimento e escrita de palavras' e 'conhecimento de convenções gráficas' foram definidas de acordo com o estipulado no documento Metas de Aprendizagem (ME, 2010). A subcategoria 'outros domínios' foi por nós definida, tendo por base as competências manifestadas pelas crianças, mas que considerámos não se enquadrarem no referido documento, tal como já tivemos a oportunidade de o referir no Capítulo IV.

Para que não nos tornemos redundantes na repetição (e explicação) dos indicadores correspondentes a estas subcategorias,[276] e por não se constituir como nosso objetivo a análise quantitativa respeitante aos mesmos, o recurso aos dados constitutivos do gráfico apenas pretende demonstrar que, em todos os grupos se nos tornou evidente um *conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses* relacionados com a linguagem escrita, por parte das crianças.

A manifestação, pelas mesmas, de comportamentos que demonstram diferentes graus de apropriação da linguagem escrita está dependente das interações que o meio lhes proporciona (Viana *et al.*, 2014), enquadrando-se, neste contexto, a organização e a gestão do ambiente educativo, bem como o tempo e o espaço para concretizar a prática educativa, no que a esta área diz respeito.

[276] Até porque já o fizemos na apresentação e análise interpretativa de cada um dos casos no capítulo anterior.

Um tempo para refletir

No percurso profissional dos educadores é expectável que venham a ter oportunidades de participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de reflexão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua forma de atuar e, essencialmente, do seu compromisso profissional (Day, 2001).

Nesta perspetiva, Nóvoa (2008) acrescenta que o desenvolvimento profissional se faz mediante um trabalho de reflexão individual e coletivo e, de acordo com Zabalza (2001, p. 103) devem os professores

> «avaliar periodicamente as suas propostas de trabalho e, nesse processo, saber se o que desejam conseguir com os seus alunos é um ponto importante; qual é a própria ideia sobre o que é importante, e o que é menos importante, no trabalho escolar com as crianças pequenas».

Temos consciência, em função do que este processo investigativo nos permitiu conhecer, de que tal aconteceu com as protagonistas deste estudo e, de certo modo, com o universo das sessenta educadoras implicadas no mesmo. Além do *envolvimento* demonstrado no decorrer do processo de investigação por parte das protagonistas, também algumas das educadoras com quem tivemos oportunidade de interagir, através da consulta efetuada aos seus PCG, se mostraram recetivas e disponíveis: não só para manter uma conversa franca sobre a sua forma de abordar (e explicitar) a área da linguagem escrita, como ainda mencionaram sentir a falta de uma formação contínua e adequada na área, solicitando mesmo a concretização de uma oportunidade, nesse sentido, à investigadora.

Efetivamente, tal como sublinha Day (1993), é fundamental que os educadores tenham por perto outros parceiros educativos com quem *partilhar as experiências* desenvolvidas, pois o sujeito isolado não possui o distanciamento em relação a si próprio e de recuo em relação às situações que lhe permita confrontar o que fez com outras situações, mesmo que por si desenvolvidas, e reconstruir práticas.

É neste sentido que sentimos que, com o desenvolvimento desta investigação, se produziu, junto das protagonistas, um *processo de reflexão reativa*, uma *reflexão na e sobre a prática*, algumas vezes surgida de forma espontânea, tal como o tornaram patente as palavras de algumas delas, que neste contexto recuperamos:

- «*Agora que falo é que estou a refletir sobre isso* [...] *agora estou eu a pensar nisso mesmo*» (E1);
- «*É interessante, por acaso agora estou a pensar*» (E3);
- «*Por acaso nunca tinha falado com ninguém sobre isto, mas esta é a minha opinião*» (E4).

O envolvimento demonstrado pelas educadoras no decorrer deste estudo levou a que algumas delas, como foi o caso de Júlia e de Adriana, *inovassem* nas suas práticas, no que à linguagem escrita respeita, perante a presença da investigadora. Como tal, apesar de esta investigação se revestir de uma carácter descritivo e não interventivo, consideramos que através dela se iniciou um processo de *reflexão sobre a prática* e, consequentemente, um *processo de melhoria* da mesma.

Percecionamos que pode ter havido uma *mudança na prática* das protagonistas do estudo, reflexo da presença da investigadora (reatividade pura) ou uma mudança (pre)meditada em função da mesma. Tanto num caso como no outro, consideramos que esta situação assume um carácter positivo e favorável pois, de certo modo, apenas com a nossa presença, de forma ocasional, foi o suficiente para que as educadoras refletissem sobre o desenvolvimento da sua prática, designadamente no que à abordagem da linguagem escrita diz respeito.

De uma forma ou de outra, mais ou menos evidente (e "adequada") sentimos que as educadoras em causa tentam *ajustar a sua prática aos interesses e necessidades educativas* das crianças pois, de um modo geral, quando questionadas relativamente a eventuais mudanças no futuro, no que ao seu desempenho respeita, a resposta foi consensual: depende muito dos grupos.

Segundo Day (2001), em condições normais, o pensamento dos professores e a sua predisposição para o desenvolvimento encontram-se limitados por algumas perceções e constrangimentos contextuais. O surgimento de situações que levam a uma discrepância (declarada) entre aquela que é a sua intenção planificada (PCG) e a sua prática concretizada, que pode ser remetida para a influência de fatores exógenos[277] e/ou endógenos[278], é onde localizamos, de forma evidente, o caso de Isabel. É também em Duffy, citado por Day (2001), que alicerçamos aquele que entendemos ser o comportamento adotado por esta educadora, quando aquele autor explica que nem todos os educadores se envolvem, de forma consciente, no desenvolvimento de práticas que refletem as suas convicções.

O estudo revelou ainda alguma *falta de segurança* e de *bases de confiança e de firmeza* das protagonistas do estudo, que lhes permitam sustentar a sua dignidade como profissionais, alicerçada nas competências que se sabem adequadas, nesta área específica, ao desenvolvimento da sua ação como educadoras de infância, designadamente perante os professores do 1.º ciclo e os pais das crianças, exceção feita a duas delas, Madalena e Adriana, que revelam segurança no seu modo de atuar.

[277] Forças externas que ocorrem inteiramente do lado de fora do sujeito.
[278] Forças internas e que ocorrem dentro do sujeito.

Neste sentido, finalizamos, de acordo com Homem (2004, p. 125), afirmando que este tipo de sentimento, por nós detetado junto de algumas das protagonistas, concorre com as tradicionais dificuldades dos educadores de infância, que a investigação, realizada por esta autora, veio, mais uma vez, revelar: dificuldade de afirmação profissional e de assunção de uma atitude assertiva, receio de perder ou partilhar o (pouco) poder que têm e/ou que à partida lhes foi dado; insegurança quanto aos conhecimentos e à fundamentação da ação concretizada; um (quase) isolamento face a outros docentes e um sentimento de inferioridade face a outros técnicos envolvidos no processo de educação.

Capítulo VII – Conclusões

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a sua análise de conjunto, é chegado o momento de apresentar as nossas conclusões, que se sistematizam em cinco aspetos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

Resultados do estudo

Na presente investigação, pretendíamos obter a resposta à questão: como se aborda a linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar?

Após a consulta analítica a sessenta PCG de educadoras a desempenhar funções nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, na região do sotavento algarvio, com o objetivo de conhecer como se encontrava explanada a intencionalidade educativa face à abordagem à linguagem escrita nos PCG, procedemos à seleção de oito delas, que se viriam a constituir como as protagonistas do estudo, que entrevistámos e cuja ação educativa observámos, permitindo-nos, deste modo, dar consecução aos objetivos a alcançar.

Deste modo, foram nossos objetivos: identificar as principais estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita, desenvolvidas pelas educadoras, na etapa final da educação pré-escolar; conhecer a interpretação que as educadoras de infância fazem dos documentos *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) e *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010), enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional; assim como conhecer se consideram este último documento uma estratégia para a obtenção de uma educação de qualidade e melhores resultados educativos, no que à linguagem escrita respeita.

Pretendíamos, ainda, conhecer a posição das educadoras relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita como um potencial fator de sucesso educativo, bem como se as educadoras têm consciência da importância do seu papel na abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo.

Tendo em vista a obtenção de um conhecimento «compreensivo» (Santos, 2003), optámos por um estudo de carácter qualitativo, na variante de estudo de casos múltiplos, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem negligenciar a importância de alguns procedimentos estatísticos elementares, aos quais recorremos, sempre que necessário, no sentido de um maior rigor e sistematização da informação.

Considerando o objeto da investigação, bem como o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o assiste, delineámos o estudo em vários momentos, com objetivos específicos e recolhas, tratamento e análise de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita. Com o intuito de conhecer a abordagem que é realizada à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar, nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, na região do sotavento algarvio, optámos por procedimentos de natureza qualitativo-interpretativa, recorrendo à utilização de três técnicas de recolha de dados, em três momentos distintos: a análise documental, a entrevista e a observação, como já atrás deixámos expresso.

A aplicação destes três instrumentos de recolha de dados permitiu-nos conhecer tanto o que foi planificado pelas educadoras (através dos PCG), como conhecer a interpretação por elas feita dessas mesmas planificações (através das entrevistas) e o que foi efetivamente concretizado (através das sessões de observação), bem como o que as educadoras pensam sobre a sua atuação pedagógica (entrevistas pós-observação), como forma de estabelecer a coerência entre o pensamento, o desejo e a ação das protagonistas deste estudo, no que à abordagem da linguagem escrita respeita.

Após o tratamento exaustivo e minucioso a que foram submetidos os dados recolhidos, podemos concluir que o modo como é desenvolvida a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar é resultante de um conjunto de fatores de natureza diversa, formando uma simbiose completa, cuja "microanálise" procuraremos, neste texto, sistematizar:

A – O EDUCADOR COMO GESTOR CURRICULAR

Revisitando o estudo feito, através das suas diferentes etapas e da composição que lhe subjaz, sentimos necessidade de iniciar este ponto com a citação que se segue, por ter sido (talvez) esta a maior e mais importante conclusão que alcançámos com o desenvolvimento deste trabalho:

> «O desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos» (Day, 2001, p. 293).

Na verdade, é na *pessoa do educador*, enquanto ator social, técnico, profissional reflexivo, mestre e artesão (Paquay, 1994), que assenta o modo como vai conceber, planificar e desenvolver a sua intencionalidade educativa, numa *gestão curricular*, que se pretende integrada e sustentada numa *reflexão na e sobre a prática*, cujo processo se espera ver refletido no Projeto Curricular de Grupo.

É neste documento que estas educadoras espelham as suas intenções de trabalho, na assunção da sua planificação curricular anual, após o reconhecimento das necessidades e interesses do grupo de crianças com quem trabalham, em associação com os documentos normativos e orientadores da sua ação educativa, designadamente as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem, o Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro e o Projeto Educativo de Agrupamento.

Em virtude do protagonismo e do sentido educativo que este tipo de instrumento permite (Zabalza, 2001), as *características pessoais únicas de cada educador*, como um ser holístico e como profissional de educação, na sua concepção mais global do termo, são, naturalmente, evidentes no seu modo de construir e gerir o currículo.

Neste sentido, também nós tomámos consciência de que

> «Muitas reformas educativas e teorias da mudança actuais assentam no pressuposto de que, uma vez que nem tudo está bem nas escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a resolver a situação (falso) [...] O professor é posicionado enquanto parte chave deste sistema de execução, mas são sublinhados os aspetos técnicos do seu profissionalismo e não a sua *biografia profissional* – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado». (Goodson, 2008, p. 133).

Apenas no término deste trabalho sentimos esta realidade como verdadeira, o que, de certo modo, vai ao encontro das nossas convicções apresentadas no Capítulo I: a *pessoa do educador*, com todas as suas concepções, experiências e formas de ser e de estar, aliada à forma como assume o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, é determinante na sua ação como profissional de educação, ao obtermos como resultado que o *processo evolutivo como educadoras*, ao longo das suas carreiras profissionais, foi o aspeto que mais se evidenciou na construção do seu PCG e, consequentemente, perante o modo de abordarem a linguagem escrita neste nível educativo.

Segundo Borges (2012, p. 431),

> «o aprender a ser professor é, fundamentalmente, um processo dinâmico que se inicia com a formação inicial e se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, a história de vida dos protagonistas e das suas singularidades pessoais».

Na verdade, a diversidade das características pessoais e dos diferentes percursos pessoais, profissionais, escolares e de formação das protagonistas, veem-se refletidas no seu pensamento, discurso e modo de atuar, o que nos leva a considerar o educador como um todo, no desenvolvimento das suas práticas, porque «são os seus *selfes* que dão significado ao sentido do ato de ensino e aprendizagem» (Day, 2001, p. 315).

Assim sendo, não são apenas as mudanças e as reformas, através da publicação de legislação e de documentos normativos, associada à oferta de formação (necessária e premente, no que à área deste estudo respeita) que ajudam a alterar as práticas na abordagem à linguagem escrita em educação de infância ou a transmitir (mais) segurança e confiança aos educadores que promovem experiências desafiadoras e integradas na experiência educativa global das crianças com quem trabalham.

É a *pessoa que subjaz ao educador* que realmente poderá determinar as mudanças necessárias ao desenvolvimento da sua ação educativa, numa simbiose completa entre a sua motivação intrínseca e o olhar atento às necessidades e expectativas das crianças com quem trabalha.

B – A LINGUAGEM ESCRITA VISTA POR UM GRUPO DE EDUCADORAS

Assente na forma como estas educadoras perspetivam a criança, o seu modo de aprender e o seu processo de desenvolvimento infantil, está a forma como encaram e assumem a abordagem à linguagem escrita na sua prática educativa.

É consensual, entre as protagonistas deste estudo, que a postura do educador, seja ela positiva ou indiferente, perante esta forma de linguagem, vai influenciar a atitude da criança perante a mesma, pelo que a abordagem que é feita à linguagem escrita na educação pré-escolar vai *facilitar as aprendizagens futuras das crianças*, contribuindo, assim, para o sucesso em todas as suas dimensões de desenvolvimento, designadamente o educativo, sendo mesmo considerada como uma componente do processo de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning).

Como tal, importa realçar que a linguagem escrita é considerada, por elas, não apenas como um ato mecânico de produção de caligrafia (handwriting) e treino do traço, mas essencialmente como *linguagem*. Entendida, na sua globalidade, como uma forma de *expressão e de comunicação*, a que a criança tem acesso através das mais variadas formas, designadamente através do desenho, enquanto representação gráfica das suas vivências, sendo a *utilidade* desta forma de linguagem para a sua vida futura o aspeto mais evidente no resultado deste estudo.

É na organização e gestão do ambiente educativo que as educadoras promovem, proporcionando um *espaço apropriado para a exploração da linguagem escrita*, com materiais diversificados e apresentando propostas desafiadoras e motivantes para as crianças, que as *atitudes de apoio e de estímulo* ganham consistência, com vista à evolução das suas concepções precoces, num ambiente que se pretende «*comunicativamente estimulante*».

Desse *ambiente «comunicativamente estimulante»* fazem parte os *diálogos* e a postura de um educador que incita as crianças à *reflexão sobre a linguagem escrita*: levando-as a pensar como se poderá escrever uma palavra, que letras devem ser utilizadas, procurando outras palavras com letras ou sílabas iniciais idênticas, entre outras questões que podem ser levantadas. Esta postura, que tivemos a oportunidade de observar nas práticas desenvolvidas por algumas das nossas protagonistas (Júlia, Adriana, Beatriz e Clara), Ríos (2014, p. 28) explica-nos que é um procedimento «fundamental para ajudar na construção do princípio alfabético e na compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita».

Cada educadora, como profissional que valoriza os conhecimentos das crianças nesta área, proporciona uma *sensibilização à escrita* para que as crianças se consciencializem de *determinadas características desta forma de linguagem* e que adota o papel de «modelo escritor» e de mediador entre as crianças e o escrito, incentivando-as à reflexão sobre este tipo de linguagem. Note-se, porém, que algumas delas partilham a convicção de que o tempo no jardim de infância é *o tempo privilegiado para brincar*, em que qualquer educador deve ter em atenção a motivação intrínseca da criança, sendo o aspeto lúdico o referencial da sua atuação (Horta, 2007).

Importa, neste contexto, independentemente das práticas adotadas no desenvolvimento da abordagem à linguagem escrita, transmitir e potencializar a *segurança e a confiança* necessárias à criança para que esta possa, nos níveis educativos seguintes, sentir-se *confiante nas suas aprendizagens*. Neste sentido concorre a ideia de Sanches (2012, pp. 58-59) quando refere que «**as crianças podem ser ajudadas pelo adulto [educador] a aprenderem a desenvolver sentimentos "adequados"**, como por exemplo a **criar confiança em si próprio e auto-estima positiva**»,[279] também no que aos conhecimentos sobre a linguagem escrita respeita. Todavia, consideramos que deve o *educador ser detentor dessa mesma segurança e confiança*, na sua forma de atuar e desenvolver estratégias e atividades relacionadas com este tipo de linguagem, para que o possa transmitir às crianças, porque acreditamos que *ensinamos mais por aquilo que somos, do que por aquilo que sabemos*.

C – A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Não sendo objetivo deste estudo perspetivar o papel da linguagem escrita no quadro da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, esta questão surgiu naturalmente e tornou-se patente no discurso das protagonistas, pelo que se nos torna necessário refletir um pouco sobre a mesma.

Num estudo por nós desenvolvido sobre esta temática (Horta, 2010, p. 97), concluímos que

> «um desafio importante para educadores, professores e órgãos de direção dos agrupamentos de escolas, será o de possibilitar a continuidade educativa, no sentido de criar e aprofundar relações e espaços de conhecimento face ao trabalho que "compete" e que é desenvolvido nestes dois níveis educativos, bem como formas de colaboração e de cooperação que possibilitem uma gestão flexível dos respetivos currículos e a sua efetiva articulação».

Recorremos a esta consideração por entendermos ainda ser necessário este entendimento, em particular junto de algumas das protagonistas deste estudo, como é o caso de Isabel e de Rita.

[279] Sublinhado no original.

Efetivamente assumimos a *educação pré-escolar como o primeiro passo no processo de abordagem à linguagem escrita*, assistida por um educador com intencionalidade educativa correspondente aos interesses e necessidades das crianças, enquanto parte constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, eventuais formas de colaboração e de cooperação entre os dois níveis educativos, com vista a uma gestão flexível dos respetivos currículos e a sua efetiva articulação, *não significa a antecipação do ensino formal* que se deseja e sabe acontecer no 1.º ciclo do ensino básico, através da antecipação «de métodos, técnicas e conteúdos curriculares» (Serra, 2004, p. 109) daquele nível de ensino.

Tal como as protagonistas deste estudo encaram os documentos normativos e orientadores da sua ação pedagógica, particularmente as OCEPE e as MA, deve, de igual modo, a comunidade educativa encarar o currículo destes dois níveis educativos como um "texto aberto" (Marques, 2003), com vista a uma *articulação curricular ativa*, definida por Serra (2004)[280] como aquela em que *educadores e professores assumem as diferenças e semelhanças entre estes dois níveis educativos como uma mais-valia na possibilidade de trabalharem conjuntamente*, sendo levados a tomar decisões e a participar de forma ativa na sua concretização, aumentando, desta forma, o compromisso de todos os envolvidos para com a tarefa (Reyes Santana, 2002).

Neste contexto, tal como Reyes Santana e Cayetano Gómez (2003), também nós defendemos a necessidade de se instaurar um *paradigma de cooperação entre docentes*, à semelhança do que existe entre educadores e técnicos de diferentes áreas, para se dar uma melhor resposta às necessidades educativas das crianças. É através do diálogo e da compreensão entre os docentes dos dois níveis educativos que assentam as perspetivas de valorização e oportunidade do modo de aprender das crianças, nas suas diferentes fases de desenvolvimento, devendo ser alimentado «o *espaço entre-fronteiras* com dinâmicas frutuosas»[281] (Vasconcelos, 2014a, p. 80).

É definido no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto a responsabilidade do educador no sentido de «promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória», no entanto, «não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida».

[280] Esta autora apresenta ainda outros dois tipos de articulação curricular: a passiva, que se caracteriza por um certo desinteresse face à problemática, tanto por parte de educadores como de professores e que pode ser evidente na sua falta de comparência às reuniões de articulação curricular organizadas pelos Conselhos de Docentes e/ou direções de Agrupamentos; e a reservada que, situada teoricamente entre a articulação curricular ativa e a passiva, é caracterizada por uma postura, por parte dos docentes, de uma atitude menos voluntariosa, mais expectante, não se empenhando todas as vontades e recursos, mas sim esperando que algo aconteça (Serra, 2004).
[281] Itálico no original.

O que se pretende não é uma ideologia de "escolarizar" e "academizar" (Moss, 2013; Vasconcelos, 2014) a prática que se desenvolve no jardim de infância. São os dados da OCDE (2006) que nos revelam que, no domínio da infância, ouvimos cada vez mais um discurso estreito e fundamental focado na preparação para a escola do 1.º ciclo, falando-se mesmo numa "abordagem pré-escolar para a infância", assistindo-se, em alguns países, a uma tendência generalizada para escolarizar, sendo a educação de infância "colonizada" pelo ensino obrigatório.

Essa pressão, que algumas das nossas protagonistas afirmaram sentir, designadamente no que respeita à abordagem à linguagem escrita que é desenvolvida na educação pré-escolar pode levar alguns educadores a adotar os conteúdos e os métodos do 1.º ciclo, com *práticas inadequadas*, centradas nas aprendizagens cognitivas do ensino básico, o que tem, naturalmente, um efeito negativo sobre a aprendizagem (a médio e longo prazo) das crianças (OCDE, 2006).

No mesmo sentido concorre a ideia de Armstrong (2008, p. 87) quando afirma que «[i]mpedir que as crianças pequenas brinquem, tenham tempo para usar a sua imaginação e interajam livremente com o mundo a seu redor contribui para a aceleração, fragmentação e deterioração das possibilidades de desenvolvimento da criança».

Tais assunções evidenciam que a forma como se encara a *articulação* entre estes dois níveis educativos, tendo a abordagem à linguagem escrita um papel particular neste contexto, *está diretamente condicionada pela maneira como os profissionais envolvidos assumem (e substanciam) a educação de infância*, designadamente no que respeita às especificidades do modo de aprender por parte das crianças deste nível educativo.

Situamo-nos e revemo-nos na posição refletida por Vasconcelos (2014a, p. 63), pois como «profissionais atentos preocupa-nos a desvalorização do jogo na pedagogia da infância. O jogo é a forma espontânea e natural de a criança se construir a si própria e de comunicar com o mundo. Este facto não pode ser descuidado».

Por outro lado, esta situação também pode encontrar explicação no facto de que em «média, nos países da OCDE, o ensino da leitura, escrita e literatura, matemática e ciências representa 48% do tempo de instrução obrigatória para o grupo dos 9-11 anos de idade» (OCDE, 2010, p. 4). Por conseguinte, se pensarmos que o 2.º ciclo poderá exercer algum tipo de "pressão" sobre o nível educativo anterior, no que ao ensino da escrita respeita, tido como a primeira etapa na aprendizagem formal deste tipo de linguagem, facilmente se entende que será sobre a educação pré-escolar que cairão as maiores influências por parte do 1.º ciclo, no sentido de "exigirem" uma maior (o que não significa melhor) preparação por parte das crianças, o que leva, naturalmente, à antecipação deste nível educativo.

Nunca é demais recordar que à «educação de infância estão inerentes metodologias e práticas docentes próprias a este nível educativo que lhe conferem uma singularidade única. Não tentemos desvirtuar este nível educativo, copiando procedimentos do nível educativo seguinte, com a falácia de estarmos a preparar crianças para a escolaridade obrigatória» (Serra, 2004, p. 110).

Deve, sim, o educador estimular um *sentimento de segurança*, concorrendo para o desenvolvimento da autoestima por parte das crianças, para que estas se sintam seguras em relação aos seus saberes e aprendizagens na *transição para o nível educativo seguinte*, fazendo-as acreditar naquilo que elas são capazes de fazer.

D – A DIMENSÃO REFLEXIVA E A PERSPETIVA DE APRENDIZ

As salas de jardim de infância devem constituir-se como espaços de aprendizagem e desenvolvimento, em que as crianças recebem, respondem e participam ativamente na construção de um conhecimento partilhado. Nesse sentido, também as oportunidades de desenvolvimento profissional têm que proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que motivem os professores a *refletir sobre o seu pensamento e sobre a sua prática*, através da interação entre o seu conhecimento, também construído sobre a sua experiência e a dos outros, designadamente a resultante da investigação, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino (Day, 2001), a que constantemente são chamados a responder como atores sociais e geradores de conhecimento, encarando-os como desafios e metas de aprendizagem a alcançar.

Do que este processo investigativo nos permitiu conhecer, acreditamos que a participação neste estudo, de forma mais circunstancial ou como protagonista do mesmo, levou as educadoras implicadas a um (des)envolvimento no seu próprio processo de abordar (e explicitar) a linguagem escrita, não tendo receio de expor as suas ideias e mesmo demonstrando a ambição de vir a receber formação na área, com vista a uma partilha de experiências, num processo de *reflexão partilhada*.

A ideia de reflexão na e sobre a ação emerge em todos os grande pedagogos que, cada um à sua maneira, consideraram o educador/professor um inventor, um pesquisador, um improvisador, que não receia fazer "novo e diferente", um aventureiro que percorre caminhos nunca dantes trilhados e que se pode perder, caso não reflita de forma ativa sobre o que faz, retirando ilações sobre a sua própria conduta (Perrenoud, 2008).

Consideramos que a nossa presença nos diferentes contextos proporcionou o desenvolvimento de um processo de *reflexão reativa*, uma reflexão na e sobre a prática, o que originou, de forma quase imediata, alguma *inovação nas estratégias apresentadas às crianças e nos modos de fazer a abordagem à linguagem escrita* na educação pré-escolar por parte de algumas delas, com vista a uma *melhoria refletida da sua prática educativa*. Perrenoud (2008, p. 13) salienta o facto de que essa «capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais» a que cada educador se permite ter acesso.

Contudo, ainda de acordo com o mesmo autor (*ibidem*) todos nós, profissionais da educação, refletimos na e sobre a ação, o que não quer dizer que sejamos profissionais reflexivos, uma vez que uma prática reflexiva implica uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.

Um aspeto muito importante em todo este processo foi o facto de termos sentido que as educadoras em causa, de forma mais ou menos evidente e "adequada", tentam ajustar a sua prática às *necessidades educativas e aos interesses das crianças* no que a esta área respeita, pois é *por elas, com elas e para elas* que deve concorrer o trabalho pedagógico do educador de infância, independentemente da área de conteúdo ou domínio a que se reporta.

Limites e relevância do estudo

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a nossa investigação em simultâneo com a nossa atividade profissional, a tempo integral. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que desejaríamos e dificultou a sua concretização, tanto nos diferentes períodos de recolha de dados, como posteriormente na fase de redação final do texto.

Ao optar por um estudo de natureza qualitativo-interpretativa, na sua variante de estudo de caso, por pretendermos desenvolver uma investigação em educação, estávamos convictos das suas particularidades, designadamente o envolvimento pessoal do investigador requerido por este tipo de investigação (Morgado, 2012).

Entendemos a realidade educativa como complexa e mutável, pelo que as estratégias para a captar e compreender não se constituem senão como meras tentativas de aproximação, realizadas por um sujeito, que é, ele próprio, indissociável dessa realidade (Horta, 2010).

Foi nesse sentido que nos esforçámos, no desenvolvimento do estudo, por adotar uma atitude reflexiva e uma abordagem ativa de nós mesmos e dos outros, designadamente na análise de conteúdo dos dados, tentando tomar consciência simultaneamente das nossas complexidades e subjetividades, por forma a incorporá-las criativamente no nosso trabalho (Vasconcelos, 1997).

É Coutinho (2011, p. 196) quem refere, a propósito da análise de conteúdo, que o

> «maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de "técnicas de rotura" face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa».

Estamos, de igual modo, conscientes desta limitação espácio-temporal, mas a realização das entrevistas e a consequente análise de conteúdo foi um passo determinante para, na fase seguinte, preparar as sessões de observação e o instrumento que nos permitisse recolher os restantes dados, instrumento esse que foi construído com base na análise de conteúdo feita às entrevistas.

Por sabermos que a natureza do estudo pode induzir distorções de análise, o que torna necessária uma atenção particular à coerência interna dos procedimentos metodológicos, nomeadamente em termos de assegurar a validade da investigação (Horta, 2010), foi nossa permanente preocupação a validação fenomenológica dos diferentes procedimentos, o que nos levou a dar deles um *feedback* constante dos procedimentos adotados e dos consequentes resultados às protagonistas, bem como o recurso a especialistas.

Ora, se pensarmos que todo este processo – desde a entrevista inicial às sessões de observação (duas a cada uma das oito protagonistas) decorreu num ano letivo em que tivemos que conciliar o desenvolvimento total da nossa atividade profissional com o processo de recolha e tratamento de dados, o nível de exigência ambicionado pode ter-se feito sentir na perfeição que almejávamos ter alcançado, apesar de todos os esforços para que tal não sucedesse. Contudo, apesar de sabermos da falta de tempo sentido como necessário para um devido distanciamento do próprio texto, que nos permitisse analisar e refletir sobre todas as evidências reveladas, sentimos a nossa evolução pessoal e profissional espelhada no decorrer do mesmo.

Com o desenvolvimento do estudo, em que pretendíamos obter um melhor conhecimento das práticas relativamente à abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, abrindo-as e alimentando-as com o contributo de propostas vindas da nossa prática de investigadores sem, no entanto, estas assumirem o valor de asserção científica e, dado o seu carácter descritivo, não é nossa pretensão predizer ou controlar e/ou generalizar conclusões. Pretendemos, sim, produzir interpretações em contexto, cujo carácter heurístico e holístico nos permite esclarecer, esperamos, o sentido do fenómeno em estudo e contribuir para a descoberta de significados que o permitam interpretar (Merriam, 1988).

Todavia, consideramos que as conclusões por nós refletidas – tomada em consideração a situação em si, tal como o contexto em que a mesma se desenvolveu, tendo em conta que estas situações são, pela sua natureza, irrepetíveis (Reyes Santana, 2003) – poderão servir de ponto de partida para o desenvolvimento de outros estudos, pois as evidências demonstradas, no que à abordagem à linguagem escrita respeita, serão úteis para o aprofundamento da compreensão do modo de agir destes ou de outros sujeitos, neste ou noutros contextos, a fim de situar a elaboração e a (re)construção do conhecimento num quadro complexo e em permanente evolução (Schulman, 1987; Bronfenbrenner, 2002).

No que à relevância do estudo respeita, pensamos que o desenvolvimento desta investigação contribuiu para estreitar laços entre a investigadora e as educadoras no terreno, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objetivos em todas as fases de recolha de dados, com o estudo e a sua pertinência (Horta, 2007), bem como o clima de à vontade terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade na profissão e (futura) formação.

Além disso, acreditamos que todos os momentos informais em que tivemos oportunidade de partilhar ideias com as protagonistas e com outros profissionais de educação, entre educadores e professores, nos momentos em que se reuniam para "tomar café", terão contribuído para estreitar laços de confiança e, diríamos mesmo, de amizade. Não podemos deixar de salientar, mais uma vez, a sua disponibilidade e o incentivo permanente ao sucesso na concretização deste estudo, presentes em todo o processo, desde o contacto inicial até à fase final da redação do texto, por parte das protagonistas, afastando eventuais questões que pudessem surgir da sua parte junto da investigadora – dado tratar-se de alguém que, exercendo funções numa instituição formadora de educadores e professores, pudesse ser vista como supervisora.

É neste contexto que esperamos que o presente estudo se possa vir a revelar útil para fornecer algumas indicações acerca da forma como se desenvolve a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação e Ciência e de todas as variáveis implicadas no processo.

Pistas de trabalho futuro

Conjugando os resultados do estudo com a nossa experiência, tanto no desempenho dessas funções, como nas de formadora e supervisora numa instituição de formação, que vimos desenvolvendo de há uns anos a esta parte, consideramos que se justifica apresentar algumas pistas e perspetivas de trabalho futuro.

PERSPETIVAS DE PARTILHAR EXPERIÊNCIAS

Considerando, tal como é corroborado pelo estudo, o papel determinante do educador de infância na construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita na criança em idade pré-escolar, tendo em vista a posterior aprendizagem formal da mesma, julgamos ser de primordial importância a criação de oportunidades de partilha e cruzamento de saberes, de experiências e de conhecimentos entre docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, tendo a linguagem escrita como foco central.

Através destes encontros formais e organizados, acreditamos que poderemos contribuir para um espaço e um tempo em que cada um dos docentes dos diferentes níveis educativos terá a oportunidade de dar a conhecer, no sentido de uma partilha cooperada de aprendizagem mútua, a especificidade da linguagem escrita, salientando a forma como é inicialmente abordada e posteriormente ensinada, tendo em vista um bem comum: «*proporcionar às crianças* situações que fomentem e permitam dar intencionalidade ao seu *desenvolvimento pessoal e social*»[282] (Vasconcelos, 2014a, p. 72), no sentido de as ajudar «a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes» (Serra, 2004, p. 14), valorizando as pequenas coisas da vida.

[282] Itálico no original.

PERSPETIVAS DE FORMAÇÃO CONJUNTA

Por sabermos, tal como o afirma Nóvoa (2014, p. 29), que a «produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a imensas interações e partilhas», consideramos premente a formação de educadores de infância na área da abordagem à linguagem escrita, tal como nos foi sendo solicitado pelas educadoras no terreno com quem fomos mantendo contacto.

Não ambicionamos proporcionar esta formação numa perspetiva de ensinar o "como" fazer a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, mas sim incentivar à partilha de experiências, de dúvidas e ao incremento de um questionamento permanente no desenvolvimento das práticas dos educadores. Por outro lado, almejamos desenvolver nuns casos e aprofundar noutros o sentimento de confiança perante o trabalho que desenvolvem nesta área.

Temos consciência de que não teremos grandes conceitos a ensinar, pois acreditamos que os educadores estão na posse dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento desta área, mas esperamos poder contribuir para uma organização e, quiçá, evolução das suas concepções em relação a este tipo de linguagem, com vista a uma mudança positiva e a um processo de melhoria nas suas práticas, tal como tivemos oportunidade de assistir junto de algumas protagonistas deste estudo.

PERSPETIVAS DE APROFUNDAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL

Temos consciência, tal como Nóvoa (2014), que a formação de professores e educadores será, presumivelmente, a área mais sensível das mudanças que constantemente ocorrem (e continuam a ocorrer) no setor educativo: na formação inicial não se formam apenas profissionais, antes se produz uma profissão. Concordamos, de igual modo, com este autor, quando refere que é necessário adotar «*modelos profissionais*[283], baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas» (op. cit., p. 26).

Através dos contactos permanentes que mantemos com os educadores no terreno, através da supervisão das práticas pedagógicas do curso de mestrado em educação pré-escolar, é nossa intenção continuar a desenvolver e, agora, aprofundar estas relações, com vista à construção e valorização de modelos profissionais junto dos nossos alunos.

[283] Itálico no original.

Desejamos educadores que não se limitem a imitar outros educadores, mas que aprendam a arte do artesão, pois, segundo Mónica (2014, p. 232), «ensinar a ensinar é semelhante à passagem do segredo entre um mestre e um aprendiz». Ambicionamos educadores que adotem uma postura analítica, crítica, investigativa e reflexiva, não só em relação ao desempenho dos educadores que os acompanham (supervisores cooperantes e supervisora institucional), como também ao seu próprio desempenho, enquanto agente social numa prática culturalmente situada, ambicionando o conhecimento de estratégias específicas de intervenção e atitudes potencializadoras do desenvolvimento da linguagem, no comprometimento da educação das crianças numa nova sociedade.

Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

Em termos pessoais e profissionais não nos consideramos a mesma pessoa que éramos aquando do início da investigação.

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, este estudo assume uma importância inigualável. Na verdade, conseguimos ter consciência, no desenrolar de todo o processo investigativo, desde o delineamento (teórico) do processo de investigação até à redação das linhas do presente capítulo, passando pelas diversas fases de "visita" ao terreno nos seus diferentes momentos e contextos, da nossa evolução, em termos conceptuais e epistemológicos.

Sentimos que evoluímos muito na nossa capacidade de reflexão e, diríamos mesmo, de escrita, o que nos ajudou a evoluir bastante na nossa forma de ser educadora, docente e supervisora institucional, em contexto de formação de educadores e professores, o que se reflete, naturalmente, na nossa forma de ser e de estar, como pessoa e como profissional.

Adaptamos, neste contexto, as palavras de Holly (2013, p. 271), em que esta autora salienta a importância da escrita por parte de educadores e professores, como uma forma de investigarem, refletirem e agirem sobre a sua própria ação educativa: «nós escrevemos a partir de um ponto de vista e as nossas palavras têm o poder de transformar os outros e a nós próprios»[284], acrescentando ainda que «a maioria das pessoas descobre que a *escrita sobre o projeto* é a parte mais criativa da investigação»[285]. Também nós o descobrimos.

Para nós ficou claro que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos: crianças, educadores, professores, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e de nós próprios.

---

[284] «We write from a point of view, and our words have the power to transform others and ourselves» (no original).

[285] «most people find *writing about* the Project to be the most Creative part of the research» (no original).

Podemos afirmar que nos ajudou, em termos de conhecimentos, acima de tudo, a adquirir uns e a aprofundar outros, com vista a um melhor desempenho:

- No âmbito da abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar e, concomitantemente, à importância do papel do educador neste domínio, em termos do sucesso educativo das crianças;
- Na aceitação de diferentes formas de abordar e desenvolver a linguagem escrita na educação pré-escolar, em que a pessoa do educador é quem dita as suas concepções e estratégias, na convicção de que está a dar o seu melhor em prol de um saudável desenvolvimento por parte das crianças;
- E, por fim, mas não menos importante, no âmbito da formação de alunos, futuros professores e educadores de infância: como docente nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional I, II e III, da Licenciatura em Educação Básica; como supervisora da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar; e como docente da unidade curricular Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita, dos mestrados em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Consideramos que as aprendizagens efetuadas com o desenvolvimento deste trabalho investigativo nos permitirão ajudar, de uma forma mais responsável e integrada, a desenvolver um trabalho de parceria com as educadoras cooperantes, com quem desenvolvemos a nossa atividade profissional de uma forma quase diária, pois cremos que só aceitando as suas concepções e modos de estar na educação, poderemos desenhar futuras formas de trabalho conjunto.

No término deste trabalho de investigação, consideramos que alcançámos os objetivos a que nos tínhamos proposto e que demos resposta às questões levantadas quando nos propusemos à concretização do mesmo. No entanto, estamos conscientes de que muitos outros almejávamos alcançar mas esses não caberiam no âmbito deste estudo, onde deixamos uma "porta aberta" para a construção de outros planos de investigação a serem desenvolvidos por nós ou por alguém que se interesse por esta área da educação pré-escolar.

Também não temos, assim como nunca o tivemos (desde o início do seu delineamento) a pretensão da sua generalização, como já tivemos oportunidade de o referir, mas se de generalização poderemos falar, no "nosso sentido", gostaríamos que todos os (futuros) educadores que vierem a ter oportunidade de o ler, pelo menos pensassem: «Já aprendi algo mais com esta leitura» ou ainda «Algumas questões aqui presentes levam-me a refletir sobre a minha própria prática educativa».

É este o nosso objetivo final.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos especificados para este estudio, las preguntas de investigación que orientaron su realización y realizada la presentación y el análisis interpretativo de los datos, así como su análisis de conjunto, es el momento de presentar nuestras conclusiones, que se resumen en cinco aspectos principales: los resultados del estudio, los límites y la relevancia del mismo, algunas pistas de investigación futura y las contribuciones del estudio, tanto en términos personales como profesionales.

Resultados del estudio

En nuestra investigación, pretendíamos obtener respuesta a la cuestión sobre la forma en que se aborda el lenguaje escrito en la etapa final de la Educación Infantil.

La consulta analítica de sesenta Proyectos Curriculares de Grupo (PCGs) realizados por educadoras que desempeñan funciones en los jardines de infancia de la red pública del Ministerio de Educación en la región oriental del Algarve, realizada con el objetivo de conocer la forma en que se explicita la intencionalidad educativa en relación con el tratamiento de la lengua escrita en los citados PCGs, nos permitió proceder a la selección de ocho de estas educadoras, que se convirtieron así en protagonistas del estudio, a las que entrevistamos y cuya práctica educativa observamos, permitiéndonos así el logro de los objetivos propuestos.

De esta forma, nuestros objetivos fueron: identificar las principales estrategias y actividades relacionadas con la escritura desarrolladas por las educadoras en la etapa citada, conocer la interpretación que las educadoras hacen de los documentos titulados *Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil* (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; ME, 1997) y *Metas de Aprendizaje* (*Metas de Aprendizagem*; ME, 2010), como estrategia de desarrollo del currículum nacional; así como conocer si consideran al segundo de los documentos como una estrategia para la consecución de una educación de calidad y mejores resultados educativos en lo que respecta al lenguaje escrito.

Pretendíamos, además, conocer la posición de las educadoras respecto al papel que atribuyen al tratamiento de la lengua escrita como un factor potencial de éxito educativo, así como si las educadoras tienen conciencia de la relevancia de su papel en el tratamiento de la escritura desarrollado en la educación infantil, como elemento propiciador de futuro éxito educativo.

Con la intención de obtener un conocimiento *comprensivo* (Santos, 2003), optamos por un estudio de carácter cualitativo, en su variante de estudio de casos múltiples, habiendo centrado el estudio en procedimientos interpretativos y heurísticos de análisis e interpretación de los datos, sin restar importancia por ello a algunos procedimientos

estadísticos elementales, a los que recurriríamos siempre que se considerara necesario, en el sentido de dar mayor rigor y sistematización a la información.

Considerando el objeto de investigación, así como el marco teórico y metodológico que lo sustenta desde el punto de vista conceptual, estructuramos el estudio en varias fases, con objetivos específicos y con recolección, tratamiento y análisis de datos también diferenciados en cada una de esas fases, aunque complementarios. Desde el punto de vista técnico y de acuerdo con lo anterior, hemos optado por procedimientos de naturaleza interpretativa, recurriendo al empleo de tres técnicas de recogida de datos: el análisis documental, la entrevista y la observación directa, como hemos explicado ya en su momento.

La aplicación de estos tres instrumentos de recolección de datos nos permitió conocer tanto lo que fue planificado por las educadoras (a través de los PCGs), como conocer la explicación que éstas daban de esas mismas planificaciones (a través de entrevistas) y lo que fue realmente implementado después en las aulas (a través de sesiones sucesivas de observación), así como lo que las educadoras piensan sobre su propia actuación pedagógica (entrevistas post-observacionales), como forma de establecer la coherencia entre pensamiento (o deseo) y acción de las protagonistas de este estudio en relación con el tratamiento didáctico de la escritura.

Tras el tratamiento exhaustivo y minucioso al que fueron sometidos los datos recogidos, podemos concluir que la forma en que se desarrolla el tratamiento de la escritura en la Educación Infantil es el resultado de un conjunto de factores de naturaleza diversa, que se constituyen en una simbiosis compleja cuyo microanálisis procuraremos sistematizar a continuación:

A – LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS COMO GESTORES CURRICULARES

Revisando el estudio realizado, a través de sus distintas etapas y de la configuración de este informe final, creemos que es necesario iniciar este epígrafe con la cita que sigue a continuación, por haber sido, posiblemente, la mayor y más importante conclusión que hemos obtenido con la realización de este trabajo:

> "El desarrollo profesional se asienta fundamentalmente en el cambio del pensamiento y de la práctica –y de los contextos donde ocurren– en el sentido de mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, proporcionar mejores oportunidades para que logren mejores resultados. Con todo, las decisiones sobre el cambio en la práctica deben estar en manos del docente, de la misma forma que el aprendizaje está, en última instancia, en manos de cada alumno" (Day, 2001, p. 293, traducido de la versión en portugués).

Ciertamente, es en la *persona del educador*, en cuanto actor social, técnico, profesional reflexivo, maestro y artesano (Paquay, 1994) donde se asiente la forma en que va a concebir, planificar y desarrollar la intencionalidad educativa, en una *gestión curricular*, que se pretende que sea integrada y sustentada en una *reflexión en y sobre la práctica*, cuyo proceso se espera ver reflejado en el correspondiente Proyecto Curricular de Grupo.

Es en ese documento en el que estas educadoras reflejan sus intenciones de trabajo, asumiendo su planificación curricular anual, tras el reconocimiento de las necesidades e intereses del alumnado con el que trabajan, en conjunción con los documentos normativos y orientadores de su acción educativa, particularmente las Orientaciones Curriculares, las Metas de Aprendizaje, el Oficio Circular 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de noviembre, y el Proyecto Educativo de Centro (Projeto Educativo de Agrupamento).

En virtud del protagonismo y del sentido educativo que este tipo de instrumentos permite (Zabalza, 2001), las *características personales únicas de cada docente*, como un ser holístico y como profesional de la educación, en la concepción más amplia del término, son, naturalmente, evidentes en su modo de construir y gestionar el currículum.

En este sentido, también tomamos conciencia de que

> "muchas reformas educativas y teorías del cambio actuales se asientan en el presupuesto de que, una vez que no todo está bien en las escuelas (verdadero), la reforma y el cambio sólo pueden ayudar a resolver la situación (falso) [...] El docente se constituye en elemento clave de este sistema de ejecución, pero se destacan los aspectos técnicos de su profesionalidad y no su *biografía profesional* – las misiones y objetivos personales que subyacen en su sentido de vocación y de profesionalidad comprometida" (Goodson, 2008, p. 133, traducido de la versión portuguesa).

Es al final de este trabajo cuando ciertamente sentimos esta realidad como verdadera, lo que, en cierto modo, conecta con nuestras convicciones presentadas en el Capítulo I: la *persona del docente*, con todas sus concepciones, experiencias y formas de ser y de estar, aliadas con la forma en que asume el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar, es determinante en su acción como profesional de la educación, al obtener como resultado que el proceso evolutivo como educadoras, a lo largo de sus carreras profesionales, fue el aspecto que más se evidenció en la construcción de su PCG y, consecuentemente, en relación con la forma de abordar el lenguaje escrito en este nivel educativo.

Según Borges (2012, p. 431),

> "aprender a ser profesor es, fundamentalmente, un proceso dinámico que se inicia con la formación inicial y se va construyendo y reconstruyendo a lo largo de la vida profesional, a la par del desarrollo personal, la historia de vida de los protagonistas y sus singularidades personales".

En verdad, la diversidad de las características personales y de las diferentes trayectorias personales, profesionales, escolares y de formación de las protagonistas se ven reflejadas en su pensamiento, en su discurso y en su modo de actuar, lo que nos lleva a considerar al docente como un todo en el desarrollo de sus prácticas, porque "es su *yo mismo* el que da significado al sentido del acto de enseñanza y aprendizaje" (Day, 2001, p. 315, traducido de la versión en portugués).

Siendo así, no son precisamente las reformas, a través de la publicación de la legislación y de documentos normativos, asociadas a la oferta formativa (necesaria y apremiante en lo que respecta a la temática de este estudio), las que ayudan a cambiar las prácticas inadecuadas –ni a mejorar las que ya eran adecuadas– en el tratamiento de la escritura en Educación Infantil o a transmitir seguridad y confianza a las educadoras que promueven experiencias desafiantes e integradas en la experiencia educativa global de los niños y niñas con los que trabajan.

Es la persona que subyace al docente la que realmente podrá determinar los cambios necesarios para el desarrollo de su acción educativa, en una simbiosis completa entre su motivación y la mirada atenta a las necesidades y expectativas del alumnado con el que trabaja.

B – LA LENGUA ESCRITA VISTA POR UN GRUPO DE EDUCADORAS

La forma de abordar y asumir el tratamiento de la lengua escrita en la práctica educativa de estas educadoras es acorde con la forma en que ellas mismas conciben a los niños y niñas, su forma de aprender y su proceso de desarrollo.

Constituye un consenso entre las protagonistas del estudio que la postura del educador, sea ésta positiva o indiferente, ante esta forma de lenguaje, va a influir en la actitud de los niños y niñas ante la misma, por lo que el tratamiento que se da al lenguaje escrito en la educación infantil va a *facilitar los aprendizajes futuros* del alumnado, contribuyendo así al éxito en todas las dimensiones del desarrollo, particularmente el educativo, siendo también considerada como un componente del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning).

Como tal, es necesario subrayar que el lenguaje escrito es considerado por ellas no sólo como un acto mecánico de producción caligráfica (handwriting) y entrenamiento del

trazo, sino esencialmente como *lenguaje*. Entendida globalmente como una *forma de expresión y comunicación*, a la que los niños y niñas tienen acceso de formas variadas, particularmente a través del dibujo, en cuanto representación gráfica de sus vivencias, siendo la utilidad de esta forma de lenguaje para su vida futura el aspecto más evidente en el resultado de este estudio.

Es en la organización y gestión del ambiente educativo promovido por las educadoras, proporcionando un *espacio apropiado para la exploración del lenguaje escrito* con materiales diversificados y con propuestas desafiantes y motivadoras para el alumnado, donde las *actitudes de apoyo y de estímulo* ganan consistencia, con vistas a la evolución de sus concepciones precoces, en un ambiente que se pretende "*comunicativamente estimulante*".

De ese *ambiente "comunicativamente estimulante"* forman parte los *diálogos* y la postura de un educador que incita al alumnado a la *reflexión sobre el lenguaje escrito*: llevándolo a pensar cómo se puede escribir una palabra, qué letras deben ser utilizadas, procurando otras palabras con letras o sílabas iniciales idénticas, entre otras cuestiones que pueden ser planteadas. De esta posición, que tuvimos la oportunidad de observar en las prácticas desarrolladas por algunos de nuestras protagonistas (Julia, Adriana, y Beatriz Clara), nos explica Ríos (2014, p. 28) que se trata de un procedimiento "fundamental para ayudar a construir el principio alfabético y en la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito".

Cada educadora, como profesional que valora la experiencia de los niños en esta área, ofrece una *sensibilización para la escritura* que los niños se conciencien de *ciertas características de esta forma de lenguaje* y que adopta el papel de "modelo escritor" 'y de mediador entre el alumnado y lo escrito, animándoles a reflexionar sobre este tipo de lenguaje. Téngase en cuenta, sin embargo, que algunas de ellas comparten la convicción de que el tiempo en el jardín de infantes es el *tiempo ideal para jugar*, en el que cualquier educador debe tener en cuenta la motivación intrínseca del niño o la niña, siendo el aspecto lúdico el marco de referencia de su actuación (Horta, 2007).

Es importante, en este contexto, con independencia de las prácticas adoptadas en el desarrollo del enfoque de la lengua escrita, transmitir y mejorar l*a seguridad y la confianza* necesaria al niño para que pueda, en los siguientes niveles educativos, tener *confianza en sus aprendizajes.* En este sentido expresa su idea Sanches (2012, pp. 58-59), cuando afirma que "los niños pueden ser ayudados por el adulto (educador) a aprender a desarrollar sentimientos "apropiados", como, por ejemplo, a crear confianza en sí mismo y autoestima positiva'[286], también en lo que al conocimiento de la lengua escrita se refiere. Sin embargo, creemos que el educador debe tener esta misma seguridad y confianza en su

[286] Subrayado en el original.

forma de actuar y desarrollar estrategias y actividades relacionadas con este tipo de lenguaje, para que pueda transmitirla a los niños y niñas, porque pensamos que enseñamos más por lo que somos que por lo que sabemos.

C – LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Sin ser objetivo inicial de este estudio analizar el papel de la lengua escrita en la transición entre la enseñanza preescolar y el primer ciclo de la Educación Básica, la cuestión surgió naturalmente y se hizo evidente en el discurso de los protagonistas, y por lo tanto nos parece necesario reflexionar algo sobre ella.

En un estudio desarrollado por nosotros en este tema (Horta, 2010), se concluye que

> "Un importante desafío para los educadores, maestros y órganos de gobierno de las escuelas será el de posibilitar la continuidad educativa, en el sentido de crear y profundizar las relaciones y áreas de conocimiento hacia el trabajo que "compete" y que se desarrolla en estos dos niveles educativos, así como las formas de colaboración y cooperación que permitan una gestión flexible de los respectivos currículos y su articulación efectiva" (pág. 97).

Recurrimos a esta consideración porque creemos que todavía es necesario ese entendimiento, especialmente con algunos de las protagonistas de este estudio, como es el caso de Elizabeth y Rita.

Efectivamente, asumimos la educación preescolar como el primer paso en el proceso de acercamiento al lenguaje escrito, con la asistencia de un educador con una intencionalidad educativa que corresponde a los intereses y necesidades de los niños y niñas, como parte constitutiva del proceso de aprendizaje durante toda la vida. Sin embargo, cualquier forma de colaboración y cooperación entre los dos niveles educativos orientada a una gestión flexible de los respectivos currículos y su articulación efectiva, no significa la anticipación de la educación formal que se desea sucede en el primer ciclo de la Educación Básica, mediante la anticipación "de métodos, técnicas y contenidos curriculares "(Sierra, 2004, p. 109) de aquel nivel educativo.

Al igual que los protagonistas de este estudio afrontan los documentos normativos y orientadores de su acción pedagógica, especialmente las OCEPE y las MA, debe, así mismo, la comunidad educativa considerar el currículum de estos dos niveles educativos como un "texto abierto" (Marques, 2003) con vistas a una articulación curricular activa, definida por Serra (2004)[287] como aquella en la que los docentes asumen las diferencias y

[287] Esta autora presenta también otros dos tipos de articulación curricular: el pasivo, que se caracteriza por una cierta falta de interés en relación con el problema, tanto por los educadoras infantiles como por el profesorado de enseñanza básica, que se puede hacer evidente en su ausencia en las reuniones de articulación curricular organizadas por los Consejos de Profesores y/o directores de escuelas; y la reservado,

similitudes entre estos dos niveles educativos como una plusvalía por la posibilidad de trabajar juntos, siendo obligados a tomar decisiones y a participar activamente en su ejecución, lo que aumenta el compromiso de todos los involucrados en la tarea (Reyes Santana, 2002).

En este contexto, como Reyes Santana (2003), también abogamos por la necesidad de establecer un *paradigma de cooperación entre profesores*, similar a la que existe entre los educadores y técnicos de diferentes áreas para responder mejor a las necesidades educativas de las niñas y los niños. Es a través del diálogo y el entendimiento entre el profesorado de los dos niveles educativos que se basan las perspectivas de valoración y oportunidad del modo de aprender de los niños y niñas, en sus diferentes etapas de desarrollo, debiendo ser alimentado "el espacio fronterizo con dinámicas fructíferas[288]" (Vasconcelos , 2014A, pág. 80).

Se define en la Orden (Despacho) Nº 5220/97 de 4 de agosto la responsabilidad de los educadores en el sentido de promover la continuidad educativa en un proceso marcado por la entrada en la educación preescolar y la transición a la educación obligatoria", sin embargo, "no se pretende que la enseñanza preescolar está organizada en función de una preparación para la educación obligatoria, sino que se contemple en relación con la educación durante toda la vida".

El objetivo no es una ideología de "escolarizar" y "academizar" (Moss, 2013; Vasconcelos, 2014) la práctica que se desarrolla en el jardín de infancia. Son los datos de la OCDE (2006) los que nos revelan que, en el campo de la infancia, escuchamos cada vez más un discurso estrecho y fundamental enfocado en la preparación para la escuela del primer ciclo, hablándose incluso en un "enfoque preescolar de la infancia ", de forma que se observa en algunos países una tendencia generalizada a escolarizar, siendo la educación infantil "colonizada" por la educación obligatoria.

Esta presión, que algunas de nuestras protagonistas dijeron sentir, en particular con respecto al enfoque de la lengua escrita que se desarrolla en la educación pre-escolar, puede llevar a algunas educadoras infantiles a adoptar los contenidos y métodos del primer ciclo, con *prácticas inadecuadas*, centradas en los aprendizajes cognitivos de la Educación Básica, que, naturalmente, tiene un efecto negativo en el aprendizaje (a medio y largo plazo) de niñas y niños (OCDE, 2006).

En el mismo sentido, contribuye a la idea de Armstrong (2008, p. 87) cuando afirma que "evitar que los niños pequeños jueguen, tienen el tiempo para utilizar su imaginación

que, situada teóricamente entre la articulación curricular activo y la pasiva, se caracteriza por una actitud menos proactiva por parte de los profesores, más expectante, sin poner en juego todas las voluntades y todos los recursos, pero sí esperando que suceda algo al respetcto (Serra, 2004).

[288] Cursiva en el original.

libremente e interactuar con el mundo que les rodea contribuir a la aceleración, la fragmentación y deterioro las oportunidades de desarrollo del niño.

Tales creencias muestran que la forma en que se encara la *articulación* entre estos dos niveles educativos, en la que el enfoque de la lengua escrita tiene una función especial, *está directamente condicionada por la forma en que los profesionales involucrados asumen (y desarrollan) la educación de la niñez*, sobre todo en lo que respecta a la especificidad de la forma de aprendizaje de los niños y niñas de este nivel educativo.

Estamos ubicados y nos manifestamos en la posición reflejada por Vasconcelos (2014a, p. 63), ya que como "profesionales atentos nos preocupa la devaluación del juego en la pedagogía infantil. El juego es la forma espontánea y natural del niño de construirse a sí mismo y de comunicarse con el mundo. Este hecho no puede ser olvidado".

Por otro lado, esto también se puede explicar por el hecho de que en "promedio en los países de la OCDE, la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura, las matemáticas y la ciencia representa el 48% del tiempo de enseñanza obligatoria para el grupo de 9-11 años de edad "(OCDE, 2010, p. 4). Por lo tanto, si pensamos que el segundo ciclo puede ejercer algún tipo de "presión" sobre el nivel educativo anterior, en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, entendido como el primer paso en la enseñanza formal de este tipo de lenguaje, es de fácil comprensión que es en la educación preescolar donde caerán las mayores influencias en la parte del primer ciclo, en el sentido de "exigir" una mayor (lo que no significa mejor) preparación del alumnado, lo que conduce, naturalmente, a la anticipación de este nivel educativo.

Nunca está de más recordar que a la "educación infantil son inherentes metodologías y prácticas docentes propias de este nivel educativo que le confieren un carácter único. No podemos desvirtuar este nivel educativo copiando procedimientos del nivel educativo siguiente, con la excusa falaz de que estamos preparando a los niños y niñas para la educación obligatoria" (Sierra, 2004, p. 110).

Más bien debe el educador fomentar una sensación de seguridad, lo que contribuye al desarrollo de la autoestima de los niños y niñas, para que ellos se sienten seguros de sus conocimientos y aprendizajes en la transición al siguiente nivel de la educación, haciéndoles creer en lo que son capaces de hacer.

D – LA DIMENSIÓN REFLEXIVA Y LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ

Las aulas del jardín de infancia deben constituirse como espacios de aprendizaje y desarrollo, en los que los niños reciben, responden y participan activamente en la construcción de un conocimiento compartido. En este sentido, también las oportunidades de desarrollo profesional tienen que proporcionar una variedad de

experiencias de aprendizaje que motiven a los docentes a reflexionar sobre su pensamiento y sobre su práctica, a través de la interacción entre sus conocimientos, también construido a través de su experiencia y la de los otros, en particular la resultante de la investigación, con el fin de que sean capaces de asumir el desafío de los nuevos roles docentes (Day, 2001), a los que constantemente tienen que responder como actores sociales y generadores de conocimiento, viéndolos como retos y metas de aprendizaje a alcanzar.

De lo que este proceso de investigación nos permitió conocer, creemos que la participación en este estudio, de manera más circunstancial o como protagonista del mismo, llevó a las profesoras implicadas a un desarrollo en su propio proceso de abordar (y explicar) la lengua escrita, mostrando que no tienen recelo de expresar sus ideas e incluso demostrando la ambición de acudir a recibir formación en el área, con el fin de compartir experiencias en un proceso de *reflexión compartida*.

La idea de la reflexión en y sobre la acción surge en todos los grandes pedagogos que, cada uno a su manera, consideraron al educador/profesor como un inventor, un investigador, un improvisador que no tiene miedo de hacer algo "nuevo y diferente", un aventurero que recorre caminos nunca antes explorados y en los que podría perderse si no reflexiona activamente sobre lo que hace, estableciendo inferencias su propia conducta (Perrenoud, 2008).

Creemos que nuestra presencia en los diferentes contextos alentó el desarrollo de un proceso de *reflexión reactiva*, una reflexión en y sobre la práctica, lo que originó, casi de inmediato, alguna *innovación en las estrategias presentadas al alumnado y las maneras de enfocar la lengua escrita* en la educación preescolar por parte de algunas de ellas, con vistas a una *mejora reflexiva de su práctica educativa*. Perrenoud (2008, p. 13) pone de relieve el hecho de que esta "capacidad está en el núcleo del desarrollo permanente, en función de la experiencia de las habilidades y saberes profesionales" a los que cada docente se permite tener acceso.

Sin embargo, siempre según el mismo autor (*ibidem*), todos nosotros, profesionales de la educación, reflexionamos en y sobre la acción, lo que no quiere decir que seamos profesionales reflexivos, ya que una práctica reflexiva implica una actitud, una forma de identidad, un habitus.

Un aspecto muy importante en todo este proceso fue el hecho de haber tenido la sensación de que las educadores, de forma más o menos evidente y "adecuada", intentan ajustar su práctica a las necesidades educativas y a los intereses del alumnado en lo que a esta área respecta, pues és por éste, con éste y para éste para quienes se deben orientar el trabajo pedagógico del educador infantil, independientemente del área de contenido o dominio al que nos refiramos.

Límites y relevancia del estudio

En la realización de este estudio, nos hemos enfrentado a factores que limitaron su desarrollo. Entre ellos, destacamos el hecho de haber realizado toda nuestra investigación de forma simultánea con nuestra actividad profesional, a tiempo completo. Esto nos impidió dedicar a la investigación todo el tiempo deseado y retrasó su desarrollo, tanto en los diferentes períodos de recopilación de datos, como después en la fase de redacción final del texto.

Al optar por un estudio de carácter cualitativo-interpretativo, en su variante de estudio de caso, como vía deseada para desarrollar una investigación en educación, estábamos convencidos de sus particularidades, a saber, la implicación personal del investigador requerida para este tipo de investigación (Morgado, 2012).

Entendemos la realidad educativa como compleja y cambiante, por lo que las estrategias para captar y entender no se constituyen sólo como meros intentos de aproximación, realizadas por un sujeto, que en sí es inseparable de esta realidad (Horta, 2010).

Fue en este sentido que hemos intentado, en el desarrollo del estudio, adoptar una actitud reflexiva y un enfoque activo para nosotros y los demás, sobre todo en el análisis de contenido de los datos, tratando de tomar conciencia, simultáneamente, tanto de nuestras complejidades y subjetividades para incorporarlas creativa en nuestro trabajo (Vasconcelos, 1997).

Es Coutinho (2011, p. 196), quien refiere, en lo que respecta al análisis de contenido, que el

> "mayor interés de este instrumento polimorfo y polifuncional que es el análisis de contenido se encuentra - más allá de sus funciones heurísticas y verificativas- en el constreñimiento impuesto de alargar el tiempo que transcurre entre las intuiciones o suposiciones de partida y las interpretaciones finales. Al desempeñar el papel de "técnica de ruptura" frente a la intuición aleatoria y fácil, los procedimientos de análisis de contenido requieren la observación de un intervalo de tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción interpretativa".

Somos igualmente conscientes de esta limitación espacio-tiempo, pero la realización de las entrevistas y el análisis de contenido posterior fue un paso clave para, en la etapa siguiente, preparar las sesiones de observación y el instrumento que nos permitiese reunir los datos restantes, instrumento que fue construido con base en el resultado del análisis de contenido de las entrevistas.

Porque sabemos que la naturaleza del estudio puede producir distorsiones en el análisis, lo que hace necesaria una atención particular a la coherencia interna de los procedimientos metodológicos, especialmente al objeto de asegurar la validez de la investigación (Horta, 2010), fue nuestra preocupación constante la validación

fenomenológica de diferentes procedimientos, que nos llevó a una retroalimentación constante de los procedimientos adoptados y de los resultados consiguientes a los protagonistas, así como el uso de expertos.

Ahora, si pensamos que todo este proceso, desde la entrevista inicial a las sesiones de observación (dos para cada uno de los ocho jugadores) se llevó a cabo en un año escolar en el que tuvimos que conciliar el desarrollo integral de nuestra actividad profesional con el proceso de recolección y procesamiento de datos, el nivel de exigencia codiciado puede haberse dejado sentir en la perfección que anhelábamos lograr, a pesar de todos los esfuerzos para asegurar que eso no sucediese. Sin embargo, a pesar de que saber que la falta de tiempo apreciado como necesario para tomar el debido distanciamiento del propio texto, que nos permitiese analizar y reflexionar sobre todas las evidencias reveladas, sentimos nuestra evolución personal y profesional en el transcurso del mismo.

Con el desarrollo del estudio, con el que queríamos obtener un mejor conocimiento de las prácticas relacionadas con el enfoque de la lengua escrita en la educación preescolar, dándoles apertura y alimentándolas con la contribución de propuestas nacidas de nuestra práctica de investigación, sin que éstas asumieran, no obstante, el valor de afirmación científica y, dado su carácter descriptivo, no es nuestra intención predecir o controlar y/o generalizar los hallazgos. Sí tenemos la intención de producir interpretaciones contextualizadas, cuyo carácter heurístico nos permite aclarar, esperamos, el sentido del fenómeno en estudio y contribuir al descubrimiento de los significados que lo permiten interpretar (Merriam, 1988).

Sin embargo, creemos que las conclusiones que hemos reflexionado -teniendo en cuenta la situación en sí, así como el contexto en el que se desarrolló, y teniendo en cuenta que estas situaciones son, por su naturaleza, irrepetibles (Reyes Santana, 2003)- podrán servir como un punto de partida para el desarrollo de otros estudios porque las evidencias mostradas, en lo que se refiere al enfoque del lenguaje escrito, serán útiles para el desarrollo de una mejor comprensión del modo de acción de estos u otros sujetos, en este o en otros contextos, con el fin de situar la elaboración y la (re)construcción de conocimientos en un marco complejo y en evolución constante (Bronfenbrenner, 2002; Schulman, 1987).

En cuanto a la pertinencia del estudio, creemos que el desarrollo de esta investigación contribuyó al acercamiento entre la investigadora y las educadoras en el terreno de práctica de éstas, en la medida en que los contactos establecidos, la explicación clara de los objetivos en todas las etapas de la recolección de datos, así como las técnicas y su pertinencia (Horta, 2007), tanto como el clima de voluntad, han contribuido a la creación de un ambiente de confianza y una mayor complicidad en la profesión y la (futura) formación.

Por otra parte, creemos que todos los momentos informales en los que tuvimos la oportunidad de compartir ideas con las protagonistas y con otros profesionales de la educación, incluidos los educadores y profesores, cuando se reunían para tomar café, han contribuido a fortalecer los lazos de confianza e incluso diríamos, de la amistad. No podemos dejar de señalar, una vez más, su disponibilidad y la motivación permanente para el éxito en la consecución de este estudio, presente en todo el proceso, desde el contacto inicial hasta la fase final de la redacción del texto, por parte de las protagonistas, resolviendo eventuales cuestiones que pudieran surgir por su parte con la investigadora, ya que alguien que ejerce sus funciones en una institución de formación de docentes podía ser vista como supervisora.

Es en este contexto donde esperamos que, en última instancia, este estudio pueda resultar útil para proporcionar algunas orientaciones sobre cómo desarrollar el enfoque de la lengua escrita en la educación preescolar, en los centros infantiles de la red pública del Ministerio de Educación y Ciencia y de todas las variables involucradas en el proceso.

Orientaciones para futuros trabajos

La combinación de los resultados del estudio con nuestra experiencia, tanto en el ejercicio de esas funciones como en las de formación y supervisión en una institución de formación, que hemos desarrollado desde hace algunos años, creemos que es oportuno presentar algunas pistas y sugerencias de trabajo futuro en el área investigada.

PERSPECTIVAS DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS

Considerando que, como demuestra el estudio, el papel clave de la maestra de Educación Infantil en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en los niños y niñas de edad preescolar, con miras al0 posterior aprendizaje formal de la misma, creemos que es de suma importancia la generación de oportunidades para compartir y contrastar saberes, experiencias y conocimientos entre docentes de Educación Infantil y de primer ciclo de la Educación Básica, teniendo la lengua escrita como foco central.

A través de estas reuniones formales y organizadas, creemos que podremos contribuir a la creación de espacios y momentos en que cada uno de los docentes de los distintos niveles educativos tendrán la oportunidad de dar a conocer, hacia un intercambio cooperativo de aprendizaje mutuo, la especificidad de la lengua escrita, poniendo de relieve cómo se aborda inicialmente y cómo es enseñada más tarde, teniendo en cuenta un bien común: "*proporcionar a los niños y niñas* situaciones que fomenten y permitan dar intencionalidad a

su *desarrollo personal y social*[289]" (Vasconcelos, 2014a, p. 72), a ayudarles a "crecer en armonía, para ser ciudadanos responsables, a tener igualdad de oportunidades en la sociedad en la que viven y aprender a ser feliz" (Sierra, 2004, p. 14), poniendo en valor las pequeñas cosas de la vida.

PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN CONJUNTA

Porque sabemos que, tal como afirma Nóvoa (2014, p. 29), la "producción de una cultura profesional de los docentes es un largo trabajo llevado a cabo dentro y fuera de la profesión, que requiere enormes interacciones e intercambios", consideramos apremiante la formación de maestras de preescolar en el área del lenguaje escrito, como se nos ha solicitado por las educadoras con los que hemos mantenido contacto en el terreno.

No pretendemos proporcionar esta formación en la perspectiva de enseñar el "cómo" acercarse a la lengua escrita en la educación pre-escolar, sino para fomentar el intercambio de experiencias, de dudas y el incremento de un cuestionamiento permanente en el desarrollo de las prácticas de los educadores. Por otra parte, nuestro objetivo es desarrollar en unos casos y profundizar en otros el sentimiento de confianza durante el trabajo que desarrollan en esta área.

Somos conscientes de que no tendremos grandes conceptos para enseñar, porque creemos que los educadores están en posesión de los conocimientos necesarios para el desarrollo de esta área, pero esperamos poder contribuir a la organización y, quizás, la evolución de sus puntos de vista con respecto a este tipo de lenguaje, con orientación hacia un cambio positivo y un procesos de mejora en sus prácticas, como tuvimos la oportunidad de ver juntos a algunas de las protagonistas de este estudio.

[289] Cursiva en el original.

PERSPECTIVAS DE PROFUNDIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

Somos conscientes, como Nóvoa (2014), de que la formación de profesores y educadores será, presumiblemente, el área más sensible de los cambios que se producen constantemente (y seguirán ocurriendo) en el sector de la educación: en la formación inicial apenas se forman profesionales, sino que se produce una profesión. Estamos de acuerdo, asimismo, con este autor, cuando indica que es necesario adoptar "modelos profesionales basados en soluciones de colaboración entre las instituciones de educación superior y las escuelas" (op. cit., p. 26).

A través de los continuos contactos que tenemos con los educadores en el campo, a través de la supervisión de las prácticas pedagógicas del programa de maestría en educación pre-escolar, es nuestra intención de continuar desarrollando y, ahora, profundizar en esta relación, orientándola a la construcción y puesta en valor de modelos profesionales junto a nuestros estudiantes.

Esperamos educadores que no se limiten a imitar a otros educadores, sino a que aprendan el arte de los artesanos, ya que, de acuerdo con Mónica (2014, p 232.), "enseñar a enseñar es similar a la transferencia del secreto entre un maestro y un aprendiz." Queremos educadores que adopten una postura analítica, crítica, investigadora y reflexiva, no sólo con respecto al desempeño de los educadores que los acompañan (supervisores de centros colaboradores y supervisor institucional), sino también a su propio desempeño, como agente social en una práctica culturalmente situada, con el objetivo de conocer las estrategias específicas de intervención y potenciando actitudes de desarrollo del lenguaje, en el compromiso de educar a niñas y niños en una nueva sociedad.

Contribuciones del estudio en términos personales y profesionales

En términos personales y profesionales no nos consideramos la misma persona que éramos cuando comenzó la investigación.

En cuanto a nuestra propia formación y desarrollo se refiere, este estudio adquiere una importancia sin igual. De hecho, hemos logrado tener conciencia, en el transcurso de todo el proceso de investigación, desde el diseño (teórico) del proceso de investigación hasta la redacción de las líneas de este capítulo, pasando por las diversas etapas de "visita" al terreno en sus diferentes momentos y contextos , de nuestra evolución en términos conceptuales y epistemológicos.

Percibimos que hemos evolucionado mucho en nuestra capacidad de reflexión e incluso diríamos, en la capacidad de transmitir con la escritura, lo que nos ayudó a evolucionar bastante en nuestra forma de ser educadora, profesora y supervisora institucional, en

contextos de formación de educadores y profesores, lo que se refleja, naturalmente, en nuestra forma de ser y de estar, como persona y como profesional.

Adaptamos, en este contexto, las palabras de Holly (2013), en las que esta autora hace hincapié en la importancia de la escritura para educadores y maestros, como una manera de investigar, reflexionar y actuar sobre su propia acción educativa": escribimos desde un punto de vista y nuestras palabras tienen el poder de transformar a los otros y a nosotros mismos ", agregando también que" la mayoría de las personas descubren que escribir sobre el proyecto es la parte más creativa de la investigación" (p. 271) . También nosotros lo hemos descubierto.

Para nosotros estaba claro que, cuando la investigación está aliada a la práctica, puede beneficiar a todos: niños y niñas, educadoras, maestros, familias y sociedad. La investigación nos hace avanzar en términos de conocimiento sobre lo que nos rodea y de nosotros mismos.

Podemos afirmar que nos ayudó, en términos de conocimientos, sobre todo, a adquirir unos y profundizar otros con el fin de lograr un mejor desempeño profesional:

- En el ámbito del enfoque de la lengua escrita en la educación preescolar y, concomitantemente, a la importancia del papel del educador en este campo en términos de éxito educativo de los niños y niñas;
- En la aceptación de las diferentes maneras de abordar y desarrollar la lengua escrita en la Educación Infantil, en que la persona del educador es quien dicta sus concepciones y estrategias, bajo la convicción de que está dando lo mejor de sí en beneficio de un desarrollo saludable de las niñas y los niños;
- Y, por último pero no menos importante, en la formación del alumnado, los futuros maestros y educadores infantiles como profesora en los cursos de Introducción a la Práctica Profesional I, II y III de la Licenciatura en Educación Básica; como supervisora de las Práctica Docentes Supervisadas en la maestría de Educación Preescolar; y como profesora del curso el Desarrollo de la Oralidad y Aproximación a la Escritura, de las maestrías en Educación Preescolar y Enseñanza de los ciclos primero y segundo de la Educación Básica.

Creemos que los aprendizajes efectuados con el desarrollo de este trabajo de investigación nos permitirán ayudar, de una manera más responsable e integrada, a desarrollar un trabajo de cooperación con las maestras colaboradoras, con las que desarrollamos nuestra actividad profesional de una forma casi cotidiana, porque creemos que sólo aceptando sus ideas y sus modos de estar en la educación, podremos diseñas futuras formas de trabajo conjunto.

Al término de este trabajo de investigación, consideramos que hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto y que hemos dado respuesta a las cuestiones planteadas cuando nos propusimos la implementación de la misma. Sin embargo, somos conscientes de que desearíamos lograr otros muchos otros que no han tenido cabida en el ámbito de este estudio, que deja una "puerta abierta" para la construcción de otros proyectos de investigación a desarrollar por nosotros o por otras personas interesadas en esta área temática de la Educación Infantil.

Tampoco tenemos, y nunca tuvimos (desde el inicio de su diseño), la pretensión de su generalización, como ya tuvimos oportunidad de mencionar, pero si pudiéramos hablar de generalización, en "nuestro sentido", nos gustaría que todos los (futuros) educadores que puedan tener la oportunidad de leerlo, al menos pensaran: "he aprendido algo más con esta lectura" o incluso "algunos problemas presentados aquí me llevan a reflexionar sobre mi propia práctica educativa".

Este es nuestro objetivo final.

Conclusions

Having in account the objectives defined for the present study, the research questions that in had guided them in its accomplishment and made the presentation and interpretative analysis of the data, as well as its analysis of set, it's here the moment to present our conclusions, that if systemize in five main aspetos: results of the study, limits and relevance of the same, tracks of future work and contributions of the study, in personal and professional terms.

Results of the study

In the present investigation, we intended to get the reply to the question: how is approached the written language in the final stage of the preschool education?

After the analytical consultation the sixty curriculum group projects of educators to play functions in the kindergartens belonging to the public network of the Ministry of the Education, in the region of the Eastern Algarve, with the objective to know as it found the educative intentionality face to the boarding to the written language in the PCG, we proceed to the eight election from them, that if they would come to constitute as the protagonists of the study, who we interviewed and whose educative action we observed, allow-in, in this way, to give achievement to the objectives to reach.

In this way, they had been our objectives: to identify to the main strategies and activities of boarding to the written language, developed for the educators, in the final stage of the preschool education; to know the interpretation that the educators make of the *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) and *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010), while strategy of development of the national curriculum; as well as knowing if they consider this last document a strategy for the attainment of an educative resulted better education of quality, in what to the written language it respects.

We intended, still, to know the position of the educators relatively to the paper whom they attribute to the boarding of the written language as a potential factor of educative success, as well as if the educators have conscience of the importance of their paper in the boarding to the writing developed in the preschool education, as propitiator element of future educative success.

In view of the attainment of a "comprehensive" knowledge (Santos, 2003), we opted to a study of qualitative feature, in the variant of study of multiple cases, it fear centered in interpretative and heuristic procedures of analysis and the interpretation of the data, without neglecting the importance of some elementary statistical procedures, which we appeal, whenever necessary, in the direction of a bigger severity and systematization of the information.

Considering the object of the inquiry, as well as the theoretical and methodological picture that conceptual attends it, we design the study at some moments, with specific objectives and retractions, treatment and analysis of data distinct, but complementary, in what to each one of them it respects. With intention to know the boarding that is carried through to the written language in the final stage of the preschool education, in the kindergartens belonging of the public net of the Ministry of the Education, in the region of the Eastern Algarve, we opted to procedures of interpretative-qualitative nature, appealing to the use of three techniques of retraction of data, at three distinct moments: the documentary analysis, the interview and the comment, as already behind we left express.

The application of these three instruments of retraction of data allow-in knowing them in such a way what it was designed by the educators (through the curriculum group projects), as to know the interpretation for them made of these same designs (through the interviews) and what effectively was materialize (through the observation sessions), as well as what the educators they think on its pedagogical performance (interviews after-observation sessions), as form to establish the coherence between the thought, the desire and the action of the protagonists of this study, in what to the boarding of the written language it respects.

After the exhausting treatment and thorough the one that had been submitted the collected data, we can conclude that the way as is developed the boarding to the written language in the preschool education is the result of a set of variables of diverse nature, forming a complete symbiosis between its different elements, whose "microanalysis" we will look for, in this text, systemize:

A –THE EDUCATOR AS CURRICULAR MANAGER

Revisiting the study made, through its different stages and of the composition that underlies, we feel necessity to it to initiate this point with the citation that if follows, for having been (perhaps) this the greater and more important conclusion that we reached with the development of this work:

> «The professional development seats basically in the change of the thought and the practical one - and the contexts where they occur - in the direction to improve the quality of the experiences of learning of the pupils and, consequently, to provide better chances to reach better resulted. However, the decisions on the change in the practical one must be at the hands of the professors, as the learning are, in last analysis, at the hands of the pupils» (Day, 2001, p. 293).

In truth, is in the *person of educator*, while actor social, technician, professional reflective, master and craftsman (Paquay, 1994), that it seats the way as goes to conceive, to design and to develop its educational intention, in a *curricular management*, that if it intends integrated and supported in a *reflection in and on the practical one*, whose process if waits to see reflected in the curriculum group project.

It is in this document that these educators, after the recognition of the necessities and interests of the group of children with who work, in association with normative and orienting documents of its educative action, namely the *Orientações Curriculares, the Metas de Aprendizagem*, the *Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*, of 10 of november and the educational school project, its intentions of work reflect, in the installation of its annual curricular planning.

In virtue of role and the educative direction that this type of instrument allows (Zabalza, 2001), the *only personal characteristics of each educator*, as holistic one to be and as professional of education, in its more global conception of the term, are, of course, manifested in its way to construct and to manage the curriculum.

In this way, also we took conscience of that

> «Many educative reforms and current theories of the change seat in the estimated one of that, a time that nor everything is well in the schools (true), the reform and the change alone can help to decide the situation (false) [...] The professor is located while he has broken key of this system of execution, but is underlined the technician aspects of its professionalism and not its *professional biography* – the missions and personal objectives that underlie to its direction of vocation and pledged professionalism». (Goodson, 2008, p. 133).

But in the ending of this work we feel this reality as true, what, in certain way, it goes to the meeting of our certainties presented in Chapter I: the importance of *the person of the educator*, with all its conceptions, experiences and forms of being and being, allied to the form as it assumes the process of learning and development of the children in preschool age, it is determinative in its action as professional of education, when getting as resulted that the *evolutional process as educators*, throughout its professional careers, he was the aspect that more it was proven in the construction of its curriculum group project and, consequently, before the way to approach the language written in this educative level.

According to Borges (2012),

> « learning to be professor is, basically, a dynamic process that if it initiates with the initial formation and if it goes constructing and reconstructing throughout the professional life, along with the personal development, the history of life of the protagonists and its personal singularities» (p. 431).

In the truth, the diversity of the personal characteristics and the different personal, professional, pertaining to school passages and of formation of the protagonists, they are reflected in its thought, speech and way to act, what in it takes them to consider the educator as a whole, in the development of its practical, because « they are its *self's* that they give meant to the direction of the act of education and learning that of it results » (Day, 2001, p. 315).

Thus being, they are not only the changes and the reforms, through the normative document and legislation publication, associated to it offers of formation (necessary and pressing, in what to the area of this study it respects) that they will help to modify the practical ones (mal)adjusted in the boarding to the written language in kindergarten or to transmit (more) security and confidence to the educators who promote experiences challenging and integrated to the children with who they work.

Is the *person that underlies to the educator* the only one that it will be able to determine the necessary changes to the development of its educative action, in a complete symbiosis between its intrinsic motivation and the intent look to the necessities and expectations of the children with who works.

B – THE WRITTEN LANGUAGE SEEN BY A GROUP OF EDUCATORS

Based in the form as these educators prospects the child, its way to learn and its process of child development, it is the form as they face and they assume the boarding to the written language in its educative practice.

It is consensual, enters the protagonists of this study, that the position of the educator, either positive or indifferent, before this form of language, it goes to influence the attitude of the child before the same one, for what the boarding that is made to the written language in the preschool education goes to *facilitate the future learnings of the children*, contributing, thus, for the success in all its dimensions of development, namely the educative one, being exactly considered as component one of the process of learning throughout the life (*lifelong learning*).

As such, it matters to enhance that the written language is considered, for them, not only as a mechanical act of calligraphy production (handwriting) and trainings of the trace, but essentially as *language*. Understood, in its overall, as one communication and expression form, the one that the child has access through the most varied forms, namely through the drawing, while graphical representation of its experiences, being the *utility* in such a way of language for its future life more evident in the result of this study.

It is in the organization and management of the educative environment that the educators promote, providing an *appropriate space for the exploration of the written language*, with diversified materials and presenting challenging and motivating proposals for the children, that the *stimulation and support attitudes* gain consistency, with sight to the evolution of its early conceptions, in an environment that if intends «*communicatively stimulating*».

Of this *environment «communicatively stimulating»* the dialogues and the position of an educator are part who stirs up the children to the *reflection on the written language*: taking them to think it as if it will be able to write a word, that letters must be used, looking to other words with letters or identical initial syllables, among others questions that can be raised. This position, that we had the chance to observe in the practical ones developed for some of our protagonists (Júlia, Adriana, Beatriz e Clara), Ríos (2014, p. 28) explain-in that it is a basic procedure «to help in the construction of the alphabetical principle and in the understanding of the relation between the verbal language and the written language».

Each educator, as professional that values the knowledge of the children in this area, it provides a *awareness to the writing* so that the children if become aware in such a way of *definitive characteristics of this language* and that adopts the paper of «model writer» and of mediator between the children and the writing, stimulating them it the reflection on this type of language. One notices, however, that some of them share the certainty of that the time in the kindergarten it is *the privileged time to play*, where any educator must have in attention the intrinsic motivation of the child, being playfulness the referential of its performance (Horta, 2007).

It matters, in this context, independently of the practical ones adopted in the development of the boarding to the written language, to transmit and to potentiate the necessary *security and the confidence* to the child so that this can, in the following educative levels, to *feel itself confident in its learning*. In this direction the idea concurs of Sanches (2012, pp. 58-59) when it relates that «**the children can be helped by the adult [educator] to learn to develop "adequate" feelings**, as for example to **create confidence in proper itself and auto-they esteem positive**»,[290] also in what to the knowledge on the written language it respects. However, we consider that he must the *educator be detainer of this same security and confidence*, in its form to act and to develop strategies and activities related with this type of language, so that it can transmit the children, because we believe that *we teach more for what we are, of what for what we know*.

C – THE SPECIFICITY OF THE WRITTEN LANGUAGE IN THE PRESCHOOL EDUCATION

Not being objective of this study to perspective the paper of the language written in the picture of the transition between the preschool education and 1.º cycle of basic education (primary school), this question appeared of course and became clear in the speech of the protagonists, for what if in it becomes them necessary to reflect a little on the same one.

In a study for us developed on this thematic one (Horta, 2010), we conclude that

> « an important challenge for educators, professors and agencies of direction of the groupings of schools, it will be to make possible the educative continuity, in the direction to create and to deepen relations and spaces of knowledge face to the work that "competes" and that it is developed in these two educative levels, as well as cooperation and contribution forms that make possible a flexible management of the respective resumes and its effective joint» (p. 97).

We appeal to this consideration for understanding still to be necessary this agreement, in particular next to some of the protagonists of this study, as it is the case of Isabel and Rita.

[290] Underlined in the original.

Effectively we assume *the preschool education as the first step in the process of boarding to the written language*, attended for an educator with corresponding educational intention the interests and necessities of the children, while it has broken constituent of the process of learning throughout the life. However, eventual forms of contribution and cooperation between the two educative levels, with sight to a flexible management of the respective resumes and its effective joint, it does not mean *the anticipation of the formal education* that if it desires and it knows to happen in 1.º cycle of basic education, through the anticipation «of methods, curricular techniques and contents» (Serra, 2004, p. 109) of that level of education.

As the protagonists of this study they face normative and orienting documents of its pedagogical action, particularly the *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) and the *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010), it must, equally, the educative community to face the resume of these two educative levels as a "open text" (Marques, 2003), with sight to *active a curricular joint*, defined for Serra (2004)[291] as that one where *educators and professors assume the differences and similarities between these two educative levels as a more-value in the possibility to be worked jointly*, being led to take decisions and to participate of active form in its concretion, increasing, in such a way, the commitment of all the involved ones stops with the task (Reyes Santana, 2002).

In this context, as Reyes Santana (2003), also we defend the necessity of if restoring a *paradigm of cooperation* between professors, to the similarity of what it exists between educators and technician of different areas, to give one better reply to the educative necessities of the children. It is through the dialogue and of the understanding it enters the professors of the two educative levels that seat the perspectives of valuation and chance in the way to learn of the children, in its different phases of development, having to be fed «the space between-borders with fruitful dynamic»[292] (Vasconcelos, 2014a, p. 80).

[291] This author still presents others two types of curricular joint: the passive, that if characterizes for a certain disinterest face to the problematic one, as much on the part of educators as of professors and that it can be evident in its lack of show to the meetings of curricular joint organized by the Advice of Professors and/or directions of Groupings; reserved that, theoretically situated between the curricular active joint and the passive, it is characterized by a position, on the part of the professors, of a less willful, more expectant attitude, if not pledging all the wills and resources, but yes waiting that something happens (Serra, 2004).
[292] Underlined in the original.

It is defined in *Despacho n. º 5220/97*, of 4 of august the responsibility of the educator in the direction "to promote the educative continuity in a process marked for the entrance for the preschool education and the transition for the compulsory schooling», however, «if it does not intend that the preschool education if organizes in function of a preparation for the compulsory schooling, but that if perspective in the direction of the education throughout the life».

What it is intended is not an ideology of "schooling" and "academizar" (Moss, 2013; Vasconcelos, 2014) the practical one that it is developed in the kindergarten. They are the data of the OECD (2006) that in the disclose them that, in the domain of childhood, we hear each time plus a narrow and basic speech focused in the preparation for the school of 1.º cycle, saying itself exactly in a "preschool boarding for childhood", attending itself, in some countries, to a generalized trend to schooling, being the preschool education "colonized" for the compulsory education.

This pressure, that some of our protagonists had affirmed to feel, namely in what it respects to the boarding to the written language that is developed in the preschool education, it can take some educators to adopt the contents and the methods of primary school, with *malpractice*, centered in the cognitive learning of basic education, what it has, of course, a negative effect on the learning (the medium and long run) of the children (OCDE, 2006).

In the same felt the idea concurs of Armstrong (2008, p. 87) when it affirms that «prevent that the small children play, has time to use its imagination and freely interacts with the world its around contributes for the acceleration, spelling and deterioration of the possibilities of development of the child».

Such assumptions evidence that the form as if it faces the joint between these two educative levels, having the boarding to the written language a particular paper in this context, *is directly conditioned for the way as the involved professionals assume (and they substantiate) the childhood education*, namely in what it respects to the specificities in the way to learn on the part of the children of this educative level.

We are located in and we watch ones in the position reflected for Vasconcelos (2014a, p. 63), therefore as «professional intent worry-in the depreciation of the game in the pedagogy of childhood. The game is the spontaneous and natural form of the child if to construct proper itself and to communicate with the world. This fact cannot be neglected».

On the other hand, this situation also can find explanation in the fact of that in «average, in the countries of the OECD, the education of the reading, writing and literature, mathematics and sciences represents 48% of the time of obligator instruction for the group of the 9-11 years of age » (OECD, 2010, p. 4). Therefore, if to think that 2.º cycle will be able to exert some type of "pressure" on previous the educative level, in what to the education of the writing it respects, had as the first stage in the formal learning of this type of language, easily if it understands that it will be on the preschool education that will fall the biggest influences on the part of 1.º cycle (primary school), in the direction "to demand" a greater (what it does not mean better) preparation on the part of the children, what it leads, of course, to the anticipation of this educative level.

It never is excessively to remember that to the «childhood education they are inherent methodologies and teaching practices to this educative level that confers it an only singularity. Let us not try to detract this educative level, copying procedures of the following educative level, with the fallacy to be to prepare children for the compulsory schooling» (Serra, 2004, p. 110).

It must, yes, the educator to stimulate a *security feeling*, concurring for the development of self-esteem on the part of the children, so that these if feel insurances in relation to its to know and learning *in the transition for the following educative level*, making to believe them what they are capable to make.

D – DIMENSION AND A REFLECTIVE PERSPECTIVE OF APPRENTICE

The kindergarten rooms must consist as spaces of learning and development, where the children receive, they answer and they participate actively in the construction of a shared knowledge. In this direction, also the chances of professional development have that to provide a variety of learning experiences that motivate the professors *to reflect on its thought and practical its*, through the interaction between its knowledge, also constructed on its experience and of the others, namely the resultant of the research, so that they can be capable to hug the challenge of the new papers of education (Day, 2001), that are constantly called to respond as social actors and generators of knowledge, viewing them as challenges and learning goals to achieve.

Than this investigative process allowed us to know, we believe that participation in this study, more circumstantial form or as a protagonist of the same, led the teachers involved to a (dis)engagement in their own process of addressing (and explain) the written language, having no fear of exposing their ideas and even demonstrating the ambition to come to receive training in the area, with a view to sharing experiences, a *shared reflection process*.

The idea of reflection in and on action emerges in all great educators who, each in their own way, considered the educator / teacher an inventor, researcher, improviser, who is not afraid to "new and different", an adventurer who runs never before trodden paths and what might be lost if not actively reflect on what makes, drawing anecdotes about his own conduct (Perrenoud, 2008).

We believe that our presence in different contexts enabled the development of a *reactive process of reflection*, a reflection in and on practice, which led, almost immediately, some *innovation in the strategies presented to children and ways to make the approach to written language* in preschool education for some of them, with a view to *improving the reflected their educational practice*. Perrenoud (2008, p. 13) stresses the fact that «capacity is at the heart of the ongoing development, depending on experience and skills of professional knowledge» that each teacher is allowed to access.

However, we still according to the same author (*ibid*) all education professionals, and reflect in on the action, which is not to say that we are reflective practitioners, since a reflective practice involves posture, a form of identity a *habitus*.

A very important aspect in this process was the fact that we felt that the teachers concerned, more or less evident and "proper" way, try to adjust your practice to the *educational needs and interests of children* in relation to this area, *it is for them, with them and for them* who should run the pedagogical work of early childhood educator, regardless of content area or domain to which it relates.

Limits and relevance of the study

In this study, we were faced with factors that limited their development. Among them, we highlight the fact that we perform all our research together with our professional activity, full time. This situation prevented us from devoting to research all the time and wish that hindered their achievement, both in different periods of data collection, and subsequently at the final wording of the text.

By opting for a study of qualitative-interpretative nature, it its case study, because we planned to develop a research in education, we were convinced of its merits, namely the personal involvement of the researcher required for this type of research (Morgado, 2012).

Understand the educational reality as complex and changeable, so the strategies for capturing and understanding are not only as mere overtures, performed by a subject, which is itself inseparable from this reality (Horta, 2010).

It was in this sense we have tried, in the development of the study, to adopt a reflective attitude and a proactive approach to ourselves and others, particularly in the content analysis of the data, trying to simultaneously be aware of our complexities and subjectivities in order to incorporate creatively in our work (Vasconcelos, 1997).

It's Coutinho (2011, p. 196) who relates the purpose of content analysis, the

> « greater interest of this polymorphic and polyfunctional instrument that is content analysis lies – beyond its heuristic functions and check – the constraint imposed by it to lengthen the lag time between intuitions or assumptions of departure and the final interpretations. To play the role of "techniques of rupture" in the face of random and easy intuition, the processes of content analysis require the observation of a time interval between the stimulus-response message and the interpretative».

We are likewise aware of this spatial-temporal limitation, but the interviews and the subsequent content analysis was a decisive step towards the next stage, prepare the sessions of observation and the instrument that allowed us to collect the remaining data, that this instrument was constructed based on content analysis done at interviews.

Because we know that the nature of the study may induce distortions of analysis, which necessitates particular attention to the internal consistency of the methodological procedures, particularly in terms of ensuring the validity of research (Horta, 2010), was our constant concern phenomenological validation of different procedures, which led us to give them constant feedback of the procedures adopted and the results caused the protagonists as well as the use of experts.

Now, if we think that this whole process - from the initial interview to the observation sessions (two to each of the eight protagonists) took place in a school year in which we had to reconcile the total development of our professional activity with the process of collecting and processing data, the level of coveted requirement may have been felt perfectly ambition who have achieved despite all efforts to ensure that this does not succeed. However, despite knowing sense of lack of time as required for a critical distance from the text itself, which allowed us to analyze and reflect on all the evidence revealed, we feel our personal and professional development mirrored during the same.

With the development of the study, we wanted to get a better understanding of the relative approach to writing in the preschool language practices, opening them and feeding them with the help of our proposals from researchers without practice, however, these take the value of scientific assertion and, given its descriptive nature, it is not our intention to predict or control and/or generalize findings. Intend, yes, produce interpretations in context, whose heuristic and holistic nature allows us to clarify, hope, a sense of the phenomenon under study and contribute to the discovery of meanings that allow interpreting (Merriam, 1988).

However, we believe that the findings reflected for us - taking into account the situation itself, such as the context in which it was developed, taking into account that these situations are, by their nature, unrepeatable (Reyes Santana, 2003) – may serve as a starting point for the development of other studies because the evidence demonstrated, in the approach to written language respects, will be useful for developing a better understanding of the mode of action of these or other subjects, in this or other contexts, order to situate the preparation and the (re) construction of knowledge in a complex and evolving framework (Bronfenbrenner, 2002; Schulman, 1987).

As regards the relevance of the study, we think that the development of this research has contributed to closer ties between the researcher and educators in the field, in that the contacts established, the clear explanation of the objectives in all phases of data collection, with the study and its relevance (Horta, 2007), well as the climate of the will have contributed to creating a climate of greater trust and complicity in the profession and (future) training.

Furthermore, we believe that all informal moments where we had the opportunity to share ideas with the actors and with other education among educators and teachers, at times when they gathered to "have coffee", have contributed to strengthen bonds of trust and we would say the same of friendship. We can not fail to point out, once again, their availability and the permanent incentive to success in achieving this study, present throughout the process, from initial contact to the final stage of drafting the text, by the protagonists, removing any issues that may arise on your part with the researcher - since this is someone who, acting in a teaching institution of educators and teachers, could be seen as supervisor.

In this context, we hope that this study may prove to be helpful to provide some indications about how it develops approach to written language in preschool education in kindergartens of public network of the Ministry of Education and Science and of all the variables involved in the process.

Ski future work

Combining the results of the study with our experience, both in the performance of these functions, as in the trainer and supervisor in a training institution, we have been developing for a few years now, and we consider it appropriate to present some clues and future job prospects.

PROSPECTS FOR SHARING EXPERIENCES

Considering, as is borne out by the study, the determining role of the kindergarten teacher in the construction of knowledge about the writing on the child in preschool language, with a view to later formal learning of it, believe to be of paramount importance to create opportunities for sharing and linking of knowledge, experiences and knowledge among teachers in preschool and 1st cycle of basic education, having written language as a central focus.

Through these formal and organized meetings, we believe we can contribute to a space and time that each of the teachers of different educational levels have the opportunity to make known, towards a cooperative sharing of mutual learning, the specificity of the written language , highlighting how it is addressed initially and subsequently taught in view the common good: «*provide children* with situations that encourage and allow intentionality to their *personal and social development*»[293] (Vasconcelos, 2014a, p. 72), in the sense of helping them "grow harmoniously, to be responsible citizens, to have equal opportunities in the society in which they live and learn to be happy» (Serra, 2004, p. 14), appreciating the little things in life.

[293] Underlined in the original.

PROSPECTS OF JOINT TRAINING

Because we know, as stated by Nóvoa (2014, p 29)., The «production of a professional culture of teachers is a long work, conducted within and outside the profession, which requires immense interactions and sharing», we consider pressing the formation of early childhood educators in the area of approach to written language, as we were being asked by the educators in the field who were maintaining contact.

Not aspire to provide this training in a perspective of teaching the "how" to approach the written language in preschool education, but to encourage the sharing of experiences, doubts and questioning of a permanent increase in the development of the practices of educators. Moreover, we aim to develop in some cases and in others the deepening sense of confidence to the work they do in this area.

We are aware that we will not have great concepts to teach because we believe that educators are in possession of the knowledge necessary for the development of this area, we hope to contribute to an organization and perhaps changing their conceptions regarding this kind of language, towards a positive change and a process of improvement in their practices, as we had the opportunity to attend along with some protagonists of this study.

PROSPECTS FOR STEPPING IN BASIC TRAINING

We are aware, as Nóvoa (2014), the training of teachers and educators will, presumably, the most sensitive area of the changes that constantly occur (and continue to occur) in the education sector: the initial training not only form professionals before produces a profession. Agree, likewise, to this author, when he says that it is necessary to adopt "*professional models*"[294], solutions based on a partnership between higher education institutions and schools » (op. cit., p. 26).

Through regular contact we have with educators in the field, through the supervision of the teaching practices of the masters course in preschool education, it is our intention to continue to develop and now deepen this relationship, for the construction and valuation models professionals with our students.

[294] Italics in original.

We hope that educators do not merely imitate other educators, but to learn the art of the craftsman, since according to Monica (2014, p. 232), « teach teaching is similar to the secret passage between a master and an apprentice». Educators aspire to adopt an analytical stance, critical, investigative and reflective, not only regarding the performance of teachers accompanying them (supervisors and cooperating institutional supervisor), as well as your own performance as a social agent in a culturally situated practice, aiming the knowledge of specific intervention strategies and attitudes potentiating the development of language impairment in children's education in a new society.

Contributions of the study in personal and professional terms

In personal and professional terms do not consider ourselves the same person we were when the investigation began.

As to our own training and development concerns, this study assumes an unparalleled importance. In fact, we have consciousness, in the course of the entire research process, from the design (theoretical) of the research process to draft the lines of this chapter, through the various stages of "visit" to the ground in their different times and contexts, our evolution in conceptual and epistemological terms.

We feel we have evolved so much in our capacity for reflection and, we would say it in writing, which helped us evolve in our very way of being educator, teacher and institutional supervisor, in the context of training of educators and teachers, which is reflected, naturally, in our way of being and living as a person and as a professional.

Adapted in this context the words of Holly (2013), in which this author emphasizes the importance of writing on the part of educators and teachers, as a way to investigate, reflect and act on their own educational action: «We write from a point of view, and our words have the power to transform others and ourselves», further adding «most people find *writing about* the Project to be the most Creative part of the research» (p. 271). We also found.

For us it was clear that, if the research combines the practices, can benefit everyone: children, educators, teachers, families and society. The research takes us forward in terms of knowledge about what surrounds us and ourselves.

We can affirm that helped us in terms of knowledge, above all, to acquire and deepen each other in order to perform better:

- Under the approach to written language in preschool education and, concomitantly, the importance of the role of the educator in this field in terms of educational success of children;

- In the acceptance of different ways to approach and develop writing in preschool language, in which the educator is the person who dictates its concepts and strategies in the belief that you are giving their best towards a healthy development by children;
- And last but not least, in the training of students, future teachers and early childhood educators: how teaching the courses of Introduction to Professional Practice I, II and III of the Degree in Elementary Education; as supervisor of Supervised Teaching Practice of the Masters in Preschool Education; and as a teacher of the course of Orality and Development Approach to Writing, master's degrees in Preschool Education and Teaching 1st and 2nd cycles of basic education.

We believe that the learning done with the development of this research work will enable us to help in a more responsible and integrated manner to develop a working partnership with the cooperating teachers with whom we develop our professional activity of an almost daily basis, because we believe that only accepting their conceptions and ways of being in education, we can draw future ways of working together.

At the conclusion of this investigation, we believe that we have achieved the goals we set ourselves and that we address the issues raised when we set out to achieve the same. However, we are aware that many other ambition achieve but these would not fit in this study, where we leave an "open door" for the construction of other research plans to be developed by us or by someone who is interested in this area of preschool education.

Nor do we have, as never had (since the beginning of its design) the claim of its generalization, as we have already noted the, but if generalization we can talk on "our sense", we would all (future) educators that may have the opportunity to read at least think: «I've learned something more with this reading» or «Some questions present here lead me to reflect on my own teaching practice».

That is our ultimate goal.

Referências

Referências bibliográficas

Abrantes, P. & Veloso, L. (Orgs.) (2013). *Sucesso escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar.* Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Adams, M. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print.* Cambridge, Massachussets: MIT Press.

Afonso, I. (2008). *Consciência fonémica em alunos do 2.º ano de escolaridade de duas escolas do concelho de Olhão.* Monografia. Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, Faro.

Afonso, N. (Coord.), Roldão, M. C., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Lopes da Silva, I. & Leite, T. (2010). *Projecto "Metas de Aprendizagem".* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Consultado em 14 de janeiro de 2014: https://repositorioaberto.uab.pt

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, M. C. (2014). *Textos de apoio para educadores de infância: contributos para a mudança educativa na educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho.

Alvares Pereira, L. (2014). Elaborar sequências de trabalho didático para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 117-131). Lisboa: Cosmos.

Alves, D.; Faria, I. & Freitas, M. (2010). O efeito das propriedades fonológicas dos segmentos em tarefas de consciência segmental. In M. J. Freitas; A. Gonçalves & I. Duarte (Org.). *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.

Alves, D. & Lacão, M. (2010). Questões de validade e de fidelidade associadas à avaliação da consciência intrassilábica. In M. J. Freitas; A. Gonçalves & I. Duarte (Org.).

Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do português. Lisboa: Edições Colibri.

Alves, D. C. (2011). Prefácio a C. Rios. *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica* (pp. 13-15). Viseu: Psicosoma.

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, **23 (1)**: 7-28. Consultado a 30 de março de 2013 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a02.pdf.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, **1-2-3 (VII)**: 415-422.

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

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

Andrade, M. C. & Matos, M. T. (2014). No inverno, também pode haver andorinhas. Um espaço para a oficina de escrita criativa na escola. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 315-323). Lisboa: Cosmos.

Anguera, M. T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de psicología*, **5**: 13-42. Acedido a 13 de outubro de 2013 em http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4529101.

Anguera, M.T. (2003a). La observación. In C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M.T. (2003b). Metodología básica de observación en fútbol. In T. Ardá (Coord.), *Metodología de la enseñanza del fútbol*. Barcelona: Paidotribo, pp. 303-324.

Antúnez, S., Carmen, L. M., Imbernon, Parcerisa, A. & Zabala, A. (2010). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (1.ª Ed., 18.ª Imp.). Barcelona: Graó.

Aparício, A. (2008). *Avaliação da consciência fonémica em crianças do 3.º ano de escolaridade numa escola da Freguesia de Quarteira*. Monografia. Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, Faro.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. New York: Routledge.

Armstrong, F. & Moore, M. (2014). Investigação-ação: desenvolvendo práticas inclusivas e transformando culturas. In F. Armstrong & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas* (pp. 57-71). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Armstrong, T. (2008). *As melhores escolas. A prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Arnal, J., Rincón, D. & La Torre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologia.* Barcelona: Editorial Labor.

Ausubel, D. (1965). A cognitive structure view of word and concept meaning. In R. C. Anderson e D. Ausubel, *Readings in the psycology of cognition.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psichology: cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bachelard, G. (1986). *La formation de l'éspirit scientifique.* Paris: Vrin.

Balaguer, I. (2014). Loris Malaguizi e a Europa. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **N.º 26**: 41.

Ballús, E. (2010). Aprender a leer y a escribir: un tiempo y un espacio para cada niño y niña. *Aula de Infantil*, 56, pp. 28-29.

Barbeiro, L. F. (1999). Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de educação.

Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, **Vol. 15, 1**: 91-100.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barriguita, S. (2008). *Consciência intrassilábica do [r] e [ʃ] em crianças de idade (pré)escolar.* Monografia. Escola Superior de Saúde Egas Moniz, Lisboa.

Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a leitura. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Beller, S. (2013). Progredir, mas a que ritmo? *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **25**: 13.

Belo, A. M. (2011). *Contribuição para um estudo sobre a utilização das metas de aprendizagem; na escola e no trabalho dos professores.* Relatório de estágio não publicado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Best, J. & Kahn, J. (1993). *Research in education.* Boston: Allyn and Bacon.

Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. Destacável *Redescobrir Vygotski. Noesis*, **77**: 11-12.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos.* Porto: Porto Editora.

Borges, M. L. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.ºciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa.

Bosco, Z. R. (2006). A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. *Sínteses*, **Vol. 11**: 99-107. Consultado em 6 de outubro de 2014: http://revistas.iel.unicamp.br

Bouton, C. P. (1977). O *desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Moraes Editores.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorising Sounds and Learning to Read – a Causal Connection. *Nature*, **301**: 419-521.

Bravo, M. P. (1992). La metodologia cualitativa. In M. P. Colás Bravo & L. B. Eisman (Eds.), *Investigación Educativa.* Sevilha: Ediciones Alfar, pp. 249-288.

Bravo, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa.* Sevilha: Ediciones Alfar.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecologia del desarrollo humano.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bru, M. (2001). Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas.* (pp. 71-93).

Bruner, J. (1983). *Le development de l'enfant: savoir faire – savoir dire*. Paris, Press Universitaires de France.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bryant, P., Bradley, L. & Maclean, L. (1990a). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection and Learning to Read. *Developmental Psycology*, **5**: 444-450.

Bryant, P., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language*, **16**: 407-428.

Bryant, P., Maclean, M., Bradley, L. & Crossland, J. (1990b). Rhyme Alliteration, Phonemic Detection and Learning to Read. *Developmental Psychology*, **26**: 429-438.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle. *Journal of Educational Psychology*, **81**: 313-321.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the Alphabetic Principle: a Case for Teaching Recognition of Phoneme Identify. *Journal of Educational Psychology*, **82**: 805-812.

Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI,* **5**: 48-57.

Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (Coord.) (2012). *Avaliação na educação de infância.* Viseu: Psicosoma.

Cardona, M. J. (2014). A entrada do sexo masculino na educação de infância. A perspetiva de algumas educadoras. *Cadernos de educação de infância*, **101**: 10-14.

Cassiani, S.H., Caliri, M. H. & Pelá, N. T. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. **Vol. 4, 3**: 75-88.

Castro, L. B. & Ricardo, M. M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares* (7.ª Ed., 2.ª Tir.). Lisboa: Texto Editora.

Charles, C. M. (1998). *Introduction to educational research*. (3th Ed.). New York: Longman.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977).Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry,* **Vol. 7, 4**: 279-305.

Clay, M. (1979).*What did I write? Beginning writing behavior.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

Cohen, D. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: Editorial La Muralla.

Colás Bravo, P. (1992). La Metodologia cualitativa. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alphar.

Colás Bravo, P. (1998): El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

Colás, P. (1998): "El análisis cualitativo de datos". In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da educação 2013.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Costa e Sousa, O. (2014). Literacia, desenvolvimento linguístico e textual. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 211-227). Lisboa: Cosmos.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, **12**: 5-15. Consultado em 5 de janeiro de 2014: http://repositorium.sdum.uminho.pt

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Craveiro, C. (1998). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância.* Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Craveiro, C. & Formosinho, J. (2002). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. *Revista Saber (e) Educar*, **7**: 9-27. Consultado em 11 de outubro de 2013: http://repositorio.esepf.pt

Creswell, J. (1994). *Research Design: qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process.* London: SAGE Publications.

Cruz, M. (2002). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em situação de risco, na idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve.

Dawson, L. (2008). Active exploration of emerging themes in a study of an object-oriented requirements engineering: the "evolutionary case" approach. *The Electronic Journal of Business Research Methods,* **6**: 29-42. Consultado em 23 de janeiro de 2014: http://www.ejbrm.com

Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *Bristish Educational Journal*, **19**: 83:93.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Defior, S. (1998). Conocimento Fonológico y Lectura: el Paso de las Representations Inconscientes e las Conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **32**: 5-27.

Defior Citoler S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiências de lenguage. *Comunicación, lenguage y educación,* **17**, pp. 3-13.

Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodeck (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Dias, A. R. (1994). Prólogo a G. Pérez Serrano, (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I* (pp. 9-12). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Domínguez Chillón, G. & Barrio Valencia, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una Mirada al aula.* Madrid: Editorial Muralla.

Edwards, A., & Skinner, J. (2009). *Qualitative research in sport management.*UK: Elsevier.

Eisenhardt, K. (2002). Building theories from case study research. In A. Huberman & B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion.* (pp. 5-35). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view.* Lewes: Falmer Press.

Eraut, M. (2001). Prefácio a C. Day. *Desenvolvimento professional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.

Erickson, F. (1986).Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.*(pp. 119-162).New York: MacMilan.

Estevens, M L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em Contexto Pré-Escolar. Análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na área da linguagem escrita, e as concepções das crianças sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e o nível da consciência fonológica*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima (Org.), *Fazer investigação* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Evers, C. W. & Lakomski, G. (1991).*Knowing educational administration.* Oxford: Pergamon Press.

Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra,* **1**: 69-90. Consultado em 21 de outubro de 2013: http://www.exedrajournal.com

Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças de idade pré-escolar.* Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas Curriculares.* Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.

Fernandes, P. P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de educação de infância,* **74**: 8-11.

Ferreira, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologias das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

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

Field, P. A. & Morse, J. M. (Orgs) (1985).*Nursing research: the application of qualitative approaches*. Maryland: Aspen Publishers.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research.* London: SAGE Publications.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edições Monitor.

Fontana, A. & Frey, J. (2000). Interviewing, the art of science. In N. Denzin & Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research.* (2nd Ed.). (pp. 645-672). New York: SAGE Publications.

Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos.* Porto: Porto Editora.

Freitas, M. J. (2013). Prefácio a P. Teles. *Parque dos fonemas. Pré-escolar* (2.ª Ed.). (pp. 6-7). Lisboa: Distema.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fons Esteve, M. (2012). *Leer y escribir para vivir. Alfebatización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* (7.ª re.). Barcelona: Graó.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fróis, J. P. (2010, 6 de outubro). O Currículo Nacional para o Ensino Básico e o Projeto Metas de Aprendizagem. A vertigem reformista do Ministério da Educação. *Público*, p. 36.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.

Garcia, S. R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna,* **36**: 6-20.

Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993).*O inquérito. Teoria e prática.* Lisboa: Celta Editora.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967a).*The discovery of the grounded theory.* New York: Aldene de Gruyter.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967b).*The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Glaser, B. & Strauss, A. (1968).*Time for dying.* Chicago: Aldine.

Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores? In C. Leite, (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 33-73). Porto: Porto Editora.

Godinho, M. L. & Leite, C. (2012). Resumo O Projeto "Metas de Aprendizagem": dimensão política e curricular. Em: *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?* Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitaitvo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Goméz, G. R., Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Gómez, J. & Cartea, P. (1995). A perspetiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. In A. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras no ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 141-169).Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação/Méthodes et techniques de recherche scientifique en education* (pp. 91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves. J. A. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8: 26-35.

Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Goswami, U. & Bryant, P. (1992). Rhyme, Analogy and Children's Reading. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.).Reading Acquisition (pp. 49-64).New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guba, E. (1990). *The paradigm dialog.* Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1985): *Effective evaluation*. New York: Jassey-Bass Publishers.

Gumesson, E. (2000). *Qualitative Methods in Management Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Gurría, A. (2014). Foreword at OCDE, *PISA 2012 Results: Creative problems solving: Student's skills in tackling real-life problems (Volume V)* (pp. 3-4).Paris: OCDE Publishing.

Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas.* (pp. 37-47).

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times.* Londres: Cassell.

Holly, M. L. (2013). Writing to learn: a process for the curious. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research*. (pp. 267-277).

Homem, L. F. (2004). Experiência(s) de gestão: a aplicação do decreto-lei n.º 115-A/98. *Infância e educação. Investigação e práticas*, **6**:109 – 126.

Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve.

Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.

Horta, M. H. (2010). *A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – Representações de educadores e de professores*. Dissertação de mestrado. Universidade de Huelva.

Horta, M. H. (2012). A presença da linguagem escrita nos projetos curriculares de grupo. Mito ou realidade? Comunicação apresentada no *III Seminário de Doutorandos da ESGHT 2012.* Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve.

Horta, M. H., Reyes Santana, M. & Gonçalves, J.A. (2012). Linguagem escrita *versus* intencionalidade educativa refletidas nos Projetos Curriculares de Grupo. *Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Horta, M. H. (2014). A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1. º ciclo do ensino básico. Representações de educadoras e de professoras. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 269-282). Lisboa: Editorial Cosmos.

Huberman, M. & Miles, B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles: de Boeck-Wesmael.

Janssen-Vous, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. In Bert van Oers (Ed.), *Narratives of childhood*. Amesterdam: VU University Press.

Jensen, C. (2013). Condições de uma reflexão orientada para a descoberta. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **25**: 22-23.

Jesus, M. (2008). *Identificação de sílaba inicial em crianças de idade escolar e pré-escolar.* Monografia. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Korsak, M. & Wozniak, G. (2012). Utilizar a energia para aprender. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **23**: 26-28.

Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Mangualde: Livraria Pretexto e Edições Pedago.

Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodeck (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **21**: 17-19.

Laville. C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Editora UFMG.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos curriculares e de turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Cárter, B. (1974). Reading and the Awareness of Linguistic Segments. Journal of Experimental Child Psychology, **18**: 201-212.

Loureiro, C. (2001).*A Docência como Profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional.* Porto: Edições Asa.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª Ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *A avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicosoma.

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* (pp. 13-52). Coimbra: Quarteto.

Lopes, J. A. (Coord.), Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Damião, F. & Fernandes, T. L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.

Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão.* Penafiel: Editorial Novembro.

Ludovico, O. (2008). O projecto curricular de grupo. *Cadernos de educação de infância,* **84**: 34-36.

Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada.* Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Macedo, M. T. (2005). Dinâmicas de inovação curricular na escola de Vila da Pedra. In C. Leite, (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 133-148). Porto: Porto Editora.

Magalhães, O. M. (2005). Efeitos na reorganização curricular na formação contínua de professores. In C. Leite, (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 75-99). Porto: Porto Editora.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Lisboa: Edições Colibri.

Marques, E. (2003). *A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo. Perspectivas de educadores e professores sobre as estratégias de transição*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve.

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores.* (4.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Marques Vieira, R. (2012). Aquiescências a A. J. Marchão. *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico* (p. 17).Lisboa: Edições Colibri.

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.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matta, I. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita: papel das interacções sociais. *Análise psicológica*, **3-4 (IX)**: 403-410.

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* (pp. 279-295). Porto Alegre: Artes Médicas.

Meireles, M. (2008). *Consciência intrassilábica da coda em tarefas de segmentação silábica.* Monografia. Escola Superior de Saúde Egas Moniz, Lisboa.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação,* **Vol. 2 (2)**: 49-65. Consultado em 10 de janeiro de 2014: https://www.eduser.ipb.pt

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições Asa.

Mertens, D. M. (1998).*Research methods en education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches.* London: Sage Publications.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas*. (pp. 49-58).

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses*. London: SAGE Publications.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de aprendizagem*. (Coordenação de Sim-Sim et al.). Consultado em 24 de agosto de 2011: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Monteiro, L. G. (2006). *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Dissertação de mestrado. ISCTE – Universidade do Minho. Consultado em 4 de outubro de 2013: http://repositorium.sdum.uminho.pt

Morais, J. (2010). Como aprender a ler e como ensinar a ler. Em R. Beard et al., *Como se aprende a ler?* (pp. 5-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Morrow, L. M. & Rand, M. K. (1993). Preparing teachers to support the literacy development of young children. In B. Spodeck & O. N. Saracho (Eds.), *Language and literacy in early childhood education* (pp. 178-193). New York: Teachers College Press.

Moss, P. (2013). Qual a relação entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório? Ligações de subordinação? Parceria igualitária? *Cadernos de educação de infância*, **100**: 4-5.

Myers, M. (2009).*Qualitative research in business and management*. London: SAGE Publications.

Neves, M. C. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrindo a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Nico, L. S., Bocchi, S. C., Ruiz, T. & Moreira, R. S. (2007). A grounded theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. *Ciência & Saúde coletiva*, **12 (3)**: 789-797.

Niza, I. & Alves Martins, M. (1998). Entrar no Mundo da Escrita. In S. Niza (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 21-74). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Niza, I. & Soares, J. (1998). Desenvolver a Linguagem Escrita. In S. Niza (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores* (pp. 75-169). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Niza, S. (1980). A linguagem cresce a comunicar pela fala e pela escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 71-72). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1987). Uma prática pedagógica de cooperação educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 95-99). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1989). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 105-110). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1990). Em comum assumimos a nossa formação, uma autoformação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (p. 112). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1996). Para uma construção funcional da linguagem escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 231-241). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 340-344). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1999). Para quando uma educação para a cidadania democrática nas escolas? In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 384-385). Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In C.Tardif & C. Lessard, *O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Editora Vozes.

Nóvoa, A. (2012). Apresentação a A. Nóvoa, F. Marcelino e J. Ramos do Ó (Org.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 17-21). Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, A. (2014) (2.ª Ed.). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

OCDE (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2010). *Education at a Glance 2010: OCDE indicators. Summary in portuguese.* Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2014). *PISA 2012 Results: Creative problems solving: Student's skills in tackling real-life problems (Volume V)*.Paris: OCDE Publishing.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (11-45). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4.ª Ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Organização de Estados Ibero-Americanos (2008). *Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários.* Madrid: Organização de Estados Ibero-Americanos.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista lusófona de educação*, **17**: 75-90.

Paquay, L. (1994). Vers un referential des competences professionelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, **15**: 7 – 38.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Patton, M. (1987).*How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2002).O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância. Questões de definição e função. In B. Spodeck (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, F., Carolino, A. M. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista portuguesa de educação*, **20 (1)**: 191-219.

Pereira, I. (2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (linguística) para a educação pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, **92**: 55-65.

Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas e análisis de datos.* Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa. Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed.

Pessanha, A. M. (1997). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Piaget, J. (1975). *Problemas de psicologia genética.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, **114**: 179-195. Consultado em 10 de janeiro de 2014: http://www.scielo.br

Pinto, M. G. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.

Pokorny, A. (2011). A educação e cuidados para a infância: uma nova orientação para a cooperação política europeia. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade.* **21:** 29-30.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso em educação matemática. *Quadrante,* **Vol. 3 (1)**: 3-17.

Portugal, G., Libório, O. & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (Org.), *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* "Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes".

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra,* **1**: 9-24. Consultado em 21 de outubro de 2013: http://www.exedrajournal.com

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Prudente, J., Garganta, J. & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no andebol. *Revista portuguesa de ciências do desporto,* vol. 4, 3: 49-65. Consultado em 14 de janeiro de 2014: http://www.fade.up.pt

Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative & qualitative research approaches.* London: SAGE Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais.* (5.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância.* Lisboa: Editorial Caminho.

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, D. (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In F. Sequeira (Org.), *linguagem e desenvolvimento* (pp.47-57). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Rebelo, D. & Diniz, M. A. (1989). *Falar contigo.* Algueirão: Ministério da Educação – Direcção-Geral do Ensino Básico/Divisão de Educação Pré-Escolar.

Reis, C. (2012, 24 de julho). Para que servem as metas? *Público*, p. 47.

Reyes Santana, M. (2002). Coordinación y dinamización de grupos de profesores. In F. L. Noguero & M. Reyes Santana, *Dinámica de grupos en contextos formativos* (pp. 73-86). Huelva: XYZ Ediciones.

Reyes Santana, M. & Cayetano Gómez, M. C. (2003). Profesorado, acción social y emancipación. In M. Reyes Santana & R. T. Morueta, *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento.* Huelva: Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación.

Reyes Santana, M. (2013). *Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas*. Sevilla: Fénix Editora.

Ribeiro, I., Costa, H. & Brandão, S. (2014). A avaliação do programa falar, ler e escrever no jardim de infância. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 160-183).Carnaxide: Santillana.

Ribeiro, V. (2007). *Reconstrução silábica e reconstrução fonémica em crianças em idade pré-escolar.* Monografia. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Rigolet, S. A. (1998). Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2000). Os Três P. Precoce, progressivo, positivo. Comunicação e linguagem para uma plena expressão. Porto: Porto Editora.

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* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.

Rios, A. (2002). *Identificação do fonema inicial e final da palavra em crianças entre os 5 e os 7 anos e 11 meses: um processo metafonológico.* Monografia. Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Alcoitão.

Rios, A. (2010). *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.

Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psicosoma.

Ríos, I. (2014). Falar para escrever: tens alguma coisa para dizer? In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. (pp. 24-43).

Robalo, F. (2004). *Do projeto curricular de escola ao projeto curricular de turma.* Lisboa: Texto Editores.

Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas.* (pp. 59-70).

Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma *coorte* de alunos. *Interacções*, **1**: 7-24.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2005). Prefácio a M. C. Roldão (Coord.). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (5-7). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. (2.ª Ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.

Rosa, J. (1998). *Predição do desenvolvimento da leitura*. Documentos de Trabalho. Escola Superior de Educação de Lisboa (policopiado).

Salvado de Sousa, T. & Orega, I. (2014). Viagens – Encontrar o outro, encontrar-se a si em formação de professores (de línguas). In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 351-367). Lisboa: Cosmos.

Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada.* Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

Santana, I. (2008). *Exclusão silábica em crianças de idade escolar e pré-escolar*. Monografia. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Santos, A. I. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5-anos.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as ciências* (14.ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Savin, H. (1972). What the child knows about speech when he starts to learn to read. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Schankweiler, D. & Liberman, I. (1972). Misreading: A search for causes. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Seifert, K. L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodeck (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico.* Porto: Porto Editora.

Serrão, A., Ferreira, C. P. & Sousa, H. D. (2009). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados.* Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional. Consultado a 13 de maio de 2014, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf

Severino, A. & Rombert, J. (2014). *Atividades - Método DOLF. Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico*. Lisboa: Papa-Letras.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational review,* **Vol. 57 (1)**: 1-8.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge grouth in teachers. *Educational researcher,* **15 (2)**: 4-16.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o Princípio Alfabético. *Análise Psicológica*, **1, (XXII)**: 187-191.

Silva, A. C. (2008). *Avaliação da consciência fonémica em crianças do 1.º ciclo – 1.º ano de uma escola de Faro.* Monografia. Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, Faro.

Silva, A. N. (2014). O tempo livre ocupado e o tempo ocupado livremente. O tempo das crianças: contornos de um problema social. *Cadernos de educação de infância*, **101**: 34-45.

Silva, A. P. & Pinto, G. (2005). A criatividade também dita as leis da escrita. *Cadernos de educação de infância*, **74**: 36-37.

Silva, I. (s/d). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela *et al. Formação de professores por competências – Projeto Foco* (pp. 47-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, R. M. (1991). A aprendizagem da leitura e da escrita num grupo da 1.ª fase com dificuldades de aprendizagem: projeto de intervenção. *Análise psicológica*, **3–4 (IX):** 411–418.

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

Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo a L. Mata. *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Slunjski, E. (2011). Como é que as crianças sabem "qual o conhecimento que vale a pena aprender" e como o adquirem? *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, **21**:20-21.

Sousa e Brito, A. (2005). Os materiais na história da escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência e tecnologia dos materiais*, **Vol. 17, 3/4**: 122/140.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (1995).*The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos.* Madrid: Morata.

Stake, R. (2008). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. (3rd Ed.). (pp. 119-150). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books, Ldt.

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching.* Londres: Heinemann.

Sternberg, R. (2000). Handbook of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (Orgs), (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* (2.ª Ed.). Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998).*Introduction to qualitative research methods.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura e vida. Revista latinoamericana de lectura*, **3**: 2-15.

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

Teles, P. (2013). *Parque dos fonemas. Pré-escolar* (2.ª Ed.). Lisboa: Distema.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico, y lo literário: três componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, lenguage y educación*, **6**: 53-62.

Treiman, R. (1992). The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.) Reading Acquisition (pp. 65-106).New Jersey: Lawrence Erlbaum. Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Tunmer, W., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading research quartely,* **23**: 134-158.

União Europeia (2009). Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») (2009/C 119/02). *Jornal oficial da União Europeia*, 28 de maio.

Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valente, F. & Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. Análise Psicológica, **1, (XXII)**: 193-212.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo. Um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância*, **81**: 44-46.

Vasconcelos, T. (2012a). Prefácio a M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na educação de infância* (p. 8). Viseu: Psicosoma.

Vasconcelos, T. (2012b). *A casa [que] se procura. Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). *Trabalho de projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T. (2014). Prefácio a F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 4-5). Carnaxide: Santillana.

Vasconcelos, T. (2014a). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: MediaXXI.

Vassiliou, A. & Semeta, A. (2012). Preâmbulo a Eurydice. *Números-chave da educação na Europa 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Consultado em 26 de maio de 2014: http://www.dgeec.mec.pt.

Vayer, P & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Velásquez, M. G. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. In J. A. Lopes et al., *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 95-137). Coimbra: Quarteto.

Veloso, J. M. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu.* Dissertação de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23).Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (Coord.), (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A. Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 44-77).Carnaxide: Santillana.

Vieira, F. (2014). Investigação educacional e experiência educativa. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 431-444). Lisboa: Cosmos.

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vilarinho, M. E. (2001). E...depois da "paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, sociedade e culturas,* **17**: 89-111. Consultado em 3 de outubro de 2013: http://www.fpce.up.pt

Vygotsky, L. S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In A. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vigotsky (Eds.), *Psicologia y pedagogia* (pp. 23-29). Madrid: Akal.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los processos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygostky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem.* (2.ª Ed., 3.ª Imp.). São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and it's casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101* (2), 192-212.

Weisz, T. (1999). Apresentação a Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita* (Ed. Com.) (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artmed Editora.

Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodeck (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-192). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. K. (1994).*Case study research: design and methods.* (2nd Ed).Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil* (3.ª Ed.). Porto: Edições ASA.

Referências eletrónicas

http://www.cienciahoje.pt, acedido a 29 de maio de 2014.

http://www.dgidc.min-edu.pt, acedido a 30 de maio de 2012.

http://www.educare.pt, acedido a 1 de julho de 2014.

http://www.movimentoescolamoderna.pt, acedido a 25 de fevereiro de 2014.

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt, acedido a 17 de junho de 2014.

http://www.pordata.pt, acedido a 16 de maio de 2014.

http://www.priberam.pt, acedido a 2 de junho de 2014.

http://pt.wikipedia.org, acedido a 2 de junho de 2014.

Legislação

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Lei de Bases da Educação Nacional, publicada no Diário da República, n.º 173, I Série.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República, n.º 237/86, 1.ª Série.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar, publicada no Diário da República, n.º 34/97, 1.ª Série.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Alteração à Lei de bases do sistema educativo, publicada no Diário da República, n.º 217/97, Série I – A.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à Lei de bases do financiamento do ensino superior, publicada no Diário da República, n.º 166/2005, Série I – A.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, publicada no Diário da República, n.º 166/2009, 1.ª Série.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – Define o estatuto dos jardins de infância do sistema público de educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de maio – Estabelece um esquema programático de extinção das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas Normais de Educadores de Infância e das Escolas do Magistério primário, publicado no Diário da República, n.º 113/86, Série I.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário, publicado no Diário da República, n.º 29, 1.ª Série.

Decreto-Lei n,º 115-A/98, de 4 de maio – É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República,, n.º 102/98, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto – Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado, publicado no Diário da República nº 184/98, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho – cria e regula os sistemas de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensino básico e secundário, publicado no Diário da República, n.º 131/99, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, publicado no Diário da República, n.º 201/2001, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, publicado no Diário da República, n.º 60/2006, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República, n.º 38/2007, 1.ª Série.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República, n.º 126/2012, 1.ª Série.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Regulamenta o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, publicado em Diário da República, n.º 92, 1.ª Série.

Portaria n.º 588/86, de 10 de outubro – Autoriza o Instituto Politécnico de Faro, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e o diploma do curso de professores do ensino básico nas variantes de Português, História e Ciências Sociais, Português e Francês, Português e Inglês e Matemática e Ciências da Natureza e aprova os respetivos planos de estudos, publicado em Diário da República, n.º 234, Série I.

Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho – Estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a organização e funcionamento de cursos bietápicos de licenciatura ministrados pelas escolas de ensino superior politécnico públicas, particulares e cooperativas, publicada no Diário da República, n.º 163/98, Série I – B.

Despacho n.º 52/77 de 10 de maio – Estabelece as condições de ingresso nas Escolas do Magistério Primário, a partir do ano letivo de 1977/78, publicado no Diário da República, n.º 114/77, II Série.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – São aprovadas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, cujos princípios gerais são publicados em anexo ao presente despacho, dele fazendo parte integrante, publicado em Diário da República, n.º 178, 2.ª série.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente, publicado no Diário da República, n.º 206, 2.ª série.

Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de novembro – Gestão do currículo na educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ofício Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.